

OSNAŽIVANJE VODSTVA ŠKOLE ZA RAZVOJ INKLUZIVNE ŠKOLSKE KULTURE

Okvirni kurikulum



Empowering School Principals
for Inclusive School Culture
HEAD

nepc

Network of Education Policy Centers



OSNAŽIVANJE VODSTVA ŠKOLE ZA RAZVOJ INKLUZIVNE ŠKOLSKE KULTURE

Okvirni kurikulum

Tatjana Ažman
Sanja Brajković
Mateja Brejc
Vlatka Domović
Frans Grobbe



Network of Education Policy Centers



**Empowering School Principals
for Inclusive School Culture
HEAD**

Ova publikacija jedan je od rezultata projekta *HEAD: Osnaživanje ravnatelja škola za inkluzivnu školsku kulturu* čiji je cilj profesionalizacija i kontinuirani profesionalni razvoj ravnatelja osnovnih i srednjih škola, s fokusom na inkluzivno obrazovanje. Projekt je koordiniran od strane Mreže centara za obrazovne politike (engl. Network of Education Policy Centers – NEPC).

Partneri u projektu

Forum za slobodu odgoja, Hrvatska

Pučko otvoreno učilište *Korak po korak*, Hrvatska

Foundation for Education and Cultural Initiatives Step by Step, North Macedonia

Macedonian Civic Education Centre, North Macedonia

NSO-CNA Leadership Academy, the Netherlands

Education Research Institute, Slovenia

National Education Institute Slovenia/ National School of Leadership in Education, Slovenia

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Ova publikacija sufinancirana je iz programa Erasmus+ Europske unije. Sadržaj ove publikacije isključiva je odgovornost autora i ni na koji se način ne može smatrati da odražava stajališta Europske unije.



**GOVERNMENT OF THE
REPUBLIC OF CROATIA**
Office for Cooperation with NGOs

Publikaciju je sufinancirao Ured za udruge Vlade Republike Hrvatske. Sadržaj publikacije nije odraz stajališta Ureda, a uvršteni podaci i stajališta isključiva su odgovornost autora.

Impressum

NASLOV

Oснаživanje vodstva škole za razvoj inkluzivne školske kulture – okvirni kurikulum

NASLOV IZVORNIKA

Empowering School Leaders For
Developing Inclusive School Cultures -
Curriculum Framework:
Mreža centara za obrazovne politike (engl.
Network of Education Policy Centers – NEPC),
Zagreb, 2022.
Hrvatsko izdanje,
Pučko otvoreno učilište Korak po korak,
Forum za slobodu odgoja,
Zagreb, 2022.

ZA IZDAVAČA

Bojana Gotlin
Ana Munivrana

AUTORI

Tatjana Ažman
Sanja Brajković
Mateja Brejc
Vlatka Domović
Frans Grobbe

PRIJEVOD

Andrea Rudan

LEKTURA

Marina Vujčić

GRAFIČKI DIZAJN

Viola Šebalj (Triton dizajn studio)

TISAK

Tiskara Zelina

Zagreb, 2022.

CIP zapis dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem ISBN 978-953-7149-27-7

NAPOMENA: U ovom dokumentu izraz vodstvo škole odnosi se na sve koji imaju ključnu ulogu u vođenju škole neovisno o njihovoj ulozi koju trenutno imaju u školi (npr. ravnatelji, pomoćnici ravnatelja, neformalni voditelji i sl.).

Svi pojmovi koji su dvorodni (poput učitelja i učiteljica, ravnatelja i ravnateljica, stručnjak i stručnjakinja, učenika i učenica i sl.) pisani su u muškom rodu samo zbog lakše čitljivosti.

SADRŽAJ

1. UVOD	7
1.1. Cilj i razvoj Okvirnog kurikulumuma	10
1.2. Tko i kako može implementirati Okvirni kurikulum?	12
2. TEORIJSKA POZADINA	15
2.1. Školska kultura	16
2.2. Pristup na načelima društvene pravde	21
2.3. Modeli vođenja kojima se podupiru pravičnost i društvena pravda	25
3. KOMPETENCIJSKA PODRUČJA	33
3.1. Kompetencijsko područje: Izgradnja inkluzivnog okruženja za učenje	35
3.2. Kompetencijsko područje: Inkluzivna školska kultura	38
3.3. Kompetencijsko područje: Vođenje škole – osobna i profesionalna uloga u organizacijskom kontekstu škole	40
3.4. Kompetencijsko područje: Planiranje vođenja škola i razvoj inkluzivne školske kulture	42
3.5. Kompetencijsko područje: Praćenje	44
4. PROVEDBA	47
4.1. Metode planiranja i provedbe programa	48
4.2. Praćenje procesa učenja	51
4.3. Očekivane kompetencije edukatora za programe koji se temelje na Okvirnom kurikulumu	53
PRILOG 1. KLJUČNI POJMOVI	55
LITERATURA	56





1. UVOD

Ako je svrha vođenja društvena pravda, tada pitanje nije samo što je dobro za svako dijete, već i što čini dobro društvo u kojem pravo na izbor nema prednost pred odgovornošću prema drugima i/ili zajednici.

Blackmore (2006.)

Zabrinutost oko društvene nepravde nikad nije bila raširenija niti se u borbu protiv nje ulagalo više napora. Inkluzivan pristup obrazovanju trebao bi svim učenicima omogućiti pristup i iskustvo cjelovitog sudjelovanja u procesu poučavanja i učenja. Cilj je takvog pristupa osigurati da sva djeca i mladi budu uključeni u odgojno-obrazovni proces koji unapređuje njihovo učenje i koji ih priprema za kvalitetan život u zajednici..

Širi društveni kontekst u kojem škola djeluje svakako utječe na vođenje škole. Stoga bi ravnatelji trebali djelovati u suradnji s drugima kako bi škola postala proaktivna i kvalitetna u danom kontekstu (Brejc i Čagren, 2019.). Osnaživanje školskog vodstva, ravnatelja i ostalih djelatnika koji sudjeluju u procesima razvoja i vođenja škola, za razvoj inkluzivne školske kulture je pristup sukladan odgojno-obrazovnim politikama koje su usmjerene k poboljšanju škola i zajednica s ciljem stvaranja pravednog društva.

Osnaživanje vodstva škole za razvoj inkluzivne školske kulture – okvirni kurikulum (dalje: Okvirni kurikulum) predstavljen u ovoj publikaciji temelji se na dokazima da su društvena isključenost i obrazovne nejednakosti posljedica neprimjerenih odgovora na raznolikost u društvenoj klasi, etničkoj pripadnosti, rasi, vjeri, rodu i sposobnostima djece. Inkluzija koja se ovim dokumentom promiče jest društvena inkluzija koja zahtijeva uklanjanje uzroka društvene isključenosti i nejednakosti u odgojno-obrazovnom sustavu i zajednici. Ona teži školama u kojima se vidljiva raznolikost među učenicima, kao i sudjelovanje svakog djeteta i obitelji bez obzira na njihovo podrijetlo ili druge karakteristike, smatraju dobrodošlima.

Tijekom proteklih desetljeća brojne studije pokazuju kako vođenje škole može pozitivno utjecati na promjene u školi (Hallinger i Heck, 1996., 1998.; Leithwood i suradnici, 2008.; Robinson i suradnici, 2008.; prema Kovačević i Hallinger, 2019.). Međunarodna su istraživanja pružila dosljedne dokaze (prema Day, 2016.) koji pokazuju utjecaj (pozitivan ili negativan) načina vođenja škole na školsku organizaciju, kulturu i uvjete rada i učenja, a time i na kvalitetu poučavanja i učenja odnosno postignuća učenika.

Način vođenja škola u značajnoj mjeri određuje organizacijsko funkcioniranje škola, norme i pravila ponašanja, te tako ima neizravan ali značajan utjecaj na učenje, postignuća i dobrobit učenika (Mac Ruairc, 2013.; Donnelly, Murchú i Thies, 2016.; prema EASNIE-u 2018.; Leithwood, 2021.; Day, 2016.). Nadalje je taj utjecaj vidljiv i kroz njegove učinke na školsku organizaciju i kulturu, kao i na ponašanje učitelja i njihovu praksu u razredu (Witziers, Bosker i Krüger, 2003.; prema Day 2016.). Vođenje škole utječe i na odnos prema kvalitetnom, inkluzivnom uključivanju svakog djeteta u odgojno-obrazovni proces. U skladu s tim, Cohen (2015.; EASNIE 2018.) ističe da je vodstvo škole ključni pokretač promjena u školi jer je glavni akter

koji pridonosi stvaranju, promoviranju i uspješnoj realizaciji inkluzivnog školskog programa. Vođenje škole ima ključnu ulogu i u usvajanju stavova i praksi usklađenih s inkluzivnom vizijom škole od strane odgojno-obrazovnih radnika. Štoviše, ravnatelj i ostali uključeni u vođenje škole, imaju društvenu odgovornost reagirati na probleme društvene nepravde s kojima se suočavaju marginalizirane skupine i manjine kao rezultat opresije i institucionalizirane diskriminacije (Bates, 2006.; Furman, 2004.; Greenfield, 2004.; Marshall, 2004.; Sergiovanni, 1992.; Selsky, 1991.; prema Berkovich, 2014.).

Unatoč naporima u pokretanju promjena usmjerenih prema razvoju socijalno inkluzivnih škola, odgojno-obrazovnog sustava i društva u cjelini, uloga vođenja u razvoju inkluzivne školske kulture često je podcijenjena. Vodstva škola diljem zemalja OECD-a ističu kako im nedostaju programi profesionalnog razvoja za obavljanje poslova s kojima se susreću na svom radnom mjestu (Schleicher, 2012.; prema EASNIE-u, 2018.). Uz to, društvena se inkluzija sve češće smatra ključnim izazovom za voditelje odgojno-obrazovnih ustanova. Leithwood i suradnici (1999.) navode da će škole kao odgovor na sve veću raznolikost među učenicima i odraslima trebati unaprijediti svoje odgovore na neizvjesnost, kao i imati veći kapacitet za zajedničko rješavanje problema. Stoga je novozaposlenim ravnateljima, kao i onim iskusnijima, podjednako potreban pristup kontinuiranim i refleksivnim programima profesionalnog razvoja koji su usmjereni na praksu (Schratz, 2013.). Dostupnost programa profesionalnog razvoja i uz to potrebnih resursa, poput potpora razvoju inkluzivnih školskih kultura ili podrške konstruktivnoj suradnji školskog vodstva s dionicima u školi i zajednici, važan su preduvjet za stvaranje uspješne škole. Osnaživanje školskog vodstva za uvođenje inkluzivne školske kulture jača njihove profesionalne kapacitete u pronalaženju adekvatnih odgovora s obzirom na sve veću raznolikost učenika i načina učenja. Najčešći odgovor zemalja na sve veću potrebu za osnaživanjem ravnatelja u razvoju inkluzivne školske kulture jest uvođenje njihovog inicijalnog obrazovanja i osiguranje kontinuiranog razvoja.

