

# TRANSFORMACIJSKO VOĐENJE U OSNOVNIM ŠKOLAMA GRADA SPLITA

IVANA BABIĆ, mag. educ. biolog. et chem<sup>1</sup>  
SILVIA POLJAK, dipl. uč. razredne nastave<sup>2</sup>

## **Sažetak**

*Slijedom teorijske analize kako je transformacijski model vođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama najpoželjniji i najprihvatljiviji oblik vođenja, u ovom su radu prikazani rezultati ispitivanja prisutnosti transformacijskog vođenja kod ravnatelja u osnovnim školama grada Splita te rezultati koji pokazuju u kolikoj su mjeri ravnatelji spremni odgovoriti na promjene. Utvrđeno je da ravnatelji posjeduju visoku razinu transformacijskog vođenja te da transformacijsko vođenje u manjoj mjeri prevladava u odnosu na transakcijski oblik vođenja. Razlika u razini transformacijskog vođenja s obzirom na stručnu spremu nije na razini statističke značajnosti. No, važno je naglasiti da se s obzirom na stručnu spremu i godine iskustva ravnatelji nalaze na donjoj granici visoke razine transformacijskog vođenja. Navedeni podatak ukazuje na mogućnost povećanja razine transformacijskog vođenja dodatnim usavršavanjem i edukacijom ravnatelja. Istraživanje provedeno u osnovnim školama grada Splita moglo bi poslužiti kao osnova za daljnje istraživanje u kojem bi bilo zanimljivo ispitati je li razina obrazovnih postignuća škola u kojima ravnatelji primjenjuju transformacijsko vođenje veća od ostalih škola. Time bi tendencija primjene i uvođenja transformacijskog vođenja u osnovne škole Splitsko - dalmatinske županije bila opravdana.*

**Ključne riječi:** modeli vođenja, transformacijsko vođenje, edukacija ravnatelja.

## UVOD

Decentralizacijom u obrazovanju grad Split je postao osnivač za 27 osnovnih škola, od kojih se na području samog grada nalaze 23 osnovne škole. Navedene škole pohađa 15 248 učenika organiziranih u 672 razredna odjela. Ovaj broj učenika i razrednih odjela predstavlja značajan i učenički i nastavnički potencijal.

Budući da su u hrvatskom obrazovnom sustavu promjene česte i uglavnom se događaju bez prethodnih sustavnih priprema, položaj ravnatelja je u takvim uvjetima izrazito zahtjevan i odgovoran. Kako bi odgovorio zahtjevima naglih i često puta neopravdanih promjena, kojima je prvenstveni cilj usklađenje s europskim sustavom obrazovanja, ravnatelj mora posjedovati različite vještine te imati znanja i sposobnosti prihvaćanja i primjene različitih modela vođenja. Brojni teoretičari ističu kako je transformacijski model vođenja najpoželjniji i najprihvatljiviji oblik vođenja u vremenu promjena. Stoga je zadaća ovog istraživanja bila ispitati prisutnost transformacijskog vođenja kod ravnatelja u osnovnim školama grada Splita te ispitati u kolikoj su mjeri ravnatelji spremni odgovoriti na promjene.

---

<sup>1</sup> Ivana Babić, mag. educ. biolog. et chem: Osnovna škola Silvija Strahimira Kranjčevića, dr. Mate Šimundića 10, 21257 Lovreć, Republika Hrvatska; ivana.babic30@skole.hr.

<sup>2</sup> Silvia Poljak, dipl. uč. razredne nastave s pojačanim hrvatskim jezikom; Osnovna škola Ivana Lovrića, Sinj, Put Ferate 1, 21230 Sinj, Republika Hrvatska; silvia.situm@gmail.com.

U prvom dijelu članka su objašnjeni pojmovi vođenja i menadžmenta, a nakon toga su prikazani različiti stilovi i modeli vođenja s posebnim naglaskom na pozitivne i negativne karakteristike transformacijskog vođenja.

U empirijskom dijelu testirane su hipoteze prema kojima: transformacijsko vođenje prevladava kod ravnatelja osnovnih škola grada Splita; transformacijsko je vođenje prisutnije kod ravnatelja višeg stupnja obrazovanja te ravnatelji s većim radnim stažom u manjoj mjeri primjenjuju transformacijski model vođenja.

Istraživanje je provedeno korištenjem standardiziranog upitnika MLQ - 6S. Uzorak je obuhvatio jedanaest (11) ravnatelja što od ukupne količine dvadeset tri (23) ravnatelja predstavlja 48% uzorka. Primijenjeni upitnik može procijeniti način vođenja ravnatelja te sposobnost ravnatelja na promjene. Rezultati rada nemaju za cilj generaliziranje podataka već pružaju ogledni primjerak za sveobuhvatnije istraživanje koje bi omogućilo kvalitetnije i brže prihvaćanje promjena u obrazovanju izborom odgovarajućeg modela vođenja.

## 1. STILOVI I MODELI VOĐENJA

Brojne su karakteristike koje utječu na klasifikaciju stilova vođenja. Kao kriterij podjele stilova najčešće se koristi osobina vođe u kojoj se opisuje njegov odnos prema suradnicima u smislu korištenja autoriteta. Prema navedenoj podjeli razlikuju se autokratski, demokratski i *laissez - faire* stil.

Osnovno obilježje autokratskog stila vođenja je neograničena moć u odlučivanju jedne osobe koja svu vlast ima u svojim rukama. Vođa koji primjenjuje autokratski stil vođenja samostalno određuje zadatke zaposlenima te kontrolira njihovo izvršavanje. *Zagovornici ovakvog stila vođenja ističu njegovu dobru stranu, a to je snažan utjecaj na obavljanje zadataka, a samim time i utjecaj na proizvodnost i profitabilnost* (Wehrich i Koontz, 22; 496).

Za razliku od autokratskog vođenja, u demokratskom stilu vođenja evidentna je uključenost suradnika u proces odlučivanja. Vođa koji primjenjuje demokratski stil vođenja većinu aktivnosti planira u suradnji s rukovodećim timom. Demokratski vođa potiče kod suradnika inovativnost i kreativnost te posebnu pažnju posvećuje razvijanju dobrih međuljudskih odnosa. Razvijanje dobrih međuljudskih odnosa je preduvjet zadovoljstva zaposlenih koji će, tako potaknuti, ostvarivati bolje rezultate u odgojno - obrazovnom radu.

Stil vođenja koji se definira kao *laissez - faire* karakterizira izrazito malo uplitanje vođe, u školskom smislu ravnatelja, u rad ostalih zaposlenika. *Vođa koristi moć, (ukoliko je uopće koristi), u izrazito malom opsegu dajući tako podređenima visok stupanj slobode u njihovim postupcima* (Wehrich i Koontz, 22; 496). Razlike u odnosima između vođe i podređenih u autokratskom, demokratskom i *laissez - faire* stilu vođenja prikazana je u Tablici 1.

U školskoj se situaciji ne može govoriti o primjeni isključivo jednog modela vođenja, već o njihovoj kombinaciji; odnosno o disperziji modela čija dominacija ovisi o organizacijskim elementima, okruženju i resursima. Brojni su autori pokušavali sistematizirati modele vođenja, a među njima se posebno ističu: Leithwood, Jantzi i Steinbach te Bush i Glover. Kao rezultat njihova istraživanja objavili su tipologiju modela vođenja koji su kompatibilni modelima menadžmenta.

