

Učiteljska percepcija o kompetencijama ravnatelja

Lukinić, Dora

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:723799>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-01**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Dora Lukinić

UČITELJSKA PERCEPCIJA O
KOMPETENCIJAMA RAVNATELJA

Diplomski rad

Zagreb, veljača, 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Dora Lukinić

UČITELJSKA PERCEPCIJA O
KOMPETENCIJAMA RAVNATELJA

Diplomski rad

Mentor rada:

dr.sc. Monika Pažur

Zagreb, veljača, 2023.

SADRŽAJ

UVOD	1
1. ŠKOLSKO VOĐENJE	2
2. PROFESIONALIZACIJE RAVNATELJSKE ULOGE.....	3
2.1. Uloga ravnatelja u odgojno-obrazovnom sustavu	3
2.2. Povijesni status ravnateljstva u Republici Hrvatskoj	4
2.3. Sadašnji status ravnateljstva.....	7
2.4. Budući status ravnateljstva.....	8
2.5. Profesionalizacija ravnateljske uloge u svijetu	9
2.6. Potreba za profesionalizacijom ravnateljske struke u Republici Hrvatskoj.....	10
3. KOMPETENCIJE RAVNATELJA U ŠKOLAMA	11
3.1. Kompetencijski profil ravnatelja.....	13
4. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	16
4.1. Istraživački problem.....	16
4.2. Ciljevi i zadaci istraživanja	16
4.3. Hipoteze	17
4.4. Varijable istraživanja.....	18
4.5. Uzorak istraživanja.....	19
4.6. Instrument istraživanja	24
4.7. Prikupljanje podataka.....	25
5. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA	25
5.1. Učiteljski stavovi o važnosti profesionalizacije ravnateljske struke.....	25
5.2. Učiteljski stavovi o kompetencijama koje bi ravnatelji osnovnih škola trebao imati	30
6. RASPRAVA	45
ZAKLJUČAK.....	48
LITERATURA	50
IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA	55

SAŽETAK

U suvremenom svijetu upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom podrazumijeva odgovorno i kompetentno vodstvo. Ravnateljska struka kao rukovodeća uloga u školi treba zadovoljavati određene uvjete za dobro i kvalitetno vodstvo škole u današnjem modernom društvu. Zaduženi su za upravljanje odgojno-obrazovne ustanove te upravljanje svim njenim zaposlenicima. Problem neadekvatnog vodstva proizlazi iz nepravilnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja te neposjedovanja ključnih kompetencija. U radu se prikazuju podaci empirijskog istraživanja kojemu je cilj istražiti razmišljanja, stavove i iskustvo učitelja o važnosti ravnateljskih kompetencija i sveopćoj profesionalizaciji ravnateljske struke s obzirom na radni staž učitelja, duljinu mandata trenutnog ravnatelja te veličinu škole u kojoj trenutno rade. U istraživanju je sudjelovalo 175 učitelja osnovnih škola na području Republike Hrvatske. Istraživanje se provelo anonimno, putem online anketnog upitnika. Upitnik je sadržavao *Instrument za ispitivanje razvijenosti kompetencija ravnatelja* (izrađeno prema Staničićevoj (2006) podjeli kompetencija) i *pitanja za procjenjivanje važnosti profesionalizacije ravnateljske struke* (izrađeno za potrebe istraživanja). Rezultati istraživanja pokazuju kako učitelji visoko procjenjuju sve ravnateljske kompetencije, s posebnim naglaskom na osobnu kompetenciju kao najviše potrebnu, najviše korištenu te najviše razvijeniju. S druge strane, razvojnu kompetenciju ocjenjuju kao najmanje potrebnom, a socijalnu kompetenciju kao najmanje razvijenu od svih ponuđenih kompetencija. Utvrđena je razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja koji imaju između 10 i 25 godina radnoga staža ($M=4,6971$; $SD=0,73168$) te onih koji imaju preko 25 godina radnoga staža ($M=4,5692$; $SD=0,63335$). Velika većina ispitanika procjenjuje da je potrebna profesionalizacija ravnateljske struke. Također je utvrđeno da postoji lagana povezanost između duljine radnoga staža i percepcije učitelja o važnosti kompetencija za profesionalizaciju ravnateljske struke ($R=0,007$, $p<0.05$).

Ključne riječi: ravnatelj, profesionalizacija, ključne kompetencije

ABSTRACT

In the modern world, the management of an educational institution implies responsible and competent leadership. The principal profession as the leading role in school needs to meet certain conditions for good and quality school leadership in today's modern society. They are in charge of managing the educational institution and all of its employees. The problem of inadequate leadership stems from incorrect vocational training and the lack of key competencies. The paper presents data from empirical research aimed at exploring the views, attitudes and experience of teachers on the importance of principal competencies and the overall professionalization of the principal profession with regard to the working experience of teachers, the length of the term of office of the current principal and the size of the school in which they currently work. 175 elementary school teachers from Croatia participated in the survey. The survey was conducted anonymously, via an online questionnaire. The questionnaire included the *Instrument for testing the competence development of the school principals* (made according to Staničić's (2006) division of competencies) and *questions for assessing the importance of the professionalization of the principal profession* (made for research purposes). Research results show that teachers highly assess all principal competencies, with special emphasis on personal competency as the most needed, most used and most developed. On the other hand, they assess development competence as least necessary and social competence as least developed of all competencies offered. There was a difference in the perception of principal competencies between teachers who have between 10 and 25 years of working experience ($M = 4,6971$; $SD = 0,73168$) and those who have over 25 years of working experience ($M = 4,5692$; $SD = 0,6335$). The vast majority of respondents believe that professionalization of the principal profession is necessary. It was also found that there is a slight correlation between the length of work experience and teachers' perception of the importance of competencies for the professionalization of the principal profession ($R = 0.007$, $p < 0.05$).

Keywords: principal, professionalization, key competencies

UVOD

Tema ovog diplomskog rada je percepcija učitelja o potrebnim i ključnim ravnateljskim kompetencijama. Kako se suvremeno društvo stalno mijenja, dužnost obrazovnog sustava je pratiti promjene te prilagođavati svoje metode i načine podučavanja i vođenja odgojno-obrazovnih ustanova. U današnjem modernom svijetu vođenje odgojno-obrazovne ustanove svakako je odgovoran i kompleksan zadatak te da bi se u potpunosti iskoristili svi potencijali zaposlenih u spomenutoj ustanovi, potrebno je dobro vodstvo. Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom daleko prelazi puko objašnjenje određene funkcije za vrijeme nekog propisanog ili određenog mandata te podrazumijeva veliku odgovornost i zaduženje za ostvarivanje dobrobiti za sve pripadnike društvene zajednice (Rogić, 2017).

Glavnu ulogu u svakom vodstvu škole predstavlja ravnateljska pozicija. U današnje vrijeme ravnatelje se oslovljava i novim izrazom, školski menadžer. Oni su zaduženi za rukovođenje ustanovom i upravljanjem ljudskog potencijala škole. „Školski ravnatelji odgovorni su za funkcioniranje škole u okviru svoje lokalne zajednice, obrazovnog sustava jedne zemlje i međunarodne obrazovne zajednice “ (Fegeš i Kovač, 2017, str. 180). Jedan od glavnih zadataka ravnatelja je organizirati rad škole da je on što produktivniji te da se odvija bez poteškoća.

Kako i kod većine struka, ravnateljska uloga daleko je od savršeno osmišljene i provedene pozicije u današnjem odgojno-obrazovnom sustavu. Glavne dvije problematike koje se vežu za tu temu su neadekvatno stručno osposobljavanje i usavršavanje te važnost posjedovanja potrebnih osobina i kompetencija prilikom izvršavanja ravnateljskih dužnosti. Kako bi se postigao što veći potencijal škole i njenih zaposlenika, navedene problematike potrebno je sustavno riješavati i definirati.

Na početku diplomskog rada obrađuje se kratki teorijski pregled tematike, točnije pregled vođenja u školama, ravnateljsku ulogu u odgojno-obrazovnim ustanovama, profesionalizacija ravnateljske uloge i kompetencije ravnatelja. Zatim slijedi korištena istraživačka metodologija te analiza i interpretacija dobivenih rezultata istraživanja. Na samom kraju rada raspravljaju se i zaključuju dobiveni rezultati istraživanja.

1. ŠKOLSKO VOĐENJE

Yukl (2013) navodi kako je riječ i pojam vođenje uzeto iz svakodnevnog vokabulara te uvedeno u znanstvene discipline bez konkretnog i točnog redefiniranja. Kao posljedica toga dolazi do neujednačenog definiranja i razumijevanja samog pojma. Autor također navodi kako svaki teoretičar definira vođenje prema individualnoj perspektivi te ju objašnjava fenomenima koji su najbliži njihovim vlastitim zanimanjima, međutim većina definira kao proces gdje se namjerno utječe na grupu ljudi kako bi ih se vodila i strukturirala pojedina aktivnost, te odnosi unutar grupe ili organizacije. Bass i Bass (2008) smatraju kako je vodstvo jedna od najkritičnijih faktora, koje određuje uspjeh ili neuspjeh određene institucije ili organizacije. Opisuju kako se pogled na vođenje mijenjao s vremenom te kako se u današnje vrijeme teoretičari usredotočuju na međusobni odnos i utjecaj koji vođe i pratitelji imaju. Kada je riječ o školskom vođenju, moguće je pronaći slične elemente i trendove s vođenjem u drugim sektorima koji nisu odgojno-obrazovne ustanove te naučiti i primijeniti te pozitivne karakteristike u odgojno-obrazovnim ustanovama (Pont, Nusche, Moorman, 2008). Pont, Nusche i Moorman (2008) napominju kako se često, ovisno o kontekstu države, pojam školskog vođenja može naizmjenično koristiti s pojmovima školski menadžment i školska administracija. Međutim navedeni pojmovi odnose se na različite sastavnice u školstvu te uspješnost odgojno-obrazovne ustanove ovisi o djelovanju vođenja, administracije i menadžmenta. Također navode kako se vođenje i izvršavanje pojedinih odgovornosti u školstvu u nekim državama dijeli na druge zaposlenike u školstvu. Države sada eksperimentiraju na različite načine kako najbolje raspodijeliti obaveze i zaduženja na voditeljske timove u školstvu. Prosječno u OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) državama ravnatelji su ti koji posjeduju najviši stupanj slobodnog odlučivanja na razini škole te im je najviše zaduženje raspodjela i formiranje budžeta te raspodjela drugih obaveza i zaduženja. „Uspješno vođenje je jedno od brojnih umijeća kojima dobar ravnatelj treba raspolagati. Vođenje kao dio ravnateljeva posla odnosi se na rad s ljudima, utjecanje, motiviranje i koordiniranje ljudskog ponašanja“ (Matijević Šimić, 2011, str. 230). Dok su učitelji i voditelji drugih odjela zaduženi za kurikulum i studentsku politiku, a školska vijeća za financijska sredstva (Pont, Nusche, Moorman, 2008). Buhač (2017) navodi kako participativno upravljanje je dokazano kao osnovni čimbenik u potrazi za boljim školstvom. Prema Staničiću (2000) uspješno vođenje podrazumijeva dobro poznavanje načela na kojima je utemeljen odgojno-obrazovni proces kao cjelina, ujedno i didaktička načela na kojima se odvija nastava kao osnova toga procesa. Ujedno napominje kako optimalno i dobro

vođenje podrazumijeva vođenje s jasnom vizijom i uvođenje pozitivnih promjena kako bi se vizija ostvarila, također otvorenost za suradnju i sustavno stvaranje optimalnih uvjeta za rad. Valja napomenuti da se školsko vođenje kao takvo sastoji od određenih elemenata. Pažur i Kovač (2019) navode:

Može se zaključiti da autori govore o nekoliko neizostavnih elemenata konstrukta školskog vođenja: utjecaju jedne ili više vodećih osoba na sljedbenike te vođenje i koordiniranje tih osoba na putu prema ostvarenju u unaprijed postavljenih ciljeva. Suvremeno školsko vođenje donosi i element suradnje i participativnosti, koji podrazumijeva motiviranje i usmjeravanje drugih na ostvarenje zajednički postavljenih ciljeva, kao i dijeljenje odgovornosti više ljudi za procese vođenja. (str. 35-36)

2. PROFESIONALIZACIJE RAVNATELJSKE ULOGE

Profesionalizacija, kao proces kojim pojedina skupina zanimanja nastoji podići neke svoje odrednice u svrhu postizanja statusa profesije, pretpostavlja udovoljavanje određenim uvjetima koji se odnose na: razvijenost osnovnih teorija i tehnika, monopol na stručnu ekspertizu, prepoznatljivost u društvu, organiziranost i razvijenost profesionalne etike. (Šporer, 1990; prema Fegeš i Kovač, 2017, str. 182)

Profesionalno upravljanje i vođenje predstavlja interdisciplinarno područje koje ulazi u znanstveno područje menadžmenta i organizacije, komunikacija, informatike, pedagogije, psihologije, ekonomije i sociologije (Tadin, 2003). Buhač (2017) tvrdi kako su zahtjevi za profesionalizacijom pedagoškog vođenja škola i samo usavršavanje ravnatelja sve veći te osnaživanjem ravnateljske uloge kao motivatora, inovatora, kreatora i nositelja novih razvojnih školskih programa te uloga postaje ključni čimbenik za rezultat i ugled škole.

2.1. Uloga ravnatelja u odgojno-obrazovnom sustavu

Kako bi se ustanovila veza između važnosti profesionalizacije i ravnateljske struke, potrebno je sagledati kompleksnost uloga koje ravnateljska pozicija izvršava. Kao važnu ulogu u odgojno-obrazovnim ustanovama svakako možemo istaknuti ravnateljsku poziciju. Staničić i Zekanović (2011) govore o tome kako se ravnatelji brinu za legalno i svrhovito poslovanje odgojno-obrazovne ustanove kao same organizacije te time djeluje kao svojevrsan menadžer navedene ustanove. Također navode da se brinu za pravilno djelovanje i izvršavanje pedagoškog

rada školskih djelatnika te time održava rad i postignuće škole na optimalnoj razini. Ravnatelja definiraju kao stručnog ili pedagoškog voditelja, ali i poslovnog ili upravno-tehničkog voditelja. Kao zadaće ravnatelja, Agencija za odgoj i obrazovanje (2009), navodi sljedeće: dobro vođenje škole osigurava preklapanje ciljeva zaposlenika i organizacije. Nadalje, ravnatelj mora biti svjestan mogućnosti i prostora za razvoj škole, treba nadograđivati svoje kvalitete i sposobnosti kao vođa, treba utvrditi domet školske politike, mora istražiti implikacije subjekata na formiranje i provođenje odgovarajuće politike upravljanja ljudskim potencijalom, te identificirati potrebe treninga i obrazovanja te osigurati njihovo ispravno provođenje u programe za timove učitelja i ostalog nastavnog osoblja.

Kako bi rad ravnatelja bio što uspješniji mora se uloga u potpunosti ostvariti kako u funkcionalnom smislu tako i u kompetencijskom kao i djelovanjem na određenim područjima rada (Staničić i Zekanović, 2011). Iz navedenog vidljivo je da je uloga ravnatelja zahtjevna i da su poslovi i aktivnosti vrlo opsežne. Matijević Šimić (2011) navodi kako se moraju brinuti za dobar rad škole, zadovoljstvo svojih suradnika, pravilno rukovođenje, organiziranje i upravljanje škole te često se njihov napor i trud ne cijene dovoljno, zato što nisu sve ambicije i planovi svih zaposlenih u određenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi isti.

