

Inovativno upravljanje školom - studija slučaja Osnovna škola Voštarnica-Zadar

Dukić, Irena

Professional thesis / Završni specijalistički

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:516849>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-05**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Poslijediplomski specijalistički studij Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom



Irena Dukić

**Inovativno upravljanje školom – studija slučaja
Osnovna škola Voštarnica-Zadar**

Završni specijalistički rad

Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Poslijediplomski specijalistički studij Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom

Inovativno upravljanje školom – studija slučaja Osnovna škola Voštarnica-Zadar

Završni specijalistički rad

Student/ica:

Irena Dukić

Mentor/ica:

izv. prof. dr. sc. Božena Krce Miočić

Zadar, 2023.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Irena Dukić**, ovime izjavljujem da je moj **završni specijalistički** rad pod naslovom **Inovativno upravljanje školom – studija slučaja Osnovna škola Voštarnica-Zadar** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 30. ožujka 2023.

Zahvaljujem se svojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Boženi Krce Miočić jer mi je pokazala što je vođenje vodeći me prema željenom cilju.

Zahvaljujem joj se na strpljenju, podršci i pomoći koje mi je pružila kao vrhunski ekspert i na širini pogleda koju je pokazala vezano za temu kojom se bavi ovaj rad.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Predmet i problem istraživanja	1
1.2. Istraživačka pitanja	2
1.3. Metodologija znanstveno-stručnog rada.....	3
2. UPRAVLJANJE ŠKOLOM	4
2.1. Planiranje rada škole.....	4
2.2. Organiziranje rada škole	7
2.3. Upravljanje ljudskim potencijalima.....	11
2.3.1. Upravljanje ljudskim potencijalima u školama	17
2.3.2. Važnost cjeloživotnog učenja u upravljanju ljudskim potencijalom u školi.....	19
2.3.3. Motiviranje kao element upravljanja ljudskim potencijalima u školi	22
2.4. Vođenje škole	23
2.4.1. Liderstvo u školi	30
2.4.2. Ravnatelji	31
2.6. Kontroliranje rada škole	46
3. INOVATIVNI MODELI UPRAVLJANJA ŠKOLOM.....	48
3.1. Distribuirano vođenje	53
3.2. Timsko vođenje	58
3.3. Instrukcijsko vođenje.....	61
3.4. Transformacijsko vođenje	63
3.5. Kontigencijsko vođenje	66
4. ORGANIZACIJSKA KULTURA ŠKOLE	68
5. UVOĐENJE PROMJENA U RADU ŠKOLE	74
5.1. VAŽNOST RAZVOJA KULTURE PROMJENE	74
5.2. PROMJENA KROZ INOVACIJU	85
6. TIMSKI RAD KAO TEMELJ ZA PROMJENE U RADU ŠKOLE.....	90
6.1. Tim kao temelj promjene.....	90
6.2. Timovi u školi.....	93
7. SEKUNDARNO ISTRAŽIVANJE: STUDIJA SLUČAJA – OSNOVNA ŠKOLA VOŠTARNICA-ZADAR	99
7.1. Podaci o školi	100
7.2. Uzroci transformacije škole	103
7.3. Razlozi formiranja pet timova u školi	110
7.3.1. Tim za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj.....	117

7.3.2. Tim za odnose s javnošću i marketing	125
7.3.4. Tim za projekte i prikupljanje sredstava	130
7.3.5. Tim za kulturu i klimu škole	134
7.4. Prednosti i nedostaci formiranja timova za školu	138
8. PRIMARNO ISTRAŽIVANJE: STUDIJA SLUČAJA – OSNOVNA ŠKOLA VOŠTARNICA-ZADAR	141
8.1. Metodologija primarnog istraživanja.....	141
8.2. Rezultati istraživanja	155
8.3. Rasprava rezultata istraživanja	176
9. ZAKLJUČAK	191
10. POPIS LITERATURE	197
11. POPIS SLIKA	217
12. POPIS TABLICA.....	218
13. PRILOZI.....	219
14. ŽIVOTOPIS	224
15. SAŽETAK.....	240
16. ABSTRACT	243

1. UVOD

1.1. Predmet i problem istraživanja

Škola je organizacija kao i druge u kojoj se radnici udružuju zbog realizacije zajedničkih ciljeva kroz aktivnosti. Ciljeve bi trebalo definirati na temelju analize postojećeg stanja te postavljene misije i vizije. Važno je da su ciljevi jasno definirani u strateškim dokumentima škole. U školi se, u skladu sa zahtjevima okruženja i njene vrlo složene uloge u današnjem vremenu brzih promjena na svim razinama, nameće potreba stalnog uvođenja promjena kao odgovora na te zahtjeve. Najčešće potreba za uvođenjem promjena kreće od želje da se zadovolje potrebe dionika ispunjavanjem njihovih očekivanja, rješavanjem njihovih problema i omogućavanjem rasta i razvoja dionika. Zakonska obveza škole je formirati tim za kvalitetu koji izrađuje razvojni plan škole za tekuću školsku godinu. Uloga ravnatelja je, zajedno sa svojim djelatnicima na temelju analize koju su proveli, definirati probleme na koje je potrebno odgovoriti uvođenjem promjena. Uvođenje promjena znači uvođenje inovacija i to primjenom teorija ili ideja u praksi, unaprjeđenjem postojećih praksi ili uvođenjem novih. Uloga ravnatelja je biti pokretač tih promjena. Međutim, općepoznato je da u današnjem vremenu malo toga vrijednog može stvoriti pojedinac sam, već je za stvaranje nove vrijednosti imperativ grupni rad i to onaj koji ima obilježja timskog rada. U školi postoji propisana organizacijska struktura u vidu kolegijalnih tijela školskog odbora, učiteljskog vijeća, vijeća roditelja i skupa (zbor) radnika čiji rad u manjem obimu ima obilježja timskog rada. Specifičnost škola je što nemaju *middle management* pa ravnatelj nema zakonsku osnovu da dio svojih upravljačkih ovlasti prenese na druge osobe, stoga ravnatelj sam upravlja svim djelatnicima u školi neovisno o broju istih

U ovom radu će se, na primjeru OŠ Voštarnica-Zadar, analizirati primjena inovativnih koncepata upravljanja školom kako bi se odgovorilo na zahtjeve dionika i izazove na koje je bilo potrebno odgovoriti promjenom. Razlozi zbog kojih je bilo potrebno uvoditi promjene u ovoj školi su bili vanjski u smislu potrebe uvođenja novih tehnologija u nastavi i promijenjenih potreba učenika, jer se promijenila struktura učenika vezano uz stupanj teškoće u razvoju koje imaju. Kao unutarnji poticajni faktori promjene javila se niska izvedba, visok stres i promjene zaposlenika, neodgovarajuće kompetencije zaposlenika i organizacijsko znanje, potreba za inovacijama kroz uvođenje novih usluga, nezadovoljavajuća kultura škole. S obzirom na to da

su se glavni problemi pojavili na više područja rada škole promjene je trebalo uvoditi u upravljačkoj i organizacijskoj strukturi (delegiranje poslova i odlučivanje), ponudi usluga (nove metode u radu s učenicima), ljudskim potencijalima (usvajanju novih kompetencija), kulturi škole (spremnost na promjene, suradnju i komunikaciju), sustavu financiranja (prikupljanju sredstava) kao i u odnosima s javnostima (unutarnjim i vanjskim), ali i u pristupu i alatima za otkrivanje i analizu te rješavanje problema (marketinški pristup). U radu će se analizirati svi elementi transformacijske promjene koja je obuhvatila sve razine rada škole. Nadalje, analizirat će se koji su resursi bili potrebni i inovativnu organizacijsku strukturu koja je uključivala pet timova u školi. To su bili već postojeći *Tim za kvalitetu škole* te novi timovi: *Tim za kulturu i klimu škole*, *Tim za marketing i odnose s javnošću*, *Tim za projekte i prikupljanje sredstava* i *Tim za profesionalni razvoj i unaprjeđenje nastave* koji već 5 godina djeluju u školi. Predmet ovog rada je inovativno upravljanje školom. Glavni cilj je utvrditi kakav je utjecaj upravljanja putem organizacijske strukture s timovima na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanja njezine efikasnosti.

Prikazat će se studija slučaja kvantitativnom i kvalitativnom analizom relevantnih podataka o radu timova i njihovim rezultatima kod uvođenja promjena. Pomoću skupnog intervjua (fokus grupe) istražiti će se mišljenje učitelja, stručnih suradnika i roditelja učenika škole o timskom radu u svrhu uvođenja promjena. Na temelju dosadašnjih znanstvenih i stručnih spoznaja dobivenih kroz sekundarno istraživanje relevantne literature te prikupljenih primarnih podataka utvrdit će se kako su uvedene promjene utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti.

1.2. Istraživačka pitanja

U skladu s glavnim ciljem (utvrditi kakav je utjecaj upravljanja putem organizacijske strukture s timovima na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti) postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

Kako utječe upravljanje putem organizacijske strukture s pet timova na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti?

Koliko timova je optimalno i koji su to timovi kako bi se postigla učinkovitost škole?

Koje su prednosti i nedostaci timskog rada u procesu uvođenja promjena?

1.3. Metodologija znanstvenog rada

U teoretskom dijelu rada koristit će se povijesna metoda za prikaz razvoja znanstvene i stručne misli o organizaciji škole kroz vrijeme. Metodom analize i sinteze, indukcije i dedukcije iz dosadašnjih znanstvenih i stručnih radova iz područja upravljanja školom analizirat će se najvažniji konstrukti te će se izvući zaključci sukladno postavljenim istraživačkim pitanjima i ciljevima ovog rada.

Prikazat će se studija slučaja kvantitativnom i kvalitativnom analizom relevantnih sekundarnih podataka o radu timova i njihovim rezultatima kod uvođenja promjena. Pomoću skupnog intervjua (fokus grupe) istražiti će se mišljenje učitelja, stručnih suradnika i roditelja učenika škole o utjecaju organizacijske strukture s pet timova na uvođenje promjena u svrhu poboljšanja efikasnosti škole.

Na temelju dosadašnjih znanstvenih i stručnih spoznaja dobivenih kroz sekundarno istraživanje relevantne literature, te podataka dobivenih primarnim istraživanjem i sekundarnih podataka dobivenih analizom dokumentacije utvrdit će se kakav je utjecaj upravljanja putem organizacijske strukture s pet timova na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti.

Autorica ovog rada i istraživačica koja provodi istraživanje za rad je ujedno i ravnateljica OŠ Voštarnice-Zadar na koju se ova studija slučaja odnosi. Ona je bila aktivno uključena u sve procese koji su se događali u školi vezano uz fenomene koji se istražuju ovim istraživanjem.

2. UPRAVLJANJE ŠKOLOM

2.1. Planiranje rada škole

Poslovanje bilo koje ustanove, pa tako i škole, nije moguće bez planiranja rada što je pretpostavka, kako cjelokupnog poslovanja tako i utvrđivanja i realizacije ciljeva, a kako bi što efikasnije ispunila svoju svrhu postojanja i ostvarila viziju u budućnosti. Ravnatelj je, prema zakonu, poslovodni i stručni voditelj školske ustanove što znači da upravlja svim poslovnim procesima i organizacijom rada te razvojem ustanove. Kako bi tu funkciju ostvario, osnovni alat kojim se koristi je planiranje svega što se događa u školi, a provodi ga u suradnji s ostalim djelatnicima ovisno o području rada. Različiti planovi koji se donose u školi su polazište za sve daljnje aktivnosti, a njihov sadržaj i struktura visoko su determinirani nizom zakona, propisa i internih pravnih akata tako da bi poslovanje bez tih planova bilo ne samo nemoguće već i nepropisno.

„Temeljna je svrha rukovođenja da se racionalno iskoriste odgovarajući potencijali (materijalni, ljudski i dr.) u ostvarenju zadaća ustanove. Rukovođenje se ostvaruje u četiri karakteristične skupine poslova: planiranje, organiziranje, vođenje i vrednovanje. Rukovodnu funkciju u odgojno-obrazovnoj ustanovi ostvaruje ravnatelj kao poslovodni i pedagoški rukovoditelj“ (Staničić et al., 2002: 149).

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 65/20) škola radi na temelju školskog kurikulumu i godišnjeg plana i programa rada koji se donose za svaku školsku godinu.

„Školski kurikulum utvrđuje dugoročni i kratkoročni plan i program rada škole s izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a donosi se na temelju nacionalnog kurikulumu i nastavnog plana i programa. Školski kurikulum određuje nastavni plan izbornih i fakultativnih predmeta, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, izborni dio međupredmetnih tema i /ili interdisciplinarnih tema i/ili modula i druge odgojno-obrazovne aktivnosti, programe i projekte te njihove kurikulumu ako nisu određeni nacionalnim kurikulumom. Školskim kurikulumom se utvrđuje: strategija razvoja škole; aktivnosti, program i/ili projekt; ciljevi, namjena, način realizacije, vremenik, okvirni troškovnik aktivnosti, programa i/ili projekta; nositelji aktivnosti, programa i/ili projekta i njihova odgovornost i način njegova praćenja“ (Zakon o

odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi; NN br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 65/20).

„Godišnji plan i program rada donosi se na osnovi nastavnog plana i programa i školskog kurikulumu. Njime se utvrđuje mjesto, vrijeme, način i izvršitelji poslova, a sadrži u pravilu: podatke o uvjetima rada i izvršiteljima posla, godišnji kalendar rada, podatke o dnevnoj i tjednoj organizaciji rada, tjedni i godišnji broj sati po razredima i oblicima odgojno-obrazovnog rada, planove rada ravnatelja, učitelja te stručnih suradnika, planove rada školskog odbora i stručnih tijela, plan stručnog osposobljavanja i usavršavanja, u skladu s potrebama škole i podatke o ostalim aktivnostima u funkciji odgojno-obrazovnog rada i poslovanja školske ustanove“ (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 65/20).

U svrhu analize postojećeg stanja škole, kao pretpostavke za izradu razvojnog plana, koriste se postupci vanjskog vrednovanja i samovrednovanja rada škole koji su propisani kao obveza škola. „Škole su obvezne koristiti rezultate nacionalnih ispita i sve druge pokazatelje uspješnosti odgojno-obrazovnog rada za analizu i samovrednovanje, radi trajnog unaprjeđivanja kvalitete rada škole“ (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi; NN br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 65/20). Iz ove odredbe Zakona proizlazi obveza samovrednovanja škola u RH. „Samovrednovanje škola sustavan je i transparentan proces refleksije vlastite prakse koji ima za cilj unaprjeđivanje obrazovnog procesa, ali i promicanje profesionalnog i organizacijskog učenja“ (Bezinović, 2010 prema McBeath, 2005). Na temelju provedenog vanjskog vrednovanja i samovrednovanja škola izrađuje svoj razvojni plan.

Razvojni plan je temeljna postavka za učinkovitost škole jer je on operativni dokument za realizaciju ciljeva koji proizlaze iz temeljnog strateškog pravca razvoja, misije i vizije koji se kroz njega konkretiziraju, proizlazi iz kulture škole i utječe na nju, dakle on je sila kohezije i integracije kolektiva što je najvažnije postići da bi se dobilo zajedničko promišljanje i angažman svih djelatnika. Upravo razvojni plan opravdava potrebu postojanja ravnatelja u školi jer je njegov posao, koji je nenadomjestiv, uloga vođe i integratora, dok bi se menadžersku funkciju zasigurno moglo u nekoj mjeri delegirati. Bez razvojnog plana škola postaje birokratska organizacija. „Školski razvojni plan služi kao vodič za ostvarenje željenih ciljeva, sredstvo za planiranje i praćenje razvoja“ (Bezinović, 2010: 60). Iz razvojnog plana može se vidjeti radi li se o djelotvornoj školi u odnosu na „dodanu vrijednost“ u kojoj se zajednički traži odgovore na promijenjeni kontekst škole i smjer daljnjeg razvoja, u kojoj se zna kamo se ide te

postoji li volja, namjera i organizacijski resurs da se to postigne (Stoll i Fink, 2000 prema Louis i Miles, 1990). Sve više ističe se potreba izrade strategije razvoja škole odnosno strateškog plana za petogodišnje razdoblje, ali to nije zakonska obveza pa ga vrlo malo škola izrađuje. To zasigurno nije dobro jer on predviđa razvoj koji je više usmjeren viziji i osigurava kontinuitet, predviđa budućnost i osigurava veću mogućnost transformacije ustanove, a ne samo uvođenje poboljšanja što se uglavnom postiže razvojnim planovima. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi; NN br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 65/20) kod izbora ravnatelja predviđa u članku 127. stavak 5. da uz prijavu na natječaj „kandidat je uz potrebnu dokumentaciju dužan dostaviti program rada za mandatno razdoblje“, a mandatno razdoblje je pet godina. Iz toga je vidljivo da je i od strane zakonodavca prepoznata potreba osmišljavanja vizije i plana razvoja škole za petogodišnje razdoblje.

Planiranje je proces koji je uvijek početak svega, ono prethodi svakoj aktivnosti koja se provodi u školi. „Planiranje i programiranje polazna je funkcija i smatra se ključnom funkcijom rukovođenja. Bez nje ostale rukovodne funkcije nisu moguće. Planiranje i programiranje uključuje izbor ciljeva i vodi prema određenim točkama na koje se želi stići. [...] Osim izrade godišnjih planova i programa rada škole, ravnatelj treba sudjelovati u izradi planova i programa za pojedina područja rada i djelovanja u školi. Kvaliteta planiranja i programiranja ukazuje na razinu vizije i inovativnosti ravnatelja“ (Burcar, 2013 : 24-25).

Planiranje bismo mogli smatrati najvažnijom funkcijom rukovođenja u ustanovi jer osim što omogućava redovito poslovanje i ostvarivanje temeljnih zadaća i ciljeva, planiranjem se utvrđuje ono najvažnije za opstanak škole, a to je strateški smjer, područja i ciljevi razvoja te se razvojnim planovima konkretizira željena slika ustanove u budućnosti. Dakle, planiranje jednako utječe na trenutno funkcioniranje kao i na ostvarenje vizije u budućnosti.

Osim namjernog planiranja od strane pojedinaca ili grupe, prema Tipuriću, strateški planovi nekad sami izranjaju u organizaciji uslijed dotadašnjeg djelovanja odnosno organizacija ih sama iznjedri (Tipurić, 2021). Strateško planiranje je uvijek projekcija budućnosti temeljena na stvarnim podacima i/ili na predodžbama iz mašte koja omogućava kreiranje željene budućnosti.

2.2. Organiziranje rada škole

Kao što smo u prethodnom poglavlju ustanovili da su planiranje i programiranje polazna točka i ključna funkcija rukovođenja, potrebno se osvrnuti i na organiziranje rada škole koje, kao jedna od četiriju karakterističnih skupina poslova rukovođenja, služi za realizaciju svega planiranog i kao takvo služi za operativno rukovođenje školom. Organiziranje primarno služi za implementaciju planova. Kod organiziranja rada dolazi do izražaja menadžerska uloga ravnatelja i njegova upravljačka funkcija.

Organiziranje, kao i planiranje rada škole, ima isti vrlo jasan zakonski okvir i pravno uporište prije svega u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 65/20) i u Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN br. 63/08) i Državnom pedagoškom standardu srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN br. 63/08). Na organiziranje i planiranje rada škole utječu i određuju ga nastavni planovi i programi, školski kurikulum i godišnji plan i program rada škole, razvojni i strateški planovi škole. Kod organiziranja i planiranja rada škole potrebno je postupati u skladu s nizom pravilnika od kojih se kao najvažniji mogu izdvojiti: Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN br. 34/14, 103/14, 102/19), Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi (NN br. 94/10), Pravilnik o djelokrugu rada tajnika te administrativno-tehničkog osoblja i pomoćnih poslova koji se obavljaju u osnovnoj školi (NN br. 40/14), Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN br. 124/09), Pravilnik o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole (NN br. 49/15, 109/16, 47/17, 39/22), Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN br. 67/14), Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN br. 24/2015), Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole (NN br. 67/14). Organiziranje rada škola mora biti u skladu i s općim aktima škole kao što su statut, pravilnik o radu, pravilnik o ostvarivanju i korištenju vlastitih prihoda, pravilnik o načinu i postupku zapošljavanja, pravilnik o postupku javne nabave, kućni red, etički kodeks, pravilnik o zaštiti na radu, kao i s financijskim planom i planom nabave škole. Također organiziranje i planiranje rada škole treba biti u skladu s Kolektivnim ugovorom za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama (NN br. 51/2018) ili Kolektivnim ugovorom za zaposlenike u srednjoškolskim ustanovama (NN br. 51/2018) ovisno

o vrsti škole te Temeljnim kolektivnim ugovorom za službenike i namještenike u javnim službama (NN br. 56/22). Svi navedeni dokumenti ukazuju na vrlo visok stupanj definiranosti i determiniranosti organiziranja i planiranja rada škole. Škola može kao organizacija u manjoj mjeri utjecati na kreiranje svojih općih akata koji moraju biti u potpunosti usklađeni s propisima na temelju koji ih donosi, dok u većoj mjeri ima autonomiju kod kreiranja i donošenja razvojnog i strateškog plana, školskog kurikulumuma i godišnjeg plana rada koji su opet uvjetovani potrebama učenika i djelatnika te lokalne sredine u kojoj djeluje, ali i raspoloživim resursima ili onim koje je moguće osigurati.

Važno je razumjeti organiziranje rada škole kao ključnu funkciju rukovođenja školom koja služi za upotrebu resursa u svrhu realizacije ciljeva škole. „Nasuprot planiranju i programiranju kao misaonoj aktivnosti, organiziranje je aktivnost kojom se zamisli pretvaraju u stvarnost. Da bi se planirani ciljevi mogli ostvariti treba uskladiti školske resurse; ljudske i materijalne, odrediti radne uloge i koordinirati individualne i grupne aktivnosti. Funkcioniranje škole kao organizacije određuju četiri bitna elementa: struktura, kultura, zaposleni i tehnologija (relacije i procesi između subjekata života i rada škole). Svaki od elemenata pojedinačno i sve njih međusobno treba osigurati, organizirati, usmjeravati te održavati na putu prema ostvarenju vizije, misije, zadaća i ciljeva odgojno obrazovne ustanove. Jedna od najvažnijih aktivnosti ravnatelja u području organiziranja jest uspostavljanje formalnog i neformalnog sustava uloga koje zaposlenici trebaju obavljati kako bi na najbolji način zajedno pridonijeli ostvarenju školskog programa“ (Burcar, 2013a: 25).

Isti zakonski okvir koji definira organiziranje i planiranje rada škole definira i organizacijsku strukturu škole. Ona je određena zakonskim propisima i to prije svega Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 65/20) i podzakonskim aktima u poput Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN br. 34/14, 103/14, 102/19) ili Pravilnika o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi (NN br. 94/10) te Pravilnikom o djelokrugu rada tajnika te administrativno-tehničkim i pomoćnim poslovima koji se obavljaju u osnovnoj školi (NN br. 40/14). Dakle, propisima su definirane vrste poslova koji se obavljaju u školi i pripadajuća im radna mjesta kao i način rukovođenja, odnosno hijerarhija.

Prema Burcar poslovi koji se ostvaruju u školi mogu se sažeti u nekoliko karakterističnih skupina, a to su razvojno-pedagoški poslovi, nastavni rad, izvannastavne djelatnosti, administrativno-upravni poslovi, financijsko-računovodstveni poslovi i poslovi na održavanju (Burcar, 2013a). „Svi ti poslovi imaju svoje osnovne izvršitelje“ (Burcar, 2013: 14). „Prvi su

stručno-pedagoški poslovi (razvojno-pedagoški, nastavni i izvannastavni poslovi) tj. poslovi koji predstavljaju temeljnu djelatnost škole (*core business*), a drugi administrativno-tehnički poslovi (upravni i financijski i poslovi na održavanju) tj. poslovi koji omogućuju funkcioniranje škole kao ustanove“ (Burcar, 2013a: 15). Prema tome, u školi administrativno-tehničke poslove obavljaju tajnik, voditelj računovodstva, računovodstveni ili administrativni referent u školama s više od 800 učenika (za administrativne poslove), spremačica, domar, ložač, školski majstor, vozač i kuharica zaduženi su za tehničke poslove, a razvojno-pedagoške poslove obavljaju stručni suradnici koje škola ima, a to mogu biti pedagog, psiholog, knjižničar, edukator-rehabilitator. Većinu djelatnika škole čine učitelji u osnovnoj ili nastavnici u srednjoj školi koji izvode nastavu i izvannastavne aktivnosti i ostale poslove u skladu sa svojim tjednim i godišnjim zaduženjima u skladu s Pravilnikom o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN br. 34/14, 103/14, 102/19).

Iz gore navedenog jasno je da „u ustanovama odgoja i obrazovanja postoje skupine poslova koje je potrebno obaviti, što u konačnici znači da se organizacijska struktura temelji na skupinama poslova“ (Burcar, 2013a prema Staničić, 2000b). „Osim pedagoškog osoblja ostali zaposlenici koji rade na upravno-administrativnim i financijskim poslovima te na održavanju u školi, zastupljeni su manjim brojem (oko 10% od ukupno svih zaposlenih u školi). Budući da su i škole po broju zaposlenih male organizacije, zaposlenici na spomenutim poslovima obično se ne grupiraju u posebne organizacijske jedinice“ (Burcar, 2013a: 15).

Škola ima ravnatelja koji sam rukovodi cijelom ustanovom i to neovisno o broju učenika i djelatnika. Tako primjerice u 2021. godine u najvećoj školi u RH, *Osnovnoj školi Vladimira Nazora Pazin*, broj učenika bio je 1276 učenika u redovnoj nastavi i 113 učenika u glazbenom obrazovanju i 229 djelatnika, a njome rukovodi jedan ravnatelj.

http://os-vnazora-pazin.skole.hr/upload/os-vnazora-pazin/images/static3/2579/File/Godišnji%20plan%20i%20program%20rada%20škole%20za%20objavu_%202021.2022..pdf

„Škola je klasična organizacija koja zbog samo jednog neposredno nadređenog rukovoditelja postaje tromom za promjene“ (Staničić, 2006a: 311).“ [...] Organizacijska struktura škole nije zadovoljavajuća stoga „što je narav poslova što se ostvaruju u školi u potpunoj suprotnosti s njezinom organizacijom i njezinim rukovođenjem. Naime, kreativno pedagoško područje rada, a kruto organiziranje i autoritarno rukovođenje. Budući da je rukovođenje u školi izravno određeno njezinom organizacijom, onda sadašnje stanje ne zadovoljava i treba ga znatnije

mijenjati“ (Staničić, 2006a: 311). „u organizaciji, baš kao i u svakom drugom živom organizmu, događaju se stalne promjene pa se i organizacijska struktura mijenja ovisno o utjecajnim čimbenicima organizacije koji izazivaju potrebu za promjenama u organizacijskoj strukturi“ (Sikavica i Hernaus, 2011: 16). Dakle, uvođenje promjena u školi često kao preduvjet traži najprije izmjenu organizacijske strukture kako bi se osigurao organizacijski kapacitet za promjenu. Jedna od mogućnosti promjene organizacijske strukture škole je uvođenje timova. „Timovi su često dio organizacijske strukture škole i hijerarhije, s ravnateljem na vrhu hijerarhije“ (Benoliel i Berkovich, 2017: 923). Formiranjem timova unutar klasične organizacije unosi se dinamika i otklanja rigidnost te ju se na taj način dehijerarhizira, ona postaje inovativnija i spremnija pružati kvalitetniju uslugu (Sikavica i Hernaus, 2011). Timovi u školi često imaju obilježja procesnih timova. Formiranjem procesnih timova vezano za određeni poslovni proces omogućuju se bolje upravljanje poslovnim procesom jer će ga članovi bolje razumjeti iz različitih perspektiva i jer zajedno imaju više različitih kompetencija (Sikavica i Hernaus, 2011).

„Za razliku od formalne organizacijske strukture, u svakoj organizaciji djeluje i “neformalna „ (objektivno postojeća) organizacijska struktura“ (Sikavica i Hernaus 2011: 37). Neformalna „organizacijska struktura nastaje spontano unutar formalne organizacijske strukture“ (Sikavica i Hernaus, 2011: 37).

Iz ranije navedenog može se zaključiti da je organizacijska struktura najslabija karika i usko grlo u organiziranju rada škole jer za velik broj poslova, pogotovo onih u svrhu ostvarivanja razvojnog i strateškog planiranja kao i provođenja projekata, nisu posve jasno propisima predviđeni nositelji, već se te poslove delegira po principu dobrovoljnosti ili prema odluci ravnatelja što često izaziva neravnomjernu opterećenost pogotovo odgojno-obrazovnih djelatnika. Upravo to što je teško delegirati „ničije“ poslove nekome, bez nezadovoljnih djelatnika i ravnatelja, glavni je kamen spoticanja i izvor nezadovoljstva u školskim kolektivima. Postojeće kulture škola, kao i duboka uvjerenja da je posao učitelja isključivo i samo izvođenje nastave, duboko su uvriježeni u našem cjelokupnom društvu što je paradoksalno s obzirom na iznimnu potrebu mijenjanja tradicionalne škole kako bi odgovorila na očekivanja značajno promijenjene okoline. Tako ostaje zasad neodgovoreno pitanje tko će raditi sve što je u suvremenoj školi potrebno? Moguće da će na to dati odgovor aktualna reforma koja predviđa uvođenje cjelodnevnih škola u sve osnovne škole u RH-e do 2027. u sklopu koje će učitelji u školi raditi dva dana u tjednu do 14.15, a tri dana u tjednu do 15.00 sati što je praksa u nekim članicama EU, a prema informacijama sa Stručnog skupa ravnatelja

osnovnih škola RH-e na temu „Zakon o odgoju i obrazovanju-revolucija ili estetska korekcija“ koji je održan u Vodicama od 23. do 26. listopada 2022. Dakle, radit će veći broj sati u školi, a sukladno tome povećat će im se plaća.

Najčešći odgovor u praksi je da škole u razvojnom smislu na svojim plećima nose ravnatelji i nekolicina 5 do 8 učitelja ili stručnih suradnika entuzijasta, a ostali smatraju da s tim nemaju ništa ili se izvlače. Razlozi za to su višestruki, osim takve dugogodišnje prakse to je i kultura škola prema kojima se „tako radilo oduvijek i bilo je sve u redu“, a zasigurno je i kultura zapada koja odmalena odgaja ljude kao individue koje nemaju razvijenu kolektivnu svijest i ne razumiju nemogućnost djelovanja bez kolektiva, već uporno štite samo svoje vlastite interese i smatraju sebičnost i oportunitizam društveno prihvatljivim i opravdanim ponašanjem. Ako se s fakulteta, ali i s iskustvom iz dosadašnjeg života, dođe samo s razvijenom kompetitivnošću i individualizmom, i na osnovu upravo tako ostvarenih referenci kandidat bude izabran kao najbolji za posao, teško je i neprirodno za istog, preko noći poslu, prijeći na filozofiju komunikacije, suradnje i zajedništva te ciljeve kolektiva staviti ispred osobnih ciljeva. Potrebno je vrijeme za mijenjanje spomenutih uvjerenja i socijalizaciju u kolektivu, ali i to je nemoguće ako organizacijska kultura nije tako usmjerena. Sigurno da bi veće ovlasti ravnatelja u kreiranju organizacijske strukture značajno olakšale delegiranje poslova kao i povećale jasnoću uloga i odgovornosti djelatnicima čime bi se poboljšala učinkovitost rada škole.

2.3. Upravljanje ljudskim potencijalima

Upravljanje ljudima, već kao pojam, budi određenu skepsu. Jesu li ljudi objekti kojima se uistinu može upravljati s obzirom da su prije svega interaktivni i žele slobodu izbora? Dopuštaju li ljudi da s njima upravlja kao s drugim organizacijskim resursima? S druge strane, ljudi su skloni zajedničkom djelovanju kod provođenja aktivnosti i traže da se to događa unutar neke strukture, pravila i podjele uloga pa, ako ih nema, sami ih uspostavljaju kao što i između sebe biraju osobu koja će sve osmišljavati, planirati, koordinirati, organizirati i voditi. To je paradoksalno jer ne vole da se njima upravlja, ali imaju neodoljiv poriv uspostavljanja strukture i hijerarhije kao i traženja vođe čak i za najmanje pothvate. Prema tome upravljanje ljudskim potencijalima proizlazi i iz potreba ljudi, a ne samo iz potreba organizacija pa nije samo upravljačka funkcija menadžera.

„Menadžment ljudskih potencijala je jedna od temeljnih funkcija suvremenog menadžmenta“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 44). „On [...] je aplikativna znanstvena disciplina, što mu daje određenu životnu stvarnost, realnost i aktualnost. Poslovne funkcije, kao skupine poslova koje treba realizirati radi ostvarivanja parcijalnih i temeljnih zadaća organizacija (koji proizlaze iz ciljeva organizacija), nužan su organizacijski segment. Jedna od bitnih poslovnih funkcija u suvremenim poslovnim organizacijama je i funkcija ljudskih potencijala“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 44).

Upravljanje ljudskim resursima vrlo je složen fenomen koji je zbog boljeg razumijevanja i primjene u praksi potrebno promatrati multidisciplinarno. „Danas je teorijski i praktični doprinos znanosti o menadžmentu ljudskih potencijala neprihvatljiv i nezamisliv bez vrlo širokoga interdisciplinarnoga pristupa koji u sebi objedinjuje cijeli niz različitih znanstvenih područja i znanstvenih disciplina. Od onih najistaknutijih to su: menadžment, druge znanstvene discipline poslovne ekonomije, opća psihologija, sociologija, socijalna psihologija, antropologija, povijest, obrazovne (edukacijske) znanosti, pravne znanosti, političke znanosti“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 48). „Tek kad su evoluirala mišljenja da ljudi moraju biti ispred fizičkih potencijala i da ti potencijali trebaju biti podčinjeni ljudima, otvorio se jedan kvalitetan dijaloški okvir. Unutar tog okvira, danas imamo suvremeni pristup ljudskim potencijalima i ljudskom kapitalu, kao primarnom kapitalu svake uspješne organizacije (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 45). Sukladno tome, otkad je ustanovljeno da su ljudi najvažniji kapital organizacije koji joj daje konkurentsku prednost, promijenio se pristup i postupanje prema njima u organizacijama. Dobili su ulogu i tretman koji im po važnosti pripadaju i nastoji se uskladiti njihove ciljeve s ciljevima organizacije jer se jedino tako može postići najbolja efikasnost. „Sada se teži promatranju menadžmenta ljudskih resursa kao metode za povećanje predanosti zaposlenika svom poslu, organizacijskim ciljevima i vlastitom profesionalnom razvoju“ (Runhaar, 2016 prema Mossholder et al., 2011). Ako ga razmatramo kao funkciju osoblja „upravljanje ljudskim resursima ima dva glavna cilja (Batt i Valcour, 2003):

- osigurati da se ljudski resursi koriste na najučinkovitiji način u skladu s ciljem organizacije,
- osigurati zadovoljenje potreba zaposlenika i njihov profesionalni razvoj“ (Ozkeser, 2019 prema Batt i Valcour, 2003).“

„Upravljanje ljudskim potencijalima ne smije se poistovjećivati s kadrovskom funkcijom u organizaciji čiji su ciljevi i zadaci, način obavljanja poslova osoblja/kadra te odgovornost za njih jer je upravljanje ljudskim potencijalima puno širi pojam“ (Jambreč i Penić, 2008: 1188).

Upravljanje ljudskim potencijalima „ima stratejski karakter i usmjereno je na razvoj ukupnih organizacijskih sposobnosti radi što efikasnijih i efektivnijih rezultata u ostvarenju ciljeva organizacije“ (Jambrek i Penić, 2008 prema Pržulj, 2002: 12).

„Paralelno s porastom značenja znanja, organizacijske kulture, nevidljive aktive, nematerijalne imovine, intelektualnog kapitala, organizacijskih promjena, organizacijskih sposobnosti i strateškog menadžmenta, humani resursi poduzeća dobivaju na važnosti i postaju temeljna funkcija poduzeća, a menadžment ljudskih resursa postaje jedna od najvažnijih funkcija suvremenog menadžmenta i menadžera u poduzećima“ (Gutić i Rudelj, 2012: 121).

Prema Gutić i Rudelj (2012) novi pristup menadžmentu ljudskih resursa poslovnih organizacija „podrazumijeva temeljito preoblikovanje njihovog poslovanja i načina funkcioniranja [...] odbacivanjem zastarjelih metoda, stereotipnih obrazaca i nesvršishodnih aktivnosti“ stvaranje pozitivne klime te kulture promjena „daje prednost neposrednoj umjesto posredne komunikacije [...], ima za intenciju poistovjećivanja svih zaposlenih s ciljevima i zadacima poduzeća, [...] svaki zaposlenik mora vidjeti svoje mjesto i šansu za uspjeh, polazi od individualnih potreba i osobnih sposobnosti svakog člana kolektiva“ počiva „na povećanju fonda znanja svakog zaposlenog i kolektivnom učenju u organizaciji (koncept *organizacije koja uči*)“ (Gutić i Rudelj, 2012: 53). Nadalje „[...] svaki član kolektiva se stalno mora mijenjati, [...] dolazi do stvaranja horizontalne hijerarhije, [...] napredovanje“ je na temelju „sadašnje sposobnosti i doprinosa“ [...], nagrađivanje je na temelju doprinosa pojedinca realizaciji ciljeva, [...] iznalaženje članova tima za odnosni projekt, donošenje odluka i odgovornost za odluke prenosi se s menadžera sve više na tim. Smanjuje se autoritet pozicije menadžera u korist autoriteta znanja menadžera i vještine da to znanje prenese na tim, ali da istovremeno od članova tima preuzme nova znanja. [...] Kvalitetu rada članova tima ne ocjenjuje i ne vrednuje više njihov neposredni voditelj već isključivo tržište kroz uspješnost realizacije ciljeva“ (Gutić i Rudelj, 2012: 54).

Sve navedeno ukazuje na participaciju zaposlenika u svim procesima organizacije kako u djelovanju tako i u donošenju odluka, preuzimanju odgovornosti, učenju i prenošenju znanja, radu u timu, preuzimanje više uloga u organizaciji za što je potreban dobrovoljni pristanak zaposlenika i svojevrijednost pa i samoinicijativnost odnosno to sve neće biti uspješno ako nema predanosti istih. „Istraživanja sve više pokazuju da sustavi upravljanja ljudskim resursima orijentirani na kontrolu potiču zaposlenike na to da slijede upute i rade samo ono što im se kaže – rezultiraju smanjenjem angažmana – dok sustavi upravljanja ljudskim resursima orijentirani

na predanost poboljšavaju inicijativu zaposlenika i intrinzičnu motivaciju“ (Runhaar, 2016 prema Khatri et al. 2006 i Mossholder et al., 2011).

Iz navedenog je vidljivo da organizacija jesu njeni ljudi i da ona nije društveni entitet ni živi organizam u kojem se oblikuje ljude neovisno o njihovu djelovanju i uključivanju u taj proces, već ljudi kao kolektiv oblikuju organizaciju i njenu kulturu, a ne ona njih, čak i da je osnovana s unaprijed utvrđenom misijom i vizijom. Za upravljanje ljudskim potencijalima potrebna su neka osnovna polazišta koja predstavljaju oslonce na koje se ono naslanja. Tako svaka „misija upravljanja ljudskim potencijalom ima svoja tri osnovna elementa. To su: svrha, vrijednost i standard ponašanja. Svrha odgovara na pitanje zašto postojimo. Vrijednost se definira na uvjerenjima i moralnim načelima zaposlenih koja čine kulturu organizacije. Standardi ponašanja sadrže prvenstveno znanja koja zaposlenici i menadžeri imaju, trebaju imati ili ih žele postići kako bi bili uspješni u svom poslu“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 59).

Kad se definira svrha organizacije, vrijednosti na temelju kojih ona djeluje i standardi ponašanja koji iz toga proizlaze, a pošto nije moguć *status quo* javlja se potreba za određivanjem strateškog smjera i zamišljanjem i projekcijom njene željene slike u budućnosti. „Za razliku od misije koja je „ogledalo“ u kojem se odražava sadašnji trenutak organizacije i ljudskih potencijala u toj organizaciji, vizija je „kugla“ iz koje se i u kojoj se sagledava njezina budućnost“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 59). „Dobra vizija je ona u kojoj se energija svih zaposlenih usmjerava u istom pravcu (kad svi povuku u istom smjeru)“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 59). Ljudski kapital je složen i izazovan za upravljanje jer je interaktivan odnosno sam djeluje i to ne samo kao reakcija na akciju već u skladu sa svojom grupnom inteligencijom i kulturom organizacije koju su oni oblikovali zajedno s vođom ili sami. „Samo ljudski kapital ima snagu sam sebe mijenjati, racionalizirati i inovirati procese, ulaziti u rizike i donositi kvalitetne odluke“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 45).

Upravljanje ljudskim resursima ne može biti toliko suptilno i nevidljivo da se zaposlenicima čini kao da ga nema jer će ga onda oni sami pokušati neformalno uspostaviti pošto im se ne sviđa „obezglavljena“ organizacija bez pravila ponašanja. „Važno je da zaposlenici prepoznaju i svjesni su prakse upravljanja ljudskim resursima, a to je moguće ako su one vidljive prepoznatljive i razumljive“ (Runhaar, 2016: 10).

Kad razmišljamo u smjeru strateškog upravljanja organizacijom nije dovoljno za to zadužiti samo menadžment organizacije jer on ima svoja ograničenja i tako nije na najbolji način upotrijebljen ljudski resurs što je upravo glavna zadaća menadžmenta ljudskih resursa. „Ljudi,

kao nepresušni izvor i snaga znanja koje stalno pod utjecajem informatičke tehnologije raste, mogu biti pokretači organizacija“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 45). Na taj način se u organizaciji od strane njenih djelatnika stvara *izranjajuća* strategija koja se temelji na organizacijskom znanju, iskustvu i intrinzičnim potrebama koja izrasta iz svrhe i strateškog smjera i što je posebno važno koja je usklađena s trenutnim razvojnim potencijalom kolektiva, a opet dovoljno smjela jer počiva na organizacijskom samopouzdanju temeljenom na organizacijskom znanju.

U sklopu upravljanja ljudskim potencijalima, vođenje je najvažnija funkcija, a neki autori poput Tipurića smatraju da se fenomen vodstvo ne može svesti na segment menadžmenta (Tipurić, 2021). „Za razliku od menadžmenta kojemu je suočavanje sa složenošću, stvaranje reda i dosljednosti u organizacijskom bivanju, vodstvo je ponajprije fenomen *suočavanja s promjenama* (Kotter, 1990), a zasniva se na oblikovanju vizije, povezivanju, inspiriranju i poticanju ljudi u zajedničkom djelovanju“ (Tipurić, 2021 prema Kotter, 1990). Međutim, menadžment i vodstvo, premda različiti, nerijetko su čvrsto isprepleteni i teško međusobno razdvojivi (Tipurić, 2021: 10). O tome nam najbolje svjedoči funkcioniranje upravljanja ljudskim potencijalima u praksi.

Prema postmodernističkim pravcima u strateškom vodstvu, ljudi su sve više uronjeni i involvirani u modernim organizacijama, uključeni su duboko do samog bitka organizacije i vide sebe kao bitan dio nje. Utjecaj ljudi je važan za opstanak organizacije kao i za smjer u kojem se ona kreće, imaju mogućnost sudjelovanja u kreiranju njene sadašnjosti i budućnosti, osjećaju se odgovornima i shvaćaju da stvari ovise o njima, a ne o „drugima“. Također se prema tom shvaćanju revitalizirala nenadomjestiva važnost kolektiva u ljudskim aktivnostima jer u suvremenom svijetu nije *modus operandi* individualno djelovanje pojedinca, nego njegovo djelovanje unutar kolektiva, ponašanje iskonski svojstveno čovjeku.

Zato „ljudi sve više dijele ciljeve s organizacijom, koriste metode samokontrole, ispoljavaju individualnost, kreativnost i inovativnost, dijele rizik i odgovornost, timski i projektno rade, od njih dolaze ideje i prikladna organizacijska kultura, inovacije i rješenja te postaju sukreatori strategije (npr. izviraća strategija) i politika poduzeća“ (Gutić i Rudelj, 2012: 121). Prema ovom razmišljanju kako od ljudi sve kreće i s njima se nastavlja može se promišljati da su ljudi mozak organizacije koja čini tijelo. Ako je tako, onda je važna funkcija tog mozga pozitivan afektivni odnos prema organizaciji kao tijelu koje vole i prihvaćaju, u kojem djeluju i obitavaju. „Zaposlenik koji se jače poistovjećuje s tvrtkom u kojoj radi bit će mnogo motiviraniji, produktivniji i najvjerojatnije će se zadržati u tvrtki radije nego netko tko osjeća otuđenost od

radnog mjesta“ (Nierenberg i Ross, 2005:20). Važnost posvećenosti prisutna je i u svakodnevnom ponašanju primjerice u anglosaksonskom žargonu kad se želi provjeriti nečiju namjeru angažmana u grupnoj aktivnosti osobu se pita je li *unutra*. To je poučno u iskustvenom smislu jer pokazuje da se kao ozbiljna posvećenost smatra samo *biti unutra*, nema potkategorija poput *biti napola unutra*.

Ako opet krenemo od pretpostavke da su organizacija njeni ljudi, onda je za očekivati da organizacijsko ponašanje nastaje kao rezultat ponašanja, ali i interakcija te integracije zaposlenika u grupe i kolektiv. „Uopće uzevši danas nije realno govoriti o menadžmentu ljudskih resursa u organizaciji, a da se pritom ne poznaju osnovni čimbenici koji tvore i utječu na ponašanje zaposlenih. Čimbenici ponašanja zaposlenih uglavnom se razvrstavaju u tri ili četiri skupine:

1. Opće karakteristike ličnosti u koje se ubrajaju: životna dob, životni ciklus, ciljevi u životu, zanimanje, slobodno vrijeme i način njegova korištenja, ekonomski status, način i stil života, osobnost, *image*, osnovne karakteristike ličnosti.
2. Društveni čimbenici: opće stanje u gospodarstvu, demografski procesi, ekologija i ekološka svijest, skupine, status unutar skupine, interakcije unutar skupine, skupne norme, uloga lidera i sljedbenika, obitelj, kultura, socijalizacija i drugo.
3. Psihološki čimbenici: percepcija, motivi i motivacija, stavovi, emocije, *image*, učenje i zaboravljanje i drugo.
4. Situacijski čimbenici koji uključuju: stanje organizacije; nagrađivanje i vrednovanje rada; razvoj osobne karijere, itd.“ (Gutić i Rudelj, 2012: 57).

Kod upravljanja ljudskim resursima, kad se želi predvidjeti ili razumjeti ponašanje zaposlenika, teže je analizirati ponašanje svakog pojedinog zaposlenika pa je jednostavnije i brže uzeti u obzir skupine zaposlenika. „U središtu pozornosti promatranja ponašanja u organizacijama je skupina, a ne pojedinac [...]“ jer je teže predvidjeti ponašanje pojedinca nego grupe (Gutić i Rudelj, 2012: 134). Osim što bi bilo zahtjevno za menadžera predviđati ponašanje svakog zaposlenika ponaosob, jer bi zahtijevalo resurse kojih nema u dovoljnoj količini, on će njihovo ponašanje, osim u iznimnim situacijama koje traže individualni pristup, tretirati kao očekivano ponašanje formalnih ili neformalnih grupa ili pak imaginarnih grupa u koje ih on sam za tu svrhu kategorizira.

Budući da je najveći kapital organizacije znanje zaposlenika, njena učinkovitost ovisi o stupnju u kojem je ona učeća organizacija, u fokusu pozornosti menadžera treba biti briga za edukaciju

zaposlenika. „Robinsonov rad ukazuje na dominantnu važnost aktivne uključenosti lidera u učenje i razvoj njihovog osoblja“ (West-Burnham i Harris, 2019 prema Robinson, 2011). „Nedvojbeno su aktivnosti obuke stalna funkcija upravljanja ljudskim resursima kako bi se olakšala prilagodba zaposlenika za nove uvjete ili okruženja, kao i za povećale sposobnosti donošenja odluka i rješavanja problema u tim okruženjima“ (Ozkeser, 2019: 802). Tako „[...] u posljednje vrijeme sve veći broj poduzeća organizira obrazovanje odraslih provođenjem različitih programa obrazovanja namijenjenih zaposlenicima“ (Gobo, 2008 prema Bahtijarević-Šiber, 1999; Deželjin, 1996; Marušić 2001). Edukacija zaposlenika je jedan od glavnih alata kojim se služi menadžer kod upravljanja ljudskim potencijalima. Ona treba biti planirana i osmišljena na način da se odrede potrebe i prioriteti na temelju analize i u smjeru strateškog razvoja. „Poduzeća trebaju organizaciji obrazovanja pristupiti s velikom stručnošću kako bi ono bilo organizirano što kvalitetnije i kako bi ostvarilo postavljene ciljeve“ (Gobo, 2008 prema Turković, 1999). Prije svega ravnatelj „koji dugoročno planira razvoj svoje škole, trebao bi projektirati i ljudski potencijal potreban za ostvarenje toga razvoja“ (Staničić, 2006b: 526).

2.3.1. Upravljanje ljudskim potencijalima u školama

Sve dosad navedeno u poglavlju o upravljanju ljudskim resursima vrijedi i za škole s tim da upravljanje školama, koje su specifične organizacije, nosi i svoje posebnosti.

„Pedagoški menadžment je mlada disciplina u obrazovanju. U obrazovanju se menadžment javlja kasnije nego u gospodarstvu. Razlog je ponajprije u neprepoznavanju menadžmenta kao discipline u području obrazovanja te društvenom položaju obrazovanja. Upravljanje školom jedan je od ključnih problema pedagoškog menadžmenta. U zadnjih deset godina se pridaje veća važnost proučavanju menadžmenta u obrazovanju. Posebna važnost pridaje se utjecaju stilova vođenja na kvalitetno pedagoško upravljanje školom“ (Buhač, 2017a: 61). Zanimljivo je reći kako je u stvarnosti i danas nezamislivo da ravnatelj škole kaže svojim djelatnicima, kolegama ravnateljima, osnivaču, roditeljima, predstavnicima Ministarstva ili široj javnosti da je on menadžer i vođa u školi jer bi vjerojatno bio izložen ismijavanju. Kolektivu to može reći tek kad im izloži teorijske postavke ta dva pojma jer onda će shvatiti da on to nedvojbeno jest. To je odraz kako cijelo društvo percipira ravnatelja kao funkciju, a ne profesiju, odnosno posao. Mogući razlog za to je, prije svega, neznanje. Nitko u našoj državi ne zna što radi ravnatelj u

školi uključujući i same ravnatelje jer je širina njegova posla velika i ima tendenciju stalnog rasta pa se na to pitanje ne može odgovoriti bez da se provede istraživanje. Istraživanja su provedena, ali nikoga osim znanstvene zajednice ne zanimaju rezultati uključujući i ravnatelje. Pitanje je koliko ravnatelji, koji kroz nezainteresiranost pokazuju da nemaju samopoštovanja, imaju kapaciteta poštovati svoje djelatnike koji od njih to traže, osim izričitog zahtjeva da budu više u svemu prisutni s njima.

„Sintagma menadžment u obrazovanju uključuje upravljanje cjelokupnom djelatnošću odgoja i obrazovanja. Menadžment u obrazovanju je istodobno naziv za stručno područje, znanstvenu disciplinu, profesiju i funkciju. O njemu se govori posljednjih petnaestak godina i tek se u novije vrijeme iskustva i spoznaje iz rukovođenja u gospodarstvu temeljitije proučavaju s motrišta primjene u školskoj praksi“ (Buhač, 2017b: 62).

„Nepredvidive karakteristike organizacije stvaraju poteškoće vođama i pretpostavljaju drugačiji pristup menadžmentu u školama i fakultetima“ (Buhač, 2017b prema Bush, 2003).

„Rukovođenje i pedagoško vođenje škole traži specifična znanja i vještine koji bi osigurali uspješno i kvalitetno postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Budući da je osnovni zadatak menadžmenta voditi organizaciju prema ispunjenju ciljeva (Jurić, 2004), sukladno postojećoj društvenoj situaciji, došlo je vrijeme da i odgojno-obrazovne ustanove, što uključuje i škole, postupno uvode pedagoški menadžment radi postizanja što bolje kvalitete“ (Vuković, prema Jurić, 2004).

„Uvid u teorije i modele obrazovnog menadžmenta pokazuje kako nema jedinstva u pogledima na funkcioniranje obrazovnih ustanova i njihov menadžment. Dok su jedni modeli prikladni za neke kontekste, drugi su primjereniji za druge. Mada se neki modeli u stvarnosti susreću češće od drugih, zapravo se najčešće u određenom kontekstu može prepoznati više različitih modela obrazovnog menadžmenta“ (Buhač, 2017b prema Staničić, 2006a).

Jedna od posebnosti je da se od škola, s obzirom na njihovu primarnu djelatnost, očekuje da budu učee organizacije, a njihovi djelatnici spremni na cjeloživotno učenje. Samo tako škole mogu ići u korak s razvojem društva u cjelini koje karakteriziraju vrlo brze i nepredvidive promjene. „Konkurentnost poduzeća i ustanova u suvremenom društvu najviše ovisi o znanju zaposlenika, a najbolji način održavanja konkurentnosti upravo je kontinuirani razvoj zaposlenika. Škole moraju i prepoznati važnost kontinuiranog razvoja svojih učitelja i nastavnika“ (Gobo, 2008: 369). Obrazovne politike to prepoznaju i stalno pokušavaju provesti reforme u školstvu da ga usklade sa suvremenim društvom. Iskustvo i praksa su pokazali da je

promjene u obrazovanju *lako predložiti, teško provoditi, a najteže održati* (Slunjski, 2019 prema Haregraves i Fink, 2006), a „bez profesionalnih znanja, tj. kontinuiranog i kvalitetnog profesionalnog učenja djelatnika i ravnatelja, nije moguće ni jedno od navedenog“ (Slunjski, 2018: 35). Prema Ozkeseru (2019) menadžeri bi trebali biti posebno fokusirani na obuku zaposlenika. U kontekstu škole to znači da ravnatelj mora kontinuirano poticati zaposlenike da se dodatno obučavaju i na taj način će, prema istom autoru, povećati kako doprinos zaposlenika tako i njihovu lojalnost instituciji. Isti autor smatra da im usavršavanje koje plaća organizacija, a u skladu je s očekivanjima i zahtjevima zaposlenika, osim povećanja znanja i vještina daje osjećaj privilegiranosti (Ozkeser, 2019). „Intervencije u cijeloj školi su, međutim, učinkovite samo kada se nastavnicima pruža podrška i u njihovim individualnim potrebama učenja.“ (Runhaar, 2016 prema OECD, 2009).

2.3.2. Važnost cjeloživotnog učenja u upravljanju ljudskim potencijalom u školi

Gledajući s aspekta organizacijske razine analize „(usklađivanje prakse upravljanja ljudskim resursima sa strategijom, strukturom ili organizacijskom kulturom škole), moglo bi biti zanimljivo usredotočiti se na varijacije unutar škola, poput prilagođavanja prakse upravljanja ljudskim resursima različitim skupinama zaposlenika ili različitim razinama posla“ (Runhaar, 2016 prema Clinton i Guest, 2012). U skladu s tim učitelji su nositelji *core business-a* u školi pa su prema tome najvažnija skupina zaposlenika za učinkovitost rada i potrebno im je posvetiti najveću pozornost.

„Ona znanja koja je čovjek stekao tijekom školovanja ponekad su već ulaskom u svijet rada zastarjela, zbog čega obrazovanje ne prestaje završetkom redovitog školovanja, već se nastavlja cijeli život“ (Gobo, 2008 prema Škreblin, 1999). „Učitelj ne može raditi cijeli radni vijek na temelju znanja koje je stekao u dodiplomskom studiju. Stečena diploma nije doživotna sigurnost uspjeha, ona daje tek mogućnost ulaska u učiteljsko zanimanje. Hoće li se učitelj ostvariti u svojoj biti, hoće li on doista biti taj koji nekoga uspješno poučava, ovisi o mnogim činiteljima, a prije svega o vlastitom učenju i usavršavanju cijelog radnog vijeka, zapravo cijeloga života. Učiteljeva je obveza, prema tome, da se permanentno obrazuje i usavršava“ (Strugar, 1999: 419).

Na zakonsku obvezu stručnog osposobljavanja i usavršavanja učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja ukazuje članak 115. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 65/20) kao i članak 5. Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN br. 34/14, 103/14, 102/19). Međutim, osim navedene obveze članak 116. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 65/20) propisuje mogućnost napredovanja u struci, odnosno zanimanju za učitelje, nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje. To im omogućava povećanje koeficijenta za izračun plaće te sukladno tom članku mogu biti i novčano nagrađeni od Ministarstva znanosti i obrazovanja za izvanredna postignuća u odgojno-obrazovnoj djelatnosti što ih dodatno motivira na profesionalni razvoj. To je propisano Pravilnikom o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima (Narodne novine, br. 68/2019, 60/2020 i 32/2021) prema kojem mogu napredovati u zvanja mentor, savjetnik i izvrstan savjetnik. Na profesionalni razvoj ih motivira i Pravilnik o nagrađivanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama te učeničkim domovima (Narodne novine, br. 53/2019 i 30/2022) prema kojem mogu biti nagrađeni.

„Iz istraživanja *života* učitelja poznato je da se karijere učitelja sastoje od različitih faza koje karakteriziraju različita temeljna pitanja i, posljedično, različita obuka i razvojne potrebe (Day i Gu, 2007)“ (Runhaar, 2016 prema Day i Gu, 2007). „Dakle, pored obuke i razvoja u cijeloj školi, škole trebaju ponuditi svojim učiteljima dovoljno mogućnosti da sami odaberu svoje usavršavanje, naravno, ovisno o njihovim individualnim potrebama“ (Runhaar 2016: 6). Važno je ukazati na „distinkciju koju je Scheerens (2009) napravio između stručnog usavršavanja za poticanje primarnog procesa poučavanja i učenja i profesionalni razvoj u smislu sekundarnih uloga u školama“ (Runhaar, 2016 prema Scheerens, 2009: 191). U školama s vremenom postaje sve veća potreba da se, uz njihov pristanak, učiteljima osiguraju edukacije i za druge uloge koje oni obnašaju osim nastave, primjerice vezano uz strateško planiranje ili marketinške alate kod osmišljavanja nove usluge ili vezano uz odnose s javnostima, uz prikupljanje sredstava, timski ili rad na projektima i sl. „Budući da učitelji sve više ispunjavaju različite uloge, njihove će se potrebe učenja u skladu s tim razlikovati, što podrazumijeva prilagođene putanje profesionalnog razvoja“ (Runhaar, 2016: 7).

U samoj praksi „teorija može biti korisna u onoj mjeri u kojoj pomaže pokrenuti proces promjene prakse. Praktičari trebaju što je moguće više učiti iz vlastitog iskustva, koje će im pomoći da nadvladaju ograničenja neke (nove) teorije, kao i postojeće prakse“ (Slunjski, 2018: 38). „Najbolji izvor učenja je svakodnevna praksa i izravno iskustvo čovjeka“ (Slunjski, 2018: 39). Učenje može biti formalno i neformalno, ono neformalno se ogleda u „u obliku pojedinačnih aktivnosti, npr. samorefleksije, ažuriranja i promatranja drugih, kao i međuljudskih aktivnosti poput dijeljenje znanja ili rješavanje problema s kolegama (...)“ (Runhaar, 2016 prema Runhaar, Sanders i Yang, 2010). Kod izvođenja nastave „nastavnik treba raspolagati širokim spektrom strategija koje se mogu upotrijebiti da bi odgovorio na potrebe učenika“ (West-Burnham i Harris, 2019: 50). To znači da će mu poznavanje različitih modela nastave omogućiti veću učinkovitost u nastavnom procesu. „Također, aktivna uloga nastavnika tijekom tečaja i praćenja tečajeva zajedno s kolegama povećava šanse da će nastavnici prenijeti ono što su naučili na svoje radno mjesto“ (Runhaar, 2016 prema Van Veen et al., 2010).

Jedan od značajnih problema s kojim se susreću ravnatelji u poslu upravljanja ljudskim resursima je manjak stručnih učitelja za neka područja nastave te fluktuacija deficitarnih učitelja. Stoga im je glavni cilj pronaći i zadržati stručni kadar koji nedostaje. „Kao svoj velik nedostatak škole vide nestručno zastupljenu nastavu, problem zapošljavanja nestručnog kadra i čestu fluktuaciju kadrova. Fluktuacija učitelja dovodi do čestih promjena učitelja i razrednika što se procjenjuje vrlo nepovoljnim za učenike“ (Bezinović, 2010: 101). „Iz istraživanja zadržavanja na poslu poznato je i da su mnogi visokokvalificirani nastavnici napustili posao u prvim godinama svoje karijere zbog neispunjenja očekivanja vezana uz njihovo radno okruženje“ (Runhaar, 2016 prema OECD, 2011).

„Vlade u mnogim zapadnim zemljama su decentralizirale moć, odgovornosti i financiranje regionalnim i lokalnim vlastima u nastojanju da se školama omogući ostvarivanje najvišeg mogućeg uspjeha kvaliteta obrazovanja. Filozofija koja stoji iza toga je da decentralizacija osnažuje učitelje i nastavnike omogućuje im da koriste sve po vlastitom nahođenju za poboljšanje učeničkih postignuća“ (Runhaar, 2016: 3).

2.3.3. Motiviranje kao element upravljanja ljudskim potencijalima u školi

Jedan od ključnih poslova ravnatelja vezano uz učitelje je njihovo motiviranje. Autor Denona navodi „tri tipa motivirajućih potreba: 1. potreba za moći (utjecajem i kontrolom), 2. potreba za povezivanjem (pripadnošću i ljubavlju) i 3. potreba za postignućem (rezultatima i priznanjima)“ (Denona, 2018 prema Stojnović i Hitrec, 2014) „Ekstrinzični motivatori, poput plaće ili novca, daleko su rjeđi osnovni motivi za učitelje“ (Runhaar, 2016 prema Rinke, 2008). „Međutim, ovi pojmovi ne znače automatski da učitelji ne mogu biti nagrađeni kad pokazuju dodatni napor ili kada daju izvanredne rezultate“ (Runhaar, 2016: 8). „Očigledno, iako je uvijek korisno pomoći ljudima da svoje zadatke vide intrinzično nagrađujućim, ekstrinzični poticaji mogu i hoće također igrati ulogu“ (Runhaar, 2016 prema Cerasoli et al., 2014: 1000). „Pitanje je, međutim, moraju li ti ekstrinzični motivatori biti financijske prirode“ (Runhaar, 2016: 8). „Dakle, unatoč složenosti veze nagrada-izvedba gore opisanoj, ono što možemo zaključiti je da bi rukovoditelji škola trebali biti svjesni ekstrinzične motivacije nastavnika kako bi učinkovito odgovorili na njihove potrebe, bilo one financijske ili nefinancijske“ (Runhaar, 2016: 9).

Stoga „[...] upravljanje ljudskim resursima se može promatrati kao sredstvo za kontrolu zaposlenika, kao i način poboljšanja predanosti i osnaživanja zaposlenika. Vjerojatno je nepotrebno reći da je kod osmišljavanja praksi upravljanja ljudskim resursima, od vitalne važnosti uključiti njihove krajnje korisnike, nastavnike, jer prakse će biti učinkovite samo ako zadovolje profesionalne potrebe nastavnika.“ (Runhaar, 2016: 13). To bi značilo da treba kontinuirano istraživati potrebe djelatnika od strane ravnatelja putem intervjua, anketa, fokus grupa te na druge načine kako se o tim potrebama ne bi samo pretpostavljalo.

Istraživanje provedeno u Splitsko-dalmatinskoj županiji u sklopu razmatranja rukovodeće uloge ravnatelja u školi pokazalo je da su učitelji najviše „zadovoljni time kako ravnatelji brinu o razvoju i ugledu škole u široj društvenoj zajednici te kako vode računa o stručnom usavršavanju djelatnika, a najmanje su zadovoljni uvođenjem inovacija i promjena u školama te načinima motiviranja djelatnika“ (Blažević, 2014: 18).

Potrebe stručnih suradnika škole, u smislu funkcije upravljanja, slične su potrebama učitelja s tom razlikom da je njima obuka potrebna iz područja odgojno-obrazovnog rada vezana za njihova radna mjesta. Pedagoga treba posebno izdvojiti jer se njegov djelokrug rada u području planiranja, organiziranja i vrednovanja rada škole, te vodstva vezano za razvoj odgojno-

obrazovnih praksi, značajno preklapa s poslom ravnatelja. Kad je riječ o sadržajima rada (poslovima, ulogama i zadacima), istraživanje je pokazalo da postoje područja rada i pojedini poslovi unutar tih područja u kojima dolazi do poklapanja između rada ravnatelja i pedagoga i time potrebe za suradnjom (Šturlić i Silov, 2014).

Iz gore navedenog možemo zaključiti da su za upravljanje ljudskim resursima u školi u velikoj mjeri primjenjive sve spoznaje vezane za upravljanje ljudskim resursima općenito, ali i to da ih treba primjenjivati prilagođeno kontekstu škole kao i tražiti modele upravljanja osmišljene upravo za škole.

2.4. Vođenje škole

Vođenje je ono što ljudi „hoće“, a upravljanje ono što „neće“, kad bi mogli birati?! Sama pomisao da netko s njima upravlja izaziva strah od gubitka vlastitog identiteta, slobode i onog što, prema Miru Gavranu, jedino uz ljubav pokreće svijet, moći. Cijela povijest ljudskog roda, kako kaže najčitaniji hrvatski književnik u svijetu, Miro Gavran bila je motivirana ponajviše potrebom za moći. Kad bi rukovoditelj obećao novom radniku da će s njim dobro upravljati vjerojatno bi to radniku zvučalo prilično zastrašujuće, kao prijetnja njegovom integritetu, kao obećanje da će mu oduzeti *sveti gral* zvan „moć“. Suprotno tome, pitanje je što je tako divno kod vodstva da ga čovjek prihvaća čak i traži, da se za njega otvara dajući mu nešto vrlo intimno, svoje povjerenje? Vodstvo možemo definirati kao integriranje zajedničkih vrijednosti i svrhe, njihovo retoričko artikuliranje na svima razumljiv način i usmjeravanje sljedbenika u pravcu njihovih vlastitih dubokih i iskonskih uvjerenja. Dakle, povratak iskonskom sebi, a ne otklon od sebe; povratak temeljnim moralnim i etičkim vrijednostima i ostvarenju više svrhe, integriranje kolektiva i oslobađanje njegove velike potencijalne energije, otklanjanje šumova i distrakcija suvremenog virtualnog svijeta. Vođa ima ulogu moderatora koji na najbolji način integrira svu snagu kolektiva, ali i onog koji ih nadahnjuje da daju najbolje od sebe i odmaknu se od naučene sebičnosti prema iskonskom porivu zajedništva i naslijeđenoj mudrosti ljudskog roda. Vođenje mobilizira osjećaj sreće koja nije usmjerena samo na vlastitu korist već cilja na potrebe višeg reda poput vlastitog razvoja i samoaktualizacije, davanje svrhe ne samo poslu već i životu.

Zašto je vođenje postalo ono što u najvećoj mjeri determinira uspješnost upravljanja ljudskim potencijalima, nije teško shvatiti. To je zato što vođenje s jedne strane odgovara ljudskoj prirodi pa ljudi na druge načine upravljanja lošije reagiraju, a s druge strane što se kao posljedica dobrog vodstva javlja učinkovitost organizacije i ispunjenje njene svrhe postojanja. „Čimbenik koji odlučuje i determinira razliku između uspješnih i neuspješnih organizacija jest – vođenje“ (Buhač, 2017a prema Smith i Piele, 1997).

„Dok su ranije teorije imale tendenciju da se usredotoče na karakteristike i ponašanja uspješnih vođa, kasnije teorije počinju razmatrati ulogu sljedbenika i kontekstualnu prirodu vodstva“ (Buhač, 2017a prema Yaverbaum i Sherman, 2008, Bass i Riggio, 2006, Bass, 1990, Jago, 1982).

Postoje brojne definicije vođenja, a svima je zajedničko da je to proces utjecaja na grupu u svrhu ostvarenja zajedničkih ciljeva. Jedna od njih je i Kotterova definicija koja glasi: „Vođenje se najopćenitije opisuje kao sposobnost utjecanja na ljude tako da oni spremno i motivirano teže ostvarivanju ciljeva organizacije. Ponekad se vođenje određuje i kao skup akcija povezanih utvrđivanjem smjera te postupcima usklađivanja, motiviranja i inspiriranja ljudi na postizanje promjena“ (Slunjski, 2018 prema Kotter, 1990). „Vođenje je jedna od funkcija menadžmenta. [...] Vođenje je najvažniji aspekt menadžmenta. [...],“ (Burcar, 2013b, prema Vajić 1994: 128).

Osim temeljnih obilježja koja ga čine vođenjem ono može imati puno različitih obilježja. „Kroz povijest menadžmenta do danas postoji jako puno publiciranih različitih modela i stilova vođenja ljudstva“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 133), a ovdje su opisani oni najosnovniji i najviše korišteni stilovi :

„Patrijarhalni stil podrazumijeva potpunu i bezrezervnu, točnije iracionalnu vjernost i brigu nadređenog (šefa) za svoje podređene koji kao protuuslugu za to očekuje potpunu zahvalnost i poslušnost podređenih.

Karizmatički stil ima primarnu osnovu u konceptualnim osobinama i značenju karizmatičkog vođe i vođenja takvih radnih skupina, odnosno radnih timova. Karizmatičnost vođe sastoji se u njegovoj sposobnosti da svojim ukupnim nastupom, pojavom i ponašanjem oduševi sljedbenike u potpunosti i da ih pridobije za realizaciju svojih ideja ili zadataka.

Autokratski stil nema, za razliku od patrijarhalnog i karizmatičkog, neposredni kontakt između nadređenog i podređenih, što je njegova temeljna karakteristika. Podređeni i ovdje nemaju

nikakvo pravo na donošenje odluka i participiranje u odlučivanju, pa niti sudjelovanja u upravljanju organizacijom.

Birokratski stil ima osnovnu karakteristiku da se zasniva na jasno i detaljno, a u osnovi strogo postavljenim pravilima i normama u ponašanju između nadređenog i podređenih. Nasuprot svojevrijednosti, koju nalazimo kod autokratskog stila, ovdje pretpostavljenog karakterizira njegova stručna kompetencija.

Savjetodavni stil je kad je nadređeni u određenoj, najčešće manjoj, ali uvijek strogo kontroliranoj mjeri, dopušta podređenim da mu postavljaju pitanja. Oni mogu ponekad predlagati određena rješenja i ideje, ali o svemu odluku donosi sam nadređeni.

Kooperativni stil vođenja razlikuje se od svih prethodnih. Suština mu je da nadređeni informira o svom poslu i problemima u svezi s poslom podređene i od njih traži da mu prezentiraju svoje mišljenje o tome. On razmatra njihova mišljenja i prijedloge, ali odluku uvijek donosi on sam.

Participativni stil vođenja ima više različitih modela. Zajednička im je bit da nadređeni dopušta u znatnoj mjeri podređenima da razvijaju svoje ideje i prijedloge. Za razliku od kooperativnog stila, ovdje podređeni nemaju samo savjetodavnu ulogu, nego ulogu i tretman suradnika. U određenoj mjeri, oni mogu dobiti ovlasti da određene odluke donose sami, a za njih odgovaraju nadređenom.

Demokratski stil vođenja gotovo u potpunosti briše postavljene granice između nadređenih i podređenih. Nadređeni najčešće samo ukazuju na zadatke i problem, a podređeni daju svoju pune prijedloge i razrađuju modele po kojima će se ti zadaci ili problemi riješiti. Nadređeni je u funkciji koordinatora donošenja odluka. Odluke se donose najčešće timski i skupno.

Poduzetnički stil ima za cilj postizanje uspjeha poduzeća preko razvijanja poduzetničkih ideja, sposobnosti preuzimanja rizika od strane suradnika, a jasna granica između podređenih i nadređenih se ne vidi.

Inovativni stil se zasniva na usmjeravanju suradnika na usvajanje i emitiranje različitih inovativnih sadržaja. Na taj se način nastoji poboljšati pozicija poduzeća i osigurati dugoročni stabilni rast. Menadžer nastoji motivirati suradnike na percepciju budućih događaja u okruženju poduzeća i anticipiranje tih predstojećih promjena.

Informatički stil se zasniva na dostignućima i područjima aplikacija suvremene informatičke tehnologije i upravljanja informacijskim sustavima za potrebe predviđanja, upravljanja i

simulacija budućih promjena i upravljanja događajima vođenja“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 133).

Osvrt na izložene stilove treba shvatiti više kao teorijsku podlogu jer se većina ovih stilova međusobno nadopunjuje, nadovezuje i isprepliće. „Teško je govoriti o postojanju samo jednog od ovih stilova, već je bolje govoriti o različitim međusobnim kombinacijama istih“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 133-134). Kad promatramo vođenje u praksi, uočiti ćemo moguće dominantni stil nekog vođe, ali i korištenje drugih stilova ovisno kontekstu i potrebama sljedbenika u konkretnoj situaciji. „Staničić (2007) smatra da se danas osobito favoriziraju transformacijsko i podijeljeno vođenje“ (Buhač, 2017a prema Staničić, 2007).

Ono što je jedna od glavnih karakteristika stila vodstva je njegovo temeljno usmjerenje u procesu vođenja. Upravo zbog toga većina teorija o kojima je bilo riječ „dijele rukovoditelje na one koji u vođenju imaju jednu od dviju orijentacija: orijentaciju na zadatke ili orijentaciju na ljude“ (Staničić, 2006a: 133).

Ipak, “dok možemo razlikovati menadžment od vodstva konceptualno, u stvarnosti se često nađe da te dvije uloge ima ista osoba” (Buhač, 2017a prema Manasse, 1986:153). Najčešće rukovoditelji obavljaju i funkciju vođenja i funkciju upravljanja. „Potrebna je ravnoteža između vođenja i upravljanja koja odgovara kontekstu škole“ (West-Burnam i Harris, 2019: 12).

„Kirkpatric i Locke (1991) su ustvrdili šest osobina po kojima se vođe razlikuju od onih koji nisu vođe: inicijativa, želja za vodstvom, iskrenost i poštovanje, samopouzdanje, kognitivne sposobnosti i znanja o poslu“ (Buhač, 2017a prema Kirkpatric i Locke, 1991).

„Na području obrazovanja vođenju se više posvećivala pažnja u razrednim situacijama i to na relaciji učenik - nastavnik, dok se posve zanemario odnos ravnatelja - nastavnika u školi. Staničić (1999) to objašnjava specifičnom pozicijom škole kao društvene institucije kojoj su bitni elementi djelovanja zadani. Sve većom demokratizacijom i decentralizacijom škole te osviještenosti ravnatelja, škole su prestale ovisiti o dobroj volji nadređenih“ (Buhač, 2017a prema Staničić, 1999).

„Terminom *učinkovito vođenje* označavamo onaj dio vođenja koji uključuje motivaciju, učinkovitu komunikaciju, kreiranje vizije i misije, uspješno vođenje timova, poticanje profesionalnog razvoja i delegiranje ovlasti. Treba naglasiti da uspješno vođenje škole pozitivno utječe na zaposlenike i motivira ih da pridonose ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja“ (Buhač, 2017a prema Peko et al., 2007).

Vođenje škole je, prema mišljenju brojnih autora, najvažnije za učinkovitost škola. „Vođenje odgojno-obrazovne ustanove može se shvatiti kao proces utjecaja utemeljen na jasnim vrijednostima i stavovima usmjeren na ostvarenje vizije“ (Seme Stojanović i Hitrec, 2014: 20 prema Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009). Upravljanje ljudskim resursima u školi bez vodstva proizvelo bi otuđenost, pasivni i aktivni otpor djelatnika kao i mnoge dosad provedene reforme obrazovanja nametnute odozgor koje unatoč kvaliteti sadržaja i znanstvenoj utemeljenosti te opravdanosti i društvenoj koristi nisu zaživjele jer nisu komunicirane na pravi način da ih prosvjetni djelatnici prihvate kao vlastite vrijednosti i ciljeve. Jednostavno rečeno, nisu ih uvjerali u potrebu i svrhu i imale su obilježja primjene sile i oduzimanja moći. Zadnja reforma je uspjela doprinijeti pokretanju velikog štrajka prosvjetnih djelatnika 25. studenog 2019. u Zagrebu s preko 40 000 sudionika kao aktivnog otpora i to ne samo zbog nezadovoljstva vezanog uz novčana primanja (plaću i dr.) nego i zbog neprihvatanja djelovanja u pravcu za koji nitko nije našao shodnim objasniti svrhu. Ostalo je neodgovoreno tisuću pitanja, a nedostajala je glavna poluga, svrha. Zašto promjene treba uvoditi „kad je i ovako dobro“? Mijenjati nešto iz razloga poznatog samo političkim i prosvjetnim elitama, bez namjere objašnjenja svrhe visoko obrazovanom prosvjetnom kadru, učiteljima koji *to nešto* operativno provode u svom radu, nije se pokazalo učinkovitim. Objasnili su im „kako“ bez da objasne „zašto“ i oduzeli moć učiteljima koji su to „brutalno“ kaznili najvećim štrajkom. To je primjer koji treba koristiti kao pouku što se ne smije raditi u školskom kolektivu, ako se ne želi izazvati njihov gnjev tražeći da promjenom načina rada odustanu od sebe samih i da se osjećaju kao poligon za nečije eksperimente i skupljanje političkih bodova ili u svrhu drugih interesa. Tu se vidi nepoštivanje učitelja kao kompetentnih i dovoljno važnih da im se objasni šira slika, već ih se tretira kao zanatlije, manje vrijedne od elita, koje provode direktive bez razumijevanja svrhe. Učitelje se tretiralo kao instrument i alat u rukama obrazovne politike, a ne kao subjekte odnosno ljudska bića koja imaju pravo promišljanja i preispitivanja teorija u praksi. U skladu s tim „je važno da škole osmisle formalne participativne postupke koji će stvarno rješavati potrebe nastavnika i redovito mjeriti zadovoljstvo nastavnika njihovim sudjelovanjem“ (Runhaar 2016: 10). U suvremenoj školi potrebno je primijeniti rukovođenje *bottom-up* umjesto rukovođenja *top-down*, međutim za takvo rukovođenje su potrebne značajne kompetencije ravnatelja (Seme Stojanović i Hitrec, 2014 prema Fulan, 2005).

Vođenje škola je prepoznato kao prioritet u svim razvijenim zemljama. Kako je rasla potreba za prilagodbom škola potrebama okoline, koja se brzo i intenzivno mijenja, „postalo je prioritet u programima obrazovne politike u svijetu. Ono igra ključnu ulogu u poboljšanju rada u

školama, ima utjecaj na motivaciju i sposobnosti nastavnika, na školsku klimu i školsko okruženje. Učinkovito vodstvo škole je od najveće važnosti da bi se unaprijedila učinkovitost i ujednačila kvaliteta obrazovanja“ (Burcar, 2013a prema Pont, Nusche i Moorman, 2008).