Svrha ove publikacije jest podržati pružatelje programa profesionalnog razvoja za sve koji sudjeluju u vođenju škola kako bi ih se usmjerilo na preispitivanje svoje uloge u pokretanju promjena na razini čitave škole prema inkluzivnom obrazovanju. U njoj su opisani ciljevi i potencijalni korisnici kurikulumu, teorijske koncepcije na temelju kojih su odabrana kompetencijska područja u kurikulumu, kao i objašnjenja njihove važnosti, odnosno preporuke za njihovu provedbu, praćenje i evaluaciju.

1.1. CILJ I RAZVOJ OKVIRNOG KURIKULUMA

Opći je cilj ovog Okvirnog kurikulumu institucijama i organizacijama koje sudjeluju u provođenju kontinuiranog profesionalnog razvoja (KPR) pružiti alat za izradu programa profesionalnog razvoja ravnatelja i ostalih dionika koji sudjeluju u procesima vođenja škola za jačanje inkluzivne školske kulture. Inkluzivnom školskom kulturom osigurava se akademski i socio-emocionalni razvoj svih učenika, prije svega marginaliziranih, odnosno učenika s različitim kulturnim podrijetlom, iskustvima i načinima učenja, različite dobi, seksualne orijentacije i rodnog izričaja, tjelesnih mogućnosti i dr. Inkluzivnom školskom kulturom žele se ukloniti prepreke potpunom i ravnopravnom sudjelovanju svih kako bi se osnažili pojedinci, skupine učenika ili zajednice u nepovoljnom položaju, te povećalo njihovo ravnopravno sudjelovanje u školi i društvu u cjelini.

Program profesionalnog razvoja izrađen temeljem ovog Okvirnog kurikulumu omogućit će voditeljima škola da aktivno odgovore na poznate prepreke s kojima se suočavaju prilikom nastojanja da stvore inkluzivnu školsku kulturu (prema Berkovich, 2014. i EASNIE, 2018.). Svi programi profesionalnog razvoja izrađeni u skladu s Okvirnim kurikulumom osnažit će ravnatelje škola da to aktivno čine.

Uobičajena je zabluda kako su dobri vođe ravnatelji rođeni s potrebnim karakteristikama i vještinama. Ta je zabluda vjerojatno dovela do situacije u kojoj je profesionalni razvoj ravnatelja škola u mnogim zemljama zanemaren ili uopće ne postoji. Nasuprot tomu, ovaj Okvirni kurikulum temelji se na tezi kako se vještine vođenja škole mogu razviti te kako bi ravnatelje i druge u vođenju škole tijekom njihove karijere na različite načine trebalo u tome i poduprijeti.

Program profesionalnog razvoja temeljen na ovom Okvirnom kurikulumu omogućit će školskom vodstvu da postane dio zajednice učenja u kojoj uključeni mogu preispitati i dijeliti osobne i školske vrijednosti i viziju obrazovanja s drugima, sudjelovati u profesionalnim propitivanjima i refleksivnim grupama te preuzeti kolektivnu odgovornost za svu djecu u okruženju uzajamnog povjerenja, poštovanja i potpore (Bolam i suradnici, 2005.; u Bubb i Early, 2007.).

Okvirni kurikulum razvijen je u okviru projekta *HEAD: Osnaživanje ravnatelja škola za inkluzivnu školsku kulturu*. Opći cilj projekta bio je pružiti potporu školama u stvaranju inkluzivne školske kulture osnaživanjem školskog vodstva u osnovnim i srednjim školama.

Razvoj kurikulumu temeljio se na:

- opsežnom pregledu relevantnih istraživanja i stručne literature;
- najboljim praksama profesionalnog razvoja i usavršavanja voditelja škola u Sloveniji i Nizozemskoj;
- procjeni potreba ravnatelja koja je uključivala 273 ravnatelja iz Republike Sjeverne Makedonije i Hrvatske;
- kritičkoj analizi odgojno-obrazovnih politika i dokumenata koji se odnose na ulogu ravnatelja škola;
- stručnim analizama nakon pilot-provedbe programa temeljenih na Okvirnom kurikulumu provedenih s 81 ravnateljem u Hrvatskoj i Sjevernoj Makedoniji.

Pilot-provedba programa profesionalnog razvoja ravnatelja temeljem ovog kurikulumu provodila se u Hrvatskoj i Sjevernoj Makedoniji od studenog 2020. do svibnja 2021. god. Posebno važna za pilotiranje programa u ovim zemljama bila je činjenica kako ionako ograničen broj programa profesionalnog razvoja ravnatelja u obje zemlje nije uključivao teme poput inkluzivne školske kulture, uvažavanja različitosti ili društvene pravde. Također, u ove dvije zemlje, još uvijek ne postoji sveobuhvatan program kontinuiranog profesionalnog razvoja koji uključuje temu inkluzivnog obrazovanja.

Okvirni kurikulum pilotiran je u obje navedene države kroz edukaciju koja se sastoji od pet dvodnevnih modula namijenjenih ravnateljima osnovnih i srednjih škola. Provedbeni partneri u Hrvatskoj bili su Pučko otvoreno učilište *Korak po korak*¹ koje je provodilo program s ravnateljima osnovnih škola i Forum za slobodu odgoja² koji je provodio program s ravnateljima srednjih škola. Partner u Sjevernoj Makedoniji za profesionalni razvoj ravnatelja u osnovnim školama bila je Zaklada za obrazovne i kulturne inicijative *Korak po korak*³ te za profesionalni razvoj ravnatelja u srednjim školama Makedonski centar za građansko obrazovanje⁴.

Iako postoje razlike u načinu vođenja i upravljanja školama, obje države karakterizira hijerarhijski sustav vođenja škole s jednim imenovanim ravnateljem odgovornim za odluke donesene na razini škole. Zato su projektni partneri odlučili kako će u pilot-programu sudjelovati samo ravnatelji. U edukaciji je sudjelovao ukupno 81 ravnatelj iz osnovnih i srednjih škola iz obje zemlje.

Učinak edukacije na temelju kurikulumu mjerio se studijom učinka koja je uključivala skupinu ravnatelja koji su sudjelovali u pet dvodnevnih modula i skupinu

1 www.korakpokorak.hr

2 www.fso.hr

3 www.stepbystep.org.mk

4 www.mcgo.org.mk

ravnatelja koji nisu sudjelovali u programu. Studiju je proveo Pedagoški institut iz Slovenije (engl. Education Research Institute) (www.pei.si), a pokazala je kako je edukacija na temelju Okvirnog kurikuluma bila učinkovita u pogledu profesionalnog razvoja ravnatelja osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj i Sjevernoj Makedoniji. Samo nekoliko mjeseci nakon završetka provedbe učinak na dobrobit učenika i učitelja u nekim je aspektima bio statistički značajan. Učenici i učitelji, kao i sami ravnatelji, prepoznali su više elementa inkluzivne školske kulture u svojim školama.

1.2. TKO I KAKO MOŽE IMPLEMENTIRATI OKVIRNI KURIKULUM?

Okvirni kurikulum namijenjen je stručnjacima i organizacijama koje provode programe kontinuiranog profesionalnog razvoja s ciljem da im se da podrška u kreiranju programa profesionalnog razvoja školskog vodstva osnovnih i srednjih škola. Takvi programi će osnažiti voditelje škola za razvoj inkluzivne školske kulture neovisno o njihovoj ulozi koju trenutno imaju u školi (npr. ravnatelji, pomoćnici ravnatelja, neformalni voditelji i sl.). Pojam *školskog vodstva* ili *vođenja škole* često je povezan s hijerarhijskim i formalnim položajem u školi, tj. s funkcijom ravnatelja škole. Pritom treba navesti kako se pojedinačni voditelji mogu u različitim nacionalnim kontekstima zvati različito, primjerice glavnim učiteljima (engl. *head teachers*), ravnateljima ili upraviteljima. No vođenje škole se više ne shvaća samo kao položaj, odgovornost ili djelovanje. Danas se u teoriji i praksi prednost daje sudjelovanju cjelokupnog stručnog osoblja u vođenju (Brejc i Čagran, 2019; EASNIE, 2018.). Okvirni je kurikulum stoga razvijen imajući u vidu da vođenje, čak i kao formalnu funkciju, može obavljati pojedinac, tim suradnika ili pak može biti raspoređeno između nekoliko ključnih, sa školom povezanih, ili unutar škole prisutnih, aktera.

U ovoj publikaciji upotrebom pojma *školsko vodstvo* obuhvaćene su sve osobe na ključnim vodećim funkcijama škole, a ne samo pojedinačni ravnatelji škole. Okvirni kurikulum može se upotrijebiti kao osnova za programe profesionalnog razvoja i onih koji hijerarhijski i formalno nisu na vodećim položajima, ali se smatraju liderima procesa unapređenja u svojim školskim zajednicama, poput pedagoga, predstavnika vijeća roditelja ili školskog odbora, voditelja stručnih odgojno-obrazovnih aktiva, članova tima za kvalitetu i drugih.

Okvirni kurikulum može se koristiti za profesionalni razvoj pojedinaca koje smatramo školskim liderima s različitim profesionalnim profilima u različitim nacionalnim i obrazovnim kontekstima. Mogu ga koristiti sve institucije i organizacije koje nude programe kontinuiranog profesionalnog razvoja ravnatelja i voditelja osnovnih i/ili srednjih škola s ciljem jačanja inkluzivne školske kulture. Budući da se ovaj Okvirni kurikulum snažno temelji na vrijednostima, potrebno je da pojedinci i organizacije koji ga upotrebljavaju budu posvećeni pravičnosti i društvenoj pravdi u obrazovanju (više o očekivanim kompetencijama edukatora vidi na str. 37). No riječ je o alatu otvorenog tipa koji svaki organizator profesionalnog razvoja u bilo kojoj zemlji može prilagoditi vlastitom specifičnom kontekstu. U tom smislu mogu ga koristiti državne agencije odgovorne za profesionalni razvoj ravnatelja, visoka učilišta ili nevladine organizacije kao oblik formalnog ili neformalnog profesionalnog razvoja školskog vodstva.