2.2. Povijesni status ravnateljstva u Republici Hrvatskoj

Sagledavanjem uloge ravnatelja u posljednjih pedeset godina moguće je zaključiti da je bilo mnogo pokušaja da se promijeni ili unaprijedi sama pozicija. Tako je u šezdesetim godinama prošloga stoljeća došlo do usvajanja prvog zakona, *Zakona o osnovnoj školi* (1964.), koji regulira ulogu, uvjete samog rada te postupak izbora i trajanja ravnateljskog mandata. Naime, do promijene dolazi zbog odustajanja od općeprihvaćenih prosvjetnih zakona koji su se odnosili na tadašnju saveznu državu te glavne odluke vezane uz školstvo i prosvjetu prelaze u nadležnost pojedine republike. To je početak samostalnog odlučivanja Hrvatske po pitanju školstva i svega povezanog uz školstvo. *Zakon o osnovnoj školi* tako propisuje da se za ravnatelja može kandidirati osoba koja ima pet godina iskustva u samoj nastavi, ispunjava uvjete za nastavnika, ima položen stručni ispit, ima organizacijske sposobnosti te je društveno-politički, pedagoški i stručno istaknut. Mandat traje četiri godine s mogućnošću ponovnog izbora kao i dodjeljivanje školskog pedagoga za pomoć oko školskih poslova. Dvije knjige koje su važne za razvoj školskog menadžmenta su *Upravljanje i rukovođenje školom* (1971.), autor J. Malić, i *Naša osnovna škola – odgojno-obrazovna struktura*

(1972.), autor Z. Muhvić. 1970-tih započela je priprema za reformiranje školstva koja je trajala preko deset godina. Zakonsko ustrojstvo u tom vremenu govori o tome da školom upravlja kolegijalni poslovni organ, sastavljen od nastavnika, ostalih stručnih suradnika i drugih školskih zaposlenika, a na vrhu tog tijela stoji ravnatelj kao zastupnik ili predsjednik poslovnog organa. Navedene promjene točnije objašnjava J. Malić u knjizi *Samoupravljanje u školi* (1985.). Navodi kako se sve više okreće prema ravnateljima koji školsko vođenje vide u kolektivnom rukovođenju. Vidljivo je da se krajem 80-tih godina sustavnije pristupa temama kao što su školsko rukovođenje i ravnateljska uloga, prepoznaje se važnost uloge te se uočavaju ključne pretpostavke da bi ta uloga doprinijela ostvarenju ciljeva i zadaća škole (Staničić, 2017).

Početakom devedesetih godina prošloga stoljeća počelo je razumijevanje ravnateljske pozicije kao menadžerske uloge, to jest ugledalo se na koncepciju u gospodarstvu gdje su poželjne osobine i vještine uspješnog poslovnog vođe koji će odgojno-obrazovnu ustanovu pretvoriti u prostor dobrih uvjeta za rad (Staničić, 2017). Ravnatelji i stručni suradnici usmjereni su na cjelinu škole, na sve bitne funkcije i podsustave. Ravnatelji su specijalizirani za obrazovni menadžment, dok su stručni suradnici za inovacije, razvoj i istraživanje (Šturlić i Silov, 2014). Također se u ovom periodu pojavljuje ideja za profesionalizacijom ravnateljske pozicije pomoću raznih programa i pomagala. Tako se novim *Zakon o srednjem školstvu* (1992.) uvodi ispit za ravnatelje, uz to se pojavljuje i *Pravilnik o polaganju ravnateljskog ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova* (1993.). Nedugo zatim, 1993. godine, otvara se *Škola za ravnatelje* čiji je osnovni zadatak pripremiti ravnatelje za *ravnateljski ispit*. Također je iste godine objavljen i *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Knjiga je sadržavala pedagoški, didaktički i psihološki sadržaj te priloge iz područja školskog menadžmenta. Međutim, sav navedeni trud bio uništen nekompetentnim djelovanjem prosvjetne politike sredinom devedesetih godina. Kao rezultat toga ukinuta je *Škola za ravnatelje* te *ravnateljski ispit* te se spriječio razvoj ka suverenom školskom menadžmentu. Iako je prosvjetna politika unazadila razvojni put ravnatelja, prosvjetna struka je sustavno doprinosila razvoju školskog menadžmenta. 1995. godine počinje se tiskati *Školski priručnik* koji je bio namijenjen ravnateljima. Početkom dvije tisućitih godina dolazi do novih pokušaja unapređenja i razvoja ravnateljske pozicije.

Prijedloge promjena u vođenju škola koje je iniciralo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa 2002. godine imao je tendenciju uvođenja takva načina vođenja škola koji će unapređivati kvalitetu obrazovanja. Nosioci realizacije su ravnatelji koji bi trebali poticati kreativnost odgojno –

obrazovnog procesa. Plan promjena je predvidio i novi način izbora ravnatelja, njihovo osposobljavanje, usavršavanje i vrednovanje rada. (Buhač, 2017, str.83)

Međutim navedene ideje nisu bile provedene u praksi. *Program osposobljavanja ravnatelja* izrađen je 2005. godine te je odmah bio usvojen na *Konferenciji ravnatelja osnovnih i srednjih škola*. Nedugo nakon toga, 2006. godine, S. Staničić objavljuje knjigu *Menadžment u obrazovanju*. To je to bila prva knjiga posvećena toj tematici u našoj regiji. Godinu nakon izrađen je *Izvedbeni program osposobljavanja*, također namijenjen ravnateljima. Nakon 2005. godine započelo se s uvođenjem kolegija s nazivom školski menadžment i u visokoškolskim ustanovama, na diplomskom i poslijediplomskom studiju. Učiteljski fakulteti uveli su školski menadžment kao obavezni kolegij i sami razvoj kolegija školskog menadžmenta na poslijediplomskom studiju potaknuo je mnoga teorijska i empirijska istraživanja, objavljivanje radova i stjecanje magisterija i doktorata u ovom području (Staničić, 2017). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, objavljen 2008. godine, aktualizira pitanje profesionalizacije ravnateljske pozicije. Nažalost, ništa se bitnog nije učinilo na tom planu. Buhač (2017) navodi kako je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa kreiralo Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja te je u periodu od 2005. do 2010. godine htjelo usmjeriti aktivnost na samo vođenje odgojno-obrazovnih ustanova i velika pozornost se usmjerila na ravnatelje i njihovo djelovanje. Navodi se kako ravnatelji moraju biti vođe, inovatori, nositelji promjena, osiguravatelji sredstava i u skladu s time vješti u komunikaciji. Navedenim idejama i aktivnostima htjelo se „do kraja 2010. godine postići da 10% ravnatelja u dječjim vrtićima, 50% ravnatelja u osnovnim školama i 75% u srednjim školama ima završen minimalni stupanj osposobljenosti za rukovođenje odgojno-obrazovnom ustanovom“ (Buhač, 2017, str.16). Međutim 2013. godine pokrenuta je aktivnost u domeni rada na *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* te je osnovana Tematska radna skupina za upravljanje i rukovođenje odgojno-obrazovnim ustanovama.

Iz navedenog moguće je zaključiti da se razvojni put školskog menadžmenta i ravnateljske pozicije u povijesti, s vremenom mijenjao. Prosvjetna politika svojim djelovanjem oscilira s uspješnošću i inovativnošću svoga djelovanja, te se navedeno djelovanje može razvrstati u dvije kategorije. Prva kategorija, izravno sprečavala razvoj školskog menadžmenta, iako su ponuđena rješenja davala nedovoljno rezultata. Druga kategorija, prosvjetna struka, sustavno je i uporno djelovala te tako stalno bila u usponu. Produkcija znanja i operativna rješenja svjedoče o trajnom nastojanju da se

uloga ravnatelja podigne na bolju kvalitetu te da se zahtjevi za izbor ravnateljske pozicije i profesionalni razvoj usklade sa složenijim uvjetima u odgojno-obrazovnoj praksi (Staničić, 2017).

2.3. Sadašnji status ravnateljstva

Na *Međunarodnoj konferenciji ravnatelja osnovnih i srednjih škola te učeničkih domova: „Status i položaj ravnatelja“*, koja se održala u Dubrovniku 2011. godine, došlo je do poticaja za analizom trenutnog stanja i statusa ravnatelja u Hrvatskoj. Zaključak održane konferencije je da se sve buduće aktivnosti vezane uz ravnateljsku poziciju trebaju ostvarivati, i pri tome imati na umu glavno načelo prema kojem ravnatelj na ravnateljsku poziciju treba doći spreman, funkciju ostvarivati suvereno te s nje odlaziti dostojanstveno (Staničić, 2017; prema Školske novine, 37/2011). Te tri navedene funkcije su temeljne sastavnice svake ravnateljske karijere. Prema Staničiću (2017) analiziranjem pripremljenosti ravnatelja u Hrvatskoj, za preuzimanje rukovodeće uloge pokazuje da uloga ravnatelja nije primjereno definirana, ne osposobljavaju se za preuzimanje rukovodeće uloge, odgojno-obrazovne ustanove, nema postavljenih kompetencijskih standarda, nema kompetentnog sustava za privlačenje novih i zainteresiranih koji bi omogućili kvalitetnu i dobru selekciju te ne postoje odgovarajući kriteriji kojima bi se utvrdila pedagoška i poslovna kompetentnost kandidata i dobra selekcija. Licenca za predškolske ustanove nije propisana, dok je u osnovnim i srednjim školama te učeničkim domovima jasno definirana, ali način stjecanja još nije točno reguliran. Iz navedenog može se zaključiti da ravnatelji u Hrvatskoj nespremni preuzimaju funkciju vođenja odgojno-obrazovnih ustanova te nema odgovarajućeg rješenja. Analiziranjem odrednica koje se odnose na ostvarivanje rukovodne funkcije ravnatelja može se zaključiti da (Staničić, 2017) sustav stručnog usavršavanja ravnatelja nije na odgovarajućoj kvantitativnoj i kvalitativnoj razini, ravnatelji nemaju odgovarajuću stručno-savjetodavnu pomoć, uvođenje ravnatelja početnika nije u potpunosti zadovoljavajuće, nije riješeno pitanje vezano uz napredovanje ravnatelja u zvanju, reizbor se provodi bez propisanih i jasnih kriterija pa su moguće političke manipulacije, ne postoji vrednovanje ravnatelja prema jasnim i pouzdanim mjerilima, i sami ravnatelji svoj status smatraju neprimjerenima, najviše zbog nestabilnosti svoje pozicije koja donosi određene stigme. Zadnja odrednica koja se odnosi na odlazak ravnatelja s funkcije ukazuje na to da se dostojanstven odlazak s funkcije podrazumijeva kao važan dio samoga autoriteta i ugleda na ravnateljsku poziciju, međutim detaljnom analizom to pitanje nije primjereno riješeno. Trenutna praksa ukazuje da odlaskom s ravnateljske pozicije dolazi do zanemarivanja znanja, sposobnosti i vještina samog ljudskog potencijala, koji bi se mogao upotrijebiti za dobrobit

odgojno-obrazovne ustanove. Također veliki utjecaj na ravnateljsku ulogu imaju odrednice povezane uz političku i znanstvenu potporu za razvoj profesije. Ponovni pokušaj promjene uslijedio je kada je definiran i stvoren *5. cilj Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije: Unaprijediti kvalitetu rukovođenja odgojno-obrazovnih ustanova*. Za njegovu provedbu, Ministarstvo znanosti formiralo je Ekspertnu radnu skupinu, čiji je zadatak (Staničić, 2017): izraditi standard zanimanja ravnatelja, izraditi nacionalni standard kvalifikacije za ravnateljsku poziciju, stvoriti model uvođenja sustava licenciranja za stjecanje i zadržavanje dopusnice za ravnateljski rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

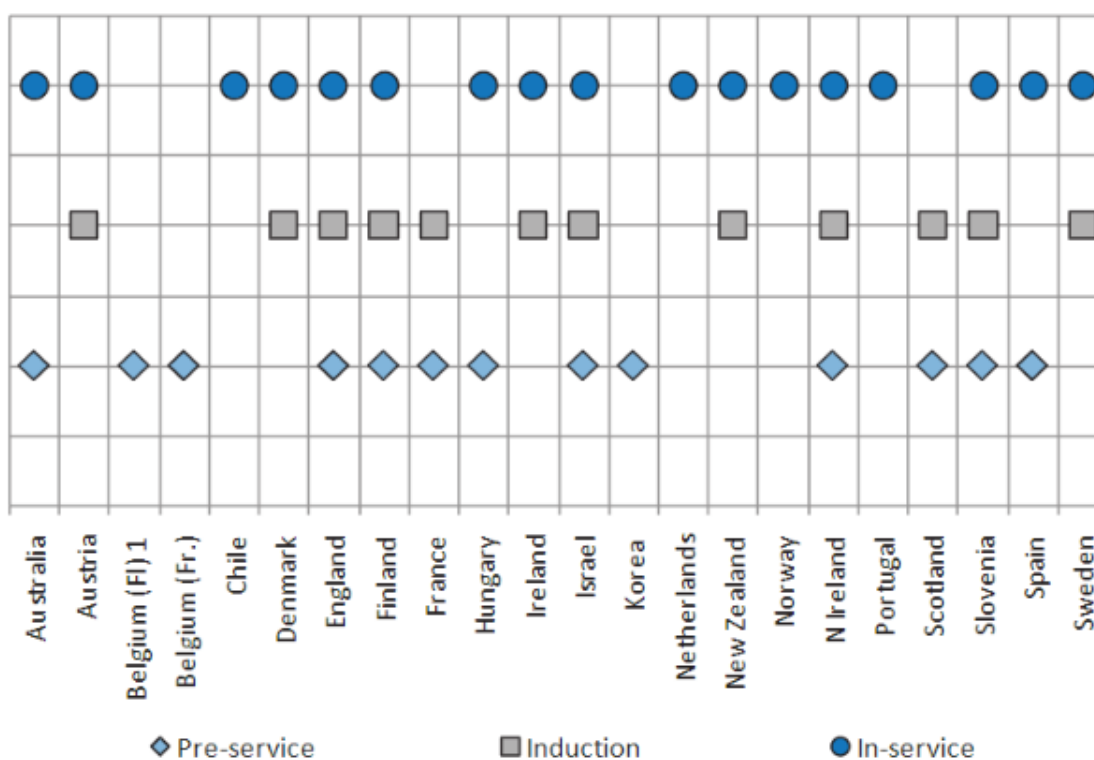
Ekspertna radna skupina za provedbu *5. cilja Strategije* ostvarila je svoj zadatak, no promijene ovise o prosvjetnoj politici, koliko će brzo i efektivno djelovati. Uz sav napor, koji struka ulaže, stanje je i dalje nepromijenjeno, točnije, ravnatelji nemaju odgovarajuću potporu te dolaze nespremni na funkciju, a njihov odlazak nije dostojanstven te sama prosvjetna politika uporno paralizira napredak prema boljitku.

2.4. Budući status ravnateljstva

Za budućnost ravnateljske pozicije svakako je važno redefinirati samu ulogu, točnije utvrditi što se očekuje od ravnatelja moderne i suverene odgojno-obrazovne ustanove. Obveze i odgovornosti ravnatelja treba definirati u skladu s pozitivnom praksom te promjenama u odgoju i obrazovanju, koje se očekuje u što skorijoj budućnosti (Staničić, 2017). Samo redefiniranje ravnateljske uloge dovodi do jasnijeg i točnijeg sagledavanja obaveza i odgovornosti, izrada kompetencijskih standarda, jasna podjela rada u odnosu na suradnike, pokretanje programa za obuku budućih ravnatelja, vrednovanje kvalitete, program licenciranja i autonomiju u radu. Uz bolje definiranje uloge potrebna i uspostava jasnih kompetencijskih standarda, ali više o tome kasnije. Također je potrebno institucionalizirati obrazovanje novih i budućih ravnatelja kako bi spremni preuzeli rukovodeću ulogu. „Cjelokupnu tematiku obrazovanja i osposobljavanja budućih ravnatelja treba urediti zakonom i provedbenim propisima“ (Staničić, 2017, str. 87). Također je potrebno licenciranje budućih kandidata za ravnateljsku poziciju, pod licencom smatra se javna isprava koja dokazuje da osoba ima potrebnu razinu profesionalne osposobljenosti. Zadnja ključna odrednica je vrednovanje ravnatelja koje se provodi u korist profesionalizacije.

