

7 Školski pedagog i profesionalizacija ravnatelja

Stjepan Staničić

7.1 Uvod

Prosvjetna politika u Hrvatskoj je početkom 1960-ih godina zaključila kako je uvođenje specijaliziranih pedagoških stručnjaka najbolji način da se ravnateljima pomogne unaprijediti odgojno-obrazovni rad škole (Zakon o osnovnoj školi, 1964). Od tada su pedagozi i ravnatelji tijesno međusobno povezani u ostvarivanju ciljeva i zadaća svoje ustanove, a osobito u pedagoškom procesu kao ishodištu. Minulo je šest desetljeća suradnje tijekom kojih su njihove uloge doživjele stanovite transformacije. Praćenjem zbivanja u teoriji i praksi mogu se uočiti neke zakonitosti razvoja profesija.

Uvidom u školsku praksu i analizom izvora moguće je utvrditi kako je prva tri desetljeća postojanja profesije školskog pedagoga obilježio intenzivan razvoj i nezina afirmacija. Taj je razvoj usporen, a potom i zaustavljen deprofesionalizacijom 1990-ih, kada pedagog postupno gubi prepoznatljivost u školskoj praksi. Steže se dojam kako oporavak profesije i dalje traje. Međutim, izostanu li ozbiljniji doprinosi njezinoj afirmaciji, ona bi mogla ponovno postati žrtvom prosvjetne birokracije koja svoje redukcije kvalitete obrazovanja rado pravda tzv. racionalizacijama.¹

Tijekom 60 godina, koliko postoji profesija pedagog, profiliranje uloge ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova pokazuje obrnut trend. Prvu polovicu tog razdoblja školstvom se upravlja centralizirano, a ravnatelj je izvršni organ prosvjetnih vlasti. Uz stanovita ograničenja i brojne izuzetke, moglo bi se reći kako je ravnatelj najvećim dijelom funkcionirao kao teledirigirani činovnik. Po kriterijima politike u centraliziranom upravljanju školstvom, nedostatak kompetencija ravnatelja mogla je nadomjestiti njegova poslušnost.² Međutim, posljednjih nekoliko desetljeća svjedočimo ubrzanju decentralizaciji školstva i sve većoj autonomiji obrazovnih ustanova. S tom se promjenom povećavaju obaveze i odgovornosti, a uloga ravnatelja postaje vidno složenija. Tijekom tog vremena ubrzano rastu i dokazi o važnosti

1 U članku se, osim na dokumente, ponekad oslanjamo i na osobnu procjenu. Autor je bio pedagog u osnovnoj i srednjoj školi, ravnatelj u osnovnoj i srednjoj školi i ravnatelj Zavoda za školstvo u Rijeci. Kao prosvjetni savjetnik za školske pedagoge i ravnatelje izvršio je stotine uvida u rad pedagoga i ravnatelja te organizirao brojne stručne skupove za njih. Bio je uz to i sveučilišni nastavnik Metodike rada školskog pedagoga i Školskog menadžmenta. U tim je područjima izveo više istraživanja, objavio nekoliko knjiga i napisao više od 150 stručnih i znanstvenih radova (Turk, 2017).

2 Nakon Domovinskog rata 1990-ih godina i stjecanja samostalnosti Hrvatske gledali smo „reprizu“ centralizacije obrazovanja i honoriranje poslušnosti ravnatelja za odanost stranci na vlasti.

ravnatelja za prosperitet škole i učenička postignuća. Odgovor na umnožavanje zahtjeva prema ravnatelju i dokaze njegove važnosti nalazimo u profesionalizaciji njegove rukovodne uloge.

Posebno se ističe važnost ravnatelja kao pedagoškog voditelja, a njegova profesionalizacija intenzivno se usmjerava na područje unapređivanja pedagoškog procesa. Kako je pedagoški proces tradicionalno i profesionalno u domeni školskog pedagoga, otvara se potreba za utvrđivanjem mogućih doprinosa pedagoga i ravnatelja, kako bi transformacija njihove uloge rezultirala dobrobiti i za njihove profesije, a osobito za postignuća škola i učenika.

Imajući to u vidu, kratko ćemo se osvrnuti na razvoj uloge pedagoga i ravnatelja; utvrdit ćemo do koje su mjere njihove uloge u Hrvatskoj profesionalizirane, a potom ćemo analizirati područja njihova rada, kakve se kompetencije traže od pedagoga i ravnatelja te što se događa na planu profesionalizacije ravnatelja i kako to utječe na razvoj profesije pedagoga.

Uz to želimo ukazati na velik znanstveni doprinos prof. Metoda Resmana navedenim temama. Taj je doprinos, i teorijski i empirijski, vidljiv u njegovim brojnim člancima, znanstvenim istraživanjima, monografijama, izlaganjima na znanstvenim skupovima i savjetovanjima pedagoga i ravnatelja te radom u povjerenstvima što su konceptualizirala stručna područja. Posebno je važno istaknuti brojne radove što ih je prof. Resman objavio u hrvatskim znanstvenim publikacijama, a koji su bili i još su uvijek dragocjene smjernice za djelovanje i snažan poticaj za promišljanje savjetodavnog rada pedagoga. Njegovi konceptualni i operativni prilozi često se citiraju i imaju velik odjek u teoriji i praksi školskih pedagoga. S ponosom ističemo zajedničku, nedavno objavljenu, monografiju *Pedagog u vrtiću, školi i domu*, u kojoj predstavljamo povijesni okvir, prikazujemo aktualno stanje i sugeriramo pretpostavke za budući razvoj profesije pedagoga u Sloveniji i Hrvatskoj (Staničić i Resman, 2020).³

7.2 Razvoj uloge pedagoga i ravnatelja

Kako smo prije spomenuli, profesija pedagoga u hrvatskom školstvu traje 60-ak godina.⁴ Za taj ćemo vremenski interval analizirati i razvoj uloge ravnatelja. Takvu odluku možemo pravdati činjenicom kako školstvo 1960-ih godina prošlog stoljeća savezna država prepušta na upravljanje republikama. Od tog vremena Hrvatska

3 Radovi prof. Resmana koji su neposrednije vezani za stručno područje što se razmatra u tekstu ovoga članka bit će navedeni na odgovarajućem mjestu.

4 Toliko je vremena prisutna i u drugim državama nastalim raspadom SFR Jugoslavije (Staničić, 1989, 19 i d.).

je, kao i druge republike, imala mogućnost utjecaja na rješenja u vlastitom školstvu, pa i kada su u pitanju ravnatelj škole (Staničić, 2012a).

(a) Razvoj uloge pedagoga

Prema spomenutom Zakonu iz 1964. godine pedagoga se u osnovnoj školi zapošljava „u svrhu što uspješnijeg ostvarivanja odgojno-obrazovnih zadataka škole, proučavanja i unapređivanja odgojno-obrazovnog rada i radi pomaganja direktoru škole u provođenju instruktivno-pedagoških zadataka.” (Zakon o osnovnoj školi, 1964, čl. 111).⁵

Razvoj profesije pedagoga tijekom šest desetljeća može se predočiti s više kraćih etapa razvoja koje su imale neka karakteristična obilježja.⁶

Kao i svaku profesiju u nastajanju, i tu je profesiju prvih desetak godina obilježilo **traganje za identitetom**. U tom razdoblju postupno raste broj pedagoških stručnjaka koji promišljaju teorijska polazišta i analiziraju prva iskustva školskih pedagoga (Korčmaroš, 1965; Peteh i Cotić, 1964; Viher, 1965). Objavljena je studija kojom su postavljeni teorijski i operativni temelji savjetodavnog rada i uloge školskog pedagoga (Pediček, 1967). Nakon donošenja prvog službenog pedagoškog programa aktualiziraju se metodička pitanja njegova rada (Orijentacioni program..., 1968).

Krajem 1960-ih godina u tijeku je **osmišljavanje uloge** pedagoga. Zavod za unapređivanje obrazovanja ističe kako on u školi „rukovodi poslovima unapređivanja odgoja i obrazovanja (...) primjenjujući spoznaje suvremene pedagogije.“ (Naša osnovna škola... 1972, 341). U školskoj se praksi definiraju operativni programi rada i oblikuju organizacijski modeli djelovanja pedagoga (Biondić, 1967; Kaučić, 1967; Kobola, 1968; Mladen, 1967, 1970 i dr.). Visokoškolske ustanove u Rijeci i Zagrebu prilagođavaju studijske programe (Podgorski, 1969; Švajcer, 1969, 1970). Organiziraju se savjetovanja pedagoga i objavljuju zbornici radova (Pedagog i psiholog u osnovnoj školi..., 1971; Pediček, 1972; Rozmarić, 1974).

Pedagoška reforma srednje škole sredinom 1970-ih pogodovala je **ekspanziji** broja pedagoga i njihova doprinosa. Objavljuju se radovi o koncepciji i djelovanju pedagoga, osobito u srednjim školama (Kolbah-Leko, 1978; Milat i Sunko, 1977; Milat,

5 Pedagozi su se najprije zapošljavali u osnovnim školama, a nešto poslije u predškolskim ustanovama, srednjim školama i učeničkim domovima. Naziv „školski pedagog“ koristimo misleći i na te stručnjake u drugim ustanovama predtercijarnog odgoja i obrazovanja. Nazivom „školski pedagog“ i/ili „pedagog odgojno-obrazovne ustanove“ nastojimo ga razlikovati od drugih djelatnika koji se bave odgojno-obrazovnim radom, a često se imenuju pedagozima (Staničić i Resman 2020, 26 i d.).

6 Prva tri desetljeća razvoja profesije pedagoga detaljno su prikazana u Staničić 1989, 20 i d., a druga tri desetljeća u Staničić i Resman 2020.; u kratkim crtama razvoj je prikazan i u Staničić 2019b.

1978; Mišina, 1978; Staničić, 1978, 1979, 1980. i dr.). Objavljen je i prvi cjelovit vodič za praksu *Metodika rada školskog pedagoga* V. Jurića (1977). Školski zakoni s početka 1980-ih potaknuli su ekipiranje razvojnih službi s vodećom ulogom pedagoga. Afirmacija profesije kulminirala je objavljivanjem *Koncepcije razvojne pedagoške službe* 1986. godine.