Početak usustavljanja obrazovnog menadžmenta, 60 - tih i 70 - tih godina prošlog stoljeća, obilježavalo je **menadžersko vođenje**. Ono je prema tipologiji usko povezano s formalnim modelom obrazovnog menadžmenta. To je model vođenja u kojem su ravnatelji odgojno - obrazovnih ustanova odgovorni za provedbu ideja koje postavljaju prosvjetne vlasti. Ciljeve i odluke, koji su važni za obrazovanje, su donosile političke strukture na državnoj razini, a dužnost je ravnatelja bila takve odluke ostvarivati u praksi.

Tablica 1. Elementi razlika u odnosu vođe i zaposlenih

OBILJEŽJA STILOVA VOĐENJA	AUTOKRATSKI	DEMOKRATSKI	LAISSEZ - FAIRE (LIBERALNI)
Način motiviranja zaposlenika	Prinuda	Poticaaj	Satisfakcija
Način donošenja odluka	Individualno bez uključivanja zaposlenih	Participativno, uključuje zaposlene	Timski, svi su zaposleni uključeni
Izvori moći	Autoritet položaja	Položaj; Referentnost; Ekspeditivnost; Informiranost.	Timski, svi su zaposleni uključeni
Fleksibilnost ili sposobnost prilagodbe	Nefleksibilan	Fleksibilan	Izrazito fleksibilan

Izvor: (Petković i sur. 2005: 323)

Stoga je uvriježeno mišljenje kako je težište ravnatelja u ovom modelu vođenja na ostvarivanju zadataka i funkcija. Ukoliko ravnatelj uspješnije ostvari funkcije to će i rad zaposlenih biti uspješniji. U suvremenim se uvjetima ovakav oblik vođenja izbjegava uglavnom zbog vanjskog nametanja odluka te se često naziva *menadžerizam* ili *tehnicizam*.

Nakon faze menadžerskog vođenja, koja je trajala do 70 - tih godina prošlog stoljeća, 80 - tih je započela faza **instrukcijskog vođenja** (*instructional leadership*). Ovaj se model vođenja razlikuje od ostalih modela vođenja jer se njegovom primjenom veća pažnja posvećuje uputama za poboljšavanje procesa nego na samo vođenje što je slučaj u ostalim modelima. Naime, u odgojno - obrazovnim ustanovama učenje i poučavanje su temeljne aktivnosti, a zadaća instrukcijskog vođenja je poboljšavanje kvalitete učenja i poučavanja prvenstveno kroz profesionalno osposobljavanje učitelja. U organizaciji profesionalnog usavršavanja ravnatelj nije izravan instrukcijski vođa, iako to vanjske nadležne službe od njega zahtijevaju. Budući da je u fokusu interesa instrukcijskog vođenja učenje i poučavanje, ravnatelji koji prakticiraju instrukcijsko vođenje kao prioritet postavljaju unaprjeđenje kvalitete učenja i poučavanja, a ostala područja funkcioniranja škole bivaju zanemarena. Upravo se ova razlika pokazala značajnom između uspješnih i manje uspješnih škola (Stoll, 1999). Kako bi se povećala uspješnost škola koje primjenjuju instrukcijski model nužno je povećati kvalificiranost ravnatelja, izbjeci prejakom usmjerenost na nastavu i usmjeriti se i na druga područja funkcioniranja u školi.

U okolnostima kada se škola susreće s kompleksnim situacijama, npr. škole u ekonomski nerazvijenim područjima, instrukcijski se model vođenja kombinira s **transformacijskim modelom** vođenja. Devedesetih godina, kada je započela faza transformacijskog vođenja, promjene vezane s unapređenjem rada škole su postale stvar škole, a ne nadređenih službi, tako da su ravnatelji postali odgovorni za oblikovanje vlastite slike škole. U školskom sustavu ravnatelj koji primjenjuje model transformacijskog vođenja bio bi menadžer koji pokušava promijeniti vrijednosti tako da odražavaju humanije standarde poštenja i pravde. *U tom procesu i menadžer i sljedbenici mogu usvojiti snažnije moralne vrijednosti* (Northouse, 15; 132).

**Participativni model** vođenja je jedan od novijih pristupa u situacijskom modelu kojeg su razvili Victor Harold Vroom i Phillip William Yetton 1973. godine. Primjena ovog modela omogućava zaposlenicima sudjelovanje u procesu odlučivanja u različitim situacijama. Participativni se model vođenja pojavio zbog potrebe aktivnog uključivanja svih zaposlenika u proces odlučivanja. Naglasak kod ovog modela stavljen je na sudjelovanje zaposlenika u planiranju, odlučivanju i kontroli poslovnih aktivnosti. Stoga, ovakav model vođenja predstavlja oblik suvremenog pristupa u modelima vođenja kojeg karakteriziraju zajedništvo, suradnja, delegiranje odgovornosti i kolektivno odlučivanje. Svi zaposlenici mogu slobodno izraziti svoja mišljenja, stavove i prijedloge u svezi s nekom upravljačkom aktivnošću. Ovakvim pristupom menadžment može saznati mišljenja i ocjene svojih suradnika i

djelatnika te tako oslušivati njihovo raspoloženje. Godinama je vladalo mišljenje da je u vođenju najprimjereniji participativni model koji pretpostavlja mišljenje zaposlenih i njihovu participaciju u odlučivanju. Nasuprot tome autokratsko je vođenje, kada je nadzor u potpunosti u rukama vođe, smatrano neprimjerenim. No tijekom vremena se došlo do spoznaje kako je nekim ljudima potrebno „zapovjedničko vođenje“ dok ne razviju vlastito znanje i vještine. Naime, u participativnom modelu vođenja prisutno je neracionalno trošenje vremena koje je potrebno kako bi se usuglasile odluke, ali otegotnu okolnost predstavlja i činjenica da *učesće zaposlenih u procesu odlučivanja ne umanjuje odgovornost ravnatelja za kolektivno usvojene odluke* (Staničić, 20; 48).

**Interpersonalno vođenje** je jedan oblik suvremenog vođenja u menadžmentu obrazovanja. Prema svojim odrednicama vrlo je sličan participativnom modelu vođenja. Glavna odrednica interpersonalnog modela vođenja je stvaranje pozitivne školske klime koja će potaknuti zaposlene na suradnju i poboljšati međuljudske odnose u cjelini. Kako bi se postigla pozitivna interakcija zaposlenih, nužno je postojanje razvijenih interpersonalnih vještina ravnatelja. Pojam interpersonalnih vještina uključuje sposobnosti voditelja u intervencijama, razvijanju dobrih odnosa i suradnje sa zaposlenicima, a možemo ih promatrati kroz četiri kategorije: razvijanje dobrih odnosa, utjecaj na druge, savjetovanje i obučavanje te umrežavanje. Zamjerke ovom modelu su slične kao i kod participativnog vođenja, a odnose se na neracionalno trošenje vremena koje je potrebno za usvajanje interpersonalnih vještina.