2.5. Profesionalizacija ravnateljske uloge u svijetu

Tijekom vremena primijećeno je na globalnoj razini kako je izrazito važno i potrebno profesionalno osposobljavati ravnatelje za stjecanje i razvijanje ključnih ravnateljskih kompetencija. Pont, Nusche i Moorman (2008) navode kako potreba za profesionalnim pripremanjem ravnatelja u ostalim državama kreće od promjena u školskom rukovođenju i školskim dužnostima. U svojoj knjizi opisuju kako pojedine države u različito vrijeme provode pripremanje svojih kandidata za ravnateljsku ulogu. Tako su podijelili države u tri skupine: one koje provode obuku prije dobivanja ravnateljske uloge, one koje obuku provode tek kada se preuzima ravnateljska pozicija i one koje obuku pružaju ravnateljima koji su neko vrijeme na poziciji. Pa tako Izrael, Finska, Engleska, Sjeverna Irska i Slovenija nude obuku o školskom rukovođenju u svim stadijima ravnateljske karijere. Pont i suradnici (2008) Čile, Irsku, Nizozemsku i Norvešku navode kao države koje svoju obuku provode kada ravnatelji već obnašaju svoju ulogu. Od ostalih, koje su analizirali, većina država obuku provodi prije nego što se obnaša ravnateljska uloga.



Pristupi obuke za školsko rukovođenje u različitim državama, 2006/07

(Pont, Nusche i Moorman, 2008, str. 109)

2.6. Potreba za profesionalizacijom ravnateljske struke u Republici Hrvatskoj

Proučavanjem ravnateljske pozicije kao profesije, Fergeš i Kovač (2017) ističu kako je primjetno da u Hrvatskoj nisu zadovoljeni preduvjeti koji su potrebni za stjecanje profesijskog statusa. Činjenica da Hrvatska spada u rijetku skupinu europskih država u kojima ne postoji sustavno i profesionalno obrazovanje za ravnatelja prije izbora, a potom nema kvalitetnog razvoja nakon izbora. Iako se u prošlosti nije previše poduzimalo po tome pitanju, u novije vrijeme se, po uzoru na svjetske trendove i dobre prakse rukovođenja, povećala zainteresiranost obrazovne struke za ravnateljsku ulogu. „Decentralizacija, odgovornost za kvalitetu, veća autonomija samo su neki od uvjeta usklađivanja hrvatskog školstva sa sustavima škola Europske unije. Vodeću ulogu u provođenju i realizaciji tih zahtjeva imat će ravnatelj“ (Buhač, 2017, str. 83). Postupno obogaćivanje pravnih regulativa, bolja djelovanja ravnateljskih udruga, bogatija stručna literatura i konceptualizacija relativne dokumentacije potiče boljitak, međutim prosvjetna politika nije napravila konkretne poteze kako bi pomogla ili podržala pokret. Rezultat toga je činjenica kako je Hrvatska i dalje jedna od rijetkih europskih država koja i dalje nepravilno osposobljenim osobama daje ulogu rukovoditelja odgojno-obrazovne ustanove (Fergeš i Kovač, 2017). Ne postoji obavezno, kvalitetno i sustavno osposobljavanje školskih ravnatelja te time nema propisanih sposobnosti, kompetencija i vještina koje treba posjedovati osoba koja ima ravnateljsku funkciju. Također, Fergeš i Kovač (2017) ističu, iako u Hrvatskoj postoji zakonska obveza koja govori kako se trebaju pohađati aktivnosti stručnog usavršavanja te da su one ponuđene svim školskim ravnateljima, bez obzira na godine ravnateljskog staža, one još nisu organizirane na prikladan način kojim bi se odgovorilo na profesionalne potrebe trenutnih školskih ravnatelja. Ravnateljska pozicija odgojno-obrazovne ustanove se i dalje gleda kao zanimanje, a ne kao profesija čemu se teži današnjem, suverenom svijetu (Staničić, 2013). „Školskom je sustavu potreban novi, suvremeniji profil ravnatelja. Ulaganje u razvoj i obrazovanje ravnatelja suvremenijeg profila znači ulaganje u pouzdane vođe koji posjeduju kompetencije i vještine za učinkovito pedagoško vođenje škole“ (Buhač, 2017, str. 94). Odgovarajuće kompetencije, koje su nužne za funkciju ravnatelja, pomažu prilikom pravilnog i savjesnog izvršavanja svih administrativnih i pedagoških aktivnosti unutar škole, nešto više o kompetencijama ravnatelja raspravit će se u sljedećem poglavlju. Iz navedenog može se zaključiti da se profesionalizaciji ravnateljske uloge treba

posvetiti više vremena i sredstava čime bi se ostvario što veći potencijal odgojno-obrazovnih ustanova, točnije škola ali i obrazovanja općenito.

3. KOMPETENCIJE RAVNATELJA U ŠKOLAMA

Mnogo vanjskih i unutarnjih čimbenika utječe na uspješnost ravnateljske uloge te samog rukovođenja škole. Važan faktor ravnateljske pozicije svakako je kompetencijski profil koji bi savršeno opisivao ravnateljsku ulogu. Agencija za znanost i visoko obrazovanje kompetencije definira kao:

dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. Razvoj tih kompetencija cilj je svakoga obrazovnog programa. Kompetencije se razvijaju u svim programskim jedinicama i utvrđuju u različitim stupnjevima programa. Neke su kompetencije područno specifične (svojevrsne određenoj disciplini), dok su druge generičke (zajedničke svim programima). Uobičajeno je da se razvoj kompetencija odvija ciklički i na integriran način tijekom cijelog programa.¹

U današnje vrijeme potrebno je osigurati i ojačati kompetencijske standarde svih ravnatelja. Peko, Mlinarević i Gajger (2009) naglašavaju kako:

Kompetencijske standarde trebaju zadovoljavati sadašnji i budući ravnatelji u većini europskih zemalja. Oni uključuju bogat inventar znanja, sposobnosti, vještina i vrijednosti koje svaki ravnatelj treba posjedovati da bi uspješno ostvario ciljeve, zadaće i program škole. Standardi se okvirno utvrđuju na nacionalnoj razini i predstavljaju osnovu za osposobljavanje, praćenje i vrjednovanje ravnatelja. (str. 68)

Važnost izrade kompetencijskog standarda školskih ravnatelja temelji se na utvrđivanju jasno definiranih i poželjeh osobina, znanja i vještina koje su osnova za ravnateljsku poziciju. Kada je sve to jasno definirano uvelike pomaže prilikom pouzdanog utvrđivanja njihovog znanja. Također kvalitetno razrađeni standardi bazirani su na dobrim i prihvatljivim konceptima vodstva, usmjereni su na višu i kvalitetniju razinu poučavanja te su orijentirani ka razvoju. Peko i sur. (2009) ističu kako su ravnateljske kompetencije važne, zato što o njima ovise mnogi rezultati škole, ali i samo

¹ AZVO- preuzeto 28.10.2022. s <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije>

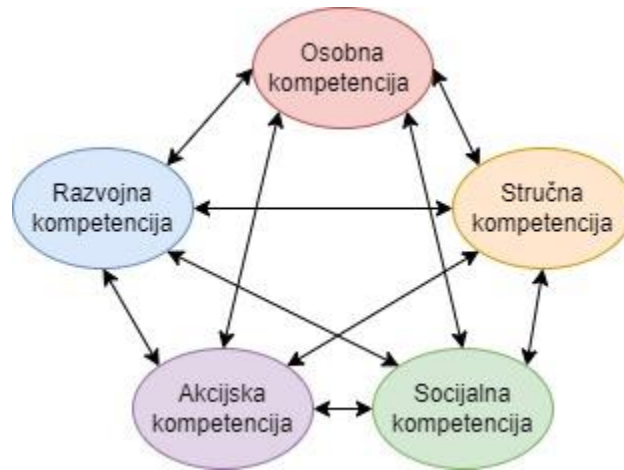
postignuće učenika. U Hrvatskoj se nije još ozbiljno i dosljedno krenulo raditi po tome pitanju, za razliku od ostalih europskih država. Kako bi proces bio što uspješniji potrebno je izraditi i rangirati popis važnih i ključnih kompetencija za ravnateljsku ulogu. Ravnatelji koji uspješno i kvalitetno vode i upravljaju školom posjeduju sličan skup kompetencija koje bi trebalo pažljivo analizirati i promatrati kako bi se temeljem dobre prakse mogao napraviti navedeni ključni popis koji će pomagati prilikom odabira budućih ravnatelja i probrati najbolje kandidate. Određena istraživanja su se provela na ovu temu te su se njihovi zaključci, u kombinaciji s prosvjetnom politikom, koristili prilikom sastavljanja nacionalnih kompetencijskih standarda. Stjecanje ravnateljskih kompetencija na razini drugih država odvija se kroz razne periode u ravnateljskim karijerama. Tako u državama koje provode profesionalizaciju ravnateljske pozicije, s odabranim kandidatima, osposobljavanje počinje na samom početku. Tako ih uspijevaju na vrijeme pripremiti za nadolazeće odgovornosti i rukovođenje te oni, dolaskom na ravnateljsku poziciju, dalje razvijaju stečeno znanje i vještine pomoću prakse do što više razine. Zato je važno osmisliti i napraviti kvalitetne programe koji će pružati najbolje svojim polaznicima te će ih pripremiti i educirati za nadolazeću funkciju. Fegeš i Kovač (2017) navode kako analiziranjem dobivenih rezultata tih istraživanja svjedoči o uspješnosti onih programa koji udovoljavaju sljedećim pretpostavkama:

- Imaju jasno definiran, sveobuhvatan i koherentan kurikulum koji je usklađen sa standardima države i profesije gdje su jasno naglašene i određene ključne ravnateljske kompetencije.
- Uvažavaju prethodno iskustvo u ravnateljskoj ulozi i postojeću razinu već stečenog znanja.
- Prate trendove i istraživanja o novim spoznajama vezanih uz školsko rukovođenje s posebnim naglaskom na obilježja instruktorskog, distribuiranog i transformacijskog vođenja.
- Primjenjuje aktivan, sudionicima usmjeren pristup, koji povezuje teoriju i praksu, usmjeren je na praktične probleme i potiče rješavanje određenih problema, razmišljanja i refleksija.
- Upotrebljavaju različite strategije, metode i oblike učenja kao što su iskustveni i problemsko učenje, akcijsko istraživanje, pisanje projekata s područjem rukovođenja školom, pisanje znanstvenih članaka ili stvaranje portfelja koji omogućuju svrhovitu upotrebu povratnih informacija i procjena koje daju kolege, nastavnici i sami kandidati koji su polaznici programa.

- Koji u okviru pruža socijalnu i stručnu podršku u obliku prospektnih skupina u kojima polaznici programa surađuju s ravnateljima koji imaju dugogodišnje radno iskustvo.
- Pružaju kandidatima podršku putem mentorstva i savjetovanja mentora, točnije iskusnijih ravnatelja.
- Oni koji koriste dobro osmišljene aktivnosti stažiranja u praksi koje im daje priliku uključivanje u praksu rukovođenja školom i nošenja sa svakodnevnim zahtjevima ravnateljskog posla, pod praćenjem i vodstvom stručnih ravnatelja.

3.1. Kompetencijski profil ravnatelja

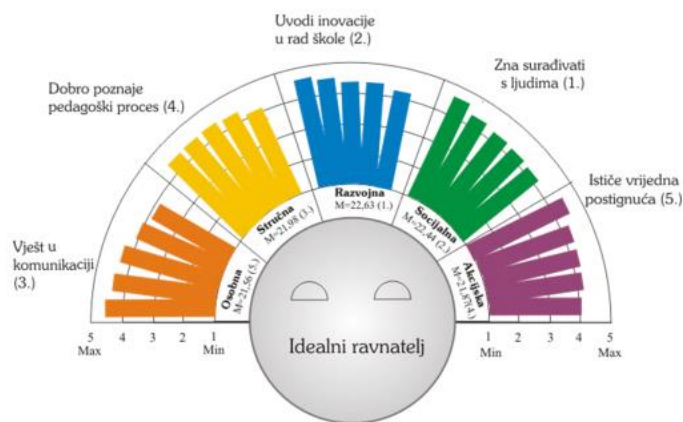
Određeni autori bavili su se određivanjem i istraživanjem navedenog profila te su dolazili do različitih zaključaka i promišljanja. Peko i sur. (2009) naglašavaju kako ravnateljske stručno-pedagoške kompetencije čine ga praktičarom/operativcem koji se bavi planiranjem i promišljanjem o načinu rada, reducira rutinske aktivnosti te potiče fleksibilnost i kreativnost nastavnika i učitelja, a time i kvalitetniju školsku atmosferu. Također navode kako su uz ravnateljske stručne kompetencije važne i socijalne te komunikacijske kompetencije kao i vizija za optimizam u stvaranju ujedinjene misije škola. Svakako je važno odrediti navedeni profil, zato što on pomaže prilikom razumijevanja i shvaćanja koje kompetencije treba posjedovati svaka osoba na ravnateljskoj poziciji. Staničić (2000) je na temelju teorijskih i empirijskih istraživanja uspostavio model kompetencijskog profila ravnatelja. Tako je Staničić (2006) kompetencijski profil ravnatelja prikazao u obliku pet ključnih kompetencija. One su: *osobna kompetencija, razvojna kompetencija, stručna kompetencija, socijalna kompetencija i akcijska kompetencija*. Za uspješnost ravnatelja, autor navodi razvojnu kompetenciju kao najvažniju. Nakon nje slijedi socijalna, potom osobna. Akcijsku i stručnu navodi kao podjednako važnu.