Pritom se svakako ne preporučuje jednaka primjena Okvirnog kurikulumu za sve. Okvirni kurikulum treba uskladiti i prilagoditi pojedinačnim/posebnim provedbenim stilovima u upravljanju školom, potrebama škole, promjenama u odgojno-obrazovnom sustavu te potrebama svih njihovih učenika. Budući da ne postoji jedan ispravan način koji bi u potpunosti mogao pripremiti vodstvo škole za društveni, gospodarski i tehnološki kontekst koji se ubrzano mijenja i u kojem sva djeca nemaju jednake mogućnosti obrazovanja, ovaj Okvirni kurikulum razvijen je kao alat za različite načine pružanja podrške profesionalnom razvoju vodstva škole. Može se koristiti za jačanje inkluzivne školske kulture u različitim programima stažiranja, mentorstva, savjetovanja i vođenja (engl. *coaching*), kao osnova za individualne ili grupne refleksije, zajednice učenja, grupe za raspravu i dr.

Ovisno o kontekstu zemlje, Okvirni kurikulum može se upotrijebiti kao doprinos razvoju novih politika usmjerenih na praksu školskog vođenja ili kao poticaj za unapređenje i razvoj postojećih odgojno-obrazovnih politika.





2. TEORIJSKA POZADINA

Oni koji u vođenju teže načelima društvene pravde, trebali bi prije svega biti posvećeni akademskom i emocionalnom uspjehu marginaliziranih učenika.

(Theoharis, 2007.)

U ovom poglavlju predstavljeni su glavni teorijski koncepti i pristupi povezani s ciljevima i ishodima Okvirnog kurikuluma kako bi se razvilo zajedničko razumijevanje i podigla svijest o njihovoj važnosti među provoditeljima profesionalnog razvoja školskih vodstava. Valja naglasiti kako su tri osnovna koncepta ovog kurikuluma – *školska kultura, pristup na načelu društvene pravde i vođenje* – snažno povezana unutar kompetencijskih područja.

2.1. ŠKOLSKA KULTURA

Školska kultura i školsko ozračje jedan su od najsloženijih i istodobno najvažnijih koncepata u odgoju i obrazovanju. U teoriji i istraživanjima često se preklapaju i vrlo često upotrebljavaju kao sinonimi. U poglavljima u nastavku opisana su oba koncepta, ne u svrhu njihovog jasnog razgraničenja, već zbog pojašnjenja onoga što se očekuje od vodstva škole prilikom razvijanja inkluzivne školske kulture i ozračja.

Schein (1992.) definira organizacijsku kulturu kao „dublju razinu osnovnih pretpostavki i uvjerenja zajedničku članovima neke organizacije, a koje djeluju nesvjesno i temeljem kojih se po principu *zdravo za gotovo* definiraju stajališta organizacije o samoj sebi i svom okruženju“. Stoll (1998.) školsku kulturu definira kao „zajednički način razmišljanja na razini škole“ (*engl. school mindset*) i opisuje je jednostavno kao „način na koji se ovdje stvari rade“.

Hargreaves (1994.) je razvio model školske kulture koji se temelji na dvije dimenzije: instrumentalno područje koje predstavlja društvenu kontrolu i usmjerenost na zadatak te ekspresivno područje koje odražava društvenu koheziju održavanjem pozitivnih odnosa. Idealna škola mora imati optimalnu društvenu koheziju i optimalnu društvenu kontrolu – visoka očekivanja i potporu za postizanje postignuća. Hargreaves naglašava kako „idealne kulture“ nisu moguće jer stvarne škole zapravo „lebde“ između različitih školskih kultura.

Praktičnije gledano, MacGilchrist i suradnici (1995.; prema Stoll, 1998.) tvrde kako se školska kultura izražava kroz tri međusobno povezane generičke dimenzije: profesionalni odnosi, organizacijska rješenja i prilike za učenje.

Organizacijska kultura može se shvatiti kao model s tri razine (Schein, 1992.):

1. temeljne pretpostavke (nesvjesno, uvjerenja koja se uzimaju zdravo za gotovo, percepcije, misli i osjećaji, krajnji izvor vrijednosti i djelovanja);
2. usvojene vrijednosti (strategije, ciljevi, filozofije kao usvojena opravdanja);

3. artefakti (vizualne organizacijske strukture i procesi): običaji, rituali, simboli, priče i jezik. Školska kultura se očituje kroz artefakte.

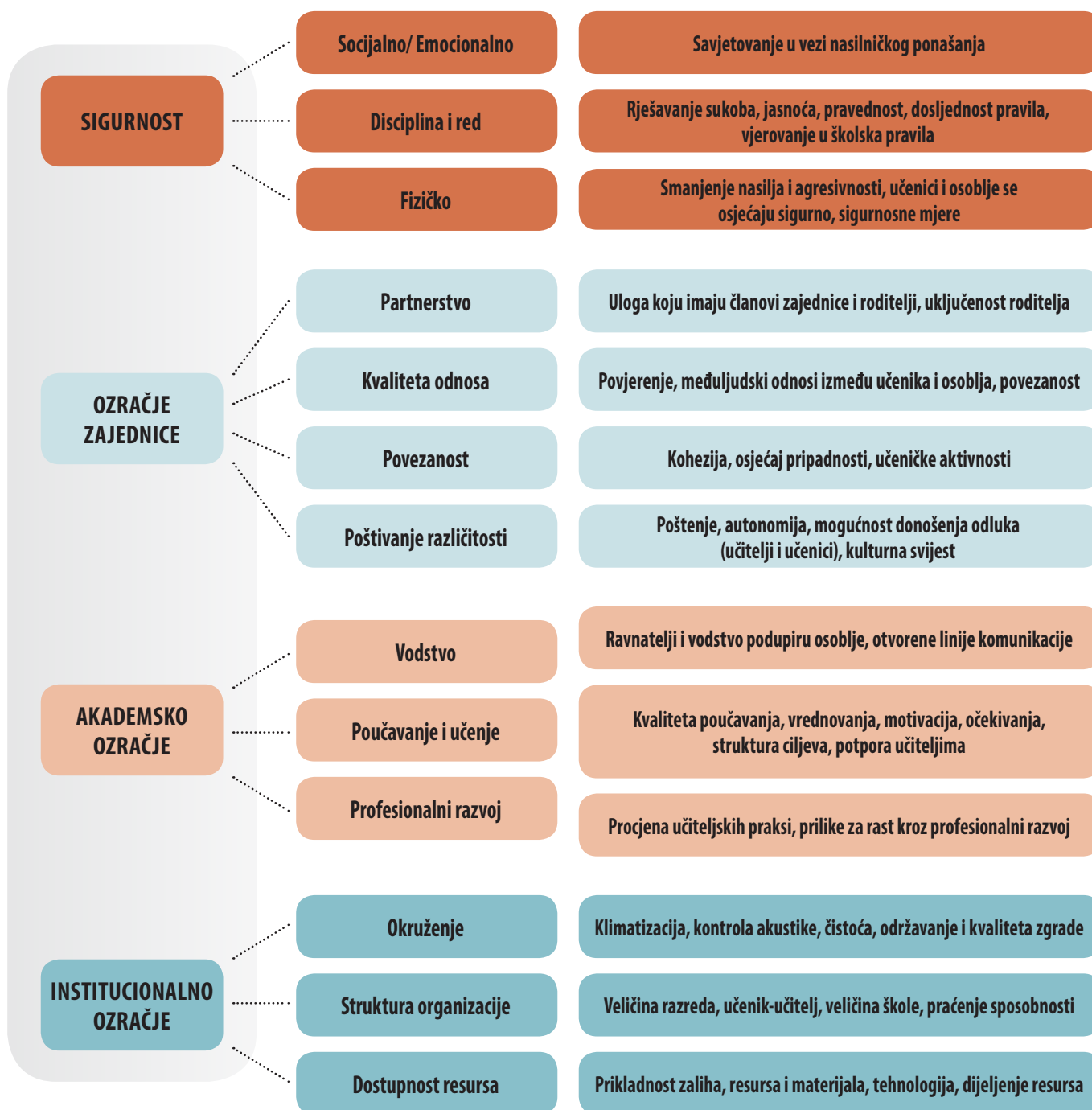
Dok je dublje razine školske kulture uglavnom teško svjesno prepoznati (temeljne pretpostavke i vrijednosti), školsko se ozračje odnosi na kvalitetu i vrste vidljivih interakcija koje se svakodnevno odvijaju između učenika i učitelja u školi. Školska kultura se stoga najjasnije *vidi* u školskom ozračju, odnosno u načinu na koji se ljudi odnose jedni prema drugima i zajedno rade, u upravljanju školskim strukturama i sustavom, u fizičkom okruženju te u razmjeru usmjerenosti na učenje kod učenika i odraslih, uključujući i prirodu te usmjerenosti. Interakcije proizlaze iz kulture i strukture škole, njezina sastava i odnosa s obiteljima, zajednicama i državom, a što dokazano utječe na uspjeh učenika i škole.

Neke definicije školskog ozračja u velikoj se mjeri preklapaju s definicijom školske kulture. Tako prema navodima Wanga i Degola (2016.), mnogi istraživači koncipiraju školsko ozračje kao zajednička uvjerenja, vrijednosti i stavove koji odlikuju interakcije između učenika i učitelja određujući parametre prihvatljivog ponašanja i školskih normi (Brookover i sur., 1978.; Emmons i sur., 1996.; Esposito 1999.; Kuperminc i sur., 1997.). Wang i Degol (2016.) su nakon pregleda relevantnih istraživanja ponudili višedimenzionalni model školskog ozračja. Razlikuju četiri okruženja u kojima se izražava školsko ozračje: akademsko, ozračje zajednice, sigurnosno i institucionalno ozračje (vidi sliku 1.).

Akademsko ozračje usmjereno je na ukupnu kvalitetu akademske atmosfere, uključujući kurikulum, poučavanje i profesionalni razvoj učitelja. Ozračje zajednice naglašava kvalitetu međuljudskih odnosa u školi. Sigurnosno ozračje predstavlja razinu fizičke i emocionalne sigurnosti koju pruža škola, kao i postojanje učinkovitih, dosljednih i pravednih disciplinskih praksi. Institucionalno ozračje odraz je organizacijskih ili strukturalnih obilježja školskog okruženja.