Kriza pedagoške profesije počela je u prvoj polovici 1990-ih i trajala do 2000. godine. To je razdoblje deprofesionalizacije s dramatičnim posljedicama: obustavljeno je zapošljavanje pedagoga, a na njihovo radno mjesto u srednjoj školi omogućeno je zapošljavanje nastavnika (Pravilnik o stručnoj spremi..., 1996). Usporedo s tim reduciran je savjetodavni rad i stručno usavršavanje pedagoga što su ga ostvarivali savjetnici Zavoda za školstvo. Umjesto savjetovanja i usavršavanja, s centralizacijom upravljanja povećava se nadzor. Destruktivna politika prema stručnom radu snažno je obeshrabrila pedagoge u praksi. Umjesto razvojnog djelovanja pedagozi se pasiviziraju s ciljem preživljavanja. Otvoren je prostor lobijima drugih profesija, pa se u školama, osim vjeroučitelja, a bez istraživanja potreba škola, ubrzano „instaliraju“ razni profili stručnjaka.

Prevladavanje krize i stanovita reafirmacija profesije počela je nakon 2000. godine. S promjenom vlasti povećan je senzibilitet za stručno-pedagoški rad u školama. Uviđa se apsurdnost reduciranja pedagoških aktivnosti. Potaknuto je ponovno zapošljavanje pedagoga, izrađuje se nova koncepcija razvojne pedagoške službe u kojoj se revitalizira uloga pedagoga (Jurić i dr., 2001). Pedagoškim standardima osnovnog i srednjeg školstva otvara se mogućnost bolje pokrivenosti škola stručnim suradnicima, pa i pedagozima (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog..., 2008; Državni pedagoški standard srednjoškolskog..., 2008). Možemo zaključiti kako je kriza profesije dijelom prevladana, međutim posljedice deprofesionalizacije i daje traju. Osim što je zatumljena i prigušena aktivnost pedagoga u školskoj praksi, znatno su smanjene aktivnosti na njihovu profesionalnom razvoju. Vidno slabe doprinosi ustanova za obrazovanje, stručno usavršavanje i društveni status pedagoga.

(b) Razvoj uloge ravnatelja

Kao što je rečeno, 1960-ih godina školstvo se u SFRJ decentralizira i republike preuzimaju organizaciju i zakonodavnu regulaciju nacionalnog školstva. Od toga ćemo vremena pratiti promjene uloge ravnatelja. Promatrano razdoblje moguće je podijeliti na kraće intervale u kojima su se zbivale značajne promjene. Temeljni međaši tih promjena svakako su zakoni koji su objavljivani u razmaku od 10 do 15 godina, a koji su inicirali promjene ustroja, planova i programa te promjene uloga pojedinih pedagoških djelatnika.

Tako bismo vrijeme od 1960. do 1974. godine mogli smatrati razdobljem **uspоставljanja nacionalnog školstva**. Prosvjetni zakoni objavljeni tijekom tog razdoblja definirali su ulogu, odgovornost, uvjete i procedure izbora ravnatelja. U prvom od zakona iz tog vremena naznačeno je kako ravnatelj (direktor) organizira poslove i njima rukovodi te školu zastupa u javnosti, a „za obavljanje pedagoško-instruktivnih zadataka u osnovnoj školi sa 16 i više razrednih odjela, uvodi se školski pedagog“ (Zakon o osnovnoj školi, 1964). U srednjim školama još nije bilo pedagoga pa ravnatelj kao „pedagoško-instruktivni rukovodilac, brine za pravilno izvođenje i unapređivanje odgojno-obrazovnog procesa, organizira rad i odgovoran je za izvršenje godišnjeg plana rada.“ (Zakon o gimnazijama, 1965). Vodeću ulogu u nacionalnom školstvu ima Zavod za školstvo koji smatra kako je ravnatelj (a) pedagoški rukovodilac škole, a njegovo je umijeće rukovođenja školom od presudne važnosti za uspjeh škole, pa se u tu svrhu (b) treba usredotočiti na suradnju s nastavnicima, prepoznati vrijednosti svakog od njih i potaknuti na učenje i usavršavanje.⁷ Početak 1970-ih donosi jedinstven zakon za srednje školstvo u kojem se uloga ravnatelja vidi kao rukovođenje poslovanjem i stručno-pedagoški nadzor, a uvodi se služba za unapređivanje odgojno-obrazovnog rada – stručno-pedagoška služba (Zakon o srednjem obrazovanju, 1971). Godine 1971. objavljena je prva monografija posvećena upravljanju i rukovođenju u hrvatskom školstvu. U njoj se ravnatelj vidi kao organizator rada škole i kao pedagoški rukovoditelj (Malić, 1971).

Razdoblje između 1975. i 1989. godine obilježili su **reforma i razvoj školstva**. Pripreme za reformu škole počele su još početkom 1970-ih godina, a sama reforma trajala je od sredine 70-ih do sredine 80-ih godina. Bilo je to vrijeme donošenja Ustava SFRJ i Ustava SR Hrvatske (1974). Nakon donošenja Ustava SFRJ republike autonomno rješavaju pitanja svojega školstva. Nekoliko godina poslije donesen je i Zakon o udruženom radu (1976). Tih su godina objavljeni: Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju (1980) i Zakon o usmjerenom obrazovanju (1982). Slijedom odredaba tih zakona (a) „izgubila“ se škola i umjesto nje uvodi se naziv organizacija udruženog rada u djelatnosti osnovnog, odnosno usmjerenog odgoja i obrazovanja (OUR odgoja i obrazovanja). Uz to su (b) ukinute gimnazije. Osim škole „izgubio“ se i direktor; on je postao inokosni poslovodni organ ili predsjednik kolegijalnog poslovodnog organa škole. Traže se rukovoditelji skloni uključivanju zaposlenih u pitanja upravljanja te delegiranju obaveza i odgovornosti. Afirmiraju se spoznaje iz menadžmenta. Uz organizaciju i poslovanje, ravnatelja se potiče na pedagoško vođenje (Malić, 1985).⁸

7 Zavod za unapređivanje nastave i općeg obrazovanja objavio je 1958. god. knjigu *Osnovna škola – programatska struktura*. Knjiga je doživjela nekoliko izdanja (1958., 1960., 1964., 1965. god.).

8 U studiji J. Malića, uz ostalo, prepoznaje se napuštanje uloge „direktora“ kao reprezentanta samovlasti i uvođenje predsjednika kao voditelja kolektiva/kolegija. Mogli bismo reći kako se naslućuju počeci distributivnog/dijeljenog vođenja u hrvatskim školama.

Drugi polovica promatranog razdoblja počinje od 1990. godine do danas, a odnosi se na događaje vezane za ulogu ravnatelja tijekom **30 godina samostalnosti**. Zakoni što su donijeti početkom 1990-ih temeljitije razrađuju proceduru izbora. Imenovanja i razrješenje ravnatelja prešlo je u ruke ministra (Zakon o osnovnom školstvu 1990). Politika je težila centralizaciji, a struku je ponijelo nadahnuće naprednim idejama europskih država. Tako je struka na neko vrijeme uspjela izboriti zakonsku odredbu prema kojoj je uvjet za ravnatelja srednje škole položen ravnateljski ispit (Zakon o srednjem školstvu, 1992). Provedbeni propisi regulirali su područja rada i kompetencije ravnatelja, među kojima su dominirali sadržaji školskog menadžmenta (Pravilnik o polaganju ravnateljskog ispita..., 1993).⁹ Iste godine osnovana je Škola za ravnatelje i objavljen priručnik za pripremu ravnatelja za ravnateljski ispit (Drandić, 1993).

Nažalost, ubrzo je prosvjetna politika odlučila obuzdati probuđenu demokraciju u obrazovanju, nametnuti deprofesionalizaciju, odnosno redukciju stručnosti i inovativnosti. Uz ostalo je ukinuta Škola za ravnatelje,¹⁰ a ubrzo potom i ravnateljski ispiti.¹¹ Oživjela je političku podobnost kao kriterij za izbor, koja je legalizirana zakonskom odredbom da ravnatelja javne srednje škole imenuje i razrješuje ministar.¹²

Struka je ipak nastavila razvijati školski menadžment kao stručno područje,¹³ a profesionalizaciju sve intenzivnije podržavaju i ravnateljske udruge. Godine 2002. pokušala se oživjeti Škola za ravnatelje, izrađen je *Prijedlog programa osposobljavanja ravnatelja* (2005), a potom i *Izvedbeni program* (2007). Sve je te dokumente prosvjetna politika brižljivo pohranila u svoje ladice na neodređeno vrijeme. Stiglo je vrijeme donošenja novog zakona (2008. godine), a pritisak struke rezultirao je odredbom da ravnatelj treba imati licencu (Zakon o odgoju i obrazovanju, 2008). Model licenciranja ravnatelja izrađen je 2016. godine,¹⁴ a prijedlog *Pravilnika o licenciranju* 2019. Nakon gotovo triju desetljeća nastojanja u *Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira* upisani su *Standardi zanimanja i standard kvalifikacije za*

9 Područje pedagoškog rukovođenja u *Programu ravnateljskog ispita* više se odnosilo na posredan utjecaj ravnatelja na pedagoški proces – međuljudske odnose, stilove vođenja, komunikaciju, rješavanje sukoba, stručno usavršavanje zaposlenih i sl. (Program ravnateljskog ispita, 1994).

10 Škola za ravnatelje ukinuta je 1994. godine uz neslužbeno obrazloženje kako ravnateljima ne treba škola jer će sve upute dobiti iz ministarstva.

11 Ravnateljski ispiti ukinuti su 1995. godine Zakonom o izmjenama i dopunama Zakona o srednjem školstvu.

12 Isti Zakon.

13 Godine 1995. počinje jednom godišnje izlaziti *Školski priručnik* (Zagreb: Znamen), koji afirmira područje menadžmenta i razvoja za školske ravnatelje. Njegovi su autori S. Staničić i B. Drandić, a izlazi i danas nakon više od 25 godina.

14 Model licenciranja ravnatelja dostupan je na: http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20za%20web/Licenciranje_Izvje%C5%A1%C4%87e%20MZO-u_12-12-16_Prijedlog-ERS-e5.pdf (preuzeto 10. 2. 2021.)

*ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova.*¹⁵ Pokrenuta su i dva poslijediplomska specijalistička studija za ravnatelje, čime je otvorena mogućnost da budući ravnatelji steknu odgovarajuću pripremu za svoju ulogu u praksi.¹⁶

7.3 Profesionalnost pedagoga i ravnatelja za ostvarivanje uloge

Povijesno gledano, profesije su rezultat primjene načela racionalizacije u društvenoj podjeli rada. Njihovi pripadnici imaju stanovit monopol nad nekim dijelom znanja i vještina za koje je potrebno dugotrajno obrazovanje. Znanstveno utemeljena specijalistička znanja i umijeća omogućuju im znalački, stručno, kreativno i etično obavljanje određenih poslova (Hrvatska enciklopedija, 2015).

Jedna od mogućih sistematizacija kazuje nam kako profesije određuju: (a) razvijenost njezinih teorija i tehnologija, (b) pravo pripadnika profesije na stručnu ekspertizu, (c) prepoznatljivost profesije u društvu, (d) njezina organiziranost i (5) profesionalna etika (Šporer, 1990). Imajući u vidu navedene odrednice, u nastavku ćemo kratko analizirati razvijenost profesija pedagoga i ravnatelja.¹⁷

(a) Razvijenost teorija i tehnologija profesija pedagoga i ravnatelja

Prva i temeljna odrednica svake profesije jest njezina utemeljenost u znanosti, odnosno znanstvenim disciplinama. Neko zanimanje prerasta u profesiju tek kada do određenoga stupnja razvije i usustavi teorijska znanja i tehnike za davanje određene stručne usluge (Hrvatska enciklopedija, 2015). Pojednostavljeno: svaki profesionalac najprije treba razumjeti teorijske pristupe, poglede i ostvarenja u svom stručnom području, kako bi potom mogao učinkovito djelovati.

Shvaćanje **pedagoga** kao stručnjaka kojemu je temeljna zadaća da anticipira, potiče, usmjerava i unapređuje pedagoški proces u školi i razvoj učenika, na osnovi znanstvenih spoznaja, a u skladu s potrebama društva i osobnosti učenika, podrazumijeva odgovor na pitanje koliko su razvijene znanosti što mu to omogućuju. Određenije, profesionalnost pedagoga u području teorije i tehnologije prepoznaje se, uz ostalo, po razini poznavanja znanosti i znanstvenih disciplina iz njegova područja te poznavanju metodologije, metodike, procedura, tehnika, instrumenata i opreme. Ne možemo osporiti kako su znanstvene discipline važne za profesiju

15 Standard zanimanja „Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove“ dostupan je na <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/33>; Standard kvalifikacije „Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove“ dostupan je na: <https://hko.srce.hr/registar/standard-kvalifikacije/detalji/27> (preuzeto 10. 2. 2021.)

16 Informacije o studiju u Rijeci dostupne su na <https://www.ffri.uniri.hr/hr/studiji/1903> (preuzeto 10. 4. 2021.); Elaborat o studiju u Zadru dostupan je na: http://www.unizd.hr/Portals/0/sluzba_pds/PSSP_Vodenje_i_upravljanje_OOU_Elaborat.pdf (preuzeto 10. 4. 2021.)

17 Šira elaboracija profesije za pedagoga u Staničić, 2015a., a za ravnatelja u Staničić 2016.

školskog pedagoga relativno dobro razvijene. Dakako, drugo je pitanje koliko pedagozi poznaju izvore u kojima se promišlja njihovo djelovanje i prikazuju iskustva drugih koja bi im mogla pomoći u radu. Međutim, kada su u pitanju instrumenti kojima se dolazi do znanstvenih spoznaja koje odlučuju o utemeljenosti njihovih aktivnosti u školskoj praksi, tj. „alati“ što pedagoga čine vjerodostojnim profesionalcem – ne možemo biti zadovoljni (Staničić, 2010).

S vrlo malim odstupanjima, **ravnatelj** se i u nas i u drugim državama shvaća kao upravni i pedagoški voditelj odgojno-obrazovne ustanove. Za njega je karakteristično da ima vrlo široko i raznoliko područje rada, na kojem ostvaruje brojne funkcije, a za što mu trebaju mnoge kompetencije. Stoga teorijsko utemeljenje njegove uloge ima ishodište u velikom broju znanstvenih disciplina. Pedagoška uloga ravnatelja ima teorijska polazišta u pedagogiji, didaktici, psihologiji, sociologiji itd., a administrativna u ekonomiji, pravu, menadžmentu, vođenju i sl. Možemo se složiti kako su znanstvene discipline važne za profesiju ravnatelja razmjerno dobro razvijene. Razumljivo, i kod ravnatelja je umjesno pitanje o poznavanju brojnih raspoloživih izvora. Ipak, ravnateljska je profesija, što se tiče teorije i tehnologije, znanstveno utemeljena – to nije sporno.

Dakle, teorija i tehnologija profesija pedagoga i ravnatelja relativno su dobro razvijene.

(b) Pravo pedagoga i ravnatelja na stručni monopol

Iz razlike u osposobljenosti pripadnika profesije u odnosu na pripadnike drugih profesija formira se pravo na monopol u određenom stručnom području ili tzv. pravo na stručnu ekspertizu. Taj monopol, koji neka profesija ima u bavljenju određenim stručnim područjem, obično se pravno regulira zakonima i pravnim propisima. Tom se regulacijom otklanja mogućnost uključivanja nestručnjaka u obavljanje poslova namijenjenih stručnjacima (pripadnicima profesije).

Pravo na monopol (stručnu ekspertizu), kao profesionalna odrednica **pedagoga**, očituje se u njegovoj suverenosti primjene znanja i vještina svoje profesije, prepoznaje se u kakvoći komunikacije profesionalnim jezikom, u tome kako stručne poslove ne prepušta nestručnjacima i kada osporava egalitarizam u stručnom radu. Tom profesionalnom odrednicom pedagoga ne možemo biti posve zadovoljni. U najmanju ruku, treba sprečavati zapošljavanje nestručnjaka na radna mjesta pedagoga, tj. suzbijati deprofesionalizaciju koju povremeno demonstrira prosvjetna vlast, kao što je sramotna odredba iz 1996. godine da pedagog u srednjoj školi može biti bilo koji nastavnik s pet godina staža u struci dok smo na tržištu rada imali brojne kvalificirane, a nezaposlene pedagoge (Pravilnik o stručnoj spremi..., 1996).

Poslovi što ih **ravnatelj** ostvaruje u okviru svoje rukovodne uloge dvojne su naravi. Oni dolaze iz dvaju stručnih područja. Jedno je menadžersko, a drugo je pedagoško. Za prvo područje rada u Hrvatskoj on nije osposobljen, a za drugo je osposobljen jednako kao i svi drugi pripadnici pedagoških profesija u ustanovi kojom rukovodi. Može se reći kako ravnatelji početnici na svoje mjesto dolaze kao amateri, a ne profesionalci, te stoga nemaju formalno pravo na stručni monopol. Kada ravnatelji svoju ulogu budu preuzimali kao primjereno obrazovani i licencirani za rukovođenje odgojno-obrazovnom ustanovom, tada će zadovoljavati navedenu odrednicu profesije. Budući da nisu profesionalno osposobljeni, više djeluju politički nego stručno.

Pedagog, dakle, ima pravo na stručni monopol, ali mu klima deprofesionalizacije i negiranje važnosti kvalitete, kojoj povremeno doprinosi neodgovorna prosvjetna politika, to pravo ugrožavaju. Ravnatelj, međutim, u nas prije preuzimanja uloge u praksi ne stječe kvalifikaciju, pa poslove obavlja nedovoljno kvalificiran.

(c) Prepoznatljivost pedagoga i ravnatelja kao profesionalaca

Jasnoća prepoznavanja bitna je odrednica svake profesije. To, uz ostalo, potvrđuje i općeprihvaćeno predstavljanje pojedinaca njihovom profesijom. Ta informacija upućuje na mjesto u društvenoj podjeli rada, govori o količini, vrsti i kvaliteti obrazovanja što je pojedinac ima, načinu i sadržaju o kojem je poželjno komunicirati s takvom osobom i sl.¹⁸

Mnogi se slažu kako je prepoznatljivost **pedagoga** jedan od najozbiljnijih problema njegove profesije. Tako je on (uz razumljive izuzetke) za javnost netko tko se bavi odgojem i obrazovanjem, što ga ne razlikuje bitno od nastavnika. Za roditelja je on netko komu se dijete šalje po kazni. Za učenika je on netko tko će ga pozvati na razgovor ako je ozlovoljio nastavnika, ali od koga može biti i zaštićen kada ga netko ugrozi. Za nastavnika je pedagog netko tko stalno traži nešto novo, bolje i suvremenije, a može doći i u nadzor (Žužić i Markušić, 2017). Osim samih pedagoga, za njihovu slabu prepoznatljivost zaslužne su i ustanove koje ih obrazuju, osposobljavaju, usavršavaju i nadziru.

Uloga **ravnatelja** prepoznatljiva je u društvu kao važna, ugledna, prijeko potrebna. Tradicionalno se percipira i kao šefovska, naredbodavna, pa i zapovjedna. Neki je vide i kao ulogu na koju se ne dolazi samo po sposobnostima nego, nerijetko, i zbog odanosti vlasti. Budući da ima ovlasti što mogu afirmirati ili ugroziti podređene, ravnatelj ima pozicijski autoritet. Uloga je posebno usmjerena radu s ljudima, pa u

18 Širi pogled na prepoznatljivost pedagoga u Matović i dr. 2014.

njezinu ostvarivanju bolje uspijevaju oni koji imaju izraženije socijalne kompetencije (Staničić, 2015b). Škole su na proračunu, pa stručnost i razvojna orijentacija ravnatelja nisu u prvom planu.

Za razliku od pedagoga, čija je uloga nedovoljno prepoznatljiva, rukovodna uloga ravnatelja ima visoku razinu prepoznatljivosti u društvu. Ona se, međutim, percipira više kao politička funkcija.