James McGregor Burns je prvi uveo i objasnio pojam transakcijskog vođenja. **Transakcijsko je vođenje** ono koje prepoznaje potrebu za procesima kao što su procjena performansi, određivanje plaće na temelju rezultata rada, opis rada, upravljanje prema cilju, analiza organizacijskih procesa te ocjenjivanje posla. *Ono prepoznaje i koristi pohvale i prepoznavanja za davanje zasluga te delegiranje odgovornosti* (Cingula i dr., 8; 76). Transakcijsko se vođenje ogleda u činjenici da transakcijski vođa ima sposobnost prepoznavanja želja i potreba svojih sljedbenika te na jednostavan i nadasve razumljiv način objašnjava uloge i zadatke koje traži od njih. Kada zaposlenici postignu željene rezultate, a koji su u skladu s očekivanjima vođe, on će ih nagraditi na primjeren način. Svi voditelji koji su skloni transakcijskom modelu vođenja u odgojno - obrazovnim ustanovama su usmjereni na osnovne potrebe i vanjske poticaje kao izvore motivacije i osnove za upravljanje. Svojim sljedbenicima prilaze s određenom nagodbom ili provedbom (transakcijom), a zauzvrat dobivaju uslužnost (napor, produktivnost, lojalnost) u zamjenu za očekivanu nagradu (ekonomsku, političku ili psihološku). Najveća zamjerka ovom modelu vođenja je što ostvaruje kratkotrajni učinak na zaposlenike, a rezultate ostvaruje samo u ograničenom području rada.

U okviru subjektivnih modela obrazovnog menadžmenta posljednjih se desetljeća razvija novi model vođenja koji se naziva **postmoderno vođenje**. Keough i Tobin kažu da *postojeća postmoderna kultura slavi mnoštvo subjektivnih istina koje su utvrđene osobnim iskustvom te uživa u gubitku apsolutne vlasti* (Keough i Tobin, 13; 2). Primjenjujući ovaj model ravnatelj izbjegava oslanjanje na autoritet i zanemaruje hijerarhijske odnose. Stoga je i doprinos ovog modela u približavanju demokratskom vođenju prema kojemu se u odlukama usredotočuje na ljude i njihova iskustva kao organizacijskih članova. U svom radu ravnatelj, koji je usmjeren prema demokratskom vođenju, potiče kreativnost i inovativnost zaposlenika. Primjenjujući ovaj model velika se pažnja posvećuje međuljudskim odnosima te se ostavlja dovoljno prostora za raspravu i slobodan protok ideja. Najveća zamjerka koja se pripisuje postmodernom vođenju je ta što ravnatelj ima malo prostora za osobne odluke i poteze. To ne znači da je takav ravnatelj manje uspješan, naprotiv, smatra se da nije uspješan vođa onaj koji ostvaruje dominaciju nad zaposlenicima, već onaj koji stvara takve međusobne odnose s podređenima da im omogućava razvijanje samostalnosti i odgovornosti. *Sposoban vođa ne prisiljava svoje podređene da slijede njegovu volju, već im pokazuje što trebaju uraditi da dođe do izražaja njihova odgovornost* (Sikavica i Bahtijarević - Šiber, 18; 353).

Sve do pojave situacijskog modela vođenja vladalo je mišljenje da postoje samo autokratski i demokratski model vođenja. **Situacijski model vođenja** polazi od pretpostavke da ova dva suprotna modela vođenja ne mogu opstati te da se pri vođenju istovremeno pojavljuju i autokratsko i demokratsko vođenje samo u različitim omjerima koji ovise o situaciji. Uspješnost ravnatelja koji primjenjuje situacijski model vođenja ovisi o njegovoj primjerenosti i reagiranju u određenoj situaciji.

Sposobnost dijagnosticiranja situacije još prije nego što se počnemo baviti njom je ključ do toga kako ćemo postati situacijski vođa (Blanchard i Zigarmi, 1995). Kako bi svoje ponašanje prilagodili određenoj situaciji, svaki vođa koji želi postati uspješan trebao bi neprekidno proučavati i procjenjivati situaciju. Osim navedene osobine procjene situacije, vođa bi trebao imati znanje i sposobnost prihvaćanja različitih modela vođenja. Važno je naglasiti da se u situacijskom vođenju radi o raznolikim oblicima vođenja koje dobar ravnatelj treba usvojiti i znati primijeniti u praksi. Stoga kažemo da je situacijsko vođenje određeno uvidom u različite situacije, dijagnosticiranje problema i izbor onog modela situacijskog vođenja koji će dati najbolje rezultate (Staničić, 2006).

Jedan od prvih zapisa o modelu **moralnog vođenja** nalazimo u *Human nature and conduct* 1922. godine, gdje Dewey piše o školovanju kao suštinskoj moralnoj praksi. Kasnije su taj model razvijali brojni autori (Greenfield, Hodkinkon, Starratt, Sergiovanni, Heifetz). Posljednjih godina, znanstvenici su veću pozornost posvetili moralnim aspektima obrazovanja s literaturom koja govori o moralnom tipu vođenja u kojem se velika pozornost polaže na vrijednosti, ugled, timski rad i privrženost. Moralno je vođenje teško identificirati jer društvo šalje proturječne poruke, ali je važno istaknuti nekoliko temeljnih sposobnosti koje karakteriziraju ravnatelje koji primjenjuju model moralnog vođenja. Prije svega ravnatelj u odgojno - obrazovnoj ustanovi treba djelovati na temelju osobnih vrednota i moralnih uvjerenja. To znači da i sami moraju posjedovati osjećaj pravednosti, poštivanja obveza i dobrote. Tek tada će zaposlenici biti motivirani za djelovanje i rad odnosno slijediti moralni put.

### 3. TRANSFORMACIJSKO VOĐENJE

#### 3.1. DEFINIRANJE TRANSFORMACIJSKOG VOĐENJA

Jačanjem samostalnosti škola i uočavanjem nedostataka instruktorskog vođenja devedesetih godina je započela faza transformacijskog vođenja (*transformational leadership*). Transformacijsko su vođenje 1998. godine opisali Hallinger i Heck kao oblik učinkovitog vođenja koje je prema svojoj definiciji usmjereno na zadovoljavanje mnogih potreba, a zahtjeva potpuni angažman pojedinaca u školi. U odnosu na prijašnje školske sustave položaj ravnatelja se u tolikoj mjeri promijenio tako da ne govorimo samo o modifikaciji njegovog rada već i o transformaciji njegova položaja i vođenja. *Transformacijsko vođenje širi interese zaposlenih, potiče ih da shvate ili prihvate ciljeve i misiju organizacije u kojoj rade te da ne gledaju samo svoje osobne interese, nego i dobrobit drugih ljudi* (Silov, 19; 46).

Osnovne karakteristike transformacijskog vođenja Bass je sažeo u nekoliko karakteristika: **karizma** - rukovoditelj zaposlenima prenosi svoju viziju organizacije i njenu misiju.