Istraživanja pokazuju da školska kultura i školsko ozračje mogu utjecati na dobrobit djece i učitelja u mnogim aspektima. Prema Wangu i Degolu (2016., str. 13.):

Rezultati dosljedno pokazuju kako je za akademsku uspješnost podjednako važna dimenzija zajednice kao i akademska dimenzija. Učenici postižu bolje akademske rezultate u školama koje postavljaju visoke akademske standarde, koje naglašavaju predanost svojim učenicima, koje pokazuju učinkovito vođenje i strateško planiranje. Isto tako, obilježja zajednice poput toplih odnosa učitelja i učenika, česta komunikacija između roditelja i škole te uvažavanje različitosti pridonose akademskom okruženju koje pogoduje učenju i promiču optimalna postignuća i motivaciju među učenicima. S druge strane, čini se kako su institucionalni i sigurnosni čimbenici manje dosljedno povezani s



Slika 1. Konceptualizacija i kategorizacija školskih ozračja prema Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016.)

akademske ishodima te njihovi učinci često izostaju ukoliko nedostaju drugi čimbenici školskog ozračja.

Pozitivno školsko ozračje (Goodenow, 1993.; Osher i sur., 2008.; Bryk i Schneider, 2002.; Becker i Luthar, 2002.; Christenson i Thurlow, 2004.; Pinkus, 2009.; Christenson i Thurlow, 2004.; Ingersoll, 2001.; Taylor i Tashakkori, 1995.; Weiss, Lopez i Rosenberg, 2010.; Suldo, McMahan, Chappel i Loker, 2012.; Denny i sur., 2011.; LaRusso, Romer i Selman, 2008.; McNely, Nenemaker i Blum, 2002.; Battistich i Horn, 2007.):

- poboljšava motivaciju i uspjeh učenika, pridonosi smanjenju razlika u postignućima, povećava razinu završenosti srednje škole, spremnosti za fakultet i sprječava napuštanje školovanja;
- smanjuje razinu fluktuacije učitelja i poboljšava njihovo zadovoljstvo;
- olakšava preokret trendova u školama koje postižu slabe rezultate;
- ima pozitivan učinak na mentalno zdravlje i zdravo ponašanje učenika, uključujući doprinos smanjenju rizičnog ponašanja i depresivnih simptoma te povećanju osjećaja pripadnosti;
- dovodi do smanjenja razine uporabe opojnih sredstava kod učenika.

Negativno školsko ozračje (Christenson i Thurlow, 2004.; Ripsy i Gregory, 2009.; Jiang, Perry i Hesser, 2010.; Fleming, Merry, Robinson, Denny i Watson, 2007.; Way, Reddy i Rhodes, 2007.; Mayer, 2001.; Birkett, Espelage i Koenig, 2009.; MILSOM, 2006.):

- povezano je s nižim stopama uspješnog polaganja mature (završetka programa) i lošim rezultatima učenika;
- povećava mogućnost nasilničkog ponašanja, nasilja pa čak i samoubojstava;
- povezano je s padom psihosocijalnog i ponašajnog prilagođavanja, što se odražava u razini samopouzdanja, depresivnim simptomima i problematičnom ponašanju.

Na školsku kulturu svakako utječe vanjski kontekst škole. Prema Stoolu (1998.), školska je kultura oblikovana svojom poviješću, kontekstom, ljudima u njoj, učenicima škole i njihovim društvenim obrazovanjem te promjenama u društvu. Istodobno, institucionalizirana diskriminacija ugrađena je u sve dimenzije kulture. Norme onoga što čini *duboku kulturu* (nepisana i nesvesna pravila) rodno su određene. Očituju se u procesima upravljanja i javnim politikama, a te se politike potom odražavaju u kulturnom ozračju škole (Sensoy i DiAngelo, 2017.). U tom smislu, kako bi se razvila školska kultura uključiva za svu djecu bez obzira na njihovo kulturno naslijeđe, sposobnost, osobne preferencije i/ili životna iskustva, ključno je voditi računa o školskom ozračju te preispitati dublje razine školske kulture: vrijednosti i pretpostavke.

Kolektivne pretpostavke i vrijednosti škole vrlo su često nesvjesni i implicitni promicatelji nejednakosti u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Cilj ovog okvirnog kurikulumu je potaknuti i podržati školsko vodstvo da aktivno odgovori na izazove s kojima se suočava u stvaranju inkluzivne školske kulture. Neke od najčešćih prepreka i pogrešaka s kojima se susreću školski lideri u svojim nastojanjima da kreiraju inkluzivnu školsku kulturu već su opisani u literaturi (prema Berkovich, 2014.; EASNIE, 2018.):

- segregacija i isključenost društvenih skupina u nepovoljnom i obespravljenom položaju kroz negiranje nejednakosti u obrazovnim praksama (Anderson, 1990.; Ryan, 2003.; Shields, 2003.);
- povjerenje u mjere koje naglašavaju odgovornost a isključive su (McNeil, 2000.);
- pristup vođenju kojim se jačaju već ukorijenjene hijerarhije (Blackmore, 1999.; Gewirtz, 2002.);
- osnaživanje kulture vodstva koja vjeruje u heroje (Loeb, 1994.);
- sklonost da se vođenje vidi kao ponašanje a ne djelovanje, odnosno da se odnosi na osobe, a ne na ideje (Sergiovanni, 1992.);
- poticanje politika kojima se odgovornost za ono što se događa u organizaciji stavlja u ruke pojedinaca poput ravnatelja škole (Ryan, 2006.);
- cinizam prema naporima za osnaživanje ljudi (Anderson, 1990.) i izgradnji odgojno-obrazovnog okruženja koje omogućuje prihvaćanje i poštivanje razlika (Giroux, 1992.);
- naglasak na birokratskom, psihološkom ili tehnički-racionalnom poimanju autoriteta u vodstvu koje je dovelo do zanemarivanja stručnog autoriteta (Sergiovanni, 1992.).

2.2. PRISTUP NA NAČELIMA DRUŠTVENE PRAVDE

Nejednakost unutar obrazovnog sustava ima negativne posljedice na sve učenike jer šteti društvenoj solidarnosti u školama, smanjuje motivaciju, povećava stopu disciplinskih problema i smanjuje učinkovitost i djelotvornost škole (Chiu, 2010.; Wilkinson, 2004.; prema Berkovich, 2014.). Istraživanja pokazuju, primjerice (prema OECD-u, 2021.), kako učenici u nepovoljnom socioekonomskom položaju imaju značajno manje mogućnosti za uspješno svladavanje matematičkih sadržaja (Schmidt, Zoido i Cogan, 2014.) odnosno kako učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, kao i učenici u nepovoljnijem socioekonomskom položaju, imaju manje mogućnosti za uspješno učenje i pristup kvalitetnom obrazovanju općenito. Rezultati istraživanja PISA (engl. Programme for International Student Assessment) u 2018. pokazuju kako su spol te, u većoj mjeri, socioekonomski status (definiran čimbenicima poput obrazovanja roditelja i obrazovnih resursa kod kuće) povezani s velikim razlikama u čitalačkoj i matematičkoj pismenosti petnaestogodišnjaka. Prema podacima OECD-a (2021.) društvene i/ili individualne razlike u podrijetlu učenika povezane su s nepravednim ograničenjima u njihovim odgojno-obrazovnim postignućima i razvojnim ishodima.

Konzervativno stajalište o provedbi inkluzivnih praksi u obrazovanju (Ryan 2006., str. 7.) jest „kako je obrazovni sustav savršen i da mu nisu potrebne značajne promjene“. Oni koji se trebaju mijenjati jesu učenici koji ne rade na očekivanoj razini i njihove obitelji koje ne pružaju potporu svojoj djeci na očekivan način. Prema tom stajalištu, zadaća odgojno-obrazovnog sustava jest integrirati marginalizirane i *problematične* pojedince u već postojeći odgojno-obrazovni sustav. Ovaj pristup zovemo **pristup na načelima jednakosti** jer vidi mogućnosti svih kao jednake, a odgojno-obrazovni sustav kao idealan ukoliko svima pruža isto kako bi se osiguralo da se postignu najbolji rezultati. Pristup na načelima jednakosti u razvoju školskih kurikuluma znači da tvorci politika svim učenicima pružaju isti minimum, odnosno standard ili osnovno i ključno učenje (OECD, 2021.). Različitost se pokušava svesti na najmanju moguću mjeru.

Brojna su istraživanja pokazala kako je nejednakost u društvu i obrazovnom sustavu usko povezana s različitim slojevima identiteta djece i njihovih obitelji poput rase, društvene klase, spola, seksualne orijentacije, mentalne i fizičke sposobnosti, jezika i dr. (Ryan 2006.). Nasilje koje učenici trpe zbog svog manjinskog ili različitog identiteta te neodobravanje njihova identiteta često negativno utječe na pohađanje nastave i akademska postignuća te šteti njihovoj sposobnosti za integraciju u društvo (Capper i sur., 2006.; prema Berkovich, 2014.).

Za razliku od pristupa jednakosti, **pristup na načelima pravičnosti** stoga potiče tvorce politika, vodstvo i učitelje da cijene individualni i grupni identitet djece. Njime se osigurava da sva djeca imaju ono što im je potrebno da ostvare svoj puni potencijal. Iako koncept jednakosti upućuje na to da bi svi učenici trebali imati jednak pristup istim obrazovnim resursima i mogućnostima, pojmom *pravično* osigurava se učenicima kojima je potrebno više školskih resursa i mogućnosti nego drugima da te resurse i dobiju kako bi imali iste šanse za uspjeh.

Pristupi na načelima jednakosti i pravičnosti ipak zanemaruju da se društvena nepravda, kao integralni dio zajednice i društva, ponavlja i održava u obrazovnom sustavu te manifestira kao opresija. Opresija su institucionalizirani stereotipi, predrasude i diskriminacija. U obrazovnim ustanovama, kao i u obrazovnom sustavu, postoji niz politika, praksi, tradicija, normi, definicija i diskursa koji služe sustavnom iskorištavanju jedne društvene skupine u korist druge (Sensoy i DiAngelo. 2017.). Skupina koja ima koristi od toga naziva se dominantna (ili većinska), a skupina koja se iskorištava naziva se ranjivom (ili minoriziranom) skupinom. Opresije temeljene na spolu, rasi, klasi, sposobnostima i seksualnoj orijentaciji najčešći su i specifični oblici opresije koji postoje i u društvu, i u odgojno-obrazovnom sustavu. No sve vrste opresije negativno utječu na razvoj djece i dominantnih i manjinskih skupina (York, 2003.). Djeca rođena u dominantnoj kulturi primjerice implicitno, ali i eksplicitno, u ranoj i najosjetljivijoj dobi. uče kako se članovi manjinske skupine smatraju „različitima“, „nižima“ ili „abnormalnima“.