Uloga vođe je i utvrditi strateški smjer i upravo zato je on potreban da u suradnji s kolektivom prepozna prioritetna razvojna područja i ciljeve jer škola nema neograničene resurse što znači da se ne može raditi sve ponuđeno. „Mnogi se autori slažu da se u vođenju važno fokusirati na one aktivnosti koje su najbitnije za postizanje kvalitativne promjene u organizaciji. Prema tome, uspješno voditi ne znači za ustanovu „učiniti sve“, nego samo određene stvari, ali to moraju biti one „snažne poluge“ koje stvarno potiču njen razvoj. Za postizanje kvalitete u organizaciji ne djeluje pristup koji je „što širi“, nego onaj koji je „što dublji“ (Slunjski, 2018: 7).

Još jedan od razloga koji opravdava potrebu postojanja vođe je širenje optimizma i samopouzdanja u kolektivu odnosno povjerenja u sebe i kolektiv te jasno artikuliranje tog stava. „Kvalitetni vođe usmjereni na *promjenu* imaju samopouzdanje koje im je nužno u oblikovanju stava da je neuspjeh nemoguć i da mogu riješiti teške probleme čak i kad ne znaju unaprijed kako će to učiniti“ (Slunjski, 2018: 48). Međutim tako se može ponašati samo kompetentan ravnatelj, a ne svaki koji to odluči jer sama namjera nije dovoljna pa ravnatelj ne bi smio „imati višak samopouzdanja u odnosu na znanja i vještine kojima raspolaže, nego bi ih trebao smatrati uvijek nedostatnim, a proces vlastitog učenja nikad završenim“ (Slunjski, 2018: 49).

„U svim suvremenim organizacijama, a osobito odgojno-obrazovnim, vođenje podrazumijeva snalaženje u situacijama neizvjesnosti i nejasnoća, pa čak i proturječnosti paradoksa“ (Slunjski, 2018 prema Anderson i Cawsey, 2008). Onaj koji vodi školu susreće se stalno s nizom paradoksa: orijentirati se na očuvanje tradicije ili na promjenu, u potpunosti se prilagođavati potrebama okoline ili ih pokušati oblikovati; mora ostvariti zacrtane ciljeve, a pritom koristiti što manje kontrole i prisile, što manje pravog delegiranja bez samoinicijativnosti djelatnika, treba motivirati kolektiv, a pojedince motiviraju različite stvari i sl.

Dvije temeljne pretpostavke u radu s ljudima, ako želimo da taj rad bude produktivan, su komunikacija i suradnja. Na tim temeljima se izgrađuju odnosi, a iz odnosa kohezija u kolektivu. „Kvalitetno vođenje podrazumijeva kvalitetne odnose. Ravnatelji koji nisu u stanju razvijati kvalitetne profesionalne odnose, koji nemaju vještine razumijevanja ljudi i uspostavljanja kvalitetne komunikacije, tj. međuljudskih odnosa, nisu kvalitetni vođe“ (Slunjski, 2018 prema Anderson i Cawsey, 2008).

Ne smijemo zaboraviti prilikom vođenja još jednu u nizu najvažnijih stvari, a to je kontekst jer bez konteksta u kojem se proces odvija sve ostalo gubi značenje i svrhu. „Mulford (2007) tvrdi da je vođenje odgojno-obrazovne ustanove interaktivan, recipročan i razvojni proces koji uključuje mnoge subjekte, od kojih svaki utječe na cjelokupni kontekst ustanove, a također je i pod utjecajem tog konteksta“ (Slunjski, 2018 prema Mulford, 2007).

Društvu, pa tako i školi, trebaju vođe koji su sposobni, ponizni i moralni, trebaju biti i odgovorni, posvećeni i kreativni u pronalaženju rješenja za budućnost organizacije. Njihova je zadaća osloboditi potencijal ljudi, učvrstiti zajedništvo, uspostaviti sinergiju znanja i djelovanja u svrhu boljitka organizacije i okruženja. To mogu postići samo otklonom od sebičnosti i otvorenim dijalogom i povezivanjem u široku mrežu partnerstava s institucijama, poslovnim i neprofitnim organizacijama i drugim društvenim skupinama (Tipurić, 2021).

Buhač je, s namjerom da rezimira o čemu sve ovisi uspješno vođenje škole, navela da ono ovisi o „urođenim osobinama ličnosti, ponašanju ravnatelja, stilu njihovog vođenja, situaciji u kojoj se rukovodi, znanju, kompetencijama te odlikama zaposlenih. Ravnatelj će uspješno rukovoditi školom ukoliko: posjeduje odgovarajuće karakterne i stručne osobine, zna izabrati odgovarajući stil vođenja, stvara primjereno radno ozračje i prepoznaje i razvija pozitivne osobine zaposlenika“ (Buhač, 2017a: 76).

Na kraju ovog poglavlja možemo zaključiti da za uspješno vođenje škole sve ovisi o tome kako vođa upravlja odnosima u školi i organizacijskim znanjem, ali ni cjelokupni kontekst škole nije nešto što se smije zanemariti jer nije isti stil vodstva uspješan u različitim situacijama ni u različitim kulturama škola odnosno u različitim školama. Kad bismo mogli zbrojiti karakteristike djelatnika jedne škole i usporediti s onima iz druge škole, dobili bismo vjerojatno značajnu razliku, a kad bismo tome još pridodali kako se te karakteristike manifestiraju u interakciji unutar kolektiva bila bi još veća razlika. Dakle, ne postoje dvije iste pa čak ni slične škole kao što ne postoje dvije iste ili slične grupe od primjerice šezdesetak ljudi kojima je jedino zajedničko obilježje odgojno-obrazovna profesija, jer treba uzeti u obzir da je to šezdeset neponovljivih individua.

2.4.1. Liderstvo u školi

Iz vodstva izranja i onaj liderski dio koji znači nadahnuti i pozvati djelatnike da djeluju u skladu s intrinzičnom motivacijom. Ne iz prisile, već iz vlastitog uvjerenja u skladu sa zajedničkom vizijom: da zajedničke ciljeve vide kao svoje, (i što je najvažnije) da im zajedničko dobro postane važnije od sebične vlastite koristi, da uživaju u vlastitom doprinosu dobru organizacije te da njihovo postupanje bude motivirano visokim moralnim i etičkim načelima.

„Liderstvo je sposobnost utjecaja na druge kako bi učinili nešto što sami ne bi činili, a to rade prema pozitivnim ciljevima ili viziji, bez upotrebe autoriteta, kontrole ili prijetnje“, objašnjava Murphy (Burcar, 2013 a prema Murphy, 2006). Ako usporedimo liderstvo s upravljanjem „klasičnu distinkciju su utvrdili Bennis i Nanus koji razlikuju te pojmove na način da je liderstvo utvrđivanje pravih tema, a upravljanje pravilno izvršavanje“ (West-Burnam i Harris, 2019 prema Bennis i Nanus, 1985: 21). U skladu s tim liderstvo „je tako definirano vrijednostima, vizijom i budućnošću. Upravljanje je usredotočeno na funkcioniranje u sadašnjosti“ (West-Burnam i Harris, 2019: 11). To se može promatrati i na način „da je liderstvo činjenje pravih stvari, a upravljanje činjenje stvari na pravi način“ (West-Burnam i Harris, 2019: 47).

Važno obilježje liderstva je „...pomaganje ljudima da postignu nešto što prije nisu ostvarili snažno povećava njihovu motivaciju“ (Slunjski, 2018 prema Fullan, 2011a). Nadalje, takva „novootkrivena motivacija vodi strasnoj predanosti ljudi na putu postizanja promjene, tj. razvoju prakse koja, dodatno, može biti zarazna i u odnosu na druge djelatnike“ (Slunjski, 2018: 39). Fullan (2011) uz to dodaje da je za motivaciju važno *iskustvo vlastite djelatnosti*. Naime, ljude se relativno lako može nadahnuti za promjenu, ali će ona biti samo prividna ako oni uistinu, na vlastitom iskustvu, nemaju priliku doživjeti poboljšanje“ (Slunjski, 2018 prema Fullan, 2011a). „Pink drži da postoji nekoliko načina poticanja intrinzične motivacije i to osnaživanje *osjećaja svrhe* [...] *da doprinose nekom poboljšanju*,[...] ali im se pritom mora osigurati određeni stupanj *autonomije* kako bi mogli stjecati iskustvo (samo)procjenjivanja napretka koji postižu“ (Slunjski, 2018 prema Pink, 2009). „Čovjek je velikim dijelom nesvjestan onog što ga motivira. Iz tog razloga, vođe trebaju razvijati umijeće *impresivne empatije* te utjecati na ponašanje drugih stvaranjem okruženja koje im pomaže učiti i rasti. *Impresivna empatija* se ponajprije koristi u postizanju razumijevanja onih osoba s kojim se čovjek ne slaže, što je za vođe neprocjenjivo“ (Slunjski, 2018: 39). Dakle, ono što liderstvo

diferencira od vođenja je utjecaj vođe da ljudi prihvate ili sami definiraju cilj ili viziju kao vlastitu percepciju istine iz vlastitog uvjerenja, a što je ključno da s razumijevanjem svrhe i smisla u tom pravcu samoinicijativno usmjere svoje djelovanje. Lidersko vođenje od ljudi ne traži da prihvaćaju nešto zdravo za gotovo odnosno ne oduzima im mogućnost slobode u smislu promišljanja, preispitivanja i stvaranja vlastitih predodžbi istine i testiranja istih kroz primjenu u praksi.

2.4.2. Ravnatelji

Ravnatelji škola su uglavnom, u manjoj ili većoj mjeri, lideri. Ako nisu, trebali bi se razvijati u tom smjeru jer bez toga dugoročno ne mogu opstati ni oni, ni ustanove koje vode. Škole su organizacije u kojima je lidersko vođenje u potpunosti primjereno dok je upravljanje isto tako potrebno, ali u svrhu učinkovitog poslovanja i upravljanja poslovnim procesima više nego s ljudima.

„Nesklad u ovim funkcijama u pravilu dovodi do neželjenog smjera promjena, pa organizacije s lošim vođenjem i dobrim upravljanjem postaju previše birokratske, dok one s dobrim vođenjem i lošim upravljanjem teško ispunjavaju zadane ciljeve uslijed organizacijskih problema“ (Berković, 2021: 15). Ravnatelji koji su previše fokusirani na zadatke, a premalo na vođenje ljudi i odnose imat će poteškoća. „Jukić i Dunković (2010) također naglašavaju kako zanemarivanje zaposlenika, *kvazimotiviranost*, slaba kvaliteta usluge, radna klima, upravljanje znanjem, timski rad, nezadovoljstvo i sustav napredovanja, samo su neke od poteškoća koje su karakteristične za ovaj profil ravnatelja“ (Buhač, 2017a prema Jukić i Dunković, 2010).

Svaka situacija u školi je drugačija tako da nekad zahtijeva brzo menadžersko rješavanje, a nekad duboko vizionarsko promišljanje. Istraživanje koje je u RH-oj proveo Burcar na uzorku od 119 ravnatelja pokazalo je „da u odgojno-obrazovnom sustavu egzistiraju i menadžerski i liderski poslovi te da su ti poslovi ravnatelja u visokoj međusobnoj korelaciji pa se može zaključiti kako se isprepliću, što je u skladu s rezultatima koje je prikazao Burcar (2010 i 2013)“ (Burcar, 2013b prema Burcar, 2010 i 2013a). Visoke međusobne korelacije između rezultata ispitanika na podljestvicama menadžerskih poslova i poslova vođenja, suprotne su pak rezultatima nekih autora koji usmjeravaju na promišljanje o postojanju razlika između menadžera i lidera (Burcar, 2013b: 136).

Menadžersku ulogu ravnatelja potvrđujemo „zaključcima koje su iznijeli Staničić, Burcar, Hek, Patajac, Podravec, Rehak i Riggati (2002), a koji napominju da menadžerska uloga ravnatelja proizlazi iz ostvarivanja rukovođenja u školi kroz poslove: planiranja, organiziranja, vođenja i vrednovanja, ali i zbog toga što ravnatelj izvršava dijelove administrativnog procesa i procesa propisanih legislativom“ (Burcar, 2013b prema Staničić et al., 2002: 135).

„Velik broj kvantitativnih studija u Sjevernoj Americi [...] pokazuje da liderstvo škole utječe na uspješnost više od bilo koje druge varijable osim socioekonomskog statusa i kvalitete poučavanja“ (West-Burnam i Harris, 2019 prema Barber et al., 2010: 5). U skladu s tim Sammons i suradnici (1995) su na prvo mjesto jedanaest čimbenika za djelotvorne škole stavili profesionalno predvodništvo (Stoll i Fink, 2000 prema Sammons et al., 1995). Međutim, nije opravdano poistovjećivati ravnatelja sa školom do te mjere da je za dobru ili lošu školu odgovoran isključivo i samo ravnatelj.

Da bi ravnatelji bili lideri moraju imati odgovarajuće kompetencije, vjerodostojnost i integritet kao i namjeru provođenja dominantnog stila vođenja djelatnika motiviranjem bez prisile. Trebali bi imati i sposobnosti poput logičkog mišljenja, apstraktnog, induktivnog i deduktivnog, divergentnog mišljenja, zamišljanja scenarija u budućnosti onkraj granica realnog. Osim sposobnosti da zajedno s djelatnicima utvrde sadašnju poziciju škole, analizom postojećeg stanja i kapaciteta te da ponude ili integriraju razvojni smjer i viziju, trebaju ih znati jasno artikulirati kao i željenu sliku u budućnosti, vrijednosti, etička načela. Sve je to potrebno konkretizirati u razvojni i strateški plan te operacionalizirati kroz akcijski plan i provedbu konkretnih aktivnosti. Najvažnije od svega je da djelatnicima ponude inspirativnu svrhu zajedničkog djelovanja i poticanja na osobno i kolektivno postignuće te rast i razvoj. Trebaju uključiti sve djelatnike u donošenje odluka vezanih za razvoj ustanove, ali i postići da oni preuzmu dio odgovornosti. Moraju imati dobro razvijenu retoriku kako bi znali u svim fazama procesa jasno i slikovito, čak i simbolički, komunicirati sve navedeno. Kako bi bili lideri, moraju postići dobrovoljnu sljedbu svojih djelatnika, a da bi bili strateški lideri moraju sami ili s kolektivom utvrditi viziju i djelovati u svrhu njene realizacije. Također, trebaju biti integratori kolektiva koji osiguravaju dovoljnu razinu grupne kohezije. Ravnatelji su stalno u interakciji s različitim dionicima škole i to utječe na njihovo ponašanje. „Ravnatelj u školi svakodnevno opaža različite načine ponašanja svojih suradnika, učenika i drugih ljudi s kojima se susreće, htio to ili ne, svjesno ili nesvjesno, svoje ponašanje prilagođava različitim situacijama“ (Buhač, 2017a : 76).

„U značajnom omjeru, najveći utjecaj koji lider može imati je promicati učenje i sam se priključiti učenju“ (West-Burnham i Harris, 2019: 50). „Lideri su često najučinkovitiji kada su aktivno uključeni u dijalog sa svojim kolegama i kolegicama. Dijalog je važan zbog dvije stvari. Kao prvo, dijalog je ključno sredstvo u izgradnji učinkovitih odnosa, povjerenja i konsenzusa. Kao drugo, on omogućava liderima da dođu do povratnih informacija i rade na izgradnji međusobnog razumijevanja i povjerenja. Posvećenost osiguranju da se razgovori kroz koje se uči odvijaju sa svim članovima školske zajednice vrlo je moćan način da se stvori kultura učenja“ (West-Burnham i Harris, 2019: 52). „Najčešće pogreške ravnatelja su u području međuljudskih odnosa jer nemaju izgrađene socijalne kompetencije i ne razumiju da komunikacija ne znači njihov monolog već je to dijalog s umijećem slušanja“ (Matijaš, 2014).

Svi ravnatelji koje se pita zašto su se odlučili na ravnateljski posao odgovaraju (kao jedan) da je to zbog želje za moći uvođenja promjene u svrhu poboljšanja rada škole. Za odluku da postanu ravnatelji kandidatima je motivacija „potreba za postignućem, moći ili društvenom povezanosti“ (Seme Stojanović i Hitrec, 2014 prema Armstrong, 2001:43). Njihova intrinzična motivacija da se odluče na posao ravnatelja je optimalna i kao polazište ih obvezuje da kad stupe na taj posao ne prežu od uvođenja promjena. No, u praksi stvarnost je drugačija. Čak i da ravnatelj ima *bijeli scenarij* što znači dobru stručnu službu, dobrog tajnika, računovođu i učitelje, na svom putu će naići na nekoliko velikih kamena spoticanja. Ponajprije reizbor prilikom kojeg se ne vrednuje kvalitetu rada, ali i činjenica da jedan dio dugogodišnjih ravnatelja, kojima se ne čuva radno mjesto, ako ne budu izabrani ostaje bez posla. Nadalje tu je i previše posla, taman za dvije osobe pa bi ravnatelj trebao imati pomoćnika kao što su imali prije 40 godina. Za spoticanje ravnatelja zaslužni su i nedostatak kompetencija i formalne naobrazbe te „kronični neizlječivi“ nedostatak vremena za 18 vrsta poslova koje obavlja prema istraživanju Sveučilišta u Zadru iz 2016. godine, a što nije karakteristika drugih radnih mjesta u RH koja imaju najviše oko 6 vrsta poslova. Spomenuto istraživanje proveli su Sveučilište u Zadru i partneri prilikom osmišljavanja program specijalističkog studija za ravnatelje koji su uveli pod nazivom *Vođenje i upravljanje odgojno obrazovnom ustanovom* (koristeći metodu fokus grupa s ravnateljima).

Ne mogu ravnatelji sve raditi sami pa je potrebno delegirati ne samo posao, već i moć i utjecaj. Budući da u organizacijskoj strukturi škole nema *middle managementa*, trebaju osposobiti i druge osobe da preuzmu ulogu vodstva. Potrebno je da kao dominantne stilove vodstva koriste demokratske poput distribuiranog, transformacijskog, timskog i instrukcijskog vodstva, a opet trebaju koristiti kombinaciju gotovo svih stilova vodstva ovisno o kontekstu. Sukladno Mc

Gregorovoj *Teoriji X* i *Teoriji Y* upravljanja na ponašanje ravnatelja prema djelatnicima utjecat će njegovo uvjerenje da su ljudi u osnovi vrijedni, da ih motiviraju razne stvari na poslu kao što je vrsta posla, ostvarenje ciljeva, ponos na uspjeh, da s odrastanjem sazrijevaju te da im je pokretač za djelovanje želja da ostvare svoje i društvene ciljeve. Ravnatelji tog uvjerenja preferiraju participativno demokratski stil vođenja. Ravnatelji koji su suprotnog uvjerenja pa misle da su ljudi po prirodi lijeni, da rade za novac, da su velika djeca, da im je pokretač za rad strah od otkaza te da su ovisni o usmjeravanju od drugih preferiraju autokratski stil vođenja (Buhač, 2017a: 69-70). Najbolje je vodstvo visoko orijentirano i na zadatke i na odnose. Sve to može biti u nepovoljnim uvjetima kao što je nedostatak resursa u smislu materijalnih, prostornih, ljudskih koje onda treba osigurati ili stvoriti. Moraju se ponašati u okvirima postavljenim od državne politike u smislu propisa te financijskih sredstava koja su im osigurana, a koja su sve manja dok su zahtjevi škola sve veći. Trebaju upoznati kulturu i klimu škole i mijenjati ih i oblikovati u smjeru transformacije i učeće organizacije.

Ravnatelj treba motriti okolinu i njezine zahtjeve, oblikovati potrebe okoline kao i uspostavljati partnerske odnose ili odnose razmjene s različitim čimbenicima kao što su roditelji, osnivač, visokoškolske ustanove i druge ustanove i institucije, Ministarstvo i državne agencije vezane za odgoj i obrazovanje. Navedeni dionici od ravnatelja imaju potpuno različita očekivanja i traže preuzimanje drugačijih uloga. On ne smije upasti u zamku obavljanja samo administrativnih poslova i upravljanja resursima na štetu odnosa jer takva škola ne samo da nema lidera, već ona kao da nema ravnatelja uopće. Ravnatelji (još jedan paradoks u školama) često preferiraju menadžerske poslove za koje nemaju formalno obrazovanje u odnosu na poslove vodstva jer su menadžerski poslovi često: propisani, bez njih nije moguće poslovanje, jasni, konkretni, vidljivi i mjerljivi pa su ih potpuno svjesni, a i svi drugi vide kad su neobavljeni. Moguće da su im menadžerski poslovi u odnosu na poslove vodstva *comfort zona* budući da za poslove vodstva treba imati bar duplo više kompetencija, nije im jasno koji su to poslovi jer su „nevidljivi“, a i kad se uhvate s njima u koštac teže im ih je provoditi, postići i dokazati da je to njihov uspjeh. Neke situacije poput izgradnje nove ili adaptacije postojeće zgrade ili problemske situacije ili neke druge mogu kroz duže vrijeme oduzeti ravnatelju veliku količinu vremena, najčešće nauštrb rada s kolektivom čime se narušavaju i odnosi u organizaciji. Obzirom na ogromnu količinu posla i nestabilnost u smislu nepredvidivih poslova i situacija ravnatelju se događa da mu je najlakše odustati od poslova strateškog razvoja jer se čini da to nije „ni hitno, ni bitno“ kao neki drugi poslovi, a odustajanje upravo od tih poslova proizvodi najveću štetu za ustanovu. „Ravnatelji žongliraju između prioriteta i odgađaju

razvojne aktivnosti zbog rješavanja menadžerskih zadaća koje su često hitnije“ (Burcar, 2013a prema Southwort, 1998: 314). Neki ravnatelji se niti na prihvaćaju poslova strateškog razvoja jer smatraju da nemaju organizacijskog pa u skladu s tim, ili neovisno od toga ni vlastitog kapaciteta za to. „Dokazi upućuju na to da se mnogi školski lideri bave operativnim pitanjima i pitanjima provedbe što se u nekoj mjeri događa na uštrb usvajanja imperativa strateške prirode...“ (West-Burnam i Harris, 2019 prema Pricewaterhouse Coopers, 2007: 6). Međutim nisu neočekivane promjene, složene i problemske situacije izvor stresa za ravnatelje jer je to, po definiciji njihov osnovni posao, nego upravo onaj posao koji ne mogu delegirati i ako se s tim ne nose, mogu otići s ravnateljskog posla. Izvor stresa je velika količina posla iz koje se mnoštvo posla može delegirati, ali nemaju kome i zbog toga je unaprijed izgubljena bitka s vremenom jer ravnatelji rade sve, i što treba i što ne treba. Oni tada nisu vrijedni, nego ne rade svoj posao. Izreka Benjamina Frenklina na tu temu je: „Upravljaj svojim poslom ili će on upravljati tobom“.

Ravnatelj treba pozitivno razmišljati i djelovati, donositi optimizam koji proizlazi iz njegova povjerenja u svoje djelatnike i sebe, ali to nije dovoljno jer za djelovanje je potrebna i izdržljivost i predanost. Važno je da očuva smisao za humor, osigura pravo na pogrešku sebi i drugima i omogući dovoljno prilika za neformalnu komunikaciju kao i proslavu uspjeha. Treba čuvati ugled i graditi identitet ustanove, a sudjelovati u osmišljavanju odnosa s javnostima također je njegov zadatak. On treba donositi nadahnuće, inicirati promjene i poticati inovacije te preuzimati umjerene rizike u tu svrhu, ali paziti da se ne pretjera s promjenama i zamori kolektiv. Važan posao ravnatelja je izgraditi kapacitet za promjenu u smislu kulture i potrebnih resursa. „Ravnatelj koji nije spreman na promjene neće moći odgovoriti mnogim suvremenim zahtjevima koji se pred njega postavljaju“ (Buhač, 2017a: 63). On treba stalno zadržati fokus na viziji i ciljevima i u skladu s tim birati prioritete i procjenjivati važnost svake potencijalne aktivnosti.

Pokazati poštovanje ključno je za ravnatelja u odnosima sa svim dionicima, a djelatnicima osim toga dati važnost te ih potaknuti na predanost, posvećenost i identifikaciju sa školom i osigurati im da im i posao bude izvor zadovoljenja potreba višeg reda kao što su potrebe za postignućem, samoostvarenjem, osobnim razvojem, moći i povezivanjem. U komunikaciji s dionicima mora koristiti savjetodavni stil, kad je to potrebno. U svemu tome potrebno je sačuvati ljudskost, iskrenost, poštenje i pravednost kao i sva ostala temeljna moralna i etička načela. Ravnatelj treba paziti da ne izgubi mjeru i pretjera s ciljevima pa dovede do zamora kolektiva ili vlastitog

što će najvjerojatnije biti na štetu odnosa i ozračja. Također, tražiti od kolektiva djelovanje za koje nije zrela postojeća kultura neće biti učinkovito.

Osim pristanka za vođenje ravnatelj od kolektiva treba dobiti i u njemu razvijati međusobno povjerenje. Povjerenje ubrzava i olakšava svaki proces i aktivnost u organizaciji, a izostanak povjerenja djeluje na obrnut način. „Kad postoji malo povjerenje u organizaciju ili odnos, onda ono stvara skrivene „poreze“ na svaku transakciju“ (Tipurić, 2021 prema Covey).

Ravnatelj je odgovoran za sve što nije dobro bilo da se radi o tome da učitelji ne rade, nema potrebnih djelatnika ili drugih resursa. Ono što ne može „drugima delegirati jest odgovornost kao i donošenje ključnih odluka“ (Seme Stojanović i Hitrec, 2014: 127). Potrebno je da bude stalno spreman za samorefleksiju i preispitivanje vlastitih praksi. „Naime, ravnatelj je istovremeno i menadžer i pedagog koji brine o provedbi obrazovnog programa, svim tehničkim pitanjima vezanim za materijalne i financijske stvari, a uz to vodi brigu i o svim zaposlenicima i snosi odgovornost za svaki neuspjeh“ (Berković, 2021: 11).

Ne može se ravnatelj baviti pedagoškim dijelom i nastavom jer to je osnovni posao škole i ono što primarno zanima učitelje i ako s njima ne radi na unaprjeđenju tog dijela i ne izgradi zajedničku viziju ne može im biti vođa ni autoritet na temelju kompetencija već menadžer za resurse (komercijalni, tehnički ili kadrovski rukovoditelj), koji bi mogao biti i negdje dislociran, a onda je kolektiv prisiljen za osnovni posao naći drugog neformalnog vođu ili vođe, a ravnatelj nema utjecaj i postaje neprimjetan, lako zamjenjiv sporedni lik onkraj organizacije koji ne ispunjava svoju ulogu i nema na čemu više graditi odnose s kolektivom, a kamo li im biti vođa i sudjelovati u strateškom planiranju. „Ravnatelji koji su se pokazali uspješnima u mijenjanju škola od točke u kojoj su dobivale „zadovoljavajuće“ ocjene do točke kada su postale dobre ili bolje imaju neke zajedničke liderske osobine. Oni su sasvim svjesni da je unaprjeđenje načina poučavanja i učenja osnovni zadatak, učinkovito komuniciraju svoja visoka očekivanja od zaposlenika i učenika i svojim primjerom pokazuju kakovo ponašanje očekuju od svojih zaposlenika“ (West-Burnam i Harris, 2019 prema Ofsted, 2012: 4). Prema tome, ako ravnatelj nema kompetencije u pedagoškom dijelu, mora ih steći u dovoljnoj mjeri da se može baviti nastavom. „Pedagoška kompetentnost je suprotnost pedagoškom voluntarizmu, improviziranju i neprofesionalizmu“ (Seme Stojanović i Hitrec, 2014: 101). „Rezultati istraživanja Puzić (2006) koji su provedeni na uzorku od 120 ravnatelja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj o procjeni profesionalnog rada ravnatelja pokazuju da su ravnatelji usmjereni ponajprije na osiguranje materijalnih i organizacijskih osnova za djelovanje škole

(60,42%), dok su stručno-pedagoški poslovi manje zastupljeni (39,61%)“ (Buhač, 2017b prema Puzić 2006).

Dakle, da bi dobro obavljao sve potrebne zadaće, ravnatelj mora usvojiti alate iz menadžmenta, marketinga, psihologije i pedagogije s kojima nije došao na posao jer ih nije stekao u formalnom obrazovanju. Kevin Hogan (2008) smatra kako je vjerodostojnost iznimno važna za sposobnost utjecaja, a za vjerodostojnost je ključna kompetencija, što znači imati iskustvo, stručnost, kvalifikacije, vještine i biti osposobljen i informiran, ali isto tako je važno znati pokazati svoje kompetencije (Hogan 2008: 69-72). „Koliko god ravnatelj bio uspješan u komunikaciji sa suradnicima, teško će dobiti njihovu iskrenu podršku ukoliko se oni ne slažu s misijom i vizijom škole, razvojnim smjerom i dinamikom provedbe mjera kojima se usmjerava taj razvoj. Drugim riječima rečeno, nikakve komunikacijske vještine ravnatelja ne mogu nadoknaditi manjak osobnih, stručnih i razvojnih kompetencija koje su nužne za uspješan rad ravnatelja“ (Berković 2021: 12). Upravo iz tog razloga „u mnogim se državama sve više pozornosti posvećuje profesionalizaciji školskih ravnatelja te se ulažu snažni naponi ne bi li se osiguralo da školskim ustanovama učinkovito rukovode kvalitetne i kompetentne osobe“ (Buhač, 2017a prema Fegeš i Kovač, 2017). „Naposljetku, jedino će se na taj način unaprijediti kvaliteta rukovođenja školskim ustanovama u Republici Hrvatskoj i opravdati isticanje obrazovanja kao nacionalnog prioriteta“ (Fegeš i Kovač, 2017: 191).

Kad se promišlja o školama gotovo sve postaje paradoks pa se čini da su škole same po sebi paradoksi ili oni koji odlučuju o školama nemaju dovoljno znanja pa je zato za njih puno toga vezanog za rad škola paradoks. Paradoksalno je tako i to da naša država nije prepoznala potrebu uvođenja obveze stjecanja kompetencija za ravnatelje čak ni u trenutku kad su stjecanje kompetencija omogućila čak tri sveučilišta RH-e u Rijeci, Zadru i Osijeku, a u Zagrebu su pripreme za to u tijeku, kao i kad su doneseni i na snazi *Standard zanimanja - Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove* od 2. lipnja 2020. i vrijedi do 31. prosinca 2025. (<https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/33>) i *Standard kvalifikacije - Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove* od 13. studenog 2020. i vrijedi do 15. lipnja 2025. (<https://hko.srce.hr/registar/standard-kvalifikacije/detalji/27>).

Osim potrebe za formalnim obrazovanjem značajno je i to da ravnatelj kroz iskustvo rada na tom radnom mjestu stekne proceduralno znanje o postupku obavljanja zadataka tzv. *know-how* (Seme Stojanović i Hitrec, 2014). Od velike koristi bi, također, bilo da iskusni ravnatelji budu mentori ili savjetnici ravnateljima početnicima.

„Sva dosadašnja nastojanja za promjenama u sustavu odgoja i obrazovanja najmanje su polagala pažnju na područje vođenja škole i na razvoj menadžerskih kompetencija ravnatelja.“ (Buhač, 2017b: 63). Naša zadnja reforma, od strane države, u sustavu školstva pod nazivom *Škola za život* u potpunosti je u svom postupanju tretirala ravnatelje kao da su učitelji ili stručni suradnici u smislu istih ponuđenih edukacija i vrednovanja naučenog te dobivanja znački na platformi *Loomen*. Dakle, oni koji su kreirali reformu, nisu uočavali nikakvu specifičnost ravnateljskog posla u odnosu na učitelje i stručne suradnike, a to se događalo 2018. i 2019. godine?! Nisu našli za shodno ni uključiti ravnatelje u promicanje i uvođenje reforme u škole u kojima rade. Sve se uglavnom događalo centralizirano, putem računalne aplikacije i bez prenošenja znanja od strane osobe predavača. Postojali su jedino moderatori koji su *online* ocjenjivali uratke.

Najveća „stijena“ spoticanja na ravnateljskom putu je delegiranje posla. Oko toga se uvijek lome koplja jer učitelji po nepisanom „stečenom ili običajnom pravu“, ali i prema dubokom uvjerenju cijelog našeg društva, oduvijek, rade samo u nastavi. Sukladno tome nema tko raditi u školi nove poslove koji se rađaju preko noći, a vezani su najčešće za osiguravanje resursa za koja osnivač ni država ne mogu osigurati dovoljno financijskih sredstva. Dakle, ne radi se o organizaciji i raspodjeli postojećih resursa. Ravnatelj to mora riješiti delegiranjem poslova. „Delegiranje otvara mogućnost boljeg upravljanja vremenom u rasporedu preopterećenom dužnostima, jer oslobađa dodatno vrijeme za važnije zadatke i odgovornosti koje sukladno njegovom položaju ne može obaviti nitko osim njega“ (Terlević, 2020: 43). Na tu temu zanimljivo je spomenuti, u ovom poglavlju, istraživanje Burcara na 119 ravnatelja u RH-oj koje je pokazalo da ravnatelji imaju manje menadžerskih i liderskih poslova u većoj školi, što se logično može objasniti većom administrativno-tehničkom i stručno-pedagoškom službom, kojima ravnatelj delegira poslove, ovlaštenja i odgovornosti (Burcar, 2013b). Primjerice u najvećoj školi RH u 2021. godini, u *OŠ Vladimira Nazora Pazin* s 215 djelatnika 1276 učenika, 113 učenike u glazbenom obrazovanju, 77 razrednih odjela, 9 glazbenih odjela i 9 područnih škola imaju 10 stručnih suradnika, 1 voditelja smjene, 9 voditelja područnih škola, 2 tajnika, 2 računovođe i 2 administrativna radnika (<http://os-vnazora-pazin.skole.hr/upload/os-vnazora>). Usporedbe radi možemo uzeti u razmatranje jednu od 13 najvećih škola u RH *OŠ Bartola Kašića* u Zadru sa 122 djelatnika, 1129 učenika, 57 razrednih odjela, 4 područne škole, 5 stručnih suradnika, 1 tajnikom, 2 računovođe, 1 voditeljem smjene i voditeljem područne škole (<http://os-bkastica-zadar.skole.hr>). Uočljivo je da spomenute dvije škole nemaju tako značajnu razliku u ukupnom broju učenika koja iznosi samo 147 učenika, dok je razlika u ukupnom broju

zaposlenih 93, ukupnom broju razrednih odjela (uključivši i 9 glazbenih) 29, razlika u broju stručnih suradnika 5, razlika u broju djelatnika administrativne službe 3 i razlika u broju voditelja smjena i područnih škola 8 vrlo značajna. Iako veća škola ima u sklopu i glazbenu školu sa 113 učenika u 9 razrednih odjela i 5 područnih škola više u odnosu na manju školu pa ih nije moguće usporediti kao istovrsne, valja naglasiti da veća škola ima 43% više djelatnika ukupno, kao i dvostruko više stručnih suradnika, administrativnih radnika, a voditelja smjene i područnih škola pet puta više. Kad bi manjoj školi teoretski pripojili primjerice zadarsku *Glazbenu školu Blagoje Bersa* sa 444 učenika i 51 zaposlenikom i dalje bi imala (značajno) manje 42 zaposlenika. Razlika u broju djelatnika između te dvije škole iznosi 93. S tolikim kadrom razlike moglo se osigurati djelatnike za jednu veliku osnovnu školu u RH-oj s oko 1000 učenika. Kojoj ravnateljici, među ovim dvjema školama, je teže raditi pitanje na koje je teško odgovoriti bez istraživanja, ali kad bi nudili ravnateljima da odaberu koju bi školu radije vodili može se pretpostaviti da bi se odlučili za veću zbog dvostruko većeg ljudskog resursa, ne toliko većeg osnovnog posla, a najviše zbog dvostruko većeg broja osoba za poslove administracije i stručnih suradnika kao i pet puta više voditelja. Svi oni djeluju kao *supstituti* srednjeg menadžmenta, odnosno posebne službe unutar škole.

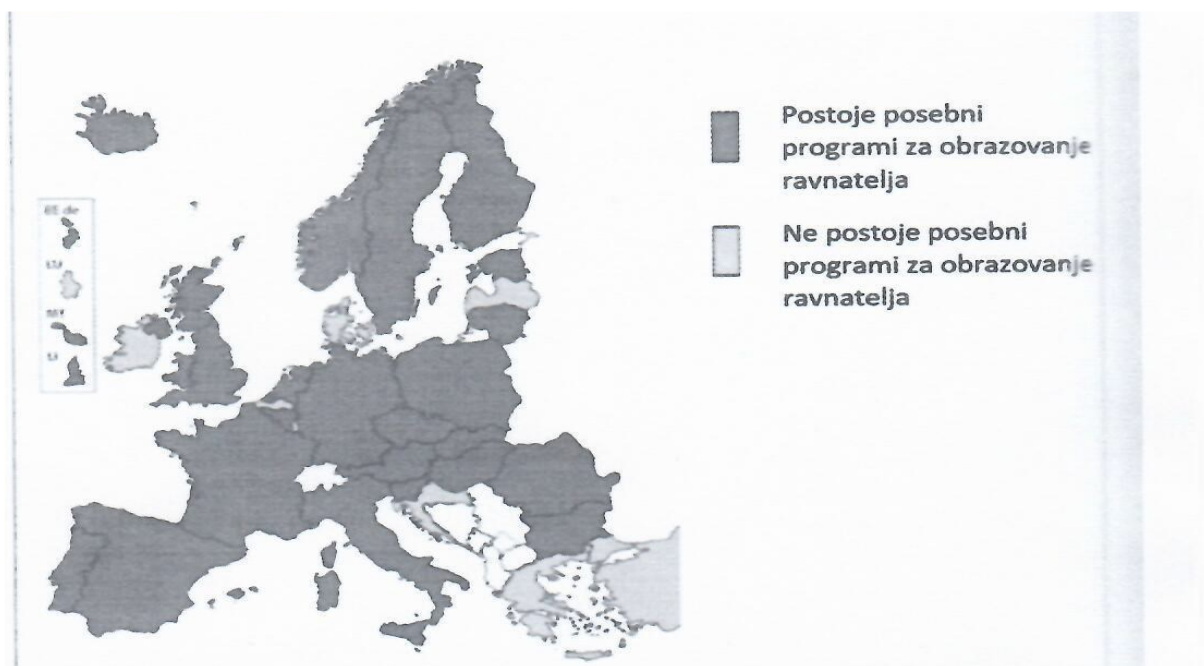
„Prihvatanjem više odgovornosti od strane zaposlenika i suradnika te razvojem takve zajedničke prakse, omogućilo bi ravnateljima da više vremena posvete novim izazovima i zahtjevima kojima su škole izložene u današnje doba. Važno je naglasiti kako se u tom slučaju ne bi samo radilo o povećanju efikasnosti, već bi se takvim angažmanom zasigurno doprinijelo povećanju razine profesionalizma, kao i izgradnji profesionalnih kapaciteta među učiteljima. Stoga bi dominantne aktivnosti modernih ravnatelja trebale biti delegiranje zadataka, suradnja oko postizanja ciljeva odgojno-obrazovne ustanove, kao i komunikacija koja je neizostavan i bitan dio svih poslovnih procesa" (Alfirević et al., 2016: 134).

Što o delegiranju poslova u školi, koji nisu njihov osnovni posao, misle učitelji i stručni suradnici? Oni to vide kao organizacijske nedostatke i uočavaju slabosti u organizaciji poslova. „Smeta im nejednaka i nepravedna angažiranost i opterećenost zaposlenika. Učiteljima tako smetaju iznenadna, nepredviđena i neplanirana zaduženja. Stručni suradnici žale se na veliku raspršenost poslova što smanjuje kvalitetu rada i vrijeme posvećeno neposrednom radu s učenicima. Planirano izvršavanje zadataka često im ometaju neplanirani operativni poslovi“ (Bezinović, 2010:101). To pokazuje da se učitelji i stručni suradnici protive delegiranju poslova od strane ravnatelja *stihijski, ad hoc* „ispod žita“, na prepad i iznenada, nepravedno raspoređeno. Drugim riječima, u školi je sve visoko strukturirano i planirano osim ovog.

Ravnatelj je za djelatnike *hodajuća prijetnja* koju treba izbjegavati jer čim ga pogledaš, on ti nešto delegira. A zašto je to tako? Zato što je to u školstvu *tabu tema* jer kosi se s percepcijom uloge učitelja u školi i u našem društvu i uvjerenjima na kojima ona počiva. Nije lako problem o kojem se nije razgovaralo i usuglasilo na razini kolektiva, preko koljena ubaciti u neki operativni dokument, poput razvojnog plana.

Pitanje je kamo idemo s pričom o ravnateljima u našoj državi, za koje se javlja sve više osoba s doktoratima, dakle natprosječno obrazovanih koji teže izvrsnosti. Potpora je sve manja pod krinkom decentralizacije koja je donijela najviše „prava i sloboda“ školama u dijelu da same osiguravaju financijska sredstva i druge resurse koji nedostaju. Ključno je pitanje jesu li obrazovanje djece i mladih, škole i ravnatelji javni ili politički interes. Zar uloga politike nije ostvarivanje javnog interesa? Slika 1. najbolje prikazuje stanje u profesionalizaciji ravnatelja.

Slika 1. Programi i ustanove za obrazovanje ravnatelja u EU državama



Izvor: Satnićić, 2021 prema Eurydice (Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013)

Kao što je rečeno, danas je situacija bolja jer 3 sveučilišta nude poslijediplomske specijalističke studije za obrazovanje ravnatelja, ali ne postoji zakonski propis kojim se ravnatelje obvezuje na obrazovanje.

Budući da *status quo* nije moguć, pitanje je u što će se prometnuti ravnatelji u našoj državi, svakim danom sa sve većim formalnim i neformalnim obrazovanjem, sve kompetentniji za ravnateljski posao jer su im dostupna 3 studija za ravnatelje, a 1 je u pripremi, kao i sa sve više proceduralnog znanja iz iskustva u sve raznovrsnijim praksama koje svakodnevno provode,

dobar dio njih u najboljim godinama života za ravnateljski posao (od 40-60). Aktualni postupak izbora ravnatelja, prema još uvijek važećem Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, (NN br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 65/20) bolji je od prethodna dva jer daje manje prostora za manipulaciju školskim odborom, od strane bilo koje interesne skupine ili pojedinca. Značajno je teže manipulirati cijelim učiteljskim vijećem, vijećem roditelje i skupom radnika nego samo četirima osobama koje ih predstavljaju. Nije jednostavno članovima navedenih kolektivnih tijela ugoditi tijekom mandata od 5 godina, ali je manje opasno da će ravnatelj biti smijenjen zbog interesa manje skupine, nego što je bilo kod prethodnih postupaka izbora. Nedostatak postojećeg postupka izbora je u tome što se na kolegijalnim tijelima vrednuje samo program za mandatno razdoblje, a ne vrednuje se prilikom sljedećeg izbora realizacija tog programa (ne dotadašnji rezultati i rad, već program koji može biti samo lista lijepih želja) ako se taj kandidat opet javi, već to ostaje na razini dojma svih koji glasuju. Razlog tomu vjerojatno je što se realizacija programa ne može vrednovati za kandidate koji dotad nisu bili ravnatelji. To je opet bolje nego kod prijašnjih postupaka izbora, kad se biralo bez predstavljanja i/ili programa, na razini dojma iz dokumentacije, ukoliko je kandidat bio nepoznat onim koji biraju. Dodatne kompetencije koje se trenutno kod imenovanja ravnatelja vrednuju, a to su *poznavanje stranog jezika, osnovne digitalne vještine i iskustvo rada na projektima* imaju vrlo malo veze s kompetencijama i s ključnim poslovima iz važećih *Standarda zanimanja- Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove* (<https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/33>) i *Standarda kvalifikacije - Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove* (<https://hko.srce.hr/registar/standard-kvalifikacije/detalji/27>) i nisu posebno značajne za rad ravnatelja u praksi pa nisu valjane za probir kandidata. Sam naziv *dodatne kompetencije* je pretenciozan jer *Zakon* nije predvidio temeljne kompetencije pa je pitanje u odnosu na što su one dodatne. Da većina škola u Republici Hrvatskoj nije doskočila, kod detaljnijeg propisivanja tih kompetencija u svojim statutima, svi ravnatelji bi sad bili profesori informatike i stranog jezika. Aktualni postupak izbora ravnatelja lošiji je od prijašnja dva po tome što je teško „upravljati s onima koji te biraju“ pa je moguće za pretpostaviti da kod glasovanja svaki pojedini član kolegijalnih tijela koja biraju ravnatelja bira primarno u odnosu na sebe i svoje osobne interese. Zato ravnatelj stalno mora paziti da se ne zamjera radnicima i teže mu je od njih tražiti veću kvalitetu i količinu rada. Unatoč svemu tome, sadašnji postupak izbora je ipak bolji od prethodna dva jer je moguće predviđati da će sposoban i pravedan ravnatelj koji uvažava mišljenje kolektiva dobiti povjerenje većine. Prijašnji postupak je bio, za neke, lakši jer bilo se lakše dopasti samo četvorici predstavnika kolegijalnih tijela, pogotovo ako su mu ta četvorica naklonjena, ali je bilo opasno ako nisu.

Pitanje je treba li ravnatelj škole uopće biti funkcija koja je podložna reizboru ili profesija pa da ravnatelj ima ugovor na neodređeno vrijeme kao svi ostali radnici škole. Profesija za koju on ima obrazovanje i kompetencije, odnosno licencu. Profesija kao u Austriji i Njemačkoj gdje ravnatelj ima ugovor na neodređeno vrijeme, dakle nema reizbore, ali postoje parametri temeljem kojih se njegov rad vrednuje i ukoliko ga ne obavlja kvalitetno bit će smijenjen ili će izgubiti licencu.

Vezano uz to, na 3. *Zajedničkoj konferenciji ravnatelja osnovnih i srednjih škola RH* koja je održana u Malom Lošinj u od 3. - 5. svibnja 2022. u organizaciji HUROŠ-a, Hrvatske udruge ravnatelja osnovnih škola i Udruge hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja, UNSR-a, na temu „*Profesionalizacija – budućnost hrvatskog školstva*“ doneseni su sljedeći zaključci koji su upućeni svim nadležnim tijelima, stručnoj i široj javnosti:

1. Vratiti radnu sigurnost ravnateljima na način da se ne prekida ugovor o radu na neodređeno vrijeme tijekom rada na radnom mjestu ravnatelja.
2. Uvesti kriterije za izbor i reizbor ravnatelja sukladno donesenom standardu zanimanja za ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove koji je upisanu u Registru Hrvatskog kvalifikacijskog okvira.
3. Izraditi model profesionalizacije rada ravnatelja (rad na neodređeno vrijeme na radnom mjestu ravnatelja) koji uključuje program osposobljavanja, licenciranje i relicenciranje kojim se dokazuju kompetencije i kvaliteta rada.

(http://huos.skole.hr/?news_hk=1&news_id=605&mshow=593#mod_news)

Ravnatelj je jedini zaposlenik u školi koji nije formalno obrazovan za posao koji obavlja! On, koji je po zakonu *poslovodni i stručni voditelj školske ustanove*. Onaj koji vodi i upravlja je nekompetentan, a upravlja kompetentnima?! To je jedan od paradoksa škole. Je li školstvo jedina javna služba u državi kod koje nije šteta za društvo rukovoditeljima dopustiti na poslu postupanje po sistemu pokušaja i pogreške? Zašto bi ravnatelju dali svoje povjerenje da ih nekompetentan vodi i njima upravlja, zasigurno se pitaju djelatnici škola. Zašto ne bi i neki drugi djelatnici malo bili ravnatelji, kad su jednako nekompetentni kao i on. Po čemu je on taj koji treba obavljati taj posao više mandata? Upravo se taj trend sad pojavio pa „što je zakonodavac sijao sad žanje“, odnosno sad niz ravnatelja rade ravnateljski posao po dva mandata koliko im se čuva radno mjesto pa se vraćaju u razred. To je šteta za sustav jer je, prema mišljenju bivšeg državnog tajnika Tomislava Paljka koje iznio na Državnom skupu

HUROŠ-a od 23. do 26. listopada 2022., u njih puno uloženo?! Ravnatelj nema potrebne kompetencije kad dođe na to mjesto i onda se uči u hod. *AZOO (Agencija za odgoj i obrazovanje)* mu pruža osnovne edukacije za ravnatelje u prvom mandatu, ali njihov program ne pokriva ni blizu 18 vrsta poslova koje on obavlja u današnjem svijetu već nekih 10-tak vrsta poslova i to na razini osnovnih pojmova. Oni uglavnom daju osnovne teoretske informacije, ali ne daju *alate za rad* jer je za to potrebno više vremena i više resursa koje *AZOO* nema. U pravnom dijelu, ravnatelju značajno pomaže *Hrvatska zajednica osnovnih škola* i drugi slični vanjski pružatelji usluga poput *Udruge tajnika i računovođa u školstvu*.

Koji su ključni problemi u ravnateljskom poslu prema mišljenju dijela ravnatelja koji međusobno komuniciraju na stručnim skupovima za ravnatelje iz RH kao i prilikom drugih formalnih i neformalnih razmjena iskustava? ¹ Ponajprije nema s kim raditi na raznovrsnim poslovima jer je za tu količinu i vrste posla potreban veći ljudski resurs, a sam to sve ne bi mogao ni u idealnim uvjetima. Tajnici i računovođe su maksimalno opterećeni svojim poslom tako da ga jedva stižu obaviti. Stručna služba, ako radi s učenicima (logoped, edukator-rehabilitator, psiholog), nema dovoljno vremena za rad s ravnateljem na razvojnim poslovima. Ravnatelj za taj dio ima samo pedagoga, ako ga škola uopće ima. „Školski pedagog u svom radu, između ostaloga, osmišljava stručne procese i primjenjuje ih u svakodnevnom radu s ciljem unaprjeđivanja odgojno-obrazovnog rada“ (Vuković, 2011: 552).

Jedini nedovoljno iskorišteni resurs su učitelji koje bi trebalo u većoj mjeri uključiti u poslove razvoja škole, projekte, unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa, osmišljavanje inovativnih pristupa radu, stvaranje dodatne vrijednosti i dr. Jedno od mogućih rješenja je uvesti timski rad učitelja na tim poslovima. Dakle, problem je što se učitelji nedovoljno uključuju u poslove u školi vezane za razvoj škole i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa, a bez njih to nije moguće, ali ni opravdano raditi. Zakonska regulativa to omogućava primjerice kroz *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* (NN br. 34/14, 103/14, 102/19). Učitelji po tom *Pravilniku* imaju za ostale poslove iz stavaka 1.1. i 1.2. članka 5., u koje spada i rad u timovima, odnosno prema odluci o tjednom i godišnjem zaduženju koju ravnatelj donosi svake godine za svakog učitelja predviđeno je u rasponu od 280 do 450 sati godišnje. Stručni suradnici po tom *Pravilniku* imaju za ostale poslove iz stavaka 5.1. i 5.2. članka 19., prema odluci o tjednom i godišnjem zaduženju koju ravnatelj donosi svake godine

¹ Na stručnim skupovima za ravnatelje organiziranim od strane Agencije za odgoj i obrazovanje RH-e, kao i Hrvatske udruge ravnatelja osnovnih škola i Udruge hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja koje imaju i sastanke svojih ogranaka na županijskim razinama.

za svakog stručnog suradnika, predviđeno od 730 do 815 sati godišnje. Drugo pravno uporište koje ravnatelj može koristiti za formiranje razvojnih, procesnih, projektnih i drugih timova u školi jesu statuti škola koji mahom predviđaju da ravnatelj može osnivati povjerenstva i radne skupine za izradu nacrtu pojedinih akata ili obavljanje poslova važnih za djelatnost škole. Ravnatelj ima za poslove razvoja ustanove oko 452 sata godišnje (prema godišnjem planu rada ravnatelja). Danas, ali i dugi niz godina u razvijenim zemljama, postoje pomoćnici ravnatelja koji preuzimaju dio poslova ravnatelja.

Ravnatelj je *Katica za sve*. Mora stalno biti spreman prebacivati se iz sata u sat, često čak iz minute u minutu na dnevnoj razini, s jedne vrste od 18 vrsta poslova na drugu i upravljati vremenom da bi poštivao rokove te ispravno birao prioritete. U praksi to izgleda tako da se stalno, nekad čak unutar jednog radnog dana, prebacuje bez neke logičke povezanosti s posla na posao, primjerice s pravnih poslova (praćenja i primjene velikog broja pravnih propisa) na poslove iz područja građevine, pedagoške poslove, poslove iz financija, razvojni plan, ugradnju bežičnog interneta, kulturu škole i klimu, prokišnjavanje zgrade, rad Školskog odbora, nasilje učenika, kvalitetu nastave, upute u vezi zdravstvenih mjera, rad na EU projektu, ako ga škola ima, razgovor s nezadovoljnim roditeljima, motiviranje kolektiva na uvođenje promjena, izmjene ili provedbu odredbi statuta, tehničko upravljanje školskom zgradom, donošenje ili provedbu akata škole, pisanje dopisa MZO, osnivaču i drugima, rješavanje sukoba među djelatnicima, neformalni razgovori s djelatnicima, osiguravanje didaktičke ili druge opreme, poslove javne nabave, poslove natječaja i testiranja radnika za posao, suradnju s Vijećem roditelja, prehranu i prijevoz učenika, donošenje ili izmjene i provedbu godišnjeg plana i programa rada škole i školskog kurikulumu, rad s Učiteljskim vijećem, uređenje okoliša, uvođenje novih djelatnika u posao, organizacija rada, pisanje odluka o zaduženjima učitelja, profesionalni razvoj djelatnika, definiranje temeljnih vrijednosti, misije i vizije, suradnje s djelatnicima u svrhu stvaranja inovacija, delegiranje poslova djelatnicima, sklapanje raznih ugovora s vanjskim isporučiteljima, organizacija izleta i ekskurzija, suradnja s raznim inspekcijama ili savjetnicima ako dođu, razgovor s djelatnicima o njihovim zahtjevima i potrebama, poslove promidžbe i suradnje s medijima, organiziranje priredbi i drugih evenata, otklanjanje kvarova i hitne intervencije, brige za sigurnost djelatnika i učenika, sigurnosne kamere i protuprovalni sustav, izradu i realizaciju financijskog plana i plana nabave, vlastito stručno usavršavanje, organiziranje smotri i natjecanja, osiguravanje financijskih resursa prikupljanjem donacija ili iznajmljivanjem prostora škole, održavanje zgrade i kotlovnice, analizu postojećeg stanja u svrhu utvrđivanja potreba te ciljeva za zadovoljavanje potreba i

aktivnosti za djelovanje u svrhu realizacije ciljeva, poslove strateškog planiranja u svrhu stalnog uvođenja promjena i upravljanja promjenama itd.

Ravnatelj najčešće za dnevni i mjesečni rad ima detaljno razrađen operativni plan, no taj plan je i dalje vrlo sličan (u prethodnom tekstu) nasumično nabrojanim poslovima jer u dnevnom planu rada budu za jedan dan planirani primjerice sljedeći poslovi: rad na prijedloga statuta, hitna intervencija zbog prokišnjanja, prisustvovanje sjednici Županijskog stručnog vijeća ravnatelja, razgovor s nezadovoljnim roditeljem, razgovor "u hodu s učiteljima", povjerenstvo za zapošljavanje, sklapanje ugovora s novim djelatnicima, rad s pripravnikom, traženje zamjene nenazočnom radniku, odobravanje plaćanja, donošenje odluke o najprihvatljivijem isporučitelju na temelju postupka javne nabave, suradnja sa stručnim suradnikom psihologom oko nepoželjnih ponašanja učenika, delegiranja hitnog posla za aktualni projekt timu za projekte. Treba u planu ostaviti vrijeme i za neočekivane i neplanirane poslove. Teško je zaključiti da takav *multitasking* povoljno utječe na kvalitetu bilo kojeg od nabrojanih poslova i da veća širina ne ide na štetu kvalitete kao i da se ravnatelj kroz ovakvu praksu rada usavrši u bilo kojem od navedenih poslova. Kod ovakvog načina rada, u mnogim poslovima, on mora ciljati na to da bude funkcionalan i da ne proizvede štetu školi, zbog ograničenog vremena ili nekompetentnosti, odnosno ne može ići na izvrsnost u svemu navedenom. Mogli bismo zaključiti da on svašta radi, a nespecijalizacijom se dovodi u situaciju da ni u čemu nije osobito dobar.

Čini se da bi za takav način rada ravnatelji trebali biti osobe s velikim entuzijazmom i radnim elanom, s potrebnim kompetencijama uključujući poduzetničku kompetenciju.

Nema parametara kojima se mjeri efektivnost i učinkovitost rada ravnatelja, niti oni utječu na njegov ponovni izbor već njegova uspješnost ostaje na razini dojma. Oni ravnatelji koje ne čeka radno mjesto, u nastavi ili kao stručne suradnike, su vrlo ranjivi jer ako ne budu izabrani onda ostaju bez posla i egzistencijalno su ugroženi, a što je važno naglasiti, nije slučaj s drugim čelnicima ustanova u javnom sektoru. Raditi toliko poslova, a znajući da može ostati bez posla ako zbog nepoznatih diskrecionih razloga ne bude ponovo izabran, nije mu lako. Ugovor o radu na određeno vrijeme za ravnatelje je ponižavajući i degradirajući. Nema razloga da im se ne da ugovor na neodređeno vrijeme pa, ako ne budu ponovo izabrani, da budu sa svim djelatnicima škole iste struke razmatrani kao tehnološki višak ili da se za sve ravnatelje uvede čuvanje radnog mjesta. Najveća muka za ravnatelje je ipak to što je za bolji rezultat od prosječnosti, za izvrsnost, potreban stalni prekovremeni rad. Dakle, u školi je za ravnatelja najoskudniji resurs koji će najteže povećati, upravo njegovo vlastito radno vrijeme.

„Zahtjevi koji se postavljaju prema ravnatelju kako bi najbolje uspio uskladiti ljudske i materijalne potencijale da bi ostvarili viziju škole uistinu su veliki. Posebice veliku pažnju uspješan rukovoditelj treba pridavati fleksibilnosti i autoritativnosti u svojoj ulozi. Fleksibilnost otvara veće mogućnosti za prilagodbu socijalnoj okolini te veće poštovanje međuljudskih odnosa jer će inače stvoriti krut rad i proces na štetu ambicioznosti i kreativnosti djelatnika. Mora i odustati od autoriteta iz položaja, odnosno formalne moći koju mu daje školski sustav, a graditi ga na osnovi stručnog i pedagoškog djelovanja“ (Blažević, 2014: 10).

Zahtjevi koji se stavljaju pred ravnatelje su sve veći, a paralelno im se sve više ograničava moć donošenja odluka kao i raspoloživi resursi. Ne traže se od njih i ne vrednuju kompetencije ni rezultati rada, ugrožava im se radno-pravni status preko granica izdržljivosti čovjeka u mirnodopskim uvjetima, kad nije rat ili neka druga katastrofa.

Prema mišljenju velikog dijela ravnatelja, koje oni izražavaju na svojim formalnim i neformalnim susretima, za kvalitetniji i efikasniji, ne nužno i lakši rad trebali bi imati veću autonomiju i slobodu u delegiranju poslova radnicima, izboru radnika, davanju otkaza radniku u skladu s propisima te da ih ne biraju oni kojima upravljaju i da u slučaju da ne budu ponovo izabrani ne ostanu bez posla i bez egzistencije.

2.5. Kontroliranje rada škole

Kontroliranje rada škole je neophodno kako bi se utvrdilo jesu li ostvareni ciljevi i zadaće od strane zaduženih djelatnika kao i škole u cijelosti i odvija li se cjelokupno poslovanje u skladu s propisima. Kontrola rada škole može biti od strane unutarnjih i vanjskih čimbenika i propisana zakonima, pravilnicima vezanim za rad škola te općim aktima škole.

Kontroliranje rada škole prvenstveno se odnosi na kontrolu ostvarenja planova. Kontrolirati rad škole može se kroz izvješća o realizaciji godišnjeg plana rada škole, školskog kurikulumu i razvojnog plana za pojedinu školsku godinu tako da kolegijalna tijela: učiteljsko vijeće i vijeće roditelja daju svoje mišljenje o izvješćima o realizaciji tih planova, a školski odbor ta izvješća usvaja. Godišnji obračun koji prikazuje realizaciju financijskog plana usvaja školski odbor. Sastavni dio godišnjeg plana i programa rada škole su odluke o tjednom i godišnjem zaduženju za pojedinu školsku godinu, a njima su definirane radne obveze učitelja i stručnih suradnika u školi pa omogućavaju uporište za kontrolu njihova rada od strane ravnatelja i drugih nadležnih

službi. Neposredni uvid u odgojno-obrazovni rad učitelja je zakonska obveza ravnatelja. Obveze administrativno-tehničkog osoblja u školi definirane su u godišnjem planu rada škole kroz planove rada tog osoblja, a u godišnjem planu rada škole su i planovi rada ravnatelja, učiteljskog vijeće, vijeća roditelja i školskog odbora pa se njihov rad može na temelju tih planova kontrolirati. Vanjsku kontrolu rada škole provode prosvjetna inspekcija iz Ministarstva znanosti i obrazovanja i druge inspekcije (vezano za specifična područja), savjetnici iz Agencije za odgoj i obrazovanje te državna revizija za financijsko poslovanje.

Još jedan mehanizam vanjske kontrole škole je vanjsko vrednovanje prije svega znanja učenika koje, u ime države, provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje. „Vrednovanjem označavamo nastojanje usmjereno na što objektivnije, nepristranije i preciznije utvrđivanje, mjerenje i evaluaciju odgojnog i obrazovnog rada škola i učitelja, na osnovi točno određenih kriterija (normi, standarda) i pomoću primjerenih instrumenata i postupaka, u cilju utvrđivanja stupnja kvalitete ostvarenosti odgojnih i obrazovnih ciljeva i zadata postavljenih pred učenike, učitelje i škole“ (Vrgoč i Mužić, 1999: 573).

Osim vanjskog vrednovanja i samovrednovanje je zakonska obveza svake škole. U tu svrhu su škole dužne imenovati školski tim za kvalitetu koji provodi samovrednovanje koristeći za to upitnik Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje te *KREDA* analizu, a može koristiti i druge alate i instrumente poput *SWOT* i *PEST* analiza, anketa i fokus grupa za roditelje, djelatnike ili učenike i sl. te može imati vanjskog kritičkog prijatelja za proces samovrednovanja i izradu razvojnog plana škole.

U slučajevima kad se škole uključe u projekte vanjskih nositelja tada se na njih primjenjuju kontrolni mehanizmi nadzornih tijela tih projekata.

Kontroliranje rada škola je, pored navedenog, i jedna od osnovnih menadžerskih funkcija koja služi ravnatelju za praćenje odvijanja svih poslovnih procesa, za evaluaciju ishoda provedenih aktivnosti u svrhu ostvarenju postavljenih ciljeva kao i za kontrolu rada pojedinih djelatnika, grupa ili timova kako bi mogao intervenirati u smislu pružanja podrške ili usmjeravanja te postavljanja zahtjeva. „Kontroliranje (evaluacija), pak, kao posljednja faza ciklusa menadžerskih aktivnosti, podrazumijeva evaluaciju svega prethodno obavljenog kako bi se došlo do odgovora na pitanja jesu li postignuti ciljevi kojima se težilo te koji su čimbenici za to zaslužni (odnosno što je djelovalo na neispunjavanje ciljeva)“, a kontroliranje „predstavlja i

način pojedinačnog i organizacijskog učenja preko identificiranja prethodno utvrđenih grešaka i razvoja postupaka za njihovo izbjegavanje u budućnosti“ (Alfirević et al., 2010: 16).

Kontroliranje rada škole je neophodno kako bi se od strane više čimbenika na propisan način pratila učinkovitost rada škole te nalazi i spoznaje iz kontrole koristili u svrhu otklanjanja nedostataka i uvođenja poboljšanja te analize postojećeg stanja koja se koristi za razvojno i strateško planiranje rada škole.

3. INOVATIVNI MODELI UPRAVLJANJA ŠKOLOM

Kako bi za potrebe ovog rada objasnili neke inovativne modele upravljanja školom, potrebno je krenuti od toga da je menadžment „proces u kojemu se putem efektivne i efikasne uporabe ograničenih resursa ostvaruju organizacijski ciljevi. Temelji se na funkcijama planiranja, budžetiranja, organiziranja, upravljanja ljudima, kontroliranja i rješavanja problema“ (Tipurić, 2021: 8).

Premda je to karakteristika svih modernih organizacija, a ne samo škole, upravljanje ljudskim resursima je najvažnija funkcija menadžmenta jer su ljudi i njihovo znanje temeljni kapital koji osigurava učinkovitost, škole su organizacije kod kojih je to posebno izraženo. Nadalje, unutar upravljanja ljudskim resursima vođenje je najvažnija funkcija jer o njoj primarno ovisi uspješnost realizacije svrhe organizacije.

Prema Tipuriću vodstvo za razliku od vođenja nije moguće svesti na funkciju menadžmenta jer niti menadžeri nužno imaju osobine vođe niti vođe moraju biti i menadžeri pa on smatra da je vodstvo puno širi i kompleksniji pojam od vođenja (Tipurić, 2021: 8). Buble, pak, smatra kako efikasni menadžeri trebaju biti dobri vođe jer najveći problemi nastaju ako oni to nisu (Tipurić, 2021 prema Buble, 2011: 10). Postoje brojne definicije vodstva, jedna od njih je da je vodstvo „proces u kojem pojedinac utječe na grupu u svrhu postizanja zajedničkog cilja“ (Northhouse, 2010: 3). Druga kaže da se vodstvo „može definirati kao proces utjecanja jednog aktera na druge aktere u nekoj skupini, organizaciji ili u više organizacija i socijalnih postavki, s ciljem razumijevanja i prihvaćanja onog što se treba napraviti, jednako kao i proces u kojemu se usmjeravaju pojedinačni i kolektivni naponi u ostvarenju zajedničkih ciljeva“ (Tipurić, 2021: 12 prema Yukl, 2006). „Vodstvo, za razliku od menadžmenta, je usmjereno na uvođenje promjena u smislu artikuliranja vizije i integriranja i inspiriranja kolektiva na zajedničko

djelovanje u svrhu ostvarenja te vizije“ (Tipurić, 2021 prema Kotter, 1990). Vodstvo možemo promatrati kao relacijski fenomen [...] koji povezuje članove kolektiva i unosi smisao u kolektivnu akciju“ (Tipurić, 2020: 9), a Resman naglašava da je vođenje doživjelo pomak „od vođenja ljudi“ prema vođenju „s ljudima“ (Blažević, 2014 prema Resman, 2004: 296). „Vođenje podrazumijeva utjecaj na ljude s namjerom da promijene svoja stajališta i smjer ponašanja (Bahtijarević–Šiber, 1999), a provjerom se procjenjuje koliko uspješno organizacija postiže ciljeve i poduzima korektivne postupke kako bi poboljšala izvedbu“ (Blažević, 2014 prema Bahtijarević–Šiber, 1999). Dakle, navedena obilježja koja karakteriziraju vodstvo su utjecaj na druge u svrhu promjena njihova mišljenja i djelovanja, integriranja i usmjeravanja uvođenju promjena na putu prema zajedničkom cilju u svrhu ostvarenja vizije.

„Postoje mnogobrojni modeli (ruko)vođenja: menadžersko, instruktivsko, transformacijsko, participativno, interpersonalno, transakcijsko, postmoderno, situacijsko, moralno, kao i razne teorije: teorija karakternih crta, biheviorističke teorije, teorija kontingencije i teorija karizmatičkog vođenja. Sve su teorije i modeli međusobno komplementarni te nikakve generalizacije nisu moguće unatoč vrlo velikoj uvjerljivosti i razini argumentacije njihove empirijske provjerljivosti“ (Blažević, 2014:9). Dakle, nije moguće odrediti koje je vodstvo najbolje jer to ovisi o kontekstu i u praksi se najčešće koristi kombinacija više modela odnosno stilova.

U istraživanju vodstva kroz povijest korišteni su različiti pristupi koji su objašnjavali modele i stilove vodstva koji iz njih proizlaze, a koje je autor Northouse podijelio na sljedećih deset pristupa (Northouse, 2010):

1. Pristup temeljen na osobinama kreće od polazišta da postoje osobine koje su karakteristične za dobre vođe i u tu svrhu su provedena brojna istraživanja. Broj osobina koje su se pojavile ispao je beskonačan, nisu povezivane osobine s ishodima vodstva, a rezultati su bili povremeno dvosmisleni i nejasni (Northouse, 2010).

Judge, Bono, Ilies i Gerhard (2002) su proveli istraživanje koje je kad su usporedili peterofaktorski model osobina ličnosti s vodstvom pokazalo da su *ekstrovertiranost i savjesnost* najviše povezani s vodstvom, *neurotizam i otvorenost* su također bili povezani s vodstvom, a *ugodnost* nije (Northouse, 2010 prema Judge et al., 2002). Nedostatak ovog pristupa je što se temelji na osobinama koje se smatraju urođenim pa ih je teže razvijati i što je fokusiran samo na vođu, a ne uzima u obzir sljedbenike ni situaciju, što sve su elementi procesa vođenja (Northouse, 2010).

2. Pristup temeljen na vještinama također se bazira na vođi, jedino što se vještine i sposobnosti mogu razvijati i on opisuje vodstvo s tog aspekta. On objašnjava sposobnosti (znanja i vještine) koje su potrebne za uspješno vodstvo, a nedostatak mu je što nema prediktivnu valjanost i istraživanja su provedena na vojnom osoblju. (Northouse, 2010).
3. Pristup temeljen na stilu temelji se na ponašanju vođe te razlikuje dvije osnovne vrste ponašanja: ponašanje usmjereno na zadatak i ponašanje usmjereno na odnose. U sklopu ovog pristupa najpoznatiji je model *Mreža vodstva* Blekea i Moutonove koja oslikava pet temeljnih stilova vodstva: *upravljanje temeljeno na autoritetu i poslušnosti* (ljudi su sredstvo za postizanje cilja), *prijateljsko upravljanje* (naglasak nije na proizvodnji nego na zadovoljavanju potreba zaposlenika i pozitivnom ozračju), *nezainteresirano upravljanje* (vođa ne brine ni o zadacima ni o odnosima), *uravnoteženo upravljanje* (umjereno brine o ljudima i o zadacima) i *timsko upravljanje* (naglašava i zadatak i međuljudske odnose). U *Mreži vodstva* utvrđena su još dva stila: *autoritet/prijateljstvo* (vođa se ponaša ljubazno, ali u svrhu ostvarenja cilja) i *oportunizam* (primjenjuje bilo koju kombinaciju temeljnih pet stilova u svrhu osobnog interesa). Ovaj pristup podržava dosta istraživanja, a prema njemu je najuspješniji stil vodstva stil *dvostruke izraženosti* koji je izražene usmjerenosti na zadatke i na odnose (Northouse, 2010).
4. Situacijski pristup polazi od pretpostavke da različite situacije zahtijevaju različite stilove vodstva te je uloga vođe podrška i usmjeravanje podređenih u skladu s njihovim potrebama odnosno razvojnom razinom (Northouse, 2010). „Situacijsko vodstvo svrstava vođe u četiri stila: S1 je snažno usmjeravanje – slaba podrška, S2 je snažno usmjeravanje – snažna podrška, S3 je slabo usmjeravanje – snažna podrška i S4 je slabo usmjeravanje – slaba podrška“ (Northouse 2010: 110). Ovaj pristup ističe da nema najboljeg stila, već on ovisi o situaciji. Ima o njemu malo istraživanja, a dosta se primjenjuje u praksi, pitanje je kako utvrditi razinu sposobnosti zaposlenika, kako pristupati grupi ili osobama različitih demografskih obilježja (Northouse, 2010).
5. Teorija usklađenog vodstva nije usmjerena samo na vođu već i na situaciju u kojoj on postupa te naglašava potrebu da vođa bude usklađen sa zahtjevima situacije. Ovu teoriju podržava velik broj istraživanja i ona omogućava predviđanje uspješnosti vođe. Po toj teoriji vođe usmjerene na zadatke su uspješne u krajnjim situacijama, vođe usmjerene na odnose su uspješne u umjereno povoljnim situacijama, a vođe koje su usmjerene na sebe su udaljeni od situacije i nezavisni. (Northouse, 2010).

6. Teorija puta do cilja (kontingencijsko vodstvo) kreće od postavki da će podređeni biti motivirani izvršiti zadatak ako znaju da su za to sposobni, da će njihov trud rezultirati ostvarenjem cilja i da će za to uslijediti odgovarajuća naknada. Za ostvarenje cilja ih na taj način trebaju motivirati vođe. Cilj je pomoću motivacije postići veću uspješnost i zadovoljstvo radnika (Northouse, 2010). „To je kontingencijski pristup vodstvu zato što djelotvornost vodstva ovisi o usklađenosti između ponašanja vođe te obilježja podređenih i zadataka“ (Northouse, 2010). Ovisno o potrebama podređenih i prirodi zadatka treba izabrati usmjeravajući, podržavajući, surađujući i stil usmjeren na postignuće. Ona ne predviđa uključenost podređenih u vodstvu, istraživanja je ne potvrđuju u potpunosti, a ona ne pokazuje jasno kako ponašanje vođe utječe na motivaciju podređenih (Northouse, 2010).
7. Teorija razmjene između vođe i članova u fokus stavlja odnos između vođa i sljedbenika. Namjera je da se odnos podređenih s vođom od faze stranca preko faze poznanika razvije do odnosa zrelog partnerstva. Prema ovoj teoriji vođe za uspješno realiziranje organizacijskih ciljeva više koriste podređene s kojima su razvili bolji odnos što dovodi u pitanje načelo pravednosti prema ostalim zaposlenicima. Istraživanja ove teorije potvrđuju povezanost kvalitetne razmjene s uspješnošću organizacije (Northouse, 2010).
8. Transformacijsko vodstvo je jedan od najnovijih i najsveobuhvatnijih pristupa vodstvu, a bavi se time kako vođe mogu nadahnuti sljedbenike, to je proces koji mijenja ljude, potiče njihovu intrinzičnu motivaciju i razvoj tako da oni postižu više nego što se od njih uobičajeno očekuje (Northouse, 2010). “Transformacijski vođe osnažuju sljedbenike i potiču ih na promjene. Oni pokušavaju povećati svjesnost pojedinaca i postići da nadiđu svoje osobne interese za dobro drugih“ (Northouse, 2010: 190).
9. Timsko vodstvo je postalo najpopularnije i njime se bave brojne teorije i istraživanja. Model timskog vodstva pomaže razumijevanju koje pridonosi uspješnosti rada u timovima i čimbenicima koji na to utječu. Povećana potreba za radom u timovima jer se tako povećava učinkovitost organizacije utjecala je na brz razvoj ovog modela (Northouse, 2010).
10. Psihodinamski pristup obuhvaća nekoliko različitih pristupa. On se „temelji na procjeni ličnosti vođe i sljedbenika. [...] Psihodinamski se pristup primjenjuje kako bi se vođe i sljedbenike potaknulo da osvijeste vlastiti tip ličnosti i tip ličnosti ljudi s kojim rade kako bi bolje shvatili vlastito ponašanje i reakcije koje izazivaju kod drugih“ (Northouse, 2010: 263).

Za potrebe ovoga rada, od gore navedenih stilova vodstva, opisat ćemo, kao inovativne stilove upravljanja školom: kontingencijsko, transformacijsko i timsko vodstvo.

Nadalje ćemo opisati i još dva stila vodstva koje, kao inovativne, opisuju brojni autori koji se bave vodstvom u školama, a to su distribuirano i instruktivno vođenje. Važnost distribuiranog vođenja u školi ističu Yukl 2006., Somech 2010., Cashman 2008., Supovitz 2000., Kovač, Staničić i Buchberger 2014., Slunjski 2018. i brojni drugi autori. Potrebu instruktivnog vođenja ističu Horng i sur., 2010., James i sur., 2006., Male i Palaiologou 2013., Southworth 2002., Burcar 2013.a, Slunjski 2018.; Kovač i Pažur 2021. i drugi autori.

„Post-birokratske organizacije evoluiraju u saveze, mreže, unakrsno funkcionirajuće timove i privremene sustave, stoga je nužno oblikovati novu vrstu „saveza“ između vođa i ostalih djelatnika organizacije te razvijati više neizravnih oblika vođenja“ (Slunjski, 2018 prema Bennis, 1999). „U određivanju promjenjive uloge ravnatelja mnogi autori uvode pojmove obrazovno i instrukcijsko liderstvo, a svoju pažnju usmjeravaju i prema povećanju broja uloga“ (Burcar, 2013a: 46). „Uloga ravnatelja nalazi se u tranziciji i mijenja se od ravnatelja kao instrukcijskog lidera ili glavnog učitelja prema ulozi transakcijskog lidera i najčešće prema ulozi transformacijskog lidera“ (Burcar, 2013a: 48). „Dosadašnje instruktivno vođenje (nadzor ravnatelja kritički fokusiran na rad nastavnika i njihov utjecaj na razvoj učenika) zamjenjuje se transformacijskim, suradničkim, timskim (promjena odnosa moći “odozdo prema gore”) vođenjem“ (Buhač, 2017a: 81).

Novija istraživanja odgojno-obrazovnog vođenja pokazuju da je došlo do pomaka s „*upravljanja na vođenje te s individualizma na kolektivizam*, što svjedoči o značajnoj promjeni shvaćanja onog što vođenje predstavlja i kako se u ustanovi ostvaruje, istodobno predstavljajući temelj transformacijskog i distribuiranog pristupa vođenju“ (Slunjski, 2019: 14-15). Vođenje škole od strane ravnatelja ima svoje specifičnosti koje su karakteristične za školu kao organizaciju. „Uporišne točke uspješnog vođenja ravnatelja mogu biti na razini same ustanove, a u njih se ubrajaju sigurnost djelatnika i poticajna klima u ustanovi, sudjelovanje djelatnika u širem dijapazonu odlučivanja, jasne organizacijske obveze djelatnika, njihova kolektivna učinkovitost, osjećaj profesionalnog zajedništva, poticanje organizacijskog učenja i artikuliranje jasnih ciljeva“ (Slunjski, 2018 prema Leithwood i Day, 2007). „Između mnogih oblika vođenja, sudjelujući i suradnički modeli liderstva adaptirani su u širokom broju obrazovnih i drugih neprofitnih organizacija [...]“ (Burcar, 2012 prema Ruth, 2006: 7).

Svih pet stilova vodstva koje ćemo opisati imaju obilježja školskog vođenja koja u različitoj mjeri uključuju sljedeće tri dimenzije. „*Sudjelovanje*, dimenzija obilježja tipova školskog vođenja koja se odnosi na uključenost različitih dionika u procesu vođenja škola (donošenju odluka) uz naglašeno delegirano ili samoinicijativno sudjelovanje. *Utjecaj*, dimenzija obilježja tipova školskog vođenja koja se odnosi na važnost uloge uključenih dionika uz uvažavanje njihovih mišljenja i prijedloga u procesima vođenja škola (donošenju odluka). *Socijalni odnosi*, dimenzija obilježja tipova školskog vođenja koja uključuje utemeljenost procesa vođenja (donošenja odluka) na međusobnoj podršci, povjerenju i suradnji uključenih dionika u procesima vođenja škola (donošenju odluka)“ (Buchberger, 2017: 167).