(d) Organiziranost profesije pedagoga i ravnatelja

Jedna od ključnih odrednica profesije jest njezina organiziranost. Ona se obično procjenjuje po organiziranosti ustanova što osposobljavaju pripadnike profesije, važnosti ustanova u kojima se zapošljavaju i učinkovitosti strukovnih udruga.

Pedagozi se desetljećima obrazuju na visokoškolskim ustanovama u okviru diplomskih i poslijediplomskih studija, pa se može reći kako je taj aspekt organiziranosti profesije zadovoljavajući. Zapošljavaju se u predškolskim i školskim ustanovama te učeničkim domovima čija se važnost deklarativno percipira također zadovoljavajuće. Kao nacionalna strukovna udruga, Hrvatski pedagoško-književni zbor desetljećima je skrbio o stručnosti i statusu pedagoga. Hrvatsko pedagoško društvo, aktualna udruga pedagoga, ne uspijeva zadržati istu predanost profesiji.

Za **ravnatelje** je početkom 1990-ih godina osnovana Škola za ravnatelje, koja je nakon dvije godine rada ukinuta. Prije nekoliko godina u Rijeci i Zadru formiran je specijalistički poslijediplomski studij za ravnatelje. Međutim, stjecanje obrazovanja za ravnatelje, prije preuzimanja uloge, u praksi nije obavezno. Ustanove zapošljavanja dječji su vrtići, osnovne i srednje škole te učenički domovi. Ljudi zaposleni u njima nisu motivirani prihodima i društvenim ugledom, ali im je sigurnost zaposlenja vidan poticaj. Analiza rada ravnateljskih udruga u nas pokazuje kako one uspješno ostvaruju svoju ulogu jačanja ravnateljske profesije.

Organiziranost profesije pedagoga i ravnatelja uglavnom je zadovoljavajuća. Ravnatelji, međutim, nisu obavezni steći osposobljenost za svoju rukovodnu ulogu prije nego što je preuzmu, pa ih se po tome ne bi moglo smatrati profesionalcima.

(e) Profesionalna etika pedagoga i ravnatelja

Profesionalna se etika obično definira kao skup pravila, norma, načela, vrijednosnih sudova kojih se pripadnici pojedinih profesija trebaju držati u svom radu. Ona se obično formalizira u obliku pisanog etičkog kodeksa kojeg se pripadnici profesije pridržavaju (Gregorčić Mrvar i Resman, 2018; Resman, 2000a; Staničić i Resman, 2020).

Etično ponašanje **pedagoga** smatra se jednom od temeljnih odrednica njegove profesije i mjera njegove profesionalnosti. Pritom se osobito misli na etička načela što ih pedagog uvažava tijekom svoje suradnje s učenicima, odgajateljima, učiteljima, roditeljima, rukovoditeljima i drugim stručnim suradnicima. Pedagozi imaju svoj etički kodeks.

O profesionalnoj etici kao odrednici ravnateljske profesije moguće je dijelom zaključivati i na temelju uvida u postojanje reguliranosti ponašanja **ravnatelja** (etičkim kodeksom). Ravnateljske udruge imaju etičke kodekse ravnatelja i radna tijela koja skrbe o djelovanju članova u skladu s odredbama tih dokumenata.¹⁹

Možemo zaključiti kako su pitanja etičnosti ponašanja za pedagoge i ravnatelje primjereno regulirana odgovarajućim dokumentima.

7.4 Područja rada pedagoga i ravnatelja kao ishodište uloga i djelovanja

Područje rada ključna je odrednica uloge pedagoga i ravnatelja, a odnosi se na inventar aktivnosti što ih ostvaruju u svojoj ustanovi (školi, dječjem vrtiću, učeničkom domu) i njezinu okruženju s ciljem poboljšanja kvalitete procesa rada i postignuća učenika. Njihovo područje rada generiraju shvaćanja njihovih uloga u školskoj praksi.

Tako je prema aktualnom shvaćanju **pedagog** u Hrvatskoj i Sloveniji stručni suradnik (svetovalni delavec) koji u vrtiću, školi ili učeničkom domu ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost (svetovalno delo) s ciljem da doprinese kvaliteti pedagoškog procesa, učinkovitosti škole i postignućima učenika. Stručnjak je za unapređivanje odgojno-obrazovnog rada koji svojim stručnim aktivnostima doprinosi razvoju škole i učenika. Njegova je uloga razvoj pedagoških procesa u školi (ustanovi) kako bi ona postala učinkovita, transformirajući se iz tradicionalne u ustanovu koja trajno uči (Gregorič Mrvar i Resman, 2016; Resman, 1996b; Staničić i Resman, 2020, 104. i dr.).

Ako u strukturiranju područja rada pedagoga polazimo od faza razvojnog ciklusa, onda se njegove karakteristične aktivnosti mogu svrstati u pet skupina (Staničić i Resman, 2020, 119. i dr.):

- projektiranje razvoja škole (analiza postignuća, projektiranje razvoja, rad na operacionalizaciji i pretpostavkama za razvoj – misiji, viziji, ciljevima, programima);

¹⁹ Npr. *Etički kodeks* ravnatelja srednjih škola dostupan je na ovim mrežnim stranicama: http://ravnatelj.skole.hr/upload/ravnatelj/newsattach/167/Etički_kodeks_11.3.2010.pdf (preuzeto 3. 1. 2020.)

- neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu (organizacija pedagoškog procesa, priprema i praćenje nastave i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti, rad sa subjektima pedagoškog procesa – učenicima, nastavnicima, roditeljima, ravnateljem, drugim stručnim suradnicima...);
- utvrđivanje kvalitete (vrednovanje) pedagoškog procesa i postignuća (periodične analize i vrednovanje procesa i postignuća ustanove i učenika, istraživanje odgojno-obrazovnih problema i fenomena, utvrđivanje mjera i aktivnosti za unapređivanje kakvoće rada ustanove...);
- unapređivanje pedagoškog procesa i postignuća (organizacija, izvođenje, praćenje i vrednovanje stručnog usavršavanja zaposlenih...) i
- dokumentiranje i informiranje o radu i postignućima (informiranje o izvorima znanja, skrb o dokumentaciji...).

Ravnatelj je administrativni i pedagoški (ruko)voditelj pedagoške ustanove. Odgovoran je za rad i rezultate rada ustanove i svih njezinih zaposlenika. Osigurava pretpostavke za ostvarivanje misije i ciljeva ustanove i jamči kvalitetu odvijanja radnih procesa i aktivnosti u njoj. Treba znati strateški upravljati odgojno-obrazovnom ustanovom, projektirati aktivnosti i procese unutar ustanove, pratiti njihovu provedbu i vrednovati uspješnost realizacije. Treba, nadalje, brinuti o svim zaposlenicima, ali i svom osobnom i profesionalnom razvoju. Treba pratiti i usmjeravati rad svih sudionika pedagoškog procesa. Mora skrbiti o uvjetima za odvijanje odgojno-obrazovnog rada te stvarati pozitivnu klimu i kulturu.

Karakteristična područja rada ravnatelja jesu (Standard zanimanja, Ravnatelj/ica ..., 2020):

- strateško upravljanje školom (kreiranje vizije, planiranje, praćenje i vrednovanje
- upravljanje ljudskim potencijalima (organiziranje i praćenje timskog rada, suradnje i razvoja zaposlenika...);
- upravljanje pedagoškim procesom (planiranje, organiziranje i vrednovanje, oblikovanje klime i kulture, poticanje suradnje...);
- upravljanje školom kao organizacijom (osiguravanje uvjeta, skrb o zakonitosti rada, upravljanje fizičkim resursima i financijskim poslovanjem...);
- suradnja s roditeljima i okruženjem (analiziranje potreba, interesa i mogućnosti suradnje s okruženjem i roditeljima, predstavljanje ustanove u javnosti...);
- upravljanje kriznim situacijama (osiguravanje sigurnog i zdravog okruženja za rad i sudionike, prevencija kriznih situacija, koordiniranje izrade preventivnih programa za izbjegavanje kriznih situacija...).

Imajući u vidu određenje uloge i područje rada **ravnatelja**, možemo uočiti kako se njegovo područje rada prostire na sve aktivnosti i sudionike ustanove kojom

rukovodi, kao i na brojne aktivnosti, ustanove i dionike izvan nje. Za razliku od ravnatelja, aktivnosti pedagoga usmjerene su na pedagoški proces i njegove sudionike. Kako je pedagoški proces ishodište svake pedagoške ustanove kao organizacije (ustanove), logično je očekivati kako je taj proces u središtu pozornosti svakog dobrog ravnatelja. Ili, nije nelogično što prosvjetna vlast kvalitetu toga procesa uzima kao mjeru učinkovitosti vođenja ustanove, odnosno kvalitete ravnatelja.

Za razliku od ravnatelja čije su područje rada sve aktivnosti ustanove, **pedagog** je po definiciji stručnjak za pedagoški proces, a njegovo su područje rada sve aktivnosti što ih taj proces uključuje (planiranje, organiziranje, praćenje, analiziranje, vrednovanje, unapređivanje, informiranje, dokumentiranje; bavljenje nastavom i izvannastavnim djelatnostima te svim sudionicima toga procesa – učenicima, učiteljima, roditeljima itd.). U tom procesu raznim aktivnostima sudjeluju i drugi profili stručnih suradnika, ali njihova participacija uglavnom nisu pedagoški procesi i njihova metodološka, didaktička ili metodička narav, nego je pretežito usmjerena na djecu/učenike.

U ovom je članku naša pozornost usmjerena na *odnos* pedagoga i ravnatelja. Ako je ravnatelj voditelj ustanove, a pedagog voditelj stručnih aktivnosti u pedagoškom procesu kao jezgri te ustanove, kako bi se oni trebali ponašati prema pedagoškom procesu i u njemu, te jedan prema drugome? Na to ćemo pitanje odgovoriti u završnom dijelu članka. Za sada možemo samo konstatirati kako oni ne bi trebali biti rivali koji se natječu za ekspertni autoritet i ugled, kako to ponekad susrećemo u praksi. Ako im je na prvom mjestu ugled i afirmacija škole (ustanove) u kojoj rade, a to bi trebao biti cilj svakom odgovornom ravnatelju i pedagogu, oni bi se trebali udružiti u nastojanju da pedagoški proces, sudionici u njemu i njegovi rezultati budu što bolji (Resman, 2004).