*Vizija škole je racionalna slika moguće i poželjne budućnosti škole* (Caldwell, J. B., Spinksi, J. M., 7; 174). Kroz viziju se pokazuje kako školu predočavaju učitelji, školska okolina, vodstvo, roditelji i učenici. Svoju individualnost škole pokazuju postavljanjem svoje vizije; **inspiracija** - rukovoditelj pokazuje velika očekivanja u odnosu na zaposlene te se koristi različitim metodama kako bi usmjerio napore zaposlenih na ostvarenje ciljeva koje je prethodno objasnio na jednostavna i razumljiv način; **intelektualna stimulacija** - rukovoditelj potiče inteligenciju i racionalnost te pažljivo rješavanje problema; **briga o pojedincu** - svakom zaposlenom rukovoditelj posvećuje jednaku pažnju te ih vodi i savjetuje.

#### 3.2. POZITIVNI EFEKTI TRANSFORMACIJSKOG VOĐENJA

U periodu reformi odgojno - obrazovnog sustava, kada zaposleni trebaju pronaći nove uloge u školi kao organizaciji, transformacijsko se vođenje smatra najprihvatljivijim modelom vođenja. Ova tvrdnja nalazi potvrdu u Bassovim istraživanjima prema kojima transformacijske organizacije ostvaruju bolji financijski uspjeh od onih organizacija koje nisu „sklone“ ovakvom načinu vođenja. Pozitivan stav o transformacijskom modelu vođenja imaju i svi zaposlenici, a kao razlog takvog stava ističu jasno iskazanu viziju budućnosti organizacije. Pozitivan efekt u transformacijskom vođenju predstavlja i činjenica da je vođenje organizirano na način da se velika pažnja posvećuje potrebama i razvoju

zaposlenika. Moralna dimenzija razlikuje transformacijsko vođenje od svih drugih modela. Naime, ovakav oblik vođenja stavlja naglasak na povećanje moralne odgovornosti svakog pojedinca u odgojno - obrazovnom sustavu. Brojni teoretičari ističu opravdanost prihvaćanja ovakvog modela posebno u kriznim razdobljima prvenstveno zbog mogućnosti brze transformacije vođenja.

### 3.3. NEGATIVNI EFEKTI TRANSFORMACIJSKOG VOĐENJA

Budući da transformacijski model vođenja uključuje širok opseg djelatnosti među kojima su najvažnije: kreiranje vizije, promjena, povjerenja te motiviranje zaposlenika, definiranje parametara koji jasno definiraju ovakav model je otežano. Otegotnu okolnost predstavlja činjenica da nije jasno definirano određenje vizije. Naime, ne postoji jasno razrađen kriterij koji će odrediti je li postavljena vizija pozitivna za budućnost. Pogrešna je tvrdnja da transformacijski model određuje vođenje kao osobnu predispoziciju, a ne kao model ponašanja ljudi koji se može naučiti (Bryman, 5; 100–102).

Čest je slučaj poistovjećivanja karizmatskog vođenja s transformacijskim vođenjem. U objašnjavanju pojedinih modela vođenja u odgojno-obrazovnom sustavu model transformacijskog se pojednostavljuje na način da se prikazuje kao isključivi princip vođenja, a ne kao model koji se postepeno tvori, prihvaća i primjenjuje. Vrlo je važno educirati vođe, a u školskom smislu ravnatelje, o svim karakteristikama transformacijskog vođenja kako bi sve pozitivne osobine mogli primijeniti u praksi, a negativne modificirati kako ne bi naštetili procesu vođenja.

### 3.4. TRANSFORMACIJSKO VOĐENJE U ŠKOLAMA

Primaran cilj transformacijskog modela vođenja je mijenjanje postojeće situacije u organizaciji. Kako bi se taj cilj ostvario nužno je educirati ravnatelje u školama. Učenje i podučavanje jedini je put do transformacijskog vođenja. Podučavanje obuhvaća različita područja, a najvažnija su: procjena i jasno definiranje problema, plan usavršavanja zaposlenika i određivanje vizije za budućnost. Određivanje vizije je složen proces koji zahtjeva dobro poznavanje pozitivnih i negativnih utjecaja okruženja na proces vođenja. U odgojno-obrazovnom procesu zbog specifičnosti teško je primijeniti spoznaje menadžmenta iz proizvodnih organizacija. U školskim je uvjetima zbog velikog broja nepredvidivih situacija teže definirati ciljeve. Preduvjet postavljanju ciljeva je uspostavljanje suradničkih odnosa u kojima će se ciljevi donositi kooperativno. Osoblje će razgovarati, promatrati, kritizirati i na taj se način uključiti u proces vođenja, a sve s ciljem podržavanja kulturnih promjena.

Prema mišljenju Leithwooda (1994) motivacija zaposlenika raste paralelno s preciznim određivanjem ciljeva kojima se omogućuje profesionalno napredovanje. Mnogi su autori definirali strategije koje bi trebao primjenjivati ravnatelj kao transformacijski vođa. Nužno je uključiti sve zaposlenike u utvrđivanje školskih ciljeva, vizije i perspektive. Kako bi se poboljšali uvjeti rada, nužno je formirati školske timove, a oni bi trebali sudjelovati i u odlukama pri zapošljavanju novih djelatnika. Leithwood također naglašava kako transformacijsko vođenje ima veliki utjecaj na suradnju učitelja i svih zaposlenika. U svrhu razvitka i procjenjivanja prisutnosti transformacijskog vođenja izrađen je *Multifaktorski upitnik vođenja. Primjena MLQ - a pomaže vođama u procjeni mogućnosti za poboljšanje vođenja te predstavlja odskočnu dasku za pomoć vođama kako bi poboljšali niz svojih osobina* (Northouse, 15; 155).

Bitno je naglasiti da transformacijski oblik vođenja ne zahtjeva prirodene osobine vođe već omogućuje postepeno usvajanje principa transformacijskog vođenja. Primjenom i učenjem ovakvog oblika učenja lakše se odgovara promjenama koje se često događaju u odgojno-obrazovnom sustavu, a posebno u tranzicijskim zemljama. Razdoblje učestalih prosvjetnih reformi zahtjeva brzo reagiranje na promjene, a to omogućuje transformacijsko vođenje.

## 4. ISTRAŽIVANJE TRANSFORMACIJSKOG VOĐENJA

### 4.1. CILJ ISTRAŽIVANJA

Brojni teoretičari (Sergiovanni 1990, Leithwood 1990, 1991, 1992, 1993, Fullan 1991, Hargreaves 2000, Harris 2002, Ajanović 2005) tvrde kako je transformacijsko vođenje poželjan oblik vođenja u doba tranzicije te da se ovakvim oblikom vođenja omogućuje u školskim ustanovama bolja prilagodba nadolazećim promjenama. Budući da hrvatski obrazovni sustav obilježavaju brojne reforme, cilj je ovog rada utvrditi u kolikoj mjeri ravnatelji osnovnih škola grada Splita primjenjuju transformacijsko vođenje.