Pristup društvene pravde u odgojno-obrazovnom kontekstu uzima u obzir i reagira na činjenicu da različitost zajednica kojima djeca pripadaju proizlazi iz društvenog i političkog konteksta. Istodobno, **pristup na načelima društvene pravde** zahtijeva transformaciju odgojno-obrazovnog sustava na način da se u obrazovanju iskorijene one politike, norme i prakse kojima se stvaraju i nastavljaju nejednakosti. Treba osvijestiti da su te politike, prakse, tradicije, norme, definicije i diskursi zapravo dio školske kulture i da su nam prvo potrebne korjenite promjene u školskoj kulturi, a zatim i u školskom ozračju. S obzirom na to da je školska kultura ukorijenjena i dosljedna tijekom vremena, ona je nesvjesno ugrađena i u svakodnevno funkcioniranje škole. Zbog toga je promjena školske kulture u smjeru inkluzije prilično teška i zahtijeva temeljito promišljanje svih uključenih u funkcioniranje škole (Eller i Eller, 2009.).

Promjena školske kulture treba ići za tim da svi učenici koriste sve potrebne resurse, prostore, programe i usluge u najvećoj mogućoj mjeri, a da pritom ne trebaju posebne prilagodbe. Princip uvođenja promjena kojima se otklanjaju prepreke koje je društvo stvorilo za određene skupine, u stavovima i u okolini, naziva se univerzalnim dizajnom.

Pristup na načelima društvene pravde u vođenju škole stoga podrazumijeva i počnije prepoznavanjem. Osim upoznavanja učenika u pogledu njihovih jedinstvenih osobnosti, njihovih sklonosti i nesklonosti, temperamenta i raspoloženja, imaju li braću i sestre, sviraju li instrument ili se bave sportom, potrebno je prepoznati pripadaju li marginaliziranim odnosno dominantnim skupinama (DeMatthews i Mawhinney, 2014.; Wang, 2018.). Potrebno je pritom razumjeti kako opresivni sustav vodi ka hijerarhijskom načinu razumijevanja društvenih skupina i njihovog identiteta unutar kojeg se određene skupine smatraju vrijednijima, poput osoba bez invaliditeta ili osoba koje kod kuće govore jezik koji je ujedno i službeni jezik zemlje u kojoj žive, dok su osobe s invaliditetom ili one koje govore drugim jezikom manje vrijedne. Taj relacijski položaj društvenih skupina međusobno hijerarhijski rangiranih naziva se *društveno raslojavanje* (Sensoy i DiAngelo, 2017.).

Biti dijete u riziku znači pripadati skupini djece čija će prava vjerojatnije biti ugrožena, koja će živjeti ispod prosječne dobrobiti društva kojeg su dio ili će vjerojatnije doživjeti negativna životna iskustva u većoj mjeri od svojih vršnjaka koji pripadaju drugim skupinama. Pristup odgoju i obrazovanju koji se temelji na pravičnosti i društvenoj pravdi započinje priznavanjem čimbenika rizika i razumijevanjem određenih pojedinačnih i kontekstualnih razlika među učenicima koje vode do razlika u njihovoj uspješnosti. Prema OECD-u (2013.; OECD, 2014.) čimbenici rizika u području obrazovanja su: socioekonomski status, obiteljska struktura (Santín i Sicilia, 2016.; Dronkers, Veerman i Pong, 2017.), migrantsko, etničko ili rasno manjinsko ili autohtono podrijetlo (Chetty i sur., 2018.; Sørensen i sur., 2015.; UNESCO, 2018.; Nusche, 2009.; OECD, 2017.; Rutigliano, 2020.), jezik (Bredtmann, Otten i Vonnahme, 2018.), zemljopisna lokacija (Cresswell i Underwood, 2004.; Pegg i Panizzon, 2007.), dodatne odgojno-obrazovne potrebe i poteškoće u učenju, tjelesna oštećenja i problemi s mentalnim zdravljem (WHO, 2011.; Brussino, 2020.), niska razina uspješnosti ili nedovoljna pripremljenost u prethodnom obrazovnom periodu (OECD, 2017.), darovitost i talentiranost s iznimnim sposobnostima u učenju (Jarvis, 2018.), rod i spolna orijentacija (UNESCO, 2019.; Kosciw, Palmer i Kull, 2014.; Vecellio, 2012.; Reygan, 2009.; Kosciw i sur., 2020., Martino, Kassen i Omercajic, 2020.; Case, Stewart i Tittsworth, 2009.; Rubén, 2018.; Barrientos i Lovera, 2020.; Kosciw i Zongrone, 2019.). Pritom, naravno, treba voditi računa kako prepoznavanje čimbenika rizika i ranjivosti skupina učenika ovisi o nacionalnom i lokalnom kontekstu.

Osim toga, važno je osvijestiti kako i identiteti učitelja utječu na znanje koje razvijaju, prenose i vrednuju kod učenika. Stoga je u postupku razvoja inkluzivne škole jako važno motivirati učitelje da osvijeste vlastitu pozicioniranost, odnosno činjenicu kako i sami kao praktičari imaju identitet koji je društveno rangiran (u većini slučajeva visoko) u odnosu na druge.

Leithwood (2021.) je svom u preglednom radu o 63 empirijske studije utvrdio pet glavnih područja vođenja s 22 specifične prakse koje školskom vodstvu mogu pomoći u uvođenju pravičnih školskih uvjeta i poboljšanju obrazovnih ishoda ranjivih i marginaliziranih skupina učenika. Ove prakse kombiniraju instrukcijske i transformacijske stilove vođenja (više o stilovima vođenja u nastavku) te su povezane s vođenjem usmjerenim na *pravičnost* odnosno s *kulturološki-uvažavajućim* vođenjem:

4. Određivanje smjera:

Izgradnja zajedničke vizije; utvrđivanje posebnih, zajedničkih, kratkoročnih ciljeva; stvaranje visokih očekivanja o uspješnosti; komuniciranje vizije i ciljeva.

5. Izgradnja odnosa i razvoj ljudi:

Poticanje profesionalnog razvoja i jačanje kapaciteta učitelja; pružanje potpore i iskazivanje obzira prema djelatnicima; modeliranje vrijednosti i praksi škole; izgradnja odnosa povjerenja među djelatnicima, učenicima i roditeljima i uspostava uspješnog odnosa s predstavnicima vijeća učitelja.

6. Osmišljavanje organizacije koja će podržati željene prakse:

Izgradnja suradničkih kultura i distribuiranog vođenja; strukturiranje organizacije koja olakšava suradnju; izgradnja produktivnih odnosa s obiteljima i zajednicama; povezivanje škole s njezinim širim okruženjem; održavanje sigurnog i zdravog školskog okruženja; osiguravanje sredstava za provedbu vizije i ciljeva škole.

7. Unapređenje odgojno-obrazovnog programa:

Zapošljavanje dovoljnog broja djelatnika potrebnog profila za provedbu programa; pružanje pedagoške potpore; praćenje napretka u učenju učenika i unapređenje škole; zaštita djelatnika od ometajućih čimbenika; sudjelovanje s učiteljima u aktivnostima profesionalnog razvoja.

8. Osiguravanje odgovornosti:

Razvijanje osjećaja unutarnje odgovornosti kod djelatnika; ispunjavanje očekivanja u pogledu izvanjske odgovornosti.

2.3. MODELI VOĐENJA KOJIMA SE PODUPIRU PRAVIČNOST I DRUŠTVENA PRAVDA

Vođenje koje promiče društvenu pravdu i pravičnost poželjni su pristupi jer vode k društvenoj inkluziji u odgoju i obrazovanju tako što se hvataju ukoštac s nejednakošću u obrazovanju i društvu, grade zajednicu i omogućavaju sudjelovanje djece, odgojno-obrazovnih djelatnika, roditelja i predstavnika zajednice s ciljem unapređenja odgojno-obrazovnih ishoda svih učenika uključujući onih koji su najizloženiji društvenoj isključenosti.

U području odgoja i obrazovanja prepoznati su i istraženi različiti stilovi vođenja. Svaka osoba u različitim trenucima upotrebljava barem nekoliko stilova. No, ako smo usmjereni na inkluzivno obrazovanje i školsku kulturu, neki su stilovi vođenja prikladniji od drugih.

Prema međunarodnom istraživanju Europske agencije za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje (engl. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, EASNIE, 2019.), tri stila vođenja pokazala su se primjenjiva u uspješnim inkluzivnim praksama. To su instruktorsko, distribuirano i transformacijsko vođenje (Kershner i McQuillan, 2016.; Urick, 2016.). Ovim stilovima vođenja zajedničko je i to da su usmjereni na participaciju.

Osim instruktorskog, distribuiranog i transformacijskog vođenja, u ovom se Okvirnom kurikulumu promiče još i vođenje po načelima društvene pravde.

Osim toga, Okvirnim kurikulumom promiče se ideja izgradnje sustava vođenja. Sustav vođenja podrazumijeva vođenje koje nadilazi „zidove“ pojedine škole, odnosno uključuje odnose više škola, lokalnog okruženja i šireg školskog sustava te se može opisati kao profesionalno ali i društveno odgovorno vođenje. Školsko vodstvo u ovom modelu pridaje važnost otvaranja škole svome okruženju, te je svjesno važnosti društvenih i pojedinačnih čimbenika u okruženju koji utječu na rezultate učenika.

INSTRUKCIJSKO VOĐENJE

U ovom modelu vođenja, vodstvo škole usmjereno je prvenstveno na uspješno učenje učenika i to neizravnim utjecajem na učitelje. Glavna zadaća instruktivskog ili (kako se još naziva) pedagoškog vodstva jest pratiti i usmjeravati učitelje u procesu poučavanja, podržavati ih u njihovom profesionalnom razvoju i pratiti postignuća učenika u obrazovnim ishodima.