7.5 Povezanost kompetencija pedagoga i ravnatelja

Nema sumnje kako su kompetencije odlučujući čimbenik relevantnosti suradnje pedagoga i ravnatelja. Pritom mislimo na bogat inventar znanja, sposobnosti, vještina, odlika, stavova, vrednota itd. koji trebaju imati pedagozi i ravnatelji kako bi uspješno ostvarili svoje uloge u odgojno-obrazovnoj ustanovi.²⁰ Uglavnom nastaju kao rezultat teorijskog promišljanja i empirijskog istraživanja ciljeva što ih nositelji

20 U pojmovnom određenju kompetencija većina se autora posljednjih godina poziva na dokumente iz područja obrazovanja Europske Unije. Jedan od ključnih je *Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje* (EQF). U tom dokumentu „kompetencije znače iskazanu sposobnost korištenja znanja, vještina i osobnih, socijalnih i/ili drugih metodoloških sposobnosti, u situacijama rada ili učenja te u profesionalnom i osobnom razvoju.“ Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN) (preuzeto 25. 5. 2021.)

uloga trebaju ostvariti. Obično se okvirno utvrđuju na nacionalnoj razini i predstavljaju osnovu za izbor, osposobljavanje, praćenje i (samo)vrednovanje pripadnika profesija.

Za potrebe empirijskog istraživanja autor je ovog priloga zaključio kako se kompetencije pedagoga i ravnatelja mogu strukturirati u pet temeljnih područja. To su: osobna, razvojna, stručna, socijalna i akcijska kompetencija (Staničić, 2000a).

- **Osobna** kompetencija kao karakteristična značajka doživljavanja, ponašanja i reagiranja uključuje: iskrenost i dosljednost u radu, komunikativnost i pristupačnost, povjerenje u nastavnike i suradnike, dopuštanje različitih pedagoških rješenja i marljivost u radu.
- **Razvojna** kompetencija koja omogućava uspješno vođenje stručno-pedagoškog razvoja i poslovanja škole uključuje: uvođenje inovacija u rad, poznavanje informatičke tehnologije, racionalno organiziranje rada, informiranje o stručnim pitanjima i jasnoću vizije razvoja škole.
- **Stručna** kompetencija, koja obuhvaća pedagoška, didaktička i druga stručna znanja potrebna za optimalno vođenje odgojno-obrazovnog procesa, uključuje: poznavanje programa i didaktičkih načela, poznavanje planiranja i programiranja, razumijevanje organizacije pedagoškog rada, umijeće vrednovanja postignuća nastavnika i poznavanje prosvjetnog zakonodavstva.
- **Socijalna** kompetencija, koja se odnosi na znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa, uključuje: poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa, umijeće motiviranja zaposlenih, sudjelovanje u rješavanju sukoba, umijeće demokratskog vođenja, prepoznavanje kvaliteta vrijednih nastavnika i suradnika.
- **Akcijska** kompetencija, koja se, za razliku o prethodnih, ne odnosi samo na značajke ili znanja nego ponajprije na praktično djelovanje (aktivnost) ravnatelja i pedagoga u školi i njezinu okružju, uključuje: otvorenost u radu s nastavnicima i suradnicima, slušanje i savjetodavno pomaganje u radu, stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreka, isticanje rezultata vrijednih pojedinaca, sudjelovanje u rješavanju problema u školi.

U okviru spomenuta istraživanja (Staničić, 2000a, 267. i dr.) od ispitanika je zatraženo da procijene važnost kompetencija poželjnog ravnatelja i poželjnog pedagoga. Pritom je ponuđeno po pet odrednica za svaku od pet kompetencija poželjnog ravnatelja i poželjnog pedagoga. Dobiveni su rezultati sljedeći:

(a) Najveća razlika između procjena važnosti pojedinih kompetencija za ravnatelje i, nasuprot tomu, procjena važnosti tih kompetencija za pedagoge dobivena je za **razvojnu** kompetenciju. Značajno se važnijima za pedagoge nego za ravnatelje

pokazalo uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad i poznavanje primjene informacijske tehnologije. Nasuprot tome, uvjerljivo se važnijim za ravnatelje nego za školske pedagoge pokazuje organiziranje pedagoškog procesa, a potom jasna vizija te informiranje zaposlenih o promjenama u školstvu (politici, zakonodavstvu).

(b) Znatno veća sličnost u kompetencijama ravnatelja i pedagoga pokazuje se kod **osobne** kompetencije. Naime, od pet odrednica osobne kompetencije samo se iskrenost i dosljednost pokazuje znatno važnijom za pedagoga negoli za ravnatelja. Sve ostale četiri odrednice osobne kompetencije podjednako su važne za ravnatelja i za pedagoga. To su: marljivost, povjerenje u zaposlene, dopuštanje različitih pedagoških rješenja te komunikativnost i pristupačnost.

(c) Sljedeća kompetencija po važnosti za ravnatelja i pedagoga jest **socijalna** kompetencija. Sve odrednice što određuju socijalnu kompetenciju važnije su za ravnatelja negoli za pedagoga. Preciznije rečeno, za ravnatelja je važnije nego za pedagoga: razumijevanje međuljudskih odnosa, sudjelovanje u rješavanju sukoba, umijeće motiviranja zaposlenih, prepoznavanje kvaliteta vrijednih pojedinaca te demokratsko vođenje.

(d) Kod **stručne** kompetencije postoji također značajna razlika u procjeni njihove važnosti za ravnatelja i pedagoga. Dok je za ravnatelje najvažnije poznavanje organizacije pedagoškog procesa te planiranja i programiranja, za pedagoge je znatno važnije poznavanje nastavnih programa i didaktičkih načela. Uvjerljivo je važnije za ravnatelje nego za pedagoge umijeće vrednovanja postignuća nastavnika, a osobito poznavanje zakonodavstva.

(e) U **akcijskoj** kompetenciji uravnoteženi su zahtjevi prema ravnatelju i pedagogu. Kod ravnatelja se smatra najvažnijim osiguravanje optimalnih uvjeta za rad te rješavanje eventualnih probleme u radu nastavnika. Za pedagoga su procijenjene važnijom otvorenost u radu s nastavnicima te brižljivo slušanje i savjetodavno pomaganje nastavnicima i suradnicima. Isticanje uspjeha i rada vrijednih pojedinaca smatra se podjednako važnim i za ravnatelja i za pedagoga.

Analiza važnosti odrednica pojedinih kompetencija daje odgovor na pitanje koje su kompetencije, općenito uzevši, najvažnije za ravnatelja, a koje za pedagoga.

Od pet ključnih kompetencija za uspješnog **ravnatelja** najvažnija je razvojna kompetencija, koju redom slijede socijalna, stručna, akcijska i osobna. Imajući u vidu važnost odrednica pojedinih kompetencija, poželjni ravnatelj mogao bi se opisati kao osoba koja: (a) ima jasnu viziju razvoja škole i trajno uvodi pozitivne promjene kako bi tu viziju ostvario, (b) zna raditi s ljudima i uspješno rješava

sukobe što ometaju ostvarenje školskog programa, (c) jest iskrena, (d) ima povjerenja u svoje suradnike, (e) intenzivno je predana radu, (f) dobro poznaje načela pedagoškog procesa, (g) dobro poznaje didaktička načela, (h) otvorena je za suradnju s ljudima, te je (i) u stanju osigurati optimalne uvjete za rad (Staničić, 2002, 2006, 2015b).

Pokazuje se kako je za školskog **pedagoga** najvažnija akcijska kompetencija, a nju slijede razvojna, osobna, socijalna i stručna. Analizom važnosti odrednica pojedinih kompetencija moguće je “portretirati” poželjnog školskog pedagoga kao stručnjaka: kojemu je (a) temeljna programska orijentacija uvođenje inovacije u odgoj i obrazovanje, (b) koji dobro poznaje nastavne i druge odgojno-obrazovne programe koji se u školi realiziraju, kao i procese njihova ostvarivanja, (c) koji je otvoren za različita rješenja što ih za pojedina stručna pitanja nude nastavnici i drugi suradnici, (d) koji je iskren i dosljedan u radu, te umije slušati svoje suradnike, (e) koji na potrebe suradnika odgovara kvalitetnim profesionalnim savjetom.

7.6 Aktualna profesionalizacija pedagoga i ravnatelja

Istraživanja posljednjih godina ubrzano nižu dokaze o **važnosti ravnatelja** za školu i učenička postignuća (Leithwood i dr., 2008; Marzano i dr., 2005; Pont i dr., 2008; Staničić, 2012b). Slijede ih i brojni dokazi kako područje rada ravnatelja postaje sve zahtjevnije, a u okolnostima povećane odgovornosti ravnatelji trebaju brojna znanja i raznolike kompetencije.²¹ Svjesne tih činjenica, ugledne međunarodne ustanove što se bave obrazovanjem sugeriraju nacionalnim prosvjetnim politikama povećanu skrb za ravnatelje i profesionalizaciju njihove uloge (Pont i dr., 2008).²²

Ta bi se skrb trebala očitovati ne samo u osposobljavanju ravnatelja nego i u stvaranju pretpostavki da se najkvalitetnije pedagoške djelatnike motivira za prihvaćanje rukovodne uloge, a raznim mjerama i postupcima pridobije da oni najbolji u tim ulogama ostanu što duže (Pont i dr., 2008).

Vezujući se na neka ranija istraživanja o tome kako je ravnatelj škole, odmah nakon učitelja, najvažniji za učenička postignuća (Leithwood i dr., 2006), jedno od

21 „Ravnatelj je po mnogočemu najvažniji i najutjecajniji pojedinac u svakoj školi. On je odgovoran za sve aktivnosti što se događaju u školi i oko nje. Način na koji ravnatelj vodi određuje ton škole, klimu za poučavanje, razinu profesionalnosti i etike učitelja... Ravnatelj je glavna poveznica škole i zajednice u kojoj škola djeluje, a način na koji nastupa u toj ulozi uvelike određuje stavove roditelja i učenika o školi. Ako je škola poticajna, inovativna sredina usmjerena na učenike; ako je cijenjena zbog svoje izvrsnosti u nastavi; ako učenici postižu najviše što mogu – gotovo uvijek se može dokazati da je njezin ravnatelj ključ uspjeha.“ (United States Congress, Senate Committee on Equal Educational Opportunity, 1970).