3.1. Distribuirano vođenje

Distribuirano vođenje se u postmodernom vremenu, koje karakteriziraju brojne promjene i sve veća očekivanja okoline od škole, u školama često javlja, ne samo s namjerom već i intuitivno i prirodno. Razlog tomu je velika količina i opseg poslova u obavljanju kojih kolektiv ne može voditi samo ravnatelj koji nije u stanju sam donositi brojne odluke i obaviti sve poslove važne za razvoj i učinkovito poslovanje škole.

„To je tip vođenja koji karakterizira participacija i ovlašćivanje zaposlenih, grupno odlučivanje i upravljanje pomoću ciljeva“ (Majstorić, 2022 prema Bahtijarević-Šiber i Sikavica, 2001). Bush (2013) smatra da se među ostalim tipovima školskog vođenja kao dominantan i preferirani stil pojavljuje distribuirano vođenje (Buchberger, 2016 prema Bush, 2013). „Potrebu za intenzivnijim bavljenjem fenomenom distributivnog školskog vođenja u posljednjih nekoliko godina snažno naglašavaju relevantne međunarodne organizacije, od kojih značajnu aktivnost bilježi OECD, čije djelovanje najsnažnije utječe na kreiranje nacionalnih politika“ (Kovač, Staničić i Buchberger, 2014: 133). „Razlog za to je trend uvođenja decentralizacije upravljanja i povećanje autonomije škola koji je prisutan u svim razvijenim zemljama pa se kao posljedica toga javlja potreba za distribuiranim školskim vođenjem u vidu uključivanja različitih dionika učitelja, stručnih suradnika, učenika, roditelja i vanjskih dionika u donošenje odluka te uključivanje u proces uvođenja promjena“ (Buchberger, 2018).

„Distribuirano školsko vođenje kao tip vođenja koji podrazumijeva sudjelovanje različitih dionika (ravnatelja, učitelja, stručnih suradnika, učenika, roditelja, dionika iz vanjskog

okruženja) u aktivnostima vođenja postaje dominantan tip vođenja za koji postoji zalaganje kako u *policy* tako i u znanstvenom okruženju“ (Buchberger, 2018: 28).

Ubrzane promjene u suvremenom svijetu, u smislu značajno povećane količine znanja i dostupnosti istog, mijenjaju kontekst u kojem rade škole te potrebe učenika i kompetencije koje trebaju imati prije svega učenici pa je u adaptaciju škola potrebno uključiti sve djelatnike u smislu cjelokupnog organizacijskog potencijala. „Somech (2010) [...] polazi od pretpostavke“ da participativno odlučivanje „u školama pojačava organizacijske kapacitete škola kroz poboljšanje kvalitete donesenih odluka, jačanje radne motivacije učitelja [...] te doprinosi kvaliteti radnog života“ (Kovač, Staničić i Buchberger, 2014 prema Somech, 2010).

Distribuirano vođenje „ [...] uključuje više osoba, od kojih su neke na formalno vodećim pozicijama dok su druge preuzele neformalne odgovornosti vođenja“ (Slunjski 2018: 29). Važno je naglasiti da „distribuirano vođenje ne predstavlja model koji bi se moglo i trebalo u ustanovu jednostavno uvesti, nego razvojni proces za čije je postizanje potrebno uložiti vrijeme i napor“ (Slunjski, 2018: 83-84). U kojoj mjeri će u nekoj školi biti razvijeno distributivno vođenje ovisi i o tome koliko dugo se taj proces provodi i postoji li ozbiljna namjera za uvođenje, ali i organizacijskoj kulturi i stupnju njene zrelosti kao i strukturi koja treba osigurati uvjete za provođenje istog. „Kontekst ustanove, tj. njezine organizacijske strukture u nekim se studijama opisuje kao konstitutivni element distribucijskog vođenja“ (Slunjski, 2018 prema Spillane et al., 2004). „Ritchie i Woods su identificirali tri razvojna stupnja distribuiranog vođenja: *početno* [...], *u razvoju* i [...] već uspješno *ugrađeno*“ (Slunjski, 2018: 84 prema Ritchie i Woods, 2007). Također za distribuirano vođenje je važno da je zastupljena samoinicijativnost dionika jer u protivnom prelazi u delegirano vođenje. „Za uspješno delegiranje nije dovoljna samo načelno podjela posla i odgovornosti nego ih podređeni, kojemu su one i podijeljene, treba prihvatiti, savjesno i uspješno izvršiti i u tome naravno naći osobnu satisfakciju“ (Majstorić, 2022: 44). Prema Stoll i Fink (2000) svaka je škola drugačija u odnosu na kontekst koji čine obilježja ravnatelja i djelatnika, raspoloživi resursi i zato nema univerzalnih recepata za implementaciju nekog modela vođenja.

Suvremeno društvo zahtjeva uvođenje promjena u škole u svrhu njihove prilagodbe potrebama tog društva. „Niz dinamičnih i složenih situacija s kojima se organizacija kao cjelina svakodnevno susreće, nameće potrebu uključivanja i onih djelatnika koji nemaju formalne ovlasti za vođenje, u proces odlučivanja i rješavanje problema. [...]“ (Slunjski, 2018 prema Yukl, 2006). „Stoga učinkovito bavljenje promjenama uključuje osnaživanje drugih osoba, a

ne samo one na vrhu piramide formalne moći, da iskazuju i razvijaju voditeljska ponašanja“ (Slunjski, 2018 prema Cashman, 2008). Škole na promjene reagiraju najčešće inovacijama, a njih treba netko osmisliti i tu se javlja važan prostor za uključivanje cijelog kolektiva. „Poznato je da *nove, inovativne ideje obično ne dolaze s vrha, već iz rubova ili sredine organizacije.*“ (Slunjski, 2018: 79).

Ravnatelji s većim brojem godina ravnateljskog iskustva svjesni su da s vremenom sve manje uspijevaju obaviti sve svoje zadaće što zvuči paradoksalno jer ako su se ozbiljno bavili vlastitim profesionalnim razvojem, ali i kroz učenje iz prakse, njihove kompetencije se zasigurno nisu u međuvremenu smanjile. Dogodilo se to da se povećala količina i vrsta poslova koje obavlja ravnatelj, ali i u školi općenito. „Povećanje broja, vrsta i intenziteta dužnosti koje su ranije bile namijenjene ravnateljima kao primarnim obnašateljima funkcija školskog vođenja sada nalažu podjelu odgovornosti između više članova tima zaduženih za školsko vođenje“ (Kovač, Staničić i Buchberger, 2014: 138). U novim uvjetima rada škola, ravnatelj nije dostatan za vođenje zbog svojih ljudskih i profesionalnih ograničenja. „Nijedna osoba ne može sama razumjeti sve procese koji se u ustanovi događaju niti njima može sama upravljati“ (Slunjski 2018: 78). Supovitz (2000) napominje da „rastuća kompleksnost ravnateljskog posla čini distribuirajuće liderstvo važnom tehnikom preživljavanja ravnatelja i njihovom organizacijskom strategijom“ (Burcar, 2013 prema Supovitz, 2000). Jedino uključivanjem drugih djelatnika u rad škole moguće je osigurati preživljavanje. „Distribuirajuće liderstvo pod čime podrazumijevamo delegiranje, pomaže ravnateljima koji imaju nedostatak vremena, da bi osigurali određene inicijative i ekspertize sadržaja poučavanja, kako bi mogli implementirati kompleksne reforme“ (Burcar, 2013a: 54).

Distribuirano vođenje nije primjenjivo u svim situacijama. „Iako sudjelovanje zaposlenika u odlučivanju može imati izrazito pozitivni utjecaj, to može biti vremenski zahtjevno te vrlo naporno za menadžera, osobito kada u odlučivanju sudjeluje velik broj zaposlenika s različitim stavovima“ (Fudurić i Drašković, 2016: 42). Primjena ovog stila vođenja je „vrlo složena za primjenu u svakodnevnim situacijama što obično podrazumijevaju brzo reagiranje“ (Staničić, 2006a : 262). Nadalje, kad se kombinira distribuirano vođenje s drugim stilovima, može se dogoditi da djelatnicima na bude jasno kad i u kojoj mjeri oni sudjeluju u odlučivanju pa nejasna „[...] podjela uloga može dovesti do sukoba uloga i zbunjenosti učitelja [...] o tome tko treba donijeti konačnu odluku“ (Kovač et al., 2014: 138). Zbog toga „[...] Crawford (2012) zaključuje da valja postići ravnotežu i [...] utvrditi u kojim je situacijama prikladno dijeliti funkcije vođenja [...]“ (Kovač et al., 2014: 138 prema Crawford, 2012.).

Za ravnatelje škola ključna je vještina određivanje poslova koje je moguće i potrebno delegirati i onih koje nije. „Yukl (2004:103) je iznio smjernice za prepuštanje i odgovornosti i ovlasti kako bi delegiranje zapravo bilo učinkovito te postiglo rezultat koji je vođa očekivao od podređenih. Smjernice za prepuštanje odgovornosti i ovlasti su sljedeće:

Što prepustiti:

- Poslove koji podređeni može obaviti bolje
- Poslove koji su hitni, ali ne i jako prioritetni
- Poslove koji su relevantni za karijeru neke podređene osobe
- Poslove prikladne težine
- I ugodne i neugodne poslove
- Poslovi koji nisu središnji za ulogu voditelja

Kako prepustiti:

- Jasno navesti delegirane odgovornosti
- Dati prikladne ovlasti i navesti granice slobodnog odlučivanja
- Odrediti zahtjeve za podnošenje izvještaja
- Provjeriti je li podređeni prihvatio te odgovornosti
- Informirati sve koji to trebaju znati
- Nadzirati napredak na prikladan način
- Osigurati da podređeni dobiva potrebne informacije
- Pružiti potporu i pomoć, ali i izbjegavati oduzimanje ovlasti i odgovornosti
- Pogreške pretvoriti u iskustvo iz kojeg se uči“ (Majstorić, 2022 prema Yukl, 2004: 103).

Ako sustav odlučivanja i uloga nije jasno postavljen, neki djelatnici mogu početi preispitivati svaku odluku ravnatelja. Što je više nejasnoća, to će pridonositi stvaranju zabluda u kolektivu. „Oslanjajući se na istraživanja provedena u škotskim osnovnim školama, Torrance je izveo pet zabluda o praksi distribuiranog vođenja:

1. Svaki djelatnik može preuzeti neku ulogu vođenja u ustanovi.
2. Svaki djelatnik želi neku ulogu vođenja u ustanovi.
3. Uloga vođenja od strane djelatnika legitimira se jednostavnim priznavanjem od strane ravnatelja ustanove.
4. Distribuirano vođenje događa se prirodno.

5. Distribuirano vođenje samo po sebi je neproblematično“ (Slunjski, 2018 prema Torrance, 2013).

Distribuirano vođenje je u manjoj i ili većoj mjeri prisutno u hrvatskim školama. Nakon provedenog istraživanja u 59 osnovnih škola u RH autorice Buchberger nalazi su pokazali da „[...] relativna većina hrvatskih osnovnih škola pripada kategoriji škola u kojima su zastupljenija obilježja distribuiranog školskog vođenja, za razliku od kategorije škola u kojima su zastupljenija obilježja individualnog školskog vođenja“ (Buchberger, 2018: 168). „Prema provedenom empirijskom istraživanju zasnovanom na analizi dimenzija stilova vođenja, pokazalo se da se ravnatelji osnovnih škola na području Grada Zagreba dominantno služe sudjelujućim stilom. Odstupanje od dominantnog stila vidljivo je jedino pri dimenzijama motivacije i nadzora kod kojih udio odgovora ravnatelja upućuje na savjetujući stil vođenja prema Likertovom modelu“ (Kralj, 2018: 49).

„Kad su učitelji uključeni u politike cijele škole, može se proširiti njihove perspektive poučavanja, poboljšati njihov profesionalni razvoj i povećati njihova predanost školi“ (Runhaar, 2016: 10 prema Mayrowetz i Smylie, 2004). U konačnici možemo zaključiti da distributivno vođenje donosi dodanu vrijednost školi na svim razinama njezina rada.

Distribuirano vođenje zahtijeva preduvjete, a to znači zrelost organizacijske kulture i kompetencije članova kolektiva što nije nešto što se podrazumijeva da škola ima, već se mora graditi kroz duže vrijeme često čak i više godina paralelno s uvođenjem distribuiranog vođenja. „Participativno upravljanje uključuje dijeljenje informacija sa zaposlenicima i njihovo uključivanje u donošenje odluka. Vođe potiču sudjelovanje i doprinose tima. Zaposlenici trebaju posjedovati vještine i sposobnosti za sudjelovanje, moraju imati tehnička znanja i vještine, komunikacijske vještine i inteligenciju kako bi mogli donositi ispravne odluke i učinkovito ih komunicirati. Ozračje organizacije mora podržavati uključenost zaposlenika te pitanja u koja se zaposlenici uključe moraju biti relevantna za njih“ (Buhač, 2017b: 75).

„Participativni stil vođenja pridonosi dobrim međuljudskim odnosima. U školama u kojima nastavnici imaju visoki stupanj autonomije u radu i gdje postoji kontrola samovrednovanja i samokontrole, osoblje škole će biti zadovoljnije jer njihov rad koordinira ravnatelj koji ima participativni stil vođenja“ pa se može zaključiti „specifičnost škole, kao organizacije jest da se u osnovi svih njenih aktivnosti nalaze ljudi i oni je čine uspješnom ili ne“ (Buhač, 2017b: 76).

Distribuirano vođenje koliko god je zahtjevno u provedbi jer traži organizacijski potencijal, ali i „trošenje“ resursa, toliko je i isplativo jer ima blagotvoran učinak na kulturu škole i jedan je od malo učinkovitih postupaka i dostupnih alata za njeno unaprjeđivanje i mijenjanje.

3.2. Timsko vođenje

Suvremene organizacije posežu za timovima kako bi potencijal svog ljudskog resursa najučinkovitije stavile u funkciju u svrhu što bolje prilagodbe eskalirajućim zahtjevima koje im okruženje postavlja i postizanja veće konkurentnosti, a moguće čak i u svrhu preživljavanja. Pretpostavka timskog vođenja je uspostavljanje organizacijske strukture, ali i razvoj organizacijske kulture i znanja potrebnih za tu vrstu vođenja. Vođenje tima nije univerzalno već može biti različito pa u skladu s tim Danijel Goleman navodi šest stilova vođenja tima: zapovjedni (prinudni), vizionarski (autoritativni), suradnički (afilijativni), trenerski (*coaching*), demokratski i progresivni (udarnički) (Babić, 2021 prema Goleman, 1998), a za pretpostaviti je da je najbolje koristiti kombinaciju stilova ovisno o kontekstu rada tima.

„Stil timsko vodstvo odnosno „timski menadžment“ smatraju najboljom orijentacijom ravnatelja koji se prepoznaje u brizi i za zadatke i za ljude. Ravnatelji koji prakticiraju ovaj stil rukovođenja imaju dobre odnose sa svojim zaposlenicima koje grade na povjerenju, uvažavanju i poštivanju. Odani su viziji, misiji i ciljevima koje žele ostvariti u svojoj školi. Pokretači su i motiviraju svoje zaposlenike u neprestanom razvoju i stručnom usavršavanju“ (Buhač, 2017b prema Staničić, 2000a).

Stil timskog vođenja je zasigurno u suvremeno doba najpopularniji, jer su svi već shvatili da nijedan drugi način rada ne može proizvesti rezultate kakve donosi tim sa svojom sinergijom. Najučinkovitije i najefektivnije stavlja u funkciju sav ljudski potencijal organizacije koji se na drugi način ne može mobilizirati i integrirati u smjeru divergentnog mišljenja, inovacija i sl.

„Timsko vođenje danas ubrajamo u često spominjane i citirane stilove, te nosi na određeni način karakteristiku „modernog stila“ vođenja ljudstva. Timsko organizacijsko vođenje razlikuje se po mnogo čemu od prethodno iznijetih stilova. Te razlike nalaze se i u formi i sadržaju vođenja.

Glavne su odlike timskoga vođenja:

- Gotovo u potpunosti se brišu postavljene granice između nadređenih i podređenih u klasičnom shvaćanju. Nadređeni najčešće samo upućuju na zadatak ili problem. Hijerarhijska piramida vođenja u klasičnom smislu ne postoji. Članovi organizacije svrstani su u timove i daju svoje pune prijedloge, razrađuju modele i rješavaju zadatke. Vođa tima je u funkciji koordinatora iniciranja i donošenja skupnih odluka.
- Ovaj se stil temelji se na razvijanju poduzetničkih ideja, inovativnih sposobnosti i preuzimanju rizika od strane sudionika, članova tima. Oni to čine na temelju stečenih znanja, sposobnosti i vještina koje su najčešće visoko specijalističke naravi“ (Gutić, Horvat i Juričević, 2021: 134).

Tehnike vođenja tima biraju se ovisno o vrsti tima, njegovoj svrsi, ali i načinu prilagodbe kontekstu (Babić, 2021: 103) te ovisno o složenosti zadatka, kompetencijama i iskustvu voditelja i članova.

Timsko vođenje je neophodno u školi jer joj daje mogućnost bolje uporabe nedovoljno iskorištenog velikog potencijala visoko obrazovanog kadra i ostvarivanja efekta sinergije kojim se postiže veća učinkovitost. Prosvjetni kadar ima značajno iskustvo timskog vođenja u području odgojno-obrazovnog rada i razvoja škole, međutim tu ima prostora za napredak pogotovo u području razvoja škole.

Timski rad zahtijeva i voditelja tima kako bi koordinirao i integrirao rad u timu, a pogotovo da bi im učinio jasnom svrhu timskog rada i zajednički definirani smjer djelovanja te usmjeravao tim u tom pravcu. „Onaj tko vodi tim mora se pobrinuti da članovi tima prepoznaju korisnost svojih ostvarenja i uspješno napredovanje prema cilju. Mada bi po svojoj naravi sudjelovanje u timu već samo po sebi trebalo svoje članove nagrađivati zadovoljstvom koje nije moguće platiti, članovi tima za povećani rad trebaju biti i dodatno materijalno ili nematerijalno stimulirani“ (Staničić, 2006a: 239). Vođa tima mora imati odgovarajuće kompetencije za timski rad i posvećenost odnosno predanost zajedničkim ciljevima kako bi na temelju toga bio i neformalni autoritet i zadobio povjerenje članova tima te njihovu spremnost na suradnju i sljedbu. Kako bi to uspio, prema Srići (2004) „...vođa tima je proaktivan, etičan, uporan, efikasan, zna što hoće, izabire bitno, zna uzeti vrijeme i živjeti sa stresom“ (Babić, 2021 prema Srića, 2004). Vođa tima je fokusiran i na usmjerenost k cilju, ali i na stvaranje kvalitetnih odnosa u timu kako bi stvorio ugodno i sigurno ozračje u kojem su članovi nadahnuti nuditi više rješenja istog problema i načina rješavanja zadaće. U svojoj dvojnoj ulozi koja je usmjerena na zadatke i na odnose vođa je zadužen osigurati timu sve resurse potrebne za rad uključujući potrebna znanja,

informacije, potporu nadređenog, literaturu, pomoć vanjskih eksperata kad je to potrebno, ugodnu radnu okolinu te prilike za neformalna druženja i proslavu zajedničkog uspjeha.

Hillov model omogućava bolje razumijevanje obilježja timskog vodstva (Northouse, 2010). Najprije vođa treba odlučiti treba li intervenirati u aktivnosti tima vezano za zadatak ili za odnose ili će samo nastaviti nadzirati i opažati tim, u svrhu osiguravanja funkcioniranja tima. Također treba odlučiti treba li djelovati na unutarnjoj razini (na razini tima) ili na vanjskoj razini (u okolini tima). Ako im odluči pomoći u obavljanju zadatka ne unutarnjoj razini, može ih usmjeravati na cilj, osigurati im strukturu (planovi, vizije, delegiranje, jasnoća uloga), olakšati odlučivanje (usmjeravanje na probleme, sintetiziranje, usuglašavanje), uvježbati ih u potrebnim vještinama za obavljanje zadatka i pomoći u održavanju normi (kroz procjenu timskih i individualnih postignuća). Ako odluči pomoći timu na poboljšanju odnosa, može koristiti trenerski pristup, poticati suradnju, upravljati sukobima, poticati izgradnju predanosti, osigurati zadovoljavanje potreba članova te poticati etičke postupke u skladu s načelima. Ako se odluči na intervenciju u svrhu poboljšanja odnosa tima i okoline, odnosno ako motrenje okoline zahtijeva intervenciju vođe, on može djelovati na više mogućih načina tako da stvara savezništva ili umrežavanje s okolinom, predstavlja i zagovara tim u okolini, osigurava potporu i resurse od podređenih, zaštita članova od ometanja iz okoline, procjena okolinskih pokazatelja uspješnosti tima (ankete, pokazatelji uratka), dijeljenja važnih okolinskih podataka s timom. Northouse ističe da iskusni članovi tima mogu obavljati funkciju vođenja odnosno da razina u kojoj tim sam zadovoljava potrebe i omogućava funkcioniranje utječe na potrebu pomoći i intervencije vođe (Northouse, 2010).

Timski rad može biti više ili manje uspješan i može se korigirati te unaprjeđivati, a za to je potrebno provoditi kontinuiranu evaluaciju koja služi kao ishodište za bolju realizaciju ciljeva i razvoj samog tima. Dakle, jednom uspostavljen tim je tek na startu svog putovanja prema učinkovitom timu. „Informacije o učinkovitosti tima mogu se dobiti na razne načine: neposrednim opažanjem, ispitivanjem, povratnim informacijama i indikatorima postignuća. Informacije dobivene na taj način vođi mogu poslužiti u donošenju budućih odluka" (Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009: 61).

Timsko vođenje ima još jednu veliku prednost, a to je povećavanje kapaciteta odnosno kompetencija i samostalnosti kolektiva kao i usvajanja uvjerenja i stavova koji ih vode u zajedničkom smjeru pa u tom smislu zrela organizacija samostalno djeluje, a menadžer je u svojstvu koordinatora, integratora, moderatora i motivatora. „Timsko vođenje organizacijom zasniva se na postavkama tzv. situacijskog menadžmenta“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021:

135). „Što to znači? S porastom stečenih znanja, sposobnosti i vještina zaposlenih, povećava se i stupanj zrelosti članova tima i time njihova sposobnost za obavljanje sve složenijih aktivnosti. Menadžer tada treba smanjiti svoj angažman oko vođenja zadataka i aktivnosti u užem shvaćanju i usmjeriti se na razvijanje relacija i motivacije kod članova tima. On sada u potpunosti delegira svoju odgovornost na članove tima i okreće se kontrolnim gledištima aktivnosti. Da bi se omogućilo funkcioniranje osnovnih postavki timskog vođenja, potrebna je zrelost članova za preuzimanje uloga u timu“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 135-136).

Timsko vođenje je u školama nerijetko primjenjivan stil vođenja što znači da je on poznat školskim kolektivima kao i njegove dobrobiti s tim da se tu otvara veliki prostor za uvođenje timskog vođenja u školi za više poslovnih procesa nego sad kao i postizanje veće zrelosti škola za takav rad. Za to je potrebno osigurati nužne resurse, ali i odgovarajuću organizacijsku strukturu škole te postići da kultura škole bude *prijateljski nastrojena* prema radu u timovima.

3.3. Instrukcijsko vođenje

S obzirom da su škole ipak vrlo specifične u odnosu na druge organizacije, u njima se javlja stil vođenja koji je karakterističan samo za škole, a to je instruktivno vođenje. Usmjeren je na unaprjeđenje osnovnog posla škola, a to je poučavanje. „Značajan broj istraživanja sugerira da ravnatelji osjećaju „rastrganost“ između uloga obrazovnog lidera i menadžera kao primjerice Dimmock (1996), a problem leži u odluci hoće li se fokusirati na poučavanje i učenje ili na sve veće opterećenje administrativnim poslovima“ (Burcar, 2013a prema Dimmock, 1996).

„Instrukcijsko školsko vođenje može se opisati kroz skup uloga i zadataka školskih ravnatelja (i drugih dionika uključenih u školsko vođenje) usredotočenih na unapređivanje procesa učenja i poučavanja kroz usmjeravanje, podupiranje i osiguravanje resursa učiteljima i učenicima u tim procesima“ (Kovač i Pažur, 2021 prema Horng i sur., 2010; James i sur., 2006; Male i Palaiologou, 2013; Southworth, 2002). Sukladno tome „[...] instrukcijsko liderstvo pripada specifičnoj grani obrazovnog liderstva koje je usmjereno kurikulumu i poučavanju“ (Burcar, 2013a prema Bird i Little citirani u Glickman, 1990:19).

Kad različite, u ovom radu opisane, inovativne stilove vođenja ravnatelj primjeni često ustanovi opet nešto fali. To je zato jer su sva vođenja samo putevi koji vode u istom smjeru, a to je nastava zbog koje škole postoje. Kad škola podbaci u nastavi, ona više ne služi svojoj svrsi.

Međutim, unapređivanje nastave da bude u skladu s vremenom nije jednokratni zadatak koji se povremeno i prigodno provodi u školi. To treba biti konstantno, dakle u kontinuitetu, neprekidno, svaki dan i uvijek. Međutim, da bi učitelji pristali i prihvatili to kao vlastitu misiju treba im osigurati organizacijski kapacitet za permanentni rad na sebi i to treba raditi na način da budu nadahnuti, da se osjećaju kao istraživači u potrazi za skrivenim tajnama, da bude stalno drugačije i zanimljivo, da ima dah svježine.

„Instrukcijsko vođenje podrazumijeva promišljeno investiranje u razvoj socijalnih i akademskih kapaciteta učenika te profesionalnog i intelektualnog kapitala učitelja. Takvi kapaciteti moraju biti dostupni da bi omogućili napredovanje učenika, učenje učitelja i veću učinkovitost nastave“ (Kovač i Pažur, 2021 prema Hallinger, 2011; Hallinger i Murphy, 1985). Obilježja ravnateljskog instrukcijskog vođenja povezana s njihovim sudjelovanjem u sljedećim aktivnostima: „suradnji s učiteljima u rješavanju problema s kojima se suočavaju u razredima; opažanju nastave; davanju povratne informacije nakon opažanja; poticanju suradnje među učiteljima s ciljem razvijanja novih praksi poučavanja; osiguravanju da učitelji preuzimaju odgovornost za usavršavanje svojih nastavnih vještina; osiguravanju da učitelji preuzimaju odgovornost za bolja postignuća svojih učenika i sl.“ (Kovač, 2021: 225).

Na važnost uvođenja instrukcijskog vođenja u škole ukazuju „objavljene *policy-preporuke* u nacionalnim izvješćima istraživanja TALIS (OECD, 2014; Markočić-Dekanić, Gregurović i Batur, 2020) u kojima se preporučuje važnost osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja za primjenu instrukcijskoga školskog vođenja u njihovoj svakodnevnoj praksi“ (Kovač, 2021 prema OECD, 2014 i Markočić-Dekanić, Gregurović i Batur, 2020).

„Blase i Blase (1999) izdvojili su popis od dvije kategorije ponašanja i jedanaest ključnih strategija koje koriste instrukcijski uspješni ravnatelji: razgovor s učiteljima o njihovoj nastavi (pri čemu su koristili strategije poput davanja povratnih informacija o njihovoj praksi), oblikovanja jasnih preporuka za unapređivanje nastavne prakse, demonstriranje primjera uspješne nastavne prakse, analize nastavnih praksi i nagrađivanje uspješnih učitelja te poticanje profesionalnog razvoja učitelja (poticanje učitelja na proučavanje spoznaja o poučavanju i učenju, podržavanje inicijativa suradnje među učiteljima, poticanje kolaborativnog učenja među učiteljima, poticanje promjena nastavnih pristupa i strategija, poticanje učitelja na stručna usavršavanja i poticanje akcijskih istraživanja nastave)“ (Kovač, 2021 prema Blase i Blase, 1999).

Klara Fergeš i Vesna Kovač (2017.) analizirale su kompetencijske standarde u drugim državama te zaključile kako imaju orijentaciju prema instruktivnom vođenju kroz njegovanje kulture učenja i distribuiranom školskom vođenju kod donošenja važnih odluka. Također su usmjereni na korištenje organizacijskog i ljudskog potencijala te brigu za stvaranje suradničke klime i poticanje profesionalnog razvoja. Osim toga, kompetencije su usmjerene razvijanju suradničkih odnosa s dionicima unutar i izvan škole odnosno upravljanjem odnosima škole i vanjskog okružja, opredjeljenju na strateško upravljanje i vođenje kao i etičkoj dimenziji školskog vođenja (Staničić, 2021 prema Fergeš i Kovač, 2017).

„Usto, valja upozoriti i na neka ograničenja vezana uz instrukcijsku ulogu ravnatelja u hrvatskom kontekstu: Staničić i Drandić (2019) upozoravaju da bi nekritičko forsiranje ravnatelja kao instrukcijskog lidera, bez osiguravanja odgovarajućih pretpostavki i uz umanjivanje važnosti i doprinosa profesije pedagoga kojoj je to imanentna uloga, u našim uvjetima moglo biti neučinkovito“ (Kovač, 2021 prema Staničić i Drandić, 2019).

„Iz dosad provedenih sistematizacija istraživanja školskog vođenja mogu se izdvojiti ključne varijable čiji su učinci na učenička ili školska postignuća, posredstvom djelovanja instrukcijskoga školskog vođenja, empirijski najčešće provjeravani i potvrđeni u različitim nacionalnim sustavima (Hallinger i Wang, 2015): školska klima, školska kultura, zadovoljstvo učitelja poslom, predanost učitelja poslu ili školi, participacija učitelja u stručnom usavršavanju, samoefikasnost učitelja i korištenje učinkovitih nastavnih strategija, (Kovač, 2021 prema Hallinger i Wang, 2015).

Spomenute sistematizacije istraživanja, kao i sve ostalo, u ovom poglavlju navedeno o instrukcijskom vođenju, ukazuju na to da ono pozitivno utječe na sva najvažnija područja rada škole i da prakticiranje instrukcijskog vođenja škole nije samo potrebno već je nužno, *top* prioritet, jer u protivnom, vođenje se ne bavi osnovnom djelatnošću škole što bi trebalo biti nezamisliva praksa.

3.4. Transformacijsko vođenje

Transformacijsko vođenje ne samo kao model već kao temeljna filozofija vođenja možda je najprimjerenije za školu. Ono omogućava rast i razvoj škole u skladu s potrebama društva i djelatnika, a uloga ravnatelja jest upravo usmjeravanje kolektiva i osiguravanje resursa kako bi

se to postiglo. Prema Maslowskom, „transformacijski vođe dijele moć i olakšavaju proces razvoja škole tako što doista koriste potencijale i posvećenost učitelja“ (Maslowski, 2006: 26). „Kako mu naziv govori transformacijsko vođenje je pristup koji mijenja ljude. Usredotočeno je na emocije, vrijednosti, etiku, standarde i dugoročne ciljeve. Uključuje procjenu potreba podređenih zaposlenika i zadovoljavanje njihovih potreba, kao i izniman utjecaj vođe koji zaposlenike motivira na postizanje boljih rezultata od očekivanih. [...] Transformacijsko vođenje usredotočeno je na poboljšanje rada zaposlenika i njihov razvoj kako bi postigli svoj puni radni potencijal“ (Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009: 57).

Vođenje kolektiva škole bez interakcije s njim u stvarnosti nije realno ni izvedivo. „Jedna od najšire prihvaćenih koncepcija vođenja uspješne suvremene škole je tzv. transformacijsko vođenje“ (Staničić, 2006a: 362). To je prema Resmanu „pomak od vođenja ljudi prema vođenju s ljudima“ (Staničić, 2006a prema Resman, 2004: 292 i 296). „Transformacijski ravnatelji, prema Lontosu, slijede tri temeljna cilja (Lintos, L. B. 1992. str. 4.):

- Pomažu zaposlenima razviti i prakticirati profesionalni odnos prema radu i stvaraju suradničku atmosferu. To se prepoznaje u zajedničkom planiranju, praćenju procesa, analizi rada i slobodnim kritičkim osvrtima na rad i njegove rezultate. [...]“ poticanju zaposlenika da „jedni druge poučavaju kako ostvariti bolji uspjeh u nastavi“ [...] uključuju svoje osoblje u postavljanje zajedničkih ciljeva [...] potiču unutarnje promjene školske kulture [...].
- Transformacijski ravnatelji njeguju profesionalni razvoj svojih suradnika (učitelja/nastavnika, pedagoga, psihologa i dr.) Oni ih motiviraju za stručno usavršavanje uvjereni kako će ono doprinijeti čvršćem prihvaćanju i uspješnijem ostvarivanju ciljeva škole [...].
- Transformacijski ravnatelj pomaže učiteljima/nastavnicima probleme u školi rješavati uspješnije, potiče ih na posezanje za novim aktivnostima u obogaćivanju školskog programa i na ulaganje dodatnog napora u to. Pritom skrbi da zaposleni rade bolje, ali ne i napornije [...]“ (Staničić, 2006a prema Lintos, 1992: 4).

„Decentralizacijom škole uloga ravnatelja jača i on će sve manje u vođenju škole hospitirati, usmjeravati i davati instrukcije, a sve više primjenjivati transformacijsko vođenje“ (Buhač, 2017b: 63). Transformacijskim vođenjem ravnatelj gubi moć i ulogu „sveznajuće osobe“ u školi i naizgled se čini da mu se tako smanjuje moć općenito, ali u stvari je suprotno jer on ne vodi više sam promjene pojedinih poslovnih procesa, struktura ili kulture, ali zato zajedno s djelatnicima škole osmišljava, vodi i koordinira transformaciju ustanove na svim njenim

razinama. „Transformacijsko vođenje će ravnatelju omogućiti veću autonomiju, ali i veću odgovornost spram države, roditelja, učenika, učitelja i lokalne zajednice“ (Buhač, 2017b: 63).

Transformacijsko vodstvo na specifičan način utječe na učitelje. „Rezultati istraživanja (Bogler, 2001; Fullan, 2002, prema Hallinger, 2003) potvrđuju da transformacijsko vodstvo ravnatelja utječe na nastavničku percepciju uvjeta u školi, na njihovu spremnost na promjene i permanentno stručno usavršavanje, ali i na to da se u praksi pojedini nastavnici opiru sudjelovanju u zajedničkom vodstvu škole“ (Peko, Milnarević i Gajger, 2009 prema Hallinger, 2003). „Transformacijsko vođenje stvara uvjete u kojima je moguće povećati predanost poslu i samomotivaciju nastavnika, bez specifičnih direktiva odozgo“ (Buhač, 2017b: 63), a upravo to su najvažnije odlike dobrog vodstva. Transformacijskim se vođenjem osim toga „unaprjeđuje komunikacija i razvija se proces zajedničkog odlučivanja“ (Buhač, 2017b: 63).

Obzirom na veliku vrijednost transformacijskog vođenja za školu postavlja se pitanje može li svaki ravnatelj biti takav vođa ako to odluči ili za to treba imati neke predispozicije. „Ljudi koji pokazuju transformacijsko vođenje često imaju razvijene unutarnje vrijednosti i ideale te mogu motivirati svoje zaposlenike na ponašanje koje podržava opće dobro prije nego njihov osobni interes“ (Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009: 57-58). To pokazuje da su oni uvjereni u ideale i ideje koje promiču. „Transformacijski vođa postupa prema vođenju kao prema procesu koji se zbiva između zaposlenika i vođe. Zbog toga jer su oboje uključeni u proces, vođenje nije samo odgovornost već uzajamno djelovanje između zaposlenika i vođe“ (Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009: 59). Dakle, ono što određuje takvog ravnatelja jest da sve provodi u interakciji s kolektivom i to mu je temeljni način djelovanja. Nadalje je važno „uočiti da je upravo radi isticanja moralne dimenzije u procesu vođenja ovaj pristup drugačiji od svih ostali pristupa“, a najvažnije vezano za ovaj model vođenja su „značajni dokazi da je transformacijsko vođenje uspješan model vođenja“ (Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009: 59).

„Transformacijski su predvodnici „orijentirani ljudi“, umjesto da se usredotoče na zadaće i rad, oni grade odnose i pomažu sljedbenicima osmisliti ciljeve i identificirati strategije koje će ostvariti“ (Stoll i Fink, 2000 prema Mitchell i Tucker, 1992). Ovo je vrlo vjerodostojno i konkretno opisana uloga takvih vođa, no postavlja se pitanje u kojoj mjeri oni mogu u stvarnosti smanjiti poslove upravljanja, a da se ne naruši funkcioniranje škole, kako bi se mogli posvetiti ovakvom vođenju.

Transformacijsko vođenje ima važne zadaće, a jedna je da kolektiv učini svjesnim prioriternih pitanja i što bi se dogodilo ako se ona ne riješe (Certo S. C. i Certo T., 2008 prema Bass, 1985).

Transformacijsko vođenje je iznimno moćno jer može mijenjati i strukturu i kulturu s djelatnicima pa omogućava visok potencijal za prilagodbu promjenjivoj okolini, predstavlja dobar kontekst i za razvoj timova.

3.5. Kontigencijsko vođenje

Posebnost kontigencijskog vođenja je ta što ga većina autora smatra najprimjenjivijim u praksi. Razlog tome nije teško shvatiti jer polazi od pretpostavke da je svaka situacija odnosno kontekst u kojem se vođenje događa različit.

„Za razliku od teorija stila koje stil smatraju temeljnim čimbenikom uspjeha organizacije, kontigencijske (situacijske) teorije polaze od pretpostavke kako je uspješno rukovođenje uvjetovano specifičnim odnosom rukovoditelja, zaposlenih i situacije u kojoj djeluju. Ove teorije za razliku od prethodnih unose još i varijabilnost situacije kao novu dimenziju što obilježava rukovođenje“ (Staničić, 2006a prema Greenberg i Baron, 1996:450). Važno je istaknuti da su istraživanja pokazala njegovu učinkovitost. „Empirijska provjera pokazuje da su kontigencijske teorije prihvatljivije od drugih“ (Staničić 2006a: 262). Obzirom na to koliko je vođenje slojevit i nizom čimbenika uvjetovan proces nije neobično da pojedinačni modeli i stilovi ne odgovaraju u svim situacijama. „S obzirom da svaki od opisanih menadžerskih stilova ima prednosti i nedostatke, ne možemo govoriti o optimalnom stilu, već je ispravnije reći da svaki od stilova može pokazati dobre rezultate u određenom kontekstu, odnosno situaciji, pa tako govorimo o kontingencijskom stilu, odnosno prilagođavanju stila vođenja situaciji“ (Fudurić i Drašković, 2016 prema Pavičić, Alfirević i Aleksić, 2006: 125). Kontekst zasigurno najviše utječe na potrebu za određenim stilom vođenja. „Osborn, Hunt i Jauch (2002) tvrde da je vodstvo uvijek utkano u kontekst te da je vođa neodvojiv od konteksta i njegova efikasnost ovisi o kontekstu“ (Slunjski, 2018 prema Osborn, Hunt i Jauch, 2002).

„Uz različitost pristupa valja ih smatrati komplementarnim i uočiti njihove unutarnje sličnosti koje ističu da uspješno rukovođenje ovisi o samom rukovoditelju i njegovim odlikama, stilu vođenja koji primjenjuje, karakteristikama zaposlenih i mnogobrojnim situacijskim čimbenicima.“ (Staničić, 2006a prema Bahtijarević-Šiber et al., 1991).

„Teorije situacije sugeriraju da nijedan stil vodstva nije najbolji u svako vrijeme i u svim situacijama. To ovisi o situaciji (internoj i eksternoj) i drugim okolnostima s kojima je vođa

suočen – on treba mijenjati, prilagoditi svoja ponašanja i stil vodstva tako da odgovaraju zadanim okolnostima, kako bi bio učinkovitiji i efikasniji. Drugim riječima, stil vođenja koji je bio dobar u jednoj situaciji, ne mora biti dobar u nekoj drugoj situaciji“ (Buhač, 2017b: 71).

„Uspješnost vođenja određuje sposobnost ravnatelja da osigura onaj oblik podrške koji djelatnici trebaju u određenom trenutku [...]“ (Slunjski 2018: 26). Prema tome, za škole je zasigurno ovaj model vođenja najprimjenjiviji.

4. ORGANIZACIJSKA KULTURA ŠKOLE

Organizacijska kultura je sve u organizaciji što je povezano s njenim djelatnicima. Ona nastaje u interakciji djelatnika međusobno te s menadžerom i okolinom u skladu s njihovim osobinama, kompetencijama, potrebama, uvjerenjima i stavovima i sa svrhom organizacije kako je oni vide, a manifestira se kroz način njihova djelovanja i razmišljanja, nepisana pravila ponašanja odnosno pravila kako se nešto u organizaciji radi, odabrani zajednički strateški smjer razvoja, misiju i viziju, organizacijski potencijal znanja i djelovanja, stil vođenja i što je najvažnije kroz razinu kohezije unutar kolektiva i odnose u kolektivu. To je osobnost organizacije po kojoj se ona razlikuje od svih drugih.

U tom smislu kaže Karl Weick kako „organizacija nema kulturu nego je organizacija samo po sebi kultura“ (Tipurić, 2021: 179 prema Weick, 1995).

„Organizacijska kultura je izraz osobnosti poduzeća i sadrži dominirajuću kulturu i subkulture. Povezana je s dinamikom i utjecajem ljudi u poduzeću, a sačinjavaju je demonstrirajući elementi poduzeća (fizički, identifikacijski, ponašanje, itd.), integrirajući elementi (komunikacijski, radna atmosfera, itd.) i bazični elementi poduzeća (u smislu organizacijskih vrijednosti, stavova i uvjerenja, i sl.), što je odraz specifičnog načina života i rada poduzeća u cjelini ili pojedinih njegovih dijelova“ (Gutić i Rudelj, 2012: 120).

Kultura ustanove „[...] sadrži norme koje reguliraju način na koji ljudi stupaju u interakcije jedni s drugima te pruža okvir odlučivanja o tome što u nekoj ustanovi ima ili nema smisla. Kultura također predstavlja svojevrsni kompas za vođenje ljudi u zajedničkom smjeru što se postiže dijeljenjem vizije, vrijednosti i uvjerenja koji su za tu ustanovu svojstveni“ (Slunjski, 2018: 29).

„U tom procesu stvaranja i dinamike organizacijske kulture, često su prisutni homogenizirajući čimbenici koji pojedince usmjeravaju prema prosječno dominantnim kulturama u odnosu na parcijalne i pojedinačne kulture (tzv. supkulture)“ (Gutić i Rudelj, 2012: 123). Upravo je to uloga čelnika: integrirati dominantnu kulturu. „Kultura se može definirati kao općeprihvaćena filozofija, ideologija ili sustav vrijednosti, pretpostavki, vjerovanja, očekivanja, stavova i norma zajednice. Kultura donosi organizaciji stabilnost i sigurnost, jača red, olakšava i snaži predviđanja te daje smisao“ (Staničić, 2006a prema Owens, 2004: 185). Problem mijenjanja kulture nastaje iz toga što se ona stvara u interakciji dionika tako da je za promjenu također

potrebna interakcija, a nije dovoljno samo uvođenje promjena. „Organizacijska kultura se stvara u interakciji zaposlenika i skupina s organizacijom, ali i s menadžmentom i okolinom (prvenstveno dionicima eng. *stakeholder*)“ (Gutić i Rudelj, 2012: 124). Gruenert i Whitaker smatraju da je potrebno ukazati na snage kao razloge zašto školi ide dobro, te na slabosti kao razloge zašto će biti teško promijeniti stvari nabolje. „Što više grupa sumnja u svrhu svojih, rituala, tradicija i ceremonija, to će više slabjeti trenutna kultura, trenutna kultura se ionako ne može promijeniti dok ne oslabi“ (Gruenert i Whitaker, 2015: 77).

„Organizacijska kultura sadrži čitav niz elemenata, koji se najlakše mogu izraziti preko četiri njene temeljne sastavnice:

1. Organizacijska klima
2. Organizacijske vrijednosti
3. Menadžerski stil
4. Ostale sastavnice organizacijske kulture“ (Gutić i Rudelj, 2012: 124).

Kulturu čine nepisana pravila koja ništa manje ne utječu na ponašanje radnika od onih pisanih. „Školska kultura nije statična veličina. Ona se konstantno stvara i formira interakcijama s ostalim vrstama kulture i općenitim promišljanjem života i svijeta“ (Staničić, 2006a: 313). „To je sustav očekivanja i pretpostavki koje utječu na ponašanje školskog osoblja i učenika [...]“ (Staničić, 2006a: 313), „Školska se kultura razvija i kroz međusobne odnose školskih djelatnika, učenika i cijele zajednice. Ona postaje vodilja ponašanja svih članova školskog kolektiva“ (Staničić, 2006a: 313). „U učinkovitim školama prevladava pozitivna školska kultura. Njih odlikuje: sudjelovanje zaposlenih u odlučivanju, dijeljenje odgovornosti za rezultate, kolegijalni i općenito profesionalni odnosi u svim vidovima života i rada škole“ (Staničić, 2006a: 313), a isto tako postoje škole koje nisu takve i u kojima kultura djeluje u čak potpuno suprotnom smjeru. Školska klima je dio kulture s tim da se „[...] školska kultura odnosi se na norme ponašanja, pretpostavke i vjerovanja, a klima na percepciju osoba u školi preko kojih se te norme, pretpostavke i vjerovanja odražavaju i postaju prepoznatljivije“ (Staničić, 2006a: 313).

Obzirom na to da su škole specifične organizacije u njima vezano uz njihovu djelatnost se javljaju i dvije posebne vrste kultura, a to su pedagoška i didaktička. „Pedagoška kultura znači odmak od prevladavajuće obrazovne funkcije škole u korist odgojne“ (Staničić 2006a: 328). „Poticajna komunikacija, sudjelujuće vođenje i motiviranje isticanjem postignuća vrijednih pojedinaca znatno će se doprinijeti unapređivanju kulture odnosa, a time i pedagoške kulture u

školi“ (Staničić, 2006a: 328). „Didaktička kultura škole vezana je uz nastavu, a prepoznaje se u njenoj pripremi, izvedbi i vrednovanju. [...] Kultura odnosa je kakvoća suživota subjekta odgoja i obrazovanja (nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja, učenika, roditelja). Prepoznaje se kako u nastavi tako i svim drugim područjima života i rada škole“ (Staničić, 2006a: 329).

Opće je poznato da se školska kultura sastoji od normi, vrijednosti i uvjerenja djelatnika iz kojih proizlaze njihovi stavovi koji im utječu na ponašanje, a spomenute vrijednosti se osim kroz ponašanje utjelovljuju kroz simbole i objekte, odnosno prenose kroz priče i mitove te u školi ističu i slave između ostalog kroz običaje, obrede, rituale i svečanosti.

Kad hoćemo razotkriti kulturu škole samo je treba suočiti s promjenama i onda ona pokaže svoju pravu osobnost. „Ako se u školu pokušaju uvesti promjene, vrlo će se brzo pokazati koje su ključne odlike njene kulture, bile one pozitivne ili negativne“ (Staničić, 2006a prema Peterson i Deal, 1998: 30). Kultura je kontekst u kojoj se događa promjena i postavlja granice do kojih je spremna na promjene (Tipurić, 2021). Ona ima svoj kolektivni um koji će nešto odobriti ili neće. Svako djelovanje u školu prolazi kroz proces odobravanja od kulture i ovisno je o njenoj zrelosti. Ona je dosta otporna na promjene i mijenja se samo kroz promjene kod ljudi u organizaciji. Dakle, kulturu se može mijenjati samo utječući na ljude u organizaciji jer oni su ti koji je stvaraju te ona na taj način evoluirala. „Kad kultura radi protiv vas, gotovo je nemoguće nešto učiniti“ (Stoll i Fink, 2000 prema Deal i Kennedy, 1983) pa je stoga vodstvo ravnatelja u oblikovanju kulture škole ključno (Stoll i Fink, 2000: 139). Mijenjati kulturu nije lagano ni bezopasno. „Mijenjati kulturu znači smionost se suočiti sa stvarnim smislom i razlogom organizacijskog opstojanja“ (Tipurić 2021: 181). Kultura škole je vrlo čvrsta jer počiva na zajedničkim uvjerenjima i pretpostavkama i posebno je otporna na pokušaj transformacije škole. Ona ograničava i omeđuje do kud mogu ići. Značajnije promjene i strateško planiranje istih kao i provedba nisu mogući bez odgovarajuće kulture koja će ih podržati, a ne osujetiti.

„Stručnjaci su utvrdili kako je za uspjeh promjena u obrazovanju važna usklađenost ciljeva promjena s kulturom škole. Svaku školsku kulturu naime odlikuju vrednote, uvjerenja, shvaćanja, stavovi:

1. O učenicima
2. Vezani uz rukovođenje školom i odlučivanje
3. Pogledi na ulogu i odgovornosti zaposlenih u školi
4. Odnos prema oblicima organizacije i metodama učenja i poučavanja

5. Stajališta o potrebi i poželjnosti promjena u obrazovanju“ (Staničić, 2006a: 319 prema Finnan, 2000).

„Školsku kulturu što omogućava promjene čine:

- uvažavanje učenika
- demokratsko vođenje
- sudjelovanje zaposlenih u odlučivanju
- podjela odgovornosti
- otvorenost za inovacije“ (Staničić, 2006a: 321).

Kultura djeluje na način da se sva energija kolektiva usmjeri u jednom smjeru. „Kultura je energija u organizaciji koja zaposlenike usmjerava, osnažuje, prilagođava, akcelerira i daje im smisao i osjećaj pripadanja i identiteta“ (Gutić i Rudelj, 2012: 125).

„Značaj organizacijske kulture za poduzeće je višestruk, ali ovdje je potrebno istaknuti tri njezine osnovne pozitivne funkcije koje u bitnom određuju organizaciju i ukazuju na povezanost organizacijske kulture s ljudskim resursima (Gutić i Rudelj, 2012: 120):

1. „Funkcije organizacijske kulture povezane su s brigom za potrošače i upravljanje zaposlenima, pa organizacijska kultura utječe na određivanje ljudi u organizacijama u smislu: poticanje timskog rada i skladnih odnosa, identifikacije zaposlenih s poduzećem, stvaranja pozitivnog imidža poduzeća kod zaposlenih i potrošača te izjednačavanja ciljeva zaposlenih i poduzeća“ (Gutić i Rudelj, 2012 prema Žugaj, 2004: 12).
2. „Organizacijska kultura predstavlja nevidljivu mrežu, koja ljude u poduzećima drži na okupu: pojačava im osjećaj sigurnosti i uvažavanja; utječe na njihov identitet i percepciju, usmjerava ih na misiju i ciljeve, pomaže pri stvaranju odnosa uzajamnosti, povjerenja, partnerstva i kompromisa, doprinosi njihovom osobnom razvoju te se ljudi osjećaju subjektom, a ne objektom u organizaciji.
3. Dinamika organizacijske kulture preko povratne veze od ishoda i pod utjecajem menadžmenta katalizira procese organizacijskih promjena, odnosno s tim neophodne promjene stavova i percepcija ljudi u poduzeću“ (Gutić i Rudelj, 2012: 120-121).

Ravnatelji oblikuju kulturu posredno djelujući na razne načine u svrhu razvoja ustanove. „Važno je istaknuti kako ravnatelji upravljaju kulturom, a ako ne upravljaju kultura vodi njih “ (Slunjski, 2018 prema Andresonu i Cawsey, 2008). „Uspješni ravnatelji promiču kulturu

kolegijalnosti, suradnje, podrške i povjerenja [...]. Oni također promoviraju i podržavaju kulturu ohrabriranja inovativnosti i preuzimanja rizika“ (Slunjski, 2018: 26). Dakle, novi ravnatelj samo utječući na djelatnike može mijenjati kulturu, ali i njegov stil vođenja kako bi bio učinkovit mora biti odabran u odnosu na postojeću kulturu škole. Sve što nije u školu ušlo kroz membranu kulture, neće zaživjeti.

„Vještine vođenja ustanove, gledane kroz prizmu njezine kulture, prema mišljenju Anderson i Cawsey (2008) uključuju:

- [...] strukturne promjene bez kulturne promjene ili kulturne promjene bez strukturnih promjena, nisu održive
- prepoznavanje [...] onog što je najbolje za proces učenja i poučavanja u ustanovi
- identificirati područja promjena koje će imati najveći utjecaj i koje će ostvariti ciljeve za ustanovu ili tim [...]
- identificiranje „poluga“ s pomoću kojih nove ideje mogu uspjeti
- prepoznavanje vođa u ustanovi koji mogu pridonijeti da se promjene dogode
- prepoznavanje onih strategija i praksi koje imaju najveće šanse za uspjeh i najviše pridonose poboljšanju“ (Slunjski, 2018 prema Anderson i Cawsey, 2008).

„Kultura je usko povezana sa strukturom i ne može ih se odvojeno razmatrati. Kultura i struktura su međuovisne na način da promjena jedne utječe nužno na promjenu druge i tome ravnatelji moraju voditi računa. Strukturu je moguće mijenjati dok se na kulturu moguće samo posredno utjecati, a promjena kulture se može djelomično ostvariti kroz strukturalnu promjenu“ (Stoll i Fink, 2000: 120).

Vođa ima ulogu integratora kako same kulture, tako i djelatnika u kolektivu. Misija i vizija mu mogu u tome koristiti. „Osjećaj više svrhe, uzajamno poštovanje, visoka očekivanja i međusobna podrška u ostvarivanju inovativnih oblika rada vode stvaranju snažne kolaborativne kulture“ (Slunjski, 2018: 52). „Hijerarhija je u suprotnosti s kulturom kritičkog propitivanja i dijaloga“ (Slunjski, 2018: 57). Zato su naprednoj kulturi škole kompatibilni kao dominantni distribuirajući, transformacijski, instrukcijski i timski stil vođenja, odnosno stil vođenja primjeren situaciji i kontekstu.

„Stoll i Fink predlažu 10 međusobno povezanih kulturnih normi koje mogu utjecati na ponašanje u ustanovi, a to su: zajednički ciljevi (*Znamo kamo idemo*), odgovornost za uspjeh (*Možemo uspjeti*), kolegijalnost (*Radimo na tome zajedno*), kontinuirano poboljšanje (*Možemo sve bolje*), cjeloživotno učenje (*Učenje je za sve*), rizik (*Učimo pokušavajući nešto novo*),

podrška (*Tu je uvijek netko da pomogne*), međusobno poštovanje (*Svatko ima nešto za ponuditi*), otvorenost (*Možemo razgovarati o našim razlikama*) i proslave i humor (*Osjećamo se dobro*)“ (Slunjski, 2018 prema Stoll i Fink, 2000).

Vođa nužno treba kulturu upoznati, što znači istražiti putem intervjua, fokus grupa ili anketa kako bi je mogao definirati i onda zna u kojem okviru se može djelovati, a i kako djelovati na promjenu tog okvira. „Ako kultura škole utječe na njezinu učinkovitost, nema sumnje da bi bilo mudro da je liderski tim prvenstveno može opisati, a potom je, što je još važnije izmijeniti“ (West-Burnham i Harris, 2019: 19-20). Prema istom autoru postoji nekoliko tipova kultura škole: „Birokratizacija: u takvim školama je vrlo jasno tko je na čelu, a velik se naglasak stavlja na provedbu stvari na točno određen način. [...] Kolegijalnost - takve škole na prvo mjesto stavljaju eksperimentiranje i visoka očekivanja. Oslanjaju se na obostrano povjerenje i iskrenost na svim razinama organizacije te na snažne sustave podrške. [...] Zaposlenike (na svim razinama) i učenike se potiče na uključivanje u proces odlučivanja, ali obično postoji jasna zaštita najvažnijih vrijednosti. [...]. Toksičnost – u takvim se školama na učenike gleda kao na problem. Mnogi dijelovi organizacije neprijateljski su nastrojeni prema promjenama i vjeruju da rade najbolje što mogu.“ (West-Burnham i Harris 2019: 19-20). Kao što je vidljivo, neke od prepoznatih kultura su pozitivne, dok su neke negativne. Protekom vremena neke kulture mogu prijeći iz pozitivnih prema negativnima i postati toksične za svoju organizaciju.

Stoll i Fink prema obilježjima kulture škola vezano za djelotvornost i poboljšanje dijele na:

- *Pokretne škole* koje su djelotvorne u svakom pogledu, znaju kamo idu i imaju volje i znanja.
- *Ploveće škole* koje ostavljaju dojam djelotvornosti, ali se on ne temelji na „dodanoj vrijednosti“.
- *Škole šetače* koje nisu osobito djelotvorne ni nedjelotvorne, njih bi se smatralo prosječnim i one vrludaju prema budućnosti, rade na poboljšanju, ali nedovoljno brzo pa im treba pomoć izvana.
- *Škole brodolomce* koje su nedjelotvorne i svjesne toga i imaju volje za promjenu, ali nemaju znanja pa mogu potražiti pomoć izvana.
- *Škole utopljenike* koje su neuspješne škole čiji djelatnici nemaju volje ili znanja za promjenu pa im je potrebna prilična pomoć izvana ili čak sankcije (Stoll i Fink, 2000).

Školi je potrebna kultura koja će nadržati interes pojedinca, u kojoj će biti ključan duh zajedništava i međusobno razumijevanje gdje će svi razmišljati o sebi prvenstveno na način „mi kao kolektiv“ u kojoj će se djelovati za dobrobit svih, učenika i djelatnika i društva u cjelini, na temelju visokih profesionalnih kompetencija te moralnih i etičkih načela.

5. UVOĐENJE PROMJENA U RADU ŠKOLE

Današnje društvo koje se ubrzano mijenja, pogotovo zadnjih 20-tak godina, predstavlja novi kontekst u kojem djeluju organizacije. Organizacije koje se ne mijenjaju u svrhu prilagodbe novim potrebama okoline nisu u stanju zadovoljiti te potrebe i njihova osnovna svrha dovodi se u pitanje. Na stručnim skupovima, u medijima, od strane državnih politika, unutar samih organizacija stalno se ističe potreba uvođenja promjena, no nerijetko bez pravog objašnjenja svrhe takvog djelovanja, a koje proizlaze iz promijenjenih potreba društva, odnosno njegovih ljudi.

„Danas nitko više ne postavlja pitanje potrebe usklađivanja organizacije s promjenama koje dolaze iz njezinog okruženja jer je to općepoznata i prihvaćena spoznaja. Pitanje koje se može, a i treba postaviti, jest jesu li promjene za organizaciju njezina *ad hoc* potreba, nužnost, izraz bojazni i sl., ili pak, trebaju li biti sustavno izgrađeni životni stil poduzeća u budućnosti?“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 206). Zasiurno je u današnjem vremenu spremnost organizacija na stalnu adaptaciju okolini način na koji one trebaju funkcionirati.

5.1. Važnost razvoja kulture promjene

„U literaturi se složenost procesa promjena klasificira dvjema vrstama: promjene prvog i drugog reda. Prve se odnose na pokušaje poboljšanja postojećih praksi bez mijenjanja temeljnih organizacijskih struktura i uloga, dok druge opisuju radikalnije pokušaje restrukturiranja institucije i uloga u njoj“ (Slunjski, 2018: 33). Ako je ne tako davno bilo dovoljno stalno uvođenje poboljšanja sad to često više nije dovoljno i organizacije se zbog toga odlučuju na preobrazbu. „Preobrazba doslovno znači izaći van vlastitog okvira“ (West-Burnham i Harris, 2019 prema Wayne Dyer). Ako radnici smatraju da im „[...] treba nešto više od pristupa neznatnih dobitaka“, trebaju razmotriti „[...] moguće preobrazbe koje bi mogle dramatično poboljšati dugoročnu putanju“ organizacije, ne trebaju „[...] samo razmišljati o prilagođavanju trenutne prakse“ već umjesto toga mogu „[...] iznaći nove načine rješavanja problema [...]“ (West-Burnham i Harris, 2019: 26-27).

Promjene se neće dogoditi same po sebi pa je to jedna od glavnih zadaća menadžera da upravljaju između ostalog i uvođenjem promjena. „Menadžment organizacijske promjene

odnosi se na proces vođenja ljudi kroz promjenu i na podršku ljudima da dosegnu novo stanje što je brže i lakše moguće“ (Rock, 2021: 7). „Uloga menadžera ovdje je jako bitna, jer se primarno treba raditi na pojačavanju očekivanja zaposlenih od promjena i modelima ohrabrenja da ih prihvate“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 207). U nekim organizacijama kolektivi još uvijek dvoje oko potrebe za promjenom i opiru se smatrajući da ne treba mijenjati nešto što je po njihovom mišljenju dobro te im se čini da je to hir menadžera ili vladajućih političkih elita u svrhu ostvarenja nekog njihovog interesa. „Menadžment promjene nije dodatno vrijeme potrošeno na projekt. To je glavni sastojak koji određuje uspjeh. [...] Učinkovit menadžment promjene zahtjeva planiranje, resurse i izvršenje“ (Rock, 2021: 12). Zbog toga je uvođenje promjena vrlo složen poslovni proces za organizaciju.

Osigurati sudjelovanje radnicima kod uvođenja promjena je „[...] posebno važno jer potiče smisao za odgovornost i vlasništvo, smanjuje sukobe i stvara održivu promjenu“ (Rock 2021: 108-109). Ljudi se neće složiti s promjenom ako ne vide da ih ona vodi prema vrlo privlačnoj slici željenog stanja u budućnosti. „Poznato je da ideja o promjeni treba biti prihvaćena kako bi se moglo očekivati njezino djelovanje. Ako se ideje i nacrti izrade u užem timu (razvojni tim), valja ih učiniti jasnima onom krugu subjekata od kojega se očekuje ostvarenje. I ne samo to, s djelatnim krugom valja diskutirati i o idejama i o njihovim provedbama – kako bi se prije konačnog nacrta osigurala ta provedba“ (Jurić, 2007: 286). Dakle, treba postići da kolektiv prepozna potrebu i svrhu uvođenja promjene te da se uključi u osmišljavanje što i kako će se mijenjati kao i da pristane djelovati u skladu s planom. Spremnost kolektiva na promjenu ovisi o organizacijskom kapacitetu koji ovisi u prvom redu o kulturi organizacije i njenoj zrelosti za uvođenje promjena, ali i o drugim potrebnim resursima (financijskim, materijalnim, vremenskim, prostornim). Preduvjet uvođenja promjene „[...] je grupa resursa (poput vremena, budžeta i ljudstva) koje koristite za pokretanje organizacije“ (Rock, 2021: 138). „Potrebno je koristiti vođe kao poluge u procesu uvođenja promjene. Zajedničkim angažmanom s pojedinim voditeljima promjene menadžer se također osposobljava da kasnije uveća njihove snage u projektu kao svoj alat i može bolje utjecati na ono što će oni komunicirati u svrhu promjene“ (Rock, 2021: 128). Potrebno je očekivati „[...] od vođa da budu propisno usklađeni i da se slažu oko ciljeva, načela, načina rada i oko ključnih poruka na samom početku“ (Rock, 2021: 128).

U literaturi je često prisutan grafički prikaz Leavittovog pristupa promjenama nazvan Leavittovim dijamantom. „On uključuje procese, kadrove, strukturu, tehnologiju i kulturu organizacije kao ključne čimbenike promjene organizacije“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021 prema Burke i Peppard, 1995). „Organizacija koja ima dobro razvijenu kulturu može iskoristiti

kulturu kao akceleratora promjene“ (Rock, 2021) dok pasivni ili aktivni otpor radnika usporavaju proces napredovanja.

„U svezi kulture promjena u ustanovi, Hargreaves (2003) izdvaja tri područja: kulturu (temeljne pretpostavke), procese (prihvaćene vrijednosti) i aktivnosti (artefakte). Uspješni vođe svjesni su da će promjena uspjeti samo ako se radi na izgradnji kapaciteta na svakoj od triju razina ili pak pronađu snažnu strategiju koja će promjene na jednoj razini proširiti na ostale. Jer, promjena se [...] mora dogoditi na svim razinama, a inovacija često ne uspijeva upravo stoga što se djelovalo samo na jednoj razini“ (Slunjski, 2018 prema Hargreaves, 2003). Inovacija mora postati dio kulture organizacije kako bi uspjela.

Premda su razlozi za promjene najčešće vezane uz promijenjeni kontekst organizacije, oni se mogu različito manifestirati. „Razlozi zbog kojih dolazi do promjena, mogu biti unutarnji i vanjski. Kao vanjski faktori najčešće se javljaju:

- nove tehnologije
- novi materijali
- promjene u preferencijama i potrebama potrošača
- aktivnosti i inovacije konkurenata
- zakonske i državne regulative
- promijenjeni domaći i globalni, ekonomski i trgovinski uvjeti
- promjene u lokalnoj, nacionalnoj i internacionalnoj politici
- promjene u društvenim i kulturnim vrijednostima.

Dok se kao unutarnji poticajni faktori javljaju:

- inovacije u pogledu novih proizvoda i oblikovanja usluga
- niska izvedba i moral, visok stres i promjene zaposlenika
- imenovanje novog glavnog menadžera i izvršnog menadžerskog tima
- neodgovarajuće vještine i baza znanja koja potiče programe izobrazbe
- premještanje ureda ili tvornice bliže dobavljačima i tržištu
- prepoznavanje problema koji uzrokuju relokaciju odgovornosti
- inovacije u proizvodnom procesu
- nove ideje o isporuci usluga potrošačima“ (Krcic Miočić, Vidić i Klarin, 2016 prema Huczynski i Buchanan, 2006: 589).

Sukladno različitim razlozima zbog koji dolazi do promjena postoje i različite vrste promjena u organizaciji. „Promjene mogu biti u organizaciji rada, ponudi, primijenjenoj tehnologiji, ljudskim potencijalima (vrsti, izobrazbi...), kanalima distribucije, promotivnom miksu, sistemima financiranja, poslovnoj kulturi, menadžmentu itd.“ (Krce Miočić, Vidić i Klarin, 2016: 336).

Uvođenje organizacijskih promjena je vrlo složen proces koji ima svoje zakonitosti.

„Proces organizacijskih promjena karakteriziraju tri faze. Svaka od njih dovodi do određenog oblika ponašanja zaposlenih u organizaciji. To su: napuštanje staroga stanja, prijelaz u novo stanje i prihvaćanje novoga stanja“ (Žmak, 2016 prema Gutić i Matković, 2012).

„Često korišten model kojim se upravlja promjenama je Kotterovo upravljanje promjenama u osam koraka (eng. *Kotter s 8 Step Change Model*), u okviru kojeg se razaznaju sljedeći koraci (Krce Miočić, Vidić i Klarin, 2016 prema Kotter, 1996):

1. Stvaranje potrebe za hitnom promjenom
2. Stvoriti tim za promjene
3. Promjena vizije
4. Komunikacija sa zaposlenicima kako bi ih podsjetio zašto je promjena poželjna
5. Utvrđivanje prepreka i problema i njihovo uklanjanje, kako bi se osnažila promjena
6. Prikazivanje kratkoročnih rezultata kako bi se motiviralo
7. Učvrstiti poboljšanja i predložiti još više promjena
8. Stvoriti novu kulturu“ (Krce Miočić, Vidić i Klarin, 2016 prema Kotter, 1996).

„U konačnici, upravljanje promjenom često prestane, jer se zaboravi stvoriti novu kulturu organizacije, i promjena ne uspijeva zaživjeti“ (Krce Miočić, Vidić i Klarin, 2016: 344). Ako to što je promjenom uvedeno ne postane način kako se do daljnjeg nešto radi u organizaciji odnosno organizacijsko znanje i ne usvoje ga svi radnici na koje se ono odnosi, onda promjena nije uspjela.

„Svaka promjena bez obzira na veličinu, započinje na individualnoj razini. [...] Kao ljudska bića imamo urođenu sklonost da preferiramo nepromjenjivost (status quo)“ i zato treba „[...] razumjeti da je promjena kod mnogih usmjerena protiv ljudske prirode. [...] Način na koji ljudi doživljavaju promjenu vrlo je sličan fazama žalovanja (odbijanje, ljutnja, cjenkanje, depresija, prihvaćanje)“ (Rock, 2021: 24). „Nemoguće je voditi proces preobrazbe bez jednake razine

osobne promjene. To znači pomak od promjene kao nečega što činimo drugima prema promjeni kao kolektivnom iskustvu“ (West-Burhnam i Harris, 2019: 42). Promjena će uvijek izazivati pasivni ili aktivni otpor, a da bi se s njim suočili menadžeri trebaju razviti „[...]plan upravljanja promjenom koji na jasan način izriče pojedinačne odgovornosti“ (Rock, 2021: 24).“ „Dio [...] implementacijskog plana mora uključiti pripremu najnižih menadžera i menadžera srednje razine da vode promjenu“ (Rock, 2021: 62). Dakle, ne može glavni menadžer sam uvoditi promjenu već treba uključiti i druge menadžere ili voditelje u organizaciji u taj proces. Posebno je važno da glavni menadžer osigura svima jasnoću uloga u procesu. Potrebno je komunicirati ovisno o ulozi „[...]o svim aspektima plana promjene tako da ljudi znaju gdje će oni i njihovi suradnici biti postavljeni u budućoj konfiguraciji“ (Rock, 2021: 52).

„Svatko zahvaćen promjenom najprije će pokušati razumjeti zašto se organizacija mora mijenjati, a zatim će postaviti pitanje: Što u tome ima za mene? Odgovor na to pitanje pomoći će svakome na koga će utjecati promjena da procijeni želi li je prihvatiti, ili čak pozdraviti, ili joj se čak oduprijeti (bez obzira na to čini li se to s dobrom namjerom za organizaciju u cjelini)“ (Potts i LaMarsh, 2005: 50). Prema Potts i Lamarsh između sadašnjeg stanja i željenog stanja nalazi se delta stanje. „Delta stanje nije stari način poslovanja, ali nije ni novi način. To je vrijeme između dva stanja, kada se događa prijelaz sa sadašnjeg stanja u željeno stanje. Ključ pretvaranja delta stanja u pozitivno iskustvo za one koji su njime zahvaćeni jest dobro upravljanje delta stanjem i pružanje što više informacija i podrške ljudima tijekom prijelaznog razdoblja“ (Potts i LaMarsh, 2005: 52). „Otpor prema delta stanju:

- imaju druge prioritete koji zaokupljaju njihovu energiju
- ne žele veći opseg poslova
- misle da organizacija ne može prebroditi prijelaznu fazu
- misle da je cijena previsoka
- misle da promjena unosi razdor
- misle da promjena zahtijeva prevelik napor
- drže da su premalo uključeni
- smatraju da je loše odabrano vrijeme za promjenu
- smatraju da je korist od promjene premala
- misle da se događa previše promjena“ (Potts i LaMarsh, 2005: 103).

Potts i LaMarsh smatraju da je za uspješnost promjene potrebno omogućiti zaposlenicima da postavljaju pitanja u svezi s promjenom jer u protivnom će doći do otuđenosti osoblja i sva pitanja treba shvatiti ozbiljno i pokušati izvući prave zaključke (Potts i LaMarsh, 2005: 118).

Prema nekim autorima postoje i drugi postupci za implementaciju promjene od strane menadžmenta organizacije. Rock smatra da treba koristiti svjesnost „[...]kod implementacije svakog aspekta promjene“, a da bi mogao „[...]najbolje oblikovali poruke svjesnosti“ koje upućuje radnicima menadžment mora poznavati postojeće stanje organizacije kao i stavove radnika o njemu što znači o tome pribaviti informacije (Rock, 2021: 85). Nadalje, kad se osmisli dizajn odnosno plan promjene potrebno je obrazovati radnu snagu jer ne može se „[...]očekivati od zaposlenika da se angažiraju u promjeni sve dok ne znaju kako ona funkcionira“ (Rock, 2021: 85). „Osim svjesnosti potrebno je osigurati i razumijevanje od strane radnika kroz dvosmjernu komunikaciju s radnicima, potrebno je komunicirati ono što zanima radnike“ (Rock, 2021: 106).

Za uvođenje promjena bitno je da organizacija ima strateško usmjerenje, dakle da se zna tko su i kamo idu i da u tome ne bude nerazumijevanja (Tipurić, 2021: 103). Puno je prihvatljivije i istinitije ono što se događa u organizaciji ne nazivati uvođenjem promjena, već stremljenjem k viziji. Misija i vizija određuju strateško usmjerenje i daju okvir za utvrđivanje prioriteta i glavnih ciljeva kako bi se u tu svrhu poduzele promjene. „Važno je održavanje strateškog smjera na način da se sve važne odluke usklađuju s vizijom“ (Tipurić, 2021: 115). Nadalje je važna strateška namjera koja pokazuje s kojom energijom i resursima je organizacija spremna ići prema željenom cilju (Tipurić, 2021: 117 prema Daft et al., 2010 i Hamel i Prahalad, 1994). Za ovakav pristup uvođenju promjena potrebno je strateško vodstvo koje „[...]objedinjava koordinacijske napore u organizaciji, postavlja okvir kako bi se ispunilo poslanje i zacrtala poželjna budućnost“ i koje „[...]daje smisao i okvir za sve aktivnosti i procese vođenja u nekom kolektivu ili organizaciji“, a to je aktivnost kojom se mijenja „[...]kapacitet učenja, mijenjanja i upravljanja strateškim razmišljanjem u organizaciji“ i „[...]ključna je poluga u interakciji organizacije s okolinom“ (Tipurić, 2021: 41). Dakle, uloga je strateškog vođe da upravlja transformacijom organizacije na način da utvrdi s djelatnicima što će se i zašto činiti na putu ka željenoj viziji i da ne dopusti rasipanje resursa na aktivnosti koje nemaju veze s vizijom jer je svrha strategije baviti se prioritetima. Strateški vođa mora paziti da se uvode one promjene koje će „[...]organizaciju kao cjelinu održavati u stalnoj ravnoteži s okolinom“ (Tipurić, 2021: 197).

Već je iznimno zahtjevno postići kod radnika razumijevanje potrebe i svrhe uvođenja promjena, a postići spoznaju kako je to ubuduće stalni način funkcioniranja organizacije je još zahtjevnije jer im se, ako nemaju iskustva s takvim načinom funkcioniranja organizacije čini da će se kolektiv tako iscrpiti.

„Agilna orijentacija prema promjeni je ona koja promatra promjenu kao stalnu, ne kao događaj koji na kraju rezultira ravnotežom. Ovaj pogled mnogim ljudima može biti neobičan jer implicira da će se organizacija stalno prilagođavati, a neki ljudi to tumače kao nepromišljenu fleksibilnost. Tanka je linija između agilnosti i prevelike promjene. [...] Međutim, prema našem iskustvu, lideri najbolje upravljaju ravnotežom između agilnosti i nepromišljene fleksibilnosti donošenjem izbora na temelju dobro razvijene organizacijske strategije te vizije, misije i vrijednosti organizacije“ (Dewi i Muniandy, 2014: 5).

Kad se uvodi promjena, premda se nastoji razumno prihvaćati rizike, nemoguće je otkloniti svaki rizik jer promjena je put u nepoznato na kojem unatoč nastojanju ne možemo sve predvidjeti, a pogotovo reakcije ljudi na koje se promjena odnosi. Zato Rock kaže da se ne može eliminirati rizik, ali da se može tijekom procesa utvrditi teškoće i djelovati da se rizik smanji (Rock, 2021: 171). „Razumijevanje dobrobiti proračunatog rizika je važan instrument u arsenalu svakog liderskog tima. [...] potrebno je stvoriti klimu u kojoj će preuzimati rizik“ (West-Burhnam i Harris, 2019: 44).

Poznato je da su u suvremenim organizacijama ljudi ključni i da se njihovo djelovanje integrira u kulturu organizacije koja postaje „prijeki sud“ za ono što je poželjno i nepoželjno za organizaciju. Dobra vijest vezano za uvođenje promjena je kako je proaktivnost moguće utkati u kulturu škole i stvoriti takvu kulturu koja je spremna na prihvaćanje, ali i poticanje promjena. „Kultura se, kao čimbenik, odražava kroz način razmišljanja i života zaposlenih. Ona tijekom vremena oblikuje skupine ljudi u srodne vrijednosti koje se potom odražavaju na njihov odnos prema ciljevima organizacije. Ljudski potencijali (kadrovi, kako ih naziva Leavitt) utječu na organizacijske promjene kroz raspoloživost, prilagodljivost i produktivnost ljudskih potencijala. Značajan utjecaj na organizacijske promjene imaju zaposlenici koji su stručniji, skloni učenju, te uopće imaju znanja koja su potrebna za nove promjene“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 206-207).

Kultura škole je njezin čvrst temelj koji se ne da lako ni poljuljati, a kamo li mijenjati. „Valja znati da promjene mogu biti vrlo uznemirujuće za ljude koji su puno uložili u izgradnju stare kulture te će se oni promjenama vjerojatno opirati. [...] Ravnatelji trebaju biti svjesni dviju

činjenica: prva je da će svaka promjena na neki način mijenjati kulturu ustanove i druga, da kulture ustanove imaju prirodnu otpornost na promjene“ (Slunjski, 2018: 30).

Organizacijska kultura vezana za promjene manifestirat će se kroz ponašanje radnika. „U kojoj mjeri će organizacija imati potencijala za promjene, ovisi o očekivanom ponašanju njenih radnika. Ponašanje zaposlenih, u kontekstu promjena organizacije, može se promatrati kroz njihove stavove prema tim promjenama i očekivanja od promjena“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021 prema Kegan i Lahey, 2009). „Ako su očekivanja zaposlenih velika, a uz to ih prate i pozitivni stavovi, tada će oni prihvaćati promjene, aktivno u njima sudjelovati i pozitivno utjecati na ostale članove organizacije. Suprotno, ako su stavovi zaposlenih negativni i još uz to imaju mala očekivanja od promjena u organizaciji, tad će ponašanja zaposlenih biti negativnoga predznaka. Nezainteresiranost, apatija, ambivalencija te opstruiranje promjena sigurno će biti samo neki od oblika ponašanja zaposlenih. Kod pozitivnih stavova zaposlenih, gdje su njihova očekivanja od promjena mala, primjećuje se i njihovo oprezno ponašanje. Analitički će sagledavati promjene i koristi koje im one donose te će više promatrati i procjenjivati situacijske parametre, nego što će aktivnije sudjelovati u tim promjenama“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 207). Ako organizacijska kultura ne da zeleno svjetlo promjeni može se očekivati otpor radnika. „Morgan (prema Stol et al., 2003) objašnjava da život unutar određene kulture teče glatko samo u mjeri u kojoj se ponašanje ljudi slaže s nepisanim pravilima. Narušavanje tih normi, što se neizbježno događa u procesu promjene, izaziva niz manjih ili većih reakcija na koje vođa mora računati“ (Slunjski, 2018 prema Stol et al., 2003).

Realna opasnost kod uvođenja promjena u organizaciji je da one ne budu primjerene kapacitetu, a pogotovo kulturi ustanove te da se ne predvidi potrebno vrijeme za implementaciju. „Praksa inovativnih ustanova obiluje primjerima prekoračenja opterećenosti djelatnika do kojih su doveli pokušaji ubrzavanja procesa promjena. Da bi to spriječio, vođa usmjeren na promjene mora biti svjestan činjenice da je riječ o dugotrajnom procesu koji se ne bi trebao pretjerano ubrzavati, nego omogućiti i vrijeme za konsolidaciju. Jer, iscrpljeni djelatnici poduzimaju loše aktivnosti koje vode stagnaciji razvoja ustanove i prakse. Zato je poseban izazov vođenja u procesu promjene održati kreativni kontinuitet“ (Slunjski, 2019: 95).