U ovom pristupu naglasak je na ravnatelju koji je pedagoški stručnjak koji osigurava da se svi obrazovni procesi koji pridonose razvoju i akademskom uspjehu učenika uistinu i provode u školi (Bush i Glover, 2014., Sheppard, 1996., Leithwood, 2021., Hallinger, 2005.). Ravnatelji su prvenstveno odgovorni za postizanje boljih rezultata učenika poboljšanjem kvalitete poučavanja i učenja u učionici (Day i sur., 2016.). Pristup podrazumijeva da su ravnatelji u ulozi moći temeljem svog službenog položaja. Ovo je na određen način hijerarhijski model vođenja koji ne dopušta podjelu odgovornosti u postupcima donošenja odluka.

Prema Hattie (2012., str. 83.), ravnatelji primjenjuju instruktivsko vođenje onda kad su „u najvećoj mjeri usmjereni na stvaranje ozračja za učenje bez prepreka, odnosno sustava jasnih nastavnih ciljeva i visokih očekivanja i od učitelja i od učenika”.

Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja (engl. Teaching and Learning International Survey TALIS 2013.) provedeno u 23 OECD zemlje pokazuje kako je veća usmjerenost vodstva škola na instruktivsko vođenje povezana s boljom suradnjom među učiteljima, pozitivnijim interakcijama između učitelja i učenika te većim priznavanjem inovacija učenika (Day i Sammons, 2014.). U školama u kojima dominira instruktivsko vođenje učitelji češće sudjeluju u refleksiji i dijalogu (OECD, 2016.).

Ovom se pristupu često zamjera što je previše usmjeren na nastavu, čime se smanjuje sposobnost vodstva da se posveti razvoju školskog ozračja. Sustav nagrađivanja učitelja koji su uspješniji u ostvarivanju ciljeva i misije škole, čest u ovoj vrsti vođenja, može potaknuti razvoj kulture natjecanja i time zanemariti razvoj kulture dijaloga među dionicima školske zajednice. Stoga, neki autori razlikuju „uži” i „širi” koncept instruktivskog vođenja. Uži koncept se odnosi na specifične aktivnosti izravno povezane s poučavanjem, poput supervizije poučavanja. Izazov je pritom utvrditi kako točno vodstvo treba djelovati da bi potaknulo profesionalni razvoj učitelja te što je sve potrebno učiniti kako bi svojim poučavanjem učenikima pružili potporu u ostvarivanju obrazovnih ciljeva. Širi koncept uključuje razvoj školske kulture koja ima značajnije posljedice na ponašanje učitelja (Neumerski, 2013.; prema EASNIE-u 2018.). U okviru ovog Okvirnog kurikuluma željeli bismo osigurati da školsko vodstvo provodi instruktivsko vođenje u širem smislu.

Nadalje, nedostatkom instruktorskog vođenja često se smatra i njegova prevelika usmjerenost na ravnatelja kao centar stručnosti, moći i autoriteta. To može dovesti do zanemarivanja ili podcjenjivanja uloge drugih školskih stručnjaka (npr. učitelja, stručnih suradnika, pomagača), kao i iskustava učenika i obitelji, pogotovo iz matrijskih zajednica. Zbog toga se u drugim modelima vođenja, poput distribuiranog, naglašava da ne postoji samo jedan voditelj te da jedna osoba ne može biti pedagoški vođa cijele škole.

DISTRIBUIRANO VOĐENJE

Suvremeni trendovi vođenja škole sve više naglašavaju vođenje kojim se potiče i olakšava stručna suradnja i uključivanje cjelokupnog školskog tima u rasprave i donošenje odluka o važnim pitanjima poput razvojnih smjernica, učenja i učenika, vrednovanja uspješnosti i djelotvornosti školskog rada i dr. Distribuirano vođenje škola (koje se katkad poistovjećuje sa zajedničkim, participativnim ili kolektivnim vođenjem) smatra se širenjem utjecaja putem autoriteta, odgovornosti i participacije na različite dionike u procesu vođenja škole i dijeljenjem i preuzimanjem uloga u provedbi aktivnosti vođenja (Kovač i sur., 2014.).

Distribuirano vođenje pridonosi procesu demokratizacije škole jer distribuirani stil upravljanja podrazumijeva prekid odnosa hijerarhijske moći, što znači da odnosi među pojedinačnim strukturama organizacije prestaju biti vertikalni ili linearni i postaju nestrukturirani i spontani. Istodobno, u sve raznolikijem okruženju, škola postaje sve složenija organizacija, što je popraćeno širenjem uloga i odgovornosti koje treba podijeliti između različitih dionika. Valja naglasiti da decentralizirano vođenje ne predstavlja sudjelovanje dionika u aktivnostima vođenja isključivo delegiranjem zadataka. Školsko vodstvo koje upravlja distribuiranim modelom smatra učitelje, djecu i roditelje kompetentnim i odgovornim ljudskim bićima i građanima svijeta koji moraju imati pravo glasa u donošenju odluka koje ih se tiču. Oni drugima pružaju prilike za vođenje i osnažuju ih da govore u svoje ime. Takvi osnaženi dionici potom postaju „pokretači procesa promjene u školi“ (EASNIE, 2018.).

Distribuirano vođenje nadilazi formalno vođenje koje se ponekad temelji na jednom pojedincu, ravnatelju (Spillane i sur., 2004.). Distribuirano vođenje podrazumijeva da potencijal za vođenje ima svaki od dionika jer on proizlazi iz stručnog znanja i iskustva, a ne isključivo iz formalnog položaja u strogoj hijerarhiji organizacije. Imajući to na umu, distribuirano vođenje ostvaruje se u svakodnevnoj praksi vođenja, obilježenoj formalnom i neformalnom interakcijom dionika povezanih s radom škole: ravnatelja, stručnih suradnika, učitelja, učenika, roditelja i vanjskih dionika.

Ostvarenje distribuiranog stila vođenja usko je povezano sa školskim ozračjem i kulturom jer se ovaj stil može ostvariti samo u ozračju povjerenja i uzajamne potpore. Školsko ozračje povjerenja i uzajamne potpore, u kojem se potiču kritičko promišljanje, otvorenost, iskrenost i stalna potraga za odgovorima, ozračje je u kojem cvjeta kultura dijaloga. Uspješno distribuirano vođenje podrazumijeva da organizacijska kultura, kao i širi kontekst funkcioniranja škole, omogućuje i promiče dijalog, interakciju i podjelu odgovornosti.

TRANSFORMACIJSKO VOĐENJE

Transformacijsko vođenje temelji se na pretpostavci da škole nisu odgovorne samo za provedbu promjena koje su zamislili drugi, već i za pokretanje promjena na razini škole. U ovom modelu naglašena je važnost vrijednosti. Shields (2010., str. 2.) tvrdi kako transformacijsko vođenje „počinje s pitanjem pravde i demokracije, kritizira nepravedne prakse i obećava ne samo veće pojedinačno postignuće, već i bolji (su)život s drugima. Transformacijsko vođenje povezuje obrazovanje i vođenje ustanova sa širim društvenim kontekstom u kojem djeluju“. Stoga bi transformacijsko vođenje trebalo promicati vrijednosti ravnopravnosti, pravičnosti, inkluzije i demokracije. Riječ je o društveno odgovornom načinu vođenja odgojno-obrazovnih ustanova. Stoga se taj stil vođenja preklapa, a ponekad se čak i identificira, s vođenjem po načelima društvene pravde. Vođenje po načelima društvene pravde zasebno ćemo prikazati u nastavku.

Ovaj stil vođenja tradicionalno je povezan sa sposobnošću uvođenja promjena i inovacija utjecajem na ljude i kulturu škole (Navickaitė, 2013.; prema EASNIE-u 2018.). Inovativne promjene u školi započinju osporavanjem neprimjerene upotrebe moći i povlastica kojima se stvaraju ili nastavljaju nejednakost i nepravda.

Ključ ovog stila vođenja u sposobnosti je voditelja da motivira. Transformacijski ravnatelj je „navijač, entuzijast, energičan, trener, moderator i graditelj“ (Peters i Austin, 1985.) jer sve što ravnatelj radi potiče ljude oko njega, učitelje i učenike podjednako, da rade bolje, da budu bolji i da izravno podižu razinu vlastite učinkovitosti, a zatim i višu razinu organizacijske učinkovitosti.

Transformacijsko vođenje dovodi do ujedinjenja ravnatelja i drugih praktičara u potrazi za zajedničkim višim ciljevima. Transformacijski ravnatelj zahtijeva potporu praktičara i drugih dionika u procesu utvrđivanja školskih prioriteta. Stoga kod transformacijskog i distribuiranog vođenja donošenje odluka nije samo u rukama ravnatelja, već i drugih dionika koji sudjeluju u postupku utvrđivanja i rješavanja školskih prioriteta (Harris, 2003.).

Rezultati istraživanja potvrđuju kako transformacijsko vođenje rezultira većom uzajamnom suradnjom učitelja i povećava razinu njihove samoeфикаsnosti (Harris, 2003.). Osim toga, transformacijsko vođenje pridonosi i razvoju školske kulture, što izravno utječe na poboljšanje školskih rezultata (Leitwood i sur., 1999.). Veća osobna predanost organizacijskim ciljevima i veća sposobnost postizanja tih ciljeva dovest će i do veće učinkovitosti odgojno-obrazovnih praktičara (Leithwood, Jantzi i Steinbach 1999.).

Kritičari ovog stila vođenja postavljaju pitanje: „Čije su to vrijednosti?“ Po mišljenju kritičara, često su to vrijednosti nadležnih upravnih tijela ili ravnatelja koji djeluju u ime nadležnih tijela. Stoga se kroz transformacijsko vođenje praktičarima često nameću vanjske vrijednosti (Chirichello 1999., Kirkbride, 2006.). Transformacijsko se vođenje potencijalno može pretvoriti u proizvoljno despotsko vođenje jer pretpostavlja snažne, herojske i karizmatične značajke ravnatelja. Kako se to ne bi dogodilo, trebalo bi ozbiljno moralno dovoditi u pitanje prikladnost moći koju ravnatelj ima u školi ukoliko se ona smatra demokratskom (Allix, 2000.).

S obzirom na to da se transformacijsko vođenje definira kao stil vođenja temeljen na aktivističkoj agendi, ponekad se smatra da je ovakvo vođenje prezahtjevno i stavlja „previše odgovornosti na ramena odgojno-obrazovnih praktičara i voditelja“ (Weiner, 2003., prema Shields, 2010.).