Kako je ovaj oblik vođenja u zemljama koje su prošle proces tranzicije dao pozitivne rezultate, osim utvrđivanja učestalosti transformacijskog vođenja u osnovnim školama grada Splita, cilj je ovog rada dati i smjernice za primjenu ovog modela u svim školama na području Splitsko-dalmatinske županije. Naime, osnovne se škole na području Splitsko-dalmatinske županije susreću s brojnim problemima vezanim za sveukupnu organizaciju rada škola (prostor, financiranje, broj učenika, ljudski resursi i sl.), stoga je u takvim uvjetima otežan proces vođenja. Sukladno navedenom problemu i formuliranim ciljevima postavljeni su zadatci ovog istraživanja: utvrditi primjenjuju li ravnatelji osnovnih škola grada Splita transformacijski oblik vođenja; jesu li eventualne razlike u primjeni ovog modela uvjetovane stupnjem obrazovanja ravnatelja; jesu li razlike u primjeni transformacijskog vođenja uvjetovane dobom, spolnom strukturom i godinama staža. Na osnovi ciljeva i zadataka postavljene su slijedeće hipoteze:

- 1) Transformacijsko vođenje prevladava kod ravnatelja osnovnih škola grada Splita.
- 2) Transformacijsko je vođenje prisutnije kod ravnatelja višeg stupnja obrazovanja.
- 3) Ravnatelji s većim radnim stažom u manjoj mjeri primjenjuju transformacijski model vođenja.

### 4.2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje transformacijskog vođenja ravnatelja je provedeno u osnovnim školama grada Splita. Istraživanje je odobrila Agencija za odgoj i obrazovanje, a viši savjetnik za ravnatelje, prof. Vlade Matas je posredovao u podjeli anketa. Istraživanju se odazvalo jedanaest ravnatelja od njih ukupno dvadeset i tri. Unatoč i usmenom i pisanom pozivu za sudjelovanje dvanaest ravnatelja nije željelo sudjelovati u istraživanju, a o razlozima se nisu željeli izjasniti. Kako bismo sačuvali identitet ispitanika - ravnatelja, u radu se neće navoditi imena osnovnoškolskih ustanova koje su sudjelovali u istraživanju.<sup>3</sup>

U radu je korišten standardizirani višefaktorski upitnik MLQ - 6S (Multifactor Leadership Questionnaire). Ovaj upitnik, kojeg je razvio Bass (1992), se sastoji od dvadeset i jedne tvrdnje kojima se mjeri proces vođenja na sedam faktora. (Prilog 1). Četiri se faktora (1., 2., 3. i 4.) odnose na transformacijsko vođenje, a tri faktora (5., 6. i 7.) na transakcijsko vođenje. Upitnik se obrađuje na način da se zbrajaju odgovori ispitanika na pitanjima koja su karakteristična za određeni faktor: Faktor 1 je određen pitanjima: 1, 8 i 15. Faktor 2 je određen pitanjima: 2, 9 i 16. Faktor 3 određuju pitanja: 3, 10 i 17, a četvrti je faktor određen pitanjima: 4, 11 i 18. Nakon određivanja zbroja na određenim pitanjima podatci se obrađuju tako da dobijemo odgovarajuće razine određenog načina vođenja. Podatci su obrađivani u računalnom programu Excel. Veći broj bodova pokazuje veću razinu zastupljenosti: visoka razina (9 - 12 bodova), srednja razina (5 - 8 bodova) i niska razina (0 - 4 boda). Istraživanjem je obuhvaćeno jedanaest (11) osnovnih škola u gradu Splitu, a samim time i jedanaest (11) ravnatelja. Na ovom se uzorku mogu dobiti podatci koji su karakteristični za područje grada Splita, a daljnjim istraživanjem na većem uzorku bi se dobili značajniji rezultati. Broj i struktura ispitanika je prikazana u Tablici 2.

---

<sup>3</sup> Podatci o školama koje su sudjelovale u istraživanju su poznati autoricama rada.

Tablica 2. Broj i struktura ispitanika – ravnatelja

ISPITANICI	RAVNATELJI
Broj ispitanika	11
Godine staža u obrazovanju:	
Od 0 do 5	0
Od 6 do 15	1
16 godina i više	10
Muškarci	6
Žene	5
Ukupno	11

(Izvor: Istraživanje autora, 2013)

Budući da ovakva vrsta upitnika i ovakav način istraživanja nije do sada proveden u Splitsko - dalmatinskoj županiji u kontekstu te spoznaje ovaj rad ima svoje istraživačko opravdanje.

## 5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U istraživanju o transformacijskom vođenju je sudjelovalo jedanaest (11) osnovnih škola, a uzorak od jedanaest (11) ravnatelja je podijeljen u slijedeće kategorije: U kategoriji od 0 - 5 godina staža u obrazovnoj ustanovi nema ni jednog ispitanika, jedan (1) je ravnatelj u kategoriji od 6 – 15 godina, a deset (10) je ravnatelja imalo više od šesnaest (16) godina radnog staža. Šest je ravnatelja muškog spola (55%), a pet je žena (45%). Četiri ravnatelja imaju višu školsku spremu, a njih sedam visoku stručnu spremu.

### 5.1. JESU LI RAVNATELJI TRANSFORMACIJSKI VOĐE?

#### 5.1.1. TRANSFORMACIJSKI FAKTORI IZ UGLA RAVNATELJA

Prema upitniku MLQ - 6S svaki faktor iskazuje odgovarajuće tvrdnje ravnatelja tako da se zbrajaju tvrdnje u brojčanom obliku. Zbroj bodova na odgovarajućim tvrdnjama pokazuje razinu transformacijskog vođenja. Dobiveni rezultati su iskazani zbrajanjem bodova ispitanika prema slijedećim kriterijima: faktori, relevantni faktori te ispitanici podijeljeni prema godinama staža, stupnju obrazovanja i spolu. Iz Tablice 3. vidljivo je da ravnatelji u školama označenim brojevima 3., 4., 5., 6., 7. i 8. pokazuju visoku razinu transformacijskog vođenja jer zbroj bodova prema faktorima prelazi 9, odnosno kreće se u rasponu 9.5–12 bodova. Ravnatelji škola koje su označene brojevima 1., 2., 9., 10. i 11. pokazuju srednju razinu transformacijskog vođenja jer se broj bodova kreće u rasponu 6.8 – 8.8 bodova. Dobiveni prosjek od 9.4 boda svrstava ravnatelje osnovnih škola grada Splita u visoku razinu transformacijskog vođenja.

Tablica 3. Broj bodova transformacijskih faktora

Redni broj ispitanika	Broj bodova prema faktorima				Prosječan broj bodova transformacijskih faktora
	Faktor1 Individualizirani utjecaj	Faktor 2 Nadahnuti motivacija	Faktor 3 Intelektualna stimulacija	Faktor 4 Uvažavanje pojedinca	
1.	10	9	7	9	8.8
2.	9	10	6	9	8.5
3.	12	12	12	12	12



4.	10	8	9	11	9.5
5.	12	12	8	8	10
6.	11	12	7	11	10.3
7.	11	10	11	10	10.5
8.	10	10	10	10	10
9.	9	8	5	5	6.8
10	8	6	8	10	8
11.	9	10	6	10	8.8
Prosjek rezultata po faktorima	10.18	9.73	8.18	9.54	9.4

(Izvor. Istraživanje autorica, 2013)

Kako bi se pouzdanije utvrdila validnost prisutnosti transformacijskog vođenja, potrebno je prikazati i razine prisutnosti transformacijskog vođenja kroz faktore transformacijskog načina vođenja:

Faktor 1 - predstavlja individualizirani utjecaj, koji mjeri razinu stupnja povjerenja u ravnatelja te spremnost ravnatelja za udovoljenje zahtjevima zaposlenika.