Kompetencije ravnatelja-hipotetički model (Staničić, 2006)

Staničić (2006) osobnu kompetenciju opisuje kao karakterističnu značajku doživljavanja, reagiranja i ponašanja ravnatelja. Odrednice koje se uključuju su: dosljednost, povjerenje, poduzetnost, pristupačnost, samopouzdanje i slično. Kokanović (2021) navodi kako psihološki stabilna i uravnotežena osoba koja ima razvijenu emocionalnu inteligenciju, suosjećanje, pozitivne ljudske vrline i empatiju. Ravnatelji koji su visoko procijenjeni na ovoj kompetenciji dobro se nose sa stresom te su odlučni i savjesni. Bitna odrednica ove kompetencije je da svjesno slušaju i suosjećaju sa svojim suradnicima. To podrazumijeva i čvrsto vjerovanje u inkluzivne vrijednosti kako bi ravnateljsko ponašanje prilikom stvaranja inkluzivne kulture odgojno-obrazovne ustanove bilo autentično i iskreno (Šenkižek, 2020). Prema Staničiću (2006) razvojna kompetencija omogućava ravnatelju uspješno upravljanje stručno-pedagoškog razvoja i poslovanja škole. Ujedno je i najvažnija za dobro i vješto vođenje bilo koje škole ili odgojno-obrazovne ustanove. Navedena kompetencija predstavlja jasne vizije i ideje o razvoju odgojno-obrazovne ustanove, inovaciju pedagoškog rada, racionalno promišljanje i organiziranje rada škole, te druge slične karakteristike. Ravnatelji koji posjeduju navedenu kompetenciju odlični su u poticanju napretka svojih suradnika i same škole te dovodenje same kvalitete rada na što višu razinu. Nadalje, uključuje dobro poznavanje pedagoških, didaktičkih i drugih stručnih znanja koja su svakako potrebna za optimalno vođenje odgojno-obrazovnog procesa (Staničić, 2006). Bitne značajke su: poznavanje programa i didaktičkih načela rada, razumijevanje organizacije pedagoškog rada, vrednovanje postignuća i kvalitete svojih suradnika, poznavanje potrebnog zakonodavstva te

druge slične značajke. Navedena kompetencija podrazumijeva dobro poznavanje i snalaženje u raznim međuljudskim odnosima. „Socijalno kompetentna osoba može se opisati kao netko tko se dobro snalazi u socijalnim situacijama, lako se ophodi s ljudima, opaža sugovornikove emocije, ponaša se prijateljski i ugodno, “dobro je društvo”, ima smisla za humor“ (Burns i Farina, 1984; Janković, 2012, str. 118).Važne odrednice ove kompetencije su: poznavanje bitnih zakonitosti međuljudskih odnosa, mogućnost motiviranja suradnika, kvalitetno demokratsko vođenje, prepoznavanje pozitivnih doprinosa učitelja, nastavnika i ostalih suradnika te umijeće rješavanja sukoba. Motivacija suradnika svakako je jedan od glavnih odrednica socijalne kompetencije, jer potiču ostale zaposlenike na ostvarenje vlastitih ciljeva te time i ostvarenje školskih ciljeva. Motivacija je jedna od najkompleksnijih izazova za većinu ravnatelja u današnjici, a sama kompleksnost motivacije izvire iz psihofizičkih, demografskih i socijalnih različitosti svih zaposlenika (Matijević Šimić, 2011) U socijalnu kompetenciju ravnatelja podrazumijeva se trud i napor samog ravnatelja da školu učini dobrodošlom, da potiče međusobno pomaganje učenika i nastavnika, ali važno je naglasiti da te potiču suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom (Šenkižek, 2020). Od svih navedenih kompetencija, akcijska kompetencija se ne odnosi samo na određeno znanje, već na praktičnu aktivnost ravnatelja u odgojno-obrazovnoj ustanovi te samom okruženju. Odrednice koje sve ovo uključuju su: otvorenost u radu s nastavnicima i ostalim suradnicima, slušanje i davanje savjeta, aktivno sudjelovanje u rješavanju problema vezanih sa školom, unapređivanje i otklanjanje raznih prepreka i slično. Kokanović (2021) navodi kako ravnatelji koji imaju visoki stupanj akcijske kompetencije razvijaju pozitivnu klimu te se smatraju liderom koji streme napretku.



Kompetencijski profil ravnatelja- prikaz idealnog ravnatelja (Staničić, 2006, str.158)

4. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

4.1. Istraživački problem

U današnje vrijeme razvoj pedagoških kompetencija za ravnatelje je izrazito važno i neophodno (Varga, Peko, Vican, 2016). Hrvatski kvalifikacijski okvir² uvodi standard zanimanja u kojem su jasno iskazane kompetencije potrebne za određeno zanimanje. Ujedno su uvedeni i standardi kvalifikacija koji su temeljeni na jasno propisanoj metodologiji i prikupljenim podacima koji su analizirani kako bi se utvrdile potrebne kompetencije za određena zanimanja. Međutim, Hrvatska nema kompetencijske standarde koje bi školski ravnatelji trebali zadovoljiti. Stoga ih je potrebno izraditi i legalizirati (Staničić, 2017). Oni moraju biti opremljeni sa što više raznovrsnih kompetencija kako bi kvalitetno vodili i upravljali školom te ljudskim potencijalima u njima (Fegeš i Kovač, 2017). Učiteljska percepcija ima veliku ulogu u razumijevanju i shvaćanju važnosti ravnateljskih kompetencija, budući da uspješnost škole i njihovog rada uvelike ovisi o tome. Zato se problem standardizacije ravnateljskih kompetencija i ravnateljske profesionalizacije treba ticati svih učitelja i nastavnika.

4.2. Ciljevi i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati percepciju učitelja o važnosti ravnateljskih kompetencija i sveopćoj profesionalizaciji ravnateljske struke.

Specifični ciljevi istraživanja su:

1. Ispitati učiteljske stavove o važnosti profesionalizacije ravnateljske struke.

1.1. Ispitati stavove učitelja zaposlenih u osnovnim školama o važnosti profesionalizacije ravnateljske struke.

1.2. Ispitati postoji li povezanost u percepciji profesionalizacije ravnateljske struke između učitelja zaposlenih u manjim (manje od 400 učenika), srednjim (od 400 do 800 učenika) i većim (više od 800 učenika) osnovnim školama.

1.3. Ispitati postoji li povezanost u percepciji profesionalizacije ravnateljske struke između učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu 10 godina i više te učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu manje od 10 godina.

² HKO- preuzeto 19.12.2022. s <http://www.kvalifikacije.hr/hr/o-hko-u>

1.4. Ispitati postoji li povezanost u percepciji profesionalizacije ravnateljske struke između učitelja kojima je radni staž manji od 10 godina, između 10 i 25 godina te veći od 25 godina.

2. Ispitati učiteljske stavove o kompetencijama koje bi ravnatelji osnovnih škola treba imati.

2.1. Ispitati stavove učitelja zaposlenih u osnovnim školama o važnosti ravnateljskih kompetencija.

2.2. Ispitati postoji li razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja zaposlenih u manjim (manje od 400 učenika), srednjim (od 400 do 800 učenika) i većim (više od 800 učenika) osnovnim školama.

2.3. Ispitati postoji li razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu 10 godina i više te učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu manje od 10 godina.

2.4. Ispitati postoji li razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja kojima je radni staž manji od 10 godina, između 10 i 25 godina te veći od 25 godina.

4.3. Hipoteze

1.1. Učitelji koji rade u osnovnim školama ističu važnost profesionalizacije ravnateljske struke.

1.2. Ne postoji povezanost u percepciji profesionalizacije ravnateljske struke između učitelja zaposlenih u manjim (manje od 400 učenika), srednjim (od 400 do 800 učenika) i većim (više od 800 učenika) osnovnim školama.

1.3. Ne postoji povezanost u percepciji profesionalizacije ravnateljske struke između učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu 10 godina i više te učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu manje od 10 godina.

1.4. Ne postoji povezanost u percepciji profesionalizacije ravnateljske struke između učitelja kojima je radni staž manji od 10 godina, između 10 i 25 godina te veći od 25 godina.

2.1. Učitelji zaposleni u osnovnim školama ističu važnost posjedovanja ravnateljskih kompetencija.

2.2. Ne postoji razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja zaposlenih u manjim (manje od 400 učenika), srednjim (od 400 do 800 učenika) i većim (više od 800 učenika) osnovnim školama.

2.3. Ne postoji razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu 10 godina i više te učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu manje od 10 godina.

2.4. Ne postoji razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja kojima je radni staž manji od 10 godina, između 10 i 25 godina te veći od 25 godina.

4.4. Varijable istraživanja

Zavisne varijable

Profesionalizacija ravnateljske uloge u ovom istraživanju, kako je već prije navedeno, podrazumijeva proces kojim pojedina zanimanja nastoje podići određene odrednice u svrhu postizanja statusa profesije, također udovoljavanje određenim uvjetima koji se odnose na razvijenost osnovnih teorija i tehnika, monopol na stručnu ekspertizu, organiziranost i razvijenost profesionalne etike te prepoznatljivost u društvu (Šporer, 1990; prema Fegeš i Kovač, 2017).

Kompetencije ravnatelja u ovom istraživanju podrazumijeva ispitivanje važnosti pet ključnih kompetencija prema Staničiću (2006), a one su: osobna kompetencija, razvojna kompetencija, stručna kompetencija, socijalna kompetencija i akcijska kompetencija.

Nezavisne varijable

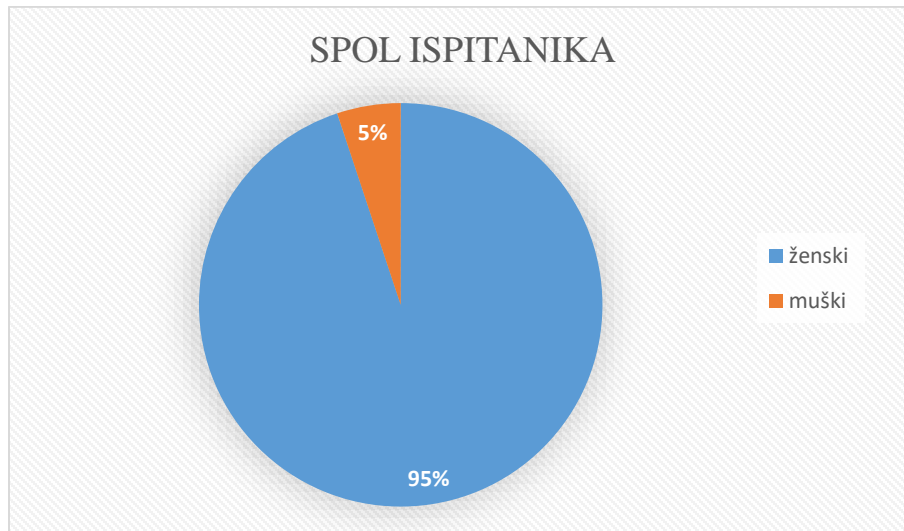
Veličina osnovne škole- manje (manje od 400 učenika), srednje (od 400 do 800 učenika) i veće (više od 800 učenika).

Duljina mandata ravnatelja- ravnatelji koji su u mandatu 10 godina i više, te ravnatelji koji su u mandatu manje od 10 godina.

Radni staž učitelja- učitelji koji imaju radni staž manji od 10 godina, učitelji koji imaju radni staž između 10 i 25 godina, te učitelji koji imaju više od 25 godina radnog staža.

4.5. Uzorak istraživanja

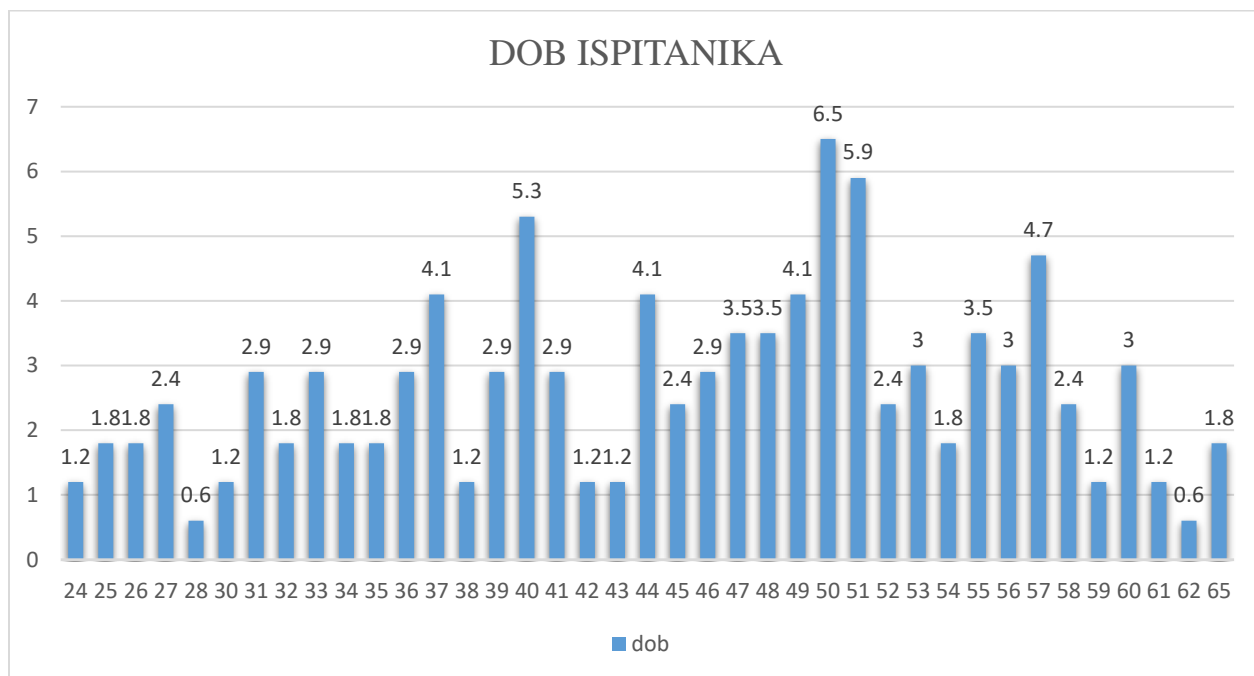
Uzorak istraživanja sačinjavaju učitelji osnovnih škola u Republici Hrvatskoj te odabir i sudjelovanje ispitanika u istraživanju provodi se anonimno i slučajno putem online upitnika. U istraživanju je sudjelovalo 175 ispitanika. Od njih 175, 94,9 % ih je ženskog spola, a 5,1 % ih je muškog spola (Graf 1).



Graf 1 Struktura ispitanika prema spolu

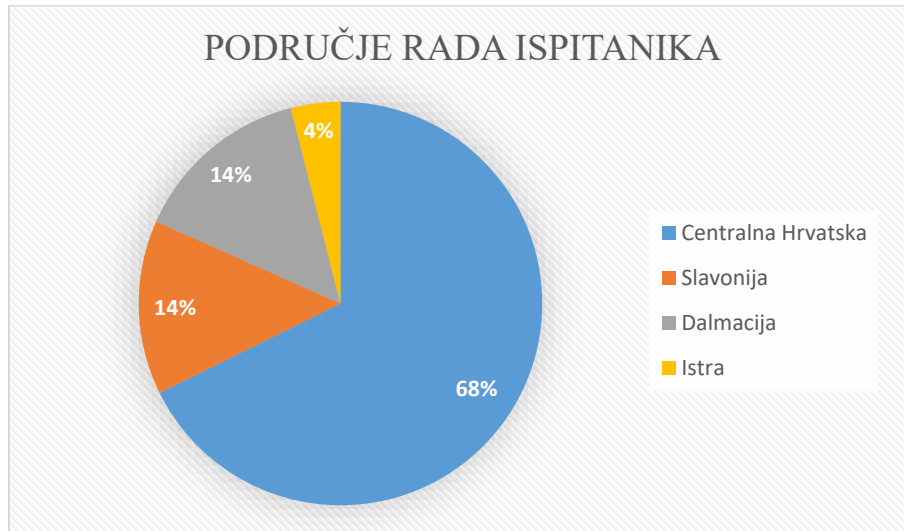
Što se tiče dobi ispitanika, raspon je bio od 24 godine do 65 godina starosti (Graf 2). 1,2 % ispitanika imalo je 24 godine; 1,8 % imalo je 25 godina; 1,8% imalo je 26 godina; 2,4% bilo je starosti od 27 godina; 0,6 % ispitanika je u dobi od 28 godina; 1,2 % ispitanika imalo je 30 godina; 2,9% ispitanika bilo je starosti 31 godina; 32 godine imalo je 1,8 % ispitanika; 2,9 % bilo je ispitanika starosti 33 godine; 1,8% ispitanika bilo je u dobi od 34 godine; 1,8 % ispitanika imalo je 35 godina; 36 godina imalo je 2,9 % ispitanika; 37 godina imalo je 4,1 % ispitanika; 1,2% ispitanika bilo je s 38 godina; 39 godina imalo je 2,9 % ispitanika; 40 godina starosti bilo 5,3 % ispitanika; 41 godina života imalo je 2,9 % ispitanika; 42 godine imalo je 1,2 % ispitanika; 1,2% ispitanika imalo je 43 godine; 44 godine imalo je 4,1 % ispitanika; 45 godina života imalo je 2,4 % ispitanika; 2,9% ispitanika bilo je u dobi od 46 godina; 47 godina imalo je 3,5 % ispitanika; 48 godina 3,5 %; 4,1 % ispitanika bilo je u dobi od 49 godina; 50 godina imalo je 6,5 % ispitanika;

51 godinu imalo je 5,9 %; 2,4 % ispitanika imalo je 52 godine; 53 godine imalo je 3 % ispitanika; 54 godina života bilo je 1,8 % ispitanika; 55 godina imalo je 3,5 % ispitanika; 3 % ispitanika imalo je 56 godina života; 57 godina starosti bilo je 4,7 % ispitanika; 58 godina imalo je 2,4 % ispitanika; 59 godina života bilo je 1,2 % ispitanika; 3 % ispitanika bilo je u dobi od 60 godina;%, 61 godina imalo je 1,2 % ispitanika; 0,6 % ispitanika imalo je 62 godine dok je sa 65 godina bilo 1,8 % ispitanika.