U istraživanjima se često tvrdi da integrirano transformacijsko i podijeljeno instrukcijsko vođenje vode k uspješnosti škole i kvalitetnoj pedagogiji (Marks i Printy, 2003., prema Day, Gu, i Sammons, 2016.). Instrukcijsko i transformacijsko vođenje zajedno dovode do uspješnih učeničkih rezultata, dok isključivo instrukcijsko vođenje ima prilično ograničenu vrijednost i učinak jer ravnatelji učinkovito odgovaraju samo na nesumnjivo snažne vanjske zahtjeve javnih politika (Day, Gu, i Sammons, 2016.).

VOĐENJE NA NAČELIMA DRUŠTVENE PRAVDE/INKLUZIVNO VOĐENJE

Stil vođenja na načelima društvene pravde (koji se još naziva i/ili se preklapa s inkluzivnim vođenjem) usmjeren je na razvoj inkluzivne školske kulture u kojoj svi dionici surađuju, poštuju različitost i u kojoj se osigurava da svi učenici, posebno iz ranjivih skupina, dobiju visokokvalitetno obrazovanje (EASNIE, 2018.). Ovakvo školsko vodstvo predano je društvenoj pravdi i snažno usmjereno na pravičnost. Dovodi u pitanje pristranost i opresiju među svim dionicima škole te je strastveno oko poboljšanja životnih izgleda svih učenika (Leithwood, 2021.). Berkovich (2014.) tvrdi kako je aktivizam način na koji djeluju ravnatelji koji teže socijalnoj inkluziji. Dok se u transformacijskom stilu vođenja očituje institucijski aktivizam, u ovom se

stilu vođenja očituje izvaninstitucijski aktivizam. Naime, kako bi se osigurala dobit i uspješno učenje svakog djeteta, potrebno je da školsko vodstvo kritički promišlja odgojno-obrazovni sustav i druge sustave u kojima škola djeluje s ciljem zagovaranja i uklanjanja ukorijenjenih društvenih prepreka.

Kao i transformacijsko vođenje, vođenje po načelima društvene pravde mobilizira druge, sada s ciljem dokidanja društvene nejednakosti (Oliva, 2006.; prema Berkovich, 2014.). U tom je smislu karakteristično da vođenje po načelima društvene pravde omogućuje profesionalni razvoj praktičara kojim se između ostalog osigurava razumijevanje društvene moći, položaja i prepreka s kojima se suočavaju minorizirana djeca i ona izložena riziku, kao i njihove obitelji. Budući da su djelovanja ljudi uglavnom usklađena s njihovim uvjerenjima, ovo školsko vodstvo stvarat će mogućnosti za postizanje zajedničkog razumijevanja i značenja pravičnosti među svima. Motivirajući učitelje i druge stručnjake na podizanje svijesti i znanja o etničkim skupinama, jezicima, kulturama, religijama i životnim okolnostima obitelji učenika te o naravi marginalizacije i opresije u društvu i odgojno-obrazovnom sustavu, očekuju da će kao stručnjaci primjenjivati to znanje kako bi nastavni kurikulum uskladili s najboljim interesima učenika, njihovih obitelji i šire zajednice (Leithwood, 2021.; Chism 2022.).

Stoga su aktivnosti vođenja po načelima društvene pravde usmjerene na promjenu praksi i kulture škole. U okviru ovog stila vođenja uvažavanje različitosti snažno je implementirano u politiku škole.

Inkluzivno, odnosno vodstvo po načelima društvene pravde, omogućuje odgovarajuću potporu svakom učeniku bez obzira na njegovu rasu, spol, etničku pripadnost, jezik, invaliditet, seksualnu orijentaciju, obiteljsku pozadinu i/ili obiteljski socioekonomski status (Vijeće ravnatelja državnih škola, 2020.).

Sve veći broj inicijativa u obrazovanju poziva vodstvo škola da promiče prakse kojima se podupiru društvena pravda i pravičnost (npr. Bogotch i Shields, 2014.; DeMatthews i Mawhinney, 2014.; Furman, 2012.; Potter, Torres i Briceno, 2014.; Taysum i Gunter, 2008.; prema Wang, 2018.). Ta bi se praksa trebala usredotočiti na kritičko promišljanje te poticati (Wang, 2018.; Berkovich, 2014.; Sensoy, 2015., EASNIE, 2018.):

- poštivanje različitosti i stvaranje osjećaja pripadnosti za sve učenike, uključujući one koji su u najvećem riziku od isključenosti;
- smanjenje pristranosti i predrasuda u obrazovnom okruženju, uključujući i kurikulum;
- preobrazbu institucijskih pravila, normi i praksi koje pridonose društvenoj nejednakosti;

- smisljeno učenje koje se temelji na životu učenika;
- inkluzivne prakse osmišljene na način univerzalnog dizajna kad god je to moguće;
- kulturu suradnje i distribuiranog vođenja;
- demokratsko sudjelovanje u donošenju odluka svih učenika i njihovih obitelji bez obzira na njihov položaj u školi i društvu;
- refleksiju i profesionalni razvoj koji uključuje pravičnost i društvenu pravdu.







3. KOMPETENCIJSKA PODRUČJA

*Vodstvo je istodobno katalizator djelovanja i vrsta „ljepila“
kojim se postiže koherentnost uspješne promjene.
(prema Kovačević, J. i Hallinger, P., 2019.)*

Okvirni kurikulum temelji se na pet kompetencijskih područja:

1. Izgradnja inkluzivnog okruženja za učenje
2. Inkluzivna školska kultura
3. Vođenje škole – osobna i profesionalna uloga u organizacijskom kontekstu škole
4. Planiranje vođenja škole za inkluzivnu školsku kulturu
5. Praćenje.

Svako područje započinje opisom važnosti tog područja.

Stručnjaci (edukatori, treneri i dr.) koji će provoditi programe profesionalnog razvoja školskog vodstva na temelju ovih područja mogu kombinirati provedbu uživo s pojedinačnim i grupnim zadacima za školske voditelje, a koji su predloženi unutar svakog kompetencijskog područja. Provođenje tih zadataka školskim će voditeljima omogućiti stjecanje različitih vještina i njihovo promišljanje u okviru svakog kompetencijskog područja. Rezultati zadataka mogu postati dio mape profesionalnog razvoja sudionika kao metoda praćenja procesa učenja.

Kompetencijska područja uključuju očekivane kompetencije (znanje, vještine i profesionalna uvjerenja) inkluzivnih ravnatelja, odnosno inkluzivnog školskog vodstva. Neka su područja više usmjerena na stavove ili znanja, dok su druga više usmjerena na razvoj vještina. Znanje, vještine i profesionalna uvjerenja međusobno su povezani u svim kompetencijskim područjima.

Iako je redoslijed kompetencijskih područja predložen, edukatori ga mogu prilagoditi u skladu s nacionalnim i lokalnim politikama, praksama, potrebama i iskustvima sudionika. Također, iako kompetencije zajedno čine cjelinu, edukator može odabrati samo neke kompetencije iz različitih područja. Budući da vođenje škole u različitim nacionalnim kontekstima može službeno obavljati jedan voditelj (npr. ravnatelj) ili tim voditelja, program profesionalnog razvoja koji se bazira na ovim predloženim kompetencijama može se primjenjivati sa samo po jednim voditeljem iz svake škole ili sa školskim timovima. Također je moguće provesti program koji se temelji samo na odabranim kompetencijskim područjima za koje se smatra da nedostaju. Isto tako, moguće je odabrati i neka područja provoditi samo s ravnateljima, a druga provoditi sa školskim timovima. Pritom treba imati na umu da je prvo kompetencijsko područje, „Izgradnja inkluzivnog okruženja za učenje“, vrlo važno polazište za razumijevanje izvora nejednakosti i svrhe čitavog Okvirnog kurikulumu.

3.1. KOMPETENCIJSKO PODRUČJE: IZGRADNJA INKLUZIVNOG OKRUŽENJA ZA UČENJE

VAŽNOST KOMPETENCIJSKOG PODRUČJA

Ovo kompetencijsko područje (KP) usmjereno je na razumijevanje glavnih koncepata – poput nejednakosti, ravnopravnosti i pravičnosti. Ova će znanja utjecati na ključne stavove vodstva škole koje radi na razvoju inkluzivne školske kulture. Razumijevanje koncepata kao što su ravnopravnost i društvena pravda predstavlja temelj za razvoj profesionalnih uvjerenja potrebnih za razvoj inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

Pri planiranju i provedbi programa za ovo kompetencijsko područje predlaže se upotreba metoda koje sudionicima omogućuju razumijevanje koncepata i promišljanje o njima u skladu s njihovim profesionalnim i osobnim iskustvima. Aktivnosti koje sudionicima omogućuju razmjenu i promišljanje o vlastitim identitetima, profesionalnim i osobnim, omogućit će izgradnju društvene kohezije u grupi. Sudionici će primijetiti da su njihovi profesionalni i osobni identiteti važni za promišljanje i poboljšanje njihovog vođenja.

PRIPREMNI ZADATAK ZA 1. KP

Sudionici programa profesionalnog razvoja pozivaju se da prije početka programa pripreme kratko (petominutno) izlaganje u kojem će predstaviti sebe, kontekst u kojem djeluje njihova škola i izazove u pogledu vođenja vezane za inkluziju koje trenutačno vide u svojim školama.

ISHODI

Sudionik poznaje i razumije koncepte:

- nejednakost, ravnopravnost, pravičnost, društvena inkluzija, univerzalni dizajn, manjina, većina, djeca u riziku i društvena pravda

Sudionik može:

- analizirati rezultate učenika (akademske i neakademske) kako bi se identificirali učenici u nepovoljnom položaju;
- planirati promjene na razini škole tako da svi učenici koriste sve resurse, prostore, programe i usluge u najvećoj mogućoj mjeri bez posebne prilagodbe određenom učeniku (univerzalni dizajn);
- prepoznati kako se opresivne politike, norme i prakse u različitim oblicima opresije (na temelju spola, nacionalnosti, jezika i dr.) manifestiraju na razini škole;
- prepoznati djecu u riziku od socijalne isključenosti i čimbenike rizika u svojoj školi;
- reflektirati o vlastitom društvenom položaju i položaju učitelja te kako on utječe na odgojno-obrazovni proces.