Faktor 2 - predstavlja nadahnutu motivaciju koja mjeri razinu stupnja osiguranja vizije ravnatelja.

Faktor 3 - predstavlja intelektualnu stimulaciju koja mjeri spremnost ravnatelja za ohrabrivanje, kreativnost i stvaranje tolerantnog okruženja.

Faktor 4 - predstavlja uvažavanje pojedinca te mjeri do koje razine ravnatelj pokazuje zanimanje za dobrobit ostalih u kolektivu, pojedinačno osmišljavanje i realizaciju projekata te obraća pozornost na one zaposlenike koje nisu skloni timskom radu.

Rezultati istraživanja su prikazani u Tablici 4.

*Tablica 4. Razine transformacijskih faktora*

Razine faktora	Faktori			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Visoka razina	10	8	4	9
Srednja razina	1	3	7	2
Niska razina	0	0	0	0

(Izvor: Istraživanje autorica, 2013)

Deset (10) ravnatelja pokazuje visoku razinu transformacijskog vođenja u svezi faktora koji označava individualizirani utjecaj, a samo jedan (1) ravnatelj pokazuje srednju razinu. Visoku razinu povezanu s drugim faktorom, koji označava nadahnutu motivaciju, pokazalo je osam (8) ravnatelja, a tri (3) su ravnatelja pokazala srednju razinu transformacijskog vođenja. Zanimljivi su rezultati u svezi s trećim faktorom, koji označava intelektualnu stimulaciju. Na ovom faktoru samo četiri (4) ravnatelja pokazuju visoku razinu, a sedam (7) ravnatelja srednju razinu. Visoku razinu transformacijskog

vođenja u svezi s četvrtim faktorom, koji označava uvažavanje pojedinca pokazalo je devet (9) ispitanika, a dva (2) su ispitanika na srednjoj razini.

Zbrojno gledano na razini transformacijskog vođenja od jedanaest (11) ispitanika, šest (6) ravnatelja pokazuje visoku razinu, a pet (5) ravnatelja srednju razinu što s ukupnim prosječnim rezultatom od 9.4 (prema Bass, 1992) svrstava ravnatelje osnovnih škola grada Splita u donju granicu visoke razine transformacijskog vođenja.

Nakon analize rezultata prema faktorima koji određuje razine transformacijskog vođenja u Tablicama 5., 6. i 7. su prikazani rezultati ovisnosti razine transformacijskog vođenja o ravnateljskom stažu u odgojno-obrazovnim ustanovama, stupnju stručne spreme te spolu ispitanika.

Iz Tablice 5. je vidljivo da ispitanici iz obe grupe pokazuju visoku razinu transformacijskog vođenja. Uočljiva je razlika između ispitanika s manjim brojem godina staža, kojima je broj bodova na gornjoj granici visoke razine i ispitanika s većim brojem godina staža, kojima je broj bodova na donjoj granici visoke razine transformacijskog vođenja. Navedeni pokazatelji mogu navesti na zaključak da godine staža u obrazovnim ustanovama mogu utjecati na iskazivanje mišljenja o razini transformacijskog vođenja ravnatelja.

Stoga bi kod starijih ravnatelja trebalo više pažnje posvetiti edukaciji, a kod mladih uz edukaciju bi trebalo održavati razinu motivacije.

*Tablica 5. Razine transformacijskih faktora u ovisnosti o stažu*

Godine staža	Razine transformacijskog vođenja	Prosječan broj bodova svih faktora
6 – 15	Visoka razina	12
16 i više	Visoka razina	9.1

(Izvor: Istraživanje autorica, 2013)

Ovisnost razine transformacijskog vođenja o stupnju stručne spreme ravnatelja je prikazana u Tablici 6.

*Tablica 6. Razine transformacijskih faktora u ovisnosti stručnoj spremi*

Stručna sprema	Razine transformacijskog vođenja	Prosječan broj bodova svih faktora
VŠS	Visoka razina	9.3
VSS	Visoka razina	9.5

(Izvor: Istraživanje autorica, 2013)

Podatci u Tablici 6. pokazuju da ravnatelji s višom školskom spremom kao i s visokom stručnom spremom pokazuju visoku razinu transformacijskog vođenja i to donju granicu visoke razine. Navedeni podatci ukazuju na mogućnost povećanja razine dodatnim usavršavanjem ravnatelja. Moguću razliku u razinama transformacijskog vođenja s obzirom na spol ravnatelja prikazuju podatci navedeni u Tablici 7.

*Tablica 7. Razine transformacijskih faktora u ovisnosti o spolu*

Spol ravnatelja	Razine transformacijskog vođenja	Prosječan broj bodova svih faktora
Muški	Visoka razina	9.5

Ženski	Visoka razina	9.3
--------	---------------	-----

(Izvor: Istraživanje autorica, 2013)

Iz Tablice 7. vidljivo je da ravnatelji i muškog i ženskog spola pokazuju visoku razinu transformacijskog vođenja, a prosječan broj bodova je na donjoj granici visoke razine.

### 5.1.2. TRANSAKCIJSKI FAKTORI IZ UGLA RAVNATELJA

Razine transakcijskih faktora se također mogu dobiti iz MLQ - 6S upitnika i to zbrajanjem bodova na faktorima 5, 6 i 7. Faktor 5 - je faktor uvjetne nagrade i odnosi se na posebne nagrade koje ravnatelj dodjeljuje zaposlenicima. Faktor 6 - predstavlja faktor menadžmenta s izuzetcima i odnosi se na vođenje koje uključuje korektivni kritičizam. Korektivni kritičizam se pojavljuje u procesu vođenja kada nisu postignuti željeni rezultati. Faktor 7 - predstavlja *laissez - faire* oblik vođenja u kojem se ravnatelj prepušta struji različitih utjecaja na vođenje, ali vođenje u pravom smislu riječi ne postoji. Pokazatelji transakcijskog modela vođenja ravnatelja osnovnih škola su prikazani u Tablici 8.

Prosječan broj bodova faktora transakcijskog vođenja u iznosu od 7.94 pokazuje da ispitivani ravnatelji pokazuju srednju razinu transakcijskog načina vođenja. Razlika u prosječnom broju bodova između faktora transformacijskog (9.4) i transakcijskog oblika vođenja (7.94) pokazuje da transformacijsko vođenje prevladava kod osnovnoškolskih ravnatelja grada Splita, iako se s obzirom na razliku u broju bodova ne može govoriti o apsolutnom prevladavanju.

MLQ - 6S upitnik omogućava utvrđivanje spremnosti ravnatelja na promjene. Navedeni se pokazatelji dobiju mjerenjem razine spremnosti ravnatelja na promjene pomoću brojčanih pokazatelja na faktorima 2 i 4. Veći zbroj bodova na ovim faktorima pokazuje jakog vođu, spremnog na iniciranje i prihvaćanje promjena (Northouse, 1997:157). Rezultati broja bodova na faktorima 2 i 4 su prikazani u Tablici 9.