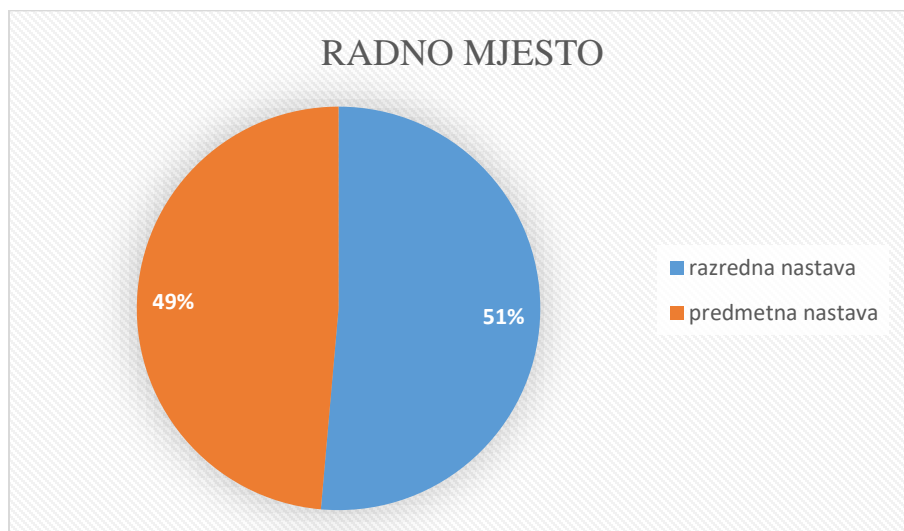
Graf 2 Struktura ispitanika prema dobi

Ispitanici su također podijeljeni prema županijama u kojima trenutno rade. Navedene županije grupirane su prema određenim regijama. Tako 68,3 % ispitanika radi u Centralnoj Hrvatskoj (Međimurska županija, Varaždinska županija, Koprivničko-križevačka županija, Grad Zagreb, Zagrebačka županija, Karlovačka županija, Primorsko-goranska županija, Bjelovarsko-bilogorska županija, Ličko-senjska županija i Sisačko-moslavačka županija), 14,1 % radi u Slavoniji (Brodsko-posavska županija, Vukovarsko-srijemska županija, Osječko-baranjska županija i Virovitičko-podravska županija), 14,5 % radi u Dalmaciji (Zadarska županija, Šibensko-kninska županija, Splitsko-dalmatinska županija i Dubrovačko-neretvanska županija) te 4 % radi u Istri (Istarska županija) (Graf 3).



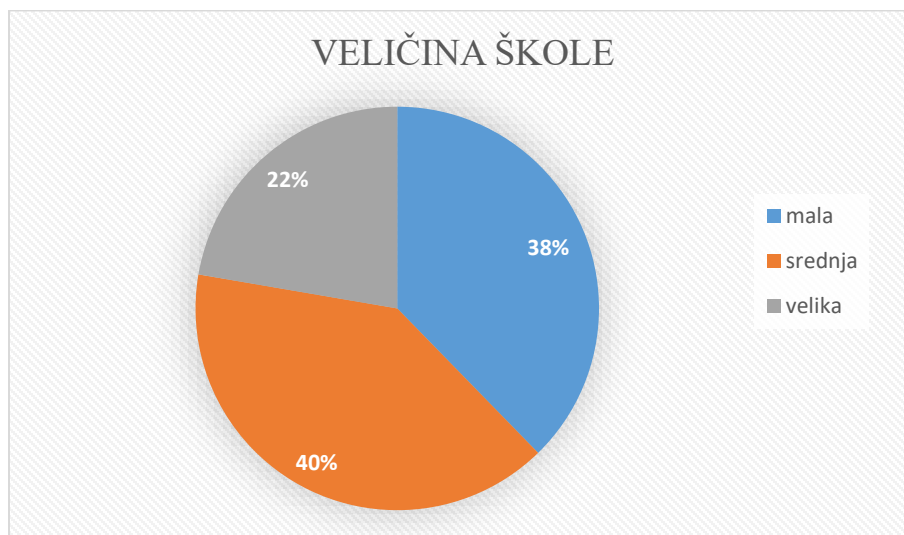
Graf 3 Struktura ispitanika prema području rada

U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne i predmetne nastave (Graf 4). Od 175 ispitanika, njih 51,4 % radi u razrednoj nastavi, a 48,6 % u predmetnoj nastavi.



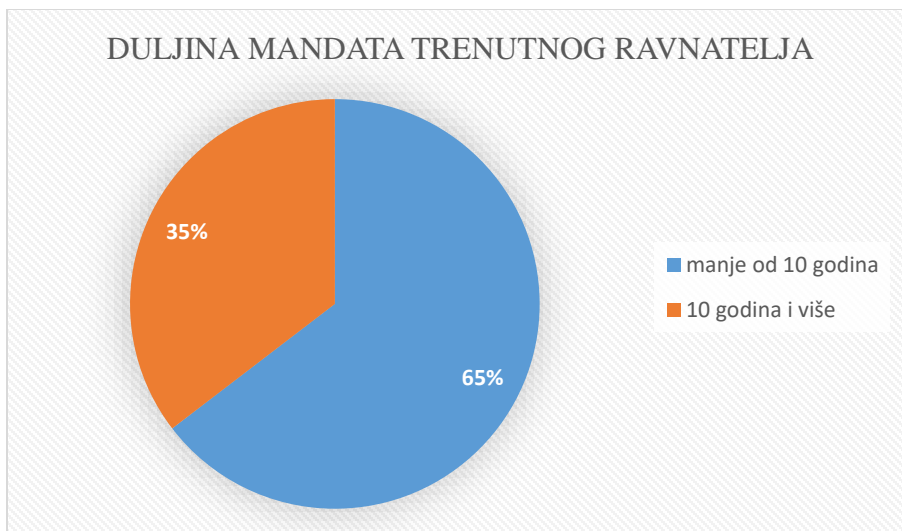
Graf 4 Struktura ispitanika prema radnom mjestu

Veličina škole jedna je od nezavisnih varijabli istraživanja te prema prikupljenim podacima 37,7 % ispitanika radi u manjim (manje od 400 učenika) školama, njih 40 % radi u srednje (od 400 do 800 učenika) velikim školama i 22,3 % u većim (više od 800 učenika) školama (Graf 5).



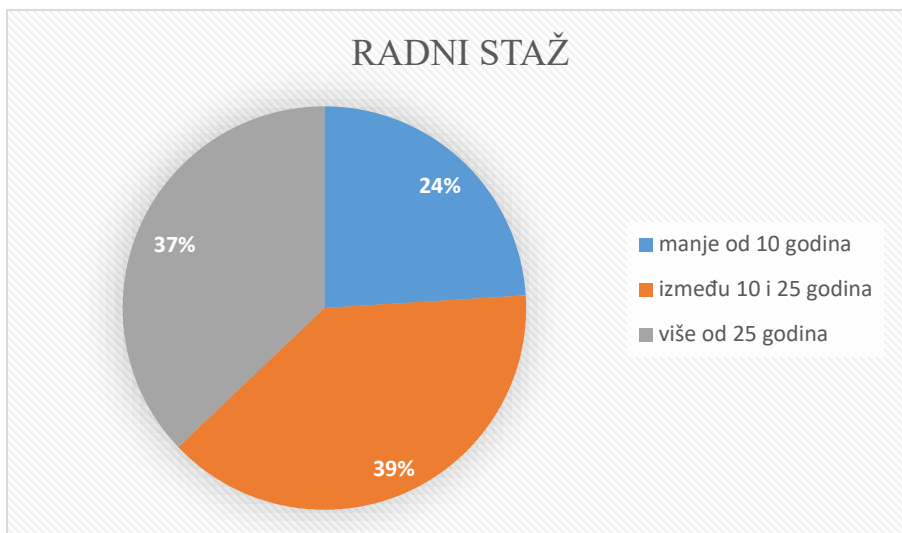
Graf 5 Struktura ispitanika prema veličini škole

Svakako važna nezavisna varijabla ovog istraživanja je duljina mandata trenutnog ravnatelja (Graf 6). Tako 64,6 % ispitanika radi u školama gdje aktualni ravnatelj vrši dužnost manje od 10 godina, a 35,4 % njih radi u školama gdje trenutni ravnatelji djeluju 10 i više godina.



Graf 6 Struktura ispitanika prema duljini mandata trenutnog ravnatelja

Također važno za određivanje uzorka je radni staž ispitanika (Graf 7), 24 % njih ima radni staž manji od 10 godina, 38,9 % ima između 10 i 25 godina te na kraju 37,1 % njih ima više od 25 godina staža.



Graf 7 Struktura ispitanika prema radnome stažu u školi

4.6. Instrument istraživanja

Instrument istraživanja je online anketni upitnik izrađen u web aplikaciji Google Forms. Anketni upitnik napravljen je za potrebe istraživanja diplomskog rada. Također, anketni upitnik temelji se na proučenoj i sakupljenoj literaturi o već istraživanoj temi pod nazivom Kompetencije ravnatelja. Anketni upitnik je podijeljen u tri dijela: opći podaci o sudioniku/cima istraživanja, Instrument za ispitivanje razvijenosti kompetencija ravnatelja i pitanja za procjenjivanje važnosti profesionalizacije ravnateljske struke.

Uvodni dio, prvi dio, anketnog upitnik uključuje opće podatke sudionika istraživanja, to podrazumijeva njihov spol, njihova dob, županija u kojoj rade, radno mjesto, veličina osnovne škole u kojoj rade, duljina mandata trenutnog ravnatelja te radni staž ispitanika. Spol je podijeljen na razrede ženski (Ž) i muški (M). Prilikom popunjavanja dobi, ispitanici samostalno upisuju svoju dob na za to predviđeno mjesto. Radi jednostavnije obrade podataka istraživanja, dobivene županije se grupiraju, prema predodređenim regijama u Republici Hrvatskoj, a to su: Centralna Hrvatska, Slavonija, Dalmacija i Istra. Što se tiče radnog mjesta podijeljeno je na razrednu i predmetnu nastavu. Kako bi se provjerilo mijenja li se mišljenje učitelja na zadanu temu s obzirom na veličinu škole, ispitanici trebaju klasificirati osnovne škole u kojima rade na one koje imaju manje od 400 učenika, između 400 i 800 učenika te više od 800 učenika. Važna nezavisna varijabla ovoga istraživanja svakako je mandat trenutnog ravnatelja kod ispitanika, pa tako je mandat podijeljen na onaj koji je manji od 10 godina te 10 godina i više. Radni staž je podijeljen na manje od 10 godina, između 10 i 25 godina te više od 25 godina.

Slijedi drugi dio anketnog upitnika, kompetencije ravnatelja. Kako bi se ispitali učiteljski stavovi o važnostima pojedinih ravnateljskih kompetencija izrađen je instrument s 25 čestica koje su formirane prema Staničićevoj (2006) podjeli kompetencija koje bi svaki ravnatelj trebao posjedovati. Tako su ispitanici trebali ocijeniti svaku tvrdnju vezanu za pojedinu kompetenciju (osobna, socijalna, razvojna, stručna i akcijska) brojevima od 1 (u potpunosti se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem) prema tome koliko se slažu s navedenim tvrdnjama. Pouzdanost instrumenta je potvrđena i skalom pouzdanosti, Cronbach Alpha koeficijentom koji iznosi 0,978. U ovom djelu upitnika nalazila su se i pitanja kojima su se procjenjivali stavovi učitelja o tome koje od navedenih kompetencija su trenutno najviše i najmanje razvijene te koja je najviše korištena od strane ravnatelja.

Treći dio ispitivao je mišljenje učitelja o profesionalizaciji ravnateljske struke te se sastoji od dvaju pitanja. Prvo pitanje traži od ispitanika da izraze svoje mišljenje o tome treba li postojati stručno osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja, odgovorom da/ne. Zatim slijedi otvoreno pitanje gdje ispitanici obrazlažu svoje odgovore na prethodno pitanje. Pitanje je postavljeno s ciljem stjecanja boljeg uvida o aktualnom mišljenju učitelja na temu profesionalizacije ravnateljske uloge.

Obrada podataka izvršila se putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS 26.0). Prilikom obrade podataka koristile su se analize deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija, postoci) jednostavna analiza varijance za nezavisne uzorke ANOVA, uz Bonferroni post hoc test te t-test za nezavisne uzorke.

4.7. Prikupljanje podataka

Istraživanje je provedeno putem online anketnog upitnika. Podijeljen je učiteljima osnovnih škola koristeći se društvenim mrežama. Vrijeme prikupljanja podataka trajalo je od 16. prosinca 2022. do 18. prosinca 2022. Za izradu anketnog upitnika i prikupljanje podataka koristila se web aplikacija Google Forms.

5. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

5.1 Učiteljski stavovi o važnosti profesionalizacije ravnateljske struke

5.1.1. Stavovi učitelja zaposlenih u osnovnim školama o važnosti profesionalizacije ravnateljske struke.

POTVRĐENO HIPOTEZA: Učitelji koji rade u osnovnim školama ističu važnost profesionalizacije ravnateljske struke.