Potreba uvođenja promjena u škole vrlo je nejasna mnogima u našem društvu, ali u i svijetu bilo da se radi o struci ili laicima. Svima se čini na temelju vlastitog iskustva da su izašli iz školskog sustava dobro obrazovani i kompetentni pa se pitaju zašto je onda to sad potrebno mijenjati. Potrebno ih je sve nadugo i naširoko uvjeravati što se sve promijenilo u posljednjih

20-tak i više godina, što se događa na tržištu rada i u ostalim područjima života i koje su kompetencije tražene i poželjne. Bilo bi lakše za ravnatelje i odgojno-obrazovne djelatnike da je potreba za mijenjanjem škole, koja ne ide u korak s promjenama u društvu, već je ostala negdje izvan tih promjena, kao zadnji „stup tradicije“, jasnija i očiglednija. Zašto se baš školi nametnula neprimjerena uloga čuvara tradicije umjesto pokretača društva? Najvjerojatnije zato što se društvo i politika s tim nedovoljno bave jer im, što je strašno za reći, škole nisu prioritet. Moguće i dijelom zato što „[...] decentralizacija školstva i prenošenje odgovornosti za kvalitetu rada na škole postavlja zahtjev da se škola razvija iznutra“ (Šturlić i Silov, 2014: 60).

Koja su to područja rada škole koja treba mijenjati i zašto, vječno je pitanje. Autorica Slunjski odgovara da treba mijenjati ravnatelja kako bi imao kapaciteta dijeljenja vodstva i odgovornosti kao i utjecaja na profesionalni razvoj djelatnika što će onda povećati kapacitete djelatnika i škole koji se gradi „[...] kroz dobru komunikaciju i pažljivo upravljanje procesom promjene. Izgradnja kapaciteta ustanove uključuje bavljenje dvama ključnim područjima: kulturom i strukturama ustanove“ (Slunjski, 2018: 26). Dakle, odgovor na pitanje što u radu škola treba mijenjati, prema mišljenju ove autorice, jest kulturu i strukturu.

„Ravnatelj treba imati ulogu integratora svih grupnih zamisli i djelovanja u kolektivu. On kao vođa ima ulogu osnaživati kohezivnost grupe i poticati svrhovite suradnje u kolektivu, istodobno vodeći računa da se razvoj promiče kao dominantna norma“ (Slunjski, 2018: 53). Ukoliko neke supkulture nisu naklonjene promjeni, on treba djelovati da promjena postane dominantna kultura.

U literaturi se opisuju različite dimenzije koje određuju praksu uspješnog vođenja usmjerenog na promjene. Primjerice, Leithwood i Day (2007) utvrdili su sljedeće četiri dimenzije:

- I.** „*Izgradnja vizije i određivanje smjera* u praksi je najveći dio uspješnog vođenja. Ishodište određivanja smjera je motivacija jer ljudi su motivirani ostvariti ciljeve koji su im osobito važni. [...] U tom smislu, cilj uspješnog vođenja nije samo identificirati ciljeve koji su važni za organizaciju, nego to učiniti tako da se pojedini djelatnici mogu uključiti u ostvarivanje ciljeva smatrajući ih svojim vlastitim. U protivnom, ciljevi organizacije nemaju motivacijsku vrijednost i perspektiva njihova ostvarenja se uvelike smanjuje. [...]
- II.** *Razumijevanje i razvoj ljudi* uključuje pružanje podrške svakom pojedincu u organizaciji, osiguranje intelektualne stimulacije koja promiče razmišljanje djelatnika i modeliranje željenih vrijednosti i prakse. [...]

- III.** *Dizajniranje organizacije* uključuje tri specifična elementa i to: izgradnja suradničke kulture, stvaranje struktura podrške takvoj suradnji i razvoj produktivnih odnosa s roditeljima i obiteljima. Ti elementi imaju za cilj stvoriti takve uvjete rada i organizacijske infrastrukture koja djelatnicima omogućuju korištenje vlastite motivacije i kapaciteta. [...]“ (Slunjski, 2018: 24).
- IV.** *Upravljanje poučavanjem i učenjem* - Hallinger (2003) je ustvrdio kako „vođenje koje je usmjereno na praksu pojedinog učitelja ima slabiji učinak od vođenja koje je usmjereno na cjelinu organizacije“ (Slunjski, 2018 prema Hallinger (2003). Leithwood i Jantzi (1999 i 2000) „daju prednost vođenju usmjerenom na stvaranju stabilnosti i jačanje infrastrukture u organizaciji u odnosu na vođenje koje je temeljeno na nadzoru“ (Slunjski, 2018 prema Leithwood i Day, 2007).

„Uspješnom ravnatelju usmjerenom na stvarni, a ne samo deklarativni razvoj ustanove, cilj je poticati promjene drugog reda i za njih osiguravati odgovarajuće infrastrukture. Neke od njih su izgradnja vizije, osnaživanje i profesionalni razvoj djelatnika, restrukturiranje, prepoznavanje problema i rješavanje problema te evolucijsko planiranje“ (Slunjski 2018: 34 prema Choi Wa Ho, 2010). „Sve opisano pripada procesu izgradnje kapaciteta ustanove za postupno, ali kontinuirano poboljšanje, s obzirom na to da promjena sama po sebi nije jednokratni događaj, nego dugotrajni proces“ (Slunjski, 2018: 34).

Od posebne je važnosti u uvjetima rada s, prije svega ograničenim resursima, naglasiti da „odgojno-obrazovna ustanova ne bi trebala uzimati sve što se nudi, nego samo ono što je u skladu s njenim prioritetima“ (Slunjski, 2018: 34). To je često najveća greška u radu škola što imaju pristup „što šire“, a ne „što dublje“ djelovati pa se nađu u bezbroj aktivnosti i projekata koji nisu usmjereni nekom jasno definiranom razvojnom pravcu, već su ih odabrali jer su bili dostupni ili da se vidi kako puno rade.

Sljedeći bitan moment za razvoj škola jest činjenica da ne postoje dvije iste škole i nema recepata koji su za sve primjenjivi već čak i za postizanje istih ciljeva različite škole nemaju iste putove. „Vođe odgojno-obrazovnih ustanova trebaju raspolagati dubokim spoznajama o području vođenja, učenja i poučavanja kako bi ključne odluke koje donose bile kvalitetne i za ustanovu korisne. Kompetentni ravnatelji su svjesni da različite strategije i promjene koje su korisne, tj. djelotvorne u nekoj ustanovi, ne moraju funkcionirati u drugim ustanovama“ (Slunjski, 2018: 34). „Sposobnost prepoznavanja, izbora, implementacije, evaluacije i ugrađivanja strateških promjena leži u srcu uspješnog vođenja ustanove“ (Slunjski, 2018: 34 prema Anderson i Cawsey, 2008).

Ključno je da škole najčešće trebaju transformaciju, a ne poboljšanja, a to nije moguće bez pomoći izvana jer one same nemaju za to dovoljno resursa, a prije svega dovoljno organizacijskog znanja. „Choi Wa Ho (2010) je u svojoj studiji opisala strategiju koju je u procesu promjene koristila jedna ustanova. Ustanova se oslanjala na: kontinuirani profesionalni razvoj i podršku od strane vanjskih suradnika, stručnjaka s fakulteta. [...] Ovom vrstom *promjene drugog reda* nastojali su se mijenjati temeljni način funkcioniranja uključujući formalne i neformalne strukture i uloge“ (Slunjski, 2018: 34 prema Choi Wa Ho, 2010).

Ako krenemo od pretpostavke da je uvijek bolji pristup u radu pa tako i kod škola *predvidi i spriječi* od *otkrij i otkloni*, onda je jasno da je osnovna zadaća škola predviđati potrebe svojih korisnika kao i druge trendove u školi i pripremati se za te situacije kako ih ne bi zadesile nespremne. „Ravnatelj mora postupati proaktivno, odnosno težiti uvođenju promjena u ustanovi prije no što nastanu problemi ili počne opadanje interesa za uslugama koje ustanova nudi“ (Krce Miočić, Vidić i Klarin, 2016: 341).

S obzirom da je rad škola u visokoj mjeri propisan te da su financijska sredstva najdeficitarniji resurs s kojim treba oprezno postupati, već krivo utvrđeni prioriteti uvjetuju da se resurse ne koristi optimalno. Svako upuštanje u promjenu je pothvat kojem ne možemo u potpunosti predvidjeti ishode, tako da nosi sa sobom određeni rizik. „Razumno preuzimanje rizika, kako bi se proaktivno djelovalo i implementiralo inovativne koncepte, kojima će se unaprijediti odgojno-obrazovni proces ili upravljanje obrazovnom institucijom, je ideal koji nije lako postići“ (Krce Miočić, Vidić i Klarin, 2016 prilagođeno prema Andersén, Ljungkvist, Svensson, 2005: 433-449).

Uvoditi promjene s djelatnicima koji nemaju za to potrebne kompetencije je kao plutati na moru u brodu bez motora. „Ravnatelj usmjeren na promjenu potiče razvoj *nove profesionalnosti* prepoznatljive po praksi učenja svih djelatnika. Jer, kapacitet uspješne odgojno-obrazovne ustanove ne određuje se samo po njezinoj materijalnoj imovini i financijskom kapitalu, nego jednako toliko i po njezinoj intelektualnoj imovini ili intelektualnom kapitalu. [...] Zato uspješno vođenje ustanove uključuje razvoj sposobnosti upravljanja znanjem, tj. razvoj, širenje i korištenje znanja u svrhu poboljšanja učenja i poučavanja te donošenje odluka u svakoj domeni profesionalne prakse. [...] Nije dovoljno samo razvijati znanja i vještine djelatnika, nego i njihovu ustrajnost da ih primjenjuju u teškim okolnostima“ (Slunjski, 2018: 34). Upravo intelektualni kapital predstavlja potencijal za daljnje razvijanje kulture promjena i djelovanje u tom pravcu. To nam ukazuje da se ne radi o jednokratnom pothvatu već o kretanju na putovanje u smjeru promjena odnosno složenom i dugom procesu koji ima svoje razvojne faze koje se ne

moгу preskakati ni na silu ubrzavati. „Stoga se kao jedna od nužnosti nameće koncept cjeloživotnog obrazovanja, koji mora obuhvatiti sve djelatnike škole, uključivo ravnatelja, a koji će im dati temeljna poduzetnička znanja i vještine te im potaknuti kreativnost i inovativnost“ (Krcce Miočić, Vidić i Klarin, 2016: 331).

Najučinkovitije će biti promjene vezane uz osnovnu djelatnost u školi (uz izvođenje nastave), no takve promjene su najradikalnije i traže od ravnatelja i djelatnika, zrelost organizacijske kulture kao preduvjet za njeno uvođenje, a o stupnju te zrelosti ovisi i spremnost za ovu razinu promjene.

„Ako školu vidimo kao birokratsku konsenzusu orijentiranu organizaciju, što ona jest, onda će uspjeh uvođenja promjene kao i djelovanje fokusirati na timove, a ne na pojedince“ (Rock 2021: 108-109). To je u praksi škola prisutno.

Na kraju ovog poglavlja može se reći da je uvođenje promjena u školi neprivaćna i neprikladna formulacija koja je apstraktna i utoliko odbojna ukoliko je nerazumljiva pa bi to područje djelovanja trebalo nazivati djelovanjem za ostvarenje zajedničke željene vizije u budućnosti kao i misije u sadašnjosti.

5.2. Promjena kroz inovaciju

Kad se organizacija, odnosno njen kolektiv, odlući na promjenu može za to koristiti različite oblike djelovanja. Može u tu svrhu testirati znanstvene teorije ili testirati primjere dobre prakse u vlastitoj praksi, provoditi nove ideje u praksi (inovativnost), osmišljavati nova rješenja (kreativnost), proizvesti nove stvari i dodanu vrijednost (poduzetništvo), birati najbolje ideje za realizaciju (upravljati promjenama), imati slobodu kreacije i realizacije, ali treba i preuzeti rizik za to što radi.

„Najčešći način kojim organizacija odgovara na promjenu, je inovacija“ (Krcce Miočić, Vidić i Klarin, 2016: 337). „Prema OECD-u, inovacija znači stvaranje proizvoda i usluge njihovim tehnološkim razvojem“ (Krcce Miočić, Vidić i Klarin, 2016 prema OECD i Europska komisija: 1997). „Europska unija daje širu definiciju, prema kojoj inovacija uvodi promjene u talente radne snage, radne uvjete, upravljačke i organizacijske poslove“ (Krcce Miočić, Vidić i Klarin, 2016 prema Buble i Kružić, 2006). „Inovacija ne mora biti apsolutna novost, neke od najuspješnijih inovacija su one kod kojih inovativna ideja predstavlja implementaciju iz nekog

drugog područja ili je unaprijeđena već postojeća ideja“ (Krce Miočić, Vidić i Klarin, 2016: 332-333).

„U menadžmentu je inovacija jedan od temelja opstanka organizacija i imperativ njihovog razvitka“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 196). „Inovacije u organizaciji odnose se na organizacije koje žele napraviti pomak, promijeniti status quo i poboljšati organizacijsku učinkovitost“ (Zhao i Ordonez de Pablos, 2009: 243).

„Prema vrsti inovacija govorimo o:

- a. inovaciji proizvoda/ usluga koje uključuju nove proizvode/usluge, modificirane proizvode/usluge
- b. inovaciji poslovnih procesa
- c. inovaciji organizacije, odnosno promjeni različitih segmenata organizacije (organizacijske strukture, organizacijske kulture, organizacijskog ponašanja)
- d. inovaciji vođenja ili uvođenja novog stila vođenja u organizaciji
- e. inovaciji proizvodnje, a može uključivati nove modele upravljanja tehnološkim procesima kao odraz tehnoloških promjena
- f. inovaciji kvalitete, kao odrazu nastojanja poduzeća za povećanjem privrženosti i zadovoljstva kupaca i potrošača
- g. inovaciji tržišta kroz implementaciju novih tržišnih strategija, opcija i rješenja na postojećim ili novim tržištima ili tržišnim segmentima
- h. inovaciji komunikacije čime se nastoji pomoću novih komunikacijskih modela postići viši stupanj zadovoljstva zaposlenih“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 196).

Inovacija nije tajno oružje koje organizacija izvadi iz svog arsenala da pobijedi okružje. Ona je odgovor organizacije na nezadovoljene potrebe prije svega okruženja. „Inovacija je proces koji podrazumijeva kružni tijek između poduzeća (organizacije) i njegovoga okruženja. Taj kružni proces sadrži:

- određivanje cilja koji se želi postići inoviranjem u organizaciji,
- definiranje i redefiniranje (novo definiranje) problema (što se ustvari inovira)
- traženje informacija za realizaciju inovacije,
- određivanje mjerljivih kriterija za vrednovanje inovacije,
- izbor alternativnih rješenja,
- provođenje (realizacija) inovacije,
- kontrola izvršenih promjena u organizaciji kroz proces inoviranja,

- evaluacija inovacijskog procesa“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021 prema Brekić, 1994).

Ona nije jednokratno postupanje u svrhu ostvarenja nekog cilja, već proces koji zahtijeva logistiku u vidu resursa. „Za inovacijski proces u organizaciji trebaju se stvoriti odgovarajući preduvjeti: otvorenost organizacije za nove ideje, organizacijska klima, motiviranost zaposlenih na nove ideje, te da postoji kvalitetan strateški plan organizacije u kojem su ideje istaknute kao ključna strateška opcija“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021 prema Davanport, 1992) Također valja napomenuti da je „inovacijski proces u organizaciji uvjetovan misijom i vizijom organizacije“, a ne neko neovisno i paralelno djelovanje unutar organizacije (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021: 197).

Inovacijski proces je od velike važnosti za organizaciju, ali i prilično zahtjevan pa je nužno upravljati s njim. „Sustavno upravljanje inovacijama i inovacijskim procesima u organizacijama neizostavan je dio menadžmenta inovacija. Osnovna gledišta i sadržaji menadžmenta inovacija su:

1. Sustavnost pristupa – inovativna usmjerenost organizacije ne nastaje „sama po sebi“ i nije nikakav plod trenutnih želja i potreba organizacije. To je sustavni pristup i orijentacija svih zaposlenih protkana organizacijskom kulturom i organizacijskim ponašanjem.
2. Identifikacija okruženja organizacije – inovacije nastaju kao rezultat identifikacije promjena u okruženju organizacije. One su posljedica uočenih (identificiranih) i kvalificiranih prilika i prijetnji koje dolaze iz okruženja i njihovog suočavanja sa snagama i slabostima organizacije.
3. Iniciranje promjena – uočene promjene neće se realizirati same po sebi, ukoliko ih menadžer ne inicira. Pored iniciranja promjena, menadžeri trebaju znati voditi zaposlene kroz promjene i na prihvaćanje istih.
4. Usklađivanja – učinkovitost implementacije inovacija ovisi o pripremljenosti poslovne orijentacije, misije, vizije, strateških ciljeva, ljudskih i kapitalnih potencijala organizacije sa zahtjevima inovacija i promjena.
5. Informacijski i komunikacijski tijekovi – učinkovita primjena inovacija nije moguća bez dobre informacijske i informatičke podrške. Također je potrebno izgraditi učinkovit sustav organizacijskih komunikacija i komunikacijskih modela koji će omogućiti implementaciju inovacija.

6. Seleksijski procesi – izbor inovacijskih mogućnosti i rješenja nije laka odluka. Menadžment inovacija treba poznavati varijable pomoću kojih će donijeti najbolje rješenje i između više alternativa opredijeliti se za najbolju inovaciju.
7. Projektiranje inovacije – uključuje procese planiranja i arhitekturu inovacija u organizaciji.
8. Implementacija inovacija – učinkovitost inovacija mnogo ovisi o modelu vođenja promjena u organizaciji, motivaciji ljudstva za promjene i inovativno ponašanja.
9. Upravljanje znanjem – bez sustavnog pristupa modelu organizacije koja uči (organizacije znanja), nije realno očekivati inovativnu organizaciju. Stoga se može pouzdano ustvrditi kako je organizacija znanja istovremeno i inovativna organizacija, i obrnuto“ (Gutić, Horvat i Jurčević 2021: 198-199).

„Učinkovite promjene organizacijskoga ponašanja dolaze do inovacijskih strategija. Inovacijska strategija je sposobnost menadžera da usmjeri ponašanje zaposlenih u pravcu stvaranja novih organizacijskih vrijednosti i novih tehnoloških rješenja“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021 prema Lalović i Vulić, 2010).

Na temelju dviju varijabli: poslovnoga modela i tehnologije, Davila, Epstein i Shelton su definirali dvije vrste inovativnih strategija (Davila, Epstein, Shelton 2006).

Prema ovoj matrici, dvije su vrste inovativnih strategija:

1. PTV strategija (*Playing – to – win*; igrati se da bi se pobijedilo)
2. PNTL strategija (*Playing – not – to – lose*; igrati da se ne izgubi).

PTV je strategija vođe. Oslanja se na poluradikalne i radikalne inovacije. Poluradikalne podrazumijevaju da ulaganja u inovacije trebaju biti po obujmu, sadržaju i strukturi iznad onih koje čine konkurenti. Radikalne inovacije, pak, su uglavnom visokorizične jer u sebi nose visoki rizik neuspjeha.

PNTL strategija inoviranja organizacije primjenjuje se u uvjetima neizvjesnog konkurentskog okruženja. Oslanja se na inkrementalne inovacije kojima je cilj održati se u okruženju, sporije napredujući uz mali rizik“ (Gutić, Horvat i Jurčević, 2021 prema Davila, Epstein i Shelton, 2006)

Sve navedeno vezano uz inovacije primjenjivo je, u nekoj mjeri, i na škole kao organizacije. „U školskom menadžmentu, inovacija znači pronaći nove metode za rješavanje problema u odgoju i obrazovanju, osposobljavanju i uslugama menadžmenta, te uvođenje promjena da bi se povećala kvaliteta tih usluga da bi se moglo konkurirati drugim školama“ (Sagir, 2017: 46).

„Škole su složeni dinamični sistemi i kao takve subjekt su „zakona“ koji vladaju u takvim sistemima. One su nelinearne i dinamične “ (Buhač, 2017b prema Brooke-Smith, 2003). Takve škole u isto takvom okruženju zasigurno će sve više morati posezati za inovacijama kao svojim odgovorom na promjene. Kako bi to mogle trebat će razviti kompetencije za svladavanje inovacijskog procesa kao i za implementaciju inovacijske strategije, što znači da je velik posao i izazov pred njima.

6. TIMSKI RAD KAO TEMELJ ZA PROMJENE U RADU ŠKOLE

Kao što je u ovom radu navedeno, timsko vođenja spada u inovativne i najpopularnije stilove vođenja svih suvremenih organizacija pa tako i škole. Timski rad omogućuje primjenu i drugih inovativnih stilova vođenja škole poput distribuiranog, transformacijskog, instrukcijskog, kontingencijskog i strateškog. Uvođenje promjena u školi zahtijeva promjene njene kulture koju se ne može mijenjati bez mijenjanja strukture, a to se može provesti i kroz formiranje timova.

6.1. Tim kao temelj promjene

Ljudski kapital je najvrjedniji kapital svake organizacije, a kroz rad u timu i sinergiju se multiplicira. „Ljudi su jedno od izvorišta poslovne snage, ono koje se u naše doba smatra najvažnijim. U obliku tima vrjedniji su od kapitala, tehnike i informacija“ (Tudor i Srića, 1996: 139). „Kolektivni kapacitet se fokusira upravo na funkcioniranje tima i grupe, tvrde Berry i Seltman naglašavajući da se pojedinačni kapaciteti i unapređuju kroz funkcioniranje u timu i učenje na poslu, što se odnosi na vođu i sve druge djelatnike“ (Slunjski, 2018: 75 prema Berry i Seltman, 2008). Dakle, osim neupitne dobrobiti koju timovi donose za organizaciju u smislu lakšeg ostvarenja njenih ciljeva i učinkovitijeg korištenja ljudskog potencijala u tu svrhu, kroz sam proces timskog rada razvijaju se i kompetencije članova timova pa im takav rad omogućuje osobni rast i razvoj, odnosno osobnu dobrobit.

„Jedan od temelja i razloga postojanja timskog rada je sinergija. Sinergiju je najjednostavnije definirati kao pojavu da dva ili više elemenata nekog sustava, djelujući zajedno, daju veće efekte od onih koji bi se ostvarili zbrojem pojedinačnih djelovanja“ (Tudor i Srića, 1996: 96).

„Tim je mali broj ljudi s komplementarnim vještinama, koji imaju zajedničku svrhu, zajedničke ciljeve i pristup radu, za koji se smatraju međusobno odgovornima. Jedna je to od definicija tima koja ističe razliku od grupe ljudi što zajedno rade, ali nisu tim (Staničić, 2006a: 264 prema Katzenbach i Smith, 1993). „Kod tima se vidi pripadnost (jasno je tko je u njemu, a tko ne), cilj je zajednički (svaki član tima zna što treba uraditi jer je sudjelovao u određivanju cilja), vidljiva je međusobna povezanost i ovisnost (članovi pomažu jedni drugima na putu prema zajedničkom uspjehu), učestale su interakcije među članovima (ne radi se na svoju ruku, nego dogovorno i suradnički), članovi žele uspjeh svoga tima (jer je to njihov osobni uspjeh) (Staničić, 2006a

prema Rijavec, 1994). Prema Cunningham i Gresso (1993) su dva ključna faktora za svaki tim, a to su povezivanje i kohezija i oni uspostavljaju osjećaj timske kulture (Oswald, 1996 prema Cunningham i Gresso, 1993). Prema tome timovi imaju posredno iznimno važan pozitivan utjecaj i na samu kulturu organizacije jer potiču razvoj njenih najvrjednijih obilježja kao što je pripadnost, povezanost, zajedništvo, interakcija, posvećenost zajedničkim ciljevima, a što je najvažnije postaju integrator kolektiva.

„Tim sačinjavaju pojedinci koji posjeduju tri temeljne grupe znanja i vještina. Prva su tehnička (funkcionalna) znanja koja se temelje na obrazovanju i struci. Poželjno je da tim čine pojedinci različitih struka koji mogu djelovati interdisciplinarno i tako svaki zajednički problem sagledati i rješavati iz čitavog niza različitih kutova. Slijede vještine rješavanja problema i donošenja odluka, te socijalne vještine (slušanje, verbalni i neverbalni govor, asertivnost, rješavanje sukoba i tome slično“ (Tudor i Srića, 1996: 37).

„Budućnost zacijelo pripada timskom radu, naprosto stoga što tim može, zna i želi više od pojedinaca u njemu“ (Staničić, 2006a: 264), odnosno zato što se takav rad pokazao najučinkovitijim.

„Timovi omogućuju organizacijama da uče i zadrže znanje na učinkovitiji način jer kada jedan član napusti tim, znanje tima nije izgubljeno. Multifunkcionalni timovi promiču *bolje upravljanje kvalitetom*. Razlog je tome što će kombinacija gledišta različitih timova (znanja, iskustva, vještine) dovesti do preispitivanja kvalitete proizvoda ili usluge. Takvo uzajamno obogaćivanje zamisli također potiče kreativnost i inventivnost“ (West, 2005: 17). Zaposlenicima, kao pojedincima, timski rad također donosi nižu razinu stresa, jasniju sliku o svojim ulogama, više zadovoljstva što uče jedni od drugih i većeg stupnja uključenosti i predanosti svome radu (West, 2005). „Timski rad ljudima također pruža osjećaj da su moćniji u svom odnosu prema upravi“ (West, 2005: 18). „Radeći kao tim, učimo više nego kada radimo sami, a korisna nam je i srdačnost koju pruža društvena podrška“ (West, 2005: 8). „Sposobne timove vodi jezgrovita i izazovna vizija ukupne svrhe tima koja je jasna svim članovima tima i u kojoj svi sudjeluju. Ona se oslanjaju na četiri do pet izazovnih ciljeva koji sažimaju zadaće tima na praktične i konkretne načine“ (West, 2005: 18).

Osobina najučinkovitijih organizacija nije u jako dobroj strategiji koliko u stalnoj moći brze prilagodbe. „Timski utemeljene organizacije stoga mogu brzo i učinkovito reagirati u okruženju koje se brzo mijenja, a s kojim se danas susreće većina organizacija“ (West, 2005: 16). „Timovi su glavni izvor inovativnosti unutar organizacija pomažući im da se prilagode užurbanom

poslovnom svijetu. No, kako bi to iskoristile, organizacije moraju dati ovlasti svojim timovima, pružajući im ne samo sredstva koja su im potrebna da bi samostalno obavili svoje zadaće nego i mogućnost da svojim zamislima pridonese vođenju posla“ (West, 2005: 146).

„Promjena unutar organizacije također je uspješnija ako već postoji timski rad ili ako je sastavni dio promjene: jednostavnije je provesti promjenu s deset timova u kojima je po šest ljudi koji rade zajedno nego sa 60 pojedinaca“ (West, 2005: 17). Timovi su najmoćnija poluga organizacije za uvođenje promjena za kojom će organizacija zasigurno morati posegnuti u tom procesu. Zato „[...] radi procjene strukturalne i kulturološke prilagodbe potrebne za uvođenje timskog rada, potrebno je imati na umu četiri kriterija: ciljevi tvrtke, korisničke usluge (gdje je to primjenjivo), inovacije proizvoda i/ili usluga i djelotvornost timskog rada. [...] Uvođenje timskog rada zahtjeva velike strukturalne promjene. [...] Sila koja pokreće različite timove utječe na rad timova oko njih“ (West, 2005: 138).

„Niven smatra da treba, kod uključivanja u projekte, iskoristiti različitosti zaposlenika jer postoje oni koji započinju i oni koji završavaju aktivnosti, oni koji imaju ideje, koji se fokusiraju na cjelovitu sliku i oni koji vide detalje, oni koji su dobri u realizaciji ciljeva i uporni u provedbi plana“ (Niven, 2004: 30).

„U timskom se ozračju zagovaraju različitosti iz kojih će postupkom sinteze i pomirbe nastajati novi optimumi. Tako se u timu susreću *sve dugine boje*, a slijedi šest najvažnijih među njima (valja ih biti svjestan od prve zamisli o formiranju tima):

- različita stručna znanja
- različita motrišta s kojih se gleda isti problem
- različitost mišljenja
- različitost osobina ličnosti
- različita osobna iskustva
- pripadnost različitim službama“ (Tudor i Srića, 1996: 51).

Jedan od pokušaja strukturiranja uloga kakve bi trebali *odigrati* članovi u timu načinio je Meredith Belbin 1993. i prema njemu „ postoje karakteristične timske uloge“ (Priručnik za menadžere. 2003. str 174.). To su:

- Oblikovatelj prepoznaje realnost, dobar je organizator, teži praktičnim rješenjima, dovodi stvar u red i dosljedan je.

- Koordinator prati pomake tima prema ostvarenju cilja, otkriva prednosti i slabosti njegova rada, brine o tome kako će svaki član tima najbolje iskoristiti svoje potencijale, samopouzdan je i dobar voditelj.
- Izazivač ima pokretačku silu kojom je sposoban kod članova eliminirati neučinkovitost, samozadovoljstvo, i sl. Nestrpljiv je i sklon izazovima.
- Inovator koji je poticajan, maštovit i kreativan u traganju za idejama i putovima prema rješenjima.
- Istraživač resursa istražuje i izvještava o idejama i izvorima što bi mogli biti korisni timu za ostvarenje zadataka, ekstrovertiran je i komunikativan.
- Ocjenjivač analizira probleme, vrednuje ideje i prijedloge kako bi pridonio donošenju kvalitetnih odluka, trezven je, izbirljiv i dobar procjenjivač.
- Timski radnik njeguje duh timskog rada, podržava članove u njihovim nastojanjima, ublažava nesporazume i pomaže u poboljšanju komunikacije, ugodan je i diplomatski blag.
- Dopršitelj savjesno i strpljivo istražuje i ukazuje na pogreške i propuste u radu tima, uredan je u izvršavanju obveza i točan u njihovu privođenju kraju.
- Specijalist raspolaže rijetkim znanjima i vještinama, predano i samostalno pronalazi ideje“ (Staničić, 2006a prema Belbin, Priručnik za menadžere, 2003:174).

6.2. Timovi u školi

„U hrvatskim se odgojno-obrazovnim dokumentima timski rad prvi puta spominje tek 2006. godine u Hrvatskome nastavnom planu i programu, i to u kontekstu timskoga planiranja. [...] Ondje stoji i to da bi ravnatelji i stručni suradnici trebali poticati timski rad svih djelatnika i polaznika škole te da je timski rad poželjan i u projektima, aktivnostima, kao i u svim nastavnim predmetima“ (Tadić Komadina et al., 2019: 60).

„Iako se u pojedinim razvijenim europskim državama teži da se školama da što veća autonomija u svim područjima, pa tako i u raspolaganju financijama, unutar same škole u svim uspješnim školama je glavno obilježje timski rad“ (Berković, 2021: 12). „Stoga i ne čudi da se spominje kao jedna od sedam osnovnih vještina kvalitetne škole“ (Tadić Komadina et al., 2019: 69 prema Glasser, 2005).

Somech i Zahavy ističu kako su teorija i istraživanja o školskim timovima u velikom zaostatku u odnosu na literaturu o trenutnim organizacijskim modelima (Somech i Drach-Zahavy, 2007: 305).

Timovi u školi služe primarno za osiguravanje resursa koji nedostaju, koje bez timova škola ne može ostvariti, a koji su potrebni za učinkovito provođenje odgojno-obrazovnog procesa i ostalih procesa u školi. To se odnosi na financijske, ljudske, vremenske, radne, resurse znanja, kreativnosti i inovativnosti kao i kapaciteta za prilagodbu na stalne promjene u okruženju.

Promjene u okruženju traže uvođenje promjena u načinu radu škole „Naime, promjene koje su se dogodile tiču se redizajniranja poslovnih procesa koji naglašavaju važnost dijeljenja znanja, vještina i iskustava s drugima te povezivanje ljudi u timove (Tadić Komadina et al., 2019: 57 prema Džubur, 2003).

„Chrispeels i Martin smatraju da kako tim funkcionira nije samo rezultat mikropolitčkih i socijalnih faktora, već na to utječu i organizacijski faktori kao što su organizacijske strategije, struktura i model vođenja koji je prisutan u nekoj školi“ (Chrispeels i Martin, 2002: 328).

„Kako bi timovi postali smislen oblik suradnje, a ne samo kozmetička prilagodba, te da bi se zadovoljilo menadžerske potrebe, škole, a posebice ravnatelji, trebaju promisliti o odnosima moći i značenju vodstva u školama“ (Walker, 1994: 43). „Stvaranje timova započinje od najvišega nivoa škole, odnosno uprave koja aktivno provodi i promiče timski rad te kroz razne procese i projekte daje dobar primjer provođenja i pozitivnih ishoda takvoga djelovanja“ (Tadić Komadina et al., 2019 prema Carle 2010).

Kobayashi je izradio „model stvaranja tima u obrazovnim institucijama:

1. timski rad je nezamisliv
2. pojedini dijelovi školskog sustava priželjkuju si timove
3. formaliziran i nestvaran timski rad
4. stvarni timski rad i autonomna radna grupa
5. isprepleten timski rad i restrukturiranje sustava“ (Tadić Komadina et al., 2019 prema Carle, 2010: 85).

Školi su timovi potrebni kako bi se djelatnici kroz takvu organizacijsku strukturu uključili u odlučivanje, vodstvo, analizu postojećeg stanja, određivanje strateškog smjera, vizije i misije, razvojnog i strateškog plana kao i djelovanje u svrhu realizaciju ciljeva iz razvojnih

dokumenata. Dakle, djelatnicima je kroz timski rad osim posla delegirana i moć odlučivanja kao i dio odgovornosti za ostvarenje zajedničkih ciljeva.

Matas smatra da je timski rad u školi potreban zbog:

1. „Stručnih razloga: uvođenje inovacija, povećanje kreativnosti, učinkovitosti rješavanja odgojno-obrazovnih problema, učiteljsko vijeće prestaje biti administrativno formalno tijelo i postaje tim stručnjaka koji je u stanju suradničkim radom od birokratske škole stvoriti nadahnutu odgojnu zajednicu.
2. Ljudskih razloga: dijeljenje osjećaja, međusobno uvažavanje, poštovanje, suradnja" (Matas, 2005).

U školskom timu postoje „napetosti svojstvene svakom timu, organizaciji ili zajednici, a odnose se na potrebu za uspostavljanjem ravnoteže između slobode da se bude inovativan i kreativan i potrebe za dosljednošću te nečega što je od primarne važnosti za svaku strategiju unaprjeđenja, a to je potreba da se zajamči dosljednost i uklone oscilacije“ (West-Burnham i Harris, 2019: 46).

„Ideje što ih ostvaruje školski tim, trebaju biti prepoznatljiv dio misije škole, prihvaćene od svih zaposlenika. Svim članovima tima treba biti stalo do cilja što se namjerava ostvariti, a to će se postići ako su u njegov izbor svi uključeni i o njemu zajednički odlučuju. Svaki je nastavnik timu dragocjen i on tu svoju važnost mora doživjeti. Pritom valja graditi identitet tima koji povezuje sve članove. Kao što je rad na ideji zajednički, tako treba biti zajedničko i zadovoljstvo u njezinu uspješnom ostvarenju“ (Staničić, 2006a: 239).

Kad razmatramo što je potrebno za učinkovit školski tim obično se govori o sedam kriterija:

1. Tim treba imati svoj cilj. Unatoč tome što je ravnatelju jasan razlog za formiranje tima, kao i cilj što bi ga trebalo ostvariti, važno je ostaviti članovima tima dovoljno prostora da analiziraju prijedloge te da aktivno doprinose konačnu određenju cilja.
2. Podjela uloga i zadataka mora biti jasna, razumljiva i prihvatljiva. U protivnom radni tim u školi bit će usporen u radu, trošit će vrijeme na „raščiščavanje“ umjesto na stvaranje.
3. Komunikacija je ključni instrument i pretpostavka optimalnog funkcioniranja radnog tima. Osim prenošenja, za sve članove relevantnih poruka, otvara se potreba sustavne razmjene stajališta, prijedloga, ideja.
4. Tim treba svoga vođu kojeg prihvaća.

5. Tim treba imati stanovitu razinu autonomnosti u radu. Ona se odnosi kako na cilj, tako i na tempo njegova ostvarenja, metode i sredstava što će se primijeniti i rezultate što se u planiranom vremenu trebaju postići.
6. Iako mu je potrebna stanovita razina autonomije, tim ne smije biti izoliran. Timu treba trajna potpora ravnatelja i kolega u školi.
7. Kao i pojedincu i timu je potreban doživljaj uspjeha, da bi održao motivaciju na poželjnoj pokretačkoj razini. U tome je izuzetno važna uloga ravnatelja. Doprinoseci prepoznavanju i doživljavanju uspjeha tima, izravno će pridonijeti razvijanju kulture timskog rada, a time i prepoznatljivoj kvaliteti rada škole“ (Staničić, 2006a: 266).

„Osnovne karakteristike timskog rada jesu zajednički trud i organizirana suradnja koja se ostvaruje u odgovarajućem ozračju. [...] Uvijek je pozitivno ozračje ono što motivira i što i od nefunkcionalne skupine stvara produktivan tim povezanih, oduševljenih povezanih ljudi. [...] Osim u samom timu pozitivno se ozračje mora stvarati i u školi kao neposrednom okruženju u kojem tim funkcionira. [...] Onaj tko vodi mora se pobrinuti da članovi tima prepoznaju korisnost svojih ostvarenja i uspješno napredovanje prema cilju. [...] Kao što je rad na ideji zajednički, tako treba biti zajedničko i zadovoljstvo u njezinu uspješnom ostvarenju“ (Staničić, 2006a: 239).

Članove tima se ne može promatrati izvan njihovog socioekonomskog konteksta odnosno aktualne životne situacije. „Čovjek igra uloge u svakom važnom dijelu svojega života [...], a koje snažno utječu na timski život. Prihvatimo li njihovo usporedno postojanje, uvećat ćemo izgleda da u timu dobijemo toliko potrebnu timsku harmoniju“ (Tudor i Srića, 1996: 37).

„Organizirani misaoni rad tima odvija se u obliku timskih sastanaka. Riječ je o ciljanoj razmjeni stajališta, zamisli, obavijesti, procjena i drugih promišljanja vezanih uz djelovanje ljudi koje tim okuplja“ (Tudor i Srića, 1996: 119). „Da bi sastanak postigao svoju svrhu, njegovoj organizaciji treba pristupiti odgovorno i uvažavati pravila ponašanja koja jamče korist i opravdanost“ (Staničić, 2006a: 227).

Zanimljiv primjer timske organizacijske strukture koja se sukladno potrebama organizacije stalno mijenja predstavljaju *ameba organizacije*. „Ameba organizacija (Ameba organization) – bazira se na autonomiji, fleksibilnosti i samoupravljanju od strane zaposlenih u organizaciji. Ameba organizacije su bez hijerarhije pa se može reći da su one, sa stanovišta dubine organizacije, jednog nivoa organizacije“ (Jaganjac, 2021). Takva organizacija ima samo jednog čelnika na vrhu organizacije.

U ameba organizaciji „vođe timova posuđuju članove drugim timovima ili ih unajmljuju od drugih prema potrebi, ovisno o radnom opterećenju. To znači da se organizacijska struktura stalno mijenja, prema dinamičnim potrebama koje diktira okruženje. [...] Ovisno o potražnji i količini posla, organizacijske amebe mogu se dijeliti u manje jedinice, seliti iz jednog odjela organizacije u drugi ili integrirati s amebama drugih dijelova poduzeća“ (Tudor i Srića, 1996: 209).

Turning Points model transformacije škole predlaže osnivanje tima sa stalnom postavom, koji će biti sastavljen od predstavnika nastavnog osoblja i koji će voditi proces promjene (Center for Collaborative Education, 2001: 20). Za transformaciju škole je potrebno da njen pojedinačni učinkovit tim djeluje „kao agent za promjenu kada distribuira promjenu na druge timove i osoblje u školi. Da bi se inicijative za poboljšanje ukorijenile u školi, u dinamici škole se mora dogoditi široka i uspješna transformacija“ (Benoliel i Berkovich, 2017: 925).

Myer ističe važnost pridruživanja određenih osobnih vrijednosti u zajedničku viziju škole u smislu da svatko treba i može preuzeti kontrolu nad svojim životom i da može pridonijeti pozitivnoj promjeni u školi. Smatra da je to temelj za učinkovite timove u školi (Myer, 2012: 57). „Vrijednosti daju smisao i fokus timskim aktivnostima te oblikuju identitet tima. A vrijednosti koje vaš tim unese u svoj posao utjecat će na trud koji je u nj uložen – zbog čega je presudno da menadžer tima shvati i prihvati te vrijednosti“ (West, 2005: 74).

Menadžer je odgovoran „stvoriti uravnotežen tim, utvrditi i podijeliti pojedine uloge u timu, osigurati da teret posla bude ravnomjerno i pravedno raspodijeljen te da članovi tima razumiju svoje odgovornosti i granice moći“ (West, 2005: 29). Uloga voditelja tima je „zastupati tim na višoj razini te posredovati između tima i organizacije“ (West, 2005: 30). „Voditelj tima vodi, usmjerava prema cilju, razvija i održava uspješnu suradnju, osigurava kvalitetu odnosa, stvara preduvjete za zajednički rad, odgovoran je za komunikaciju, treba aktivirati sve članove. Njegove su funkcije moderiranje, koordiniranje, usmjeravanje i povezivanje“ (Denona, 2018 prema Brajša, 1995). „Voditelj je osoba u timu koja nikada ne prestaje misliti na glavnu timsku zadaću, na cilj zbog koje su okupljeni članovi. Oni ništa ne prepuštaju slučaju, osjećajima i raspoloženju trenutka. Ako si članovi mogu dopustiti skretanje s glavne teme, nastojanje na detaljima na uštrb cjeline, [...] voditelju posla to neće biti dopušteno. Njegovo je da stalno ima na umu svrhu timskog postojanja i usmjerava članove u tom pravcu“ (Tudor i Srića, 1996: 139). „Učiteljske percepcije sustava upravljanja ljudskim resursima u velikoj mjeri ovise o tome kako vođe timova izvode svoje uloga. Vođe timova posebno su važni za stvaranje konsenzusa i dosljednosti“ (Runhaar, 2016: 13).

Voditelj tima treba koristiti umijeće empatije koje će proizvesti ozračje empatije u timu, a što je osnova za suradnju i podršku u timu (West, 2005). „Empatija je sposobnost predviđanja, osjećanja i razumijevanja emocija drugih ljudi. To je vrsta društvene svijesti koji se razvija iz samosvijesti. Naime, kada naučimo prepoznati i razumjeti vlastite osjećaje, postajemo svjesniji tuđih osjećaja“ (West, 2005: 50).

„Bitan je dio organizacijske podrške također učinkovit sustav poduke. Zbog multifunkcionalne prirode timova članovima je potreban širok raspon vještina. Kada vještine (pogotovo one vezane za timski rad) nisu dostatne, važno je da organizacija može ponuditi prikladnu poduku u obliku tečajeva, seminara, plaćenog studijskog putovanja i mentorstva. [...] timu može također koristiti podrška u procesu rada“ (West, 2005: 144).

Uspostavljanje timova u školi ne znači da će oni biti učinkoviti pa treba voditi računa o otklanjanju mogućih razloga neuspjeha. „Uzroci neuspjeha timova su:

- timovi bez zadaća
- timovi bez slobode i odgovornosti
- usredotočenost na članove, zaboravljanje tima
- timski diktatori, a ne menadžeri
- jaki timovi u sukobu“ (West, 2005: 90).

Ono što je vidljivo iz svih dosadašnjih navoda jest kako su timovi i njihov kvalitetan rad nužnost za uspješan rast i razvoj svake organizacije pa tako i škole čime postaju nužnost u osmišljavanju organizacijske strukture.

7. SEKUNDARNI PODACI: STUDIJA SLUČAJA - OSNOVNA ŠKOLA VOŠTARNICA – ZADAR

U svrhu ostvarivanja glavnog cilja istraživanja odnosno za ovo uzročno istraživanje prikupljali su se kvalitativni i kvantitativni sekundarni podaci analizom dokumentacije. Namjera je na taj način dobiti podatke o aktivnostima pet timova škole u svrhu uvođenja promjena, rezultatima tih aktivnosti i posljedično uvedenim promjenama. Također, tako dobiveni podatci koristili su se za pripremu skupnih intervjua (fokus grupa) koji će se provesti za prikupljanje primarnih podataka. Prikupljali su se:

1. Podaci iz dokumenata koji obuhvaćaju podatke iz pisanih materijala i to:
 1. školskog lista Mendula
 2. web stranice škole
 3. spomenice škole
 4. izvješća o realizaciji godišnjeg plana i programa rada škole za period od 2017. do provođenja istraživanja
 5. web stranice projekata *ATTEND* (<https://www.carnet.hr/projekt/attend/>), *ASIQ* (<https://asiq-ipacbc.com>) i „*STEM COUNTY*“ (<https://www.grad-zadar.hr/vijest/opce-vijesti-28/potpisan-ugovor-za-projekt-stem-county-7712.html>)
 6. novinskih članaka o školi u dnevnom tisku
 7. objava o školi na internetskim portalima
 8. izvješća o realizaciji financijskog plana škole za period od 2017. do provođenja istraživanja
 9. računa iz računovodstva škole
 10. izvještaja o rezultatima interne ankete škole o kulturi i klimi škole iz 2019.

Sekundarni podaci su obuhvatili strukturu, funkciju i glavne ciljeve pet timova formiranih u školi za vremensko razdoblje od rujna 2017. do vremena provođenja istraživanja i varijable koje odgovaraju istraživačkim ciljevima u vidu aktivnosti pojedinih timova i postignutih rezultata. Vjerodostojnost izvora podataka u većoj mjeri je osigurana na način da su većina korištenih izvori škole projekti „*STEM COUNTY*“ (<https://www.grad-zadar.hr/vijest/opce-vijesti-28/potpisan-ugovor-za-projekt-stem-county-7712.html>), *ASIQ* (<https://asiq-ipacbc.com>) i *ATTEND* (<https://www.carnet.hr/projekt/attend/>), dokumenti

škole ili javno objavljeni podaci iz projekata što jamči poslovnu odgovornost autora podataka kod donošenja i objavljivanja istih. Također, osim odgovornosti za točnost podataka stvaratelji ili autori tih podataka su profesionalno kompetentni i imaju reputaciju koja jamči kvalitetu podataka koje proizvode i koje objavljuju. U manjoj mjeri možemo smatrati vjerodostojnim podatke iz medija, premda su za objave iz medija koje su korištene za ovo istraživanje, prilikom pisanja novinari tražili sekundarne podatke od škole, a kao autori su na osnovu dobivenih podataka iznijeli svoju percepciju teme za koju nisu profesionalno kompetentni. Pristranost mjerenja sekundarnih podataka nastojala se izbjeći na način da se podaci nisu selektirali s namjerom da se neki prikriju ili pokažu povoljnijim, već da se dobije što jasnija slika o promatranom fenomenu u svrhu što kvalitetnije analize i zaključaka ovog istraživanja koji će moguće biti primjenjivi u praksi ili poslužiti kao osnova za neko drugo istraživanje. Na taj način se nastojalo postići što preciznija prikladnost podataka u smislu njihove veće valjanosti i pouzdanosti i izbjegavanja pristranosti mjerenja podataka. Podatci su bili analizirani kvantitativno i kvalitativno.

7.1. Podaci o školi

Obzirom da je ova studija slučaja istraživanje vezano uz specifičan kontekst škole i njenog okruženja koji utječu na fenomen koji se istražuje u jedinstvenoj i složenoj situaciji te činjenicu da su svaka škola i njezino okruženje jedinstveni i potrebno ih je uvažavati i stoga opisati.

Osnovna škola Voštarnica-Zadar jedina je posebna odgojno-obrazovna ustanova za osnovnoškolsko obrazovanje učenika s većim teškoćama u razvoju, odnosno učenika s intelektualnim teškoćama i učenika s poremećajem iz spektra autizma za područje Zadarske županije, a osnivač joj je Grad Zadar. Kao samostalna ustanova djeluje od 1976. godine, dakle već 46 godina. Od 2. kolovoza 2021. radi u prostoru nove školske zgrade koja ima 2.362,87 m² unutarnjeg prostora i suvremeno je opremljena. U školskoj godini 2022./2023. ima 133 učenika od kojih 62 učenika s poremećajem iz spektra autizma i 71 učenik s intelektualnim teškoćama. Dio navedenih učenika (njih 28) ima višestruke teškoće u razvoju što znači uz jednu od navedene dvije vrste teškoća ili obje imaju još i druge teškoće, a najčešće je to tjelesna invalidnost kod 11 učenika, 12 ima oštećenje vida, 1 je slijep te 4 imaju psihičke poremećaje koji nisu poremećaji iz spektra autizma. Dio od 17 učenika boluju od epilepsije, dok jedan broj ima kardiovaskularne bolesti

Škola u školskoj godini 2022./2023. ima ukupno 30 razrednih odjela od kojih 12 odgojno-obrazovnih skupina za učenike s intelektualnim teškoćama, 14 odgojno-obrazovnih skupina za učenike s poremećajem iz spektra autizma, 4 razredna odjela za učenika s lakom intelektualnom teškoćom od kojih je dio i s poremećajem iz spektra autizma te 1 odgojno-obrazovnu skupinu za produženi stručni postupak. Od navedenih 26 odgojno-obrazovnih skupina 2 za učenike s intelektualnim teškoćama i 1 jedna za učenike s poremećajem iz spektra autizma su područni odjeli škole te održavaju nastavu u zgradi *OŠ Vladimira Nazora* (područna škola *OŠ Benkovac* iz Benkovca). Osim toga, u školskoj godini 2022./2023. za 11 učenika je organizirana nastava u kući zbog zdravstvenih teškoće zbog koji ne mogu pohađati nastavu u školi.

Svi učenici se u školu upisuju isključivo na temelju rješenja Upravnog odjela za obrazovanje, kulturu i šport Zadarske županije kojim se za učenika utvrđuje vrsta programa školovanja kao i ustanova koja ga provodi, škola.

Učenici se u školu upućuju na temelju *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15) članka 8. u *Posebni program uz individualizirane postupke* te pohađaju razredni odjel od I-VIII razreda te na temelju članka 9. u *Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke* te pohađaju odgojno-obrazovne skupine od 7 do 21 godine života. U školi se sukladno tome provode tri programa:

- *Program za učenike s lakim intelektualnim teškoćama (Posebni program uz individualizirane postupke* koji je u skladu s člankom 8. stavkom 4. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 24/15).
- *Program za učenike s umjerenim i težim intelektualnim teškoćama (Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke* koji je u skladu s člankom 9. stavkom 1. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 24/15).
- *Program za učenike s poremećajem iz autističnog spektra (Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke* koji je u skladu s člankom 9. stavkom 1. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 24/15).

Školu u školskoj godini 2022./2023. pohađaju učenici iz 5 gradova i 28 općina Zadarske županije. Dakle 76 učenika je iz Zadra, 57 učenika su putnici koji dolaze iz još 4 grada i 28 općina Zadarske županije.

Škola u školskoj godini 2022./2023. ima 59 djelatnika od kojih su 38 učitelja edukatora rehabilitatora, 3 učitelja predmetne nastave (za TZK, Vjeronauk i Glazbenu kulturu), 4 stručna suradnika (pedagog, psiholog, logoped i knjižničar), 1 kineziterapeut, 1 tajnik, 1 voditelj računovodstva, 1 vozač kućni majstor, 3 spremačice, 1 kuharica, 4 njegovateljice, 1 pomoćnik u nastavi i ravnateljica.

Značajno je napomenuti da škola ima u rujnu 2022. ukupno 38 radnih mjesta za učitelje edukatore rehabilitatore od kojih su 24 zaposleni na neodređeno vrijeme, na još 3 nepopunjena će biti zaposleni na neodređeno vrijeme, a za 5 radnih mjesta na kojima učitelji već rade čeka se suglasnost MZO za zapošljavanje na neodređeno vrijeme. Dakle, škola imati ukupno 32 radna mjesta učitelja edukatora rehabilitatora na neodređeno vrijeme što je veliki broj istovrsnih stručnjaka u jednoj ustanovi odnosno stjecište struke. Uz to je dobila suglasnost za još 6 učitelja edukatora rehabilitatora za godinu 2022./2023. za izvođenje nastava u kući za 11 učenika. Za školsku godinu 2022./2023. prema sadašnjim saznanjima stručna pokrivenost nastave od strane učitelja edukatora rehabilitatora je 28 od 38 dakle 74% dok je nestručno pokriveno 26% zapošljavanjem 13 magistara primarnog obrazovanja na određeno vrijeme. Razlog tome je što su od učitelja edukatora rehabilitatora 2 na neplaćenom dopustu, 2 na porodnom dopustu, a za 6 učitelja za nastavu u kući na određeno vrijeme (za nastavnu godinu) je teško naći stručne učitelje, a za 3 radna mjesta na neodređeno još nisu nađene stručne osobe.

Školski prostor je koncipiran sukladno posebnim potrebama učenika tako da ima senzornu sobu, trim kabinet za kineziterapiju, snoozelen sobu, *TEACCH* učionice, učionicu s kuhinjom, a opremljen je specijaliziranom opremom za asistivne tehnologije, za senzornu integraciju, interaktivnim ekranima i spravama za vježbanje u trim kabinetu, projektorima i platnima za projekcije, ljuljačkama i strunjačama u učionicama za igru i opuštanje. U opremanje nove školske zgrade uloženo je cca 3,7 milijuna kuna.

Škola radi u dvije smjene i svih 14 učionica su popunjene u obje smjene što znači da više nema prostora za povećanje broja razrednih odjela i/ili odgojno-obrazovnih skupina odnosno za povećanje broja učenika, a to bi mogla biti velika prijetnja u najbližoj budućnosti. Rješenja tog problema su prilično neprivlačna, jer idu u smjeru prenamjene drugih prostorija u učionice primjerice zbornice, skladišta dvorane za TZK, sale za sastanke i sl., dakle na štetu ostalih

poslovnih procesa i potreba djelatnika, a i ti prostori nisu predviđeni ni primjereni za učionice. Drugo rješenje je povećanje broja učenika u odjelima što se u velikoj mjeri odražava na funkcioniranje nastave jer se radi o učenicima s većim teškoćama u razvoju pa svaki sljedeći učenik, pogotovo s poremećajem iz spektra autizma, ozbiljno onemogućava rad cijelog odjela. Paradoks je da su već godinu dana nakon useljenja u novu školsku zgradu kapaciteti u potpunosti popunjeni, međutim kad se uzme u obzir da se idejni projekt radio prije 20-tak godina, kad je škola imala oko 48 učenika, a sad ih ima 133 evidentno je da nije napravljena dobra projekcija potreba u budućnosti jer nije bilo moguće predvidjeti takav rast broja učenika s poremećajem iz spektra autizma koji se dogodio ne samo u našoj županiji već i u cijeloj državi. Također je važno naglasiti da je izgradnja nove školske zgrade započeta 2007. godine, a završila 2021. dakle zgrada je stavljena u funkciju tek nakon 14 godina. U razdoblju od 2009. do 2019. koliko je trajala stanka u izgradnji, škola je devastirana jer nije bila cijelo vrijeme čuvana od strane zaštitarskih službi, stoga je bilo potrebno osim nastavka izgradnje i otkloniti tako nastalu štetu. Sve navedeno se dogodilo zbog odluka, u tom razdoblju, vladajućih političkih struktura.

Nekoliko trendova koji su obilježili rad škole u posljednjih pet, ali i deset godina su stalno povećanje broja učenika i to u prvom redu povećanje broja učenika s poremećajima iz spektra autizma, a donekle i učenika s težim i teškim intelektualnim teškoćama te sukladno tome povećanje broja djelatnika, nadalje iznimno velika fluktuacija radnika. Osim tih trendova značajna je promjena preseljenje škole u novu školsku zgradu (2021.) sa značajno promijenjenim prostornim uvjetima.

7.2. Uzroci transformacije škole

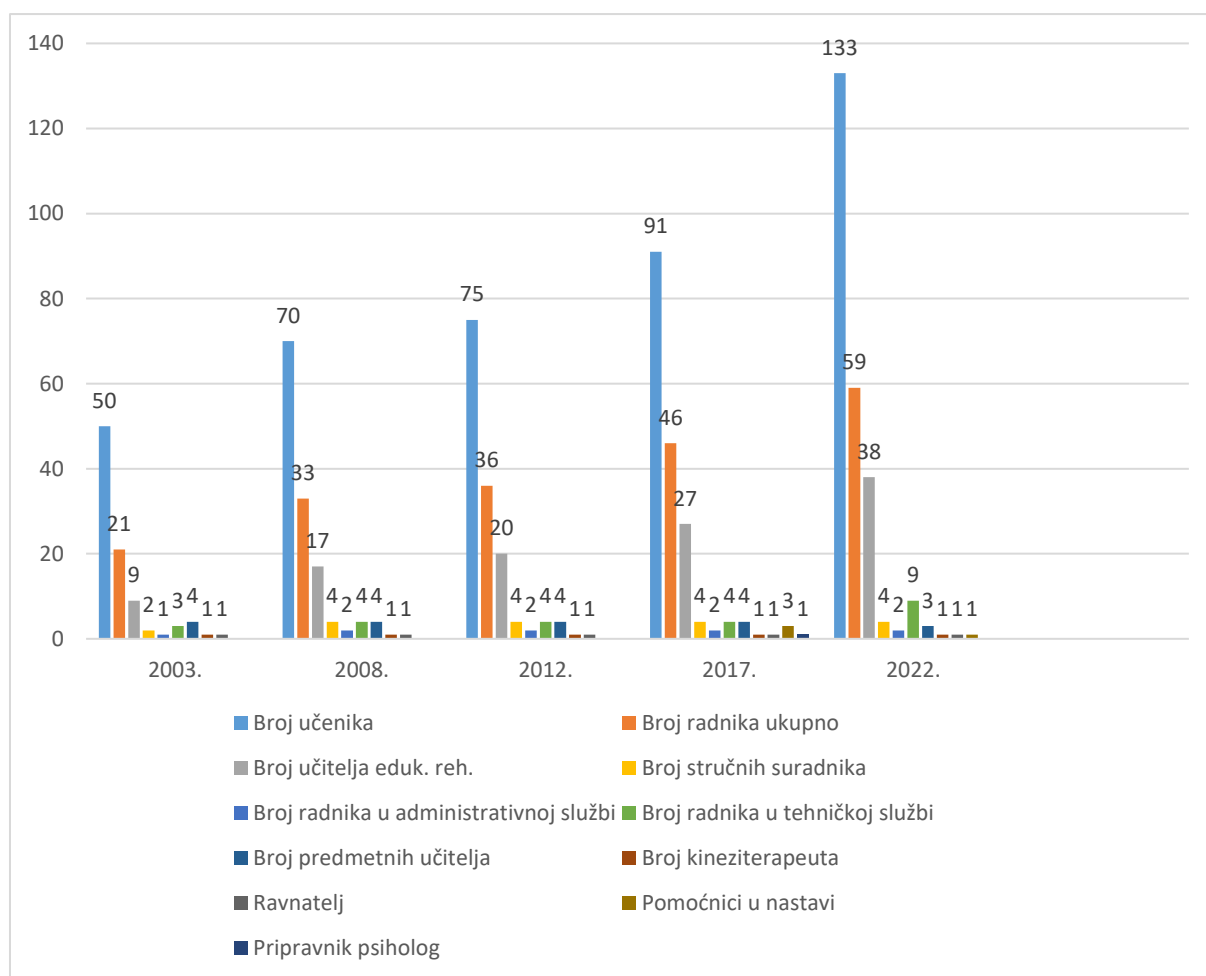
Kako bi timsku strukturu s pet timova stavili u odnos naspram učinkovitosti uvođenja promjena u školi, potrebno je opisati timove i njihovu svrhu kao i vrstu i potrebu transformacije škole.

Zašto je počela transformacija škole? Transformacija škole je vrlo složena i zahtjevna i u nju se ne kreće bez razloga i slučajno. Neke promjene su došle same izvana i nismo ih sami uvodili. To je bilo povećanje broja učenika u periodu od 2012. do 2017. sa 75 na 91 kao i povećanje broja učenika s poremećajem iz spektra autizma s 12 na 31 te daljnje povećanje broja učenika

u periodu od 2017. do 2022. s 91 na 133 kao i povećanje broja učenika s poremećajem iz spektra autizma s 31 na čak 62.

To je uzrokovalo unutarnje promjene koje također nismo sami uveli u smislu povećanja broja djelatnika od 2012. do 2017. s 36 na 50 te učitelja edukatora rehabilitatora s 20 na 27, te povećanja broja djelatnika od 2017. do 2022. s 50 na 59 te učitelja edukatora rehabilitatora s 27 na 38. Iz grafikona 1. vidljiv je rast broja učenika i djelatnika u periodu od 2003. do 2022.

Grafikon 1. Rast broja učenika i radnika škole u periodu od 2003. do 2022.



Izvor: obrada autorice prema internim sekundarnim izvorima

U periodu od 2008. do 2022. broj stručnih suradnika se nije mijenjao, ostao je 4 kao i 1 kineziterapeut unatoč povećanju broja učenika za 58 odnosno 77%. To je velik problem u terapijskom radu logopeda, psihologa i kineziterapeuta s učenicima, ali i za obavljanje svih ostalih poslova stručno-razvojne službe škole koje najvećim dijelom obavlja samo pedagog. U periodu od 2017. do 2021. škola je imala, uglavnom, po jednog pripravnika psihologa ili

pedagoga što se pokazalo ključnim za bolje funkcioniranje. Dakle, evidentna je potreba za još jednim stručnim suradnikom te vrste jer otkad ga više nemamo rad je znatno teži.

U školi je zaposleno 28 novih radnika u posljednjih 5 odnosno 36 novih radnika u posljednjih 10 godina od 59 radnika koliko ih škola sad ima, a koje je trebalo uvoditi u posao jer nemaju proceduralna znanja kao ni specifična znanja za rad s različitim kategorijama učenika vezano uz vrstu i stupanj teškoće u razvoju koju imaju, a koji pohađaju školu. To su bili mahom početnici, pripravnici bez iskustva rada s ovim kategorijama učenika, nestručni učitelji i sl.

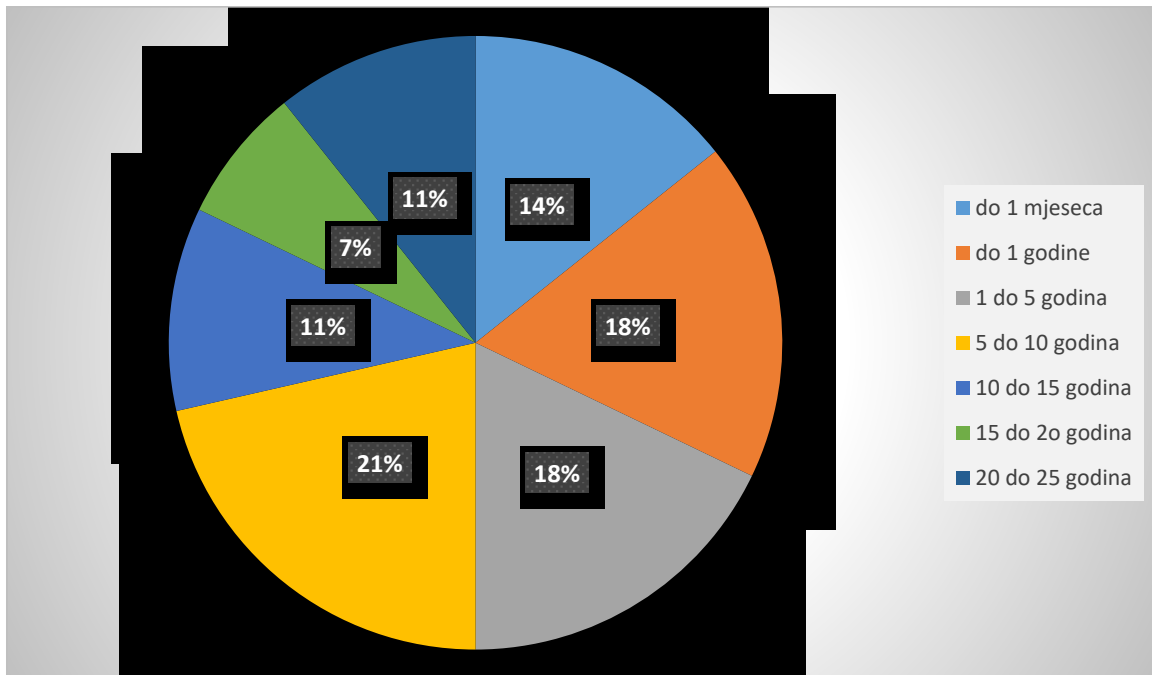
U posljednjih 5 godina iz škole je otišlo 8 učitelja edukatora rehabilitatora koji su nositelji odgojno-obrazovnog procesa, a koji su u školi stekli značajne kompetencije kroz brojne edukacije. Kod dvije učiteljice razlozi su bili mjesto stanovanja, kod 1 otvaranje privatne prakse, kod 3 odlazak na posao stručnog suradnika, a kod 2 odlazak na rad u posebne razredne odjele redovne škole na rad s učenicima s lakšim teškoćama u razvoju. To je veliki gubitak za školu zbog njihovih stečenih kompetencija.

U posljednjih 5 godina u školu je došlo 10 novih učitelja edukatora rehabilitatora što je vrlo važno jer se škola opskrbila stručnim kadrom s tim da je tim učiteljima potrebno osigurati sve potrebne edukacije za rad. U posljednjih 5 godina samo 6 učitelja edukatora rehabilitatora od ukupno 38 nisu novi i/ili bili odsutni oko 2 godine.

Nastava je kontinuirano u posljednjih 5 ili 10 godina bila pokrivena, kao uostalom i sad, velikim brojem od 16 nestručnih učitelja jer stručnih nema na tržištu rada i jer su postojeći privremeno opravdano nenazočni (bolovanja, porodni dopusti, neplaćeni dopusti).

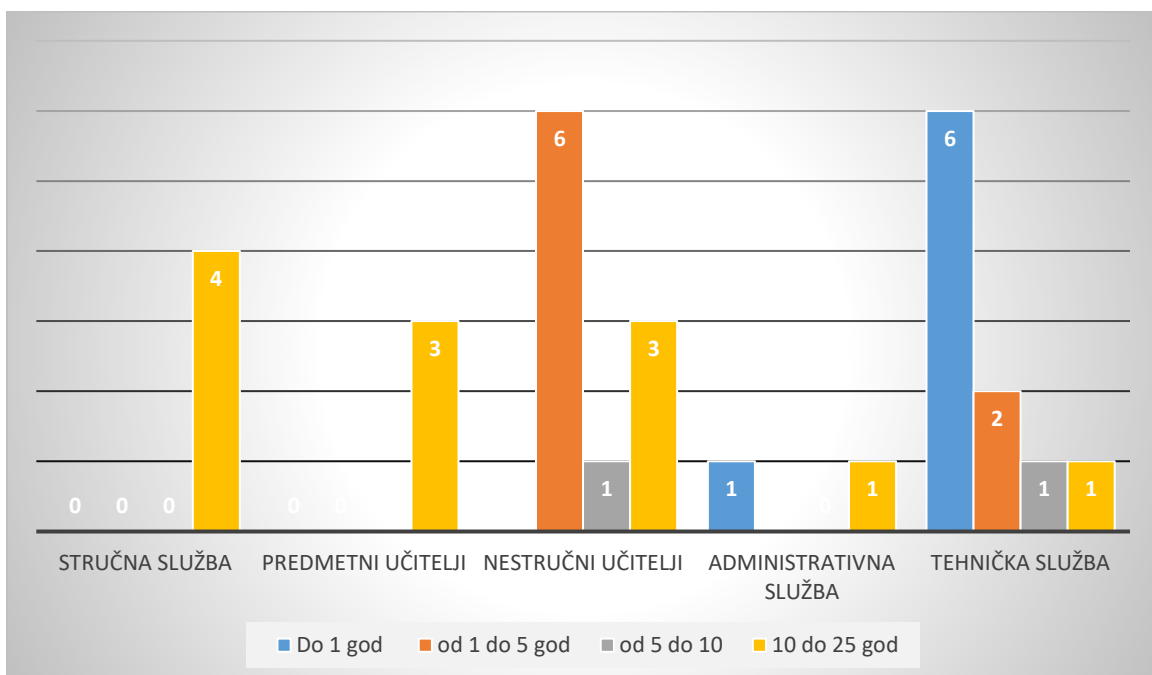
Iz grafikona 2. vidljiv je broj godina rada u školi 38 učitelja edukatora rehabilitatora, a iz grafikona 3. broj godina rada ostalih 31 djelatnika koliko ih je rujnu 2022. zaposleno u školi.

Grafikon 2. Broj godina rada u školi 38 učitelja edukatora rehabilitatora



Izvor: obrada autorice prema internim sekundarnim izvorima

Grafikon 3. Broj godina rada u školi ostalih 31 djelatnika



Izvor: obrada autorice prema internim sekundarnim izvorima

Postojeći stručni kadar učitelja edukatora rehabilitatora 2017. nije bio osposobljen suvremenim metodama rada s učenicima s poremećajem iz spektra autizma (*ABA, TEACCH, PECS* i *metodi senzorne integracije*). Prijašnjih godina nisu bile dostupne edukacije *ABA, TEACCH, PECS metoda* u RH-oj jer nije bilo dostupnih certificiranih predavača tako da ni druge slične ustanove osim nas nisu imale pristup tim edukacijama na pravi način. Edukacija za metodu *senzorne integracije* je bila dostupna, ali preskupa za slanje više od nekoliko učitelja što smo i učinili. Također, nismo imali opremu za asistivne tehnologije i interaktivne ekrane za rad s učenicima različitih kategorija teškoća u razvoju, a za čije korištenje su učenici imali potrebu, a učitelji nisu imali znanje za korištenje istih. Spomenuta oprema se tih godina pojavila na hrvatskom tržištu, ali je za nabavu iste trebalo osigurati značajna financijska sredstva, za obuku, primjenu te edukacija djelatnika. Dakle, nije za realizaciju svega navedenog bila dovoljna samo dobra volja i namjera, već značajna financijska sredstva.

Kao posljedica nastalih promjena, koje se nisu samostalno uvodile, na vidljivoj manifestnoj razini, nastali su problemi poput slabog nošenja s nepoželjnim ponašanjem učenika kojima ugrožavaju vlastitu, sigurnost drugih učenika i djelatnika škole i to uglavnom učenika sa PSA (poremećajem iz spektra autizma). To onda generira probleme s njihovim roditeljima jer se dovodi u pitanje mogu li učenici dalje pohađati školu ili im se mora organizirati nastava u kući ili ih se, ako nisu više školski obveznici, treba ispisati iz Škole. To kao i teškoće učitelja u provođenju nastave s učenicima sa PSA zbog manjka kompetencija ukazalo je na potrebu hitnog uvođenja suvremenih metoda u radu s tim učenicima. Nadalje, povećan broj učenika sa PSA i učenika s težim i teškim intelektualnim teškoćama doveo je do povećane potrebe uvođenja potpomognutih komunikacijskih sustava jer je, dok se to ne uspostavi, onemogućen svaki daljnji nastavni i drugi rad, a da bi se uspostavio potrebne su suvremene metode kojima učitelji nisu ovladali kao i korištenje asistivnih tehnologija u istu svrhu.

Kao posljedica navedenih promjena unutar kolektiva bila je uočljiva međusobna nepovezanost učitelja, koji se nisu međusobno niti poznavali ako su radili u različitim smjenama, a ni organizacijska struktura i način rada u školi nisu pružali prilike za upoznavanje te suradnju i komunikaciju. Oni koji su tek došli osjećali su se prepušteni samima sebi i dobivali su podršku samo od službenog mentora te im se činilo da su zaduženi samo za posao u razredu, a da na sve ostalo što se događa u školi kao i na zadovoljavanje vlastitih potreba vezanih za rad u razredu ne mogu bitnije utjecati. Nevidljiva razina bila je da nisu zajednički dogovorene temeljne vrijednosti, nepisana pravila ponašanja koja čine kulturu, strateški smjer ni ciljevi. Novim djelatnicima nije prenesena postojeća kultura, a misija i vizija su bile ne toliko neprimjerene,

koliko nisu bile poznate svima pa ih nisu vodile niti inspirirale. Kod svih djelatnika se razvio osjećaj da niti znamo tko smo kao kolektiv, ni kamo idemo, a time je škola izgubila svoj identitet. Postalo je teško jer se postojeća kultura suočila s novim djelatnicima koji su činili većinu, a nisu ju usvojili, a djelatnici, koji nisu bili novi, prepoznali su potrebu za adaptacijom kulture na gore navedene promjene jer se postojeća kultura više nije činila zadovoljavajuća.

Svim učiteljima koji nisu imali odgovarajuće kompetencije kao i dostupne asistivne tehnologije, opremu za senzornu integraciju posao je postao zahtjevniji od njihovih kompetencija što je izazivalo stres. Kao dio postojeće kulture škole, kod svih djelatnika manifestirao se nedostatak samokritičnosti prilikom samovrednovanja, dakle prebacivanje odgovornosti za probleme na druge te nastojanje delegiranja poslova i problema stručnoj službi i ravnateljici. To, na sreću, nije bilo izraženo za potrebu stručnog usavršavanja u svrhu stjecanja kompetencija. Naime, škola je imala višegodišnju orijentaciju u smjeru *učee organizacije* koju su inicirali, poticali i osmišljavali upravo učitelji uz podršku ravnateljice pa je u tom segmentu organizacijska kultura bila vrlo razvijena i iskakala iz svih ostalih vidljivih pokazatelja. Upravo to je školi bila najveća snaga uz usvojenu praksu razvojnog planiranja na razini jedne godine s kojom smo započeli od 2008.

Bilo je jasno da nešto treba poduzeti kako bi otklonili postojeće teškoće vezane uz stjecanje kompetencija kako bi bolje zadovoljili potrebe učenika, te unaprijedili postojeću kulturu i klimu i na taj način postigli veću učinkovitost i veće zadovoljstvo kako djelatnika tako i roditelja i učenika. Ravnateljica nije više bila dovoljno kompetentna za ulogu pravog vođe, posebice u dijelu vezanom za nastavu, kao ni za ulogu strateškog vođe koji će zajedno s djelatnicima odrediti strateški smjer i definirati strateški plan. Također, nije u dovoljnoj mjeri usvojila ni menadžerske kompetencije vezano za marketinška znanja, odnose s javnošću, upravljanje projektima i suvremene metode prikupljanja sredstava. To se čini prilično zabrinjavajućim nakon 13 godina ravnateljskog staža i pohađanja svih, od države osiguranih, stručnih usavršavanja. Postavlja se pitanje što i kako se dotad radilo. Odgovor na to pitanje krije se u činjenici da su se stalno uvodila poboljšanja, ali su promjene iz okoline na koje se bilo potrebno adaptirati bile toliko velike da je uvođenje poboljšanja bilo presporo i neučinkovito te je bila potrebna transformacija. Bilo je potrebno mijenjati istovremeno više područja rada škole jer nije više bilo vremena da se mijenja jedno po jedno.

Ravnateljica je, također, bila svjesna potrebe uključivanja učitelja i stručnih suradnika u taj proces jer u suradnji samo s pedagogom nije mogla ni osmisliti ni sprovesti promjene što je ukazivalo na potrebu mijenjanja i organizacijske strukture.

Organizacijsko znanje nije bilo dovoljno, ali kultura škole je bila prilično zrela za učenje, dapače učitelji su tražili edukacije, ali za ono što su htjeli sprovesti nije bilo financijskih resursa. Ravnateljica je prepoznala potrebu da kad problem preraste školu, treba potražiti pomoć izvana. Sretna okolnost je bila ta da se upravo tada otvorio prvi putu Republici Hrvatskoj, pri Sveučilištu u Zadru, specijalistički poslijediplomski studij *Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom* koji je počela pohađati u svibnju 2017. Obzirom da je to specijalistički studij u okviru gotovo svih njegovih kolegija, ravnateljica je izrađivala seminarske radove koji su bili usmjereni na izradu konkretnih rješenja i planova za primjenu u praksi. To joj je omogućilo prenošenje znanja na kolektiv u svrhu stvaranja organizacijskog znanja kao i doradu i implementaciju planova i strategija osmišljenih na spomenutom studiju zajedno s djelatnicima škole u periodu od narednih pet godina.

Bilo je važno što se, kao kolektiv, u rujnu 2017. krenulo u preobrazbu, posredno preko ravnateljice, vođeni mentorima iz akademske zajednice odnosno ekspertima za pojedina područja sa studija *Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom*. Za početak su se kroz analizu postojećeg stanja putem *SWOT* i *PEST* analize prepoznale navedene promjene koje su se dogodile kao i potreba da se na njih odgovori. U to svrhu izrađen je *Razvojni plan* za tu školsku godinu 2017./2018. kao i (prvi put u povijesti škole) petogodišnji *Strateški plan* za razdoblje od 2017. do 2022. Prvo prioritetno područje razvoja bila je organizacijska struktura pa se u tu svrhu odlučilo formirati još četiri tima osim *Tima za kvalitetu* kako bi se odredilo tko će se baviti uvođenjem promjena i unaprjeđenjem kojeg područja rada Škole. Zatim se kao prioritetno područje odabralo kulturu i klimu koje je bilo potrebno istražiti i izraditi strategiju za njihovo unaprjeđenje. Dalje je kao prioritetno područje za uvođenje promjena odabrano unaprjeđenje nastave kroz uvođenje suvremenih metoda i tehnologija, što je bilo potrebno osmisliti i planirati. Iz tog područja je proizašla potreba stručnog usavršavanja odnosno stjecanja kompetencija učitelja i stručnih suradnika kao nositelja. Nadalje se definiralo da su nam za stručna usavršavanja učitelja i stručnih suradnika kako i za nabavu tehnologija za rad u nastavi osim utvrđivanja potreba i izrade plana za realizaciju potrebna značajna sredstva koje treba osigurati suvremenim metodama prikupljanja sredstva. Kao najučinkovitiji način osiguravanja financijskih resursa prepoznali smo apliciranje na projekte koji su nam dostupni pa je i to uzeto kao prioritetno područje razvoja. Kako bi o samom procesu transformacije bili

informirani i u njega, sukladno potrebama, uključeni svi djelatnici škole, roditelji, osnivači i interesne skupine kao i šira javnost, bilo je nužno uvesti i odnose s javnostima i marketing kao prioritetno područje razvoja.

Transformacija koja je provedena može se smatrati inovativnom promjenom jer ova promjena obuhvaća sve razine i upravljački zadaci kojima se provodi su kompleksni, a postepeno škola stvara novu sliku o sebi, a time novu kulturu i klimu.