Tablica 8. Broj bodova transakcijskih faktora

Redni broj ispitanika	Faktori			Prosječan broj bodova transformacijskih faktora
	Faktor5 Uvjetna nagrada	Faktor 6 Menadžment sa izuzetcima	Faktor 7 Laissez - faire - prepusti se struji	
1.	7	10	9	8.7
2.	5	5	5	5
3.	8	11	12	10.3
4.	4	8	7	6.3
5.	10	9	10	9.7
6.	7	10	7	8
7.	9	7	10	8.7
8.	8	9	9	8.7
9.	7	9	8	8

10	5	9	6	6.7
11.	5	8	9	7.3
Prosjek rezultata po faktorima	6.82	8.64	8.36	7.94

(Izvor: Istraživanje autorica, 2013)

Kako bi se pouzdanije utvrdila validnost prisutnosti transformacijskog vođenja kroz faktore 2 i 4, koji su pokazatelji spremnosti na promjene, potrebno je prikazati i razine prisutnosti navedenih faktora kod ispitivanih ravnatelja. Rezultati su prikazani u Tablici 10.

*Tablica 9. Broj bodova na faktorima 2 i 4*

Redni broj ispitanika	Faktori		
	Faktor 2 Nadahnuti motivacija	Faktor 4 Uvažavanje pojedince	Prosječan broj bodova
1.	9	9	9
2.	10	9	9.5
3.	12	12	12
4.	8	11	9.5
5.	12	8	10
6.	12	11	11.5
7.	10	10	10
8.	10	10	10
9.	8	5	6.5
10	6	10	8
11.	10	10	10
Prosjek rezultata po faktorima	9.73	9.54	9.64

(Izvor: Istraživanje autorica, 2013)

*Tablica 10. Razine transformacijskog vođenja*

Razine faktora	Faktori	
	2	4
Visoka razina	8	9
Srednja razina	3	2
Niska razina	0	0

(Izvor: Istraživanje autorica, 2013)

Podatci u Tablici 10. pokazuju da su faktori 2 i 4 faktori visoke razine, iako su tri (3) ravnatelja na drugom faktoru, a dva (2) ravnatelja na četvrtom faktoru pokazala srednju razinu. Prema ukupnim prosječnim rezultatima može se zaključiti da jedanaest (11) ravnatelja osnovnih škola grada Splita pokazuje visoku razinu spremnosti na iniciranje i provođenje promjena.

Ukupni rezultati istraživanja pokazuju da ravnatelji u osnovnim školama grada Splita prihvaćaju transformacijski oblik vođenja te da su spremni na promjene. Ovakvi se rezultati podudaraju s tvrdnjama Bassa (1998) koji tvrdi da se do transformacijskog vođenja može doći podučavanjem te da je ovaj oblik vođenja najprimjereniji za obrazovne ustanove.

## 6. PRIJEDLOG MJERA

U vremenu čestih reformi obrazovnog sustava, ravnatelji se susreću s problemom odgovornosti implementacije promjena, a bez prethodne provedbe analize o potrebama i mogućnostima promjena. Ovaj rad, iako ne sadržava reprezentativan uzorak koji bi omogućio generaliziranje rezultata na Splitsko - dalmatinsku županiju ili cijelu Hrvatsku, može poslužiti kao ogledni primjerak za provedbu većih istraživanja. Naime, kvalitetne su promjene moguće samo u slučaju kada se ispituju stvarne mogućnosti i osiguraju nužni uvjeti.

Jedan od uvjeta je spremnost ravnatelja za ostvarenje promjena. Rezultati ovog istraživanja pokazuju visoku razinu transformacijskih faktora 2 i 4 što znači da su ravnatelji spremni na promjene, ali se nazire potreba planskog osmišljavanja stručnog usavršavanja ravnatelja kako bi se bolje odgovorilo zahtjevu promjena.

Program usavršavanja bi trebao sadržavati: upoznavanje ravnatelja s teorijama vođenja s posebnim osvrtom na: transformacijsko vođenje kao najpoželjniji oblik vođenja u razdoblju promjena, mogućnosti povećanja motivacije zaposlenih, mogućnosti ostvarenja bolje suradnje s lokalnom upravom. Kvalitetna suradnja s lokalnom upravom u konačnici rezultira boljom materijalnom opremljenošću škola te financiranju materijalnih troškova.

Budući da su obveze ravnatelja, pretjeranom birokratizacijom sustava, usmjerene na operativne poslove, smanjuje se njegova posvećenost samom odgojno-obrazovnom procesu. Na toj razini valja uspostaviti zakonsku regulativu, koja će omogućiti veću „slobodu“ ravnatelja.

Jedna od važnih zadaća ravnatelja trebala bi biti osiguravanje mogućnosti za trajan profesionalni razvoj nastavnog i nenastavnog osoblja. Često se u velikim školama, kao što je slučaj s osnovnim školama u gradu Splitu, susreće problem procesa koordinacije ljudskih resursa kako bi postigli određeni ciljevi i odgovorilo promjenama. Ustaljene metode koordinacije, koje se primjenjuju u većini hrvatskih škola, nisu se pokazale učinkovite. Stoga bi kao jedna od tema stručnog usavršavanja ravnatelja trebala biti: proučavanje metoda moderiranja velikih grupa. Neke od tih metoda su: „Open Space“, „Appreciative Inquiry“, „Konferencija promjene/Real Time Strategic Chang - RTSC“ i „World Cafe“.<sup>4</sup>

Navedene teme mogu poslužiti kao teme profesionalnog usavršavanja ravnatelja. Educirani ravnatelji, spremni na promjene, bi uz teoretske spoznaje češće koristili rezultate empirijskih istraživanja ili bi mogli biti njihovi nositelji. Uz takvu kombinaciju teorijske i praktične obogaćenosti spoznajama lakše bi dijagnosticirali „školsko stanje“ i bili kompetentniji u primjeni transformacijskog modela vođenja.

---

<sup>4</sup> Više o metodama moderiranja velikih grupa pogledati u Dittrich - Brauner. K. i dr., Großgruppen verfahren: Lebeding Lernen - Veränderung gestalten, Springer, Berlin Heidelberg, 2008.

## ZAKLJUČAK

Proces tranzicije dovodi do naglih promjena u svim sferama života pa tako i u obrazovanju. Nove norme i procedure se u školski sustav postavljaju pod utjecajem nacionalne politike, kojoj je cilj oblikovanje obrazovnog sustava po uzoru na europski. U takvim prilikama, a posebno u „teškim“ materijalnim uvjetima, vođenje i rukovođenje u školi je izuzetno zahtjevno.

Ravnatelji se nalaze u situacijama kada u kratkom vremenu trebaju svoj način vođenja prilagoditi postojećim uvjetima. Kako bi shvatili bit vođenja važno je razumjeti odnos između vođenja i menadžmenta. Razumijevanje navedenog odnosa predstavlja osnovu za analizu menadžmenta u obrazovanju te posebnost uloge ravnatelja kao vođe u odgojno - obrazovnoj ustanovi, koja se mora prilagoditi zahtjevima reforme.