Kako bi se utvrdila važnost profesionalizacije ravnateljske struke, ispitanicima se postavilo pitanje koji su njihovi stavovi o stručnom osposobljavanju i usavršavanju školskih ravnatelja. Te je tako 97,7 % njih odgovorilo kako smatraju da je važna profesionalizacija struke, dok je 2,3 % odgovorilo kako nema potrebe za profesionalizacijom ravnateljske pozicije (Graf 8). Dobiveni odgovori upućuju kako većina učitelja smatra da je stručno usavršavanje ravnateljske struke važno

za nadolazeću budućnost. Nakon što su ispitanici odgovorili smatraju li da treba postojati osposobljavanje ili ne, trebali su obrazložiti svoje mišljenje. Tako su neki navodili da je vođenje obrazovne ustanove izrazito zahtjevno te zbog stalnih promjena u području obrazovanja ravnatelji bi trebali raditi na razvoju vlastitih kompetencija za boljitak cijele obrazovne ustanove: *Ravnatelj nužno mora razvijati svoje kompetencije kako bi pratio razvoj školstva, inovativnosti i stručnost suradnika pa i svoju; S obzirom na zahtjevnost vođenja škole, stalnih promijeni u području obrazovanja, ravnatelj treba imate razvijene razne kompetencije, te raditi na njihovom razvoju.* Drugi navode kako ravnatelji koji neko vrijeme izvršavaju tu ulogu trebaju pratiti promjene u obrazovanju i školskom menadžmentu za bolje i uspješnije vođenje škole i njenih zaposlenika: *Ako je netko duže vrijeme ravnatelj, ponekad izgube razumijevanje za probleme u razredu pa bi se usavršavanjem mogli vratiti u razrednu problematiku i načine rješavanja problema; Ako su dugo ravnatelji polako gube uvid u problematiku učitelja.* Također se navodi kako učitelji prolaze kroz različita usavršavanja te da bi se iz tih razloga i ravnatelji trebali stručno usavršavati kako bi zajedno pratili i uvodili potrebne promjene u obrazovnom sustavu škole: *Kao što vrijedi za učitelje i nastavnike, i ravnatelji bi se trebali usavršavati da spremno dočekaju ili uvode novine; Kao što se usavršavaju ostali djelatnici po raznim seminarima, tako bi i oni trebali raditi na sebi. Posebno bi trebali poraditi na socijalnim i komunikacijskim kompetencijama prema svojim djelatnicima.; Ravnatelj bi se trebao redovito usavršavati i uvoditi novitete u školu. Usavršavaju se i učitelji pa bi trebali i ravnatelji.* Neki navode kako trenutno postoji stručno usavršavanje ravnatelja, ali da nisu dobro osmišljeni i da sama egzekucija nije u skladu s ciljevima modernog školstva i obrazovanja te da se treba uskladiti s današnjim potrebama i ciljevima obrazovnog sustava: *Usavršavanje već postoji, ali bilo bi dobro da sve osobe koje bi htjele postati ravnatelji moraju proći 1-2 godine dodatnog školovanja gdje bi teme bile menadžment, učinkovita komunikacija te vođenje dokumentacije; Ravnatelji se već redovito stručno usavršavaju iako bi teme njihovih usavršavanja trebale pokrivati sve nabrojane kompetencije.* Nekoliko odgovora naglašava kako kandidati dolaze nespreni na ravnateljsku poziciju te su prisiljeni učiti putem iskustva ili oslanjanjem na vlastite afinitete, te bi se prijevremenim usavršavanjem olakšalo preuzimanje ravnateljske uloge: *Složenost tog posla zahtijeva prethodnu pripremljenost za rad, a ne da se posao uči u hodu; Ako je netko novi ravnatelj, stručno osposobljavanje je dobro da se osobu upozna sa svime što ga čeka, da ima od koga tražiti pomoć i savjet; Svaki posao se uči. Lakši je put naučiti ga u školi nego iskustveno.*



Graf 8 Mišljenje učitelja o potrebi stručnog osposobljavanja i usavršavanja ravnateljske struke

5.1.2. Povezanost u percepciji profesionalizacije ravnateljske struke između učitelja zaposlenih u manjim (manje od 400 učenika), srednjim (od 400 do 800 učenika) i većim (više od 800 učenika) osnovnim školama.

POTVRĐENO

HIPOTEZA: Ne postoji povezanost u percepciji profesionalizacije ravnateljske struke između učitelja zaposlenih u manjim (manje od 400 učenika), srednjim (od 400 do 800 učenika) i većim (više od 800 učenika) osnovnim školama.

Kako bi se utvrdila povezanost veličine škole s potrebama profesionalizacije ravnateljske struke, to jest u percepciji učitelja o tome koje kompetencije je potrebno bolje razviti i usavršiti, koje su dovoljno usavršene te koje su najviše korištene, ovisno o tome koliko je velika škola u kojoj rade, koristio se Pearsonov koeficijent korelacije (Tablica 1). Provođenjem navedenog ispitivanja utvrđeno je da nema povezanosti u percepciji učitelja zaposlenih u manjim (manje od 400 učenika), srednjim (od 400 do 800 učenika) i većim (više od 800 učenika) osnovnim školama te njihovim stavovima o profesionalizaciji ravnateljske struke ($R=0,057$, $p>0,05$; $R=-0,038$, $p>0,05$; $R=-0,002$, $p>0,05$).

Tablica 1 Korelacija- veličina škole i najviše korištena/najviše razvijene/najmanje razvijene kompetencije

		najviše korištena kompetencija	najviše razvijena kompetencija	najmanje razvijena kompetencija
VELIČINA ŠKOLE	Pearson Correlation	,057	-,038	-,002
	Sig. (2-tailed)	,454	,619	,981
	N	175	175	175

5.1.3. Povezanost u percepciji profesionalizacije ravnateljske struke između učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu 10 godina i više te učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu manje od 10 godina.

POTVRĐENO HIPOTEZA: Ne postoji povezanost u percepciji profesionalizacije ravnateljske struke između učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu 10 godina i više te učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu manje od 10 godina.

Sljedeća nezavisna varijabla čija se moguća povezanost htjela ispitati s razinom profesionalizacije ravnateljske struke, točnije važnih kompetencija, je mandat trenutnih ravnatelja (Tablica 2). Navedeni rezultati su također prikazani putem Pearsonovog koeficijenta korelacije. Rezultati ukazuju kako ne postoji statistički značajna povezanost u percepciji učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu 10 godina i više te učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu manje od 10 godina, i važnost profesionalizacije ravnateljskih kompetencija ($R=0,061$, $p>0,05$; $R=0,073$, $p>0,05$; $R=-0,086$, $p>0,05$).

Tablica 2 Korelacija- mandat ravnatelja i najviše korištena/najviše razvijene/najmanje razvijene kompetencije

		najviše korištena kompetencija	najviše razvijena kompetencija	najmanje razvijena kompetencija
MANDAT RAVNATELJA	Pearson Correlation	,061	,073	-,086
	Sig. (2-tailed)	,426	,336	,256
	N	175	175	175

5.1.4. Povezanost u percepciji profesionalizacije ravnateljske struke između učitelja kojima je radni staž manji od 10 godina, između 10 i 25 godina te veći od 25 godina.

**NIJE
POTVRĐENO**

HIPOTEZA: Ne postoji povezanost u percepciji profesionalizacije ravnateljske struke između učitelja kojima je radni staž manji od 10 godina, između 10 i 25 godina te veći od 25 godina.

Također se željela ispitati povezanost učiteljskog radnog staža (manji od 10 godina, između 10 i 25 godina i više od 10 godina) te procjena važnosti određenih kompetencija u profesionalizaciji ravnateljske struke (Tablica 3). Rezultati su prikazani Pearsonovim koeficijentom korelacije. Ispitivanjem ovih varijabli ustanovljeno je da postoje određene povezanosti u učiteljskim percepcijama. Rezultati ukazuju kako ne postoji statistički značajna povezanost između učiteljskog radnog staža i odabira najviše razvijene ravnateljske kompetencije ($R=-0,187$, $p<0,05$) te statistički značajna slaba povezanost između odabira najmanje razvijene ravnateljske kompetencije i radnog staža ispitanika ($R=0,007$, $p<0,05$). Dobiveni rezultati ukazuju da pretpostavljena hipoteza nije potvrđena te da postoji povezanost između percepcije učitelja o kompetenciji ravnatelja koja je najmanje razvijena i njihovog radnog staža.

Tablica 3 Korelacija- radni staž i najviše korištena/najviše razvijene/najmanje razvijene kompetencije

		najviše korištena kompetencija	najviše razvijena kompetencija	najmanje razvijena kompetencija
RADNI STAŽ	Pearson Correlation	-,041	-,187	,203
	Sig. (2-tailed)	,592	,013	,007
	N	175	175	175

5.2. Učiteljski stavovi o kompetencijama koje bi ravnatelji osnovnih škola trebao imati

5.2.1. Stavovi učitelja zaposlenih u osnovnim školama o važnosti ravnateljskih kompetencija.

POTVRĐENO HIPOTEZA: Učitelji zaposleni u osnovnim školama ističu važnost posjedovanja ravnateljskih kompetencija.

Obradom podataka (Tablica 4), koji se zasnivaju prema mišljenjima ispitanika, najbolje je ocijenjena osobna kompetencija (M=4,63), gdje su sve tvrdnje ocijenjene visokom ocjenom, to jest visokim stupnjem slaganja. S druge strane, najnižim ocjenama procijenjena je razvojna kompetencija (M=4,25). Druga najviše ocijenjena kompetencija je akcijska kompetencija (M=4,62) koja minimalnom razlikom stoji lošije u odnosu s osobnom kompetencijom. Također, minimalnom razlikom, u odnosu na druge kompetencije stoji i treće rangirana, socijalna kompetencija (M=4,61). Te na posljertku, na predzadnjem mjestu nalazi se stručna kompetencija (M=4,35) koja ima značajniju razliku u ocjenjivanju nasuprot prethodno rangirane kompetencije.

U kategoriji osobne kompetencije ispitanici smatraju kako bi ravnatelji trebali imati pristupačan stav, te su tu tvrdnju ocijenili s najvišom ocjenom (M=4,7). Tvrdnju s kojom se najmanje slažu u navedenoj kategoriji je da bi ravnatelji trebali imati visoku razinu samopouzdanja (M=4,49). Sveukupno najniže ocijenjena tvrdnja pripada kategoriji razvojne kompetencije koja navodi da ravnatelj treba uvoditi informatičke inovacije u školu najniže ocijenjena (M=3,83), dok je u istoj

kategoriji najviše ocijenjena tvrdnja koja navodi kako *ravnatelji trebaju imati jasne ideje i vizije o razvoju škole u kojoj djeluje* (M=4,56). Unutar akcijske kompetencije tvrdnja da *ravnatelj treba imati sposobnost razvoja pozitivne klime* (M=4,68) ocijenjena je najvišim ocjenama, a najniže ocijenjena je da *ravnatelj treba moći slušati i davati savjete* (M=4,51). Zatim ide socijalna kompetencija, s najviše ocijenjenom tvrdnjom da *ravnatelj treba znati kvalitetno i demokratski voditi školu* (M=4,69), te s druge strane najniže ocijenjenom, *ravnatelj treba moći motivirati suradnike* (M=4,53). Nakon socijalne slijedi stručna kompetencija, gdje je najlošije ocijenjena tvrdnja da *ravnatelj mora vrednovati i/ili samovrednovati postignuća i kvalitete svojih suradnika* (M=3,99), a najbolje je ocijenjena tvrdnja koja nameće da *ravnatelj mora biti upoznat s potrebnim obrazovnim zakonodavstvom* (M=4,59).

Zanimljivo je kako sve tvrdnje koje se odnose na osobnu kompetenciju i socijalnu kompetenciju imaju isti postotak procjene potpunog neslaganja (1) (2,3%). Iako, tvrdnja koja ima najveći postotak potpunog neslaganja (1) *je ravnatelj mora vrednovati i/ili samovrednovati postignuća i kvalitete svojih suradnika* (4%). S druge strane, tvrdnje kao što su *ravnatelj je zadužen za uvođenje inovacija u pedagoški rad škole* i *ravnatelj treba biti upoznat s programom i didaktičkim načelima rada* imaju najnižu procjenu potpunog neslaganja (1) (1,7%). Čak četiri tvrdnje imaju 0% procijenjenosti neslaganja (2) s tvrdnjom, a one su: *ravnatelj treba biti komunikativan*, *ravnatelj treba biti dosljedan u svojim postupcima*, *ravnatelj treba moći prepoznati doprinose djelatnika kvaliteti rada ustanove* i *ravnatelj treba imati sposobnost razvoja pozitivne klime*. Tvrdnja s najvećim postotkom procjene neslaganja (2) je *ravnatelj mora vrednovati i/ili samovrednovati postignuća i kvalitete svojih suradnika* (9,1%). Najlošije ocijenjena tvrdnja, *ravnatelj treba uvesti informatičke inovacije u školu* (M=3,83), ujedno ima i najveći postotak ocijenjenosti brojem 3 (niti se slažem, niti ne slažem) (29,1%). Tvrdnje poput *ravnatelj treba imati jasne ideje i vizije o razvoju škole u kojoj djeluje* i *ravnatelj treba aktivno sudjelovati u rješavanju problema vezanih sa školom* imaju najmanji postotak procijenjenosti brojem 3 (niti se slažem niti ne slažem) (3,4%). Najbolje ocijenjena tvrdnja, *ravnatelj treba imati pristupačan stav* (M=4,7), ima najmanji postotak procijenjenosti slaganja (4) s tvrdnjom (8,6%), dok najviši postotak ovog stupnja slaganja (29,7%) pripada najlošije ocijenjenoj tvrdnji *ravnatelj treba uvesti informatičke inovacije u školu* (M=3,83) i tvrdnji *ravnatelj mora vrednovati i/ili samovrednovati postignuća i kvalitete svojih suradnika*. Ujedno najniži postotak (32,6%) potpunog slaganja (5) pripada tvrdnji *ravnatelj treba*

uvoditi informatičke inovacije u školu (M=3,83), a najviši postotak (83,4%) ima tvrdnja *ravnatelj treba imati pristupačan stav* (M=4,7).

Tablica 4 Procjena ispitanika o važnosti pojedinih kompetencija (postoci, prosjek)

		u potpunosti se ne slažem (1)	ne slažem se (2)	niti se slažem, niti ne slažem (3)	slažem se (4)	u potpunosti se slažem (5)	M
OSOBNJA KOMPETENCIJA	Ravnatelj treba biti poduzetan.	2,3%	0,6%	6,3%	13,7%	77,1%	4,63
	Ravnatelj treba biti komunikativan.	2,3%	0,0%	6,9%	9,1%	81,7%	4,68
	Ravnatelj treba biti dosljedan u svojim postupcima.	2,3%	0,0%	7,4%	9,1%	81,1%	4,67
	Ravnatelj treba imati visoku razinu samopouzdanja.	2,3%	1,1%	6,9%	25,1%	64,6%	4,49
	Ravnatelj treba imati pristupačan stav.	2,3%	0,6%	5,1%	8,6%	83,4%	4,70
OSOBNJA KOMPETENCIJA (Ukupno):							4,63
RAZVOJNA KOMPETENCIJA	Ravnatelj treba imati jasne ideje i vizije o razvoju škole u kojoj djeluje.	2,3%	1,1%	3,4%	24,6%	68,6%	4,56
	Ravnatelj je zadužen za uvođenje inovacija u pedagoški rad škole.	1,7%	6,9%	28,6%	28,0%	34,9%	3,87
	Ravnatelj treba uvoditi informatičke inovacije u školu.	3,4%	5,1%	29,1%	29,7%	32,6%	3,83

	Ravnatelj se treba informirati o stručnim pitanjima.	2,3%	0,6%	9,7%	21,7%	65,7%	4,48
	Ravnatelj treba poticati napredak svojih suradnika.	2,3%	1,7%	7,4%	21,7%	66,9%	4,49
RAZVOJNA KOMPETENCIJA (Ukupno):							4,25
STRUČNA KOMPETENCIJA	Ravnatelj treba biti upoznat s programom i didaktičkim načelima rada.	1,7%	2,9%	9,1%	26,3%	60,0%	4,40
	Ravnatelj treba razumjeti organizaciju pedagoškog rada.	2,3%	2,3%	6,3%	15,4%	73,7%	4,56
	Ravnatelj mora vrednovati i/ili samovrednovati postignuća i kvalitete svojih suradnika.	4,0%	9,1%	13,7%	29,7%	43,4%	3,99
	Ravnatelj mora biti upoznat s potrebnim obrazovnim zakonodavstvom.	2,3%	2,9%	5,1%	12,6%	77,1%	4,59
	Ravnatelj treba biti upoznat s planiranjem i programiranjem potrebnog obrazovnog sadržaja.	3,4%	6,3%	10,3%	27,4%	52,6%	4,19
STRUČNA KOMPETENCIJA (Ukupno):							4,35
SOCIJALNA KOMPETENCIJA	Ravnatelj treba poznavati zakonitosti međuljudskih odnosa.	2,3%	0,6%	6,9%	19,4%	70,9%	4,56
	Ravnatelj treba moći motivirati suradnike.	2,3%	1,1%	7,4%	20,0%	69,1%	4,53
	Ravnatelj treba znati kvalitetno i demokratski voditi.	2,3%	0,6%	4,6%	11,4%	81,1%	4,69
	Ravnatelj treba biti vješt u rješavanju sukoba.	2,3%	1,1%	5,7%	14,9%	76,0%	4,61
	Ravnatelj treba moći prepoznati doprinose djelatnika kvaliteti rada ustanove.	2,3%	0,0%	6,3%	12,0%	79,4%	4,66
SOCIJALNA KOMPETENCIJA (Ukupno):							4,61

AKCIJSKA KOMPETENCIJA	Ravnatelj treba biti otvoren u radu s nastavnicima i ostalim suradnicima.	2,3%	0,6%	5,1%	13,7%	78,3%	4,65
	Ravnatelj treba moći slušati i davati savjete.	2,9%	0,6%	8,0%	19,4%	69,1%	4,51
	Ravnatelj treba aktivno sudjelovati u rješavanju problema vezanih sa školom.	2,9%	0,6%	3,4%	18,3%	74,9%	4,62
	Ravnatelj treba težiti k unapređenju i otklanjanju raznih prepreka u školi.	2,9%	0,6%	4,0%	14,3%	78,3%	4,65
	Ravnatelj treba imati sposobnost razvoja pozitivne klime.	2,9%	0,0%	4,0%	12,6%	80,6%	4,68
AKCIJSKA KOMPETENCIJA (Ukupno):							4,62

Ispitanici su procijenili da je trenutno najviše korištena osobna kompetencija (36,6%), zatim socijalna kompetencija (21,7%) potom stručna kompetencija (17,7%), slijedi razvojna kompetencija (13,1%) te na zadnjem mjestu akcijska kompetencija (10,9%). Kada je riječ o najviše razvijenoj kompetenciji, opet je naglašena osobna kompetencija (38,3%) kao najrazvijenija, druga je socijalna kompetencija (18,9%), slijedi razvojna kompetencija (14,9%) potom akcijska kompetencija (14,3%) i na kraju stručna kompetencija (13,7%). Za razliku od najviše razvijene kompetencije, procijenjeno je da je najmanje razvijena socijalna kompetencija (26,3%), zatim akcijska kompetencija (23,4%), na trećem mjestu je razvojna kompetencija (20,6%), slijedi stručna kompetencija (16,0%) te osobna kompetencija (13,7%) (Tablica 2).