7.3. Razlozi formiranja pet timova u školi

Tako definirana, u prethodnom tekstu navedena, prioritetna područja razvoja škole, zahtijevala su nositelje koji će u suradnji s ravnateljicom osmišljavati i uvoditi promjene, jer tim područjima se i dotad bavilo, ali nije bilo jasno definirane strukture ni podjele uloga i bio je uključen mali broj djelatnika. Na taj način nije ni blizu bio iskorišten organizacijski potencijal ljudskih resursa, jedini značajan resurs koji je škola imala.

Problem koji obrađuje ovo istraživanje nije opsežno obrađen u literaturi kao ni poznat iz primjene u praksi, a škola je razvila vlastiti koncept istraživnog fenomena pa to zaslužuje opisivanje i obrazloženje istog.

Postojeći *Tim za kvalitetu* škole je u skladu s uputama *Agencije za odgoj i obrazovanje* RH-e formiran u školi za svaku školsku godinu od 2008. nadalje. Funkcija tog tima je provođenje propisanog postupka samovrednovanja na temelju *KREDA* ili *SWOT* analize kao i nalaza vanjskog vrednovanja (ukoliko je provedeno) te izrada izvješća o samovrednovanju i razvojnog plana škole u skladu za to izrađenim i školama dostavljenim *Vodičem za provedbu samovrednovanja u osnovnim školama* (Muraja, 2009.) i *Obrascem za Izvješće o samovrednovanju* (<http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/2009-03-24/obrazac.doc>) od strane *Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja*. Spomenuti tim imenovala je ravnateljica i u njega su bili uključeni, osim nje, svi stručni suradnici i predstavnici učitelja. Imao je 8 do 10 članova i izradio je za svaku školsku godinu, na temelju provedenog postupka samovrednovanja, razvojni plan. Uvođenje ovog tima je od izuzetnog značenja za rad škole jer je omogućilo zajedničko definiranje misije i vizije, temeljnih vrijednosti i strateškog pravca te u skladu s tim strateško planiranje razvoja i određivanje prioritetnih područja unapređenja. U svakom razvojnom planu škole za odabrana prioritetna područja unapređenja definirani su

razvojni ciljevi, metode i aktivnosti za ostvarenje ciljeva, nužni resursi, datum do kojeg će se cilj ostvariti, osobe odgovorne za provedbu aktivnosti i mjerljivi pokazatelji ostvarenja ciljeva. Dakle, u periodu od 2008. do 2017. strateško planiranje i provedba razvojnih planova postala je u školi dobra praksa, usvojeno je potrebno proceduralno znanje kao i način promišljanja što je značajno unaprijedilo kvalitetu rada škole.

Razlog formiranja još 4 tima, osim *Tima za kvalitetu* škole u rujnu 2017. bila je potreba uključivanje svih (u tom trenutku oko 37 učitelja i stručnih suradnika škole) u osmišljavanje i rad na razvoju ustanove. Timovi su potrebni osim za prilagodbu škole okolini kroz zajednički strateški osmišljeno uvođenje promjena i za održavanje postojeće razine razvoja, za obavljanje stalno rastuće količine poslova u školi, za provođenje distribuiranog stila vođenja kao i za uspostavljanje strukture za kontinuirano obavljanje nekih poslova koji su uvedeni u praksu škole.

„Rezultati OECD-ova istraživanja (TALIS 2013.), provedenog u Republici Hrvatskoj, pokazuju kako hrvatski ravnatelji najveći dio svog vremena (37%) posvećuju zadacima i sastancima vezanim uz administraciju i upravljanje, 22% vremena u aktivnostima vezanim uz kurikulum i nastavu, a najmanje u interakciji s učenicima (13%), roditeljima (11%) i lokalnom zajednicom (10%)“ (Najev Čačija, Bilač i Klinger, 2016 prema TALIS, 2013). To ukazuje na potrebu da se u školi formiraju timovi koji će se s ravnateljem baviti iniciranjem i razvijanjem odnosa i/ili ostvarivanjem suradnje s roditeljima, lokalnom zajednicom (osnivačem, ustanovama i institucijama, interesnim skupinama, udrugama), donatorima/sponzorima, znanstvenom zajednicom, medijima, užom i širom javnosti, državnim institucijama (Ministarstvo, agencije, fakulteti) i dr.

Obzirom da je Učiteljsko vijeće imalo 2017. oko 37 članova, a taj broj osoba nije bio pogodan za timski rad javlja se potreba za formiranjem pet timova prema područjima rada škole. Timsko razvojno planiranje pokazalo se kao pravi put za pronalaženje najboljih ciljeva i osmišljavanje aktivnosti za njihovu provedbu. Realizacija aktivnosti, kao i mjerenje uspješnosti, zahtijeva delegiranje poslova kako bi se mogli ostvariti veći i bolji rezultat. Potrebno je upotrijebiti raspoloživi ljudski resurs jer ukoliko to radi samo par osoba, a ostali nisu involvirani, učinkovitost i efektivnost su male, a ostali to ne vide kao korist za sebe, već kao nešto nametnuto izvana u čemu nisu sudjelovali i sa čim se nužno ne slažu. Ukoliko je postignuti rezultat nekolicine evidentan, onda se to čini kao nešto što se podrazumijeva i što se samo po sebi događa pa se djelatnici ne poistovjećuju s tim postignućem niti cijene uloženi trud. To je osnova za kreativnost i inovativnost jer u današnjem svijetu inovativnost se u pravilu bazira na timskom

radu. Tako se postigla horizontalna hijerarhija koja je poželjna. To je djelatnicima osiguravalo zadovoljavanje potrebe za postignućem i afirmacijom, sudjelovanjem u odlučivanju i kreiranjem promjena kao i zadovoljavanje potreba za prihvaćanjem i pripadnošću. Formiranjem timova moglo se postići korištenje individualnih kognitivnih stilova članova tima u svrhu bolje učinkovitosti, veće kreativnosti i inovativnosti i boljeg rješavanja problema. Omogućavao im se osobni i profesionalni rast i razvoj kao i iskazivanje vlastitih kompetencija što doprinosi jačanju njihova ugleda i omogućava dobivanje priznanja unutar kolektiva i prepoznavanje njihovih kompetencija koje se, u okviru uobičajenog rada učitelja, ne bi mogle pokazati. Timovi su omogućavali da se stvore novi i to profesionalni odnosi i veća povezanost unutar članova Učiteljskog vijeća koji se ne temelje više isključivo na osobnim odnosima. Time se postiglo i preuzimanje odgovornosti svih članova Učiteljskog vijeća za uspješnost uvođenja željene promjene te je svaki član kolektiva imao svoju jasnu ulogu.

Namjera je bila da svaki član Učiteljskog vijeća 2017. (od njih 37) uloži u jednom od 4 tima barem 20 sati svog posvećenog rada godišnje, kako bi dobili 920 sati timskog rada na razvoju škole godišnje, što je iznosi 57 osam satnih radnih dana ravnateljice i 76 šest satnih radnih dana pedagoga, dakle 133 radna dana njih dviju ukupno. Pitanje je imaju li ravnatelj i pedagog ovoliko dana godišnje za razvoj ustanove od ukupno (u prosjeku) 220 radnih dana koje ima svaka od njih, a i kad bi imale, to nema vrijednost sukladnu timskom radu. Dakle, dobili smo *Supermana* (u vidu 4 tima) sa 133 radna dana, samo za bavljenje razvojem ustanove jer kompetencija tima je nova vrijednost, a ne zbroj kompetencija članova.

Odlučeno je u školi formirati još četiri tima osim *Tima za kvalitetu škole* koji ista ima od 2008. godine, a zadužen je za samovrednovanje i izradu razvojnog plana škole, odnosno za strateško planiranje. Kako bi pokrili sva odabrana prioritetna područja razvoja škole osnovani su: *Tim za kulturu i klimu škole*, *Tim za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj*, *Tim za prikupljanje sredstava i projekte* i *Tim za marketing i odnose s javnošću*. Ravnateljica je za tu školsku godinu 2017./2018. (kad je odlučeno uvođenje timova) odredila za svaki tim voditelja koji je visoko motiviran za rad i uvođenje promjena i ima odgovarajuće kompetencije i članove prema njenoj procjeni njihovih kompetencija. Posebno je bilo važno da voditelji timova budu vođe u pravom smislu, ako krenemo od teorijskih postavki koje navode da svaka ustanova ima 20% onih koji žele inovacije, 60% neodlučnih i 20% onih koji ne žele.

Članovi timova, a posebice voditelji timova, dobili su moć odlučivanja, ali i odgovornost, delegirano im je i jedno i drugo. Dakle, dio svog posla vođenja i upravljanja ravnateljica je prenijela na voditelje timova. Radilo se u timovima pretežno u periodima kad nema iznimno

puno posla u školi, ali za neke timove to nije bilo moguće kad su poslovi zahtijevali poštivanje rokova ili kontinuitet. Bila je bitna što veća prisutnost ravnateljice na sastancima timova dok se rad istih nije uspostavio, kako bi se navikli na timski način rada, ali i na bavljenje područjima rada koja nisu svima bila njihov uži profesionalni interes. Potreba za nazočnošću ravnateljice ovisila je i o samostalnosti voditelja tima. Voditeljima nije delegiran samo posao, već im je prenesena i moć da odlučuju, odgovaraju za napravljeno, zadaju zadatke i kontroliraju učinak ostalih članova tima. Nastojala se u radu timova koristiti filozofija da su autoriteti oni koji imaju najbolje kompetencije, odnosno da se najbolja ideja slijedi nevezano čija je (bez obzira na radno iskustvo, dob, obrazovanje, poziciju u ustanovi i sl.). Unutar pojedinog tima voditelj i članovi sami su utvrđivali uloge svakog u timu i raspodjelu poslova. Nisu timovi stalno radili u punom sastavu nego su često i podijelili poslove pa radili u manjim *pod timovima*, u paru ili neke aktivnosti svatko za sebe. U nekim situacijama (primjerice vezano uz provedbu projekta u rad *Tima za projekte i prikupljanje sredstava*) uključili su se i članovi nekih drugih timova jer je to bilo potrebno za proces provedbe projekta.

Važno je istaknuti da su svi voditelji četiriju timova članovi *Tima za kvalitetu* koji je zadužen za strateško planiranje, a ravnateljica voditelj *Tima za kvalitetu* što je osobito važno jer tako i taj tim osim ravnateljice koordinira rad sva ostala četiri tima. Svi su članovi bili iz reda učitelja i stručnih suradnika i svaki tim je imao 8-12 članova. Za svaku od narednih pet školskih godine imenovana su ponovo sva četiri tima s manjim ili većim promjenama u sastavu članova koje su bile uvjetovane uglavnom fluktuacijom radnika, ali i zahtjevima nekih članova da se prebace u drugi tim jer područje bavljenja tog tima bolje odgovara njihovim kompetencijama, ali i afinitetima. Samo su 2 člana navedenih timova u tih pet godina tražili i bili premješteni i to u *Tim za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj* jer su smatrali da imaju za taj tim veće kompetencije koje žele staviti na raspolaganje. Osim toga to je bilo i najuže područje njihovog profesionalnog interesa, a imaju i odgovarajuće reference poput licence *RBT technician* ili velik broj drugih edukacija kao i odgovarajuće radno iskustvo. Kod formiranja timova ravnateljica je nastojala uključiti u svaki tim osobe različitih generacija i radnog iskustva, iz različitih neformalnih skupina unutar škole i različitih profesija kako bi se na taj način bolje upoznali, uspostavili komunikaciju i suradnju te tako razvili profesionalne i kolegijalne odnose u kolektivu neovisno o osobnim odnosima, smjenama i slično, ali i zato da bi se postigla različitost mišljenja, kompetencija i načina djelovanja što u timskoj sinergiji daje novu i dodanu vrijednost.

Primjer slično formiranih timova u smislu stručnog aktiva za razvoj poput *Tima za kvalitetu* te još tri tima poput *Tima za marketing i odnose s javnošću*, *Tima za projekte i prikupljanje sredstava* i *Tima za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj* u školi opisuju Karanac i Papić (2012.) u školama u Republici Srbiji, u Čačku. Jedino im u odnosu na školu nedostaje *Tim za kulturu i klimu*. „Pored stručnih aktiva u školama se obrazuju i stručni timovi, koje formira direktor škole, pismenom odlukom za ostvarivanje određenog zadatka, programa ili projekta i čine ih najmanje pet članova od kojih je jedan predsjednik tima. Članovi timova za svoj rad odgovaraju direktoru škole. Ukoliko član tima ne obavlja aktivnosti uredno ili ukoliko direktor škole nije zadovoljan njegovim radom, direktor škole će ga smijeniti ili zamijeniti svojom odlukom“ (Statut Gimnazije Čačak, 2009/10). Vrste stručnih timova koji se formiraju u školama u Čačku, koje imaju najčešće šest timova, su pored ostalih: *tim za organizaciju implementacije razvojnog plana škole i samovrednovanje ključnih područja*, *tim za organizaciju i implementaciju posebnih programa i aktivnosti za unapređivanje obrazovno-odgojnog rada u školi*, *tim za rukovođenje projektima*, *tim za marketing i promociju škole*. Stručni aktiv za razvojno planiranje povezuje sve aktive i timove i uspostavlja međusobnu suradnju, koja je uvjet razvoja škole te povezuje rezultate rada, analize i donesene akcijske planove, integrira u razvojni plan škole, određujući viziju škole i pravce razvoja. Prilikom strateškog planiranja, surađujući sa ostalim timovima, određuju nosioce aktivnosti koji realiziraju zadate ciljeve (Karanac i Papić, 2012). „Jedna škola iz uzorka je u cilju unapređenja rada i razvoja škole i bolje suradnje timova i aktiva, formirala timove [...] čiji su koordinatori članovi stručnog aktiva za razvojno planiranje“ (Karanac i Papić, 2012: 6). Dakle, sličnost područja za koja su u tim školama formirani timovi je izuzetno velika.

Timovi škole su svoj plan rada izrađivali uglavnom na temelju razvojnog plana škole za tekuću školsku godinu, ali i *Strateškog plana škole* za razdoblje od 2017. do 2022., a radom timova, podjelom uloga i poslova su koordinirali voditelji timova. Ravnateljica je bila stalno uključena u rad svih timova na način da im je osiguravala potrebne resurse tako što im je između ostalog prenijela potrebno znanje za funkcioniranje, dala odgovarajuću literaturu, pružala stalno onu vrstu podrške koja im je bila potrebna, surađivala s cijelim timom ili voditeljima ovisno o situaciji te skupa s njima dodatno razradila i definirala planove i strategije koje je izradila za primjenu u školi pod mentorstvom eksperata u sklopu seminarskih radova za studij *Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom*. Upravo ti prijedlozi planova i strategija koje je ravnateljica izradila pod mentorstvom predstavnika akademske zajednice su u dobroj mjeri

kompensirali nedostatak teorijskog, ali i proceduralnog organizacijskog znanja škole za pojedina područja rada timova.

Bilo je potrebno vrijeme da se timovi kroz razvojne faze formiraju i profunkcioniraju. Organizacijska kultura se pokazala dosta zreloom za prilagodbu na ovakav način rada i novu strukturu, posebice čim su shvatili svrhu uvođenja promjena kao i korištenja timova za to, ali i počeli ostvarivati prve uspjehe i rezultate. Timovi su uglavnom tijekom navedenih pet godina uspješno realizirali sve svoje ciljeve i aktivnosti.

Timove su u periodu otkad postoje, dakle u zadnjih pet školskih godina u boljem razvoju timskog načina rada i ostvarivanja sinergije najviše omeli pandemija *Covid 19* jer je onemogućavala rad licem u lice i značajno otežala rad u nastavi, a koji je u uvjetima *online* oduzimao puno više vremena, kao i teškoće s *internet* vezom koja je postojala u prijašnjoj školskoj zgradi, ali i u novoj gotovo cijele školske godine 2021./2022. dok *Carnet* nije osigurao funkcionalnu *internet* vezu. Ometajući faktor je bila i velika fluktuacija radnika što je utjecalo na česte promjene članova timova. Također je opremanje nove školske zgrade i proces preseljenja u 2021. godini stavio rad ovih timova u drugi plan u odnosu na rješavanje poslova vezanih za taj proces. U tom kontekstu, kakav je bio tih pet školskih godina, neki su timovi cijelo vrijeme zadržali svoj neprekinuti kontinuitet rada poput *Tima za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj* i *Tima za marketing i odnose s javnošću*, a *Tim za prikupljanje sredstva i projekte* je čak intenzivirao svoj rad zbog uključenosti škole u projekte *ASIQ* (<https://asiq-ipacbc.com>), *ATTEND* (<https://www.carnet.hr/projekt/attend/>), *STEM–County* (<https://www.grad-zadar.hr/vijest/opce-vijesti-28/potpisan-ugovor-za-projekt-stem-county-7712.html>) dok je *Tim za kulturu i klimu škole* smanjio svoj rad. Međutim klima i kultura, (premda su samo jednom u 5 godina istraženi te je definirana *Strategiju za unaprjeđenje kulture i klime škole* te su se provodile aktivnosti u tu svrhu) su takve da se na njih najviše djeluje posredno kroz unaprjeđenje svih drugih područja. *Strategija* je gotovo u potpunosti realizirana i percepcija svih djelatnika je bila, kad se provodila *SWOT* analiza o radu škole sa svim učiteljima i stručnim suradnicima, a na razini svakog od četiri spomenuta tima (u lipnju 2022.) da su kultura i klima jako dobre, odnosno značajno poboljšane. Dakle, čini se da je napravljen najveći iskorak posrednim djelovanjem svih timova odnosno cijelog kolektiva premda *Tim za kulturu i klimu škole* nije uspio u danim okolnostima: velike opterećenosti projektima, preseljenjem, *Covid* mjerama i vrlo intenzivnim stručnim usavršavanjem učitelja i stručnih suradnika za primjenu kao i samom primjenom suvremenih metoda i tehnologija u nastavi, ponovo istražiti kulturu i klimu i izraditi novu strategiju za njihovo daljnje unaprjeđenje. Nakon

što je ravnateljica u rujnu 2017. imenovala članove četiriju timova i njihove voditelje pristupila je zajedno s voditeljima procesu formiranja timova. Ravnateljica je provela temeljno educiranje članova timova o području za koji je tim zadužen kroz, za to, izrađene prezentacije te zadatke za vježbu i promišljanje na bazi naučenog na poslijediplomskom specijalističkom studiju *Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom*. Članovima timova dala je na raspolaganje literaturu koju će proučiti prije početka rada tima, kao i planove i strategije koje je izradila za školu pod mentorstvom eksperata u sklopu seminarskih radova za studij *Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom*, a koji su poslužili kao uporište za daljnji rad timova tako da je znanje ravnateljice jednim dijelom postalo organizacijsko znanje, što iznimno vrijedno i efektivno.

Dala je članovima timova da ispune *Komunikacijski test* kako bi utvrdili svoj dominantni komunikacijski stil, kao i da ispune *Upitnik za utvrđivanje uloge pojedinca u timu* Belbin, M. (1981.) kako bi utvrdili u kojoj se ulozi u timu oni vide. Osobitu pozornost je posvetila upoznavanju članova timova s *Modelom strateškog kruga učenja* (Alava, 2016) pomoću kojeg se pokušavaju shvatiti promjene na individualnoj, grupnoj i organizacijskoj razini kako bi im na taj način pojasnila svrhovitost timskog rada za uvođenje promjena u školi, a koji sadrži četiri elementa potrebna za uvođenje promjene:

1. analiza - unutarnja i vanjska
2. vizija - definiranje smjera
3. posvećenost - povezano sa sudjelovanjem i komunikacijom
4. konkretno djelovanje - provođenje planova (Rogić, 2016 prema Alava, 2016).

Članovi timova su izvrsno reagirali na takvo objašnjenje svrhovitosti timskog rada u svrhu uvođenja promjena, a posebno kad je to povezano s *dimenzijama kognitivnih stilova* (prema Herrmannovom modelu) odnosno s četiri stila *analitičkim, intuitivnim, organiziranim i socijalnim*, sa zadatkom da oni sami za sebe odrede koji im je od tih četiriju *dominantni kognitivni stil* te shvate da su za uvođenje promjena u školu potrebne osobe sa svakim od četiri *dominantna kognitivna stila* (Rogić, 2016 prema Alava, 2016).

U svrhu osmišljavanja rada tima, svaki je tim analizirao inicijalno stanje u školi vezano uz područje bavljenja pojedinog tima. Nadalje je svaki tim na temelju analize postojeće situacije odredio željene promjene na tom području rada koje namjeravaju uvesti, a izrazili su ih u vidu ciljeva, no prioritetne promjene i ciljevi su bili oni koji su planirani u razvojnim planovima

škole. U konačnici, svaki je tim za sebe razradio potrebne aktivnosti, vrijeme provedbe, resurse, nositelje za realizaciju definiranih ciljeva kao i način evaluacije njihove realizacije.

Rezultati rada pojedinih timova u posljednjih pet godina s navedenim članovima timova objavljeni su u školskom listu *Mendula*, a rezultati su prikazani u svim godišnjim izvješćima o realizaciji razvojnih planova škole o kojima daju mišljenje Učiteljsko vijeće, Vijeće roditelja kao i Školski odbor. Na taj način se svim važnim dionicima i interesnoj javnosti omogućila dostupnost informacija o radu kao i postignućima timova između ostalog i u svrhu osiguravanja timovima javnog priznanja za rezultate i rad.

U daljnjem tekstu objasnit će se koja je bila potreba, svrha i namjera za formiranje svakog pojedinog od četiriju navedenih timova.

7.3.1. Tim za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj

Škola je učinkovita onoliko koliko je veliko njezino organizacijsko znanje vezano za nastavu, ali i sposobnost adaptacije nastave u uvjetima stalnih promjena. Budući da je održavanje nastave osnovna djelatnost škole, najprije je prepoznata od strane učitelja i stručnih suradnika potreba unaprjeđenja upravo ovog područja rada u svrhu prilagodbe na promijenjene potrebe učenika u novonastalom kontekstu s povećanim brojem učenika sa PSA kao i učenika s težim i teškim intelektualnim teškoćama. Prisutan je, dakle, kontinuirani trend povećanja učenika s poremećajima iz spektra autizma s kojima je rad vrlo složen i zahtijeva dobro poznavanje suvremene metodologije rada u nastavi s obzirom da unatoč nekim općim zakonitostima svaki učenik ima vrlo različite individualne potrebe. Treba uzeti u obzir i njihove roditelje kao dionike koji su sve educiraniji i utoliko zahtjevniji kao partneri, koji su vrlo zainteresirani za postignuća svoje djece i traže stalno informiranje i savjetovanje, a potrebno je i zajedno s njima izraditi individualni odgojno-obrazovni plan jer samo sinkroniziranim radom na ciljevima u školi i u obitelji se može polučiti dobre rezultate. Zbog specifične strukture učitelja edukatora rehabilitatora koji su u velikom broju početnici ili s manjim brojem godina radnog iskustva kao i nedovoljnih kompetencija ostalih učitelja edukatora rehabilitatora kao i predmetnih učitelja te izmijenjene strukture učenika s obzirom na vrstu teškoće u razvoju u posljednjih deset godina, pojavila se potreba za formiranjem ovog tima. Kad se odlučilo formirati ovaj tim, u tom području je kultura škole bila vrlo razvijena kroz dugogodišnje nastojanje učitelja i stručnih

suradnika da se što više stručno usavršavaju i bave svojim profesionalnim razvojem. Dakle, škola je već niz godina imala obilježja *učee organizacije* i to na inicijativu samog kolektiva, a jedino što ju je u dostatnoj realizaciji toga sprječavalo bio je prije svega nedostatak financijskih resursa za plaćanje potrebnih edukacija te nedostupnost važnih edukacija za *ABA* i *TEACCH* metode u RH-oj. Također je nedostajala pomoć vanjskih eksperata u odabiru najprimjerenijih metoda rada i edukacija u skladu s potrebama škole.

Uloga ravnatelja je osigurati resurse uključujući i izgradnju organizacijske strukture i kulture za „poticanje kvalitetnog i kontinuiranog profesionalnog učenja“ [...] „za izgradnju profesionalnih kompetencija djelatnika u ustanovi“ što „podrazumijeva snažnu krovnu strategiju koja djeluje na području cijele ustanove, a koja učiteljima pomaže otklanjati različite okvire koji ih zadržavaju u zastarjeloj ili nekvalitetnoj praksi“ (Slunjski, 2018: 36). Osiguravanje kompetentnosti djelatnika utvrđeno je u školi i kao jedna od strategija prevencije stresa u poslu.

Osim organizacijske strukture i kulture neophodno je osigurati još jedan važan resurs, a to su financijska sredstva. Osiguravanje sva tri navedena resursa treba planirati u strateškom i razvojnim planovima škole. Upravo zbog toga je bio potreban taj tim kako bi se osmišljavala strategija kvalitetnog i, na stvarnim potrebama i stručnoj utemeljenosti baziranog, profesionalnog razvoja. Ravnateljica u tom timu mora biti potpuno uključena, ne može taj posao u potpunosti delegirati timu jer je upravljanje profesionalnim razvojem djelatnika najvažnija funkcija upravljanja ljudskih potencijala budući da je kapital znanja najvažniji za školu. Ravnateljica je morala pohađati sve ključne edukacije s učiteljima i stručnim suradnicima kako bi imala dovoljno pedagoškog znanja za daljnje strateško planiranje razvoja ustanove u tom području rada te kako bi mogla s kolektivom birati prioritete jer je njen posao učinkovito korištenje resursa. Ravnateljica ne može bavljenje osnovnom djelatnošću škole (nastavom) delegirati nekom drugom poput pedagoga jer onda ne obavlja svoje osnovne funkcije ni menadžera ni vođe, a to je njezino prioritarno područje djelovanja.

„Kvalitetno profesionalno učenje djelatnika osigurava kvalitetu ustanove, ali i održivost, i to održivost kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, kvalitete učenja i kvalitete vođenja“ (Slunjski, 2018 prema Anderson i Cawsey, 2008). „Zato se može reći da je temeljna uloga ravnatelja u procesu promjena upravo *izgradnja kapaciteta ustanove za održivo, tj. trajno poboljšanje* (Slunjski, 2018: 35). Ovaj tim je, stoga bio potreban za osiguravanje tog kapaciteta.

„Pedagoški rad u školi, uglavnom je timski rad. Narav je tog posla da podrazumijeva međusobno učenje, sustavnu razmjenu iskustava, brojne zajedničke pokušaje. U školama koje njeguju kreativni rad i koje su poznate po inovativnim nastojanjima u nastavi, poznate su i po vrlo uspješnom razvoju i njegovanju timskog rada i suradnje među nastavnicima i stručnim suradnicima. Ravnatelj u takvoj školi ne tretira učiteljsko/nastavničko vijeće kao formalno administrativno tijelo, nego kao tim koji je u stanju suradničkim radom od birokratske škole stvoriti nadahnutu odgojnu zajednicu. Nastavnici i stručni suradnici trebaju na prvom mjestu biti dovoljno stručni i profesionalno osposobljeni da mogu preuzeti korisnu ulogu u timu što će ostvariti neku pedagošku inovaciju u školi“ (Staničić, 2006: 239). Međutim, Učiteljsko vijeće nije bilo u rujnu 2017. godine sa svojih 37 članova struktura za timski rad pogotovo kad se treba baviti ovako složenim problemom i zato se javila potreba formiranja ovog tima kao integratora organizacijskog znanja na ovom području koji određuje daljnji strateški smjer. Osim toga, uloga ovog tima je i osigurati najefikasnije prenošenje organizacijskog znanja vezanog za nastavu u školi kao i omogućiti kolegijalnu podršku.

„Potrebna je struka koja kontinuirano i kolektivno izgrađuje bazu znanja i s njom povezanu stručnost, u kojoj se prakse i njihov učinak transparentno testiraju, razvijaju, cirkuliraju i prilagođavaju. Potrebna je mješavina preciznosti i inovacije kao i ispitivanje, improvizacija i eksperimentiranje“ (Slunjski, 2018 prema Hargreaves i Fullan, 2012: 50). Prema tome, uloga ovog tima nije samo osmišljavanje i koordinacija uvođenja novih praksi, nego i njihovo testiranje i preispitivanje u primjeni kao i nadograđivanje i povezivanje s daljnjim novim, ali i postojećim praksama. Dakle, radi se o procesu koji ovaj tim vodi. Njihov važan zadatak je i utjecaj na odbacivanje neučinkovitih praksi koje mogu biti prilično okoštale i tvrdokorne za uklanjanje. Također trebaju voditi računa o stalnom ujednačavanju praksi na razini ustanove što znači i kompetencija djelatnika. Njihov posao je kroz akcijska istraživanja utvrditi stvarne potrebe učitelja i učenika za uvođenjem konkretnih metoda i inovacija u nastavni rad te ih u suradnji s ravnateljicom i vanjskim ekspertima definirati za realizaciju. Važno je osigurati svakom učitelju i stručnom suradniku da iznese svoje interese i namjere o vlastitom profesionalnom razvoju. Profesionalni razvoj kao, glavni prioritet škole, ipak ne može biti prepušten samo osobnim afinitetima i ambicijama djelatnika, već se mora planski provoditi kako bi se osigurala potrebna kvaliteta odgojno-obrazovne usluge. Također uloga ovog tima je pratiti ponudu cijena dostupnih edukacija te o tome obavještavati ravnateljicu. Osigurati prilike za dijeljenje znanja i prikazivanje primjera dobrih praksi kao što je *Županijsko stručno vijeće učitelja edukatora rehabilitatora* ili sjednice Učiteljskog vijeća te omogućiti sudionicima

interakciju u svrhu razmjene mišljenja. Dijeljenje primjera dobrih praksi osobito je važno kad znamo „da mnogo dobrih ideja proizlazi iz proučavanja dobrih praksi drugih, a osobito onih praksi koje daju dobre rezultate u teškim okolnostima, zatim isprobavanjem novih ideja te izvlačenjem zaključaka iz naučenog“ (Slunjski, 2018 prema Fullan, 2011). Ovaj tim treba poticati kulturu refleksivne prakse na razini pojedinaca kao i kolektiva. Kao integrator organizacijskog učenja i znanja vezanog za nastavu treba utjecati na razvoj kohezije u kolektivu i kulture u kojoj je svima stalo kako se radi na razini cijele ustanove jer „uspjeh organizacije uvelike ovisi o stalnom zanimanju svakog djelatnika o profesionalnom napretku svakog drugog djelatnika. [...] Uspješne organizacije, kao i uspješni vođe tih organizacija, ulažu u učenje na temelju uvida i ekspertiza kolega, koje koriste za potvrdu uspjeha ili korekcije onoga što je potrebno korigirati“ (Slunjski, 2018: 52), a tu svrhu može se koristiti i usluga vanjskih supervizora.

Uloga ovog tima je i provođenje akcijskih istraživanja vezanih uz nastavu jer „[...] uključivanje zaposlenika škole“ u istraživanje „može dovesti do novih informacija, odnosno informacija koje su specifične za kontekst i zajednicu te mogu biti potpora sustavnoj promjeni“ (West-Burnham i Harris, 2019: 20). „Najčešće tehnike uključuju intervjue, upitnike, fokus grupe, promatranje, analizu podataka, fotografiranje i snimanje te vođenje dnevnika“ (West-Burnham i Harris, 2019: 20).

„Zadatak ravnatelja je poticati pretvorbu ustanove u „organizaciju koja uči“, a to je ona u kojoj zaposlenici na svim razinama, individualno i kolektivno, kontinuirano povećavaju svoj kapacitet – učeći“ (Slunjski, 2018 prema Martinović i Tanasković, 2014). „Razvijanje i njegovanje kulture znanja najvažniji su aspekti ulaganja u ljudske resurse, a ujedno i priprema „plodnog tla“ za prihvaćanje promjena“ (Slunjski, 2018: 38). Jedan od alata koji ravnateljica može upotrijebiti u tu svrhu je upravo formiranje ovog tima.

Također je svrha ovog tima osposobiti školu da s vremenom, u što većoj mjeri unutar organizacije ima sposobnost prenositi organizacijsko znanje između djelatnika, a osobito novim djelatnicima. Namjera je da se znanje svih učitelja i stručnih suradnika dovede do odgovarajuće razine za kvalitetan i što ujednačeniji rad u nastavi kako prilikom fluktuacije djelatnika škola ne bi snosila veće posljedice, odnosno učenici ne bi bili zakinuti u kvaliteti nastave. Cilj je postići takvu razinu znanja kolektiva da u slučaju odlaska pojedinaca oni budu što brže i lakše nadomješteni odnosno da novi djelatnici budu učinkovito osposobljeni u rekordnom vremenu. Škola mora biti prilagodljiva i spremna, a ne ranjiva na svaku promjenu koja se može dogoditi.

Iz svega navedenog prepoznaje se potreba da je u školi (osim razrednog i učiteljskog vijeća te stručnih aktiva) bilo korisno formirati i zaseban tim koji se bavi unaprjeđenjem odgojno-obrazovnog procesa kao i tim koji se bavi profesionalnim razvojem učitelja i stručnih suradnika jer u dotadašnjoj organizacijskoj strukturi škole ovi poslovi nisu bili u dovoljnoj mjeri pokriveni, a ključni su za učinkovitost rada iste. Tim za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj osnovan je s namjerom provedbe akcijskog istraživanja o potrebama učitelja za profesionalnim razvojem u svrhu poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa kao i utvrđivanja specifičnih potreba učenika koje nisu zadovoljene primjenom postojećih metoda rada. Nadalje, njegov zadatak je bio utvrditi poznate suvremene metode (u edukacijsko-rehabilitacijskoj praksi) namijenjene zadovoljavanju nezadovoljenih potreba učenika, a koje ne primjenjuju svi ili pojedini učitelji u svojoj praksi, te utvrđivanje razloga zbog kojih ih ne primjenjuju. Zatim utvrditi potrebne stručne resurse za primjenu suvremenih metoda u edukacijsko-rehabilitacijskoj praksi te koje aktivnosti je potrebno poduzeti kako bi se osigurali potrebni uvjeti. Kako bi se odgovorilo na postavljeno pitanje koristio se *Obrazac za individualni polustrukturirani intervju* koji je ovaj tim izradio za intervjuiranje svih učitelja od strane ravnateljice kao kvalitativna tehnika prikupljanja podataka. Na temelju rezultata tog akcijskog istraživanja *Tim za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj* je odlučio: za primjenu kojih metoda će se educirati učitelji, koji učitelji će se educirati za primjenu kojih metoda te koliko učitelja se treba educirati u svakoj od odabranih metoda. Tim je napravio plan u kojem je razradio ciljeve te aktivnosti za njihovu realizaciju, nositelje, vrijeme za provedbu, potrebne resurse i način evaluacije ostvarenog. Nadalje su utvrdili tko će isporučiti usluge edukacija prikupljanjem ponuda kao i točan iznos financijskih sredstava potreban za odabrane edukacije. Potom je ovaj tim *Timu za projekte i prikupljanje sredstava* dao izrađeni financijski plan kako bi oni osigurali potrebna financijska sredstva za edukacije za *ABA*, *PESC* i *metodu senzorne integracije* te za *rad s asistivnim tehnologijama* kao i za nabavu opreme za uređivanja *TEACCH* učionica i opreme za asistivne tehnologije. Ključna uloga ovog tima kao i rezultat rada je kontinuirano organiziranje i osmišljavanje prenošenja i razmjene, spomenutim edukacijama stečenog organizacijskog znanja i njegove primjene, i testiranja kroz primjere dobre prakse unutar kolektiva. Napravili su i bazu stručne literature i materijala za izvođenje nastave. Najvažnije postignuće je *plan instrumenata* za inicijalnu procjenu svih učenika svake školske godini koji se provodi na razini škole već dvije školske godine u svrhu izrade individualnog odgojno-obrazovnog plana *IOOP-a* za svakog učenika kao i obrazac za taj plan pa se na taj način, što je najvažnije, ujednačio rad s učenicima u tom segmentu na razini škole i proizvelo novo organizacijsko znanje. Ključni rezultat koji je posredno ostvaren je uređenje učionica u

novoj školskoj zgradi za učenike s PSA prema *TEACCH* strukturi (prvi u RH) za što je bilo potrebno organizacijsko znanje poznavanja i primjene ove metode. Namjera je radom ovog tima, ne samo unaprijediti, već i ujednačiti organizacijsko znanje vezano uz suvremene metode rada u nastavi na razini cijelog kolektiva kako bi svi učitelji poznavali temeljnu razinu tih metoda i radili na zajednički utvrđenoj potrebnoj ili višoj razini te kako bi bili sposobni na brze adaptacije u skladu s potrebama učenika kao i brzo osposobljavanje novih učitelja zbog velike fluktuacije. Dakle, cilj je biti spremni brzo nadomjestiti učitelja koji ode jer svi preostali imaju potrebnu razinu znanja koje mogu prenijeti novima koji dođu.

Edukacije koje se odlučilo provesti su u potpunosti bile ovisne o vanjskim ekspertima, a isto tako i supervizija, zbog čega prijašnjih godina nije bilo moguće u Republici Hrvatskoj pohađati edukaciju za ključnu, najvažniju metodu u radu s učenicima sa PSA (poremećajima iz spektra autizma), *ABA* metodu, osim u dva navrata u zadnjih 10-tak godina u vidu poslijediplomskog studija što nije neophodna razina za učitelje i preskupo je da bi to škola financirala. Unazad nekoliko godina škola je u mogućnosti omogućiti edukaciju svim učiteljima edukaciju iz teorijskog dijela za međunarodnu licencu *ABA* metode *RBT technician*, a onima koji žele i polaganje licence i superviziju. To je i realizirano tako da su svi učitelji edukatori rehabilitatori prošli edukaciju i provode tu metodu u nastavi s učenicima sa PSA. Za *TEACCH* metodu postojala je samo jedna prilika za edukaciju kad su došle certificirane predavačice iz Sjeverne Karoline iz SAD, a za *PECS* metodu su u Hrvatsku počeli dolaziti certificirani predavači iz Velike Britanije. Kad su edukacije o suvremenim metodama u pitanju, u prvoj fazi uvođenja trebalo je platiti eksperte za ta područja da objasne svrhu i nauče kolektiv primjenjivati. Naime, u tom području nije bilo u kolektivu osoba s dovoljnim autoritetom u smislu teoretičara ili praktičara te s dovoljno kompetencija koje bi drugima mogli prenijeti, barem primjere dobre prakse. Dakle, taj princip korišten je za usvajanje svih novih metoda u nastavi u proteklih pet godina. Učenje od eksperata pokazalo se iznimno učinkovito između ostalog jer kolektiv želi preispitati „stvari“ s ekspertima. Rezultat koji smo ostvarili, u smislu edukacija koje su pohađali i/ili završili učitelji i stručni suradnici škole, zasigurno je nastao zahvaljujući koordiniranom radu svih pet timova, a ovaj tim je vodio i osmišljavao taj proces. Valja istaknuti kako se s istim problemom osiguravanja sredstva i omogućavanja edukacija učiteljima za rad s učenicima sa PSA susreću sve slične ustanove u RH-oj što smo utvrdili na *Međužupanijskim stručnim vijećima ravnatelja posebnih ustanova RH-e*, 29. ožujka i 26. kolovoza 2021., a *Centar za autizam u Osijeku* je u tu svrhu 2022. u sklopu svog projekta „Profesionalna podrška za Centar za autizam, Osijek“ izdao *Crnice o autizmu Priručnik za planiranje i organizaciju neposrednog*

odgojno-obrazovnog rada s djecom i učenicima s poremećajem iz spektra autizma (Mihčić, Kurbalić i Radoš Bućma, 2022).

U konačnici:

- *PECS* metodu završilo je 16 djelatnika
- *TEACCH* metodu 5 djelatnika koji su prenijeli znanje cijelom kolektivu
- za senzornog pedagoga prema *Ayres* je položilo 18 djelatnika
- 3 učitelja prošli su *edukaciju o radu s učenicima sa PSA iz ASD projekta* (ERF i Centar za autizam Zagreb)
- svi učitelji i stručni suradnici prošli su šestodnevnu edukaciju o radu s učenicima sa PSA od strane ERF-a odnosno prof. Jasmina Štošić
- svi učitelji i stručni suradnici prošli su dvije dvodnevne edukacije u radu s učenicima s višestrukim teškoćama od Malog doma iz Zagreba
- svi učitelji i stručni suradnici prošli su šestodnevnu edukaciju o *ABA* metodi od strane BCBA Ree Vuksan
- edukaciju iz *ASIQ* projekta (<https://asiq-ipacbc.com>) o senzornoj integraciji i asistivnim tehnologijama prošlo je 17 učitelja
- svi učitelji edukatori rehabilitatori su prošli teorijski dio edukacije za stjecanje certifikata *RBT technition* iz *ABA* metode
- svi učitelji su prošli edukaciju o *Verbal Behavior pristupu*
- dva učitelja su položila za licencu *RBT technition* i jedan je postupku (u RH ih ima samo 6 bez njih).

Od pohađanih edukacija najvažnije su one vezane uz *ABA* metodu, jedinu od odabranih metoda znanstveno utemeljenu, i prema brojnim istraživanjima najučinkovitije. Ova metoda se provodi u SAD-u i Kanadi već pedesetak godina (u Kanadi je obvezna za rad sa svom djecom s PSA i troškove snosi država), a ona je temelj i osnovni alat edukatora rehabilitatora u radu s učenicima s PSA i IT (inicijalna procjena temeljnih vještina, metoda nizanja i DTT metoda, učenje bez pogreške, oblici podrške, potkrepljivači, definiranje ciljeva i mjerenje očekivanog ishoda, utvrđivanje funkcije nepoželjnog ponašanja i bihevioralni plan za njegovo otklanjanje i dr.). U prilog tome govori i činjenica da je, vezano za rad u skladu s tom metodom, *Agencija za odgoj*

i obrazovanje RH-e uz njihovo dopuštenje prevela kanadski priručnik za rad s učenicima s autizmom iz 1999. godine koji je na njihovoj web stranici dostupan kao Poučavanje učenika s autizmom – školski priručnik.

(<https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/poucavanje-ucenika-s-autizmom-1536872369.pdf>)

Na *ABA metodu* se naslanjaju i druge metode za koje su djelatnici škole u tih pet godina pohađali edukacije poput *Verbal Behavior pristup* iz *ABA metode*, *PECS* i *TEACCH* kao *ABA* povezane metode. *Metoda senzorne integracije* se pojavljuje kao nadogradnja koja omogućava cjelovit terapijski pristup. Sve navedeno predstavlja organizacijsko znanje kojem namjeravamo podučiti sve učitelje kako bi to bio standard rada u školi, a ne nešto što rade pojedinci.

Valja napomenuti kako je u periodu u zadnjih pet godina otkad postoje timovi u školi osigurano 350.000,00 kn za sve ovdje navedene edukacije koje nisu bile u sklopu projekata već ih je trebalo platiti, od čega je veći dio osigurao *Tim za projekte i prikupljanje sredstava*.

Nasušna potreba da se hitno educira 9 učitelja edukatora rehabilitatora škole u suvremenim metodama za rad s učenicima sa PSA koji su završili studij na *Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu* za taj posao unutar zadnjih godinu dana ili 3 učitelja koji su završili unutar zadnjih 2 do 5 godina ili 6 koji su završili unutar zadnjih 5 do 10 godina je prilično apsurdna i opterećujuća uloga za školu. U svezi s tim ravnateljica je iskazala potrebu da *Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet* u Zagrebu svoj program prilagodi potrebama u praksi kad je bila *uključena* kao poslodavac u istraživanje u svojstvu sudionika individualnog i grupnog intervjua te kod ispunjavanja ankete 2019. u sklopu projekta *ERF LOSPER* (<http://losper.erf.hr/o-projektu/>) čiji cilj je bio, između ostalih, i unaprijediti *studijski program edukacijske rehabilitacije*. Prioritetna zadaća ravnatelja ustanova za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u RH-oj, zbog neusklađenosti programa ERF-a s potrebama učenika s poremećajima iz spektra autizma, na koju im je tom prilikom ukazala, je hitno educirati upravo obrazovani kadar na ERF-u kako bi funkcionirali na poslu i *fundraising* i apliciranje na projekte kako bi se osigurala sredstva u tu svrhu. To je paradoks jer primarna uloga tih ustanova je obrazovanje učenika, a ne njihovih učitelja?! Spomenuto educiranje učitelja u sklopu škole nije tako „bezazleno“ kao što se čini jer je zahtijevalo da oni tijekom ovih pet godina (od 2017. do 2021.) pohađaju edukacije samo za dvije metode 21 dan tijekom vikenda, a za jednu i da polažu ispit dok su za drugu samo 2 položila ispit jer zahtijeva plaćanje supervizije za što su potrebna sredstva kojih nije bilo. Za sve navedeno trebalo je tražiti suglasnost učitelja. Educirani učitelji

odlaze kad hoće na druga radna mjesta, u zadnjih pet godina (od 2017. do 2021.) otišlo ih je 8, jer ih škola ne može ugovorom obvezati da neko vrijeme ostanu. Nadalje, škola mora za spomenute metode educirati unutar škole i nestručne učitelje, kojih je u rujnu 2022. bilo 13, što je posebni izazov jer za njih nema sredstava da ih se šalje na edukacije izvan ustanove. Dakle, škola se transformirala u ustanovu za obrazovanje odraslih što nije u sklopu osnovne djelatnosti jer to nije isto što i *učea organizacija*. Problem je takav da iziskuje sustavno rješavanje kao što je Carnetov projekt *ATTEND* (<https://www.carnet.hr/projekt/attend/>) na razini države jer će ovako kontinuirano iscrpljivati organizacijske resurse svih ustanova poput škole i tome se ne nazire kraj. Uloga škole jest profesionalni razvoj učitelja, ali nije pružanje osnovnih znanja za obavljanje osnovnog posla.

7.3.2. Tim za odnose s javnošću i marketing

Škola ne postoji sama zbog sebe i svojih djelatnika. Vrlo jasno propisana svrha zbog koje škola postoji je pružanje usluge odgoja i obrazovanja učenicima s većim teškoćama u razvoju što znači da je ona u svom djelovanju u potpunosti usmjerena na potrebe okruženja odnosno obrazovne potrebe učenika kao i potrebe njihovih roditelja vezano uz njihovu djecu. Nadalje je tu da bi zadovoljila potrebe društvene zajednice za odgojem i obrazovanjem djece kako na lokalnoj razini (grada Zadra i Zadarske županije) tako i na razini RH-e. Dok zadovoljava te potrebe ona opravdava svoju svrhu i može egzistirati, a kada bi prestala zadovoljavati te potrebe njezina se svrhovitost i opstojnost dovode u pitanje. „Pozitivna školska iskustva potvrđuju veću učinkovitost odgojno-obrazovnih praksi u školama u kojima ravnatelj razvija dobru mrežu suradnje s učiteljima, učenicima, roditeljima, lokalnom zajednicom, državnim institucijama, donatorima/sponzorima, medijima“ (Najev Čačija, Bilač i Klinger, 2016: 355). „Pozitivna suradnja podrazumijeva razvoj zajedničkog povjerenja, uzajamno poštovanje, poštovanje djeteta i dijeljenje odgovornosti“ (Najev Čačija, Bilač i Klinger, 2016: 376). Učinkovitost škole se mjeri kroz sposobnost prilagodbe potrebama okruženja i održavanju usklađenosti s okruženjem. Potrebno je da ona stalno motri okruženje i istražuje potrebe postojećih i potencijalnih učenika i njihovih roditelja, lokalne i regionalne zajednice kao i države u cjelini. „Kooperativno ponašanje između organizacije i njezinih dionika je maksimizirano kada su temeljne vrijednosti i strateški prioriteti usklađeni“ (Flood i Klausner, 2018: 2). „Prema Bundyju i sur. (2018), spoj između dvije dimenzije vrijednosti i prioriteta

povećava povjerenje, predvidljivost između strana“ i stvara se „razmjena ideja i pojačana komunikacija“ (Flood i Klausner, 2018 prema Bundyj et al., 2018).

Kako bi to ostvarila škola mora uspostaviti kontinuiranu komunikaciju i suradnju odnosno interakciju s navedenim dionicima. Uloga škole nije samo da odgovara na potrebe svih dionika iz okruženja, već da ih predviđa unaprijed, kao i da ih kreira. Prema tome „[...] fokus škole ne smije biti odgovaranje na potrebe navedenih javnosti, već na edukaciji i izgradnji očekivanja svih javnosti. [...] Naime, škola treba prepoznati specifičnosti svakog dionika te prilagoditi pristup razvoju partnerstva“ (Pavičić, Vlašić i Krupka, 2016: 153).

Pravo mjerilo učinkovitosti rada Škole nije samo dobar strateški plan, koliko sposobnost da se brzo i efikasno prilagođava stalnim promjenama potreba iz okruženja, njena spremnost za inovacije, eksperimentiranje pa čak i improvizacije kad je to jedini mogući odgovor u danom trenutku. Prirodan je poriv škole za preživljavanjem, no ona ga ne može ostvariti kao zatvoren, samodostatan i samodopadan sustav. Dakle škola mora razvijati i nuditi one usluge koje su potrebne njenim učenicima i zajednici. Stoga, za uspostavljanje suradnje s vanjskim dionicima škole važno je koristiti marketing odnosa kojim „odnos postaje intenzivni partnerski odnos stvaranja vrijednosti“ (Pavičić, Vlašić, Krupka, 2016: 149). „Općenito, proces razvoja odnosa započinje svjesnošću, tj. prepoznavanjem mogućnosti za stvaranje vrijednosti odnosom. U toj fazi inicijator odnosa (npr. škola) treba izgraditi ponudu vrijednosti za drugu stranu kako bi uopće postojao potencijalni interes za dugoročno povezivanje pojedinih dionika“ (Pavičić, Vlašić i Krupka, 2016: 149).

Jedan od segmenata komunikacije s dionicima je i njihovo informiranje o školi s namjerom stvaranja pozitivne slike. Tu ulazimo u područje odnosa s javnošću koji su povezani s marketingom odnosa. U okviru odnosa s javnošću ciljne javnosti dijelimo na unutarnju javnost škole koju čine djelatnici, ravnateljica, učenici, roditelji i osnivač Grad Zadar, a vanjsku: mediji, Ministarstvo znanosti i obrazovanja i agencije, organizacije i udruge koje utječu na njen rad. Za informiranje unutarnjih javnosti može se koristiti školski list *Mendula*, *newsletter*, sastanke, web stranicu škole, grupe na društvenim mrežama. Za vanjske javnosti koriste se: službeni dopisi, objave za medije, intervjui ili tiskovne konferencije. Škola treba definirati strategiju odnosa s unutarnjim i vanjskim javnostima na temelju analize postojećeg stanja, ali i u skladu sa svojim razvojnim i strateškim planom te pravodobno informirati javnosti sukladno konkretnim situacijama. Važno je da škola ima tim za odnose s javnošću koji će skupa s ravnateljem izraditi strategiju odnosa s unutarnjim i vanjskim javnostima kao i tim za marketing koji će prvenstveno provoditi analize postojećeg stanja odnosno istraživati mišljenje, stavove i

percepcije dionika vezane uz rad škole primjenom različitih alata poput anketa, fokus grupa, dubinskih intervjuja, SWOT i PEST analiza u svrhu razvojnog planiranja.

„Roditelji, kao zainteresirani dionici, mogu imati važnu ulogu u kritičkom razmatranju škole iz druge perspektive. [...] Aktivnim slušanjem roditelja i poticanjem na zajedničko promišljanje, s ciljem podizanja kvalitete u školskoj sredini, ravnatelj može značajno utjecati na veću efikasnost škole. U tom smislu treba koristiti razvijene mreže komunikacije i kontinuirano raditi na povratnim informacijama roditelja o uvođenju poboljšanja u praksu“ (Najev Čačija, Bilač i Klinger, 2016: 377). John M. Kelly smatra da „ono što korisnik vidi kao kvalitetu, to jest kvaliteta“ (Funda, 2008 prema M. Kelly, 1997: 19). Roditelji učenika škole, u većini slučajeva su jako brižni ili čak skloni prezaštitničkom odnosu spram svog djeteta s većim teškoćama u razvoju. Osjećaju se prilično usamljeni sa svojim problemom u vidu izostanka društvene potpore poput grupa za savjetodavnu pomoć i grupa za podršku što nije sustavno osigurano. Škola im je jedno od rijetkih utočišta gdje mogu dobiti i tu vrstu pomoći. U tu svrhu u školi imaju mogućnost sudjelovanja u radu grupa za podršku. Većina roditelja želi surađivati sa školom i uključuju se u aktivnosti koje im se ponude. Stavovi roditelja prema školi su bili, na temelju anonimnog anketiranja uglavnom pozitivni u trenutku formiranja 4 tima, a i nakon toga se što se doznaje kroz svakodnevnu usmenu komunikaciju s njima kao i na sjednicama *Vijeća roditelja*. Djelatnicima škole je zadovoljstvo surađivati s roditeljima jer je s njima stvoreno ozračje povjerenja i suradnje oko zajedničkog interesa. Komunikacija s roditeljima ima trend stalnog poboljšanja za što su zaslužni i roditelji i djelatnici škole. Djelatnici nastoje biti u komunikaciji smireni, strpljivi i ljubazni, ali i iskreni i stručni što roditelji cijene. Čak i u kriznim situacijama, komunikacija ostaje smirena i gotovo da nema potrebe za medijacijom. Roditelji su sve educiraniji po pitanju teškoća njihove djece, čemu doprinosi dostupnost sadržaja na internet mrežama, ali kod takvog nestrukturiranog praćenja informacija često postaju lak plijen marketinškim trikovima čudotvornih metoda i lijekova. Educirani roditelji postaju sve bolji partneri za zajedničku izradu i usuglašavanje te realizaciju individualnih planova i programa za njihovo dijete što je u našem poslu obvezno. Međutim, prisutna je potreba da ih se u toj edukaciji vodi i usmjerava na kvalitetne, pouzdane i svrhovite sadržaje. Budući da je većina metoda koje koristimo u radu s učenicima takva da traže dosljedno provođenje tijekom čitavog dana da bi se postigli planirani ciljevi, suradnja s roditeljima (kako bi se uskladili u postupanju i radu s djecom) izravno utječu na postignuća djece.

Dragun navodi: „Zadaci su službe za odnose s javnošću u obrazovnim institucijama:

- priprema dugoročne strategije komuniciranja (komunikacijski plan)
- utemeljiti brze i dvosmjerne kanale komuniciranja
- precizno definirati ciljne javnosti:
 - opća javnost/mediji
 - utjecajna javnost/ministarstvo, vlada
 - poslovna javnost/investitori, udruge
 - lokalna zajednica/grad, regija, lokalni poduzetnici
 - korisnici usluga [...]
 - definirati aktivnosti prema javnostima
 - pripremiti materijale za predstavljanje javnosti
 - upravljanje/odnosi s javnošću sastavni su dio upravljanja odgovornog za uspješnost.

Strateški ciljevi službe/ureda za odnose s javnošću su:

- utemeljiti i zadržati željeni ugled
- osigurati kredibilitet vlastitih odluka nezavisnim mišljenjem
- postići potporu ciljnih javnosti
- stvoriti i zadržati pozitivan publicitet
- osigurati stalnu razinu dvosmjerne komunikacije
- dati potporu svim projektima [...] radi prikupljanja sredstava“ (Dragun, 2010: 46).

Zadatak ravnatelja i škole je „razraditi komunikacijsku strategiju [...] s javnošću, formirati ugled i imidž [...] među „vanjskim“ [...], ali i unutrašnjim – a to su zaposlenici. Sve važnijim postaje uvjeriti zaposlenike u budućnost vlastite tvrtke, razjasniti im viziju i misiju, motivirati ih da budu lojalni jer zadovoljan i lojalan zaposlenik najbolji je glasnogovornik svog poduzeća. Ne kaže se uzalud da je preduvjet dobre eksterne komunikacije – dobra interna komunikacija“ (Španjol Marković 2008: 30). Stoga je osim planirane i osmišljene komunikacije s vanjskim javnostima iznimno važna komunikacija s internom javnošću.

Zbog svega ovdje navedenog u školi je formiran *Tim za odnose s javnošću i marketing*, a rezultati koje je ostvario u petogodišnjem periodu svog postojanja od rujna 2017. do rujna 2022. su sljedeći:

- organizirao neformalna druženja roditelja s djelatnicima škole u vidu zajedničkih izleta i školskih priredbi s domjenkom

- slao redovito *newslettere* učiteljima i stručnim suradnicima u svrhu informiranja o aktualnostima u školi
- održao 11 radionica savjetodavne podrške *RASTIMO ZAJEDNO* s roditeljima učenika
- inicirao i koordinirao zajedničko prevođenje materijala za rad s učenicima sa PSA s 13 sličnih ustanova iz RH
- organizirao svečano otvaranje nove školske zgrade s brojnim uzvanicima uključujući i ministra znanosti i obrazovanja, s velikom medijskom popraćenošću
- radio na vidljivosti ASIQ projekta (zajedno s partnerima na projektu osmišljavanju koncepta i sadržaja web stranice projekta i dr.), (<https://asiq-ipacbc.com>)
- osmislio scenarij za snimanje sadržaja za dokumentarni film za *ASIQ* projekt (<https://asiq-ipacbc.com>)
- održao dvije prezentacije stručnim suradnicima edukatorima rehabilitatorima redovnih osnovnih škola Zadarske županije (koji sudjeluju u radu školskih povjerenstva koja daju prijedlog Upravnom odjelu za obrazovanje, kulturu i šport Zadarske županije za određivanje primjerenog programa obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju) te o primjeni suvremenih metoda rada i tehnologija u školi u sklopu čega i prezentaciju prostora i opreme nove školske zgrade
- pripremao prezentaciju o radu škole za roditelje potencijalnih učenika (jednom godišnje)
- izradio pet brojeva školskog lista *Mendula* (godišnjak)
- ažurirao Web stranice škole
- ažurirao Facebook stranice škole
- pružao usluge iz svog područja rada *Timu za projekte i prikupljanje sredstava* kod organiziranja eventa *Svečane donatorske večere*
- napravio plan za provedbu edukacija za roditelje učenika s PSA prema javno dostupnim, u tu svrhu, izrađenim materijalima iz *Projekta ESIP* (<http://esip.eu>).

7.3.3. Tim za projekte i prikupljanje sredstava

Vanjsko okruženje je za školu izvor i prilika i prijatnji pa je to potrebno uzeti u obzir kod strateškog planiranja i predviđanja budućnosti. Vanjsko okruženje je iznimno važno kao izvor resursa za školu u smislu prilika da joj osigura financijske i materijalne resurse, izvore znanja, ekspertiza, supervizije, savjetodavne usluge, partnerstava u vidu projekata i sl. što može u velikoj mjeri utjecati na razvojni potencijal škole i uspješnost njena rada. Bez pronalaska resursa u vanjskom okruženju, škola ne može postići više od poboljšanja i ići u smjeru transformacije jer jednostavno sama nema dovoljno resursa. Korištenje resursa iz okruženja može se ostvariti kroz rad *Tima za projekte i prikupljanje sredstava* uz pomoć *Tima za odnose s javnošću i marketing* u suradnji s *Timom za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj* i *Timom za kulturu i klimu škole*, a rad kojih koordinira i integrira *Tim za kvalitetu škole* zadužen za strateško planiranje razvoja iste.

Zašto se odlučilo povećati mrežu partnerskih odnosa i pronaći nove izvore financiranja? Zato jer potrebe škole rastu i promjene se događaju većom brzinom, nego što ih je država sa zakonskom regulativom, stručnom podrškom i redovnim financiranjem u stanju pratiti. Za sve što je iznad standarda potrebna su dodatna sredstva i partnerstva. Ali i zbog toga što je škola dio zajednice, otvoreni sustav podložan utjecajima cjelokupnog okruženja na koje namjerava i proaktivno utjecati, a najviše jer su za utvrđenu potrebu transformacije škole potrebni vanjski resursi odnosno pomoć izvana.

Prikupljanje sredstava je vrlo zahtjevan i složen posao koji zahtijeva organizacijsko znanje i resurse tako da se ne može obavljati izvan timske strukture i bez razrađenog plana, delegiranja poslova i uključivanja, osim tima po potrebi i ostalog dijela kolektiva zbog većeg broja poznanstava i količine vremena koje treba uložiti.

Iz navedenih razloga osnovan je prije pet godina i *Tim za prikupljanje sredstava i projekte* koji u školi djeluje sve godine u kontinuitetu. Imao je 12 članova i voditelja tima i ostvario je respektabilne rezultate.

U poglavlju o *Timu za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj*, već je obrazložena potreba prikupljanja sredstva za potrebne edukacije nastavnog kadra za korištenje suvremenih metoda u nastavi. Obzirom da je bilo planirano preseljenje u novu školsku zgradu na predjelu Mocira u 2021. godini zbog spoznaje da će Ministarstvo znanosti i obrazovanja opremiti školu većim

dijelom osnovnom opremom poput redovne škole, a naša je škola posebna ustanova čiji učenici imaju potrebu za provođenjem specifičnih suvremenih metoda (TEACCH, Senzorne integracije, upotrebe asistivnih tehnologija i vizualne prezentacije sadržaja), pojavila se potreba za nabavkom potrebne opreme za provođenje spomenutih metoda. To je nužno za osiguravanje kvalitetnog odgojno-obrazovnog rada kojim će se zadovoljiti potrebe učenika. Budući da sredstva nije bilo moguće u cijelosti i pravovremeno osigurati putem redovnog financiranja bilo je potrebno dio sredstava osigurati preko projekta *ASIQ* koji je projekt EU prekogranične suradnje *Interreg IPA Cross-border Cooperation Programme Croatia-Bosnia and Herzegovina-Montenegro 2014-2020*. u kojem je škola bila partner (<https://asiq-ipacbc.com>) koji je realiziran kao i projekt *ATTEND* (<https://www.carnet.hr/projekt/attend/>) u kojem je škola sudionik. Škola se također uključila i u projekt „Jačanje STEM vještina u osnovnim školama u Zadarskoj županiji – *STEM County*“ (<https://www.grad-zadar.hr/vijest/opce-vijesti-28/potpisan-ugovor-za-projekt-stem-county-7712.html>) kao krajnji korisnik.

Tim za prikupljanje sredstava i projekte u svezi spomenutih projekata obavio je, odnosno obavlja, glavninu poslova. Tim je sudjelovao u pripremi i provedbi *ASIQ* projekta (<https://asiq-ipacbc.com>) čija provedba je počela u srpnju 2020., a završila u prosincu 2021. u sklopu kojeg je školi odobren budžet od oko 1.100.000,00 kn za nabavu opreme za senzornu integraciju i asistivne tehnologije, interaktivnih ekrana i opreme za rad logopeda te medicinske opremu (hodalice i sjedalice) za tjelesne invalide i za edukacije kadra i suradnju s partnerskim ustanovama iz Crne Gore i Bosne i Hercegovine. Obavljali su poslove kao što je izrada specifikacija za nabavu opreme, planiranje sudjelovanja na edukacijama o korištenju opreme nabavljene iz projekta, priprema materijala za web stranicu projekta *ASIQ* (<https://asiq-ipacbc.com>), priprema materijala za osiguravanje dokaza koji pokazuju korištenje opreme nabavljene iz projekta *ASIQ* (<https://asiq-ipacbc.com>), izrada detaljnog plana aktivnosti s hodogramom, nositeljima i financijskog plana za realizaciju ovog projekta, sudjelovanja u izradi projektne dokumentacije za apliciranje na projekt, te suradnje s projekt koordinatom koji je zaposlen za taj projekt.

Oprema nabavljena kroz projekt *ASIQ* (<https://asiq-ipacbc.com>):

Oprema za asistivne tehnologije obuhvaća cijeli niz različitih pomagala, različitih komunikatora, softvera za potpomognutu komunikaciju kao i naprednih elektroničkih uređaja koji osobama s komunikacijskim teškoćama olakšavaju komunikaciju te omogućuju savladavanje govorno-jezičnih teškoća. Vrijednost nabavljene opreme je 248.750,00 kn.

Oprema za senzornu integraciju - uređene su senzorna i *Snoezelen* soba u kojima će djeca s teškoćama senzorne integracije imati priliku dobiti dovoljno senzornih iskustava koja su važan preduvjet za daljnje usvajanje novih znanja i vještina te usmjeravanje na sadržaj. Vrijednost nabavljene opreme je 191.073,75 kn.

Logopedski aparat VIBRAFON (2 kom) koji se primjenjuje kod artikulacijskih poremećaja vezanih uz poremećaje izgovora kod učenika. Vrijednost nabavljene opreme 8.780,00 kn

Digitalni logopedski set (2 kom) - USB PC klinički komplet za primjenu u terapijama različitih poremećaja ili poteškoća govorno-jezične komunikacije kao i poremećaja auditivne percepcije, pažnje i sluha. Vrijednost nabavljene opreme je 38. 000,00 kn.

Medicinska oprema koja olakšava učenicima s tjelesnom invalidnošću kretanje, stajanje i sjedenje uz pomoć terapijskih sjedalica te stajalica/hodalica. Vrijednost nabavljene opreme je 26.175,00 kn.

Interaktivni ekrani (5 kom uz 11 prethodno nabavljenih iz drugih izvora) omogućuju kvalitetniju i interaktivniju nastavu i rad s učenicima. Vrijednost nabavljene opreme je 71.375,00 kn.

Kombi vozilo za prijevoz učenika. Vrijednost nabavljene opreme je 204.400,00 + PPPV

U sklopu projekta *ATTEND* (<https://www.carnet.hr/projekt/attend/>) koji je u tijeku, škola će dobiti opremu za asistivne tehnologije za komunikaciju u vrijednosti od cca 300.000,00 kn te vrijedne edukacije za učitelje za korištenje te opreme. To je primjer sustavnog rješavanja problema primjene asistivnih tehnologija za komunikaciju za učenike s teškoćama u razvoju na razini RH od strane *Carneta* jer u njemu sudjeluju 34 ustanove za učenike s teškoćama u razvoju.

Tim za projekte i prikupljanje sredstava je primjenjivao i načine prikupljanja sredstava putem donacija organiziranjem eventa *Donatorske večere* kao i sudjelovanja u aktivnostima humanitarnog maskenbala kao i (četiri godine) u aktivnostima humanitarnog malonogometnog turnira Zadarske županije *Footsal čarolija* kojim su prikupljena sredstva bila namijenjena školi.

Godine 2019. tim je sudjelovao u organizaciji sudjelovanja škole u humanitarnom maskenbalu pri Rotary clubu Zadar kojim je prikupljeno 28.000,00 kn za opremanje TEACCH učionica u školi.

Tim je tri godine, 2017., 2018. i 2019., sudjelovao u organizaciji humanitarnog malonogometnog turnira *Futsal čarolija* koji je organizirala *Udruga za mali nogomet Zadarske županije* u prosincu. Njime je osigurano 85.000,00 kn za dio sredstva za edukacije svih učitelja edukatora rehabilitatora koji rade s učenicima s poremećajem iz autističnog spektra u provedbi *metode senzorne integracije, PECS metode i ABA metode*.

Tim za projekte i prikupljanje sredstava je samostalno osmislio i realizirao event *Donatorsku gala večeru* uz pomoć *Tima za odnose s javnošću i marketing*, koji je sadržavao gala večeru u poznatom zadarskom restoranu, uz nastup renomirane violončelistice Ane Rucner, voditeljice glumice Tamaru Šoletić, aukciju slika, nagradnu lutriju, poklone za uzvanike, a na kojoj su prisustvovali predstavnici vlasti kao i najuspješniji gospodarski subjekti Zadarske županije i dobio je veliku medijsku pozornost uključujući i nacionalne televizije. Važno je reći da su uzvanici izjavili kako je to vrhunski događaj tog tipa u Zadru, što znači da je ovaj tim u suradnji s *Timom za odnose s javnošću i marketing* od ideje do realizacije pokazao iznimne kompetencije za *event management* s obzirom da se radi o amaterima pa *event* nije bio „ružno pače“ događaja, iako ga škola organizira. Na to su upozorili Alfirević i Pavičić (Alfirević i Pavičić, 2010). U sklopu donatorske večere tim je prikupio 130.000,00 kn.

Ovaj tim je u razdoblju od rujna 2017. do rujna 2022. uspio prikupiti ukupno 1.259.000,00 što će kad se dobije oprema iz projekta *ATTEND* (<https://www.carnet.hr/projekt/attend/>) u vrijednosti od 300.000,00 kn iznositi oko 1.560.000,00 kn.

Tim za projekte i prikupljanje sredstava se uključio u brojne edukacije za apliciranje i provedbu projekata iz programa *ERASMUS+* kako bi aplicirali na sljedeći natječaj jer je to utvrđeno kao sljedeći korak u unaprjeđivanju odgojno-obrazovnog i drugog rada škole s namjerom uključivanja u aktivnost K1 mobilnost radnika u svrhu pohađanja tečajeva kao i *job shadowinga*.

7.3.4. Tim za kulturu i klimu škole

Iz utvrđene zajedničke vizije, odnosno strateškog pravca, proizlaze razvojni i strateški plan te razvojni ciljevi i aktivnost za realizaciju istih. Međutim, za uspješnu realizaciju promjena potrebna je odgovarajuća kultura škole, stoga se pojavila potreba za utvrđivanjem nedostataka koje ima postojeća kultura kako bi povećala učinkovitost odgojno-obrazovnog, kao i ostalih, područja rada. U svrhu sustavnog bavljenja kulturom i klimom škole koje su prema svim istraživanjima ključne odrednice učinkovitosti rada osnovan je *Tim za kulturu i klimu škole*. Osnovna svrha osnivanja tima bila je istražiti postojeću kulturu i klimu u smislu provedbe akcijskog istraživanja. Kulturu škole je tim procijenio istraživanjem prisutnih kulturnih normi koje uključuju ponašanja i aktivnosti s tim što su se u istraživanju fokusirali na djelatnike škole. Trebalo je utvrditi u kojoj su mjeri prisutne kulturne norme uspješnog unapređenja škole koje navode autori Stoll i Fink (2000): zajednički ciljevi, odgovornost za uspjeh, kolegijalnost, kontinuirano unapređivanje, doživotno učenje, prihvaćanje rizika, podrška, uzajamno poštovanje, otvorenost te pohvale i humor. Na temelju prezentacije Učiteljskom vijeću o kulturi škole (16. svibnja 2019. godine od strane ravnateljice) utvrđeno je da većina članova zna malo o tom pojmu, ali tijekom prezentacije prepoznaju njezine manifestacije u praksi. Utvrđena je potreba, osim za procjenom postojeće kulture, i za stvaranjem strategije za promjene kao i potreba za informiranjem Učiteljskog vijeća o pojmu kulture i klime škole te osvještavanjem njihove važnosti za rad škole i boljim razumijevanjem u svakodnevnom radu kao i pozicioniranjem njihove važnosti u svijesti članova Učiteljskog vijeća. Suradnja, zajedništvo i razumijevanje potrebni su svakom djelatniku kao i poticajno i sigurno ozračje kako bi radno mjesto bilo ugodno za boravak i omogućavalo im osobni i profesionalni rast i razvoj. Cilj je bio stvaranje „ravne hijerarhije“ u kolektivu. Obzirom na iskustvo javljanja negativnih potkultura u školama koje se opiru promjenama, na različite načine potrebno je osvijestiti kod radnika težnje tih potkultura kao i djelovati na razvoj kulture kvalitete. Većina učitelja i stručnih suradnika škole stalno se izjašnjavaju da su im važni profesionalizam i suradnja. Uglavnom, članovi Učiteljskog vijeća su izrazili potrebu i želju za unaprjeđenjem postojeće kulture i klime jer nisu zadovoljni postojećom. *Tim za kulturu i klimu* nakon izučavanja literature o kulturi i klimi napravio je plan akcijskog istraživanja postojeće kulture i klime škole.

U sklopu tog istraživanja koje je proveo *Tim za kulturu i klimu* škole, u veljači 2019. provedeni su na učiteljima i stručnim suradnicima i ravnateljici mjerni instrumenti za ispitivanje kulture škole *Upitnik sastavnica škole* (koji je rješavao svaki tim zajedno), *Upitnik za procjenu razvoja*

pojedine dimenzije škole, P-O Fit (Upitnik vrijednosti pojedinca, rješavano individualno), dok su za ispitivanje klime škole korištene Skala općeg zadovoljstva poslom (Judge i sur; 2001.), Skala percipirane podrške ravnatelja (Jones&James, 1979.) te Skala radne okoline. Kao kritične točke prema percepciji djelatnika, koje proizlaze iz zaključaka ovog istraživanja, ističu se nezadovoljavajuća kolegijalnost i međusobno poštovanje, izostanak pohvala i nagrada, nedovoljno sudjelovanje u odlučivanju, manjak fizičkog komfora, različita percepcija podrške ravnateljice od strane ravnateljice i djelatnika te nedovoljno razvijen osjećaj pripadnosti zajednici (Tim za kulturu i klimu škole: 2019). Tim za kulturu i klimu je analizu dobivenih rezultata primjenom navedenih instrumenata za procjenu postojeće kulture i klime prezentirao svim članovima Učiteljskog vijeća na sjednici 16. svibnja 2019.

Na temelju analize dobivenih rezultata, tim je odabrao prioriteta područja kulture škole koja će se nastojati unaprijediti od strane Tima za kulturu i klimu škole, ali i svih ostalih djelatnika. Dakle, tim je bio prvenstveno zadužen za koordiniranje, praćenje i provedbu Strategije za poboljšanje kulture i klime škole od strane nositelja aktivnosti, jer se na promjenu kulture i klime utječe uglavnom posredno putem poboljšanja drugih područja rada. Važnost izrađene Strategije je u tome što je definirala ciljeve koji će biti ugrađeni u razvojni plan škole te će se na taj način definirati, aktivnosti, nositelji, potrebni resursi i način praćenja realizacije. Ta se Strategija ugrađivala u razvojne planove škole jer je njeno područje djelovanja takvo da mora biti sastavni dio razvojnog plana kako bi se kroz njega operacionalizirala. To je potrebno kako bi Tim za kvalitetu škole, u suradnji s ravnateljicom i Timom za prikupljanje sredstava, ali i ostala dva tima mogao za tekuću školsku godinu osigurati potrebne financijske i druge resurse, a potom provoditi planirane aktivnosti te pratiti njihovu realizaciju. Ovo je izvorni sadržaj izrađene Strategije:

„STRATEGIJA UNAPREĐENJA KLIME I KULTURE ŠKOLE

1. REDEFINIRANJE MISIJE I VIZIJA ŠKOLE uz prethodnu analizu postojećeg stanja škole i utvrđivanje tri temeljne vrijednosti škole kao polazište.

2. FIZIČKI UVJETI RADA

- planiran je prelazak u novu u školsku zgradu 2021. godine

- opremanje TEACCH učionica za učenike sa PSA

- digitalizacija škole s projektorima i printerima u svakoj učionici, senzorna soba, snoezelen room, dvorana za TZK, vanjsko i unutarnje igralište, hol za priredbe, učionica domaćinstva,

radionice za radno-proizvodne aktivnosti, zelene površine za uređivanje, dovoljno prostranih učionica, sale za sastanke, multimedijalne sale, kabineti za učitelje, zasebni uredi za sve stručne suradnike

- uključivanje u projekt „e-škole“ - dobivanje nove opreme i uvjeta u školi, bežični internet signal na razini cijele škole

3. KOLEGIJALNOST I MEĐUSOBNO POŠTIVANJE:

*- radionice o načinima rješavanja sukoba te načinima komuniciranja (npr. asertivnost...)
(stručna služba ili ako je dostupan stručnjak izvana)*

- dobrovoljan rad iskusnijih djelatnika s novim učiteljima

- neformalno mentorstvo – nadgledanje, vođenje, savjetovanje*
- sastanci podrške za nove djelatnike*
- tim za podršku novim djelatnicima – novi djelatnici znaju točno kome se javiti za koje područje*

- ponovo upoznavanje s Etičkim kodeksom i Kućnim redom škole (na UV 26.6.2019.)

- team building (realizirana putovanja u Budvu 2019. i u Dubrovnik 2020.)

4. PROFESIONALNA PRIZNANJA:

- usmene pohvale ravnatelja na vijeću i na priredbama

- veće prilike za edukacije kao nagrada za trud

5. SUDJELOVANJE U ODLUČIVANJU ili tzv. DIJELJENO VODSTVO

- „4P sandučić“ – poštanski sandučić za pisanje pohvala, primjedbi, prijedloga i pitanja (garancija anonimnosti), staviti ga u zbornicu na zid, a ravnatelj čita pisma

- uključivanje svih djelatnika kod analize postojećeg stanja (SWOT, PEST, anonimno anketiranje i fokus grupe o radu škole)

- uključivanje svih djelatnika u izradu razvojnog i strateškog plana u vidu davanja prijedloga za područja razvoja i ciljeve u okviru timova u koje su uključeni, ali i zajedničkog usvajanja prijedloga tih planova

- osnivanje selekcijskog odbora za biranje novih kandidata za posao (u skladu s Pravilnikom o postupku zapošljavanja škole).

6. OSOBNO I PROFESIONALNO OSNAŽIVANJE UČITELJA:

- radionice s roditeljima (2 grupe podrške za roditelje učenika sa PSA i IT)

- radionice o stresu i profesionalnom izgaranju, strategijama nošenja sa stresom te tehnikama self-managementa (psiholog)

- nastavljanje i unaprjeđenje prakse da se djelatnici stalno stručno usavršavaju

- benchmarking

- tercijarne strategije nošenja sa stresom, tzv. gašenje požara kod djelatnika koji su doživjeli „burnout“ (stručna služba).

Sve navedeno u *Strategiji* je većim dijelom realizirano pa se javlja potreba za novim istraživanjem, u petogodišnjem razdoblju transformacije škole kao i uvjetima velikog broja novih radnika novonastale kulture i klime, njihovog upoznavanja i izrade nove strategije za unaprjeđenje. Najvažniji rezultat vezano za kulturu i klimu je da se promijenila kultura škole na način da je postala škola u kojoj se provode *TEACCH*, metoda senzorne integracije, *ABA*, *PECS* i *VERBAL BEHAVIOR* pristup. Organiziraju se team buildingzi. Nema straha od greške i učenja iz grešaka (u svakoj se evaluaciji analiziraju greške). Timovi omogućavaju svojevrsno neformalno druženje, bez stroge strukture. Stvorilo se pozitivno nadmetanje među timovima i među djelatnicima. Svatko ima jednaku priliku za vlastitu afirmaciju, i oni koji su tek došli. Stvorili su se novi odnosi u kolektivu i suradnički duh. Cijenjeni i omiljeni su oni koji dobro rade i pomažu drugima. Početnici žele što prije savladati metode rada da bi se uklopili u standard rada i postojeću kulturu, ne žele biti *slabe karike*. Poboljšala se komunikacija (ne samo osobni odnosi već i profesionalna suradnja). Razvija se refleksivna praksa za svih, stalno se svi preispituju. S roditeljima učenika inicira se odnos i povjerenje, a kad ga se uspostavi temelji se na znanju i argumentima i nastojanju da se definiraju zajednički interesi. Poboljšala su se postignuća i zadovoljstvo učitelja i učenika. Promijenila su se uvjerenja i stavovi i *ABA* metoda je postala način razmišljanja i filozofija rada u nastavi. Povećalo se samopouzdanje i profesionalni ugled učitelja (znaju točno što rade i zašto, nema više „mislim i čini mi se“), ali i škole kao organizacije. Smanjila se razina stresa i povećala motivacija učitelja. Postali su sretniji i opušteniji. Priča se u kolektivu o promjenama i bavi s promjenama. Nema straha od grešaka, već se iz njih uči. Postignuta je afirmativna kritičnost prema sebi i drugima.