Budući je transformacijsko vođenje model čija prisutnost u školama omogućava ravnateljima brže uvođenje promjena, u ovom radu cilj je bio istražiti u kolikoj mjeri ravnatelji osnovnih škola grada Splita primjenjuju transformacijski oblik vođenja i koliko su spremni na promjene. Rezultati istraživanja su pokazali, iako na malom uzorku, da ravnatelji posjeduju visoku razinu transformacijskog vođenja te da transformacijsko vođenje u manjoj mjeri prevladava u odnosu na transakcijski oblik vođenja. Analiza faktora transformacijskog vođenja u usporedbi s razinom transakcijskog vođenja potvrđuje hipotezu 1 (transformacijsko vođenje prevladava kod ravnatelja osnovnih škola grada Splita).

Iako postoji razlika u razini transformacijskog vođenja između ravnatelja s obzirom na stručnu spremu ta razlika nije na razini statističke značajnosti pa ne može potvrditi hipotezu 2. No, važno je naglasiti da se s obzirom na stručnu spremu ravnatelji nalaze na donjoj granici visoke razine. Navedeni podatak ukazuje na mogućnost povećanja razine transformacijskog vođenja dodatnim usavršavanjem i edukacijom ravnatelja. Prethodnu tvrdnju potvrđuje i činjenica da su ravnatelji pokazali visoku razinu transformacijskog vođenja na faktorima 2 i 4, koji su prema upitniku relevantni faktori koji potvrđuju spremnost ravnatelja za promjene. Ovaj podatak i teoretska mogućnost razvijanja transformacijskog vođenja podučavanjem, otvara mogućnost bržeg uvođenja promjena u osnovnim školama grada Splita. Rezultati istraživanja utvrdili su i razlike i sličnosti ispitanika prema kriteriju godina staža provedenih u obrazovnoj ustanovi. S obzirom na godine staža rezultati su pokazali kako ravnatelji s manjim godinama staža imaju veći prosječan broj bodova (12) te se nalaze na gornjoj granici visoke razine transformacijskog vođenja, dok ravnatelji s većim brojem godina staža imaju manji prosječan broj bodova (9.1) te se nalaze na donjoj granici visoke razine transformacijskog vođenja. Navedeni pokazatelji navode na zaključak da godine staža u obrazovnim ustanovama mogu utjecati na iskazivanje mišljenja o razini transformacijskog vođenja ravnatelja. Stoga kod starijih ravnatelja više pažnje treba posvetiti edukaciji, a kod mlađih ravnatelja nužno je uz permanentno usavršavanje održavati razinu motivacije za vođenje.

Bitan faktor, koji čini vođenje uspješnijim je nužnost prilagođavanja situacijama školskih reformi. Sposobnost prilagodbe ovisi o spremnosti, a prije svega o educiranosti ravnatelja posebno u području transformacijskog vođenja jer je potvrđena opravdanost primjene transformacijskog vođenja u vremenima promjena. Istraživanje provedeno u osnovnim školama grada Splita moglo bi poslužiti kao osnova za daljnje istraživanje u kojem bi bilo zanimljivo ispitati je li razina obrazovnih postignuća škola u kojima ravnatelji primjenjuju transformacijsko vođenje veća od ostalih škola. Time bi tendencija primjene i uvođenja transformacijskog vođenja u osnovne škole Splitsko - dalmatinske županije bila opravdanija.

## LITERATURA

1. Ajanović, Dž., (2005), Globalno obrazovanje, Didaktički putokazi, časopis za nastavnu teoriju i praksu br.34, Pedagoški zavod i Pedagoški fakultet u Zenici, Zenica, 11–13
2. Bass, B.M., (1992), Multifactor Leadership Questionnaire – Short Form 6S, NY: Center For Leadership Studies, Binghamton.

3. Bass, B.M., (1998), *Transformational Leadership: Industry, Military and Educational*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
4. Blanchard, K., Zigarmi, P., Zigarmi, D., (1995), *Vodenje in enominitni vođa*, Taxus, Ljubljana.
5. Bryman, A., (1992), *Charisma and leadership in organizations*, Sage Publications Ltd., London.
6. Buble, M., (2000), *Menadžment*, Sveučilište u Splitu - Ekonomski fakultet, Split.
7. Caldwell, B., Spinks, J., (1989), *The Self – managing School*, The Falmer Press, Taylor&Francis Inc. London.
8. Cingula, M., Klačmer, M., (2006), *Strategijski menadžment - bilješke sa seminarske nastave*, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin.
9. Dittrich – Brauner, K. i dr., (2008), *Großgruppen verfahren: Lebendig Lernen – Veränderung gestalten*, Springer, Berlin Heidelberg.
10. Fullan, M., (1991), *The New Meaning of Educational Change*, OISE Press, Toronto.
11. Hargreaves, A., (2000), *Changing Teachers, Changing Times Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, London and New York: Continuum.
12. Harris, A., *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts*, *School Leadership & Management Vol. 22, No.1*, Taylor & Francis Ltd., 15–26.
13. Keough, T., Tobin, B., (2001), *Postmodern Leadership and the Policy Lexicon: From Theory, Proxy to Practice*. Paper for the Pan - Canadian Education Research Agenda Symposium, Quebec, May.
14. Leithwood, K., (1994), *Leadership for School restructuring*, *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498–518.
15. Northouse, P.G., (2001), *Leadership Theory and Practice 2nd Edition*, Sage Publications Inc., London.
16. Northouse, P.G., (1997), *Leadership Theory and Practice*, Sage Publications Inc., Thousand London, New Delhi.
17. Sergiovanni, T.J., (1990), *Adding Value to Leadership Gets Extraordinary Results*, *Educational Leadership* 47, 23–27
18. Sikavica, P., Bahtijarević - Šiber, F., (2004), *Teorija menadžmenta i veliko empirijsko istraživanje u Hrvatskoj*, Masmedia, Zagreb.
19. Silov, M., (2001), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu – zbornik radova*, Persona, Velika Gorica.
20. Staničić, S., (2006), *Menadžment u obrazovanju*, Vlastita naklada, Rijeka.
21. Stoll, L., (1999), *School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement*, U: J. Prosser (ur.) *School culture*: London: Paul Champan Publishing.
22. Weihrich, H., Koontz, H., (1994), *Menadžment*, MATE, Zagreb.

IVANA BABIĆ  
SILVIA POLJAK

## **TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP IN ELEMENTARY SCHOOL IN THE CITY OF SPLIT**

*Since, according to the theoretical analysis, transformational leadership model is the most desirable and the most appropriate leadership model in educational institutions, this paper presents the results of a study examining the presence of transformational leadership among elementary school principals in the city of Split. The paper also presents the results that show the extent to which the principals are ready to respond to changes. It has been found that the principals possess a high level of transformational leadership and that transformational leadership slightly prevails over transactional leadership model. The difference in the level of transformational leadership with regard to qualifications is not statistically significant. However, it is important to emphasise that, in regard to their qualifications and years of experience, the principals are at the lower limit of the high level of transformational leadership. This result points to a possibility of increasing the level of transformational leadership by providing additional specialization programs and educating principals. The research conducted in elementary schools in the city of Split could serve as the basis for further research that would examine if the level of educational achievement in schools where principals apply transformational leadership was higher than the one in other schools. It would render more justified the tendency to apply and implement transformational leadership model into elementary schools in Split-Dalmatia County.*

**Key words: leadership models, transformational leadership, education of principals**