Tablica 5 Procjena ispitanika o najviše korištena, najmanje i najviše razvijenoj kompetenciji (postoci)

	akcijska kompetencija	osobna kompetencija	razvojna kompetencija	socijalna kompetencija	stručna kompetencija
NAJVIŠE KORIŠTENA KOMPETENCIJA	10,9%	36,6%	13,1%	21,7%	17,7%
NAJVIŠE RAZVIJENA KOMPETENCIJA	14,3%	38,3%	14,9%	18,9%	13,7%
NAJMANJE RAZVIJENA KOMPETENCIJA	23,4%	13,7%	20,6%	26,3%	16,0%

5.2.2 Razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja zaposlenih u manjim (manje od 400 učenika), srednjim (od 400 do 800 učenika) i većim (više od 800 učenika) osnovnim školama.

POTVRĐENO

HIPOTEZA: Ne postoji razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja zaposlenih u manjim (manje od 400 učenika), srednjim (od 400 do 800 učenika) i većim (više od 800 učenika) osnovnim školama.

U istraživanju sudjelovalo je 66 učitelja koji rade u manjim (manje od 400 učenika) školama, 70 učitelja koji rade u srednje velikim školama (između 400 i 800 učenika) te 39 učitelja koji rade u većim (više od 800 učenika) školama (Tablica 6). Deskriptivna statistika upućuje da su učitelji u manjim (manje od 400 učenika) školama najbolje ocijenili osobnu kompetenciju (4,6030) te učitelji koji rade u srednje (između 400 i 800 učenika) velikim školama (4,6971). Dok su učitelji koji rade u većim (više od 800 učenika) školama najbolje ocijenili socijalnu kompetenciju.

Tablica 6 Kompetencije ravnatelja - rezultati testova deskriptivne statistike (veličina škole)

		N	M	SD
OSOBNNA	manje od 400 učenika	66	4,6030	,82760
	između 400 i 800 učenika	70	4,6971	,73168
	više od 800 učenika	39	4,5692	,63335
	ukupno	175	4,6331	,74744
RAZVOJNA	manje od 400 učenika	66	4,2303	,82592
	između 400 i 800 učenika	70	4,2486	,82598
	više od 800 učenika	39	4,2718	,68746
	ukupno	175	4,2469	,79299
STRUČNA	manje od 400 učenika	66	4,3242	,91131
	između 400 i 800 učenika	70	4,3829	,89491
	više od 800 učenika	39	4,3282	,66251
	ukupno	175	4,3486	,85116
SOCIJALNA	manje od 400 učenika	66	4,5303	,89751
	između 400 i 800 učenika	70	4,6286	,77518
	više od 800 učenika	39	4,7077	,55412
	ukupno	175	4,6091	,78163

AKCIJSKA	manje od 400 učenika	66	4,5788	,81004
	između 400 i 800 učenika	70	4,6343	,87409
	više od 800 učenika	39	4,6718	,53800
	ukupno	175	4,6217	,78271

Kako bi se ispitala razlika u učiteljskoj percepciji o ravnateljskim kompetencijama s obzirom na veličinu osnovne škole u kojoj rade, provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) (Tablica 7). ANOVA analiza upućuje da ne postoji statistički značajna razlika između navedenih grupa jer se prosječni rezultati uzorka između grupa ne razlikuju značajno ($p > 0,05$).

Tablica 7 Kompetencije ravnatelja - ANOVA (veličina škole)

		Zbroj kvadrata	df	M na kvadrat	F	Sig.
OSOBNJA	između grupa	,506	2	,253	,450	,638
	unutar grupa	96,702	172	,562		
	ukupno	97,208	174			
RAZVOJNA	između grupa	,043	2	,021	,033	,967
	unutar grupa	109,373	172	,636		
	ukupno	109,416	174			
STRUČNA	između grupa	,138	2	,069	,094	,910

	unutar grupa	125,920	172	,732		
	ukupno	126,057	174			
SOCIJALNA	između grupa	,815	2	,408	,665	,516
	unutar grupa	105,490	172	,613		
	ukupno	106,305	174			
AKCIJSKA	između grupa	,230	2	,115	,186	,830
	unutar grupa	106,367	172	,618		
	ukupno	106,597	174			

5.2.3. *Razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu 10 godina i više te učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu manje od 10 godina.*

POTVRĐENO

HIPOTEZA: Ne postoji razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu 10 godina i više te učitelja koji rade u osnovnim školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu manje od 10 godina.

Od 175 ispitanika, 113 ih radi u školama gdje su trenutni ravnatelji u mandatu manje od 10 godina, a 62 ih radi u školama gdje su ravnatelji u mandatu 10 godina i više. Provođenjem deskriptivne statistike utvrđeno je da su učitelji koji rade u školama gdje su ravnatelji u mandatu manje od 10 godina najviše ocijenili socijalnu kompetenciju, a učitelji koji rade u školama gdje su ravnatelji u mandatu 10 godina i više najviše ocijenili osobnu kompetenciju (Tablica 8).

Tablica 8 Kompetencije ravnatelja - rezultati testova deskriptivne statistike (mandat ravnatelja)

		N	M	SD
OSOBNNA	manje od 10 godina	113	4,6655	,69869
	10 godina i više	62	4,5742	,83173
RAZVOJNA	manje od 10 godina	113	4,2690	,75629
	10 godina i više	62	4,2065	,86078
STRUČNA	manje od 10 godina	113	4,4265	,81657
	10 godina i više	62	4,2065	,90025
SOCIJALNA	manje od 10 godina	113	4,6920	,69077
	10 godina i više	62	4,4581	,91141
AKCIJSKA	manje od 10 godina	113	4,6708	,73917
	10 godina i više	62	4,5323	,85541

Kako bi se utvrdilo postoji li razlika u percepciji učitelja o ravnateljskim kompetencijama s obzirom na mandat trenutnog ravnatelja, točnije u mandatu su manje od 10 godina ili 10 godina i više, proveden je t-test za nezavisne uzorke (Tablica 9). Provođenjem t-testa ustanovilo se da ne postoji statistički značajna razlika u percepciji učitelja o ravnateljskim kompetencijama s obzirom na duljinu mandata trenutnog ravnatelja ($p > 0,05$).

Tablica 9 Kompetencije ravnatelja – t-test (mandat ravnatelja)

		Leveneov Test		T-test za nezavisne uzorke							
		F	Sig.	t	df	Sig.2-tailed	Razlika u M	Standard na pogreška razlike	95% interval pouzdanosti razlike		
										niža	viša
OSOBNNA	varijance homogene	,907	,342	,772	173	,441	,09129	,11827	-,14214	,32473	
	varijance nisu homogene			,734	108,521	,465	,09129	,12441	-,15530	,33788	

RAZVOJNA	varijance homogene	,197	,657	,498	173	,619	,06257	,12560	-,18533	,31048
	varijance nisu homogene			,480	112,614	,632	,06257	,13043	-,19584	,32099
STRUČNA	varijance homogene	1,693	,195	1,644	173	,102	,22010	,13387	-,04413	,48432
	varijance nisu homogene			1,598	115,666	,113	,22010	,13774	-,05272	,49292
SOCIJALNA	varijance homogene	5,838	,017	1,908	173	,058	,23397	,12261	-,00803	,47597
	varijance nisu homogene			1,763	100,096	,081	,23397	,13274	-,02938	,49733
AKCIJSKA	varijance homogene	1,838	,177	1,121	173	,264	,13854	,12361	-,10545	,38252
	varijance nisu homogene			1,074	111,067	,285	,13854	,12899	-,11705	,39413

5.2.4. Razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja kojima je radni staž manji od 10 godina, između 10 i 25 godina te veći od 25 godina.

**NIJE
POTVRĐENO**

HIPOTEZA: Ne postoji razlika u percepciji o ravnateljskim kompetencijama između učitelja kojima je radni staž manji od 10 godina, između 10 i 25 godina te veći od 25 godina.

Ispitivanjem utvrđeno je da je u istraživanju sudjelovalo 66 učitelja koji imaju manje od 10 godina radnog staža, 70 učitelja koji imaju između 10 i 25 godina te 39 učitelja koji imaju više od 25 godina radnog staža (Tablica 10). Učitelji koji imaju manje od 10 godina radnog staža (4,6030)

te između 10 i 25 godina (4,6971) najbolje su ocijenili osobnu kompetenciju. Dok su učitelji s više od 25 godina radnog staža apostrofirali socijalnu kompetenciju.

Tablica 10 Kompetencije ravnatelja - rezultati testova deskriptivne statistike (radni staž)

		N	M	SD
OSOBN	manje od 10 godina	66	4,6030	,82760
	između 10 i 25 godina	70	4,6971	,73168
	više od 25 godina	39	4,5692	,63335
	ukupno	175	4,6331	,74744
RAZVOJNA	manje od 10 godina	66	4,2303	,82592
	između 10 i 25 godina	70	4,2486	,82598
	više od 25 godina	39	4,2718	,68746
	ukupno	175	4,2469	,79299
STRUČNA	manje od 10 godina	66	4,3242	,91131
	između 10 i 25 godina	70	4,3829	,89491
	više od 25 godina	39	4,3282	,66251
	ukupno	175	4,3486	,85116
SOCIJALNA	manje od 10 godina	66	4,5303	,89751
	između 10 i 25 godina	70	4,6286	,77518

	više od 25 godina	39	4,7077	,55412
	ukupno	175	4,6091	,78163
AKCIJSKA	manje od 10 godina	66	4,5788	,81004
	između 10 i 25 godina	70	4,6343	,87409
	više od 25 godina	39	4,6718	,53800
	ukupno	175	4,6217	,78271

ANOVA analiza upućuje da postoji statistički značajna razlika između navedenih grupa jer se prosječni rezultati uzorka između grupa, u kategoriji osobne kompetencije, značajno razlikuju ($p < 0,05$).

Tablica 11 Kompetencije ravnatelja - ANOVA (radni staž)

		Zbroj kvadrata	df	M na kvadrat	F	Sig.
OSOBNJA	između grupa	3,390	2	1,695	3,108	,047
	unutar grupa	93,817	172	,545		
	ukupno	97,208	174			
RAZVOJNA	između grupa	,319	2	,159	,251	,778
	unutar grupa	109,097	172	,634		
	ukupno	109,416	174			

STRUČNA	između grupa	2,549	2	1,275	1,775	,173
	unutar grupa	123,508	172	,718		
	ukupno	126,057	174			
SOCIJALNA	između grupa	1,997	2	,999	1,647	,196
	unutar grupa	104,308	172	,606		
	ukupno	106,305	174			
AKCIJSKA	između grupa	2,646	2	1,323	2,189	,115
	unutar grupa	103,952	172	,604		
	ukupno	106,597	174			

Kako bi se ustanovilo između kojih grupa ispitanika postoji statistički značajna razlika, proveo se Bonferroni post hoc test (Tablica 12). Utvrdilo se da postoji razlika između učitelja koji imaju između 10 i 25 godina radnog staža ($M=4,6971$; $SD=0,73168$) te više od 25 godina radnog staža ($M=4,5692$; $SD=0,63335$) ($p<0.05$).

Tablica 12 Kompetencije ravnatelja - post hoc (radni staž)

	Radni staž (I)	Radni staž (J)	Razlika u M (I-J)	Standardna pogreška	Sig.
BONFERRONI	manje od 10 godina	između 10 i 25 godina	-,01849	,14494	1,000
		više od 25 godina	,27626	,14621	,182
	između 10 i 25 godina	manje od 10 godina	,01849	,14494	1,000
		više od 25 godina	,29475	,12811	,048
	više od 25 godina	manje od 10 godina	-,27626	,14621	,182
		između 10 i 25 godina	-,29475	,12811	,048

6. RASPRAVA

Profesionalizacija ravnateljske struke ističe se kao neophodna od većinske strane učitelja.

Provođenjem ovog istraživanja utvrdilo se kako velika većina učitelja (97,7%) smatra kako je profesionalizacija ravnateljske struke izrazito važna, dok manjina navodi kako nema potrebe za profesionalizacijom struke (2,3%). Navedena statistika prikazuje kako suvremeno obrazovanje treba pratiti moderno društvo, te kako rukovoditelj odgojno-obrazovne ustanove, ravnatelj, mora biti spreman na edukaciju i permanentno usavršavanje. U svojem istraživanju Rogić (2017) naglašava kako institucionalizacija obrazovanja ravnatelja predstavlja tek sami početak njihova cjeloživotnog obrazovanja. Također, ako suvremene škole žele kvalitetno i kompetentno izvršavati svoje uloge u stvaranju društva znanja, one same moraju postati model organizacije koja uči (Fegeš, 2016). Matijević Šimić (2010) u svojem istraživanju zaključuje kako svaki rukovoditelj treba stvoriti i razviti određeni radni kontekst koji je poduvijet profesionalnom kulturom tolerancije, kooperacije, brige za druge te kompromisom. Odgovore, koje su dali ispitanici također upućuje na njihovu svjesnost trenutne situacije ravnateljske profesije. Mnogi su naveli kako baš zbog stalnih promjena u društvu i obrazovnom sustavu, ravnatelji moraju biti u korak sa svim dolazećim promjenama. Dio ispitanika navodi kako stručno osposobljavanje ravnatelja već postoji, ali ono nije dobro osmišljeno te nekolicina ravnatelja ih i zanemaruje. Što su već ranije, u teorijskom dijelu, potvrdile Fegeš i Kovač (2017). Zanimljivo je kako među ispitanicima koji smatraju da nema potrebe za profesionalizacijom ravnateljske struke navodi kako se iskustvom treba postići željena sprema te da stručno osposobljavanje i usavršavanje nema preveliko značenje.