7.3. Prednosti i nedostaci formiranja timova za školu

Što su dobili formiranjem timova škola i pojedinci? Nove metode *PECS*, *TEACCH*, *Senzorne integracije*, *ABA* i *Asistivne tehnologije*; kao i *IEP* i *kurikulum usmjeren na okruženje* (od *Malog doma* ustanove iz Zagreba). Prostore i opremu za provođenje novih metoda i IOOP za svakog učenika. Djelatnici su se upoznali i povezali, unaprijeđeni su međuljudski odnosi. Dobili su alate za rad. Svi članovi UV-a dobili su priliku reći svoje mišljenje, dati ili ne odobrenje na promjene, sudjelovati u osmišljavanju i provedbi istih, sudjelovati u vođenju i upravljanju ustanovom i u razvoju ustanove što je obilježje participativnog vođenja i upravljanja. Većina sebe vide kao odgovorne za cijelu školu, kvalitetu rada i ugled što prije nije bio slučaj, poistovjetili su se s organizacijom. Odgovorni su mi i ja, a ne oni. Svima su dostupne informacije pa nema prostora za glasine. Svi se vesele zajedničkom putovanju za *tim building*.

Koja je dobrobit timova za školu? Uvedene su promjene u školi za pet godina i poboljšanja za što bi prije formiranja timova trebalo bar deset ili čak više, sudeći po prijašnjem tempu uvođenja poboljšanja. Mijenjalo se paralelno više područja i to je najveća vrijednost jer nemoguće je mijenjati jedno područje kad se svakom ozbiljnijom promjenom mijenja cijela kultura škole. Dobili su potrebne edukacije u novim metodama u nastavi i opremu za te nove metode. Omogućen je osobni i profesionalni razvoj svakog člana. Razvili su kompetencije kolektiva za timski rad. Upoznali su se i povezali članovi kolektiva. Svi su dobili mogućnost sudjelovanja u odlučivanju i vođenju, odnosno osmišljavanju razvoja ustanove kao i realizaciji zajednički odabranih ciljeva. Osiguravanje učiteljima i stručnim suradnicima potreba za postignućem, pripadnošću i moći kao i profesionalnim razvojem i priznanjem. Velik broj radnika škole pripadnici su y i z generacije koji prema teorijskim polazištima nemaju razvijen osjećaj pripadnosti organizaciji i stalno su u potrazi za boljim poslom, imaju snažan osjećaj za ravnotežu između posla i slobodnog vremena pa ih je teže motivirati za angažman veći od nužnog izuzev ako u tome vide isključivo osobni interes osim ako ne prihvate svrhu i smisao djelovanja za kolektivne ciljeve kao svoje što smo mi uspjeli postići. Oni su se pokazali kao jako vrijedni, gotovo pa *aktivisti* u ovoj transformaciji. Razvijanje marketinga odnosa s roditeljima učenika, pružanje pomoći roditeljima u vidu informacija i savjeta kao i tretiranje roditelja kao partnera. Razvijena je horizontalna kultura škole kao i kultura kontinuirane promjene i prihvaćeno je cjeloživotno učenje kao obilježje škole. Postignuto je uključivanje svih raspoloživih resursa u svrhu ostvarivanja zajedničkih ciljeva kao i uvođenje prakse suvremenih postupaka prikupljanja sredstava. Poboljšanje odgojno-obrazovne usluge

povećanjem kompetencija učitelja i osiguravanjem potrebne opreme za implementaciju suvremenih metoda rada. Uvedena je suvremena organizacijska struktura u vidu pet timova koja osigurava veću motiviranost djelatnika i veću učinkovitost te brže uvođenje promjena. Postignuto je uzajamno uvažavanje, poštivanje različitosti kao prava na izražavanje mišljenja i na pogrešku.

Značajno su poboljšani međuljudski odnosi, osobni, ali i profesionalni odnosi kao i komunikacija i suradnja. Stvoreno je veće zajedništvo i kohezija unutar kolektiva, nema više ravnatelja kao pojedinačnog igrača, postoji samo suradnja i komunikacija s kolektivom, ekspertima i zajednicom. Bez vanjske pomoći ne bi uspjeli napraviti transformaciju ustanove ovog opsega.

Koji su nedostaci i teškoće vezeni za rad u pet timova? Puno posla za ravnatelja i preuzimanje *rizika koji nije umjeren*. Promjene se spontano događaju kao promjene čitave kulture škole i zahvaćaju razna područja, nemoguće je mijenjati jedno po jedno područje pa se otvaraju novi frontovi i tamo gdje nije planirana promjena. Opasnost da se pretjera s promjenama i brzinom uvođenja. Da se prebrzo proglasi uspjeh, dok to nije postalo organizacijskom kulturom. Opasnost da dođe do zamora cijele ustanove. U početku nedovoljna educiranost učitelja i stručnih suradnika o temama kao što su kultura škole i klima, odnosi s javnošću, marketing i projekti. Potreba korištenja vanjskih eksperata za educiranje učitelja i stručnih suradnika o temama kao što su kultura škole i klima, odnosi s javnošću, marketing, projekti što iziskuje financijska sredstva. Potreba mijenjanja navika i motiviranja učitelja i stručnih suradnika da se uključe u poslove izvan djelokruga na koji su navikli. Potreba mijenjanja navika i motiviranja učitelja da rade „prekovremeno“ u timovima jer su navikli biti slobodni nakon što završi rad u nastavi koji traje dnevno 4 sata i 15 minuta. Mentalitet individualizma koji treba otklanjati jer ne može bez timskog pristupa iznijeti nikakve značajne promjene ni inovacije. Nedostatak financijskih resursa nužnih za veliki broj aktivnosti koje plan predviđa. Djelatnici koji pripadaju različitim generacijama zahtijevaju različite načine komunikacije i pristupa koje u hijerarhijskoj strukturi organizacije i s ograničenim financijskim, vremenskim i ljudskim resursima nije uvijek moguće osigurati. Roditelji učenika nisu navikli pružati usluge školi i raditi na zajedničkim ciljevima sa svojom djecom već samo tražiti usluge od škole pa ih je bilo potrebno za to motivirati. Fluktuacija radnika i veliki broj djelatnika s radnim iskustvom od samo 1 do 2 godine. Antagonizam među pojedinim djelatnicima. Nisu provedene edukacije timova od strane vanjskih eksperata za njihova područja zbog nedostataka resursa. Klanovi unutar kolektiva i neformalni vođe kao *supkulture* koje svojim djelovanjem osujećuju zajedništvo i uvođenje

promjena, što je trebalo otkloniti. Preopterećenost ravnateljice i kontinuirani prekovremeni rad jer je učiteljskom kadru nemoguće na pravi način delegirati poslove ukoliko ne pristanu na angažman izvan vremena koje provode u nastavi.

8. PRIMARNO ISTRAŽIVANJE: STUDIJA SLUČAJA – OSNOVNA ŠKOLA VOŠTARNICA-ZADAR

8.1. Metodologija primarnog istraživanja

Istraživačka filozofija ovog rada je fenomenologija jer uzima u obzir složenost i jedinstvenost situacije koja ima specifičan kontekst koji se mijenja, a pristup istraživanju je induktivan jer polazi od pojedinačnih podataka i osim konteksta istraživanja uvažava i različite interpretacije i tumačenja. Naglasak u induktivnom pristupu je razumijevanje značenja koje ljudi pridaju događajima, kretanje od podataka k teoriji, blisko razumijevanje konteksta istraživanja, prikupljanje kvalitativnih podataka, [...] shvaćanje da je istraživač dio istraživačkog procesa, neorijentiranost na poopćavanje zaključaka. Obzirom da je problem kojim se bavi ovo istraživanje relativno nov i o njemu ne postoji opsežna literatura podobniji je induktivan pristup istraživanju (Tkalac Verčić et al., 2011: 2-4). Prema vrsti istraživanja ovo je razvojno istraživanje jer je namjera istražiti primjenjivost organizacijske strukture s timovima za različita područja rada u školi u svrhu uvođenja promjena (Tkalac Verčić et al., 2011: 10).

S obzirom na metodološki pristup ovo je kvalitativno istraživanje koje će omogućiti detaljno opisivanje pojave. „Kvalitativna metodologija je po svojoj logici i prirodi otvorena i svrha joj je dublji uvid i razumijevanje istraživanog problema“ (Tkalac Verčić et al., 2011: 18). Svrha kvalitativnoga istraživanja jest temeljitije shvaćanje problema koji se istražuje, (Tkalac Verčić et al., 2011).

U okviru teoretskog dijela rada na temelju prikupljenih sekundarnih podataka stvorena je teoretska podloga za provođenje primarnog empirijskog istraživanja. S obzirom na učestalost, ovo je jednokratno istraživanje.

S obzirom na istraživačke ciljeve istraživanja ovo je uzročno istraživanje jer se nastoji ustanoviti utjecaj uvođenja suvremene organizacijske strukture temeljene na timovima u školi na uvođenje promjena u svrhu ostvarivanja ciljeva škole i poboljšanja efikasnosti njezina rada. U ovom istraživanju namjera je razviti uzročno posljedična objašnjenja ta dva aspekta. Međutim, istraživanje je i opisno jer se moralo opisati uvedenu suvremenu organizacijsku strukturu s timovima u školu kako bi je mogli staviti u uzročno posljedične veze s uvođenjem

promjena, u svrhu ostvarenje ciljeva škole i poboljšanja efikasnosti rada škole, koje se moralo također opisati kao pojavu. Prema Tkalac Verčić et al. prije provođenja empirijskog istraživanja moralo se provesti izviđajno istraživanje teorije odnosno sekundarnih podataka kako bi doznali što je dosad poznato o cilju istraživanja (Tkalac Verčić et al., 2011: 13). U ovom istraživanju pojavu istražujemo na razini organizacije. S obzirom na razinu, odnosno obuhvat, ovo je mikroistraživanje jer istražujemo samo jednu školu.

Odabrana strategija istraživanja je studija slučaja pod čim „mislimo na metodološki način pristupanja fenomenu“ (Brajdić Vuković et al., 2021 prema Creswell, 2007) jer je društveni fenomen uvođenje pet timova u rad škole i njihov utjecaj na učinkovitost rada škole „moguće razumjeti kroz interpretacije ljudi koji s njima imaju iskustva“ (Brajdić Vuković et al., 2021 prema Polit i Tatano Beck, 2010). Namjera je ovog istraživanja opisati te „društvene fenomene toliko temeljito i duboko da ljudi koji su se susreli s fenomenom kada vide te opise, imaju dojam da su oni istiniti, odnosno da (barem u dijelu, jer se doživljaji fenomena nikad ne preklapaju u potpunosti) dobro opisuju i njihovo razumjevanje te društvene stvarnosti“ (Brajdić Vuković et al., 2021 prema Polit i Tatano Beck, 2010).

„Studija slučaja određuje naš odnos prema problemu istraživanja, postavljanje istraživačkih pitanja, odabir vrsta podataka, odabir prikladnih metoda [...] konstrukciju instrumenata, terensko postupanje, pristup analizi podataka i način opisivanja istraženoga društvenog fenomena“ (Brajdić Vuković et al., 2021 prema Creswell, 2007).

Istraživač u ovoj studiji slučaj ima „zahtjevan zadatak da“ pokuša „pristupiti tuđim interpretacijama stvarnosti, zatim ih“ pokuša „filtrirati kroz vlastiti konceptualni aparat te na kraju drugima pokazati što je otkriveno“ (Brajdić Vuković et al., 2021 prema Walsham, 1995).

„Ključne riječi u studiji slučaja kao strategiji jesu jednost i cjelovitost“ (Brajdić Vuković et al., 2021 prema Flyvbjerg, 2001: 132). „Studija slučaja jest istraživanje i analiza *jednoga* fenomena“ (Brajdić Vuković et al., 2021:11) „da se radi o jedinstvenom fenomenu koji je moguće opisati u cijelosti, odnosno koji ima neku: od ideje do realizacije cjelovitost koju je moguće jasno ograničiti i istražiti u potpunosti“

„Studija slučaja odnosi se na analizu jednoga fenomena, no zanima nas jedinstvenost fenomena i fenomen u svojoj cjelovitosti te razumjevanje kako i zašto se nešto dogodilo i zašto se radi o slučaju nečega“ (Brajdić Vuković et al., 2021 prema Thomas i Myers, 2015).

Ovaj slučaj je „smješten i promatran unutar nekih unaprijed definiranih prostornih i vremenskih, ali i nekih drugih granica“ [...] „slučaj treba promatrati iz različitih perspektiva“ i

„u realnom okruženju, što znači da istraživač treba voditi računa o tome da su kontekst i okruženje u kojem se slučaj promatra autentični“ (Brajdić Vuković et al., 2021: 15) te da je slučaj jedinstven u RH-oj s obzirom na područja bavljenja timova prema spoznajama istraživačice.

„Da bismo dubinski istražili slučaj, moramo ga sagledati iz više perspektiva“ (Brajdić Vuković et al., 2021: 15) pa će u ovo istraživanje, osim samih članova timova, uključiti i podatke koje nam o slučaju mogu reći drugi, predstavnici korisnika, roditelji učenika.

„Cilj korištenja podataka u studiji slučaja je razumjeti slučaj [...]“ (Brajdić Vuković et al., 2021: 19).

„Cilj je studije slučaja dobro, iscrpno, temeljito opisati slučaj čega, kako bi upravo ta oprimjerena, iskustvena stvarnost slučaja mogla dobro poslužiti svima koji se s tim slučajem susreću ili ga na neki način doživljavaju, a da bi ga mogli razumjeti u cijelosti i djelovati u skladu s time. Ovo je u skladu s ciljevima generalizacije u kvalitativnim istraživanjima, a odnosi se na takozvanu analitičku te na transfernu generalizaciju, tj. transferabilnost“ (Brajdić Vuković et al., 2021: 21). Osim spomenute, cilj je postići i teorijsku generalizaciju „analiza podataka istraživanja mora biti takva da u svojim uvidima donesemo dovoljno duboke i bogate opise koji mogu poslužiti čitatelju da teorijski razumije što se događa u okviru istraživanog fenomena“ (Brajdić Vuković et al., 2021: 21). Dakle, namjera istraživanja je „onima koji su se sa slučajem susreli da se u njemu prepoznaju, a drugima da razumiju važne procese u slučaju“ (Brajdić Vuković et al., 2021: 22). U ovom slučaju, objekt slučaja je učinkovitost škole, a subjekt su pet timova. Kod ovog istraživanja važno se držati „načela vjerodostojnosti istraživanja, odnosno osiguravanja da nalazi istraživanja predstavljaju vjerodostojne informacije generirane iz izvornih podataka sudionika te osiguravanja da interpretacija izvornih stavova sudionika bude ispravna (Brajdić Vuković et al., 2021 prema Korstjens i Moser, 2018). U „osiguravanju načela valjanosti istraživanja jedan je od zasigurno najvećih izazova u ovom istraživanju bio problem osiguravanja anonimnosti svih sudionika istraživanja“ (Brajdić Vuković et al., 2021: 31) jer je sudionicima informiranim pristankom zajamčena anonimnost, no sudionicima iz reda Učiteljskog vijeća nije to moguće u potpunosti osigurati, a da ne budu prepoznati kao sudionici fokus grupa jer ih odaju njihove uloge i funkcije u timovima i u školi, a osiguravanje anonimnosti je primarno etičko načelo.

„Ovo se istraživanje bavi vrlo složenim konceptima poput“ utjecaja timske strukture na učinkovitost rada škole, a „zadatak je istraživačice da ustanovi na koji način su oni međusobno povezani i jesu li povezani uopće“ (Brajdić Vuković et al., 2021: 32).

Isto tako „nužno je pristupiti holistički, razumjeti širi kontekst fenomena, a ne *a priori* postaviti pretpostavke o iskustvima, procesima i događajima koji se odvijaju“ (Brajdić Vuković et al., 2021: 35). Studija slučaja može „učiniti istraživanje poticajnim, kreativnim, donijeti ishode na koje u početku nismo računali ili u manjoj mjeri realizirati ono na što smo računali“ (Brajdić Vuković et al., 2021: 41).

Fokus-grupa kao istraživačka metoda odabrana je zbog očekivane diskusije među sudionicima o njihovim iskustvima u svezi s istraživanim fenomenom i značenjima koja im pridaju (Brajdić Vuković et al., 2021).

Kao metoda prikupljanja podataka koristit će se fokus grupa odnosno skupni intervju s manjom grupom ispitanika na određenu temu.

Za potrebe vođenog skupnog intervjua izradit će se vodič. „Unaprijed formulirana pitanja služe kao svojevrsan vodič, odnosno temelj samoga intervjua, a moderatoru je ostavljena sloboda načina postavljanja pitanja, redoslijeda, dodavanja potpitanja, iz razloga osiguravanja mogućnosti detaljnoga istraživanja ispitanikove osobne priče“ (Kos, 2021 prema Žentil Barić, 2016).

Fokus grupa je pogodna jer se radi o kvalitativnom istraživanju. Zaključci dobiveni ovim istraživanjem donose samo na razini analiziranoga uzorka i ne mogu se poopćiti. Argumenti za odabir ove metode su jednostavnost organizacije, veći osjećaj sigurnosti ispitanika jer su u grupi i međusobno poticanje na diskusiju, sinergija skupine koja može proizvesti veći broj pogleda, ideja i mišljenja, sadržajnom kvalitetom podataka u smislu veće dubine, ali i opasnost da ispitanici kad budu koristili primjerice anketu ne bi bili motivirani dublje promišljati o svojim odgovorima s obzirom na složenost teme pa bi takvim prikupljanjem podataka dobili manje vrijednih podataka. Fokus grupe „pružaju uvid u stavove i percepciju o nekom pitanju, različite motive ljudi, racionalizaciju pojedinih odluka i tomu slično. Fokus grupe također doprinose shvaćanju značenja, odnosno semantike, koje neka tema, odluka ili pothvat ima za pojedinu društvenu skupinu“ (Kos, 2021: 12)

„Koristi se i onda kada istraživač želi brzo dobiti širi pogled na tematiku na način na koji je percipira grupa ljudi, odnosno za istraživanje novih područja“ (Kos, 2021 prema Skoko i Benković, 2009: 220). „Metodu fokus grupe poželjno je primjenjivati i kod puno složenijih ponašanja i motivacija, a koje se najvjerojatnije ne bi mogle otkriti i iščitati iz anketnoga upitnika. [...] Na pažljivo sastavljena pitanja članovi fokus grupe nerijetko daju opširnije odgovore koji su ujedno iskreniji“ (Kos, 2021 prema Skoko i Benković, 2009: 221). „No, iako pojedini ispitanici prilikom ispunjavanja ankete izražavaju sleganje s nekom temom, metodom

fokus grupe može se otkriti pozadina njihova suglasja te suštinske razlike između članova koje utječu na njihove odgovore. [...] Autori dodaju kako se suhoparne i površne odgovore ispravnim moderiranjem može dodatno propitati čime će se olakšati kasnije kategoriziranje“ (Kos, 2021 prema Skoko i Benković, 2009: 221). „Fokus grupa smanjuje svaku udaljenost između moderatora i ispitanika, ali i članova ciljne skupine i klijenta koji se u konačnici koristi dobivenim informacijama i podacima. S obzirom na svoju fleksibilnost, Skoko i Benković (2009) tvrde da ova metoda može doći do odgovora čak i na pitanja „što ako...“, odnosno „što bi bilo kad bi bilo“ (Kos, 2021 prema Skoko i Benković, 2009). Ispitanici međusobno potiču jedni druge na diskusiju što u konačnici daje rezultate razumljive većini ljudi. S druge strane, upotreba fokus grupe u metodološke svrhe koristi se kako bi se unaprijedila metodologija istraživanja“ (Kos, 2021 prema Skoko i Benković, 2009).

Tijekom intervjua fokus grupa bilježilo bi se sve što se činilo važnim i korisnim kako bi se osiguralo što bolju interpretaciju podataka, ili bi se uz pristanak ispitanika fokus skupina audiovideo snimala, a nakon intervjua odmah bi se pristupilo transkripciji zbog postizanja valjanosti podataka.

Kako bi se izbjegle pogreške proizašle iz pristranosti ispitivača vodit će se računa o *čistoći* metoda koje se koriste u prikupljanju podataka na terenu tako da se poštuju metodološki principi, procedura istraživanja dokumentira, prikupljaju važni i reprezentativni podaci. Što se tiče *vjerodostojnosti* istraživačice, ona ima dostatnu izobrazbu, ima iskustva rada s timovima u formi fokus grupa, stav prema istraživanju joj je pozitivan te će poštivati etička načela. U smislu sistematične *analize* prikupljenih *podataka* i *valjanosti interpretacije* uzet će u obzir odstupajuće i nepotvrđujuće podatke, krajnje slučajeve te nastojati da interpretacija bude u kontekstu istraživanja te da zaključci budu konzistentni s teorijom (Tkalac Verčić et al., 2011).

8.2. Nacrt istraživanja

Istraživačka pitanja:

Kako utječe upravljanje putem organizacijske strukture s pet timova na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti?

Koliko timova je optimalno i koji su to timovi kako bi se postigla učinkovitost škole?

Koje su prednosti i nedostaci timskog rada u procesu uvođenja promjena?

Ciljevi:

Glavni cilj:

Utvrđiti kakav je utjecaj upravljanja putem organizacijske strukture s timovima na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti.

Pomoćni ciljevi:

1. Istražiti mišljenje učitelja i stručnih suradnika o dostignutoj razini učinkovitosti formiranih timova za određena područja rada u školi u svrhu uvođenja promjena.
2. Istražiti mišljenje učitelja i stručnih suradnika o rezultatima formiranih timova za određena područja rada u školi u svrhu uvođenja promjena.
3. Istražiti mišljenje učitelja i stručnih suradnika o prednostima, ali i nedostacima organizacijske strukture s timovima u procesu uvođenja promjena.
4. Istražiti postignute rezultate formiranih timova za određena područja rada u školi u svrhu uvođenja promjena na temelju analize dokumentacije.
5. Istražiti mišljenje učitelja i stručnih suradnika kako su uvedene promjene u organizacijskoj strukturi utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti.

6. Istražiti mišljenje roditelja učenika škole kako su uvedene promjene putem formiranja timova utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti.

8.3. Određivanje uzorka

Prema Tkalac Verčić et al. u kvalitativnim istraživanjima „istraživači namjerno odabiru jedinice uzorka (ispitanike) na temelju osobne odluke, zbog toga što posjeduju neko svojstvo, iskustvo, mišljenje, informacije i slično za koje se procjenjuje da će pridonijeti svrsi istraživanja“ (Tkalac Verčić et al., 2011: 79). Sukladno tome, u ovom istraživanju provedeno je svrsishodno uzorkovanje. Uzorak je uzak zbog malog broja sudionika, ali polustrukturirani intervju daje mogućnost dobivanja dublje slike. Za istraživanje su odabrana dva uzorka, uzorak iz reda učitelja i stručnih suradnika u školi i uzorak iz reda roditelja učenika škole.

8.3.1. Uzorak za fokus grupu iz reda učitelja i stručnih suradnika škole

Škola u trenutku provođenja istraživanja, u srpnju 2022., ima ukupno 42 radna mjesta na neodređeno vrijeme od kojih je 3 nepopunjeno (za 2 učitelja edukatora rehabilitatora i kuharicu) i još 3 radna mjesta za učitelje edukatore rehabilitatore na određeno vrijeme do dobivanja suglasnosti Ministarstva znanosti i obrazovanja jer su u skladu s brojem odgojno-obrazovnih skupina i razrednih odjela u školi. Broj djelatnika se tijekom svake nastavne godine povećava za još 9 djelatnika jer se zaposle radnici na određeno vrijeme zbog povećanog opsega posla (2 njegovateljice i 7 učitelja za nastavu u kući). Prema tome, u skladu s podacima zadnje tri godine, škola deset mjeseci u godini ima najmanje 54 radnika.

Od djelatnika zaposlenih na neodređeno vrijeme u školi je 26 učitelja edukatora rehabilitatora od kojih u trenutku provođenja fokus grupe 19 rade, a 7 ih je opravdano odsutno. Škola ima i 3 učitelja predmetne nastave za predmete Vjeronauk, Tjelesno-zdravstvenu kulturu i Glazbenu kulturu. Stručnih suradnika ima 5. U školi je do 21. odnosno 30. lipnja 2022. radilo 17 učitelja primarnog obrazovanja kao nestručni učitelji na određeno vrijeme. Taj broj nestručnih učitelja uzrokovan je nedostatkom učitelja edukatora rehabilitatora na tržištu rada kako bi se osigurale zamjene za 7 opravdano odsutnih učitelja edukatora rehabilitatora te zaposlilo za jednu

nastavnu godinu 7 takvih učitelja za izvođenje nastave u kući, kao i zaposlilo 2 takva učitelja na slobodna radna mjesta na neodređeno vrijeme, te ih 3 zaposlilo na određeno vrijeme do dobivanja suglasnosti Ministarstva znanosti i obrazovanja (Ministarstvo dopušta takvo zapošljavanje do dobivanja suglasnosti na temelju *Odluke o broju razrednih odjela za šk. god. 2021./2022.* koju je donio Upravni odjel za povjerene poslove Zadarske županije).

Od ukupno 46 članova Učiteljskog vijeća, za 17 članova prestaje ugovor 30. lipnja 2022. jer su nestručni učitelji na određeno vrijeme pa će se za istraživanje birati predstavnici od 29 dostupnih članova koji imaju ugovor na neodređeno vrijeme. To čini zastupljenost oko 64% članova Učiteljskog vijeća na dan istraživanja. Radi se o manjem uzorku ispitanika „koji ne dopušta uopćavanje, ali omogućuje dublju analizu“ (Tkalac Verčić et al., 2011: 23). Veličinu uzorka u kvalitativnim istraživanjima treba promatrati „u odnosu na kontekst, svrhu i smisao istraživanja. Valjanost, pouzdanost i smislenost rezultata kvalitativnih istraživanja u većoj mjeri temelje se na bogatstvu informacija koje proizlaze iz odabranih slučajeva (jedinica), kao i istraživačkim te analitičkim sposobnostima istraživača, a manje u veličini uzorka“ (Tkalac Verčić et al., 2011: 86).

Koristit će se uzorak zasnovan na procjeni istraživača i to uzorak slučajeva odabranih prema zadanom kriteriju s namjerom da se izaberu ispitanici koji imaju iskustvo, znanje i informacije što je potrebno da iznesu svoje mišljenje o predmetu istraživanja.

Prvi zadani kriterij za odabir uzorka učitelja, stručnih suradnika i kineziterapeuta, kojeg će se za potrebe ovog istraživanja svrstati u grupu sa stručnim suradnicima, je bio da su u periodu od osnivanja timova u školi 2017. do dana intervjuiranja u fokus grupi bili članovi jednog od četiriju timova koji su uvedeni u rad ustanove tijekom cijelog tog razdoblja.

Drugi zadani kriterij je bio da su ti članovi Učiteljskog vijeća trenutno dostupni za istraživanja odnosno da nisu opravdano odsutni s posla (neplaćeni dopust, bolovanje, rodiljni dopust i sl.). Treći kriterij je bio da prednost kod odabira imaju voditelji nekog od navedena četiri tima međutim jedna voditeljica je bila već neko vrijeme opravdano nenazočna pa nije mogla sudjelovati.

Tablica 1. Zastupljenost voditelja timova u fokus grupi iz reda Učiteljskog vijeća

Red. br.	Vrsta timova u školi	Sudionici fokus grupe, voditelji tima
1.	Tim za kulturu i klimu	1
2.	Tim za projekte i prikupljanje sredstava	1
3.	Tim za marketing i odnose s javnošću	0
4.	Tim za unaprjeđenje nastave	1

Izvor: obrada autora

Četvrti kriterij bio je da prednost imaju oni koji su članovi u dva tima, u *Timu za kvalitetu* i još jednom od četiriju timova, ali pod uvjetom da zadovoljavaju gore navedena dva kriterija odnosno da nisu bili duže odsutni i da su dostupni za istraživanje. To je zato što su timovi u školi organizirani na način da su voditelji 4 tima, od kojih se svaki bavi specifičnim područjem poslovnih procesa, obvezno članovi *Tima za kvalitetu* koji se u skladu sa zakonskim propisima bavi cjelokupnim strateškim planiranjem škole (analizom postojećeg stanja i izradom razvojnog plana). To je prikazano u tablici 2. i tablici 3.

Tablica 2. Uzorak za fokus grupu iz reda Učiteljskog vijeća prema statusu u timovima.

Redni broj sudionika fokus grupe	Voditelj nekog od 4 tima	Član <i>Tima za kvalitetu Škole</i>	Član <i>Tima za kulturu i klimu</i>	Član <i>Tima za marketing i odnose s javnošću</i>	Član <i>Tima za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj</i>	Član <i>Tima za projekte i prikupljanje sredstava</i>
1.	<i>Tima za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj</i>	da	-	-	da	-
2.	-	-	-	-	da	-
3.	<i>Tima za projekte i prikupljanje sredstava</i>	da				da
4.	-	-	-	-	-	da
5.	<i>Tima za kulturu i klimu</i>	da	da	-	-	-
6.	-	-	da	-	-	-
7.	-	da	-	Da	-	-
8.			-	Da	-	-

Izvor: obrada autora

Tablica 3. Uzorak za fokus grupu iz reda Učiteljskog vijeća vezano članstvo u *Timu za kvalitetu*

Red. Br.	Vrsta tima	Sudionici fokus grupe članovi u timu
1.	Glavni Tim za kvalitetu škole koji je obvezan	4

Izvor: obrada autora

Kriterij za određivanje uzorka bio je da budu u uzorku jednako zastupljeni članovi sva četiri „specijalizirana“ tima što je vidljivo u tablici 4.

Tablica 4. Uzorak za fokus grupu iz reda Učiteljskog vijeća - članstvo u timovima

Red. Br.	Četiri tima u školi koji su formirani uz glavni peti <i>Tim za kvalitetu koji je obvezan</i>	Sudionici fokus grupe članovi u timu
1.	Tim za kulturu i klimu	2
2.	Tim za projekte i prikupljanje sredstava	2
3	Tim za marketing i odnose s javnošću	2
4.	Tim za unaprjeđenje nastave	2
	UKUPNO SUDIONIKA FOKUS GRUPE	8

Izvor: obrada autora

Prema navedenim kriterijima, kao uzorak iz reda učitelja, stručnih suradnika i kineziterapeuta, odabrano je 8 osoba. U tablici 5. vidi se omjer učitelja, stručnih suradnika i kineziterapeuta, sudionika fokus grupe.

Tablica 5. Uzorak za fokus grupu iz reda Učiteljskog vijeća vezano uz radno mjesto

Red. br.	Sudionici fokus grupe članovi Učiteljskog vijeća	Broj sudionika
1.	Učitelj edukator rehabilitator	4
2.	Stručni suradnici	3
3.	Kineziterapeut	1
	UKUPNO	8

Izvor: obrada autora

Od 8 osoba odabranih za sudionike fokus grupe od strane Učiteljskog vijeća škole zatraženo je potpisivanje pisane izjave o suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju (prilog 2.) IZJAVA O SUGLASNOSTI ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU (obrazac izjave)).

8.3.2. Uzorak za fokus grupu iz reda roditelja učenika škole

Škola je u školskoj godini 2021./2022. imala ukupno 28 razrednih odjela i odgojno-obrazovnih skupina i ukupno 121 učenika. Od toga je bilo 52 učenika s poremećajem iz autističnog spektra i 69 učenika s intelektualnim teškoćama.

U svrhu ovog istraživanja koristit će se uzorak zasnovan na procjeni istraživača i to uzorak slučajeva odabranih prema zadanom kriteriju s namjerom da se izaberu ispitanici koji imaju iskustvo, znanje i informacije koji su potrebni da iznesu svoje mišljenje o predmetu istraživanja.

Prvi zadani kriterij za roditelje učenika, uvjet odabira za uzorak, bit će da njihova djeca pohađaju školu najmanje od rujna 2017. godine. Ostali kriteriji prema kojima će se birati roditelji učenika za uzorak su trenutno članstvo u Školskom odboru i/ili članstvo u Vijeću roditelja u posljednje tri godine. Nadalje, od roditelja koji zadovoljavaju navedene kriterije izabrat će se uzorak na način da bude jedan predstavnik za prvu kategoriju, dva za drugu kategoriju, dva za treću kategoriju i tri za četvrtu kategoriju od ukupno četiri kategorije učenika prema teškoći u razvoju, a razmjerno broju učenika iz tih kategorija koji pohađaju školu. To su sljedeće kategorije:

1. kategorija učenika s lakim intelektualnim teškoćama i učenika s poremećajima iz spektra autizma koji pohađaju program po članku 8. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15)
2. kategorija učenika s poremećajima iz spektra autizma koji pohađaju program po članku 9. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15)
3. kategorija učenika s umjerenim intelektualnim teškoćama koji pohađaju program po članku 9. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15)
4. kategorija učenika s težim intelektualnim teškoćama koji pohađaju program po članku 9. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15).

Uzorak za fokus grupu iz reda roditelja učenika škole bili su:

1. član Vijeća roditelja, majka učenika s PSA (poremećajima iz spektra autizma) koji se školuje prema članku 8. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15)
2. član Školskog odbora, član Vijeća roditelja, majka učenice s PSA koja se školuje prema članku 9. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15)
3. član Vijeća roditelja, majka učenika s PSA koji se školuje prema članku 9. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15)
4. član Vijeća roditelja, majka učenika s TŽIT (težim intelektualnim teškoćama) koji se školuje prema članku 9. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15)
5. član Vijeća roditelja, otac učenika s TŽIT koji se školuje prema članku 9. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15)
6. član Vijeća roditelja, otac učenika s UIT (umjerenim intelektualnim teškoćama) koji se školuje prema članku 9. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15)

7. član Vijeća roditelja, majka učenice s UIT koji se školuje prema članku 9. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15),
8. član Vijeća roditelja, otac učenika s UIT koji se školuje prema članku 9. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 24/15).

Od roditelja učenika izabranih za uzorak zatraženo je potpisivanje pisane izjave o suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 2. Obrazac izjave).

8.4. Priprema i provedba skupnog intervjua

Skupni intervju, uz pomoć unaprijed pripremljenog podsjetnika, vođen kroz dvije fokus grupe jednom s osam predstavnika Učiteljskog vijeća i drugom s osam predstavnika roditelja učenika, provodit će se u prostoru *Centra za pružanje usluga u zajednici Mocire* (jer prostor škole nije klimatiziran pa zbog visokih temperatura nema adekvatne uvjete za rad) u dogovoreno vrijeme u trajanju od 90 minuta, svaki. U ulozi moderatora i istraživača autor je ovog rada, Irena Dukić. Potrebno je od potencijalnih sudionika iz odabranog uzorka zatražiti informirani dobrovoljni pristanak u vidu potpisane izjave o suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 2. Obrazac izjave).

Prostor je trebalo urediti na odgovarajući način da ispitanici sjede oko stola, osigurani su im ugodni uvjeti za razgovor, a cijeli se postupak bilježio audio video snimanjem u svrhu naknadne, u što skorijem vremenu, provedene analize podataka transkripcije. Moderator je trebao za vrijeme trajanja fokus grupe bilježiti opažanja, koja u tom trenutku smatra značajnim, premda će kasnije kod analize podataka provesti kodiranje prema zadanim postavkama.

Fokus grupa sa sudionicima predstavnicima učitelja i stručnih suradnika škole ima za cilj utvrditi mišljenje učitelja i stručnih suradnika OŠ Voštarnica-Zadar kakav je utjecaj upravljanja putem organizacijske strukture s pet timova na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti. U tu svrhu predviđeno je sljedećih sedam pitanja:

1. Mislite li da je timska organizacija rada škole unaprijedila efikasnost škole?
2. Mislite li da je broj timova optimalan?
3. Mislite li da su područja kojima se timovi bave ispravno postavljena?
4. Što mislite o dostignutoj razini učinkovitosti formiranih pet timova za određena područja rada u školi, a u svrhu uvođenja promjena da bi se ostvarili ciljevi škole i poboljšala efikasnost?
5. Što mislite o rezultatima formiranih timova za određena područja rada u školi u svrhu uvođenja promjena da bi se ostvarili ciljevi škole i poboljšala efikasnost?
6. Koje su prema Vašem mišljenju prednosti, a koji nedostaci formiranja pet timova u procesu uvođenja promjena da bi se ostvarili ciljevi škole i poboljšala efikasnost?
7. Kako su prema Vašem mišljenju uvedene promjene putem formiranja pet timova utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti?

Fokus grupa sa sudionicima predstavnicima roditelja učenika škole ima za cilj utvrditi mišljenje roditelja učenika OŠ Voštarnica-Zadar o tome kako su uvedene promjene putem organizacijske strukture s pet timova utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti.

1. Jeste li upoznati da u školi postoji pet timova kojima se unapređuje rad škole?
2. Koji su Vam rezultati u školi poznati za koje znate da su ostvareni formiranjem pet timova u školi u svrhu uvođenja promjena? Smatrate li ih značajnim?
3. Kako su prema Vašem mišljenju uvedene promjene putem formiranja pet timova utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti?

Detaljna razrada provođenja fokus grupa opisana je u *Protokolu za razgovor u fokus grupama* (Prilog 1. PROTOKOL ZA RAZGOVOR U FOKUS GRUPAMA - obrazac).

U *Protokolu* su definirana pitanja za fokus grupe, a istraživač treba biti dobro pripremljen da postavlja pitanja kojima će poticati dobivanje detaljnijih odgovora, međusobnu komunikaciju članova fokus grupe i usmjeravanja razgovora. Moderator osim u protokolu definiranih pitanja treba koristiti i spontana pitanja za koja mu se pojavi ideja tijekom razgovora. Relativno jednostavna zatvorena pitanja mogu se koristiti na početku, u sredini ili na kraju kvalitativnoga istraživanja kako bi se saželi ili provjerili stavovi na temu. Ukoliko je moguće, biografske podatke (npr. spol, dob, godine iskustva) treba pribaviti putem zatvorenih pitanja kako bi unos i analiza bili lakši. „Postavljajući dodatna pitanja moderator može istražiti sve nedosljednosti ili nedovoljno jasne odgovore. Nakon glavnog, odnosno seta povezanih pitanja preporučljivo

je da moderator sažme misli i provjeri ih sa sudionicima prije nego prijeđe na iduće glavno pitanje. No, valja biti svjestan da takvo sažimanje misli može potaknuti druga razmišljanja i gledišta koja bi bilo vrijedno saslušati“ (Kos, 2021 prema Brown i Edmunds, 2011: 38-39).

Moderator treba nastojati dati svim sudionicima jednaku priliku da iskažu svoje mišljenje na način da spriječi dominaciju pojedinih sudionika. Moderator ne smije utjecati na odgovore ispitanika izražavanjem mišljenja, stavova i gesta. Mora biti neutralan, ljubazan, s razumijevanjem komunicirati sa sudionicima te poticati na sudjelovanje.

8.5. Etičke napomene

Prikupljene su potpisane suglasnosti za AV snimanje intervjua i dobrovoljnoga informiranog pristanka ispitanika za sudjelovanje u istraživanju potpisivanjem izjava o suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 2. IZJAVA O SUGLASNOSTI ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU - obrazac izjave).

Nadalje, podatci su korišteni isključivo u istraživačke svrhe. Osigurana je anonimnost i povjerljivost podataka.

8.6. Rezultati istraživanja

8.6.1. Rezultati istraživanja za fokus grupu iz reda učitelja i stručnih suradnika

U smislu same efikasnosti rada škole, svi učitelji i stručni suradnici koji su bili uzorak za fokus grupu smatraju da je pet timova unaprijedilo rad škole tako što su doprinijeli efikasnosti u radu te se zbog toga rad poboljšao. Svi smatraju da škola s pet timova može brže i učinkovitije reagirati na promjene izvana. Nekoliko sudionica izjavljuju da su u timovima *kao kotačići skupa* odradili zajedničke ciljeve. Sudionice smatraju da je pet timova napravilo zaista puno s obzirom na kontekst (radilo se u vrijeme korone) i da se maksimalno postiglo, sama činjenica koliko je djelatnika educirano u posljednjih pet godina je stvarno značajna za efikasnost škole. Prema

mišljenju sudionica učinkovitost timova je bila velika, jedino je dinamika rada dijelom bila poremećena zbog situacije s Covid 19, a kultura škole je potpuno promijenjena u odnosu prije pet godina. Navode kako je važan osjećaj sigurnosti koji su donijeli timovi pa se kolektiv može bolje nositi s promjenama i nije svaka promjena stresna.

Sudionica u tom smislu navodi:

„Mislim da je timski rad meni smanjio anksioznost jer sam dosta anksiozna osoba i smanjio stres jer je stres manji kad se dijeli, a radost je veća“.

Sudionice smatraju da su promjene uvedene uz pomoć pet timova pozitivno utjecale na poboljšanje efikasnosti škole u smislu povećanja organizacijskih resursa jer se povećao kapital znanja Učiteljskog vijeća, unaprijeđen je nastavni rad i bolje se planira razvoj i predviđa promjene iz okoline.

Sve sudionice fokus grupe se slažu da su uvedene promjene pozitivno utjecale na ostvarenje ciljeva škole odnosno omogućile ostvarenje ciljeva škole.

Sudionica kaže: „To je ono što su timovi doveli do toga da nam je sad lakše, predvidjeti, raditi, organiziraniji smo.“

Druga sudionica ističe:

„Mislim da je najbolja stvar, kod timskog rada, što se nekako ljudi mogu pokazati u svom punom sjaju svom i mogu dati ono što misle da će unaprijediti našu školu. I drago nam je uvijek čuti da netko želi stvarno tu doći, raditi i biti i da su roditelji i djeca u krajnjem slučaju prezadovoljni jer ja doista imam takva iskustva.“

Još jedna sudionica iznosi svoje stajalište:

„Mislim da puno, puno pomogne čovjeku u nekom ostvarivanju, svaki od nas ima svoju ulogu, svaki od nas doprinese, osjeća se bitan kotačić u tom krugu, i time ta sinergija svih ljudi, i mlađih i nas starijih i stvarno se vidi pomak, timovi su donijeli dobro.“

Mišljenje jedne sudionice je:

„Timski rad, zapravo, ti donese neku podršku u radu i suradnju i zajedništvo, a u konačnici je rezultat veći nego kad svatko radi sam za sebe i osjeća se nekad i nesigurno, i baš to fali, ovako ja nekako mislim da je baš ta podrška i suradnja jako bitna, a donese neku dodanu vrijednost.“

Još jedno mišljenje sudionice fokus grupe je sljedeće:

„Mislim da rad u timovima je ustvari omogućio tu neku osnovnu tezu, a to je da smo svi dio te neke škole sa svojim vrijednostima, sa svojim stavovima, neovisno o godinama staža, svi imamo svoje dobre strane, vrijednosti koje su ovdje prepoznate. Svi imamo neku dobru stranu i na njoj treba raditi, ne tražiti ono što, isto kao kod učenika, ne ono što nije dobro, nego ono u čemu si dobar, pokaži se i doprinesi s tim daljnjem napretku.“

Jedna od sudionica fokus grupe vrijednost timova objašnjava na sljedeći način:

„Mislim da, kad svaki pojedinac da najbolje od sebe, svoj talent, dobijemo jedan vrhunski tim i uspjeh zajednički.“

U svrhu uvođenja promjena i njihovim rezultatima sudionice su izjavila da su rezultati vidljivi, mogu biti zadovoljni škola i djelatnici te treba nastaviti samo tako naprijed. Šest od osam sudionica kaže da su rezultati odlični. Promjene koje su se uvodile bila je primjena suvremenih metoda u nastavi u praksi ili unaprjeđenje postojećih praksi nastave i uvođenje novih praksi. Postignuti rezultati su stvorili zadovoljstvo i ponos članova, a rezultati koji su brzo ostvareni su bili dobri za daljnju motivaciju članova tima. Za ostvarenje rezultata bila je potrebna pomoć izvana i to najviše za osiguravanje potrebnog znanja, edukacija i supervizije od strane eksperata kao i financijskih resursa za nabavu usluga edukacija i opreme za rad u nastavi.

Sudionica sukladno tome navodi:

„Postali smo možda ustanova gdje žele doći raditi, nešto novo, moderno, nešto što bi privuklo.“

Ona smatra da su i drugi, roditelji učenika i okružje prepoznali tu našu učinkovitost.

Druga sudionica je mišljenja da se s pet timova postiglo u nekim segmentima i više nego što je planirano da ćemo postići u ovih pet godina, da su edukacije nemjerljivo važne i ono što je kolektiv dobio tim edukacijama (promjena rada s učenicima pogotovo s učenicima iz spektra autizma) je vrijednost koju su zajedno ostvarila sva četiri tima jer je sve isprepleteno, a to je dovelo do promjene klime u školi.

Sve sudionice se slažu da je bolji pristup za razvojno planiranje „predvidi i spriječi“ od pristupa „pronađi i popravi“ koji je bio prevladavao u posljednjih pet godina te da bi trebalo predviđati promjene i odgovore na njih kako ne bi bili zatečeni jer onda je puno teže.

Jedna sudionica, vezano uz efikasnost koja je postignuta radom s pet timova, navodi:

„S obzirom da su timovi krenuli u ovo kao apsolutno nešto novo, bez mogućnosti imitacije i bez ikoga na koga ćemo se ugledati, mislim da je s obzirom na kontekst učinkovito. To su nam rekli i roditelji i naše kolege koje susrećemo na raznim edukacijama. Ja sam ispitala kolege po drugim školama u hrvatskoj i stručne službe i nitko ne živi s timovima na ovaj način na koji s mi bavimo, nama su *ABA*, *senzorna* ušle u svakodnevni način života.“

Druga navodi:

„Pa, mislim, mislim da se značajna razina učinkovitosti postigla. To mogu reći ispred svog tima, koji je bez obzira na koronu, isto proveo projekt *ASIQ* u suradnji sa svim drugim timovima.“ (<https://asiq-ipacbc.com>).

Jedna navodi kako se sad vidjelo što ne valja i što se može popraviti vezano za rad pet timova.

Sudionice se slažu da je neka razina učinkovitosti pet timova postignuta, ali ima prostora za podići tu učinkovitost što bi za početak značilo da se omogućuje sastajanje uživo s obzirom da je to temelj za rad. Sve sudionice se slažu kako se radom u pet timova povećava stupanj zrelosti istih pa oni mogu obavljati sve složenije zadatke. Također, misle da su timovi u zadanom kontekstu pokazali dosta samostalnosti u radu.

Nadalje, vezano za izmijenjenu organizacijsku strukturu kroz timove, smatraju da je organizacijska struktura s pet timova unaprijedila efikasnost škole jer je potreban neki oblik organiziranja djelatnika da bi lakše surađivali, a timovi to uključuju. Navode da su timovi dali strukturu tko što radi, kome se mogu obratiti pa je sve postalo nekako transparentnije, a jako je dobro imati točno, neko okvirno zaduženje. Svi ističu da je važno da se posao razdijeli tako da svatko bude jedan kotačić mehanizma škole.

Jedna sudionica smatra da je za osnovni rad škole, *poučavanje*, dovoljno imati ravnatelja, stručnu službu i učitelje, ali za ono što izlazi iz tog okvira, bilo koju dodanu vrijednost kao što je prikupljanje financijskih sredstava putem donacija ili omogućavanja potrebnih edukacija za učitelje nužno je stvoriti organizacijsku strukturu poput timova jer ne moraju svi sve raditi pa je logično nekako podijeliti one poslove koji nadilaze samo nastavu i za to odrediti zaduženja. To su poslovi potrebni za napredak škole i njezinu transformaciju, a koji zahtijevaju podjelu u timove koji će baš ciljano raditi na nečemu jer u protivnom svaštarenje u smislu „svi ćemo sve“, ne donosi rezultat, a ovako kad svatko ima svoju ulogu u nekom timu, htio on ili ne u timu je i njegovo se mišljenje cijeni, ali se od njega traži i angažman. Ostali ispitanici fokus grupe se izjašnjavaju da se slažu s navedenim mišljenjem.

Jedna sudionica navodi kako je podjela upravljačke funkcije na samo jednog čovjeka (ravnatelja) nešto što je zastarjelo, a škola je živ organizam koji se stalno razvija. U tom smislu navodi:

"Potrebna je ipak podjela rada na timove jer ravnatelj koliko god bio i empatičan i educiran i sposoban je ipak čovjek sa svojim fizičkim i psihičkim ograničenjima i onda bi bilo pošteno, kad nas je ovako puno, raspodijeliti taj posao." Ostale sudionice fokus grupe iskazuju kako se slažu s ovim stajalištem.

Jedna sudionica navodi kako se slaže da organizacijska struktura s pet timova u školi povećava efikasnost rada iste te to osim već navedenog potkrepljuje svojim spoznajama do kojih je došao brojnim suradnjama s učiteljima drugih osnovnih škola Zadarske županije koje ostvaruje kontinuirano kroz neke druge poslovne uloge ili privatne odnose pa navodi:

„To se iskristaliziralo na susretima s kolegama poslovno ili privatno, kad se dotakneš škole i tih nekih stvari, onda su mnogi bili zainteresirani, mislim da se puno više vremena od djelatnika tražilo za neka učešća u aktivnostima, a ovako kad si ti u timu imaš svoje zaduženje, koje ćeš nekad odraditi, malo više se angažirati, ali si onda oslobođen od takvih stvari, ali kad nemaš podjelu i kad nemaš takvu organizaciju onda kroz cijelu godinu bude stalno nešto i onda je to nezadovoljstvo ljudi, i imaju osjećaj da stalno nešto moraju raditi.“

Vezano za upravljanje ljudskim resursima, kroz organizacijsku strukturu s pet timova u školi, nekoliko sudionica fokus grupe je stavilo poseban akcent na važnost timova za nove djelatnike pogotovo učitelje edukatore rehabilitatore pripravnike koji se, kad se zaposle u Školi, pripoje jednom od pet timova i tako imaju odmah svoju ulogu u kolektivu i mogućnost sudjelovanja, ali i vlastite afirmacije. Jedna od njih kaže:

„Najveća dobrobit toga je što i mlade ustvari uključujemo odmah konkretno, a ne da čekaju deset godina da zasjaju u nečemu, nego imaju priliku odmah to napraviti. Novi djelatnik čim dođe u školu, odmah se uključi u tim, odmah dobije nekakve zadatke, mislim da se jednostavno ne može biti *spavač* u toj priči, prisiljen je da se uključi u rad škole i da odradi neke stvari.“

Nadalje vezano za upravljanje ljudskim resursima, članovi fokus grupe uglavnom se slažu kako je osnivanje pet timova pomoglo da se premosti problem da su u školi jedni djelatnici „konji za vuču“, jedna ekipa koja skupa s ravnateljem nosi cijeli posao, bude 5 do 10 djelatnika, a druga „ekipa u prolazu“ koja se ne uključuje u obavljanje poslova za razvoj ustanove. Timovi su pomogli da se rastereti „konje za vuču“, a ostale uključi. Smatraju da je velika fluktuacija

radnika u posljednjih pet godina koliko postoje timovi uzela svoj danak na način da su stalni članovi timova sazrijevali za timski rad, a oni koji su bili kraće vrijeme u timu nisu ih mogli pratiti. Jedna sudionica, voditeljica jednog od pet timova, vezano za spomenutu ravnomjerniju raspodjelu kroz pet timova navodi:

„Nekako mi se čini da bi u teoriji to trebalo biti tako, ali je u realnosti pitane da li se to stvarno dešava jer neki dolaze neki odlaze, neki su stalno tu i možda se sad više ljudi uključuje nego prije, kad je više timova, ali da i dalje nije dovoljno, nekako bi to trebalo tako biti, ali je li se to uspjelo realizirati u ovom danom vremenu?“

Druga sudionica fokus grupe smatra da je kontekst u zadnjih pet godina uvelike utjecao na rad formiranih pet timova jer je pandemija Covid 19 sa svojim mjerama ograničavala rad timova dvije ili tri godine kao i velika fluktuacija radnika tijekom svih pet godina, ali se kao voditelj tima tome prilagođavala da bi se posao tima obavio. Ona navodi:

„Stvarno mislim da je taj kontekst bitan, i nadam se da će nam krenuti, da se realiziraju stvari, zato jer kontekst nas je stvarno malo zaustavio.“

Vezano za ljudski potencijal kojim škola raspolaže za formiranje pet timova, svi ispitanici fokus grupe su se složili da škola ima veliki ljudski potencijal s obzirom da od oko 60 radnika ima 46 odgojno-obrazovnih radnika s visokom stručnom spremom po čemu nije tipična poslovna organizacija.

Jedna sudionica fokus grupe smatra da prema odlukama o tjednim i godišnjim zaduženjima učitelja i stručnih suradnika koje ravnateljica donosi sukladno *Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* (Narodne novine, 34/14., 102/19.) ravnatelj ima mogućnost od tih djelatnika tražiti da se oko 20 sati godišnja bave razvojnim poslovima unutar svojih timova te se kod tog njihova rada u pet timova ne radi o nekakvom nametanju poslova koji nisu zakonom predviđeni, da je to protuzakonito postupanje, a ostali ispitanici nisu to komentirali niti neverbalno pokazali negodovanje pa su tako pokazali da su s tim vrlo vjerojatno suglasni.

Sudionice su se vezano za sam timski rad, unutar pet timova, izjasnile da na temelju interakcija djelatnika različitih osobnosti i kompetencija nastaje novi produkt, a to su bolje metode u radu s učenicima, ali se time i povećavaju kompetencije i samopouzdanje djelatnika. Nadalje, one smatraju da raspodjela poslova i obaveza preko pet timova donosi ujedno i nošenje s odgovornošću jer onda nema prebacivanja loptice, onda je svatko „kotačić“ koji snosi dio

odgovornosti. Jedna ističe važnost timske grupne kohezije na učinkovitost rada tima, odnosno škole pa kaže:

„Stvarno, kad si u timu i kad dobiješ ulogu ne možeš izbjegavati i ta dinamika tima te povuče i svatko u biti odradi.“

U odnosu na kulturu škole ispitanici fokus grupe su ukazali na višestruku dobrobit pet timova za oblikovanje kulture škole koja je spremna za promjene i transformaciju. Tako navode da je pet timova omogućilo da se svaka osoba može afirmirati i da se osjeća kao bitan dio kolektiva. Nadalje, navode da radom u pet timova, osim kompetencija za rad u razredu i sve ostale njihove kompetencije i sve sposobnosti dolaze do izražaja, a koje su svojim radom u timovima mogli pokazati te su tako mogli pridonijeti da škola napreduje.

Prema navodu jedne ispitanice:

„Efikasnost je poboljšana, ali najviše se vidi u toj našoj kulturi škole u odnosu na prije, s obzirom koliko dugo radim ovdje, kultura škole se uvelike, uvelike poboljšala.“

Jedna sudionica smatra kako je promijenjena kultura škole, u smislu rada u timovima koji je postao uobičajen i shvaćen kao lakši put do cilja, istodobno donijela veće zadovoljstvo radi zajedničkog rezultata i zbog toga je postalo prirodno da se više djelatnika dobrovoljno uključi oko realizacije nekog projekta, da se spontano stvori organski tim, a to objašnjava kroz sljedeći primjer:

„Ono što meni pada na pamet je naša zadnja suradnja na *Školskom plesu* kad smo imali „volontere“ i kad nas je to sve ispunilo, baš sam bila nekako sretna.“

Sve sudionice se slažu da je rad u timovima osvijestio kod članova kolektiva da ne mogu u školi raditi svatko za sebe, kao individue, već da su upućeni jedni na druge. Također jedna ispitanica navodi da su prije timova u školi u jednom periodu učitelji funkcionirali kao svatko za sebe „iza zatvorenih vrata“ i nije ih bilo briga što rade drugi, a uvedene promjene pomoću timova su dovele do toga da je sve briga što rade drugi jer shvaćaju da svi zajedno stvaraju kvalitetu rada škole. Jedna ispitanica u svezi s tim navodi :

„Zadnja sam od vas došla i u početku mi je bilo baš izuzetno teško (kad nije bilo timova). Došla sam da odradim svoj posao i otišla. Nisam uopće znala komu se mogu za nešto obratiti ili da ja mogu pokazati da nešto znam ili tražiti jer nešto ne znam. Ja dalje nisam uopće promišljala nego samo o svojoj skupini, o svojoj djeci, drugo me nije zanimalo uopće.“

Jedna sudionica navodi da je *Tim za kulturu i klimu* istražio kulturu i klimu te napravio strategiju za unapređenje te da bi bilo potrebno (tim više jer je velika fluktuacija) opet ih istražiti. Dogodile su se brojne promjene onog što utječe na klimu kao što su radni uvjeti i okoliš, a došlo je puno novih djelatnika. Ona navodi da je potrebno kulturom upravljati, mlade radnike upoznati s tom kulturom i klimom kako bi se čovjek osjećao dobrodošao, stvorio svoje mjesto pod suncem u ustanovi i osjetio se dijelom nečega, ali bitno je i za ostale koji dugi niz godina rade u školi da budu upoznati s postojećom kulturom i klimom.

Svi sudionice fokus grupe su složne da ciljevi iz razvojnog plana trebaju biti usklađeni s kulturom škole.

Jedna navodi:

„Oni su zapravo nerazdvojivi, jer Tim za kvalitetu škole je sažeo sve to, ciljeve svih timova, tako da razvojni plan koji je donesen na Timu za kvalitetu on *servira* dalje timovima, jedno iziskuje drugo, to je uzročno posljedična veza, ustvari nerazdvojivo.“

Na pitanje moderatora je li za kvalitetu rada ustanove bolji širi ili dublji pristup, jedan član smatra da je bolji dublji pristup, ostali se slažu, ali doima se da nisu duboko uvjereni u to kad biraju između ta dva pojma, ili jedno ili drugo.

Kod članova timova se, prema mišljenju većine sudionica fokus grupe, razvija veći osjećaj uključenosti u rad i pripadnosti kolektivu.

Jedna je mišljenja da je specifičan kontekst zbog kojeg se odlučilo formirati timove kako bi transformirali školu bila promjena broja učenika i vrste njihovih teškoća u razvoju, fluktuacija učitelja i puno novih učitelja kako bi se škola prilagodila novim potrebama i okolnostima.

U odnosu na donošenje odluka, svi članovi se slažu da ravnatelj ne može imati sva potrebna znanja i razumjeti sve procese pa je bolje da o nekim konkretnim poslovnim procesima u timovima odlučuju oni koji dobro znaju te poslove i koji ih rade, dakle da odlučuju oni koji najbolje znaju neko područje. Sudionici fokus grupe smatraju da i ravnatelj i učitelji i stručni suradnici mogu dati dobre ideje te da su sve ideje (koje su timovi provodili i sve što su mijenjali) ipak u većoj mjeri davali učitelji i stručni suradnici jer su u izravnom radu s učenicima, vide konkretne situacije, nekakav problem i onda to prenesu ravnateljici. Slažu se da su učitelji i stručni suradnici u timovima u većoj mjeri inicijatori i kreatori ideja o potrebama, a ravnatelj tu više ima ulogu da prepoznaje prioritete i da bira dobre ideje, nego da ih generira, da ih

proizvodi, eventualno da više nudi rješenja za utvrđene potrebe, nego da ih on sam prepoznaje kad nije izravno prisutan u nastavi.

Sudionice fokus grupe se slažu da članovi kroz rad timovima mogu utjecati na određivanje ciljeva na razini škole i donošenje odluka, znači da oni dobivaju i upravljačku moć da utječu što će se raditi, a ne da samo ispunjavaju ciljeve iz razvojnog plana. Također se slažu da djelatnik u školi može imati više uloga osim uloge u nastavi (u ovom današnjem kontekstu rada škole) te da timovi stvaraju horizontalnu strukturu da više osoba promišlja odluku pa čak nekad i odlučuje.

Jedna sudionica ističe da je rad s pet timova za efikasnost škole važan zbog vremenskog faktora, zato što se u isto vrijeme događa puno toga, a danas je ljudsko vrijeme jako bitno svima odnosno to je resurs koji je najteže osigurati.

Na pitanje moderatora služe li timovi primarno za osiguravanje resursa koji nedostaju, a koji se bez timova ne mogu osigurati, sudionici ne odgovaraju ništa pa je za pretpostaviti da se ne slažu, međutim slažu se da su timovi jedini način osiguravanja potrebnih resursa kako bi se istovremeno razvijalo više područja rada škole.

Vezano uz uvođenje promjena u školi, sudionici fokus grupa navode brojne prednosti postojanja pet timova. Oni smatraju da su timovi izvor inovacija kojim škola reagira na promjene, a ravnateljica ima ulogu pokretača timova i promjena. Jedna sudionica je izjavila:

„S timovima smo, nakon one naše vrtnje u krug, kao da sami sebi hvatamo rep, naučili kako možemo rasti. Ravnateljica, kao pojedinac, nas je naučila kako s timovima, ali je bila potrebna samo ta jedna osoba i onda je kroz timove sve drugo zaživjelo.“

Sudionice su navodile da su timovi bili potrebni za uvođenje promjena u svrhu povećanja efikasnosti jer je škola postala velika škola s puno stručnjaka koji dolaze u različito vrijeme: neki su došli prije dvadeset godina, neki prije sedam godina, neki jučer. Sudionica navodi:

„Uključeni smo svi i smatram da je velika, velika promjena. Puno posla kojeg ima se rasporedilo, preraspodijelilo na timove, a onda u konačnici je rezultat da na se takav način dovede do promjene.“

Sudionica ističe da je najvažnija vrijednost koju su donijeli timovi to da svaki pojedinac razumije zajedništvo jer ne se ne može ići naprijed ako nema zajedništva.

Kao razloge, zbog kojih je trebalo uz pomoć timova uvoditi promjene, sudionici navode da su se pojavili novi problemi i nova vrsta stresa, da su osjetili nemoć i nedostatak kompetencija za rad s učenicima s poremećajima iz autizma. Zatim, kako je nova generacija učenika donijela sa sobom nove roditelje, koji opet pripadaju drugoj generaciji, koji traže nešto drugo i zahtijevaju drugačiji način komunikacije. Jedna sudionica navodi:

„Nama su jednostavno trebale nove metode, novi alati i novi način komunikacije. Iz te nemoći javila se potreba, međusobna komunikacija i onda smo krenuli dalje s radom timova. I tu smo pokazali da ni jedan tim ne može egzistirati sam za sebe, nego je potrebna upravo ta povezanost i međusobno komuniciranje. Primjerice: jedan je napravio anketu, iz ankete su se pojavile potrebe za edukacijama, a onda je drugi skupljao novce i onda se sve to nekako kotrljalo.“

Ista sudionica smatra da su teškoće nastale kad se prešlo na rad u dvije smjene pa djelatnici nisu poznavali nove kolege kao onda kad su svi radili u jednoj smjeni tako da je bilo nužno stvoriti miješane timove u kojima su zastupljeni mlađi i stariji djelatnici, iz obje smjene, stručni suradnici, edukatori rehabilitatori, učitelji koji su na nestručnoj zamjeni da bi se međusobno upoznali i povezali. Sudionici smatraju da je bila potrebna ta transformacija u koju se krenulo prije pet godina jer je potreba bila organska, ali je bilo potrebno napraviti nešto, ne bi se to dogodilo samo od sebe i tako organski promijenilo, i onda smo mi tražili neke načine da se to realizira. Svi sudionici se slažu se da je bila potrebna transformacija u organizacijskom smislu, a to su timovi, kako bi stvorili organizacijsku strukturu za obavljanje poslova, u metodološkom nove metode, u tehnološkom asistivne tehnologije, delegirano rukovođenje, dogodilo se da se mora na najmanje četiri, a i više područja napraviti intervencija zbog povećanog broja učenika i djelatnika. Jedna sudionica navodi:

„Mi smo imali *Tim za kvalitetu*, ovo je sad nadraslo tu komunikaciju *Tima za kvalitetu*, odnosno potrebna je bila akcija. Vidjela se neka nemoć, nezadovoljstvo, odnosno potrebna nam je bila pomoć. Tu se pojavio jedan međuprostor gdje se pojavila strašna potreba. Došla je organizacija kroz timove.“

Druga sudionica smatra da su djelatnici znali iskazati što ih muči, a uvidjeli su kroz timove gdje su kao kolektiv najslabiji, a gdje najbolji.

Jedna sudionica iznosi:

„Jednostavno se promijenila kultura škole. Mi smo *nadrasli malu školu za učenike s intelektualnim teškoćama kraj „Marine“*. I to zahtijeva automatski promjenu. Drukčija kultura

škole zahtjeva drukčiju organizaciju i drukčiji način rada. Škola pripada lokalnoj zajednici i svakodnevnom životu i mora se razvijati s društvom.“

Sudionice smatraju da su uz pomoć timova kultura i klima mijenjane i spontano i namjerno. Na promjene koje su zadesile Školu odgovorilo se edukacijama djelatnika, odnosno jedan tim utvrdio bi koje edukacije trebaju, drugi tim je prikupio sredstva, treći se bavio odnosima s javnošću i onda su svi zajedno svojim djelovanjem ostvarili to da se promijenila kultura i klima škole uključujući način rada u nastavi.

Jedna sudionica u svezi s tim iznosi: „Mislim da svaka osoba da dođe u našu školu, imala bi drugi dojam, nego prije pet godina kad to nismo imali.“

Sudionice se slažu da su nam timovi primarno služili za ostvarenje ciljeva, iako oni donose i razne druge dodane vrijednosti.

Jedna sudionica, vezano uz prednosti i nedostatke formiranih pet timova u procesu uvođenja promjena, navodi:

„Prednosti da se posao može podijeliti, da ljudi mogu surađivati, a nedostaci možda, ne znam jesu li svi koji su u timu imali tu ideju, imali viziju, htjeli biti u timu, je li se ljude primoralo, je li ih se motiviralo.“

Druga, kao prednosti navodi to što se konkretno osvijestilo potrebu cjeloživotnog učenja, konstantnog mjerenja realizacije ciljeva u radu s učenicima kao i samorefleksije. Ona se razvila kod svih te se kroz timski rad dobila sposobnost da se procjenjuje vlastiti rad i međusobno, da se uspoređuju u tom profesionalnom dijelu posla.

Sudionica smatra da je na početku bilo teško kad su uvedeni timovi jer je i to bila promjena.

Druga, kao nedostatke, navodi otvaranje novih „frontova“ za koje kolektiv nije bio spreman ili ih nije prepoznao kao potrebne. Smatra da se u tim slučajevima nije dovoljno komuniciralo svrhu pa se tek nakon već provedenih edukacija shvatila svrha i da se rad poboljšao, a isto tako se znalo prerano poveseliti da je nešto usvojen, premda nije u potpunosti zaživjelo. Jedna sudionica, kao nedostatak, navodi nejednaku angažiranost članova timova jer smatra da su neki bili maksimalno uključeni, a neki više ne papiru, pa bi to trebalo ujednačiti. Ne treba biti identično, ali da ne budu „konji za vuču“ i „ovi u prolazu.“

Većina sudionica smatraju nedostatkom to što je ravnateljica formirala timove i premda je bilo moguće od strane članova tražiti prelazak u drugi tim, da bi bilo bolje da svatko sam kaže svoje

preferencije u kojem timu želi biti. Osim toga, misle kako nije bilo dobro da dolaskom novih djelatnika umjesto nekoga, ne naslijede i njegovo mjesto u timu, odnosno njihovo raspoređivanje u timove po tom ključu, nego po kompetencijama.

Većina sudionica smatra da je fluktuacija djelatnika ometala rad timova, primjerice kod delegiranja poslova, jer novi članovi nisu sudjelovali u tom motivacijskom dijelu i određivanju uloge u timu, fali im uvođenje u tim, razumijevanje potreba postojanja i svrhe tima.

Sve tri voditeljice timova nazočne na fokus grupi navode kako su imale teškoća delegirati posao članovima tima.

Jedna sudionica fokus grupe navodi da je broj timova optimalan zato što su pokrivena sva područja rada i tako je omogućeno ići u dubinu te da je potrebno još jedno vrijeme da bi se možda odredilo ima li potrebe za kakvim novim timom. Smatra da je broj timova optimalan za ovo što se radilo te da ne zna hoće li se, možda u budućnosti, otvoriti potreba za još jednim. Misli da je u trenutnoj situaciji najbolje ostaviti da ostane isti broj zbog stalne fluktuacije djelatnika jer da ima više timova bilo bi manje osoba u njima, a samim tim i stalnih članova timova. Sljedeća sudionica navodi da je pet timova u okviru nekog optimalnog broja, deset timova bi bilo previše, možda bi mogao biti još jedan više (više da, manje ne) odnosno da je u biti optimalan. Jedna voditeljica tima smatra da je važno imati četiri, pet stalnih članova koji nose tim kao i da tim koji vodi ima pod tim te da timovi tako rade te da nije potrebno da timovi stalno funkcioniraju u cjelokupnom sastavu. Ona navodi da je broj od pet timova optimalan za područja rada koja smo odabrali i koja možemo s njima unaprjeđivati. Sve ostale smatraju da je broj timova optimalan.

Sve sudionice se slažu da članovi timova ne moraju stalno raditi u punom sastavu te da je jedan tim imao nekoliko članova koji služe samo za određenu vrstu posla (*Tim za odnose s javnošću i marketing*). Stoga ne mora tim stalno raditi s 13 osoba što ovisi o razini, odgovornosti i složenosti posla pa su tako i radili. Smatraju da nije potrebno kad god tim ima sastanak da bude nazočno svih 13 članova, već voditelj tima procjenjuje koliko mu u toj situaciji ljudi treba i kojih, a drugi su u pričuvi i trebaju biti na dispoziciji. Svi su na dispoziciji, ovisno o problemima i zadacima. Navode da fluktuacija utječe da u svakom timu svake godine ima 3 do 4 nova člana, ali bitno je da ne fluktuiraju ovih 4 do 5 koji su stalni, odnosno da postoje oni stalni, a onda se može kompenzirati ove koji se mijenjaju.

Sudionice navode kako je postojala međusobna suradnja četiri tima oko nekih aktivnosti kada su posuđivali jedni drugima članove npr. kod rada na projektima su sudjelovali razni timovi i to se pokazalo učinkovito i kvalitetno.

Sve se slažu da je optimalan broj članova unutar pet postojećih timova 7 do 13 koliko je i bilo. Jedna sudionica smatra da su ispravno postavljena područja rada timova jer se došlo do saznanja da je škola neučinkovita u nastavnom procesu, da trebaju metode u nastavi, a za to trebaju edukacije odnosno da su iz potreba proizašla područja, a ne iz neke kreativnosti, eksperimenta.

Većina sudionica smatra ispravnim da su se na temelju područja rada škole, radnih procesa formirali timovi i utvrdila područja rada timova, odnosno da je formiranje timova na temelju radnih procesa bio dobar i prirodan način i da su područja kojima se timovi bave ispravno postavljena.

Sve sudionice se slažu kako je potrebno baviti se odnosima s javnostima, prikupljanjem sredstava, projektima, kulturom i klimom, unaprijeđenjem nastave i profesionalnim razvojem. Smatraju da su ta područja rada timova u redu, odnosno slažu se s brojem timova kao i time kako je trenutno podijeljen njihov posao.

„Timovi su odlični, mislim da su jako dobro i posloženi prema nekakvim afinitetima, svi smo učitelji, ali imamo neke druge sposobnosti i kvalitete, mislim da je ravnateljica jako dobro posložila timove da s nekim svojim sposobnostima pridonese školi.“

„Tim za unapređenje nastave je istraživao i osluškivao koje su edukacije potrebne i onda smo išli ciljano edukacije koje su potrebne ljudima u školi da bi mogli unaprijediti svoju nastavu. Ravnateljica je to omogućila kroz podršku, opet u suradnji s drugim timovima, ali sam Tim za unapređenje nastave je iznjedrio i pronašao edukacije koje su potrebne našim učiteljima da bi mogli unaprijediti svoju nastavu.“

Sve su se sudionice složile da su ovi timovi dobri jer pokrivaju sva područja rada koja se pojavljuju, a nisu u opisu nekog konkretnog radnog mjesta te da radom unutar pet timova nitko ne preuzima poslove tajnika, računovođe, psihologinje, logopeda, pedagoga, ravnatelja, dakle ne radi nečiji posao koji je njemu propisan zakonom. Također se slažu da se timovi bave onim područjima rada škole koja su u velikoj mjeri područja rada ravnatelja, ali kao koordinatora i inicijatora, onog koji za to formira timove, a ne nositelja svih tih aktivnosti, vezanih za područja razvoja ustanove kao i održavanje kvalitete.

Sudionice se slažu da je dobra interna komunikacija preduvjet dobre eksterne komunikacije i odnosa s vanjskim javnostima. Moraju se naći nekakve vizije koje se trebaju uskladiti. Mora se naći neka vizija koju su oni stvorili pa da to što komuniciraju bude kvalitetno. Važno je u kojoj mjeri shvaćaju ozbiljnost prezentiranja prema vani.

Jedna sudionica ističe da je prikupljanje sredstava kompleksan posao za koji je bilo potrebno osnovati posebni tim jer ga ne može obavljati jedna osoba te navodi za prikupljanje sredstava sljedeće:

„Zahtjeva puno vremena, puno kontakta, mislim da svatko od nas može pridonijeti čak i izvan tog tima. Čak i van tima.“

Jedna sudionica navodi da se projekti u kojima je škola sudjelovala *ASIQ* (<https://asiq-ipacbc.com>) ili sudjeluje *ATTEND* (<https://www.carnet.hr/projekt/attend/>) ne bi mogli realizirati bez tima za projekte i to objašnjava na sljedeći način:

„Mislim da bi jako patio posao svih nas, da to preuzme jedna osoba, a ne znam koliko bi uspješan bio projekt.“

Većina sudionica se slažu da ravnateljica ne može, odnosno nije u stanju ispravno odabrati prioritetne ciljeve, bez timova. Svi se slažu da je ispravno to što je ravnateljica definiranje razvojnih i strateških ciljeva i realizaciju istih delegirala članovima Učiteljskog vijeća kroz timove u suradnji s njom, jer u školi to ne može i nema netko drugi raditi.

Sve sudionice se slažu da su timovi usmjerili energiju kolektiva u istom smjeru kao i da su odnosi u timu temeljni za rad. Također, i da je u svrhu unapređenja postojećeg rada timova tijekom proteklih pet godina potrebno osigurati edukacije o vođenju timova voditeljima timova u vidu literature i edukacija jer oni imaju jako važnu ulogu jer im je delegirano upravljanje djelatnicima koje nije jednostavno i zahtijeva kompetencije, kao što je potrebno osigurati edukacije članovima tima kroz literaturu ili edukacije o području bavljenja tima, ali i o timskom radu. Voditelji timova, prema njihovom mišljenju, trebaju biti uvjereni u svrhu i cilj toga što rade da bi mogli isto prenijeti na članove tima.

Smatraju kako nije potrebno da ravnateljica bude stalno uključena na sve sastanke timova, već se može u nekim fazama samo s voditeljima dogovarati. Sudionice smatraju da nije bilo razlike u angažmanu u timovima djelatnika koji imaju ugovor na određeno i neodređeno vrijeme, već na to utječu drugi faktori. Sve se slažu da je bilo potrebno sve članove UV uključiti u timove. Mišljenja su da su djelatnici trebali biti fleksibilni kako bi u svom timu mogli preuzeti potrebne

zadatke ili da budu *posuđeni* nekom drugom timu te da je bilo potrebno da članovi timova budu različitih sposobnosti, kompetencija, pripadnosti x, y, ili z generaciji i radnog iskustva. Slažu se i da je ravnateljica morala osigurati potrebne resurse timovima u smislu financijskih, vremenskih, prostornih, ljudskih, informacija, znanja i edukacija, dakle svega što timu može omogućivati kvalitetan rad, pa je nekim timovima morala osigurati pomoć vanjskih eksperata.

Većina navodi da su se da se timovi sastajali kad imaju neku aktivnost, a ne jednom mjesečno. Sve sudionice misle da je članove timova bilo potrebno nagrađivati za uloženi trud u smislu slobodnih dana, *team buildinga* i sl. Također, smatraju da je ovakav timski rad utjecao na profesionalni i osobni razvoj članova te da su povećali, kroz rad u timu, svoje kompetencije. Stajališta su da su članovi timova imali pravo na pogreške u timskom radu kao i mijenjanje ciljeva i načina rada, kad su utvrdili da se mijenjaju okolnosti ili da se ne postiže cilj.

Što se tiče međuodnosa timova, sudionice fokus grupe smatraju kako ne trebaju članovi jednog tima znati sve namjere i aktivnosti drugog, već prije svega rezultate, ali trebaju biti spremni na suradnja s drugim timovima. Većina kaže da je među timovima uglavnom postojala suradnja, dok manje njih smatra da je postojala i suradnja i kompetitivnost.

8.6.2. Rezultati istraživanja za fokus grupu od strane roditelja učenika škole

Sedam roditelja sudionika fokus grupe su upoznati da u školi unazad pet godina postoji pet timova kojima se unaprjeđuje rad škole, jedan od njih se pripremio za sastanak fokus grupe da zna točno navesti svih pet timova, a samo jedna sudionica navodi kako nije znala da u školi postoje timovi.

Jedna sudionica komentira kako je na izmijenjeni kontekst rada škole u smislu povećanja broja učenika, pogotovo učenika s PSA, povećanja broja djelatnika, fluktuaciju radnika i prelazak u novu školsku zgradu, trebalo odgovoriti promjenama pa navodi:

„Pretpostavljam da je bilo nužno pod hitno uvesti nekakve promjene i pregrupirati se, odnosno ne bi mogli funkcionirati s dotadašnjim načinom rada, s onim što je bilo. Odnosno, htjeli ne htjeli, ste morali nešto napraviti.“

Četiri sudionika se slažu kako je bilo nužno poslove koje je potrebno obaviti u svrhu realizacije ciljeva iz razvojnih planova škole, preko pet timova, delegirati učiteljima i stručnim suradnicima. Jedna od njih to komentira na način:

„Da, kome drugome?!“

Većina smatra opravdanim zadužiti učitelje i stručne suradnike u skladu s propisima s nekih 20-tak sati rada u timovima godišnje. Jedna sudionica predlaže da neki učitelji imaju višu satnicu, a neki manju, pa će se oni moći rasporediti na neke druge poslove. Druga iznosi svoje viđenje kako ravnateljica treba biti vođa koji motivira i nadahnjuje, a ne koji samo zadužuje:

„... zato gledam to upravljanje ljudskim potencijalima da je važno da učitelji shvate da su oni tu važni i da se to njima ne nameće odozgo „sad Vi to morate biti u timovima“ malo meni to onako zvuči..., grebe?“ Ona navodi kao primjer samoinicijativnog formiranja tima i realiziranja projekta *Školski ples* u školi kao nešto divno jer su ga djelatnici napravili sami, motivirani vlastitim nadahnućem.