22 Iz tog dokumenta OECD-a iz 2008. često se citira sljedeće: „Imamo neosporne dokaze kako vođenje škola igra ključnu ulogu u poboljšanju rezultata njihova rada. Stoga skrb za ravnatelje stavite u prioritete vaše prosvjetne politike.“ (Pont i dr., 2008, 9).

najnovijih meta-istraživanja (Grissom i dr., 2021) tvrdi sljedeće: „Važnost ravnatelja za uspjeh škole i postignuća učenika je vjerojatno **podcijenjena**. Znatno je veća nego što se prije vjerovalo. Veća je po svom utjecaju na postignuća učenika, na zadovoljstvo učitelja, zadržavanje kvalitetnih učitelja, smanjenje izostanaka učenika i disciplinskih problema, radnu klimu i kulturu. (...) Ako se ima u vidu kako učitelj doprinosi uspjehu učenika jednog ili nekoliko razreda, a ravnatelj uspjehu svih učenika u školi, moglo bi se zaključiti kako je doprinos ravnatelja kumulativno znatno veći.“ (Grissom i dr., 2021, ix). Koliko se ozbiljno shvaća važnost ravnatelja, potvrđuju i projekcije dugoročnog razvoja školstva (Activating policy levers for Education..., 2018).²³

Dokazi važnosti ravnatelja i preporuke o potrebi uvažavanja tih dokaza ubrzale su **profesionalizaciju ravnatelja**. Profesionalizacija se najčešće konkretizirala u: donošenju kompetencijskih standarda za ravnatelje, stjecanju kvalifikacija prije preuzimanja uloge u praksi, licenciranju i vrednovanju ravnatelja. Što se događa na spomenutim područjima profesionalizacije kada je riječ o ravnatelju i pedagogu?²⁴

Standardi za ravnatelje i pedagoge svojevrsan su inventar aktivnosti na ostvarivanju njihovih uloga koji odgovara na pitanje što sve trebaju znati, biti u stanju činiti i u što vjerovati, ne bi li cilj svoga djelovanja uspješno postigli. Standardi za ravnatelje postoje u svim državama s razvijenim školskim sustavom, a u nekima od njih postoje već desetljećima (Staničić, 2013). U Hrvatskoj je struka niz godina pokušavala uspostaviti standarde za ravnatelje (Fegeš i Kovač, 2017). Napokon su prošle godine i registrirani: *Standard zanimanja ravnatelja*, 2020; *Standard kvalifikacije ravnatelja*, 2020. Naravno, još je neizvjesno kada će se početi primjenjivati, ali oni ipak postoje. Standardi za pedagoge, kao službeni dokument, u Hrvatskoj ne postoji. Postoji niz pokušaja da se sistematiziraju područje rada i poslovi pedagoga, kao i kompetencije za rad. Međutim, posljednjih 30 godina kreatori prosvjetne politike nisu legalizirali ni jedan takav dokument.

Institucionalno obrazovanje pedagoga kao stručnjaka postoji od same pojave njihove profesije. Problem je u sadržaju (programima) i načinu (metodici) stjecanja osposobljenosti za djelovanje u praksi (Ledić i dr., 2013, 113). Opravdano je pretpostaviti kako je neusklađenost pripreme i neažuriranje obrazovanja pedagoga s potrebama rada u obrazovnim ustanovama otežavajući čimbenik njihova razvoja i afirmacije. Ravnatelji u drugim državama imaju mogućnost stjecanja visokoškolskog

23 „Dokazi važnosti vođenja za uspjeh škola i postignuća učenika, osobito kada su ravnatelji posvećeni pedagoškim pitanjima škole, potakli su odgovorne nacionalne politike na aktivnosti potpore profesionalizaciji ravnatelja, a posebno njihovu obrazovanju, izboru, uvjetima rada i profesionalnom razvoju. Za nas je vođenje škola strateško pitanje unapređivanja obrazovanja narednih desetljeća.“ (Activating policy levers for Education, 2030, 2018, 53).

24 O profesionalizaciji savjetodavnog rada pisao je M. Resman još prije više od 25 godina (Resman, 1996a).

obrazovanja prije preuzimanja uloge, a u mnogima je i obvezujuće (EC/EACEA/Eurydice, 2013). Do pred nekoliko godina u Hrvatskoj nije postojala mogućnost institucionalnog obrazovanja budućih ravnatelja, ali se na tom planu počelo intenzivnije raditi. Tomu će zacijelo pridonijeti i usvojeni *Standardi za ravnatelje*.

Licenciranje je postupak tijekom kojega postojeći ili budući ravnatelji i pedagozi trebaju dokazati kako imaju odgovarajuću razinu osposobljenosti potrebnu za uspješno ostvarivanje svojih uloga u školi, vrtiću ili učeničkom domu, a u skladu sa standardima svoje profesije. Dokazuju razumijevanje stručnoga područja, a osobito sposobnosti primjerenoga djelovanja u svakodnevnoj praksi. Takva je praksa provjere uobičajena i ima dugu tradiciju u drugim državama (EC/EACEA/Eurydice, 2013). Neki blagi ekvivalent za pedagoge jest polaganje stručnog ispita nakon jedne godine radnog iskustva. Međutim, taj se postupak provjere izvodi formalno i rutinski, odnosno ne smatra se primjernim dokazom osposobljenosti pedagoga za samostalan i profesionalan rad.²⁵ Za ravnatelje u Hrvatskoj licenciranje se niz godina stručno osmišljava, izrađen je model, a nedavno i prijedlog pravilnika za licenciranje. (Model licenciranja ravnatelja, 2016). Prosvjetna politika, međutim, zazire od primjene toga postupka u praksi, zacijelo zbog činjenice kako bi stručni kriteriji izbora ravnatelja znatno umanjili političke utjecaje, a time i moć lokalnih političara.

Vrednovanje procesa i postignuća oduvijek je snažan poticaj na bolji rad. Osim što je to učinkovit način uvida u kvalitetu ostvarenja, vrednovanjem se dokazuju i dokumentiraju potrebe za promjenom. Vrednovanje je jedan od ključnih elemenata za razvoj škola i postignuća učenika, a to je temeljna uloga i pedagoga i ravnatelja (OECD, 2013). Praćenje i vrednovanje ravnatelja i pedagoga odgojno-obrazovnih ustanova temeljeno na jasnim i pouzdanim mjerilima, kao i indikatori njihove kvalitete koji su poznati i dostupni – u Hrvatskoj ne postoje. Povremeno se, premda ne sustavno, stječe uvid u ostvarivanje rada pedagoga i ravnatelja (više kao intervencije na pritužbe roditelja), ali ne postoje jasni kriteriji po kojima bi se moglo vrednovati njihovo djelovanje. Njihova se uloga nedovoljno, zapravo zanemarivo, prati.

7.7 Zaključci

Imajući u vidu važnost i međusobnu povezanost profesija, u ovom smo radu analizirali bitna obilježja razvoja profesije pedagoga i ravnatelja, njihovu profesionalnost za ostvarivanje uloga u praksi, temeljna područja njihova rada i povezanost njihovih kompetencija te aktualna zbivanja na planu njihove profesionalizacije. U nastavku sažimamo rezultate uvida i sugestije za afirmaciju uloge pedagoga i ravnatelja.

²⁵ Autor ovog članka, kao prosvjetni savjetnik za pedagoge i sveučilišni nastavnik Metodike rada pedagoga, niz godina bio je predsjednik povjerenstva za polaganje stručnog ispita pedagoga.

(1) Analizom **razvoja** profesije pedagoga i ravnatelja zaključili smo sljedeće:

Razvoj profesije **pedagoga** tijekom minulih šest desetljeća odvijao se kao niz etapa s nekim karakterističnim obilježjima. Nakon nekoliko godina traganja za identitetom ubrzano se teorijski i operativno osmišljava uloga te je krajem 1970-ih profesija ušla u fazu snažne ekspanzije razvoja i kulminaciju svoje afirmacije. S početkom 1990-ih profesija postaje žrtvom deprofesionalizacije u školstvu i ulazi u poduže razdoblje krize. Blage naznake oporavka počinju nakon 2000. godine, ali posljedice i dalje traju. Zatumljena je aktivnost pedagoga u praksi, a znatno je od strane ustanova reducirana i pasivizirana potpora pedagozima za njihovo obrazovanje, savjetovanje i usavršavanje. Sve se to negativno odražava na njihov status.

Razvoj uloge **ravnatelja** možemo promatrati u dva vremenska razdoblja – do stjecanja državne samostalnosti 1990. i nakon toga – do danas. U prvom razdoblju školstvo je vođeno centralizirano, a uloga ravnatelja bila je većim dijelom transfer državnih odluka. Ravnatelj nije bio vidno sputavan u kreativnom vođenju, ali je trebao budno pratiti direktive. U doba reforme, od sredine 1970-ih do sredine 1980-ih, ravnatelj upravlja školom kao predsjednik kolegijalnog organa – uključivanjem zaposlenika u odlučivanje. Nakon stjecanja državne samostalnosti početkom 1990-ih, od njega se nakratko traži veća razina stručnosti za vođenje. S oživljavanjem političke podobnosti kao kriterija potisnuti su zahtjevi za boljom pripremljenošću ravnatelja prije preuzimanja uloge u praksi. Ipak, izrada modela licenciranja, objavljivanje kompetencijskih standarda i pokretanje specijalističkih studija ohrabrujući su koraci prema profesionalizaciji ravnatelja.

(2) Imajući u vidu temeljne **odrednice profesionalnosti** pedagoga i ravnatelja za ostvarivanje uloge zaključujemo sljedeće:

Kod **pedagoga** je zadovoljavajuća situacija u području razvoja teorija i tehnologija, organiziranosti profesije i profesionalnoj etici. Trebalo bi, međutim, ozbiljnije poraditi na pitanjima istraživačkih instrumenata za primjenu u školskoj praksi. Još bi znatno više trebalo raditi na prepoznatljivosti profesije i njezinu “čišćenju” od stereotipa. Puni doprinos profesionalnosti pedagoga moguć je tek pravom na monopol u stručnom području, koji bi trebalo izboriti suverenošću u struci, ali i zakonodavnom regulacijom.