Iznenadujuće je kako prilikom procjene najmanje i najviše razvijene kompetencije te najviše korištene kompetencije nema značajne povezanosti s veličinom škole u kojoj rade ili duljinom mandata trenutnog ravnatelja. Međutim, utvrđeno je da radni staž učitelja ima laganu povezanost prilikom odabira navedenih kompetencija, točnije prilikom odabira najmanje razvijene ravnateljske kompetencije. Razumno je zaključiti kako učiteljsko radno iskustvo i staž uvelike utječe na njihova razmišljanja i procjene, više nego duljina mandata trenutnog ravnatelja ili veličina škole u kojoj rade. Razlog tome je što se ravnatelji i škole mijenjaju tijekom učiteljskog radnog vijeka, ali sva pređena iskustva i doživljaji se kulminiraju i nadopunjuju godinama radnoga staža te tako zrcale njihova mišljenja i stavove.

Učiteljski stavovi o kompetencijama koje bi ravnatelji osnovnih škola trebali imati.

Kao temelj svake struke, pa tako i ravnateljske, važno je posjedovati određene kompetencije koje su važne za kvalitetno izvršavanje dobivene uloge. Suvremena istraživanja su dokazala kako ravnatelji svojim odlikama i karakteristikama, odnosu prema radu i svojom ulogom uvelike utječu na postignuća svoje škole, stoga se nameće i logično pitanje koje sve uvjete i karakteristike treba ravnatelj ispunjavati kako bi vođenje škole bilo uspješno (Janković, 2012). Martinjaš (2020) u svojem istraživanju naglašava kako bi svaki ravnatelj trebao težiti da bude pedagoški vođa u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a manje se zauzet upravnim i administrativnim poslovima. Većina istraživanja koja su se provodila na temu ravnateljskih kompetencija ispitivala su ravnateljsku percepciju i stavove o navedenoj temi, te je količina istraživanja i radova o učiteljskim percepcijama dosta ograničena. Ključne ravnateljske kompetencije prema Staničiću (2006) su: osobna kompetencija, razvojna kompetencija, socijalna kompetencija, stručna kompetencija i akcijska kompetencija. Kako bi ravnatelj kvalitetno i ispravno vodio odgojno-obrazovnu ustanovu treba posjedovati navedene kompetencije. Zanimljivo je da ne postoji prevelika razlika u percepciji navedenih kompetencija i pripadajućih tvrdnji o njima. Ispitivanjem se utvrdilo da su ispitanici s najvišim ocjenama ocijenili osobnu kompetenciju te su onda tim slijedom osobnu kompetenciju procijenili i kao najrazvijeniju kompetenciju te najviše korištenu od strane ravnatelja. Mogući razlog visoke procjene osobne kompetencije je taj što ova kompetencija podrazumijeva opis samog karaktera ravnatelja, to jest njihova osobnost (dosljednost, povjerenje, poduzetnost, pristupačnost, samopouzdanje i slično). To su neke glavne značajke koje svaki ravnatelj mora posjedovati prema procjeni učitelja, one su uglavnom urođene te ih se teško nauči. Prema važnosti su najslabije procijenili razvojnu kompetenciju, što pokazuje da ne stavljaju veliki naglasak na važnost ravnateljske uloge u inovaciji škole, uvođenju noviteta, informiranosti o određenim stručnim pitanjima i slično. Kompetenciju koju su naglasili kao najmanje razvijenu je socijalna kompetencija. Budući da su socijalnu kompetenciju dosta visoko ocijenili prema važnosti, a zatim ju i za najmanje razvijenu, može se utvrditi da je to jedna od kompetencija koja je ispitanicima bitna te da se treba poraditi na njenom usavršavanju i razvoju od strane ravnatelja.

Uspoređivanjem rezultata ovoga istraživanja s rezultatima Staničićevog (2006) istraživanja dolazi se do zanimljivih saznanja. Kako je već prije navedeno, Staničić ispitane kompetencija rangira tako da razvojnu kompetenciju ističe kao najvažniju, dok u ovom istraživanju, prema percepciji

učitelja, razvojna kompetencija zauzima zadnje mjesto važnosti. Zanimljivo je uočiti potpuno različite percepcije i razmišljanja o navedenoj temi. Autor veliki naglasak stavlja na mogućnost ravnateljeva uspješnog upravlja stručnog-pedagoškog razvoja i poslovanja školom. Pod time podrazumijeva da ravnatelj ima jasne vizije i ideje o razvoju odgojno-obrazovne ustanove, različite inovacije te racionalno promišljanje i organiziranje rada škole. Međutim, učitelji navedene karakteristike procjenjuju kao manje važne te veliki postotak ispitanika nije izrazilo svoje slaganje ili neslaganje s tvrdnjama o razvojnoj kompetenciji, točnije procjenjivali su ih brojem 3 (niti se slažem, niti ne slažem), što prikazuje njihovu neutralnost o navedenoj kompetenciji. Na drugome mjestu navodi socijalnu kompetenciju, dok prema učiteljskoj percepciji socijalna kompetencija zauzima treće mjesto, što ne označava velika razilaženja u procjenama i stavovima. Osobnu kompetenciju svrstava na treće mjesto, a ispitanici na prvo mjesto. Prema tome je vidljivo da učitelji procjenjuju dosljednost, povjerenje, pristupačnost, visoko samopouzdanje i slične osobine kao važne i potrebne ravnateljske karakteristike za uspješno vođenje odgojno-obrazovne ustanove. Također, jedno značajnije razilaženje u razmišljanjima je u percepciji akcijske kompetencije, gdje je autor rangira na četvrto mjesto, a učitelji je navode kao drugu najvažniju kompetenciju. Autor stručnu kompetenciju rangira na zadnje mjesto, smatrajući najmanje važno ravnateljevo poznavanje pedagoških, didaktičkih i drugih stručnih znanja, dok je ispitanici jedno mjesto više, na četvrto mjesto.

Također, vrijedi istaknuti kako nema značajnih razlika u učiteljskoj percepciji o kompetencijama ravnatelja s obzirom na veličinu škole u kojoj rade i duljinu mandata sadašnjih ravnatelja. Dok se značajna razlika utvrdila s obzirom na radni staž učitelja, prilikom procjene osobne kompetencije, gdje je razlika evidentna između učitelja koji imaju između 10 i 25 godina radnog staža te onih koji imaju više od 25 godina radnog staža. Također je moguće zaključiti da razlog tome je taj što učiteljsko radno iskustvo te radni staž uvelike utječe na njihovo mišljenja i stavove.

ZAKLJUČAK

U ovom istraživanju ispitala se učiteljska percepcija o važnosti profesionalizacije ravnateljske struke te učiteljska percepcija o važnosti ravnateljskih kompetencija. Sudjelovalo je 175 učitelja koji su bili podijeljeni po spolu, dobi, županiji u kojoj rade, radnom mjestu, veličini škole u kojoj rade, duljini mandata trenutnog ravnatelja te radnom stažu. Svi postavljeni ciljevi istraživanja su ostvareni te se njihovim ispitivanjem i razmatranjem došlo do bitnih i zanimljivih spoznaja.

Kada je riječ o povezanosti profesionalizacije ravnateljske struke i učiteljskoj percepciji s obzirom na njihov radni staž, duljinu mandata trenutnog ravnatelja ili veličine škole, utvrdilo se da ne postoji značajna povezanost, odnosno da ima laganu povezanost kada se promatra povezanost s radni stažem. Kao i pretpostavljeno većina ispitanika, učitelja, smatra kako trenutno stanje stručnog osposobljavanja i usavršavanja ravnateljske pozicije nije kvalitetno osmišljeno ni organizirano. Detaljnijim ispitivanjem i korištenjem otvorenog pitanja dobio se bolji uvid u sveukupno razmišljanje ispitanika te se na konkretnim primjerima potvrđuje njihovo nezadovoljstvo trenutnim stanjem.

Drugi važni cilj diplomskog rada bio je istražiti učiteljsku percepciju o važnosti određenih ravnateljskih kompetencija. Sve navedene kompetencije bile su ocijenjene visokim ocjenama te se time potvrđuje njihova važnost u svakodnevnoj primjeni. Učitelji su istaknuli osobnu kompetenciju kao trenutno najrazvijeniju i najviše korištenu te je većina ispitanika procijenjena kao najbitniju kompetenciju. Razvojna kompetencija je posljednja kao najmanje bitna kompetencija, po mišljenju ispitanika. Dok je socijalna kompetencija procijenjena kao trenutno najmanje razvijenom u odnosu prema svim drugim kompetencijama. Promatranjem razlika između učiteljske percepcije i njihovog radnog staža, veličine škole u kojoj rade te duljine mandata trenutnog ravnatelja, ispostavilo se da nema značajne razlike u percepciji s obzirom na veličinu škole i ravnateljski mandat, ali znakovito je da ima razlike između radnog staža onih koji imaju između 10 i 25 godina staža i preko 25 godina radnog staža.

Ovo istraživanje ima važan doprinos u razumijevanju učiteljskih percepcija o određenim temama povezanih za ravnateljsku struku. Ravnatelji kao rukovoditelji odgojno-obrazovne ustanove, škole, blisko surađuju sa svim njezinim zaposlenicima, a posebno učiteljima. Razumijevanje i shvaćanje učiteljske strane, to jest percepcije o važnosti određenih ravnateljskih odrednica može dati bolji

uvid u njihov cjelokupan odnos. Dobivene spoznaje mogu poslužiti ka boljitku sveukupnog razvijanja i organiziranja obrazovnog sustava, a i šire. Oboje imaju važnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu svoje zajednice, zato su oni temelji na kojima se gradi kvalitetno i suvremeno obrazovanje, a sukladno tome i moderno društvo.

LITERATURA

1. Agencija za znanost i visoko obrazovanje. (nema datuma). *Kompetencije*. Preuzeto 28.10.2022. s <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije>
2. Bass, B.M. i Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*. New York: Free Press.
3. Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 7-21. Preuzeto 14.10.2022. s <https://hrcak.srce.hr/123227>
4. Buhač, Lj. (2017). Influence of Leadership Styles on Pedagogy School Management. *Acta Iadertina*, 14 (1), 81-98. Preuzeto 26.10.2022. s <https://hrcak.srce.hr/190036>
5. Fegeš, K. (2016). *Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja – prema izradi kompetencijskog standarda ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj*. (Diplomski rad). Filozofski fakultet u Rijeci: Rijeka. Preuzeto 6.2.2023. s <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffri:604/preview>
6. Fegeš, K. i Kovač, V. (2017). Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja: prema izradi kompetencijskog standarda ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj. U: Turk, M. (Ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: zbornik u čast Stjepana Satničića* (178-196). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. Preuzeto 10.10.2022. s http://izdavastvo.ffri.hr/wp-content/uploads/2017/05/Zbornik_FINAL.pdf

7. Hrvatski kvalifikacijski okvir. (nema datuma). *O Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*. Preuzeto 19.12.2022. s <http://www.kvalifikacije.hr/hr/o-hko-u>
8. Janković, M. (2012). Socijalna kompetencija i zvanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola. *Andragoški glasnik*, 16 (2. (29)), 117-129. Preuzeto 18.10.2022. s <https://hrcak.srce.hr/103386>
9. Kokanović, T. (2021). *Profesionalne kompetencije ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolskih ustanova*. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet u Zagrebu, Zagreb. Preuzeto 14.10.2022. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:331553>
10. Kokanović, T. & Opić, S. (2021). Professionalization of the principal's role, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(2), 241-251. Preuzeto 16.10.2022. s <https://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/762/707>
11. Martinjaš, S. (2020) Pedagoške kompetencije ravnatelja. (Diplomski rad). Filozofski fakultet u Zagrebu, Zagreb. Preuzeto 15.10.2022. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:007101>
12. Matijević Šimić, D. (2011). Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja. *Napredak*, 152 (2), 227-248. Preuzeto 15.10.2022. s <https://hrcak.srce.hr/82735>
13. Pažur, M. i Kovač, V. (2019). Demokratsko školsko vođenje: analiza dosadašnjih istraživanja i otvorena pitanja. *Metodički ogledi*, 26 (1), 33-60. Preuzeto 8.2.2023. s <https://hrcak.srce.hr/clanak/322439>

14. Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). *Učinkovitost vođenja u osnovnim školama*. *Odgojne znanosti*, 11 (2 (18)), 67-84. Preuzeto 12.10.2022. s <https://hrcak.srce.hr/48442>
15. Pont, B.; Nusche, D. i Moorman, H. (2008): *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD. Preuzeto 25.10.2022. s [Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice | READ online \(oecd-ilibrary.org\)](#)
16. Rogić, A.M. (2017). *Obrazovanje ravnatelja – procjene ravnatelja o optimalnom obrazovnom programu*. *Školski vjesnik*, 66 (2), 239-254. Preuzeto 20.10.2022. s <https://hrcak.srce.hr/187033>
17. Staničić, S. (2000). *Vođenje odgojno – obrazovne djelatnosti u školi*. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka.
18. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
19. Staničić, S. (2006). *Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu*. *Odgojne znanosti*, 8 (2 (12)), 515-533. Preuzeto 12.10.2022. s <https://hrcak.srce.hr/23543>
20. Staničić, S., Zekanović, N. (2011). *Ravnatelj kao poslovodni i pedagoški (ruko)voditelj škole*. U B. Drandić (ur.), *Pravno-pedagoški priručnik* (str. 215-228). Zagreb: Znamen.

21. Staničić, S. (2013). Standardi za ravnatelje: znanja, vještine i vrijednosti dobrih ravnatelja škole. U: Staničić, S. i Drandić, B. (ur.) *Školski priručnik 2013./2014.* (167-183) Zagreb: Znamen.
22. Staničić, S. (2017). Školski ravnatelj u Hrvatskoj: razvoj, stanje i budućnost. U: Turk, M. (Ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga): zbornik u čast Stjepana Satničića* (78-93). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. Preuzeto 10.10.2022. s http://izdavastvo.ffri.hr/wp-content/uploads/2017/05/Zbornik_FINAL.pdf
23. Šenkižek, A. (2020). *Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole.* (Diplomski rad). Filozofski fakultet u Rijeci: Rijeka.
24. Preuzeto 14.10.2022. s : <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:874161>
25. Špiljak, B., Modrić. Ž. (2009). Upravljanje ljudskim potencijalima. U Barabaš-Seršić, S., Modrić, Ž., Hitrec, S., Rogač, M., Đaković, O. (Ur.), *Ravnatelj škole-upravljanje-vodjenje* (122-141). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. Preuzeto 14.10.2022. s <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/ravnatelj-skole-upravljanje-vodjenje-2009-1536865905.pdf>
26. Šturlić, N. i Silov, M. (2014). Sadržaj, oblici i metode uspješne suradnje ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik*, 18 (1. (32)), 59-70. Preuzeto 27.10.2022. s <https://hrcak.srce.hr/139163>
27. Tadin, H. (2003), Menadžment program za rukovoditelje, Zagreb, HIT A

28. Varga, R., Peko, A. i Vican, D. (2016). Uloga ravnatelja u koncepcijama promjena odgojno-obrazovnog sustava republike hrvatske. *Život i škola, LXII* (1), 39-50. Preuzeto 18.10.2022. s <https://hrcak.srce.hr/165099>
29. Yukl, G.A. (2013). *Leadership in Organizations 8th Edition*, Prentice-Hall, Upper Saddle River. Preuzeto 28.10.2022. s <http://www.mim.ac.mw/books/Leadership%20in%20Organizations%20by%20Gary%20Yukl.pdf.No1fvHJjqGHg1RgmjuyjD0oYNhx7MNeo>

IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristio drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)