Većina se slaže da je timovima lakše delegirati, nego 46-torici članova Učiteljskog vijeća. Jedna sudionica u svezi s tim ističe:

„Ja bih htjela reći da se radi o manjim promjenama, možda bi se moglo prepustiti dodatnom entuzijazmu pojedinaca ili ekipica, međutim mislim da su promjene bile prevelike da bi se ostalo na tome pa tako da je tu jako dobar korak taj da se naprave timovi.“

Sedam ih se slaže kako je posao ravnatelja da delegira poslove, ali i odgovornost. Jedna od njih navodi:

„Ako nemate pod voditelje i savjetnike, onda da.“

Šest ih se slaže da timovi služe školi primarno za osiguravanje resursa koji nedostaju te se kroz njih mogu osigurati: financijski resursi, vremenski resursi, intelektualni, znanja, kompetencije, kreativnosti koje bez timova škola ne može ostvariti, a dvije sudionice su suzdržane.

Šest smatra kako nije bilo moguće istovremeno uvoditi promjene na više područja rada kao što su kultura i klima škole, oprema, metode rada s učenicima i odnose s javnošću bez timova, a dvije sudionice su suzdržane.

Pet sudionika se složilo kako smo kod određivanja i realizacije ciljeva razvojnog plana morali birati prioritete, a jedna kao razlog tome navodi:

„Jer bi bilo nemoguće ostvariti sve.“

Jedna sudionica daje svoj prijedlog u svezi s tim:

„Zato ne bi trebalo neke dugoročne planove raditi, nego kratkoročne, a ne na neki duži period jer se, u međuvremenu, nešto može zakočiti, promijeniti izvana što može nešto promijeniti.“

Svi sudionici su mišljenja da kroz rad u timovima članovi timova mogu utjecati na određivanje ciljeva u razvojnom planu škole, odnosno na strateško planiranje.

Tri sudionika smatraju da je za efikasnost rada škole kod razvojnog planiranja bolji dublji pristup, nego širi pristup, odnosno provoditi manje aktivnosti koje su važnije. Jedna od njih to obrazlaže:

„Mislim da treba malo fokusiranije, da se ne ode u širinu.“

Jedna sudionica za razliku od njih smatra da je potrebna mjera u tome, da se ne može birati između ova dva pristupa kao krajnosti već treba naći balans pa u svezi s tim navodi:

„Ja sam za neku umjerenost. Mislim da nije dobro ići u širinu i davat sve pomalo, ali nije dobro ni ići u dubinu i zanemariti širinu ...“

Pet sudionika mišljenja su kako škola zbog puno visokoobrazovanih djelatnika na ukupan broj radnika nema veći potencijal za timski rad i nije garancija za dobar timski rad jer ne misle da je to nužno povezano, a jedan od njih smatra da se oni međusobno nadmeću. Jedna od njih navodi druge preduvjete koje smatra potrebnim za timski rad i to obrazlaže na način:

„Ja mislim da je jako važno, kako bi rekla upravljanje ljudskim potencijalima, ako su ljudi motivirani, ako je dobra radna atmosfera. Općenito, radna atmosfera na razini cijele škole, na razini učitelja, ravnatelja ako su odnosi u redu onda je to plodno tlo za timski rad, ako odnosi nisu dobri, onda se ljudi izmiču.“

Četiri sudionika smatraju kako ravnateljica ne može sama upravljati sa 64 djelatnika škole dovoljno kvalitetno. Jedna od njih to objašnjava na način:

„Tu su razne kompetencije koje ravnatelj treba imati pa će u tom smjeru ići ovaj studij postdiplomski, zapravo ravnatelj tu mora voditi brigu i o organizaciji i o ljudskim potencijalima i tako sve to jedna osoba zapravo voditi nije lako.“

Druga navodi:

„Zamislite da su tu dvije osobe, dvije osobe koje to vode, kako bi onda to izgledalo?“

Treća navodi:

„Po meni bi recimo bilo bolje da se ravnatelj bavi učenicima i nastavnicima, a da ima ekonomist koji se bavi resursima, to bi tako trebalo biti. Vi profesori, ravnatelji, vi niste završili ekonomiju tako da je od vas suludo tražiti neke ekstra... tipa novaca, ako vaše područje nije to, nego više učeničko.“

Ista sudionica komentira na način da je njena ravnateljica slučajno i ekonomist i ravnatelj, a na pitanje moderatora u kojoj mjeri ta ravnateljica pokriva pedagoški dio upravljanja školom, ona odgovara da to radi pedagog.

Većina sudionika se slaže da je bilo jednostavnije provesti potrebne promjene s 4 tima po 10-tak osoba nego s 46 osoba.

Sudionici iznose kao prednosti rada škole u pet timova to što svatko iznosi svoje mišljenje, može se raspravljati, izmjenjivati ideje i nuditi više rješenja.

Jedna sudionica podržava tvrdnju da škola, kao timski utemeljena organizacija, može brže i učinkovitije reagirati u okružju koje se mijenja objašnjavajući to na način da smo navikli na uvođenje promjena dok ostali sudionici fokus grupe djeluju kao da podržavaju to mišljenje.

Većina dijeli mišljenje kako ravnateljica ne može imati sva potrebna znanja i razumjeti sve procese u školi sama, bez suradnje s djelatnicima pa je, stoga bolje da o pojedinim poslovnim procesima odlučuju oni koji znaju najviše i ravnateljica zajedno.

Tri sudionika se izjašnjavaju kako je formiranje timova na temelju vrsta radnih procesa dobar način, a ostali se nisu izjasnili.

Dva sudionika se zalažu za ideju da djelatnici koji žele mogu promijeniti tim u koji ih je ravnateljica odredila. Jedan od njih traži od moderatora informaciju postoji li u školi neki tim u kojem djelatnici najmanje žele biti ili neki koji najviše žele biti. Dobila je odgovor da su tijekom pet godina otkad postoji pet timova u školi dvije djelatnice tražile premještaj u *Tim za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj* i premještene u njega navodeći kao razlog za to kompetencije koje posjeduju, a kojima mogu značajno doprinijeti radu tog tima.

Svi sudionici se slažu da se pomoću timova uspjelo uključiti sve članove UV-a u ostvarivanje strateških ciljeva škole i nastojalo izbjeći da u kolektivu neki djelatnici budu „konji za vuču“, a drugi „osobe u prolazu“, odnosno postići ravnomjerniju i pravedniju raspodjelu poslova. Jedan od njih navodi kako je u timu od desetak vidljivije jesu li svi uključeni.

Svi sudionici se slažu da su timovi usmjerili energiju svih radnika u školi u istom smjeru, a većina smatra da su timovi izvor inovativnosti.

Sudionici oko toga kako su okolnosti COVID 19 utjecale na rad pet timova, imaju različita mišljenja pa dvoje misle da su ometali rad, jedna da je bilo dobrog i lošeg utjecaja, a dvoje misli da su mogle pozitivno utjecati pa jedan od njih smatra da to nije trebalo otežavati radu timova i navodi:

„Ja ostajem pri svom mišljenju, ne radim u školi, za mene je Covid pozitivno iskustvo, i što se tiče moje djece i na poslu nikad nismo imali više seminara. Nikad nismo više propisa donijeli, nikad više posla obavili nismo, naučili smo stranke da se služe tehnologijama u komunikaciji da ne dolaze bespotrebno. Da ste imali bolje uvjete s internetskom vezom sigurno bi vam išlo bolje, ovako pukne veza.“

U svezi utjecaja procesa preseljenja u novu školsku zgradu u 2021. na rad timova, sudionici su komentirali:

„Ja mislim da je tu bilo strašno puno posla, ali da je vjerojatno postojao taj entuzijazam da napokon pređete.“

„Razvila se kreativnost.“

„Ok, ja mislim da ste možda vremenski zapostavili rad tih timova, da ste zanemarili neke planove, ali ne vjerujem da je to utjecalo na kvalitetu ili...“

Četiri sudionika se slažu da je nekim timovima bilo potrebno osigurati pomoć u radu ili edukacije od vanjskih eksperata.

Svi se slažu da je potrebno povećati kompetencije članova kroz edukacije ili putem literature o području rada timova kao i da je povećati kompetencije voditelja timova o vođenju timova ili o području rada kojim se bave timovi kroz edukacije ili putem literature u svrhu daljnjeg razvoja timova. Jedan sudionik navodi:

„Npr. *Timu za odnose s javnošću*, u web dizajnu tu se stalno nešto mijenja.“

Svi sudionici se vrlo jasno izjašnjavaju da se timovi trebaju sastajati jednom mjesečno i kad imaju neki posao. Jednom mjesečno je potrebno da bi imali neki kontinuitet u timskom radu.

Tri sudionika misli kako članove timova treba nagrađivati za postignute rezultate u vidu slobodnih dana, *team buildinga* i sl.

Svi sudionici misle da je škola zahtjevnija i složenija ustanova za uvođenje promjena od redovnih škola zato što je svako dijete različito, zbog puno različitih dijagnoza kod učenika, a i iste dijagnoze se različito ispoljavaju, učenici imaju različite potrebe i to sve to utječe na ostalo.

Vezano uz konkretne promjene u školi koje su nastale kao rezultat rada pet timova, dva sudionika misle da je za učenike važna uvedena metoda *senzore integracije* i jedan kao razlog navodi:

„Jer imaju senzornih teškoća pa im treba i senzorna soba i senzorna integracija.“

Sudionici misle da je uvedena *ABA* metoda važna za dio učenika, da je važna i djelotvorna *TEACCH* misle troje, dok za *PECS* metodu ih to misli šest.

Što je za efikasnost rada školu značio *ASIQ* projekt (<https://asiq-ipacbc.com>)? Svi sudionici misle kako pomaže u radu s učenicima primjena nabavljenih uređaja i softvera za *asistivnu tehnologiju*, četvero misle da pomaže primjena interaktivnih ekrana i softwera za rad s njima u nastavi, dvoje da pomažu invalidska pomagala kao što su hodalice ili stolice sa stolićem.

Na značajnost provođenja inicijalne procjene svih učenika i izrade IOOP-a za njih kao jednu od promjena uvedenih u radu s učenicima ukazuju dva sudionika, a jedna od njih objašnjava:

„Ja sam upoznata s ciljevima IOOP-a i biranjem prioriteta za moje dijete, jer ja sam tražila, jako dobro, jer dobijete procjenu djeteta što može i koliko će se fokusirati na rad za tu školsku godinu, cilj je da se dijete nauči konkretno pisati neka slova i većinom bude cilj IOOP-a ostvaren. Tako da po meni je jako, jako dobro jer su oni svake godine drugačiji.“

O važnosti Facebook stranica škole, koja je uvedena kao novina od strane tima, sudionici navode:

„To je meni izvor informacije, drago mi je vidjeti izvorne informacije.“

„Da sa vidi kako se radi kao ustanova.“

Svi se slažu da zadovoljavanje potreba učenika utječe na zadovoljstvo i osjećaj uspješnost svih učenika, roditelja i djelatnika škole.

Svi se slažu da su brzo vidljivi rezultati dobri za daljnju motivaciju članova tima.

Svi sudionici se slažu da je bila potrebna transformacija škole prije pet godina u organizacijskom smislu (timovi), metodološkom (nove metode) i tehnološkom (asistivne tehnologije, interaktivni ekrani).

Tri sudionika ističu kako je s timovima bolje nego što je bilo prije timova.

Jedan sudionik ističe, kao glavni cilj koji je ostvaren zahvaljujući rezultatima timova, edukaciju učitelja za suvremene metode.

Sudionici navode što bi bilo da nije bilo timova:

„Vjerojatno ne bismo uspjeli uvesti te sve promjene i odgovoriti na njih.“

„Ovo je pitanje više za učitelje nego za nas, ja nisam ni znala da postoje timovi. Vjerojatno ne bi imali iste rezultate.“

Na pitanje jesu li ciljevi roditelja i škole za učenike u IOOP-u i prioriteta za rad s učenicima u zadnjih pet godina bolje usklađeni otkad postoje timovi i uvedene promjene, pet sudionika se slaže, a neki od njih to navode na sljedeći način:

„Bolje se s učiteljicama dogovaram u zadnje vrijeme, ovo zadnje vrijeme je sve bolje i bolje.“

„Puno je adekvatniji rad sad učitelja edukatora rehabilitatora i svega zato što imaju puno više mogućnosti, adekvatniji prostor pa mogu više komunicirati s roditeljima.“

„S novom zgradom se puno toga promijenilo.“

Neki sudionici to vide drugačije pa su to ovako iskazali:

„To dosta ovisi o roditelju i trenutnoj učiteljici koja je tu. Mi sad imamo puno bolji odnos s učiteljicom, nego s onom prije.“

„Meni je uvijek bila dobra komunikacija s učiteljicama.“

Svoje mišljenje o promjenama koje su uvedene pomoću timova, a koje su omogućile ostvarenje ciljeva i povećanje efikasnosti škole sudionici su iskazali kroz sljedeće izjave:

„Ja mislim da su ovi timovi bili jako dobri jer su rehabilitatori naučili više raditi i baziralo se na neke bolje stvari, na bolje edukacije tako da je to pomoglo u daljnjem učenju.“

„Ja se slažem da su ti timovi omogućili da se učitelji više educiraju i samim tim su djeca dobila najviše, što je trebalo.“

„Mislim da je to što su se prikupila sredstva i dobila oprema, dodana vrijednost, više obogatilo rad učitelja i rehabilitatora s našom djecom i za jedne i za druge.“

„Što je u zadnju godinu, bez obzira na koronu, bilo dosta sudjelovanja u nekim različitim projektima, što je naša učiteljica komunicirala s nekim preko video veze, tko je pratio kako radi s djecom, bar je to pričala, sviđa mi se ta metoda.“

„Ja mislim da rad u timovima donosi svakako novu kvalitetu, novu snagu, resurse, sve zajedno, ali mi se svidjelo kad ste rekli da treba paziti da se ne zanese previše i voditi računa o ljudima da su zadovoljni. Ja mislim da ste Vi čudo napravili kroz timove, i projekte ostvarili za školu, nevjerojatno sve to zajedno.“

„Da ne bi bilo previše u dubinu, ni previše u širinu, ali je stvarno odlično i neka samo nastave tako.“

„S ovim formiranjem timova to je samo pozitiva, to je nešto novo što je donijelo rezultate kako u školi, tako u svemu i treba samo nastaviti dalje, mi roditelji dajemo podršku.“

U navodima sudionika zajedničko je mišljenje da je osnovni posao, rad s učenicima u nastavi, dobio dodanu vrijednost.

8.7. Rasprava rezultata istraživanja

Sve sudionice fokus grupe, od strane učitelja i stručnih suradnika škole, mišljenja su da su uvedene promjene putem organizacijske strukture s pet timova pozitivno utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti.

Rezultati fokus grupe sa sudionicama, predstavnicama učitelja i stručnih suradnika škole pokazali su da one ističu kako se najvažniji utjecaj uvođenja pet timova u školu, u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti, ostvario kroz značajno poboljšanu kulturu škole. Time je odgovoreno na prvo istraživačko pitanje: *Kako utječe upravljanje putem organizacijske strukture s pet timova na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnost?* To je u skladu s teorijskim postavkama navedenim u ovom radu gdje autori Anderson i Cawsey (2008) navode da promjena kulture bez promjene strukture i obrnuto nije održiva. U skladu s tim Stoll i Fink (2000) navode da se promjena kulture može djelomično ostvariti kroz promjenu strukture. Prema Gutić i Rudelj

kultura škole je „energija koja zaposlenike usmjerava, osnažuje, prilagođava, akcelerira i daje im smisao i osjećaj pripadanja i identiteta“ (Gutić i Rudelj, 2012: 125) Navedeno objašnjava zašto je ona ključna za djelovanje u organizaciji jer vodi ljude i upravlja njima, moguće čak više od menadžera čija je to funkcija pa ako on ne upravlja njom, ona upravlja s njim (Slunjski 2018). Kultura se, prema rezultatima ovog istraživanja, u slučaju škole pojavila kao katalizator promjene koji s jedne strane utječe na realizaciju ishoda promjene, a istovremeno postignuti ishodi utječu posredno na promjenu kulture u vidu promjene percepcija i stavova zaposlenika (Gutić i Rudelj, 2012). Staničić pak (2006) ukazuje na visoku povezanost kulture i učinkovitosti Škole (Staničić, 2006a). Vjerojatno je na lakoću promjene kulture, odnosno na potrebu njenog redefiniranja, utjecao trend velike fluktuacije radnika od 50% u posljednjih pet odnosno od 60% u posljednjih deset godina jer se radi o „novom“, izmijenjenom, kolektivu koji je morao iznjedrati svoju novu kulturu jer je postojeća bila vezana uz radnike koji više nisu u kolektivu. Dakle, za pretpostaviti je kako je i dolazak 28 novih djelatnika u posljednjih pet godina odnosno 36 novih djelatnika u posljednjih deset godina, od 59 radnika koliko ih škola sad ima, ne samo pogodio formiranje nove kulture i klime, već i značajno utjecao na potrebu te promjene. Sudionice smatraju da su uz pomoć timova kultura i klima škole mijenjane i spontano i namjerno, a zajedničkim djelovanjem svih pet timova promijenile su se uključujući način rada u nastavi. Polovina novih djelatnika koji su došli u posljednjih pet godina učinila je kulturu manje otklonom i otpornom na promjene što je olakšalo intervenciju koju Gutić i Rudelj (2012) smatraju potrebnom u suvremenom menadžmentu i ljudskim resursima u smislu odbacivanja zastarjelih metoda i nesvršishodnih aktivnosti te stvaranju pozitivne klime i kulture promjena. Jedna sudionica smatra kako kulturom i klimom treba upravljati pa ih je stoga potrebno, nakon ovog istraživanja, ponovo istražiti, kao i sve djelatnike upoznati tim, što je u skladu s navodom Staničića (2006) da je kultura dinamična i konstantno se stvara, formira i razvija kroz interakcije dionika (Staničić, 2006a).

Budući da je kultura škole vrlo složen fenomen, važno je iz rezultata navedene fokus grupe utvrditi za koje sastavnice kulture i fenomene sudionice smatraju da su u ovom slučaju poboljšane i zašto.

Jedna sudionica smatra kako je promijenjena kultura škole u smislu uvođenja kulture rada u timovima koji je postao uobičajen i shvaćen kao lakši put do cilja. Prema njenom mišljenju, rad u timovima postao je način rada u školi.

Jedna od posljedica poboljšanih sastavnica kulture je povećan osjećaj sigurnosti jer rad u timu otklanja osjećaj nesigurnosti i omogućava potrebnu socijalnu podršku, odgovornost je

podijeljena, a zasigurno i zato što timska sinergija omogućava i učinkovitije nošenje sa zadacima. Prema Gutiću i Rudelju upravo kultura škole je integrator kolektiva koji mu pojačava osjećaj sigurnosti (Gutić i Rudelj, 2012). Sudionice misle kako je osjećaj sigurnosti u radu s timovima omogućio veću spremnost na uvođenje promjena i manji stres kod suočavanja s promjenama, a razlog za to je veće samopouzdanje koje su iskustvo timskog rada i postignuti rezultati dali timovima i njihovim članovima, odnosno uvjerenje da oni to mogu.

Sudionice promatrajući problem bavljenja ove fokus grupe iz svoje perspektive, najviše od svega i opetovano tijekom cijelog grupnog intervjua, kao najveću vrijednost uvođenja pet timova ističu potrebu učitelja i stručnih suradnika da se pokažu, ostvare, afirmiraju i daju najbolje od sebe u kolektivu u svrhu postizanja zajedničkog cilja. To se može objasniti na način da one ovaj fenomen percipiraju ponajprije u odnosu na sebe, dakle iz pozicije mogućnosti zadovoljavanja vlastitih potreba višeg reda, što su u ovom slučaju potrebe za postignućem (rezultatima i priznanjima), a zatim i potrebe za povezivanjem u sklopu tima, kao i potreba za moći da utječu na promjenu, a sukladno *Mc Clellandovoj teoriji stečenih potreba* (Certo i Certo, 2008). Takvo stajalište sudionica može se potkrijepiti navodom Gutića i Rudelja (2012) koji kao odliku suvremenog upravljanja ljudskim resursima ističu „intenciju poistovjećivanja svih zaposlenih s ciljevima i zadacima poduzeća“ kao i to da „svaki zaposlenik mora vidjeti svoje mjesto i šansu za uspjeh“ (Gutić i Rudelj, 2012: 54).

Također jedna sudionica ističe kao dodanu vrijednost pet timova to što donose podršku u radu, suradnju i zajedništvo što je razumljivo jer upravo suradnja i zajedništvo su prema Staničić (2006) osnovne karakteristike timskog rada (Staničić, 2006a). To potvrđuje i Matas (2005) koji kao jedan od razloga potrebe formiranja školskih timova navodi suradnju (Matas 2005).

Kod članova timova se, prema mišljenju većine članova fokus grupe, razvija veći osjećaj uključenosti u rad škole i pripadnosti kolektivu. U timu se prema Staničić (2006) vidi pripadnost, međusobna pripadnost i ovisnost, cilj je zajednički i zadovoljstvo kad je on postignut što u ovom slučaju mijenja percepciju članova tima, njihove uloge i načine djelovanja u timu, a što se onda transferira i na kolektiv (Staničić, 2006a).

Sudionice su stajališta da su timovi razvili kod djelatnika pojam važnosti kolektiva i interesa članova kolektiva za kolektivni uspjeh i ono što rade drugi, što prije nije bilo prisutno u školi, a prema mišljenju Slunjski (2018) uspjeh škole ovisi o stalnom interesu svakog djelatnika za profesionalni napredak drugih djelatnika (Slunjski, 2018).

Vezano za zadovoljstvo dionika sudionice se slažu da je bolje zadovoljavanje potreba učenika, što su nam omogućili rezultati rada pet timova, povećalo zadovoljstvo svih dionika jer se svima povećao osjećaj postignuća i uspjeha. Postignuti rezultati su stvorili zadovoljstvo i ponos članova timova jer zajednički rad i rezultat donosi veće zadovoljstvo jer se (kako kaže jedna sudionica fokus grupe) „sreća kad se dijeli povećava“.

Sudionica smatra kako su rezultati kojima su timovi povećali učinkovitost rada škole poboljšali ugled školi u okruženju jer je okruženje to prepoznalo, a što ona prepoznaje iz vlastitog iskustva. Novi učitelji edukatori rehabilitatori žele doći raditi u školu kao modernu i prestižnu ustanovu, a roditelji učenika iskazuju svoje zadovoljstvo. Prema Tudor i Srića (1996) organizacijska struktura se mijenja prema potrebama koje određuje okruženje, a u skladu s tim može se u ovom slučaju zaključiti kako je okruženje prepoznalo zadovoljenost tih potreba (Tudor i Srića, 1996). U prilog tome ide i navod Gutića i Rudelja (2012) kako je uspješnost rada timova vrednovalo tržište kroz uspješnost realizacije ciljeva škole, a ne samo voditelji timova ili ravnateljica (Gutić i Rudelj, 2012).

Sudionice smatraju da su promjene uvedene uz pomoć pet timova pozitivno utjecale na poboljšanje efikasnosti škole u smislu povećanja organizacijskih resursa jer se povećao kapital znanja učitelja i stručnih suradnika, bolje se planira razvoj i predviđaju promjene iz okoline. Prema Slunjski (2018) stalno usvajanje znanja u organizaciji je podloga za prihvaćanje promjena (Slunjski, 2018).

U skladu sa svim ovdje navedenim, u svezi poboljšane kulture škole, sudionice smatraju i da je struktura s pet timova oblikovala kulturu škole koja je spremna za promjene i transformaciju jer tako percipiraju proces u kojem su sudjelovale zadnjih pet godina. Vezano za to Tipurić (2021) smatra kako kultura postavlja granice do kojih je spremna ići u promjene (Tipurić, 2021).

Sve sudionice se slažu da su timovi usmjerili energiju kolektiva u istom smjeru.

Mišljenje jedne sudionice je kako druge škole ne rade s timovima na ovakav način te da je ovo kako je u školi uspostavljen rad timova inovacija. Donekle se ovo mišljenje temelji na činjenici da nemamo saznanja o postojanju takvih sličnih timova sa sličnim područjima rada u RH ni izvan nje, izuzev da su postojali 2010. u školama u Republici Srbiji, u Čačku (Karanac i Papić, 2012), a o njihovim rezultatima i daljnjem postojanju nama dostupnih informacija.

Sudionice smatraju da su timovi izvor inovacija kojim škola reagira na promjene, a ravnateljica ima ulogu pokretača timova i promjena, a Matas (2005) također smatra da je timski rad u školi potreban i zbog uvođenja inovacija (Matas, 2005).

Mišljenje sudionice da se s pet timova postiglo, u nekim segmentima, i više nego što je planirano da će se postići u ovih pet godina, može se objasniti činjenicom da se u procesu djelovanja timova pored nastojanja ostvarenja postojećih razvojnih i strateškog plana izranjali novi strateški planovi uz one postojeće, da ih je škola u tom procesu transformacije iznjedrila u hodu bez namjernog strateškog planiranja. To je u skladu s navodom Tipurića (2021) da strateški planovi nekad sami izranjaju u organizaciji uslijed dotadašnjeg djelovanja (Tipurić, 2021).

Sudionice nisu iskazale slaganje da timovi služe primarno za osiguravanje resursa koji nedostaju, a koji se bez timova ne mogu osigurati, no slažu se da su timovi bili jedini način osiguravanja potrebnih resursa kako bi se istovremeno razvijalo više područja rada škole. Takav stav se može povezati sa stilovima vodstva u smislu usmjerenosti na zadatke ili na odnose (Northouse, 2010) gdje su one bilo u ulozi vođe tima ili sljedbenika sklonije usmjerenosti na odnose i pridaju im veću važnost. Također, ukazuje da sudionice fokus grupe više svoju ulogu poistovjećuju s vođenjem u smislu osmišljavanja strateškog pravca, nego s upravljanjem u cilju osiguravanja resursa.

Mišljenje sudionice kako je upravo sinergija u timovima omogućila veću učinkovitost rada škole može se povezati s mišljenjem Tudora i Srića koji smatraju kako je jedan od temeljnih razloga postojanja timova sinergija (Tudor i Srića, 1996). Tipurić (2021) smatra kako je potrebno uspostaviti sinergiju znanja i djelovanja u svrhu dobrobiti organizacije i okruženja za što bi se moglo reći da se u radu škole postiglo (Tipurić, 2021). Neke sudionice smatraju kako timska grupna kohezija utječe pozitivno na učinkovitost rada tima, odnosno škole zbog toga što je kod takvog načina rada veća potencijalna energija grupe koja prelazi na članove, ali i da je odgovornost prema samom timu značajna. U prilog tome Cunningham i Gresso (1993) navode kako su povezivanje i kohezija ključni za tim i timsku kulturu (Oswald, 1996 prema Cunningham i Gresso, 1993).

Sljedeći ključni rezultat koji je pokazalo ovo istraživanje, uz gore navedeni o poboljšanoj kulturi škole, vezan je uz mišljenje svih sudionica koje stalno tijekom fokus grupe naglašavaju i ističu kako je bilo potrebno mijenjati strukturu uvođenjem timova u školu jer je za delegiranje narastajuće količine poslova proizašlih iz potreba uvođenja promjena potrebno stvoriti strukturu koja će im osigurati jasnoću uloga te pravovremenu i pravedniju raspodjelu poslova.

Ovo mišljenje moguće je objasniti na način da djelatnicima kao pojedincima timski rad daje jasniju sliku o njihovim ulogama (West 2005). Sudionice su izjasnile kako kolektivi, a prema saznanjima jedne od njih iz kontakata s osobama iz drugih kolektiva škola, ne vole kad im se nestrukturirano i stihijski dodjeljuje posao jer im to izaziva stres, ometa ih u privatnim planovima, a to kasnije nije jasno priznato i prepoznato od strane kolektiva i poslodavca, a ne osigurava im neku ulogu ili identitet s kojim se mogu identificirati u kolektivu. One bi htjele da struktura služi svojoj svrsi jasne podjele uloga, poslova i moći. Sudionice inzistiraju na tome da je timska struktura s pet timova posebno dragocjena za nove djelatnike kako bi mogli odmah dobiti svoju ulogu u školi, priključiti se nekoj grupi, dati doprinos i afirmirati se. Dakle, njihova namjera je da se nove osobe što brže i lakše integriraju u kolektiv i prihvate njegovu kulturu. One vide uključivanje u timove put koji pojedince usmjeravaju prema dominantnoj kulturi škole i upoznavanju i preuzimanju iste jer dok je ne preuzmu nisu članovi kolektiva u pravom smislu već samo formalno (Gutić i Rudelj, 2012).

Sudionice su mišljenja kako je struktura s pet timova potrebna i zbog distribuiranog vođenja ustanove jer je podjela upravljačke funkcije samo jednoj osobi zastarjela i jedna osoba ne može sama imati potencijal vođenja koje ima zajedno s timovima, a kao razlog za to jedna navodi i veličinu kolektiva škole kao ljudskog potencijala koji se može uključiti u procese vođenja. To je u skladu s navodom Slunjski (2018) prema Spillane et al. (2004) da se organizacijska struktura ustanove u nekim studijama opisuje kao konstitutivni element distribuiranog vođenja (Slunjski, 2018 prema Spillane et al., 2004). Ovo stajalište sudionica fokus grupe potvrđuju i nalazi da distribuirano školsko vođenje koje podrazumijeva sudjelovanje različitih dionika u aktivnostima vođenja postaje dominantan tip vođenja u školama s čim se slaže i znanstveno okruženje (Buchberger, 2018). Većina sudionika je suglasna kako je broj od 5 timova optimalan za ovakvu strukturu škole, čime je odgovoreno na drugo istraživačko pitanje: Koliko timova je optimalno i koji su to timovi kako bi se postigla učinkovitost škole?

Sudionice fokus grupe se slažu da članovi kroz rad timovima mogu utjecati na određivanje ciljeva na razini škole i donošenje odluka, znači da dobivaju i upravljaču moć da utječu što će se raditi, a ne samo ispunjavaju ciljeve iz razvojnog plana.

Učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenje ciljeva škole te poboljšanja njene učinkovitosti putem upravljanja pomoću organizacijske strukture s pet timova vidljiva je i kroz rezultate koje su timovi u navedenu svrhu ostvarili. Osim već navedenih ostvarenih rezultata i pozitivnih učinaka timova, sve sudionice navode kao iznimno važne uvedene suvremene metode u radu s učenicima kao odgovor na promijenjene potrebe učenika, a čime se povećavaju

i kompetencije i samopouzdanje djelatnika. Smatraju kako su u tom smislu svih pet timova zajedno ostvarili da se i u tom segmentu promijenila kultura škole pa su suvremene metode rada s učenicima postale način rada u školi. To pokazuje da se nije dogodilo da se u petogodišnjem razdoblju uvođenja promjena, kojim se bavi ova studija slučaja, prestalo upravljati promjenama što je postupanje na opasnost kojeg upozoravaju Krce Miočić, Vidić i Klarin (2016) već se stvorila nova kultura škole i promjene su zaživjele (Krce Miočić, Vidić i Klarin, 2016).

Sudionice su izjavile (o rezultatima timova u svrhu uvođenja promjena) kako su rezultati vidljivi pa mogu biti zadovoljni kao škola i djelatnici te smatraju da treba nastaviti tako i dalje. Šest od osam sudionica kaže da su rezultati odlični.

Sudionice su ukazale na važnost utjecaja konteksta u kojem su radili timovi u posljednjih pet godina posebice na pandemiju Covid 19 zbog koje su uvedene mjere koje su ograničavale rad timova.

Odgovor na treće istraživačko pitanje: Koje su prednosti i nedostaci timskog rada u procesu uvođenja promjena? Ispitanice su dale niz odgovora koji predstavljaju dobre smjernice za daljnje unaprjeđenje timskog vođenja škole. Kao nedostatke uvođenja timova, jedna sudionica navodi da je na početku bilo teško jer je i to bila promjena, dok većina sudionica smatraju nedostatkom to što je ravnateljica formirala timove bez mogućnosti da djelatnici sami biraju timove sukladno vlastitim preferencijama, premda je bilo moguće od strane članova tražiti prelazak u drugi tim. Sukladno tome Gutić i Rudelj (2012) ističu kako suvremeno upravljanje ljudskim resursima kao polazište uzima individualne potrebe i osobne sposobnosti svakog djelatnika. Jedna smatra da se nije tražio dobrovoljni pristanak pa su neki bili primorani i nisu svi bili na pravi način motivirani ponajviše oni koji su naknadno došli u školu i s njima je preskočena faza uvođenja u timski rad. Ona, kao nedostatke, navodi i otvaranje novih „frontova“ za koje kolektiv nije bio spreman ili nije prepoznao njihovu svrhu. Smatra da se u tim slučajevima nije dovoljno unaprijed komuniciralo svrhu, već su je članovi shvatili tek kad je realizirana na što ukazuje Rock (2021) koji smatra kako je potrebno postići razumijevanje promjene kod radnika kroz dvosmjernu komunikaciju, ako se želi postići njihov angažman (Rock, 2021: 106), a isto tako da nekad promjene nisu u potpunosti zaživjele što je opasnost na mogućnost koje upozoravaju, ako se prestane upravljati promjenom na pravi način (Krce Miočić, Vidić i Klarin, 2016:). Jedna sudionica nedostatkom smatra nejednaku angažiranost članova tima. Sudionice su mišljenja kako je fluktuacija radnika ometala rad timova jer novim članovima nedostaje razumijevanje potrebe postojanja i svrhe tima. Sve tri voditeljice tima, nazočne na fokus grupi navode kako su imali teškoća delegirati posao nekim članovima tima

što je zasigurno uzrokovano njihovim nedostatnim kompetencijama za vođenje i upravljanje, potrebom da se djelatnici naviknu na njihovu novostečenu moć, nemotiviranošću djelatnika za sudjelovanje u tom „dodatnom“ angažmanu na koji nisu navikli, a kod nekih i percepcija da su u kolektivu samo u prolazu, zaposleni na određeno vrijeme pa nisu motivirani za rad na razvoju škole. No, delegiranje poslova je uvijek najteži zadatak za voditelje ili menadžere pa bi bilo čudno da to nije bilo prisutno i ovoj situaciji.

Sudionice smatraju da je prednost što su timovi omogućili transformaciju škole (koja je bila potrebna) kako bi stvorili organizacijsku strukturu za efikasnije obavljanje poslova, usvojili nove metode u radu s učenicima i osigurali korištenje asistivnih tehnologija u radu s njima, razvili distribuirano rukovođenje, dakle istovremeno na više područja zbog potreba koje su proizašle iz promijenjenog konteksta rada škole, zbog povećanog broja učenika s PSA i povećanog broja učitelja. Promjene koje sudionice navode da su uvedene velikoj mjeri se podudaraju s mogućim promjenama koje navode Krce Miočić, Vidić i Klarin (2016) i to promjenama u organizaciji rada, izobrazbi ljudskih potencijala, sistemima financiranja, poslovnoj kulturi i menadžmentu (Krcic Miočić, Vidić i Klarin, 2016). Prednost uvođenja timova je, prema mišljenju sudionica, to što su omogućili ostvarenje ciljeva škole, ali i činjenica da su u procesu ostvarenja ciljeva proizveli i druge dodane vrijednosti.

Jedna navodi, kao prednost timova, uvođenje promjena u svrhu povećanja efikasnosti škole, uključenost svih učitelja i stručnih suradnika, cijelog kolektiva što je takva timska struktura omogućila. Dakle, djelovanje je prebačeno s individualne razine na kolektiv koji je postao subjekt i aktivirala se njegova učinkovitost (Slunjski 2018: 23 prema Leithwood i Day, 2007).

Kao prednost jedna sudionica navodi mogućnost delegiranja poslova i ostvarenja suradnje u kolektivu, a druga prihvaćanje navike cjeloživotnog učenja što je prema Stoll i Fink (2000) jedna od ključnih kulturnih normi koje mogu utjecati na ponašanje u ustanovi (Slunjski, 2018 prema Stoll i Fink, 2000), konstantnog mjerenja realizacije ciljeva u radu s učenicima kao i samorefleksije i međusobnog uspoređivanja u profesionalnom dijelu što ukazuje na uvođenje refleksivne prakse, na važnost koje ukazuje Fullan (2011) (Slunjski, 2018 prema Fullan, 2011).

Druga sudionica ističe kao najveću prednost koju su donijeli timovi to da kolektiv shvati zajedništvo kao temeljnu vrijednost.

Sve sudionice su mišljenja kako je broj od pet timova, kako bi se postigla učinkovitost škole optimalan, jer su tako pokrivena sva područja rada škole. Jedna smatra kako su okolnosti u kojima se škola našla prije pet godina bile takve da su potrebe nardrasle djelovanje samo *Tima*

za kvalitetu škole jer je bilo potrebno, osim planiranja, stvoriti strukturu za organiziranje i provođenje aktivnosti iz razvojnog plana. Tri sudionice su mišljenja kako je broj od pet timova bio optimalan za period od pet proteklih godina kao i za trenutne potrebe škole, a da će se u budućnosti pokazati ima li potrebe za još kojim timom. Jedna navodi da će u budućnosti možda biti potrebe za uvođenjem još kojeg tima, ali nikako za smanjivanjem broja, dok je druga mišljenja da dok bude ovako izražena fluktuacija radnika nema prostora za uvođenjem još timova.

Većina sudionica smatraju ispravnim da su se na temelju područja rada škole i radnih procesa formirali timovi i utvrdila područja rada timova, odnosno da je formiranje timova na temelju radnih procesa bio dobar i prirodan način i da su područja kojima se timovi bave ispravno postavljena. Takvo mišljenje u skladu je sa stajalištem Sikavice i Hernausa (2011) koji smatraju kako se formiranjem procesnih timova omogućava bolje obavljanje poslovnih procesa jer će ih članovi bolje razumjeti iz različitih perspektiva, a zajedno posjeduju više kompetencija za upravljanje njima.

Sudionice se slažu da je postignuta određena razina učinkovitosti pet timova, ali ima prostora za podići tu učinkovitost, a za to je preduvjet rad uživo te će se daljnjim radom u timovima povećavati stupanj njihove zrelosti, kao i da su timovi u zadanom kontekstu pokazali dosta samostalnosti u radu.

Sve sudionice se slažu kako je potrebno, na razini timova, baviti se s odnosima s javnostima i marketingom, prikupljanjem sredstava i projektima, kulturom i klimom, unaprjeđenjem nastave i profesionalnim razvojem. Smatraju da su ta područja rada timova s formiranim timovima u redu iz čega se da zaključiti kako se slažu s brojem timova i načinom kako je trenutno podijeljen njihov posao.

Rezultati fokus grupe iz reda roditelja učenika škole jednim se dijelom podudaraju s rezultatima fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika što je razumljivo iz razloga što su oni druga interesna skupina, odnosno korisnici usluga koja na fenomen uvođenja pet timova u svrhu uvođenja promjena zbog poboljšanja efikasnosti rada škole gledaju kroz prizmu potreba svoje djece i vlastitih potreba kao roditelja. Također, na njihova stajališta utječe i to da oni, za razliku od učitelja i stručnih suradnika, nisu sudjelovali u samom procesu rada timova i o tom radu su manje informirani, već im je poznat najviše kroz rezultate koji su njima poznati i koje oni percipiraju.

Jedna sudionica fokus grupe, od strane roditelja, istaknula je kako je na promijenjeni kontekst rada škole zbog povećanog broja učenika sa PSA, povećanog broja djelatnika i fluktuacije djelatnika te prelaska u novu školsku zgradu bilo nužno odgovoriti promjenama što pokazuje kako je uočila da „su kontekst i okruženje u kojem se slučaj fenomena promatra autentični“ (Brajdić Vuković et al., 2021: 15). Mišljenje svih sudionika je da je ova škola zahtjevnija i složenija ustanova od redovnih škola te joj je potrebnije uvođenje promjena zbog specifičnih i različitih potreba svakog pojedinog učenika što pokazuje da je oni sagledavaju kontekstualno.

Svi sudionici slažu se da je bila potrebna transformacija škole prije pet godina u organizacijskom smislu (timovi), metodološkom (nove metode) i tehnološkom (asistivne tehnologije, interaktivni ekrani) što ukazuje na to da su uvedenu promjenu škole prepoznali kao transformaciju, a ne kao uvođenje poboljšanja.

Svi sudionici se slažu da je poslove, u svrhu uvođenja promjena, bilo potrebno delegirati učiteljima i stručnim suradnicima što je u skladu sa stajalištem Alfirević (2016) koji smatra kako bi dominantne aktivnosti ravnatelja trebale biti delegiranje poslova (Alfirević et al., 2016: 134).

Jedna sudionica ističe kako u tom procesu ravnateljica ne može biti samo menadžer koji delegira poslove, već i vođa koji prije svega motivira i nadahnjuje i svrhu uvođenja promjena čini razumljivom kolektivu. To pokazuje kako ona ističe potrebu transformacijskog vođenja od strane ravnateljice kojim će utjecati na spremnost djelatnika na promjene (Peko, Milnarević i Gajger, 2009 prema Hallinger, 2003) te stvoriti uvjete za povećanje njihove predanosti poslu (Buhač, 2017b: 63).

Većina sudionika se slažu kako je potrebne poslove za osmišljavanje i uvođenje promjena učinkovitije delegirati timovima nego li pojedinačnim članovima Učiteljskog vijeća škole, a jedna ističe da su potrebne promjene bile prevelike da bi ih se moglo provesti bez timske strukture što je u skladu s navodima autora koji smatraju kako je zbog uvođenja promjena potrebno redizajnirati poslovne procesa formiranjem timova (Tadić Komadina et al., 2019: 57 prema Džubur 2003).

Većina sudionika se slaže da je bilo jednostavnije provesti potrebne promjene sa 4 tima po desetak osoba nego s 46 te smatraju kako nije bilo moguće istovremeno uvoditi promjene na više područja rada kao što su kultura i klima škole, oprema, metode rada s učenicima i odnose s javnošću, bez timova. Njihovo stajalište je u skladu s navodom da kolektivni kapacitet

organizacije za djelovanje ovisi o funkcioniranju timova, a da se pojedinačni kapaciteti razvijaju u timskom radu (Slunjski, 2018: 75 prema Berry i Seltman, 2008).

Sudionici prepoznaju, kao prednosti pet timova kod uvođenja promjena, to što svatko iznosi svoje mišljenje, može se raspravljati, izmjenjivati ideje i nuditi više rješenja čime pokazuju kako podržavaju distribuirano vođenje škole kroz sudjelovanje djelatnika u odlučivanju jer pretpostavljaju kako će se na taj način donositi najbolje odluke kao i transformacijsko vođenje kojim se između ostalog unaprjeđuje komunikacija te isto razvija proces zajedničkog odlučivanja (Buhač, 2017b: 63). U skladu s tim, svi sudionici su mišljenja da kroz rad u timovima članovi mogu utjecati na određivanje ciljeva u razvojnom planu škole odnosno na strateško planiranje.

Za razliku od rezultata fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika većina roditelja sudionika se slaže da timovi školi služe primarno za osiguravanje resursa koji nedostaju da se kroz njih mogu osigurati financijski resursi, vremenski resurs, intelektualni, znanja, kompetencije, kreativnosti koje bez timova škola ne može ostvariti. Roditelji su iz svoje perspektive, sukladno vlastitom primarnom interesu, više fokusirani na same rezultate koje su timovi ostvarili, nego na odnose u kolektivu koje su razvili.

Jedna sudionica inzistira na važnosti odnosa unutar kolektiva i radne atmosfere kao preduvjeta za timski rad što se može s povezati s navodom kako su za rad svakog tima važna pripadnost, zajednički cilj, međusobna povezanost i ovisnost, zajednički uspjeh (Staničić, 2006a: 264 prema Rijavec, 1994) odnosno da su ključni povezivanje i kohezija i (Oswald, 1996 prema Cunningham i Gresso, 1993), a što se može prenijeti kao ključne preduvjete djelotvornosti i na razini kolektiva.

Jedna sudionica ističe kako dugoročno planiranje razvoja škole može biti osujećeno promjenama u okolini. Ona prepoznaje potrebu stalne prilagodbe škole okolini u vidu izranjajućih strategija, odnosno da škola treba održavati stalnu ravnotežu s okolinom (Tipurić, 2021: 197).

Mišljenja sudionika je li za efikasnost rada škole kod uvođenja promjena bolji dublji pristup nego širi pristup (provoditi manje aktivnosti koje su važnije) su podijeljena. Dio ih je za dublji pristup, a dio za umjerenost odnosno balans između ta dva pristupa. Moguće je pretpostaviti kako oni koji se zalažu za umjerenost poručuju kako ne žele da se akcent stavi samo na najvažnije, nastavu, već da se ostavi prostora i za druga područja poput izvannastavnih aktivnosti, priredbi, proslava, suradnji s vanjskim čimbenicima i sl. odnosno da su učenicima

potrebni i zabavni sadržaji, a ne samo učenje. Ovo mišljenje se podudara s mišljenjem fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika.

Većina sudionika ne smatra kako Učiteljsko vijeće zbog činjenice da je svih 46 članova visoko obrazovano ima veći potencijal za dobar timski rad. Dakle, oni procjenjuju da su za dobar timski rad zaslužni i drugi čimbenici osim razine obrazovanja. To potvrđuju i navod kako je za uspješnost rada u timovima važan model vođenja koji je prisutan u školi (Chrispeels i Martin, 2002: 328) kao i kultura škole i kultura timskog rada, odnosi u kolektivu i povezanost unutar kolektiva, distribucija moći, postajanje zajednički utvrđene razvojne strategije i niz drugih.

Polu sudionika vidi prednost uvedenog timskog rada u tome što smatraju kako ravnateljica ne može sama upravljati sa 60-tak radnika škole dovoljno kvalitetno jer ravnatelj mora voditi brigu i o organizaciji i o ljudskim potencijalima pa je to, za samo jednu osobu, vrlo zahtjevno. Jedna sudionica za to nudi i drugo rješenje: da se ravnatelj bavi učenicima i nastavnicima, a da u školi ima ekonomist koji se bavi resursima iz čega je vidljiva namjera uvođenja pomoćnika ravnatelja što jest praksa u drugim razvijenim zemljama.

Sudionici se slažu da škola, kao timski utemeljena organizacija u svrhu uvođenja promjena, mogu brže i učinkovitije reagirati u okružju koje se mijenja jer je usvojila kulturu uvođenja promjena što je u skladu sa stajalištem West (2005) koji smatra da je danas takvo okruženje većine organizacija (West, 2005).

Tri sudionika se izjašnjavaju kako je formiranje timova u školi na temelju vrsta radnih procesa dobar način, a što prema Sikavica i Hernaus omogućuju bolje upravljanje poslovnim procesima (Sikavica i Hernaus, 2011) dok se ostali o tome nisu izjasnili.

Dva sudionika se zalažu za ideju da djelatnici koji žele mogu promijeniti tim u koji ih je ravnateljica odredila što im je bilo i omogućeno tijekom pet godina postojanja timova u školi iz čega se vidi namjera da se da veća sloboda djelatnicima kod izbora timova sukladno njihovim osobnim preferencijama i kompetencijama što je u skladu s mišljenjem fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika. Koliko god to bilo logično i smisleno moglo bi izazvati određene organizacijske teškoće u smislu neravnomjernog broja članova u timovima kao i biranja timova zbog međusobnih prijateljskih odnosa djelatnika, što se nastojalo izbjeći. Moguće da bi se tu trebalo tražiti kompromisno rješenje da članovi iskažu preferenciju svaki za po dva tima pa da ih onda ravnateljica rasporedi u jedan od njih. Dobra komunikacija svrhe timova od strane ravnateljice mogla bi pomoći osvještavanju pravilnog odabira tima radi usklađivanja vlastitih potreba s potrebama kolektiva, odnosno škole.

Svi sudionici se slažu da se pomoću timova uspjelo uključiti sve članove UV-a u ostvarivanje strateških ciljeva škole, a time postići ravnomjerniju i pravedniju raspodjelu poslova, a prema Burcar (2013) jedan od najvažnijih organizacijskih poslova ravnatelja jest upravo uspostavljanje formalnog i neformalnog sustava uloga koje zaposleni imaju u školi (Burcar 2013a : 25). Jedan sudionik smatra kako je prednost uvedenih timova što je u timu od desetak članova vidljivije jesu li svi uključeni, nego na razini kolektiva škole.

Svi sudionici se slažu da su timovi usmjerili energiju svih djelatnika u školi u istom smjeru, a većina smatra da su timovi izvor inovativnosti što je omogućilo svrhovito i učinkovito uvođenje promjena u svrhu povećanja efikasnosti rada škole u čemu se slažu s mišljenjem fokus grupe od strane učitelja i stručnih suradnika.

Sudionici oko toga kako su okolnosti COVID 19 utjecale na rad pet timova u svrhu uvođenja promjena imaju različita mišljenja od toga da su ometale rad do toga da su mogle i pozitivno utjecati s tim da svi prihvaćaju teškoće s *internet* vezom u školskoj zgradi kao otežavajuću okolnost. Svi su sudionici fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika to smatrali otežavajućom okolnosti. Razlike u mišljenju vjerojatno su povezane s osobnim iskustvom i percepcijom potrebe rada članova timova „licem u lice“. Jedna sudionica pohvaljuje rad u timovima jer je omogućio da se bez obzira na COVID 19 sudjelovalo u projektima i omogućena je supervizija u provođenju ABA metode.

Kao sljedeću specifičnost konteksta u kojem su radili timovi u školi u tih pet godina, sudionici ističu utjecaj procesa preseljenja u novu školsku zgradu (u 2021.) na rad timova kao pozitivan, u smislu dobivanja „vjetra u leđa“, kao i vrlo značajne promjene radnih uvjeta što je također jedan od faktora koji utječu na poboljšanje kulture i klime, a kao otežavajući faktor što se fokus s rada nekih timova u jednom trenutku prebacio na opremanje zgrade. Oni, više od sudionika fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika, ističu važnost nove školske zgrade za uvođenje promjena jer je to njima vidljivije od drugih promjena poput timova u kojima nisu sudjelovali.

Jedna sudionica naglašava kako se prelaskom u novu školsku zgradu puno toga poboljšalo čime moguće nastoji istaknuti kako prijašnja zgrada nije bila odgovarajuće okruženje za uvođenje spomenutih promjena, dok je nova školska zgrada, uz timove, također doprinijela. Dakle, ne mogu se sve zasluge pripisati timovima bez da se prida potrebna važnost novoj zgradi.

Svi sudionici su mišljenja da se timovi trebaju sastajati jednom mjesečno i kad imaju neki posao kako bi imali kontinuitet u timskom radu, a što je u skladu s teorijskim postavkama da se upravo kroz kontinuirani timski rad povećavaju kompetencije članova timova i zrelost članova za

preuzimanje uloga u timu pa su spremni za obavljanje sve složenijih zadataka. Ako tim nije kontinuirano aktivan, to nije moguće ostvariti (Gutić et al., 2021: 135-136) po čemu se njihovo mišljenje razlikuje od mišljenja sudionika fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika koji misle da timovi trebaju djelovati vezano uz aktivnosti, a ne redovito.

Tri sudionika misli kako članove timova treba nagrađivati za postignute rezultate u vidu slobodnih dana, *team buildinga* i sl. što pokazuje da prepoznaju potrebu nagrađivanja djelatnika škole za uspješan rad u timovima, a što je u skladu s mišljenjem autora da i ekstrinzični poticaji imaju utjecaj na motivaciju (Runhaar, 2016 prema Cerasoli et al., 2014: 1000) što se podudara s mišljenjem sudionika fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika.

Vezano uz konkretne promjene u školi koje su nastale kao rezultat rada pet timova, dva sudionika misle kako je važna uvedena metoda *senzorne integracije*, svi sudionici misle da je uvedena *ABA* metoda važna za dio učenika, a da je važna i djelotvorna *TEACCH* misle troje dok za *PECS* metodu to isti misli šest. Na značaj provođenja inicijalne procjene svih učenika i izrade IOOP-a (individualnog odgojno-obrazovnog programa) za njih kao jednu od promjena uvedenih u radu s učenicima ukazuju dva sudionika. U svezi s tim jesu li ciljevi roditelja i škole za učenike u IOOP-u i prioritete za rad s učenicima u zadnjih pet godina u bolje usklađeni otkad postoje timovi i uvedene promjene, pet sudionika se slaže. Pet sudionika ističe kao glavni cilj (ostvaren zahvaljujući rezultatima timova) edukacije učitelja edukatora rehabilitatora za suvremene metode pa se tako obogatio i unaprijedio rad s učenicima te postao puno adekvatniji jer imaju više mogućnosti, puno adekvatniji prostor, a to se, prema mišljenju jedne sudionice, odrazilo i na komunikaciju s roditeljima. Iz ovdje navedenog može se zaključiti da je mišljenje sudionika kako je zahvaljujući radu u timovima osnovni posao škole, rad s učenicima u nastavi, dobio dodanu vrijednost. Anderson i Cawsey u tom smislu ističu kako upravo kvalitetan profesionalni razvoj učitelja osigurava kvalitetu rada škole kao i održivost kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i kvalitete vođenja (Slunjski, 2018 prema Anderson i Cawsey, 2008). Sudionici fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika (za razliku od roditelja) kao glavni postignuti cilj naveli su poboljšanu kulturu škole što pokazuje da oni kako različiti dionici imaju drugačiji primarni interes i prioritete.

Svi sudionici misle da je za efikasnost rada škole od velikog značaja *ASIQ* projekt (<https://asiq-ipacbc.com>). Misle kako u radu s učenicima pomaže primjena nabavljenih uređaja i softvera za *asistivnu tehnologiju* što ukazuje na njihovu upućenost u važnost korištenja i praktičnu primjenu iste.

O važnosti *Facebook* stranica škole, koja je uvedena kao novina od strane tima, dio sudionika navodi kako im je to važan izvor izvornih informacija o radu škole.

Svi se slažu da zadovoljavanje potreba učenika utječe na zadovoljstvo i osjećaj uspješnost svih: učenika, roditelja i djelatnika škole, čime iskazuju kako to prepoznaju kao zajednički interes djelatnika i korisnika što je u skladu s mišljenjem sudionika fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika.

Jedan sudionik smatra da se pomoću timova poboljšala efikasnost rada škole jer su se prikupila sredstva i dobila nova oprema što je dodana vrijednost jer je to obogatilo rad učitelja edukatora rehabilitatora s učenicima. To je olakšalo rad i učenicima i učiteljima što pokazuje njegovu upućenost o nabavljenoj opremi i njenom korištenju u školi.

Jedna sudionica je mišljenja kako rad u timovima donosi svakako novu kvalitetu, novu snagu, resurse, sve zajedno te da su postignuti nevjerojatni rezultati škole što je u skladu s navodom Rocka (2021) kako su preduvjet uvođenja promjena resursi (ljudski, financijski, vremenski) (Rock, 2021: 138).

Dva sudionika ističu kako treba paziti da se ne pretjera s uvođenjem promjena kako ne bi došlo do iscrpljivanja i zamora kolektiva, a prema Slunjski (2019) iscrpljeni djelatnici će dovesti do stagnacije razvoja ustanove (Slunjski, 2019: 95) što je mišljenje koje se podudara s mišljenjem sudionika fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika.

Dva sudionika su mišljenja kako su timovi donijeli pozitivne promjene te da oni, kao roditelji, daju podršku da se s tim nastavi što ukazuje na to da su ti roditelji prepoznali timsku organizacijsku strukturu kao bitnu pretpostavku uvođenja promjena u svrhu povećanja efikasnosti rada škole, što se također podudara s mišljenjem sudionika fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika.

9. ZAKLJUČAK

Zbog promijenjenog konteksta rada škole radi promijenjenih potreba i povećanog broja učenika te nezadovoljavajućih kompetencija učitelja i stručnih suradnika za zadovoljavanje istih, povećanog broja djelatnika, neadekvatne opreme za rad s učenicima, ali i neadekvatne upravljačke i organizacijske strukture kao i kulture, provedena je transformacija škole. To je u skladu s dosadašnjim teorijskim spoznajama, prikazanim u ovom radu, prema kojima su školama u uvjetima velikih i brzih promjena potreba okruženja, kako bi na to odgovorile, najčešće potrebne promjene drugog reda na više područja rada jer uvođenje poboljšanja za to nije dovoljno.

Sukladno dosadašnjim teorijskim postavkama predstavjenim u ovom radu za provedbu transformacije škole bilo je potrebno osigurati odgovarajuće resurse, prije svega uspostavljanjem odgovarajuće organizacijske i upravljačke strukture. To će posredno utjecati na promjenu organizacijske kulture kao ključnog čimbenika uspješnosti transformacije, a neposredno na uspostavljanje novog sustava financiranja i upravljanje ljudskim resursima, kako bi se osigurala financijska sredstva i akteri za djelovanje u pravcu željene transformacije.

Također, u skladu s teorijskim postavkama, navedenim u ovom radu, proces transformacije bilo je potrebno integrirati u strategiju razvoja škole, odnosno planirati u strateškim dokumentima Strateškom i Razvojnim planovima škole za petogodišnje razdoblje, od rujna 2017. do rujna 2022. Prema spoznajama iz teorije, pet godina je najčešće potreban period za provedbu transformacije.

U skladu s mišljenjima autora, citiranih u ovom radu, transformacijom treba upravljati, a ravnatelj škole to ne može sam kao što ne može sam osmišljavati, planirati i provoditi aktivnosti u tu svrhu. Potrebno je, stoga, uključiti cijeli kolektiv u taj proces, a on treba imati ulogu inicijatora, integratora i onog koji održava strateški smjer, što je ovdje bio slučaj. To je postignuto uvođenjem organizacijske strukture s pet timova u školu, a upravo timovi su, prema dosadašnjim spoznajama, dobra organizacijska struktura za transformacijsko vođenje. Osim *Tima za kvalitetu škole* koji imaju sve škole u RH-oj (jer je to obveza) uvedeni su *Tim za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj*, *Tim za marketing i odnose s javnošću*, *Tim za prikupljanje sredstava i projekte* i *Tim za kulturu i klimu škole* jer je prepoznata potreba transformacije na više područja rada pa su timovi formirani za poslovne procese škole koje se odlučilo unaprijediti. Formirani su u skladu sa, u ovom radu, prikazanim znanstvenim

spoznajama kako transformacija, ako se na provede na više područja rada škole, neće uspjeti jer mijenjanje jednog područja rada posredno ili neposredno utječe na mijenjanje drugih. Sve je povezano i na kraju se integrira te ugrađuje u kulturu škole, a ono što se ne ugradi neće zaživjeti.

Timovi su formirani na način da pokrivaju sva područja rada škole, osim administrativno-tehničkih poslova koji imaju svoje nositelje. To je najznačajnija inovacija jer, prema saznanjima iz teorije, tako postavljeni timovi u školama nisu prisutni, a praksu je potrebno istražiti. Svaki tim je imao svog voditelja pa se tako premostilo nepostojanje *middle managementa* u hrvatskom školstvu, zbog čega se ne može, u skladu s propisima, drugima delegirati upravljačka funkcija. Timovima je bilo potrebno osigurati za rad sve potrebne resurse, te ih motivirati za dobrovoljnu sljedbu, jedno i drugo od strane ravnateljice.

Prema, u radu, korištenoj literaturi i neke druge škole u RH-oj i izvan nje imaju procesne timove, no nije utvrđeno za koje poslovne procese ih formiraju, osim u slučaju nekih škola u Republici Srbiji čiji timovi se prilično podudaraju s gore navedenim. Prema literaturi korištenoj za rad, formiranje pet timova je omogućilo delegiranje poslova, ali i uključivanje djelatnika u donošenje odluka i kreiranje strategije razvoja škole te usmjeravanje energije svih zaposlenika u istom pravcu u svrhu postizanja zajednički utvrđenih ciljeva, a u svrhu povećanja efikasnosti rada škole.

U skladu s navodima autora, u teorijskom dijelu rada, transformacija je primarno zahtijevala promjene kod svih djelatnika na individualnoj razini što se reflektiralo promjenama na kolektivnoj razini, a kroz međusobne interakcije kao promjena kulture škole. Jedna od mogućnosti promjene kulture koja je okvir za djelovanje, a neki je autori iz ovog rada čak poistovjećuju sa samom organizacijom, je promjena organizacijske strukture škole što je u ovom slučaju i učinjeno.

U svrhu provođenja transformacije, prema teoriji iz rada, nužno je promijeniti upravljački stil ravnatelja u pravcu dominantnih stilova: distribuiranog, transformacijskog, timskog, instrukcijskog, strateškog vođenja, u konačnici i kontigencijskog stila vođenja koji podrazumijeva kombinaciju navedenih, ali i drugih ovisno o kontekstu, a vezano uz potrebe kolektiva. U studiji slučaja opisanoj u ovom radu, mogu se prepoznati obilježja svih navedenih stilova vođenja kod ravnateljice škole. No, za primjenu tih stilova bile su joj potrebne kompetencije koje je u većoj mjeri stekla pohađanjem specijalističkog studija *Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom* na Sveučilištu u Zadru, a dijelom i iz

višegodišnjeg iskustva rada na poslovima ravnatelja jer za takvo vođenje su, osim namjere, bile potrebne kompetencije.

Glavni cilj kao i svih šest pomoćnih ciljeva primarnog istraživanja ovog rada ostvareni su, što je vidljivo iz rasprave rezultata istraživanja.

Na temelju provedenog primarnog istraživanja studije slučaja OŠ Voštarnica-Zadar i istraživanja sekundarnih podataka o postignutim rezultatima formiranih timova za određena područja rada u školi u svrhu uvođenja promjena na temelju analize dokumentacije, može se zaključiti da upravljanje putem organizacijske strukture s pet timova, prema mišljenju učitelja, stručnih suradnika i roditelja učenika škole (sudionika fokus grupa) izuzetno povoljno utječe i preduvjet je za učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti.

Takav zaključak potvrđuje mišljenje učitelja i stručnih suradnika, sudionika fokus grupe prema kojima se najvažniji utjecaj uvođenja pet timova, u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti, ostvario kroz značajno poboljšanu kulturu škole. Oni prepoznaju, u skladu s teorijskim postavkama ovog rada, kako je za uvođenje promjena i efikasnost škole najvažnija kultura iste.

U smislu poboljšane kulture oni navode uvođenje kulture rada u timovima, kulture koja je spremna za promjene i transformaciju, koja im daje osjećaj sigurnosti i podrške, zadovoljavanja vlastitih potreba višeg reda, koja potiče suradnju i zajedništvo, veći osjećaj uključenosti u rad škole i pripadnosti kolektivu, zadovoljstvo svih dionika, poboljšava ugled škole u okruženju, povećava kapital znanja učitelja i stručnih suradnika te omogućava inovacije.

Osobito važnim smatraju činjenicu da im rad u timovima osigurava jasnoću uloga te pravovremenu i pravedniju raspodjelu poslova kroz uključivanje cijelog kolektiva te se zbog timske sinergije postižu bolji rezultati. Stava su da su timovi u danom kontekstu postigli dobru razinu učinkovitosti.

Prema mišljenju učitelja i stručnih suradnika, sudionika fokus grupe, optimalno je pet navedenih timova kako bi se postigla učinkovitost škole jer su tako pokrivena sva područja rada, odnosno smatraju ispravnim da su se na temelju područja rada škole formirali timovi.

Prema njihovom mišljenju, prednost organizacijske strukture s pet timova je to što su timovi omogućili transformaciju škole istovremeno na više područja njezina rada, zbog potreba proizašlih iz promijenjenog konteksta rada škole, kako bi stvorili organizacijsku strukturu za

efikasnije obavljanje poslova, usvojili nove metode u radu s učenicima i osigurali korištenje suvremenih tehnologija u radu s njima te razvili distribuirano i transformacijsko rukovođenje. Prednost uvođenja timova je, prema mišljenju sudionika, i to što su omogućili ostvarenje ciljeva škole te proizveli druge dodane vrijednosti kao što je prihvaćanje potrebe cjeloživotnog učenja, samorefleksije i međusobnog uspoređivanja u profesionalnom radu te prihvaćanja zajedništva kao temeljne vrijednosti kolektiva.

Prema mišljenju učitelja i stručnih suradnika, sudionika fokus grupe, nedostatak organizacijske strukture s pet timova je u tome što je formiranje timova također bila zahtjevna promjena. Nedostatom smatraju činjenicu da je ravnateljica formirala timove bez mogućnosti djelatnicima da sami biraju iste sukladno vlastitim preferencijama, premda je bilo moguće od strane članova tražiti prelazak u drugi tim. Nedostatom smatraju i to što ravnateljica nije u još većoj mjeri motivirala djelatnike na dobrovoljni pristanak za uključivanje u timove i komunicirala svrhu toga te što nisu bili na isti način motivirani oni koji su naknadno došli u školu. Nedostatak je prema njihovom mišljenju bilo otvaranje novih „frontova“ za koje kolektiv nije bio spreman ili nije bio prepoznao svrhu, jer se nije dovoljno unaprijed komuniciralo svrhu, već su je članovi shvatili tek kad je realizirana, a isto tako da nekad promjene nisu u potpunosti zaživjele. Nedostatom smatraju nejednaku angažiranost članova tima, kao i nedostatak procedure za uključivanje novih članova u timove kod fluktuacije radnika koja je bila dosta prisutna kao i to što su voditelji timova imali teškoća delegirati posao nekim članovima tima.

Mišljenje roditelja učenika škole, sudionika fokus grupe, se u velikoj mjeri slaže s mišljenjem sudionika fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika. Tako i oni smatraju kako je na promijenjeni kontekst rada škole bilo nužno odgovoriti promjenama te su uvedenu promjenu prepoznali kao transformaciju, a ne kao uvođenje poboljšanja. Također smatraju kako je poslove u svrhu uvođenja promjena bilo potrebno delegirati učiteljima i stručnim suradnicima jer su potrebne promjene bile prevelike i na više područja rada da bi ih se moglo provesti bez timske strukture kao i da škola može s timovima učinkovitije reagirati u okruženju koje se mijenja. Kao i učitelji i stručni suradnici, sudionici fokus grupe, zalažu se za umjerenost odnosno balans između dva pristupa uvođenja promjena: širi i dublji.

Sudionici fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika mišljenja su kako je potrebno uključiti sve članove učiteljskog vijeća u ostvarivanje strateških ciljeva škole, odnosno postići ravnomjerniju i pravedniju raspodjelu poslova te prihvaćaju potrebu uvođenja transformacijskog i distribuiranog vođenja kao i važnost odnosa unutar kolektiva i radne atmosfere, kao preduvjeta za timski rad. Nadalje, formiranje timova u školi, na temelju vrsta

radnih procesa, procjenjuju kao dobar način. Isto se zalažu za veću slobodu djelatnicima kod izbora timova sukladno njihovim osobnim preferencijama i kompetencijama, a timove vide kao izvor inovativnosti. Ukazuju i na potrebu da se ne pretjera s uvođenjem promjena kako ne bi došlo do iscrpljivanja i zamora kolektiva. Prepoznaju uvedene promjene kao zajednički interes djelatnika i korisnika.

U skladu s namjerom učitelja i stručnih suradnika, sudionika fokus grupe, da škola nastavi s radom u spomenutih pet timova i oni daju podršku da se tako nastavi i dalje što pokazuje da su prepoznali timsku organizacijsku strukturu kao bitnu pretpostavku uvođenja promjena u svrhu povećanja efikasnosti rada škole.

Za razliku od rezultata fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika, roditelji sudionici fokus grupe smatraju da timovi školi služe primarno za osiguravanje resursa koji nedostaju te da su preduvjet uvođenja promjena resursi. Također, ističu kao glavni cilj koji je ostvaren zahvaljujući rezultatima timova, edukacije učitelja edukatora rehabilitatora za suvremene metode te nova oprema jer je to obogatilo rad učitelja s učenicima.

Predlažu uvođenje u školu ekonomista koji bi se bavio osiguravanjem materijalnih resursa kako bi se ravnatelj mogao primarno baviti odgojno-obrazovnim procesom.

Više se zalažu za potrebu stalne prilagodbe škole okolini, kao i kontinuitet u timskom radu. Smatraju kako je nova školska zgrada omogućila bolji kontekst timovima za uvođenje promjena.

Prema mišljenju istraživačice prednost uvođenja timske organizacijske strukture, osim već navedenog, je i izranjajuća strategija, a nedostatak puno posla za ravnatelja što bi se trebalo riješiti smanjenjem administrativnih poslova te delegiranjem poslova koji se mogu delegirati kroz timove u korist vodstva i poslova strateškog razvoja. Kod transformacije, koja je proces, treba uvažavati okvir kulture i prioritete birati u skladu s okvirom vizije, ali i stalno ostati u ravnoteži s okolinom. Osim promjene kulture, koja ima najveći učinak na učinkovitost rada škole, ključno je vodstvo u skladu s misijom i vizijom koje treba osigurati dobrovoljnu sljedbu. Ključni resurs škole za uvođenje promjena su kompetencije ravnatelja i djelatnika koje stoga treba osigurati. Najradikalnije promjene, osim promjene kulture u školi, su promjene u nastavnom procesu pa je za njih potrebno osigurati odgovarajuće pretpostavke.

Zaključci ovog rada su u potpunosti konzistentni teoriji, ali slučaj je jedinstven i poopćavanje izvan konteksta nije preporučljivo.

Zbog toga bi bilo potrebno kvantitativnim istraživanjem istražiti fenomen timske organizacijske strukture u hrvatskim školama u smislu prisutnosti i vrsti timova te njenog utjecaja na učinkovitost rada škole te tako dobivene rezultate usporediti s praksama izvan Hrvatske.

10. POPIS LITERATURE

1. Alfirević, N. Pavičić, J., Kutleša, M. i Matković, J. (2010.) *Osnove strateškog marketinga i menadžmenta u osnovnim i srednjim školama*. Zagreb: Alfa
2. Alfirević, N., Podrug, Ž., Ban, I. i Gutović, T. (2016.) *Menadžerske aktivnosti i procesi u školi*. U: Krce Miočić, B., Pavičić, J., Alfirević, N. i Najev Čačija, Lj. *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Menadžment i marketing u školama*, Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 109-145.
3. Anderson, M., & Cawsey, C. (2008.) *Learning for leadership: Building a school of professional practice* (Vol. 2). Aust Council for Ed Research.
4. Andersén, J., Ljungkvist, T., & Svensson, L. (2015.) Entrepreneurially oriented in what? A business model approach to entrepreneurship. *Journal of Small Business and Enterprise Development*.
5. Armstrong, M. (2001.) *Kompletna menadžerska znanja* 1. i 2. dio. Zagreb: M.E.P. Consult.
6. ASIQ projekt EU prekogranične suradnje Interreg IPA Cross-border Cooperation Programme Croatia-Bosnia and Herzegovina-Montenegro 2014-2020.
<https://asiq-ipacbc.com>
(Datum pristupa: 20.9.2022.)
7. Babić, T. (2021.) *Timski rad - dizajn mišljenja, komuniciranja i djelovanja u timu*. Zagreb: Algebra.
8. Bahtijarević-Šiber, F. (1999.) *Management ljudskih potencijala*, Zagreb: Golden marketing
9. Bahtijarević-Šiber, F. (1991.), *Organizacijska teorija*. Zagreb: Informator
10. Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010.) *Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey.
11. Bass, B. M. (1985.) *Leadership and Performance beyond Expectations*, New York: Free Press.
12. Bass, B.M. (1990.), *Bass and Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press
13. Bass, B. M. i Riggio, R. E. (2006.), *Transformational leadership*, Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum

14. Batt, R. and Valcour, P. M. (2003.) Human resources practices as predictors of work-family outcomes and employee turnover. *Industrial Relations*, 42(2): 189–220.
15. Benoliel, P. i Berkovich, I. (2017.) „There is no „T“ in school improvement: the missing team perspective“, *International Journal of Educational Management*, Vol. 31, No. 7, str. 922-927.
16. Bennis, W. G. i Nanus, B.,(1985.) *Leadership: Strategies for taking charge*. New York: Colins.
17. Berry, L. L., & Seltman, K. D. (2008.) *Management lessons from mayo clinic* (p.4) McGraw-Hill Professional Publishing.
18. Berković, K. (2021) *Strateško planiranje u obrazovnim institucijama* (Završni rad, University of Zagreb. Faculty of Organization and Informatics. Department of Organization).
<https://repositorij.foi.unizg.hr/islandora/object/foi:6893>
(Datum pristupa: 20.7.2022.)
19. Bezinović, P. (2010.) *Samovrednovanje škola*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
20. Blase, J., Blase, J. (1999.) Effective Instructional Leadership. Teachers Perspectives on how Principals Promote Teaching and Learning in Schools. *Journal of Educational Administration*. 38(2), 130–14.
21. Blažević, I. (2014.) Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 63(1-2), 7-21.
<https://hrcak.srce.hr/file/182032>
(Datum pristupa: 20.7.2022.)
22. Bogler, R. (2001.) The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5)
23. Brajša, P. (1995.) Sedam tajni uspješne škole. Zagreb: Školske novine.
24. Brajdić Vuković, M., Miočić, I., Čekolj, N., & Ledić, J. (2021.) *Kvalitativna studija slučaja: od ideje do realizacije*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:253983>
(Datum pristupa: 26.6.2022.)
25. Brown, George; Edmunds, Sarah (2011.) *Doing Pedagogical Research in Engineering*. CETL engineering Centre for Excellence in Teaching and Learning.
26. Davenport, T. H. (1993.) *Process innovation: reengineering work through information technology*. Harvard Business Press.

27. Brooke-Smith, R. (2003.) *Leading Learners, Leading Schools*. London, New York: RoutledgeFalmer
28. Buble, M., Kružić, D. (2006.), *Poduzetništvo, RRI plus*, Zagreb.
29. Buble, M. (2011.) *Poslovno vođenje*. Zagreb: M.E.P:
30. Buchberger, I. (2018.) *Pretpostavke i obilježja vođenja u hrvatskim osnovnim školama* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy).
<https://www.unirepository.svkri.uniri.hr/islandora/object/ffri:1640>
 (Datum pristupa: 1.8.2022.)
31. Buchberger, I. (2016.) Školsko vođenje kao čimbenik učinkovite škole. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 157(1-2), 165-186.
<https://hrcak.srce.hr/177229>
 (Datum pristupa: 1.8.2022.)
32. Buhač, L. (2017.) Utjecaj stilova vođenja na pedagoški menadžment škole. *Acta Iadertina*, 14(1).
<https://hrcak.srce.hr/190036>
 (Datum pristupa: 1.8.2022.)
33. Buhač, L. (2017.) Teorijsko određenje pedagoškog menadžmenta. *Acta Iadertina*, 14(1).
<https://hrcak.srce.hr/190035>
 (Datum pristupa: 1.8.2022.)
34. Bundy, J., Vogel, R. M, Zachary, M. A. (2018.) Organization – stakeholder fit: a dynamic theory of cooperation, compromise, and conflict between an organization and its stakeholders. *Strateg Manag J* 39:476–501.
35. Burcar, Ž. (2013.a) *Školski menadžment i liderstvo: uloga ravnatelja u hrvatskom školstvu*. Split: Redak
36. Burcar, Ž. (2013.b) Predikcija stavova o menadžerskim i liderskim poslovima ravnatelja kroz analizu broja učenika, broja smjena i tjednog radnog vremena ravnatelja. *Magistra Iadertina*, 8(1.), 127-139.
<https://hrcak.srce.hr/122646>
 (Datum pristupa: 1.8.2022.)
37. Burke, G., & Peppard, J. (Eds.). (1995.) *Examining business process re-engineering: Current perspectives and research directions*.
38. Bush, T. (2003.), *Theories of Educational Leadership and Management*. 3rd ed. London: Sage

39. Bush, T. (2013.) *Distributed Leadership: The Model of Choice in the 21st Century*. Educational Management Administration & Leadership, 41(5), 543-544.
40. Carle, U. (2010.) *Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule*. U: U. Carle (ur.), *Gesunde Schule: Öffnung – Koopreation – Bewegung – Integration; beiträge zur Tagung „Gesunde Schule“ (79-96)*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
41. Cashman, D. M. (2008.) *The effects of vertical leadership, team demographics, and group potency upon shared leadership emergence within technical organizations* (Doctoral dissertation, Capella University).
42. Center for Collaborative Education (2001.) *Turning Points: Transforming Middle Schools*. Boston
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509791.pdf>
 (Datum pristupa: 18.5.2022.)
43. Cerasoli CP, Nicklin JM and Ford MT (2014.) Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin* 140(4): 980–1008.
44. Certo S. C. i Certo S. T. (2008.) *Moderni menadžment* 10. izdanje, Zagreb: Mate
45. Chrispeels, J. H. i Martin, K. J. (2002.) „Four School Leadership Teams Define Their Roles Within Organizational and Political Structures to Improve Student Learning“, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol.13, No. 3., str 327-365.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/sesi.13.3.327.3430>
 (Datum pristupa: 9.8.2022.)
46. Clinton, M. i Guest, D. E. (2013.) Testing universalistic and contingency HRM assumptions across job levels. *Personnel Review* 42(5): 529–551.
47. Čačija Najev, Lj., Bilač, S. i Klinger, Lj. (2016.) *Upravljačke aktivnosti iz perspektive ciljnih skupina kojima se usmjeravaju*. U: Krce Miočić, B. Pavičić, J., Alfirević, N. i Najev Čačija, Lj. *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Menadžment i marketing u školama*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 355-385.
48. Daft, R. L., Murphy, J. i Willmott, H. (2010.) *Organization theory and design*. Andover: South-Western/cengage Learning
49. Davenport, T. H. (1992.) *Process innovation: reengineering work through information technology*. Harvard Business Review

50. Davila, T., Epstein, M. i Shelton, R. (2012.) *Making innovation work: How to manage it, measure it, and profit from it*. FT press.
51. Day, C. i Gu, Q. (2007.) Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education* 33(4): 423–443.
52. Deal, T. E., Kennedy, A. (1983.) Culture and school performance, *Educational Leadership*, 40(5): 140-1.
53. Deželjin, J. (1996.) Upravljanje ljudskim potencijalima, Zagreb: Organizator
54. Džubur, S. (2003.) Uloga ljudskih resursa u suvremenom poslovanju. *Naše more*, 50 (1-2), 44-49.
55. Denona, J. (2018.) *Vođenje i motiviranje tima u odgojno–obrazovnoj ustanovi* (Diplomski rad, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education).
<https://repositorij.unizg.hr/islandora/object/ufzg:794>
(Datum pristupa: 5.8.2022.)
56. Dewi, D. A. i Muniandy, M. (2014) „The agility of agile methodology for teaching and learning activities“. In *2014 8th. Malaysian Software Engineering Conference (MySEC)* (pp. 255-259). IEEE.
https://www.researchgate.net/publication/290061332_The_agility_of_agile_methodology_for_teaching_and_learning_activities/link/5ca98172a6fdcca26d0459e0/download
(Datum pristupa: 1.8.2022.)
57. Dimmock, C. (1996.) Dilemmas for school leaders and administrators in restructuring. In *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 135-170). Springer, Dordrecht.
58. Dragun, V. (2010.) *Odnosi s javnošću u obrazovanju*. Zagreb: Školske novine
59. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN br. 63/08)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
60. Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN br. 63/08)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2130.html
61. Europska komisija/ EACEA/ Eurydice. (2013.)-Ključni podaci o o nastavnicima i ravnateljima u Europi. Izdanje 2013. Izvještaj Eurydicea Luxembourg: Odjel za nakladništvo Europske unije: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

62. Fegeš, K. i Kovač, V. (2017.) „Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja: prema izradi kompetencijskog standarda ravnatelja škola u Hrvatskoj“, u: Turk, M., Kušić, S. Mrnjauš, K. & Zloković, J. (ur.) *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Zbornik u čast Stjepana Staničića. Rijeka, Filozofski fakultet, str. 178-194.
<https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A1959/datastream/FILE0/view>
(Datum pristupa: 1.5.2022.)
63. Finnan, C. (2000.) *Implementing school reform models: Why is it so hard for some schools and easy for others?* (ERIC Document No. ED 446356).
64. Flood, F., i Klausner, M. (2018.) High-performance work teams and organizations. *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*, 1, 6.
65. Flyvbjerg, B. (2001.) *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
66. Fudurić, M. i Drašković N. (2016.) *Osnove vođenja i odlučivanja: Izdvojena područja* Krc Miočić, B. Pavičić, J., Alfirević, N. i Najev Čačija, Lj. *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Menadžment i marketing u školama*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 35-86.
67. Fullan, M. (2011.) *The moral imperative realized*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
68. Gimnazija Čačak (2009.), Statut Škole, Čačak
69. Glasser, W. (2005.) *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
70. Glickman, C. D. (1985) *Supervision of instruction: A developmental approach*. (2nd ed.) Toronto, ON: Allyn and Bacon.
71. Gobo, A. (2008.) Obrazovanje učitelja/nastavnika u sklopu upravljanja ljudskim potencijalima u školi. *Odgojne znanosti*, 10(2 (16)), 369-381.
<https://hrcak.srce.hr/file/46500>
(Datum pristupa: 12.5.2022.)
72. Goleman, D. (1998.) *Working with emotional intelligence*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury
73. Gutić, D. i Rudelj, S. (2012.) *Menadžment ljudskih resursa*. Osijek: Grafika
74. Gutić, D., Horvat, Đ., Juričević, M. (2021) *Menadžment ljudskih potencijala: u teoriji i primjeni*. II izdanje Zagreb: Efectus
75. Gutić D. i Matković I., (2012.) *Organizacijsko ponašanje*. Osijek: Grafika.