Na temelju uvida u osnovne sastavnice profesije primijenjene na **ravnatelje** možemo, uz stanovita ograničenja, zaključiti kako neke sastavnice valja znatno podići da bi bilo moguće njegovo profesionalno djelovanje. Kako ravnatelji nisu kvalificirani za područja rada što ih uključuje njihova uloga administrativnog i stručnog voditelja, njihov je stručni monopol nerealno očekivati. Prepoznatljivi su, ali ne kao

profesija, nego kao politička funkcija. Napokon, ne mogu se smatrati profesionalcima sve dok ostvarivanje njihove uloge nije uvjetovano stjecanjem primjerena obrazovanja prije preuzimanja uloge u praksi.

(3) Iz uvida u **područja rada** kao ishodišta uloga pedagoga i ravnatelja možemo zaključiti sljedeće:

Područje rada **pedagoga**, kao stručnjaka za pedagoški proces, sve su aktivnosti što ih taj proces uključuje, od planiranja i izvođenja do vrednovanja – kako nastave tako i brojnih izvannastavnih aktivnosti. Uz procese, područje rada pedagoga odnosi se i na sudionike pedagoških procesa – učenike, učitelje, roditelje. U tom procesu raznim doprinosima sudjeluju i drugi profili stručnih suradnika, ali njihovo područje rada uglavnom nisu pedagoški procesi, nego polaznici toga procesa (djeca/učenici).

Imajući u vidu ulogu **ravnatelja**, možemo uočiti da se njegovo područje rada prostire na sve aktivnosti i sudionike ustanove kojom rukovodi, kao i na brojne aktivnosti, ustanove i dionike izvan nje. Kako je pedagoški proces ishodište svake pedagoške ustanove kao organizacije, logično je očekivati da taj proces bude u središtu pozornosti svakog dobrog ravnatelja, odnosno logično je što prosvjetna vlast kvalitetu toga procesa uzima kao mjeru učinkovitosti ravnatelja.

(4) Analizirajući povezanost **kompetencija** pedagoga i ravnatelja zaključili smo sljedeće:

Za školskog **pedagoga** najvažnija je akcijska kompetencija. Poželjan pedagog može se "portretirati" kao stručnjak: kojemu je (a) temeljna orijentacija uvođenje inovacije u pedagoški proces, (b) koji dobro poznaje nastavne i druge odgojno-obrazovne programe što se u školi realiziraju, kao i načine njihova ostvarivanja, (c) koji je otvoren za različita rješenja što ih za pojedina stručna pitanja nude nastavnici i drugi suradnici, (d) koji je iskren i dosljedan u radu, te umije slušati svoje suradnike, (e) a na potrebe suradnika odgovara kvalitetnim profesionalnim savjetom.

Za uspješnog **ravnatelja** najvažnija je razvojna kompetencija. Može se opisati kao osoba koja: (a) ima jasnu viziju razvoja škole i trajno inicira pozitivne promjene kako bi tu viziju ostvario, (b) zna raditi s ljudima i uspješno rješava sukobe što ometaju ostvarenje školskog programa, (c) jest iskrena i ima povjerenja u svoje suradnike, (d) intenzivno je predana radu, (e) dobro poznaje načela pedagoška i didaktička načela, (f) otvorena je za suradnju s ljudima, i (g) u stanju je osigurati optimalne uvjete za rad.

(5) Odrednice profesije o kojima smo pisali, poslužile su nam za opći uvid u stanje profesija. Pod **profesionalizacijom**, međutim, mislimo na *aktivnosti prosvjetne*

politike što se poduzimaju kako bi se profesija, a time i profesionalnost pedagoga i ravnatelja, podigla na višu razinu. Odrednice profesionalizacije jesu ponajprije standardi, obrazovanje, licenciranje i vrednovanje.

Standard kao svojevrsan inventar aktivnosti i odgovarajućih kompetencija za ostvarivanje uloge, a koji je legaliziran kao obvezujući dokument za njihovo stručno profiliranje i profesionalni razvoj, u Hrvatskoj za pedagoge ne postoji. Prošle godine dobili smo takav dokument za ravnatelje, ali se još ne primjenjuje. Institucionalno **obrazovanje** pedagoga ima svoju dugu tradiciju, ali je neusklađeno s potrebama u praksi. Takvo obrazovanje za ravnatelje donedavno nije postojalo, ali se u posljednje vrijeme na tome ubrzano radi. **Licenciranje** kao postupak provjere inicijalne osposobljenosti za pedagoge postoji nakon uvođenja u rad, u jednoj blagoj formi. Za ravnatelje se još uvijek ne primjenjuje. **Vrednovanje** rada i postignuća prema odgovarajućim indikatorima i jasnim mjerilima ne postoji ni za pedagoga ni za ravnatelja.

Temeljem analize razvoja profesije pedagoga i ravnatelja vidljivo je kako posljednjih 30-ak godina profesija pedagoga stagnira, dok se profesija ravnatelja ubrzano profesionalizira. Jedna od najvećih slabosti profesije pedagoga jest njegova nedovoljna prepoznatljivost, dok ravnatelj i dalje svoju ulogu preuzima nekvalificiran. Područje rada pedagoga je pedagoški proces, a ravnatelja svi radni procesi u školi. Budući da je pedagoški proces jezgra aktivnosti škole, pedagog i ravnatelj u njemu najviše participiraju, te su stoga i najbliži suradnici u tome procesu. Što se tiče kompetencija, za pedagoga je najvažnije imati znanja i umijeća što mu omogućuju da uspješno uvodi inovacije i bdi je nad kvalitetom nastave, a za ravnatelja da poticajno artikulira viziju i socijalnim umijećima osigura njezino ostvarivanje. Na putu afirmacije pedagozima su potrebni profesionalni standardi prema kojima će se obrazovati, licencirati, vrednovati i usavršavati. Ravnatelje pak treba obavezati na stjecanje kvalifikacije za vođenje prije zapošljavanja, provjeravati njihovu osposobljenost (licencirati) i vrednovati njihova ostvarenja prije ponovnog biranja (relicenciranja).

Utemeljen je zaključak kako su ravnatelji i pedagozi tijesno međusobno povezani svojim ulogama, zadacima i strukturom poslova. Povezanost sadržaja njihove radne orijentacije i opsega participacije uvjetuju zajedničko područje rada i slične kompetencije. Polazeći od općih određenja kako je ravnatelj administrativni i pedagoški voditelj škole, a pedagog stručnjak za unapređivanje pedagoškog procesa, jasno je kako se radi o dvjema komplementarnim ulogama koje nose najveću odgovornost za rad i rezultate (Staničić i Zekanović, 2011). Komplementarnost uloga i odgovornosti pedagoga i ravnatelja ističu važnost njihove profesionalizacije i učinkovite

suradnje temeljene na razumijevanju uloga, povjerenju i poštovanju, te međusobnoj potpori kao ključu uspjeha pedagoške ustanove i postignuća djece/učenika (Bečaj, 1999; Edwards i dr., 2014; Finkelstein, 2009; Gregorčič Mrvar i dr., 2018, 2020; Resman, 1984, 2004; Staničić, 2000b; Staničić i Resman, 2020).

I konačno, treba osvijestiti ovu činjenicu: ako škola nema pedagoga, to znači da se nitko kvalificirano ne bavi unapređivanjem pedagoškog procesa u njoj. Ako pedagog ne unapređuje pedagoški proces, on ne ostvaruje primjereno svoju ulogu. Za njegovo neprimjereno ostvarivanje uloge najveću odgovornost, osim njega, snosi ravnatelj. Stoga je kvaliteta pedagoškog procesa prije svega mjera učinkovitosti pedagoga i ravnatelja.

Zahvalni smo za doprinos prof. Resmana i s ponosom ističemo dugogodišnju suradnju s njim na navedenim stručnim područjima.

Literatura

- Activating policy levers for Education 2030: The untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies* (2018). UNESCO.
- Bečaj, J. (1999). Sodelovanje vodstvenih in svetovalnih delavcev. U M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čaćinovič-Vogrinčič in J. Musek (ur.), *Svetovalno delo v vrticih, osnovnih in srednjih šolah* (321–341). Zavod RS za šolstvo.
- Biondić, S. (1967). Primjer godišnjeg plana rada školskog pedagoga. *Pogledi i iskustva u reformi školstva*. 12(2), 31–35.
- Drandić, B. (ur.) (1993). *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Znamen.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Narodne novine, br. 63/2008.
- Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Narodne novine, br. 63/2008.
- EC/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Publications Office of the EU.OECD (2013), 111–128. <http://eacea.ec.europa.eu>. Dostupno i na hrvatskom jeziku kao Eurydice: *Ključni podaci o nastavnicima i ravnateljima škola u Europi*.
- Edwards, L, Grace, L. i King, G. (2014). Importance of an Effective Principal–Counselor Relationship. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 1, 34–42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097546.pdf>
- Fegeš, K. i Kovač, V. (2017). Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja: prema izradi kompetencijskog standarda ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj. U M. Turk (ur.), *Zbornik radova „Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga“* (178–194). Filozofski fakultet u Rijeci.