76. Gruenert, S. i Whitaker, T. (2015.) *School Culture Rewired: How to Define, Assess and Transform It*. Alexandria: ASCD
77. Hallinger, P. (2011.) A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271–306. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383412>
78. Hallinger, P. i Murphy, J. (1985.) Assessing the Instructional Leadership Behaviour of Principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248. <http://dx.doi.org/10.1086/461445>
79. Hallinger, P. (2003.) Leading Educational Change reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3) 329-3
80. Hallinger, P., Wang, W-C. (2015.) *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer
81. Hamel, G., i Prahalad, C. K. (1994.) Competing for the future. *Harvard business review*, 72(4), 122-128.
82. Hargreaves, A. (2003.) *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
83. Hargreaves, A. i Fink, D. (2006.) *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
84. 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.
85. Ho, D. C. W. (2010.) Leadership for school improvement: Exploring factors and practices in the process of curriculum change. *Early Education and Development*, 21(2), 263-284.
86. Hogan, K. (2008.) *Umijeće utjecanja*. Zagreb: Profil
87. Horng, E. L., Klasik, D. i Loeb, S. (2010.) Principals' Time Use and School Effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491–523. <https://doi.org/10.1086/653625>
88. Huczynski, A., Buchanan, D. A., i Huczynski, A. A. (2013.) *Organizational behaviour* (p. 82). London: Pearson.
89. „Jačanje STEM vještina u osnovnim školama u Zadarskoj županiji – STEM County“ <https://www.grad-zadar.hr/vijest/opce-vijesti-28/potpisan-ugovor-za-projekt-stem-county-7712.html>

(Datum pristupa: 20.9.2022.)

90. Jaganjac, J. (2021.) *Suvremeni modeli organizacijske strukture*, nastavni materijal za kolegij Organizacija poslovnih sistema, Sveučilište/Univerzitet „Vitez“, Travnik, BIH.
https://vevu.hr/wp-content/uploads/2021/09/50Organizacija_predavanje-4.pdf

(Datum objave teksta: 5.rujna 2021.)

91. Jago, A. G. (1982.), *Leadership: Perspectives in theory and research*, Menagemrnt Scienc
92. Jambreč, I. i Penić, I. I. (2008.) Upravljanje ljudskim potencijalima u poduzećima– ljudski faktor, motivacija zaposlenika kao najvažniji čimbenici uspješnosti poslovanja poduzeća. *Zbornik pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*, 29(2), 1181-1206.
93. James, C., Connolly, M., Dunning, G. i Elliott, T. (2006.) *How Very Effective Primary Schools Work*. London: SAGE
94. Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. i Gerhardt, M. W. (2002.) Personality and leadership: a qualitative and quantitative review. *Journal of applied psychology*, 87(4), 765.
95. Jukić, D. i Dunković, B. (2010.), Utjecaj pseudofaktorske motiviranosti na kvalitetu usluge u školskom menadžmentu, *Poslovna izvrsnost*, Vol. 1, No. 4.
96. Jurić, V. (2004.) Pedagoški menadžment. *Pedagoški istraživanja* (1). 137-147. Zagreb
97. Jurić, V. (2007.) *Kurikulum suvremene škole*. U: Previšić, V., *Kurikulum*. Zagreb: Školska knjiga
98. Karanac, R., M. Papić Ž. (2012.) *Menadžment tim i upravljanje inset-om u školama*.
https://csu.csu-cacak.co.rs/wp-content/uploads/2012/09/karanac_papic_menadzment_tim.pdf
- (Datum pristupa: 15.8.2022.)
99. Katzenbach, J. i Smith, D. (1993.) *The Wisdom of Teams*. Boston: Harvard Business School Press.
100. Kegan, R. i Lahey, L. L. (2009.) *Immunity to change: How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization*. Harvard Business Press.
101. Kelly, J. M. (1997.) *Upravljanje ukupnom kvalitetom*. Zagreb: Potecon.
102. Khatri, N., Baveja, A., Boren, S. A. i Mammo, A. (2006.) Medical errors and quality of care: From control to commitment. *California Management Review* 48(3): 115–136.
103. Kolektivni ugovor za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama (NN br. 51/2018)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_06_51_1018.html
104. Kolektivni ugovor za zaposlenike u srednjoškolskim ustanovama (NN br. 51/2018)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_06_51_1019.html

105. Kos, D. (2021.) „Primjena sinkronog grupnog intervjua u kvalitativnim istraživanjima“, prvostupnički rad, Sveučilište Sjever, Koprivnica.
<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:122:115993>
(Datum pristupa: 25.6.2022.)
106. Korstjens, I. i Moser, A. (2018.) Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124.
107. Kotter, J. P. (1990.) A Force for Change: How Leadership Differs from. *Management*, 11, 180.
108. Kotter, J. (1996.) *Leading change*. Mass, Boston: Harvard Business School Press
109. Kovač, V. (2021.) „Instrukcijsko školsko vođenje: prikaz i analiza dosadašnjih istraživanja“, u: V. Kovač, N. Rončević i Z. Gregorović Belaić (ur.). *U mreži paradigmi: pogled prema horizontu istraživanja u odgoju i obrazovanju*, Zbornik radova odsjeka za pedagogiju, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 223-246.
<http://izdavastvo.ffri.hr/wp-content/uploads/2021/04/Zbornik-U-mrezi-paradigmi-E-BOOK.pdf>
(Datum pristupa: 15.8.2022.)
110. Kovač, V. i Pažur, M. (2021.) „Aktivnosti i obilježja instrukcijskog školskog vođenja iz perspektive ravnatelja osnovnih škola.“ *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 70(2), 5-29.
<https://hrcak.srce.hr/265562>
(Datum pristupa: 20.5.2022.)
111. Kovač, V., Staničić, S. i Buchberger, I. (2014.) „Obilježja i izazovi distributivnog školskog vođenja“. *Školski vjesnik*, 63(3), 395-412.
<https://hrcak.srce.hr/136088>
(Datum pristupa: 20.5.2022.)
112. Krce Miočić, B., Vidić, G., Klarin, T. (2016.) *Poduzetničke kompetencije ravnatelja*. U: Krce Miočić, B. Pavičić, J., Alfrević, N. i Najev Čačija, Lj. *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Menadžment i marketing u školama*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 35-86.
113. Kralj, M. (2018.) *Stilovi vođenja ravnatelja u osnovnim školama grada Zagreba* (Diplomski rad).
<http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9761/1/kralj-diplomski-ped.pdf>
(Datum pristupa: 15.8.2022.)

114. Lajović, D. i Vulić, V. (2010.) Tehnologija i inovacije. *Ekonomski fakultet Podgorica, Podgorica*.
115. Leithwood, K. i Jantzi, D. (2000.) Principal and teacher leadership effects: A replication. *School leadership & management*, 20(4), 415-434.
116. Leithwood, K. i Day, C. (2007.) (eds). *Successful principal leadership in times of change*. Dordrecht: Springer.
117. Lintos, L. B. (1992.) Transformational Leadership.
118. Lois, K. S. i Miles, M. B. (1990) *Improving the Urban High School. What Works and Why*. New York: Teachers College Press and (1991) London: Cassell.
119. Majstorić, M. C. (2022.) Stilovi vođenja ravnatelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Urednice: Marija Sablić Senka Žižanović*, 39. Kultura suvremene škole. Zbornik radova prvog znanstvenog kolokvija poslijediplomskoga sveučilišnog studija Pedagogija i kultura suvremene škole.
<https://www.ffos.unios.hr/wp-content/uploads/2022/04/Zbornik-radova-Prvog-znanstvenog-kolokvija-Poslijediplomskog-svucilisnog-studija-Pedagogija-i-kultura-suvremene-skole.pdf>
(Datum pristupa: 20.8.2022.)
120. Male, T. i Palaiologou, I. (2013.) Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214–231.
<https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
121. Markočić-Dekanić, A., Gregorović, M. i Batur, M. (2020.) TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cijenjeni stručnjaci. Zagreb: NCVVO.
122. Marušić, S. (2001.) Upravljanje ljudskim potencijalima, Zagreb: ADECO, Ekonomski institut.
123. Matas, V. (2015.) *Timski rad*, prezentacija za stručno usavršavanje ravnatelja osnovnih škola, Agencija za odgoj i obrazovanje RH.
<https://pdfslide.net/documents/timski-rad-vlade-matas-2015.html?page=19>
(Datum objave: 2005)
124. Matijaš, M. (2014.) *Vizija moderne škole i menadžment škole*, Zbirka/Usavršavanje, Obrazovni portal Zbornica.
https://zbornica.com/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=1560&Itemid=108
(Datum objave: siječanj 2014.)

125. Martinović, M. i Tanasković, Z. (2014.) *Menadžment ljudskih resursa*. Užice: Visoka polovno-tehnička škola strukovnih studija.
126. Maslowski, R. (2006.) „A review of inventories for diagnosing school culture“, *Journal of Educational Administration*, Vol. 44, No. 1., str. 6-35.
https://issuu.com/cikgudahlia/docs/a_review
(Datum pristupa: 20.8.2022.)
127. Manasse, A. L. (1986.) *Vision and leadership: Paying attention to intention*. Peabody Journal of Education, 63(1)
128. Mayrowetz, D. i Smylie, M. (2004.) *Work redesign that works for teachers*. In Smylie MA and Miretzky D (eds) *Teacher Workforce Development: The One Hundred and Third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*. Chicago: National Society for the Study of Education, pp. 274–302.
129. Mihić, Kurbalić i Radoš Bućma (2022.) *Crtime o autizmu Priručnik za planiranje i organizaciju neposrednog odgojno-obrazovnog rada s djecom i učenicima s poremećajem iz spektra autizma*, Osijek: Centar za autizam.
130. McBeath, J. (2005.) *Self-evaluation: A Guide for School Leaders. Background-principles and key teaming*. Nottingham: National College for School Leadership
131. Mitchell, D. E. i Tucker, S. (1992.) *Leadership as a way of thinking*, *Educational Leadership*, 49(5): 30-5.
132. Mossholder, K. W., Richardson, H. A. i Settoon. R. P. (2011.) *Human resource systems and helping in organizations: A relational perspective*. *Academy of Management Review* 36: 33–52.
133. Mulford, B. (2007.) *Successful school principalship in Tasmania*. In *Successful Principal Leadership In Times Of Change* (pp. 17-38). Springer, Dordrecht.
134. Murphy, J. (2006.) *Syllabus MPS 521*. Dublin: All Hallows College.
135. Muraja, J. (2009.) *Vodič za provedbu samovrednovanja u osnovnim školama*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Biblioteka vanjsko vrjednovanje obrazovanja.
<http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/2009-03-24/vodic.pdf>
(Datum pristupa: 20.8.2022.)
136. Myer, C. (2012.) „Creating Excellence Through School Culture: The Target, the Team and the Tactics“, *Exellencein Education Journal*, Vol. 1., No. 1. str. 49-77.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210207.pdf>
(Datum pristupa: 19.5.2022.)

137. Nierenberg, J. i S. Ross, I. (2005.) *Tajne uspješnog pregovaranja*. Zagreb: Školska knjiga
138. Niven, D. (2004.) *100 jednostavnih tajni uspješnih ljudi*. Zagreb: Profil
139. Northouse, P. G. (2010.) *Vodstvo: teorija i praksa*. Zagreb: Mate
140. OECD (2009.) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
141. OECD i Europska komisija (1997.) *Proposed Guidelines for Collecting and Interpreting Technological Innovation Data: The Oslo Manual*, OECD, Paris
142. OECD (2011.) *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
143. *Obrazac za Izvješće o samovrednovanju*.
(<http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrednovanje/2009-03-24/obrazac.doc>)
144. Ofsted (2012.) *Getting to Good*. Ref:120167. London
145. Owens, G. R. (2004.) *Organizational behavior in education: Adoptive Leadership and School Reform*. 9. izdanje: Boston, New York; San Francisco: Pearson
146. Oswald, L. J. (1996.) *Work Teams in Schools*, u: ERIC Digest, Number 103.
147. Ozkeser, B. (2019.) „Impact of training on employee motivation in human resources management“. *Procedia Computer Science*, 158, 802-810.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050919312876>
(Datum pristupa: 13.05.2022.)
148. Pavičić, J., Alfirević, N. i Aleksić, Lj. (2006.) *Marketing i menadžment u kulturi i umjetnosti*. Zagreb: Masmmedia
149. Pavičić, J., Vlašić, G. i Krupka, G. (2016.) *Marketing škole*. U: Krce Miočić, B. Pavičić, J., Alfirević, N. i Najev Čačija, Lj. *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Menadžment i marketing u školama*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 147-191.
150. Pink, D. (2019.) *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.
151. Peko i sur., (2007.) *Učitelj i zahtjevi nastavnih kompetencija prema HNOS-u*. U: Zbornik radova sa stručnog i znanstvenog skupa. Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku i Kherson State University, Kherson, Ukraine, 327-337.

152. Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009.) Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2 (18)), 67-84.
<https://hrcak.srce.hr/file/74747>
(Datum pristupa: 13.5.2022.)
153. Peterson, K. D. i Deal, T. E. (1998.) How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56, 28-31.
154. Pricewaterhouse Coopers, L. L. P. (2007.) Independent Study into School Leadership. Nottingham: DfES.
155. Polit, D. F. i Beck, C. T. (2010.) Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International journal of nursing studies*, 47(11), 1451–1458
156. “Podrška ostvarenju jednakih mogućnosti u obrazovanju za učenike s teškoćama u razvoju” – ATTEND, Carnetov projek
<https://www.carnet.hr/projekt/attend/>
(Datum pristupa: 20.9.2022.)
157. Pont, B., Moorman, H. i Nusche, D. (2008.) *Improving school leadership* (Vol. 1, pp. 1-199). Paris: OECD
158. Potts, R. i LaMarsh, J. (2005.) *Upravljanje promjenom do uspjeha*. Zagreb: Školska knjiga.
159. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN br. 124/09)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html
160. Pravilnik o djelokrugu rada tajnika te administrativno-tehničkim i pomoćnim poslovima koji se obavljaju u osnovnoj školi (NN br. 40/14)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_40_713.html
161. Pravilnik o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole (NN br. 49/15, 109/16, 47/17, 39/22)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_05_49_981.html
162. Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole (NN br. 67/14)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1280.html
163. Pravilnik o nagrađivanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama te učeničkim domovima (NN, br. 53/2019, 30/2022)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_05_53_1019.html

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_03_30_371.html

164. Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima (Narodne novine, br. 68/2019, 60/2020 i 32/2021)

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_03_32_679.html

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_05_60_1223.html

165. Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi (NN br. 94/10)

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_94_2630.html

166. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN br. 24/2015)

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html

167. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN br. 67/14)

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1279.html

168. Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN br. 34/14, 103/14, 102/19), urednički pročišćeni tekst

http://www.propisi.hr/files/file/1_Propisi/2010-2019/2014/p2014-034-0613c03_PRO-LT.pdf

169. Pržulj, Ž. (2002.) Menadžment ljudskih resursa, Institut za razvoj malih i srednjih poduzeća, Beograd

170. Puzić, S. (2006.) Decentralizacija kurikuluma i jačanje autonomije škole: uloga ravnatelja, u Branislava Baranović (ur.) Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 259-299.

171. Resman, M. (2004.) Transformacija vođenja i transformacija školskog savjetodavnog rada. *Napredak*, 145 (3): 292 – 304.

172. Rijavec, M. (1994.) Uspješan Menadžer, Zagreb: MEP Consult.

173. Rinke, C. R. (2008.) Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review* 3(1): 1–13.

174. Ritchie, R. i Woods, P. A. (2007.) Degrees of distribution: Towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 363-381.

175. Robinson, V. M. J. (2011.) *Student – Centered Leadership*. San Francisko, CA: Jossey-Bass.
176. Rock, S. (2021.) *Vodič za menadžere upravljanje promjenom*. Zagreb: Mate
177. Rogić, A. (2016.) Materijal za kolegij „Pedagoško vođenje“ na poslijediplomskom specijalističkom studiju *Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom*, Sveučilišta u Zadru.
178. Runhaar, P., Sanders, K. i Yang H (2010.) Stimulating teachers’ reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1154–1161.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000405>
(Datum pristupa: 18.5.2022.)
179. Runhaar, P. (2016.) „How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives“. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 639-656.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143215623786>
(Datum pristupa: 18.5.2022.)
180. Ruth, S. (2006.) *High Quality Leadership*. Dublin, Ireland: Veritas.
181. Sagir, M. (2017.): „Innovational Leadership in School Management“, *Universitepark Bulten*. Vol. 6., No. 1. . str. 45-55.
http://unibulletin.com/files/2/articles/article_86/UB_86_article_5995fd3c6a5ce.pdf
(Datum pristupa: 5.5.2022.)
182. Sammons, P., Hilman, J. i Mortimore, P. (1995.) *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standard in Education.
183. Scheerens, J. (2009.) *Review and Meta-analyses of School and Teaching Effectiveness*. The Netherlands: Department of Educational Organization and Management.
184. Seme Stojnović, I. i Hitrec, S. (2014.) *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju. Golden marketing-Tehnička knjiga*, Zagreb.
185. Sherman, E. i Yaverbaum, E. (2008.) *Leadership Book : Motivate and Inspire Yourself and Others to Succeed at Home, at Work, and in Your Community*, Dallas, TX, U.S.A.)
186. Sikavica, P. i Hernaus, T. (2011.) *Dizajniranje organizacije: strukture, procesi, poslovi*. Zagreb: Novi informator

187. Skoko, B. i Benković, V. (2009.) Znanstvena metoda fokus grupa–mogućnosti i načini primjene. *Politička misao: časopis za politologiju*, 46(3), 217-236.
188. Slunjski, E. (2018.) *Izvan okvira 3, Mudrost vođenja: prikaz istraživanja i alati razvoja prakse vođenja*, Zagreb: Element
189. Slunjski, E. i suradnici (2019.) *Izvan okvira 4, Mudrost vođenja: prikaz istraživanja i alati razvoja prakse vođenja*, Zagreb: Element
190. Smith, S. i Piele, P. (1997.) *School Leadership: Handbook for Excellence*
191. Somech, A. i Drach-Zahavy, A. (2007.) „Schools as Team-Based Organizations: A Structure-Process-Outcomes Approach“, *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, Vol. 11, No.4, str. 305-320.
<https://psycnet.apa.org/record/2007-18730-009>
(Datum pristupa: 18.5.2022.)
192. Southworth, G. (1998.) Change and continuity in the work of primary headteachers in England. *International Journal of Educational Research*, 29(4), 311-321.
193. Southworth, G. (2002.) Instructional Leadership in Schools: Reflections and empirical evidence, *School Leadership & Management*, 22(73–91.) <https://doi.org/10.1080/13632430220143042>
194. Spillane, J. P., Halverson, R. i Diamond, J. B. (2004.) *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), pp. 3-34.
195. Srića, V. (2004.) *Biblija modernog vođe; Harmony-based leadership*. Zagreb: Znanje
196. Standard kvalifikacije - Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove
<https://hko.srce.hr/registar/standard-kvalifikacije/detalji/27>
197. Standard zanimanja - Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove
<https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/33>
198. Staničić, S. (1999.) Upravljanje i rukovođenje u obrazovanju. U: *Osnove suvremene pedagogije* (ur. A. Mijatović), Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor
199. Staničić, S. i Drandić, B. (2019.) *Školski priručnik*. Zagreb: Znamen.
200. Staničić, S. (2000.a) *Stilovi vođenja školskog ravnatelja*. U: *Školski priručnik 2000./2001*, Zagreb: Znamen
201. Staničić, S. (2000.b) „Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi“, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Rijeka.
202. Staničić, S. (2006.a) *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlast. nakl.

203. Staničić, S. (2006.b) „Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu“, *Odgojne znanosti*, 8 (12), str. 515-533.
<https://hrcak.srce.hr/23543>
 (Datum pristupa: 30.5.2022.)
204. Staničić, S. (2007.), Modeli menadžmenta u obrazovanju. *Napredak*. 148 (2): 173-191.
205. Staničić, S. (2021.), „Profesionalizacija ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove: uspješan ili poslušan ravnatelj“. *Školski priručnik*. Zagreb: Znamen. 194-217.
206. Staničić, S. et al (2002.). *Upravljanje i rukovođenje u odgojno-obrazovnom sustavu*. U: Strugar, V. *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
207. Strugar, V. (1999.). *Učitelj – temeljni nositelj sustava odgoja i obrazovanja*. U: Mijatović, A., Vrgoč, H., Peko, A., Mrkonjić, A. i Ledić, J *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 401-421.
208. Stoll, L. i Fink, D. (2000.) *Mijenjamo naše škole:kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
209. Stoll, L. i Fink, D., & Earl, L. (2003.) *It's about Learning (and It's about Time): What's in it for Schools?* London, New York: Routledge Falmer.
210. Supovitz, J. A. (2000.) Manage less: Lead more. *Principal Leadership*, 1(3)
211. Škreblin, T. (1999.) Cjeloživotno učenje – sudbina suvremenog čovjeka, *Obrazovanje odraslih*, 43 (1/4), 89-96.
212. Španjol Marković, M. (2008.) *Moć uvjeravanja-govorništvo za menadžere*. Zagreb: Profil International
213. Šturlić, N., i Silov, M. (2014.) „SADRŽAJ, OBLICI I METODE USPJEŠNE SURADNJE RAVNATELJA I PEDAGOGA U OSNOVNOJ ŠKOLI“ *Andragoški glasnik*, 18 (1. (32), str. 59-70.
 Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/139163>
 (Datum pristupa: 15.8.2022.)
214. Tadić Komadina, L., Lazić Hasanagić, D., i Pongračić, L. (2019.) ANALIZA ZASTUPLJENOSTI TIMSKOGA RADA NA MREŽNIM STRANICAMA SREDNJOŠKOLSKIH INSTITUCIJA U ISTARSKOJ I BRODSKO-POSAVSKOJ ŽUPANIJI. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 14(1 (26)), 55-72.
<https://hrcak.srce.hr/233167>

- (Datum pristupa: 15.8.2022.)
215. TALIS (2013.) istraživanje OECD-a.
Dostupno na:
http://dokumenti.ncvvo.hr/Drzavna_matura/2014-10-06/TALIS_2013.pdf
216. Temeljni kolektivni ugovor za službenike i namještenike u javnim službama (NN br. 56/22)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_05_56_800.html
217. Terlević, M. (2020.) *Vodjenje u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja: između poželjnoga i stvarnoga* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Teacher Education. Section for Educational Sciences).
<https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufri%3A730/datastream/PDF/view>
(Datum pristupa: 1.8.2022.)
218. Tim za kulturu i klimu škole (2019.) Analiza kulture i klime škole (prezentacija za sjednicu Učiteljskog vijeća 16. svibnja 2019)
219. Tipurić, D. (2021.) *Strateško vodstvo: između strategije i organizacijske akcije*. Zagreb: Sinergija
220. Thomas, G., i Myers, K. (2015.) *The anatomy of the case study*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications, Inc.
221. Tudor, G. i Srića, V. (1996.) *Menadžer i pobjednički tim: čarolija timskog rada*. Zagreb: M.E.P. Consult
222. Turković, I. (1999.) Operativno programiranje obrazovanja odraslih, Napredak, 140 (2), 220-229.
223. Verčić, A. T., Sinčić, D. i Vokić, N. P. (2011.) *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada u društvenim istraživanjima: kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*. MEP
224. Vrgoč, H. i Mužić, V. (1999.) Praćenje, vrjednovanje i prosudba učinkovitosti odgojno-obrazovnog rada. U: *Mijatović, A., ur. Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoški-književni zbor, 563-575.
225. Vajić, I. (1994.) *Management i poduzetništvo*. Zagreb: Centar za poduzetništvo d.o.o. i Mladost d.d.
226. Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. i Verloop, N. (2010.) Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. [Teacher professional development. A

- review of studies on effective characteristics of teacher professionalisation interventions.] Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
227. Vidović, B., Matas, V. i Puljiz, M. (2009.) *Strateški menadžment u školstvu: Vođenje odgojno-obrazovnih ustanova*, Ravnatelj škole- upravljanje- vođenje: Zbornik radova: Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb. 12-40.
228. Vuković, N. ŠEZDESET GODINA ŠKOLSKOG PEDAGOGA U HRVATSKOJ.
<https://www.os-djurdjevac.hr/wp-content/uploads/2021/03/60-godina-skolskog-pedagoga-Vukovic-FINALNO-1.pdf>
 (Datum pristupa: 1.7.2022.)
229. Walker, A. (1994.) "Teams in Schools:: Looking Below the Surface", *International Journal of Educational Management*, Vol. 8 No. 4, str. 38-44.
<https://doi.org/10.1108/09513549410062498>
 (Datum pristupa: 19.5.2022.)
230. Walsham, G. (1995.) Interpretive case studies in IS research: nature and method. *European Journal of information systems*, 4(2), 74–81.
231. West-Burnham, J. i Harris, D. de (2015./2019.) *Dijalozi o liderstvu*, prev. B. Bunić, Zagreb: Profil Klett
232. West, M. (2005.) *Tajne uspješnog upravljanja timom*. Zagreb: Školska knjiga
233. Weick, K. E. (1995.) *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage
234. Yukl, G. (2004.) *Rukovođenje u organizacijama*, Naklada Slap.
235. Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations*, EnglewoodCliffs, NJPrentice Hall
236. Zaključci s 3. Zajedničke konferencije ravnatelja osnovnih i srednjih škola RH koja je održana u Malom Lošinj u od 3. – 5. svibnja 2022. u organizaciji *HUROŠ-a, Hrvatske udruge ravnatelja osnovnih škola i Udruge hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja, UNSR-a*, na temu „Profesionalizacija – budućnost hrvatskog školstva“
http://huros.skole.hr/?news_hk=1&news_id=605&mshow=593#mod_news
237. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 65/20)
<https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>
238. Zhao, J. i Ordóñez de Pablos, P. (2009.) „School Innovative Management Model and Strategies: The Perspective of Organizational Learning. *Information Systems Management*, 26(3), 241–251.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10580530903017781>
 (Datum pristupa: 20.5.2022.)

239. Žentil Barić, Ž. (2016.) „Primjena intervjua kao istraživačke metode u knjižničarstvu“, diplomski rad, Sveučilišta u Zadru, Zadar
<https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A155>
(Datum pristupa: 1.7.2022.)
240. Žmak, S. (2016.) *Upravljanje organizacijskim promjenama s posebnim osvrtom na promjene ljudi* (Doctoral dissertation, University of Pula. Faculty of economics and tourism" Dr. Mijo Mirković")
<https://repozitorij.unipu.hr/islandora/object/unipu%3A651/datastream/PDF/view>
(Datum pristupa: 21.5.2022.)
241. Žugaj, M. ur. (2004.) *Organizacijska kultura*. Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin.

11. POPIS ILUSTRACIJA

Popis slika

	Stranica
Slika 1. Programi i ustanove za obrazovanje ravnatelja u EU državama	40

Popis grafikona

	Stranica
Grafikon 1. Rast broja učenika i djelatnika škole u periodu od 2003. do 2022.	104
Grafikon 2. Broj godina rada u školi 38 učitelja edukatora rehabilitatora	106
Grafikon 3. Broj godina rada u školi ostalih 31 djelatnika škole	106

12. POPIS TABLICA

Tablica	Stranica
Tablica 1. Zastupljenost voditelja timova u fokus grupi iz reda Učiteljskog vijeća	149
Tablica 2. Uzorak za fokus grupu iz reda Učiteljskog vijeća prema statusu i timovima	149
Tablica 3. Uzorak za fokus grupu iz reda Učiteljskog vijeća vezano za članstvo u Timu za kvalitetu	150
Tablica 4. Uzorak za fokus grupu iz reda Učiteljskog vijeća - članstvo u timovima	150
Tablica 5. Uzorak za fokus grupu iz reda Učiteljskog vijeća vezano uz radno mjesto	151

13. PRILOZI

Prilog 1. PROTOKOL ZA RAZGOVOR U FOKUS GRUPAMA (obrazac)

Ispitanici:

Fokus grupa 1. učitelji i stručni suradnici OŠ Voštarnica-Zadar – 8 osoba

Fokus grupa 2. roditelji učenika OŠ Voštarnica-Zadar - 8 osoba

Intervju započeo u: _____ završio u: _____ dana ____ 2022. godine

Način provođenja intervjuja: uživo u prostoru *Centra za pružanje usluga u zajednici Mocire*, snima se audiovizualni zapis, planirano trajanje oko 90 minuta.

Osoba koja intervjuira (moderator): **Irena Dukić** (autorica završnog specijalističkog rada na temu *Inovativno upravljanje školom – studija slučaja Osnovna škola Voštarnica-Zadar* na Poslijediplomskom specijalističkom studiju *Vođenje i upravljanje odgojno obrazovnom ustanovom Sveučilišta u Zadru*).

OPĆI PODACI O SUDIONICIMA

Fokus grupa 1:

- dob
- broj godina radnog iskustva u OŠ Voštarnica-Zadar
- naziv radnog mjesta
- vrsta stručne spreme
- napredovanje u zvanje
- članstvo u Timu za kvalitetu i/ili drugim timovima škole
- članstvo u Školskom odboru škole.

Fokus grupa 2:

- **dob**

- **spol**

- **vrsta stručne spreme**

- **zaposlenost**

- **prebivalište, Grad Zadar ili ostali dijelovi Zadarske županije**

- **koliko godina dijete pohađa školu**

- **vrsta teškoće djeteta** (laka intelektualna teškoća, umjerena intelektualna teškoća, teža intelektualna teškoća, poremećaj iz spektra autizma)

- **članstvo u Vijeću roditelja**

- **članstvo u Školskom odboru**

I. Uvodni dio:

(upoznavanje sudionika sa svrhom i ciljevima istraživanja i „zagrijavanje“.)

Zahvala sudionicima za pristanak na sudjelovanje u grupnom intervjuu (fokus grupi) koji se provodi u svrhu istraživanja za završni specijalistički rad *Inovativno upravljanje školom – studija slučaja Osnovna škola Voštarnica-Zadar.*

Zamolba svim sudionicima da se predstave.

Predmet završnog specijalističkog rada je inovativno upravljanje školom. Glavni cilj je utvrditi kakav je utjecaj imalo upravljanje putem organizacijske strukture s timovima na učinkovitost uvođenja promjena u školi.

Upoznati sudionike s pravilima za održavanje fokus grupe u smislu da se ne testira znanje, nego ispituju mišljenja i stavovi, da nema točnih i netočnih odgovora već je važna iskrenost, da oni u pravilu ne postavljaju pitanja, govore jedan po jedan...

Zamoliti sudionike da svoje odgovore i raspravu ograniče samo na pitanja koja postavlja moderator.

Moderator se prije početka predstavlja i traži od sudionika da se predstave. Upoznati ih da se snima i zatražiti privolu.

Postavlja pitanje za „zagrijavanje“: Što mislite o uvođenju promjena općenito u životu, zašto uvodimo promjene?

II. **Glavni dio:** intervju o mišljenju sudionika obzirom na:

A) **Mišljenje učitelja i stručnih suradnika OŠ Voštarnica-Zadar** kakav je utjecaj upravljanja putem organizacijske strukture s timovima na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti.

Uvodno: Sad ćete imati priliku reći što osobno mislite o utjecaju formiranih pet timova u školi na uvođenje promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanja njene efikasnosti.

1. Mislite li da je timska organizacija rada škole unaprijedila efikasnost škole?
2. Mislite li da je broj timova optimalan?
3. Mislite li da su područja kojima se timovi bave ispravno postavljena?
4. Što mislite o dostignutoj razini učinkovitosti formiranih pet timova za određena područja rada u školi, a u svrhu uvođenja promjena da bi se ostvarili ciljevi škole i poboljšala efikasnost?
5. Što mislite o rezultatima formiranih timova za određena područja rada u školi u svrhu uvođenja promjena da bi se ostvarili ciljevi škole i poboljšala efikasnost?
6. Koje su, prema Vašem mišljenju prednosti, a koji nedostaci formiranja pet timova u procesu uvođenja promjena da bi se ostvarili ciljevi škole i poboljšala efikasnost?
7. Kako su, prema Vašem mišljenju, uvedene promjene putem formiranja pet timova utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti?

B) **Mišljenje roditelja učenika OŠ Voštarnica-Zadar** o tome kako su uvedene promjene putem organizacijske strukture s pet timova utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti.

Uvodno: Sad ćete imati priliku reći što osobno mislite kako su uvedene promjene zahvaljujući formiranju pet timova u školi utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njene efikasnosti.

1. Jeste li upoznati da u školi postoji pet timova kojima se unapređuje rad škole?
2. Koji su Vam rezultati u školi poznati za koje znate da su ostvareni formiranjem pet timova u školi u svrhu uvođenja promjena? Smatrate li ih značajnim?
3. Kako su, prema Vašem mišljenju, uvedene promjene putem formiranja pet timova utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti?

III: Završni dio:

- Moderator na kraju poziva svakog od sudionika da jednom rečenicom obuhvate svoja razmišljanja nakon provedene diskusije
- Zahvala ispitanicima na sudjelovanju
- Informiranje ispitanika o potencijalnim budućim kontaktima/suradnji u vezi objave rezultata istraživanja.

OPAŽANJE (vršit će se tijekom intervjua kao i tijekom pregledavanja AV snimke)

BILJEŠKE ISTRAŽIVAČA: (zapisivati za vrijeme i odmah nakon intervjua)

Prilog 2. IZJAVA O SUGLASNOSTI ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU (obrazac izjave)

Ovim putem Vas molim da sudjelujete u istraživanju koje se provodi za potrebe završnog specijalističkog rada na Poslijediplomskom specijalističkom studiju *Vođenje i upravljanje odgojno obrazovnom ustanovom* Sveučilišta u Zadru na temu *Inovativno upravljanje školom – studija slučaja Osnovna škola Voštarnica-Zadar*.

Istraživanje putem fokus grupa provodi se kako bi se utvrdilo kakav je, prema mišljenju učitelja, stručnih suradnika i roditelja učenika škole, utjecaj upravljanja putem organizacijske strukture s pet timova na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti.

Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno i u svakom trenutku možete odustati bez ikakvih posljedica za Vas.

Istraživanje je potpuno anonimno, svakom sudioniku će se dodijeliti brožčani kod. Također je važno napomenuti da će se s podacima postupati povjerljivo i u skladu s etičkim standardima za istraživanja ovog tipa. Istraživanje će se provesti putem sinkronog intervjua uživo, u vidu fokus grupa (grupnog intervjua) u trajanju od 90 minuta, budući da prostor škole nije klimatiziran, u prostoru *Centra za pružanje usluga u zajednici Mocire* koji se nalazi u istoj zgradi kao i Škola, a koristit će se unaprijed pripremljena polustrukturirana pitanja.

Rezultati koje se dobije od Vas, odnosno intervjuiranjem fokus grupa, koristit će se skupno, dakle zajedno s rezultatima drugih sudionika. Uvid u rezultate ćete dobiti nakon što rezultati budu objavljeni.

Potpisivanjem ove izjave o suglasnosti potvrđujete da ste upoznati s gore navedenim informacijama te da ste odlučili sudjelovati u ovom istraživanju te ste suglasni da se intervju putem fokus grupe video i tonski snima u svrhu transkripcije i analize prikupljenih podataka.

Uloga sudionika u školi (učitelj, stručni suradnik, roditelj učenika): _____

Ime i prezime: _____

Potpis: _____

U Zadru, _____

14. ŽIVOTOPIS

Osobni podatci:

IME PREZIME: **Irena Dukić**

ADRESA: Franje baruna Trenka 25, 23 000 Zadar

TELEFONSKI BROJ: 099 221 0621, 023 325 084

E-mail: irena.dukic@skole.hr, irena.dukic8@gmail.com

DRŽAVLJANSTVO: Hrvatsko

DATUM I MJESTO ROĐENJA: 23. 10. 1968. god., Zadar

OBRAZOVANJE:

1987. – 1994. **Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu**

VSS, Profesor defektolog, opći smjer

1983. – 1987. Centar za odgoj i usmjereno obrazovanje Juraj Baraković

- obrazovni profil suradnik u razrednoj nastavi

TRENUTNO OBRAZOVANJE

2017. – 2023. **Sveučilište u Zadru Poslijediplomski specijalistički studij *Vođenje i upravljanje odgojno obrazovnom ustanovom***, Tema završnog specijalističkog rada: *Inovativno upravljanje školom – studija slučaja Osnovna škola Voštarnica-Zadar*, mentor: izv. prof. dr. sc. Božena Krce Miočić

DODATNO OBRAZOVANJE

Sudjelovala sam na stručnim skupovima za ravnatelje osnovnih škola u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske:

2006.

1. Stručni skup ravnatelja osnovnih škola u prvom mandatu 15. veljače

2. Stručni skup Razvoj profesionalnih kompetencija ravnatelja osnovnih škola 15. – 18. studenog
3. Stručno vijeće ravnatelja posebnih odgojno-obrazovnih ustanova 25. listopada
4. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 6. prosinca
5. Stručni skup ravnatelja osnovnih škola u prvom mandatu 11. prosinca
6. Županijsko stručno vijeće ravnatelja osnovnih škola 27. siječnja
7. Županijsko stručno vijeće ravnatelja osnovnih škola 12. lipnja

2007.

1. Stručno vijeće ravnatelja posebnih ustanova 5. veljače
2. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 22. veljače
3. Stručni skup ravnatelja osnovnih škola i predstavnika osnivača za ostvarivanje nastavnog plana i programa prema HNOS-u 5. – 7. ožujka
4. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola u prvom mandatu 15. i 16. ožujka
5. Stručni skup ravnatelja osnovnih škola 6. i 7. travnja
6. Stručni skup Razvoj profesionalnih kompetencija ravnatelja osnovnih škola 2. – 5. svibnja
7. Stručni skup Razvoj profesionalnih kompetencija ravnatelja posebnih odgojno-obrazovnih ustanova 27. i 28. lipnja
8. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola u prvom mandatu 30. i 31. listopada

2008.

1. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 22. i 23. travnja
2. Stručni skup Unapređivanje profesionalnih kompetencija ravnatelja osnovnih škola (skup organiziran zajedno s HUROŠ-em) 14. - 17. svibnja
3. Županijsko stručno vijeće ravnatelja osnovnih škola 3. prosinca
4. Stručno vijeće ravnatelja i stručnih suradnika posebnih ustanova RH 21. – 23. veljače

2009.

1. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 26. i 27. ožujka
2. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola RH (skup organiziran zajedno s HUROŠ-em) 19. – 21. listopada
3. Stručno vijeće ravnatelja i pedagoga posebnih ustanova RH 18. i 19. svibnja

4. Stručno vijeće ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 3. i 4. prosinca
5. Županijsko stručno vijeće ravnatelja osnovnih škola 5. lipnja
6. Županijsko stručno vijeće ravnatelja osnovnih škola 16. siječnja

2010.

1. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola RH (skup organiziran zajedno s Hrvatskom udrugom ravnatelja osnovnih škola) 25. – 27. listopada
2. Stručno vijeće ravnatelja i pedagoga posebnih ustanova RH 25. i 26. veljače
3. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 24. i 25. svibnja
4. Županijsko stručno vijeće ravnatelja osnovnih škola 21. listopada

2011.

1. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 4. – 6. travnja
2. 31. svibnja - Stručni skup za učitelje, nastavnike i ravnatelje „Upravljanje projektnim ciklusom u pretpristupnom programu IPA"
3. Županijsko stručno vijeće ravnatelja osnovnih škola Zadarske i Šibensko-kninske županije 2. prosinca
4. Županijsko stručno vijeće ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 20. listopada

2012.

1. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola RH 27. – 29. veljače
2. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola RH u organizaciji Hrvatske udruge ravnatelja osnovnih škola 12. – 14. studeni
3. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 4. prosinca
4. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 14. – 15. svibnja

2013.

1. Stručni skup za ravnatelje posebnih odgojno-obrazovnih ustanova i COO 1. ožujka
2. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola RH 11. – 13. ožujka

3. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 23. svibnja
4. Županijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih odgojno-obrazovnih ustanova 6. lipnja
5. Županijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih odgojno-obrazovnih ustanova 29. studenog
6. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola RH-e 21 – 23. listopada

2014.

1. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 13. veljače
2. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola RH 17. – 19. ožujka
3. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola RH 13. – 15. listopada
4. Županijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih odgojno-obrazovnih ustanova 5. ožujka

2015

1. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola u RH 9. – 11. ožujka
2. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola RH 12. – 14. listopada
3. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 27. svibnja
4. Županijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih odgojno-obrazovnih ustanova 3. srpnja
5. Županijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih odgojno-obrazovnih ustanova 4. prosinca

2016.

1. Zajedničko Županijsko stručno vijeće ravnatelja i Županijsko stručno vijeće pedagoga posebnih odgojno-obrazovnih ustanova 11. ožujka
2. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola RH-e 15. i 16. ožujka
3. Županijsko stručno vijeće pedagoga i ravnatelja posebnih odgojno- obrazovnih ustanova 12. travnja
4. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 14. travnja

2017.

1. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola Republike Hrvatske održanog od 23. do 25. listopada
2. Županijsko stručno vijeće ravnatelja i pedagoga posebnih odgojno-obrazovnih ustanova 3. travnja
3. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 24. svibnja

2018.

1. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 12. – 14. ožujka
2. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 29. svibnja

2019.

1. Međužupanijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih odgojno-obrazovnih ustanova RH
2. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 2. svibnja
3. Međužupanijsko stručno vijeće ravnatelja i pedagoga posebnih odgojno-obrazovnih ustanova RH-e, 8. studenog

2020.

1. Međužupanijsko stručno vijeće ravnatelja i pedagoga posebnih odgojno-obrazovnih ustanova RH-e, 6. ožujka u Zagrebu

2021.

1. Međužupanijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih ustanova RH-e, 29. ožujka online
2. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 26. svibnja online
3. Međužupanijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih ustanova RH-e 23. lipnja u Virovitici
4. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 31. kolovoza
5. Međužupanijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih ustanova RH-e 5. rujna u Zadru
6. Međužupanijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih ustanova RH-e 6. rujna u Zadru

2022.

1. Međužupanijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih ustanova Republike Hrvatske 3. ožujka
2. Međužupanijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih ustanova Republike Hrvatske 4. ožujka
3. Međužupanijsko stručno vijeće ravnatelja posebnih odgojno-obrazovnih ustanova Republike Hrvatske 5. srpnja
4. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola Republike Hrvatske, održan od 28. do 30. ožujka
5. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije 2. lipnja
6. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola Republike Hrvatske, od 28. do 30. ožujka 2022. godine
7. Županijsko stručno vijeće ravnateljica/ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije, održano 2. lipnja 2022. godine
8. Županijsko stručno vijeće učitelja edukacijskih rehabilitatora u posebnim ustanovama Zadarske županije 29. ožujka 2022.

Sudjelovala sam na stručnim skupovima u organizaciji Hrvatske udruge ravnatelja osnovnih škola:

1. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 27. – 29. listopada 2004.
2. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 2. – 5. studenog 2005.
3. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 22. – 25. svibnja 2006.
4. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 22. – 23. veljače 2007.
5. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 6. – 8. prosinca 2007.
6. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 3. – 5. studenog u 2008. godini:
7. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola 2. i 3. ožujka 2009.
8. Stručni skup ravnatelja osnovnih škola Zadarske županije, Ličko-senjske i Osječke županije 19. – 21. lipnja
9. Međunarodna konferencija za ravnatelje osnovnih i srednjih škola te učeničkih domova (skup organiziran zajedno s Hrvatskom udrugom srednjoškolskih ravnatelja) 24. – 26. listopada 2011.
10. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola RH-e 15. i 16. ožujka 2016.

11. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola Republike Hrvatske 7. – 9. studenog 2016.
12. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola Republike Hrvatske 23. – 25. listopada 2017.
13. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola Republike Hrvatske 11. – 13. studenog 2019.
14. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola Republike Hrvatske 8. – 10. studenog u 2021.
15. Konferencija ravnatelja osnovnih i srednjih škola 3. – 5. svibnja 2022.
16. Stručni skup za ravnatelje osnovnih škola Republike Hrvatske 23. – 26. listopada 2022.

Sudjelovala sam na stručnim skupovima za učitelje edukatore rehabilitatore i stručne suradnike u organizaciji Agencije za odgoji obrazovanje RH

1. Državni stručni skup za učitelje, stručne suradnike i ravnatelje posebnih ustanova
11. – 13. svibnja 2004.
2. Državni stručni skup za učitelje i stručne suradnike 4. studenog 2005.
3. Državni stručni skup defektologa u radu s učenicima s teškoćama u razvoju u posebnim programima odgoja i osnovnog obrazovanja 9. – 11. siječnja 2006.
4. Državni stručni skup *Posebne obrazovne potrebe-prilika za poboljšanje zajedničke izvedbe* 3. – 5. listopada 2006.
5. Stručni skup upravljanje projektima 7. rujna 2007.
6. Stručni skup za stručne suradnike (Samovrednovanje) 4. travnja 2008.
7. Državni stručni skup o učeničkom zadrugarstvu 10. srpnja 2008.
8. Državni stručni skup za stručne suradnike defektologe i defektologe učitelje (Nacionalni okvirni kurikulum) 23. siječnja 2009.
9. Stručni skup za stručne suradnike defektologe (*Zaštita prava djece u odgojno-obrazovnim ustanovama*) 20. veljače 2009.
10. Regionalna konferencija projekta Phare (Jačanje kapaciteta za integralnu superviziju, na temelju tih informacija ostvarena supervizijska grupa u OŠ Voštarnica-Zadar od AZOO) 23. veljače 2009.

11. Stručno-znanstveni skup za ravnatelje, učitelje i stručne suradnike (Hrvatska na pragu Europske unije organiziran zajedno s Hrvatskim književno pedagoškim zborom) 21. – 23. ožujka 2011.
12. Državni stručni skup za edukacijske rehabilitatore svih profila (Novi modeli podrške učenicima s teškoćama) 12. svibnja 2011.
13. Državni stručni skup za edukacijske rehabilitatore svih profila (Načini potpore učenicima s teškoćama) 13. svibnja 2011.
14. Županijsko stručno vijeće stručnih suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila Zadarske županije 22. kolovoza 2017.
15. Županijsko stručno vijeće stručnih suradnika pedagoga posebnih odgojno-obrazovnih ustanova 2. srpnja 2018.
16. Županijsko stručno vijeće edukacijskih rehabilitatora Zadarske županije 3. svibnja 2019. u Zadru
17. Državni skup za edukacijske rehabilitatore 6. – 8. ožujka 2019., u Zadru
18. Županijsko stručno vijeće učitelja edukacijskih rehabilitatora u posebnim ustanovama Zadarske županije 6. prosinca 2019., u Zadru
19. Županijsko stručno vijeće stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila Zadarske županije 26. studenog 2020. *online*
20. Županijsko stručno vijeće učitelja edukatora rehabilitatora u posebnim ustanovama Zadarske županije 3. prosinca 2020.
21. Županijsko stručno vijeće učitelja edukatora rehabilitatora u posebnim ustanovama Zadarske županije 11. ožujka 2021.
22. Županijsko stručno vijeće stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila Zadarske županije 23. ožujka 2021. *online*
23. Županijskom stručnom vijeću učitelja edukatora rehabilitatora u posebnim ustanovama Zadarske županije 28. lipnja 2021. *online*
24. Županijskom stručnom vijeću učitelja edukatora rehabilitatora u posebnim ustanovama Zadarske županije 29. studenoga 2021. *online*

25. Županijsko stručno vijeće učitelja edukatora rehabilitatora u posebnim ustanovama Zadarske županije 29. ožujka 2022.

Sudjelovala na ostalim stručnim skupovima:

1. 5. međunarodnom seminaru u organizaciji Saveza defektologa Hrvatske 14. – 16. travnja 2004.
2. Stručnom seminaru za tajnike i računovođe Republike Hrvatske 13. studenog 2004.
3. Metode i tehnike poučavanja osoba s autizmom u organizaciji Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta 4. i 5. lipnja 2005.
4. 6. međunarodnom seminaru „Živjeti zajedno“ u organizaciji Saveza defektologa Hrvatske 20. – 22. travnja 2006.
5. Sedmom međunarodnom znanstvenom skupu Istraživanja u edukacijsko-rehabilitacijskim znanostima u organizaciji Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu 14. – 16. lipnja 2007.
6. Stručno-znanstvenom skupu u organizaciji Hrvatskog pedagoško-književnog zbora 8. – 10. studenog 2007.
7. Stručno-znanstvenom skupu u organizaciji Hrvatskog pedagoško-književnog zbora (Hrvatski obrazovni sustav u odnosu prema obrazovnoj politici EU, Europski referentni okvir temeljnih kompetencija) 26. – 28. studenog 2008.
8. Savjetovanju o zakonskim propisima u organizaciji Hrvatske zajednice osnovnih škola u suradnji s MZOŠ 5. – 7. listopada 2008.
9. Savjetovanju tajnika i ravnatelja osnovnih i srednjih škola u organizaciji Hrvatske zajednice osnovnih škola u suradnji s MZOŠ 18. prosinca 2009.
10. Osmom susretu pedagoga Hrvatske u organizaciji Hrvatskog pedagoškog društva 19. – 21. travnja 2010.
11. Na proljetnom stručnom skupu za tajnike i računovođe u školstvu u organizaciji Udruge tajnika i računovođa u školstvu 22. – 24. travnja 2010.
12. Jesenskoj školi učitelja i odgajatelja (Kurikulum izazov hrvatskom odgoju i obrazovanju, skup su organizirali Hrvatski književno-pedagoški zbor, MZOŠ, AZOO i NCVVO) 21. – 24. studenog 2010.

13. Proljetnoj školi učitelja i odgojitelja u organizaciji Hrvatskog književno-pedagoški zbor u suradnji s MZOŠ i AZOO (Hrvatska na pragu Europske unije) 20. – 23. ožujka 2011.
14. Studijskom putovanju u Veroni u Italiji na poziv Centra za odgoj i obrazovanje iz Šibenika što je financirano u sklopu IPA projekta (Tema: Poboljšano strukovno obrazovanje i socijalno ekonomska uključenost osoba s intelektualnim teškoćama Šibensko-kninskoj županiji, upoznali talijanski sustav odgoja i obrazovanja učenika s mentalnom retardacijom i ustanove u Veroni) 27. – 30. travnja 2011.
15. Studijskom putovanju u Temišvaru u Rumunjskoj i Balatonmariafurdu u Mađarskoj na poziv Centra za odgoj i obrazovanje iz Šibenika što je financirano u sklopu IPA projekta (Tema: Poboljšano strukovno obrazovanje i socijalno ekonomska uključenost osoba s intelektualnim teškoćama Šibensko-kninskoj županiji, upoznali njihove sustave odgoja i obrazovanja učenika s mentalnom retardacijom i ustanove u spomenutim gradovima) 27. – 30. lipnja 2011.
16. Stručnom seminaru Planiranje nabave za 2012. god. u organizaciji HZ RIF-a 29. studenog 2011.
17. Radionici Priprema i sastavljanje izjave o fiskalnoj odgovornosti u organizaciji HZ RIF-a 29. studenog 2021.
18. Radionici Izjava o fiskalnoj odgovornosti u organizaciji Udruge tajnika i računovođa učeničkih domova i škola 9. veljače 2012.
19. Stručnoj radionici „Mala poslovna škola“ u organizaciji Poslovnog edukatora 15. – 18. svibnja 2012.
20. Regionalnoj konferenciji direktora/ravnatelja škola jugoistočne Europe u organizaciji ADOŠ-a u BiH 22. – 24. studenog 2012.
21. Petodnevnom programu „Osnaživanje nastavnika u osmišljavanju, pripremi i provedbi projekata“ u organizaciji Državne škole za javnu upravu 15. – 16. te 24. – 26. travnja 2014.
22. Seminaru tajnika, ravnatelja i računovođa škola u organizaciji Hrvatske zajednice osnovnih škola 5. – 7. studenog 2014.
23. Stručnoj edukaciji: „Provedba EU projekata – poddugovanje i izvještavanje“ u organizaciji TIM4PIN 11. i 12. studenog 2014.
24. Stručnom savjetovanju u organizaciji Poslovnog edukatora 26. siječnja 2015.
25. Stručnoj edukaciji „Utjecaj senzorne integracije na cjelovitost razvoja djeteta“ u organizaciji Udruge roditelja djece s posebnim potrebama „Naša dica“ 20. lipnja 2015.

26. Završnoj konferenciji projekta HR 3.1.15-0040 Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija u organizaciji Sveučilišta u Zadru 26. listopada 2016.
27. Seminaru o radu tajnika, računovođa i ravnatelja škola u organizaciji Hrvatske zajednice osnovnih škola 12. – 14. listopada 2016.
28. Završnoj konferenciji projekta „Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija“ u organizaciji Sveučilišta u Zadru 26. listopada 2016.
29. Edukaciji o asistivnoj tehnologiji u organizaciji E-Glasa i Tehničkog fakulteta Rijeka 16. ožujka 2017. u Zadru
30. Stručnom skupu Saveza edukacijskih rehabilitatora Hrvatske 27. – 29. travnja 2017. u organizaciji
31. Međunarodnoj konferenciji ERFCON 2017 u organizaciji ERF-a 17. – 19. svibnja 2017.
32. Radionici „Priprema projektnih prijedloga i popunjavanje obrasca A“, u organizaciji TIM4PIN-a 18. prosinca 2017.
33. Edukaciji „Ljetna škola asistivne tehnologije“ u organizaciji e-glasa u lipnju 2018.
34. Edukaciji Fundamentals of Structured TEACCHing u organizaciji The University of North Carolina, TEACCH AUTISM PROGRAM 16. – 17. lipnja 2018. u Zagrebu
35. Seminaru tajnika, računovođa i ravnatelja u organizaciji Hrvatske zajednice osnovnih škola 24. – 26. listopada 2018.
36. Radionici Kako uspješno učiti u *online* okruženju u sklopu projekta Škola za život MZO 8. studenog 2018. (sudjelovala)
37. „Treningu savjetodavnih vještina“ u organizaciji savjetovališta Taura od studenog 2018. do veljače 2019. na 40 sati edukacije
38. Seminaru tajnika, računovođa i ravnatelja u organizaciji Hrvatske zajednice osnovnih škola 24. – 26. travnja 2019. u Malom Lošinj
39. Obrazovnoj konferenciji Kreativnost i inovativnost u nastavi u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje 10. siječnja 2019.
40. Stručnom skupu za ravnatelje u organizaciji Profil Klett d.o.o., 18. veljače 2019.
41. Konferenciji Dnevnog centra za rehabilitaciju Mali dom-Zagreb 10. svibnja 2019.
42. Edukaciji Stručno usavršavanje stručnih suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila na županijskoj i lokalnoj razini u sklopu Projekta Škola za život MZO 12. lipnja 2019. u Zadru
43. Radionici Kako financirati projekte škole kroz nacionalne pozive, EU fondove i Erasmus+ program u organizaciji Algebre 14. lipnja 2019.

44. Erasmus + radionici za predškolske i osnovnoškolske ustanove Ključna aktivnost 1 – Projekt mobilnosti odgojno-obrazovnih djelatnika u organizaciji Agencije za mobilnost i programe EU 4. srpnja 2019.
45. Edukaciji Picture Exchange Communication System (PECS) Level 1 Training u organizaciji Pyramid Educational Consultants 14. i 15. rujna 2019. u Slavonskom Brodu
46. Konferenciji za ravnatelje škola i đачkih domova u organizaciji Algebre 30. rujna 2019.
47. Edukaciji Podrška učenicima s poremećajem iz spektra autizma“ u organizacije ERF-a i Centra za autizam Zagreb u okviru projekta ASD-EAST 19. i 20. listopada 2019. 2. prosinca 2019. sudjelovala u Zadru na Regionalnom skupu ravnatelja osnovnih i srednjih škola u sklopu druge faze programa „e-Škole: Razvoj digitalno zrelih škola (II. faza)“
48. Prvom savjetničkom posjetu osnovnim i srednjim školama u sklopu projekta Škola za život MZO 16. prosinca 2019.
49. Uvodnoj radionici „e-Škole: Putevima digitalnih kompetencija“ u sklopu druge faze programa „e-Škole: Razvoj digitalno zrelih škola (II. faza)“ 3. veljače 2020.
50. Edukaciji Primjena načela senzorne integracije prema Ayres u odgoju i obrazovanju djece u trajanju 126 sati u organizaciji Akademije za razvojnu rehabilitaciju od 16. veljače 2018. do 24. listopada 2020.
51. Edukaciji Dnevnog centra za rehabilitaciju Mali dom – Zagreb 24. i 25. siječnja 2020.
52. Seminaru tajnika, računovođa i ravnatelja škola u organizaciji Hrvatske zajednice osnovnih škola 26. – 28. kolovoza 2020.
53. Edukaciji Uspješno vođenje tima u organizaciji Školske knjige 24. rujna 2020.
54. Edukaciji vezana za ABA metodu u trajanju 24 sata u organizaciji ABA Edukacije od kolovoza do listopada 2020. u Zadru
55. Edukaciji „RBT 40-HOUR TRAINING“ u organizaciji ABA Edukacije 24., 25., 31. listopada, 1., 14., 15., 28., i 29. studenog. 2020
56. Konferenciji Saveza edukacijskih rehabilitatora Hrvatske 6. – 8. travnja 2021.
57. Međunarodnoj konferenciji za ravnatelje u organizaciji Profil Klett d.o.o. 29. travnja 2021.
58. „Webinar zajednice praktičara – Upravljanje stresom: razumjeti stres“ u sklopu druge faze programa „e-Škole: Razvoj digitalno zrelih škola (II. faza)“ 14. svibnja 2021.
59. Stručnom skupu tajnika, računovođa i ravnatelja u organizaciji Hrvatske zajednice osnovnih škola 28. – 30. lipnja 2021.

60. Webinaru „Izazovi provedbe akcijskih istraživanja u školi“ u organizaciji Carneta 12. listopada 2021.
61. Stručnom skupu i savjetovanju za ravnatelje, tajnike i voditelje računovodstva škola i ustanova u sustavu odgoja i obrazovanja u organizaciji Hrvatske zajednice osnovnih škola 20. – 22. listopada 2021.
62. Radionici „Učinkovita komunikacija kao preduvjet uspostave učinkovitih odnosa“, u sklopu projekta ATTEND - Podrška ostvarenju jednakih mogućnosti u obrazovanju za učenike s teškoćama u razvoju u organizaciji Carneta 2. lipnja 2022.
63. Webinaru „Citiranje u digitalnom okruženju“ u sklopu druge faze programa „e-Škole: Razvoj sustava digitalno zrelih škola (II. faza)“ 2. ožujka 2022.
64. „Radionici uživo: Paleta jednostavnih digitalnih alata u nastavi - OŠ Voštarnica Zadar“ u sklopu druge faze programa „e-Škole: Razvoj sustava digitalno zrelih škola (II. faza)“ 7. ožujka 2022.
65. „Radionici uživo: Tamo gdje smo svi jednaki: primjena digitalne tehnologije u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama - OŠ Voštarnica“ u sklopu druge faze programa „e-Škole: Razvoj sustava digitalno zrelih škola (II. faza)“ 24. ožujka 2022.
66. Webinaru: „Profesionalni razvoj online: mogućnosti i prilike“ u sklopu druge faze programa „e-Škole: Razvoj sustava digitalno zrelih škola (II. faza)“ 12. travnja 2022.
67. Konferenciji „ATTEND konferencija na naš način“, 25. i 26. svibnja 2022., u sklopu projekta ATTEND – Podrška ostvarenju jednakih mogućnosti u obrazovanju za učenike s teškoćama u razvoju u organizaciji Carneta
68. Studijskom putovanju na Island u sklopu projekta ATTEND od 3. – 6. listopada 2022. u sklopu kojeg sam posjetila odgojno-obrazovne ustanove na Islandu gdje sam se imala prilike upoznati s korištenjem asistivnih tehnologija u nastavi (Klettaskóli, Učiteljski fakultet, školu Hvassaleitisskóli i Centar za kreativne i obrazovne tehnologije - Mixtura)

Osvojene CARNET Ims - loomen značke online:

1. 2019. godine 5 znački
2. 2020. godine 2 značke

POPIS ODRŽANIH PREDAVANJA

Popis predavanja održanih na državnoj razini

1. Suvremena organizacijska struktura u školi, na **Državnom stručnom skupu i savjetovanju** za ravnateljice/ravnatelje, tajnice/ tajnike, voditeljice/voditelje računovodstva škola i ustanova u sustavu odgoja i obrazovanja u organizaciji Hrvatske zajednice osnovnih škola, 21. listopada 2021.

Popis predavanja održanih na državnoj razini na Međužupanijskim stručnim vijećima ravnatelja posebnih ustanova Republike Hrvatske pod Agencijom za odgoj i obrazovanje RH

1. Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima – Napredovanje ravnatelja, 5. srpnja 2022.
2. Komparativni osvrt na status ravnatelja škole u HR i EU s ciljem davanja konstruktivnih prijedloga promjena za novi Zakon o odgoju i obrazovanju, 4. ožujka 2022.
3. Predstavljanje novih prostornih kapaciteta te odgojno-obrazovnih specifičnosti OŠ Voštarnica-Zadar, 26. kolovoza 2021.
4. Prikaz dobre prakse Učenje komunikacijskih vještina po principu ABA metode, 27. kolovoza 2021.
5. Suvremena organizacijska struktura - prikaz dobre prakse, 29. ožujka 2022.

Popis predavanja održanih na županijskoj razini

1. Prezentacija rezultata projekta ASIQ održana četiri puta za četiri grupe predstavnika stručnih službi osnovnih škola, vrtića, javnih ustanova iz sustava zdravstva i socijalne skrbi Zadarske županije koji u svom radu pružaju podršku djeci s teškoćama u razvoju od 30. studenog do 3. prosinca 2021.

Na Županijskim stručnim vijećima učitelja edukacijskih rehabilitatora u posebnim ustanovama Zadarske županije pod Agencijom za odgoj i obrazovanje RH

1. Praktična primjena primijenjene analize ponašanja, 3. prosinca 2020.
2. Pojačivači u ABA metodi, 11. ožujka 2021.

3. Poučavanje jezičnih vještina učenika s PAS i drugim razvojnim teškoćama, 28. lipnja 2021.

Na Županijskim stručnim vijećima stručnjaka edukacijsko - rehabilitacijskog profila Zadarske županije pod Agencijom za odgoj i obrazovanje RH

1. Verbal Behaviour pristup, 23. ožujka 2021.
2. Primijenjena analiza ponašanja, 26. studenog 2020.
3. Primjeri dobre prakse: Primjena TEACCH-a, PECS-a u OŠ Voštarnica-Zadar, 3. svibnja 2019.

Na Županijskom stručnom vijeću pedagoga posebnih ustanova pod Agencijom za odgoj i obrazovanje RH

1. Primjena kompetencija stečenih u poslijediplomskom specijalističkom Studiju za ravnatelje Sveučilišta u Zadru: Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom na poslovima ravnatelja OŠ Voštarnica-Zadar, 2. srpnja 2018.

RADNO ISKUSTVO

Od rujna 1994. do siječnja 1996. (radni odnos na određeno vrijeme u Osnovnoj školi Smiljevac, Zadar) na radnom mjestu **STRUČNOG SURADNIKA DEFЕКТОЛОГА**

Od rujna 1996. do 12. travnja 2004. godine u Osnovnoj školi Voštarnica-Zadar na radnom mjestu **UČITELJA DEFЕКТОЛОГА**

Od 13. travnja 2004. godine na radnom mjestu **RAVNATELJICE OŠ Voštarnica-Zadar**

NAPREDOVANJA U ZVANJA

- **29. lipnja 2022.** napredovala u zvanje ravnatelj savjetnik na rok od pet godina

DODATNI ANGAŽMANI

- **Član Upravnog vijeća ustanove Hrvatske zajednice osnovnih škola od 3. prosinca 2015. do 20. travnja 2022.**

- **Član Predsjedništva Hrvatske udruge ravnatelja osnovnih škola od 4. ožujka 2022., izabrana na rok od četiri godine.**

ZNANJA I VJEŠTINE

- engleski jezik-aktivno
- talijanski jezik-pasivno
- rad s računalnim aplikacijama: Internet Explorer, Windows Professional, Microsoft Office, Power Point, Exel.

15. SAŽETAK

Ovaj završni specijalistički rad bavi se inovativnim upravljanjem školom na način da objašnjava temeljne funkcije upravljanja: planiranje, organiziranje i kontroliranje rada te upravljanje ljudskim resursima. Budući da su ljudi najvrjedniji kapital škole, prikazane su sastavnice, temeljne funkcije menadžmenta, upravljanja ljudskim resursima u svrhu najučinkovitijeg korištenja organizacijskih resursa škole sa svrhom ostvarivanja ciljeva kako bi se odgovorilo na sve zahtjevnije potrebe okruženja, odnosno korisnika, ali i kako bi se istovremeno zadovoljile i potrebe djelatnika škole. Kao područja upravljanja ljudskim resursima opisani su educiranje kadra, zajedničko strateško planiranje s kolektivom i utvrđivanje misije i vizije, delegiranje poslova, participacija djelatnika u odlučivanju, motivacija. Prikazan je fenomen vođenja kao najvažnija funkcija upravljanja ljudskim resursima po kojoj se razlikuju uspješne od neuspješnih organizacija, nadalje vođenje u kontekstu škole, kao i liderstvo koje osigurava dobrovoljnu sljedbu, ali i vodi djelatnike da djeluju iz vlastitih uvjerenja. U radu je objašnjena dvojaka uloga ravnatelja kao onog koji upravlja (menadžerska uloga) i onog koji vodi (uloga lidera) te potreba da održava ravnotežu između te dvije uloge sukladno potrebama škole i konteksta u kojem radi. Kao inovativni modeli vođenja škole opisani su: distribuirano, timsko, transformacijsko, instrukcijsko i kontingencijsko vođenje. Kao jednako važan fenomen za upravljanje ljudskim resursima i uvođenje promjena u školi opisana je i organizacijska kultura škole te njen utjecaj na uvođenje promjena i rad škole. Objasnjeno je kako škola odgovara na promjene inovacijom kao i potreba da se u školama, umjesto poboljšanja zbog rastućih zahtjeva, provode transformacije i to istovremeno na više područja rada, odnosno promjene drugog reda. Obrazloženo je kako su promjene rada u nastavi za školu najradikalnije, ali i najviše utječu na kvalitetu osnovne usluge obrazovanja. Kao još jedan važan preduvjet za uvođenje promjena u školi istaknuta je potreba mijenjanja organizacijske strukture. Jedan od modela je uvođenje timova koji također omogućavaju delegiranje poslova, ali i odlučivanja. Na temelju sekundarnih podataka dobivenih analizom dokumentacije, opisan je kontekst OŠ Voštarnica-Zadar i u njoj uvedena organizacijska struktura s pet timova: *Tim za kulturu i klimu škole*, *Tim za unaprjeđenje nastave i profesionalni razvoj*, *Tim za prikupljanje sredstva i projekte* i *Tim za marketing i odnose s javnošću*, kao i uzroci potrebe transformacije te škole. Provedeno je primarno istraživanje kao studija slučaja OŠ Voštarnica-Zadar. Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi kakav je utjecaj upravljanja putem organizacijske strukture s timovima na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti. Pomoćni

ciljevi su bili: istražiti mišljenje učitelja i stručnih suradnika o dostignutoj razini učinkovitosti formiranih timova za određena područja rada u školi u svrhu uvođenja promjena, istražiti mišljenje učitelja i stručnih suradnika o rezultatima formiranih pet timova za određena područja rada u školi u svrhu uvođenja promjena, istražiti mišljenje učitelja, stručnih suradnika o prednostima, ali i nedostacima organizacijske strukture s timovima u procesu uvođenja promjena, istražiti postignute rezultate formiranih timova za određena područja rada u školi u svrhu uvođenja promjena na temelju analize dokumentacije, istražiti mišljenje učitelja i stručnih suradnika kako su uvedene promjene u organizacijskoj strukturi utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti te istražiti mišljenje roditelja učenika škole kako su uvedene promjene putem formiranja pet timova utjecale na ostvarenje ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti. Istraživačka pitanja su bila: kako utječe upravljanje putem organizacijske strukture s pet timova na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti, koliko timova je optimalno i koji su to timovi kako bi se postigla učinkovitost škole i koje su prednosti i nedostaci timskog rada u procesu uvođenja promjena. Korištena je metoda fokus grupa, a za istraživanje su odabrana dva namjerna uzorka, uzorak iz reda učitelja i stručnih suradnika u školi sa osam sudionika i uzorak iz reda roditelja učenika škole s osam sudionika. Rezultati primarnog istraživanja za oba uzorka, kao i rezultati iz sekundarnih podataka, analizom dokumentacije pokazali su kako upravljanje putem organizacijske strukture s timovima izuzetno povoljno utječe na učinkovitost uvođenja promjena u svrhu ostvarenja ciljeva škole i poboljšanje njezine efikasnosti. Rezultati fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika su pokazali kako su postojećih pet timova optimalni i po broju i po području rada. Kao prednosti timskog rada u procesu uvođenja promjena sudionici fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika ističu značajno poboljšanu kulturu škole kao i jasniju podjelu uloga, paralelno unaprjeđenje više područja rada škole, uvedene suvremene metode u radu s učenicima, veću učinkovitost zbog timske sinergije, distributivno i transformacijsko vođenje, zadovoljavanje potreba višeg reda, inovacije, veće zajedništvo i osjećaj pripadnosti i još druge, a kao nedostatke činjenicu da je uvođenje timova isto zahtjevna promjena, nejednak angažman članova tima, teškoće kod delegiranja poslova članovima, nemanje slobode izbora tima za članove i potrebu još boljeg komuniciranja svrhe od strane ravnateljice, odnosno vođenja procesa transformacije te spontano otvaranje novi frontova. Mišljenje roditelja učenika škole, sudionika fokus grupe, se u velikoj mjeri slaže s mišljenjem sudionika fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika. Uvedenu promjenu škole prepoznali su kao transformaciju, smatraju kako je poslove u svrhu uvođenja promjena bilo potrebno delegirati učiteljima i stručnim suradnicima jer su potrebne promjene bile prevelike, i na više

područja rada, da bi ih se moglo provesti bez timske strukture kao i da škola može s timovima učinkovitije reagirati u okružju koje se mijenja. Kao i učitelji i stručni suradnici, sudionici fokus grupe, zalažu se za umjerenost odnosno balans između dva pristupa uvođenja promjena: širi i dublji. Za razliku od rezultata fokus grupe iz reda učitelja i stručnih suradnika, roditelji sudionici fokus grupe smatraju da timovi školi služe primarno za osiguravanje resursa koji nedostaju. Kao glavni cilj, ostvaren zahvaljujući rezultatima timova, ističu edukacije učitelja edukatora rehabilitatora za suvremene metode i novu opremu. Glavni zaključak je kako svi sudionici istraživanja žele da postojeći timovi nastave s radom, da ravnateljica delegiranjem poslova koji se mogu delegirati kroz timove dobije još više vremena za vodstvo i poslova strateškog razvoja. Također, da treba uvažavati okvir kulture i prioritete birati u skladu s okvirom vizije, ali i stalno ostati u ravnoteži s okolinom. Promjene u nastavi su najradikalnije u školi, ali najviše utječu na kvalitetu usluge. Ključni resurs škole za uvođenje promjena su kompetencije ravnatelja i djelatnika koje stoga treba osigurati.

Ključne riječi: upravljanje ljudskim potencijalima, vođenje, organizacijska kultura, organizacijska struktura, timovi, uvođenje promjena, škola, ravnatelj

16. ABSTRACT

School innovative management – A case study of Voštarnica-Zadar elementary school

Ayne dyeayne final specialist paper deals with innovative school management in a way that explains the basic management functions of planning, organizing and controlling work and human resources management. Since people are the most valuable capital of the school, the components and basic functions of management and human resources management are presented for the purpose of the most effective use of the school's organizational resources with the aim of achieving goals in order to respond to the increasingly demanding needs of the environment and users, but also to simultaneously satisfy the needs of the school staff. Staff education, joint strategic planning, defining mission and vision, delegation of tasks, employee participation in decision-making and motivation are described as areas of human resource management. The phenomenon of leadership is presented as the most important function of human resource management, which differentiates successful from unsuccessful organizations; leadership in the context of a school is also presented, as well as leadership that ensures voluntary succession, but guides employees to act from their own convictions. This paper describes the dual natured role of a principal; as being a manager and a leader, as well as the need to balance between the two depending on the needs of school, i.e. the context they work in. They are described as innovative models of distributed, team, transformational, instructional and contingency school management. As an equally important phenomenon for the management of human resources and the introduction of changes in the school, the organizational culture of the school and its influence on the introduction of changes and the work of the school are described. It is explained how the school responds to changes through innovation, as well as the need to implement transformations in schools instead of improvements due to growing demands, simultaneously in several areas of work, i.e. second-order changes. It was explained that the changes in the area of teaching are the most radical ones for school, but also have the greatest impact on the quality of the basic education service. As another important precondition for introducing changes in the school, the need to change the organizational structure was highlighted; one of the models for such change is the introduction of teams that also enable the delegation of tasks and decision-making. On the basis of the secondary data obtained from the analysis of the documentation, the context of Voštarnica-Zadar Primary School is described and an organizational structure was introduced in it in the form of five teams: *the Team for school culture and climate, the Team for teaching*

improvement and professional development, the Team for fundraising and projects, and the Team for marketing and public relation as well as the causes of the need to transform that school. The primary research was conducted as a case study of Voštarnica-Zadar Primary School. The main goal of the research was to determine the impact of management through organizational structure with teams on the effectiveness of introducing changes for the purpose of achieving the school's goals and improving its efficiency. The auxiliary objectives were to investigate the opinion of teachers and professional associates about the achieved level of effectiveness of the teams formed for certain areas of work with the purpose of introducing changes, to investigate the opinion of teachers and professional associates about the results of the five teams formed for certain areas of work in the School, to investigate the opinion of teachers and professional associates about the advantages and disadvantages of the organizational structure with teams in the process of introducing changes, to investigate the results achieved by the formed teams for certain areas of work in the School for the purpose of introducing changes based on the analysis of documentation, to investigate the opinion of teachers and professional associates as to how introduced changes in the organizational structure influenced the achievement of the school's goals and improvement of its efficiency, and to investigate the opinion of the School's students' parents as to how the changes introduced through the formation of five teams influenced the achievement of the school's goals and improvement of its efficiency. The research questions were how management through an organizational structure with five teams affects the effectiveness of introducing changes for the purpose of achieving the school's goals and improving its efficiency, how many teams would be optimal and which teams are these in order to achieve the school's efficiency, and what are the advantages and disadvantages of teamwork in the process of introducing changes. The focus group method was used, and two intentional samples were selected for the research; a sample of teachers and professional associates at the school (eight participants) and a sample of parents of school students (eight participants). The results of the primary research for both subjects, as well as the results from the secondary data obtained via documentation analysis, showed that management through an organizational structure with teams has an extremely favorable effect on the effectiveness of introducing changes for the purpose of achieving the school's goals and improving its efficiency. The results of the focus group of teachers and professional associates showed that the existing five teams are optimal both in terms of number and area of work. As advantages of teamwork in the process of introducing changes, focus group participants from the ranks of teachers and professional associates point out a significantly improved school culture as well as a clearer division of roles, parallel improvement in the several areas of the

school's work, introduced modern methods in working with students, greater efficiency due to team synergy, distributive and transformational leadership, satisfaction of higher-order needs, innovation, greater togetherness and sense of belonging and other. When it comes to disadvantages, it is pointed out that the introduction of teams is also a demanding change, unequal engagement of team members, difficulties in delegating work to members, no less freedom to choose a team for members and the need even better communication of purpose on the part of the director, i.e. leading the transformation process and the spontaneous opening of new fronts. The opinion of the parents of the students of the focus group participants largely agrees with the opinion of the focus group participants from the ranks of teachers and professional associates. The school recognized the introduced change as a transformation, they believe that the tasks for the purpose of introducing the changes should be delegated to teachers and professional associates because the necessary changes were too large and included several areas of work to be implemented without a team structure, as well as for the School to be able to react more effectively with teams in the changing environment. As well as the teachers and professional associates participating in the focus group, they advocate moderation, that is, a balance between the two approaches to introducing changes, broader and deeper. In contrast to the results of the focus group of teachers and professional associates, the parent participants of the focus group believe that the teams serve the school primarily to provide the resources that are lacking. As the main goal that was achieved thanks to the results of the teams, they emphasize the training of teachers, educators-rehabilitators for modern methods and the fact that the School obtained new equipment. The main conclusion is that all research participants want the existing teams to continue working, that the principal gets even more time for leadership and strategic development tasks by delegating tasks that can be delegated through teams. Also, that one should respect the cultural framework and choose priorities in accordance with the vision framework, but also constantly remain in balance with the environment. The changes in teaching are the most radical ones in school, but have the greatest impact on the quality of service. The School's key resource for introducing changes is the competence of the director and staff, which should therefore be ensured.

Keywords: human resources management, leadership, organizational culture, organizational structure, teams, introducing changes, school, principal.