- Finkelstein, D. (2009). *A Closer Look at the Principal-Counselor Relationship: A Survey of Principals and Counselors*. https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/nosca/a-closer-look_2.pdf
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. i Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Gregorčič Mrvar, P. i Resman, M. (2016). Šolsko svetovalno delo včeraj, danes, jutri - razmislek ob dvajseti obletnici revije *Šolsko svetovalno delo*, 20(1-2), 7-12.
- Gregorčič Mrvar, P. i Resman, M. (2018). School Counselling work in Slovenia: between the normative and the ethic. *Napredak*, 159(1-2), 195-214.
- Gregorčič Mrvar, P. Resman, M., Kalin, J. i Mažgon, J. (2018). *Sodelovanje med ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci v slovenski šoli*. FF Ljubljana, Odddelek za pedagogiko.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J. i Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Hrvatska enciklopedija*. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=50537>
- Izvedbeni program osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola*. (2007). AZOO (dokument – umnoženo).
- Jurić, V. (1977). *Metodika rada školskog pedagoga*. Pedagoško-književni zbor.
- Jurić, V., Mušanović, M. Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). Konceptija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika – prijedlog. Ministarstvo prosvjete i sporta – Prosvjetno vijeće. Prilog 9. *Školske novine*, 22/2001.
- Kaučić, B. (1967). Uloga, zadaci i sadržaj rada školskog pedagoga u osnovnoj školi. *Pogledi i iskustva u reformi školstva*, 12(4), 14-18.
- Kobola, A. (1968). Republičko savjetovanje o metodici rada školskih pedagoga i psihologa. *Školske novine*, 19(22), 5.
- Kolbah-Leko, A. (1978). Organizacija psihološkog aspekta stručno-razvojne službe u usmjerenom obrazovanju. U *Stručno-razvojna služba u usmjerenom obrazovanju* (126-137). Zavod za PPS SR Hrvatske, (umnoženo).
- Konceptija razvojne pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja* (1986). Prosvjetni savjet Hrvatske.
- Korčmaroš, M. (1965). O zadacima i radu školskog pedagoga. *Pedagoški rad*, 20(5-6), 246-256.
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. i Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. DfES/NCSL.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. i Harris, A. (2008). *Successful school leadership: what is it and how it influences student learning*. DfES.
- Malić, J. (1971). *Upravljanje i rukovođenje školom*. Školska knjiga.
- Malić, J. (1985). *Samoupravljanje u školi*. Školska knjiga.
- Marzano, R., Waters, T. i McNulty, B. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. ASCD i Aurora: McREL.
- Matović, N., Spasenović, V. i Antonijević, R. (ur.) (2014). *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju – zbornik radova*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Milat, J. (1978). Funkcija razvoja u unutrašnjoj organizaciji odgojno-obrazovne organizacije. U *Stručno-razvojna služba u usmjerenom obrazovanju* (1–13). Zavod za PPS SR Hrvatske (umnoženo).
- Milat, J. i Sunko, M. (1977). Razvojna stručno-pedagoška služba u organizaciji odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik*, 24(3), 185–191.
- Mišina, M. (1978). Pedagoška služba u centru srednjeg usmjerenog obrazovanja. *Pedagoški rad*, 33(3–4), 101–113.
- Mladen, S. (1967). Neka iskustva i stavovi o radu školskih pedagoga u zagrebačkim školama. *Pogledi i iskustva u reformi školstva*, 12(3), 13–17.
- Mladen, S. (1970). Afirmacija stručne pedagoške službe u unapređivanju odgojno-obrazovnog rada u školi. *Pedagoški rad*, 25(7–8), 350–357.
- Model licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova* (2016). http://noveboje-znanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20za%20web/Licenciranje_Izvjede%20C5%A1%C4%87e%20MZO-u_12-12-16_Prijedlog-ERS-e5.pdf
- Naša osnovna škola: Odgojno-obrazovna struktura*. (1972). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja RH.
- OECD (2013). »*The appraisal of school leaders: Fostering pedagogical leadership in schools*«, in *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-11-en>
- Orijentacioni program rada školskog pedagoga. (1968). *Prosvjetni vjesnik*, 21(2), 16–17.
- Pedagog i psiholog u osnovnoj školi: Prilozi metodici rada školskih pedagoga i psihologa*. (1971). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske. (Prilozi sa savjetovanja u V. Kopanici, 1970.).
- Pediček, F. (1967). *Svetovalno delo in šola*. Cankarjeva založba.
- Pediček, F. (1972). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Pedagoški inštitut.
- Peteh, M. i Cotić, A. (1964). Pedagoško-psihološka služba u školi. *Pedagoški rad*, 19(3–4), 142–148.

- Podgorski, I. (1969). Kako obrazovati školske pedagoge za osnovnu školu. *Školske novine*, 20(2), 4 i 12.
- Pont, B., Nusche, D. i Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Pravilnik o polaganju ravnateljskog ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova*, Glasnik, 2/1993; Narodne novine, 22/1993.
- Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjoj školi*. Narodne novine, 1/1996.
- Prijedlog programa osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola*. (2005). MZOŠ.
- Program ravnateljskog ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova*. Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture, 1/1994.
- Resman, M. (1984). Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvaliteto dela. *Sodobna pedagogika*, 25(5–6), 213–226.
- Resman, M. (1996a). Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela. U B. Rupar (ur.), *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela* (24–26). Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Resman, M. (1996b). Razvojna vloga šolske svetovalne službe. *Sodobna pedagogika*, 47(1–2), 13–23.
- Resman, M. (2000a). Identitet školskog pedagoga i etika savjetodavnog rada. U H. Vrgoč (ur.), *Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi* (63–72). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Resman, M. (2000b). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Hrvatsko-pedagoško-književni zbor.
- Resman, M. (2004). Ravnatelj, vodenje in šolski svetovalni delavec. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, (2), 7–22.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čaćinović-Vogrinčić, G. i Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtićih, osnovnih in srednjih školah*. Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. i Gregorčič Mrvar, P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: stališča, aktualne potrebe in zadrege. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3–4), 7–14.
- Rozmarić, A. (1974). Stanje službe školskih pedagoga i školskih psihologa u SR Hrvatskoj. *Pogledi i iskustva u odgoju i obrazovanju*, (6), 28–32.
- Standard kvalifikacije »Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove«* (2020). <https://hko.srce.hr/registar/standard-kvalifikacije/detalji/27>
- Standard zanimanja »Ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove«* (2020). <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/33>
- Staničić, S. (1978). Godišnji plan i program rada pedagoga u centru odgoja i usmjerenog obrazovanja. *Propisi-praksa*, 9(8–9), 63–70.

- Staničić, S. (1979). Stručno-razvojne službe u centrima usmjerenog obrazovanja. Iskustvo iz zajednice općina Rijeka i Gospić. *Propisi-praksa*, 10(11), 44–52.
- Staničić, S. (1980). Planiranje i programiranje kao dio sadržaja rada stručno-razvojne službe u centru srednjeg usmjerenog obrazovanja. *Propisi-praksa*, 11(6–7), 56–63.
- Staničić, S. (1989). *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi*. Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- Staničić, S. (2000a). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi* (disertacija). Filozofski fakultet Rijeka, (umnoženo).
- Staničić, S. (2000b.) Ravnatelj – pedagoški rukovoditelj i školski pedagog. U *Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi* (53–62). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Staničić, S. (2002). Kompetenčni profil „idealnega“ ravnatelja. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 168–172.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Vlastita naklada.
- Staničić, S. (2010). Instrumenti stručnih suradnika. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2010./2011* (186–200). Znamen.
- Staničić, S. (2012a). Razvoj i status ravnatelja u Hrvatskoj 1945.-2012. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2012./2013* (174–184). Znamen.
- Staničić, S. (2012b). Važnost ravnatelja za uspjeh škole. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2012./2013* (166–173). Znamen.
- Staničić, S. (2013). Standardi za ravnatelje: znanja, vještine i vrijednosti dobrih ravnatelja škole. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2013./2014* (167–183). Znamen.
- Staničić, S. (2015a). Pogled na profesiju pedagoga odgojno-obrazovne ustanove. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2015./2016* (180–190). Znamen.
- Staničić, S. (2015b). Socijalna kompetencija ravnatelja: važnost, prepoznavanje, poboljšanje. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2015./2016* (165–179). Znamen.
- Staničić, S. (2016). Ravnatelj – od funkcije do profesije. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2016./2017* (164–178). Znamen.
- Staničić, S. (2019a). Kako najbolji ravnatelji vode školu. U S. Staničić i B. Drandić, *Školski priručnik 2019./2020*. (200–215). Znamen.
- Staničić, S. (2019b). Pogoji za nadaljnji razvoj poklica šolskega pedagoga na Hrvatskem. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 80–107.
- Staničić, S. i Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Znamen.

- Staničić, S. i Zekanović, N. (2011). Ravnatelj kao poslovodni i pedagoški (ruko) voditelj škole. U B. Drandić (gl. ur.), N. Zekanović i S. Staničić (ur.), *Pravno-pedagoški priručnik* (215–228). Znamen.
- Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesije – ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Sociološko društvo Hrvatske.
- Švajcer, V. (1969). *Prijedlog organizacije studija za školske pedagoge osnovnih škola* (elaborat – umnoženo). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
- Švajcer, V. (1970). Neki problemi obrazovanja pedagoških kadrova za osnovne škole. U *Modernizacija osnovnog obrazovanja* (70–74). Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Turk, M. (ur.) (2017). *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- United States Congress, Senate Committee on Equal Educational Opportunity (1970). *Toward equal educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office). U *School Leader Paradigm: Becoming While Doing*. (2018). School Leader Collaborative. Illinois Principals Association. <https://ilprincipals.org/grow/school-leader-paradigm/>
- Ustav Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije* (1974). [https://hr.wikisource.org/wiki/Ustav_Socijalisti%C4%8Dke_Federativne_Republike_Jugoslavije_\(1974.\)](https://hr.wikisource.org/wiki/Ustav_Socijalisti%C4%8Dke_Federativne_Republike_Jugoslavije_(1974.))
- Ustav Socijalističke Republike Hrvatske* (1974). <https://vdocuments.net/ustav-sr-hrvatske-1974.html>
- Viher, D. (1965). Funkcija pedagoga škole (okvirna koncepcija). *Školski vjesnik*, 15(5–6), 36–40.
- Zakon o gimnazijama* (1965). Narodne novine, 28/1965.
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o srednjem školstvu* (1995). Narodne novine, 50/1995.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008). Narodne novine, 87/2008.
- Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju* (1980). Narodne novine, 4/1980.
- Zakon o osnovnoj školi* (1964). Narodne novine, 1964.
- Zakon o osnovnom školstvu* (1990). Narodne novine, 59/1990.
- Zakon o srednjem obrazovanju* (1971). Narodne novine, 30/1971.
- Zakon o srednjem školstvu* (1992). Narodne novine, 19/1992.
- Zakon o usmjerenom obrazovanju* (1982). Narodne novine, 20/1982.
- Zakon o udruženom radu* (1976). https://openlibrary.org/books/OL4644231M/Zakon_o_udruz%C4%8Cenom_radu

Žužić, S. i Markušić, P. (2017). Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga. U M. Turk (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića (156–176)*. Filozofski fakultet u Rijeci.