Sudionik vjeruje da:

- obrazovanje treba omogućiti da svi učenici imaju pristup i u potpunosti sudjeluju u poučavanju i učenju;
- su obrazovne nejednakosti posljedica neprimjerenih odgovora društva na različitost;
- je transformacija politika, normi i praksi škole način kako se osigurava pravičnost u obrazovanju

ZADATAK POVEZAN S 1 KP

Sudionike se poziva da analiziraju rezultate učenika (akademske i neakademske) kako bi identificirali učenike u riziku i isplanirali potrebne promjene u praksi, politikama i normama škole.

IDEJE ZA SADRŽAJ MAPE PROFESIONALNOG RAZVOJA POVEZANOG S 1 KP

Životopis; kratak opis škole i lokalne zajednice; promišljanje o pozicioniranosti; podaci o djeci u riziku od socijalne isključenosti na školskoj razini; opis procesa promjene školske atmosfere kako bi se razvio osjećaj pripadnosti kod sve djece i roditelja; promišljanje i prepoznavanje opresivnih praksi (u školi i izvan škole).

3.2. KOMPETENCIJSKO PODRUČJE: INKLUZIVNA ŠKOLSKA KULTURA

VAŽNOST KOMPETENCIJSKOG PODRUČJA

Ovo kompetencijsko područje usmjereno je na razvoj vizije školske kulture kojom se podupire društvena inkluzija. Važno je sudionicima pružiti priliku da razmisle o svojoj školskoj kulturi i povežu svoja razmišljanja sa znanjem stečenim u prethodnom kompetencijskom području kako bi se osiguralo da se školskom kulturom zaista podupiru razvoj i učenje svakog djeteta te da se njome ne smanjuje, već uvažava i njeguje različitost. Pri planiranju i provedbi programa profesionalnog razvoja za ovo područje predlaže se započinjanje s planiranjem prvih promjena u školskoj kulturi (npr. vrijednosti) i školskom ozračju (npr. artefakti) kako bi se unaprijedila 'inkluzivnost školske kulture.

ISHODI

Sudionik poznaje i razumije koncepte:

- školska kultura, školsko ozračje i inkluzivna školska kultura

Sudionik može:

- prepoznati različite razine školske kulture;
- prepoznati implicitne i/ili eksplicitne vrijednosti na razini škole i njihovu povezanost s promicanjem jednakosti za sve učenike;
- razmotriti vlastiti pedagoški, relacijski i suradnički učinak na izgradnju inkluzivne školske kulture;
- procijeniti uključenost školskih artefakata (običaja, rituala, simbola, internetskih stranica, jezika itd.) u školsku kulturu;
- isplanirati participativni proces (s različitim dionicima) za preispitivanje školskih vrijednosti kojima se promiče pravičnost, pravda, sudjelovanje i demokracija;

- utvrditi razinu inkluzivne kulture u školama korištenjem odobrenog teorijskog modela i argumenata za samoprocjenu;
- upotrijebiti jedan od alata (npr. Indeks inkluzivnosti¹) za participativnu procjenu školskog ozračja;
- planirati razvoj/promjenu školskog ozračja utvrđivanjem različitih dionika koji utječu na školsko ozračje i uzimajući u obzir njihove perspektive (potrebe i percepcije).

Sudionik vjeruje da:

- školskom kulturom i ozračjem treba podupirati i pozdraviti različitost među svim učenicima;
- je sudjelovanje svakog djeteta i obitelji dobrodošlo bez obzira na njihovo podrijetlo ili druge značajke;
- vodstvo škole ima moralnu odgovornost reagirati na obrazovnu nejednakost.

ZADATAK POVEZAN S 2. KP

Sudionici procjenjuju glavne elemente i pristupe prema Indeksu inkluzivnosti (www.indexforinclusion.org) ili nekom drugom alatu za procjenu školske kulture.

IDEJE ZA SADRŽAJ MAPE PROFESIONALNOG RAZVOJA POVEZAN S PK 2

Procjena i promišljanje o uključenosti školskih artefakata (običaji, rituali, simboli, internetske stranice, jezik itd.) u školsku kulturu; utvrđivanje različitih dionika koji utječu na školsko ozračje; rezultati participativne procjene alata za ozračje u školama (npr. Indeks inkluzivnosti); planiranje razvoja inkluzivnog školskog ozračja.

1 Indeks inkluzivnosti je instrument za razvoj učenja i sudjelovanja u školama: <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>.

3.3. KOMPETENCIJSKO PODRUČJE: VOĐENJE ŠKOLE – OSOBNA I PROFESIONALNA ULOGA U ORGANIZACIJSKOM KONTEKSTU ŠKOLE

VAŽNOST KOMPETENCIJSKOG PODRUČJA

Ovo kompetencijsko područje usmjereno je na razumijevanje razlika između upravljanja i vođenja te prepoznavanje različitih stilova vođenja. Tijekom planiranja i provedbe programa na temelju ovog tematskog područja važno je sudionicima dati priliku da sami procijene svoj stil vođenja te da razmotre svoje ciljeve profesionalnog razvoja u budućnosti. Jednako tako, u ovom području sudionici bi trebali imati priliku podijeliti svoja iskustva vođenja i razgovarati o teškoćama s kojima se suočavaju.

Važno je da aktivnosti koje će se razvijati u okviru ovog područja budu usmjerene na jačanje kohezije grupe. Grupna kohezija, koju karakteriziraju povjerenje, osjećaj pripadnosti i uzajamno poštovanje, jedan je od načina na koji se stvara profesionalna zajednica učenja. U okruženju povjerenja i poštovanja stručnjaci su spremniji podijeliti svoja razmišljanja i iskustva povezana s poslom. U takvom okruženju su spremniji promišljati, razmišljati „izvan okvira” i prihvatiti novo razumijevanje i stvoriti nove transformacijske prakse.

ISHODI

Sudionik poznaje i razumije koncepte:

- upravljanje, vođenje, instrukcijsko, distribuirano, transformacijsko vođenje i vođenje po načelima društvene pravde.

Sudionik može:

- objasniti razlike i sličnosti između instrukcijskog, distribuiranog i transformacijskog stila vođenja i način na koji oni podupiru vođenje po načelima društvene pravde;
- prepoznati model vođenja (ili upravljanja) koji se promiče na nacionalnoj razini u okviru politike i praksi;
- samoprocijeniti i kritički analizirati vlastiti stil vođenja;
- izraditi planove za poboljšanje vlastitog pristupa vođenju;
- planirati postupak participativnog donošenja odluka na školskoj razini, u koji su uključeni svi relevantni dionici;
- olakšati profesionalnu suradnju između učitelja i drugih dionika kako bi se promicale zajednice učenja.

Sudionik vjeruje da:

- se vještine vođenja mogu razvijati.

ZADATAK POVEZAN S 3. KP

Sudionici samoprocjenjuju svoje zadatke i dužnosti kako bi mogli promišljati o svojem stilu vođenja.

IDEJE ZA SADRŽAJ MAPE PROFESIONALNOG RAZVOJA POVEZAN S 3. KP

Samoprocjena vlastitog stila vođenja; izvješće o procesu facilitacije među učiteljima i drugim dionicima s ciljem promicanja zajednica učenja.

3.4. KOMPETENCIJSKO PODRUČJE: PLANIRANJE VOĐENJA ŠKOLA I RAZVOJ INKLUZIVNE ŠKOLSKE KULTURE

VAŽNOST KOMPETENCIJSKOG PODRUČJA

Ovo kompetencijsko područje usmjereno je na planiranje poboljšanja inkluzivnosti školske kulture. Aktivnostima koje se temelje na ovom području sudionicima se namjerava pružiti prilika da istraže različite metode i aktivnosti koje mogu provesti u vlastitom školskom okruženju kako bi se osiguralo sudjelovanje različitih dionika u procesu poboljšanja škola. Naglasak je nužno staviti na izričito poštovanje različitosti i osiguravanje napretka za svako dijete u školi.

ISHODI

Sudionik poznaje i razumije koncepte:

- metode praćenja kvalitete škole (npr. intervju, istraživanje u okviru upitnika), pokazatelji kvalitete škola, formativna procjena, plan razvoja škola i participativni pristup.

Sudionik može:

- identificirati sve dionike relevantne za razvoj inkluzivne školske kulture;
- razumjeti kako se prikupljaju relevantni podaci i kako se upotrebljavaju pri izradi plana razvoja škola i kritički razmišljati o tom planu (pojedinačno i u grupi);
- analizirati nejednakosti na razini škole i zajednice primjenom relevantnih metoda i pokazatelja za kritičko promišljanje;
- izraditi plan razvoja škola kojim se promiče inkluzivna kultura koja uključuje ciljeve, mjere, dionike, troškove i pokazatelje poboljšanja;
- planirati participativni proces transformacije institucijskih pravila, normi i praksi kojima se pridonosi društvenoj nejednakosti;
- školsku i lokalnu zajednicu obavijestiti o ciljevima i mjerama dogovorenima u planu razvoja škola.

Sudionik vjeruje da:

- vođenje škole može pozitivno utjecati na promjene u školi;
- školske politike utječu na promjene u školi.

ZADATAK POVEZAN S 4. KP

Sudionici pripremaju i započinju s provedbom planova razvoja škola za izgradnju inkluzivne školske kulture.

IDEJE ZA SADRŽAJ MAPE PROFESIONALNOG RAZVOJA POVEZAN S 4. KP

Izvešće o SWOT analizi s naglaskom na pravičnost; izvješće o participativnom postupku definiranja školskih vrijednosti, normi i pravila; izvješće o razvoju plana razvoja škola; plan razvoja škola.

3.5. KOMPETENCIJSKO PODRUČJE: PRAĆENJE

VAŽNOST KOMPETENCIJSKOG PODRUČJA

Ovo kompetencijsko područje usmjereno je na kontinuirani proces unapređenja inkluzivne škole. Tijekom postupka praćenja važno je sudionicima ponuditi priliku da razmisle o provedbi plana razvoja škola. Ako postoje razlozi za otpor prema promjeni školske kulture koje bi neki stručnjaci mogli imati, o tome bi trebalo raspravljati pri planiranju svladavanja prepreka u provedbi plana.

ISHODI

Sudionik poznaje i razumije koncepte:

- uzajamna potpora kolega; grupna refleksija.

Sudionik može:

- utvrditi prednosti i nedostatke primijenjenog akcijskog plana za škole;
- prepoznati uobičajene prepreke s kojima se suočava vodstvo škole pri pokušaju stvaranja inkluzivne kulture u svojim školama;
- promišljati (pojedinačno i u grupi) proces profesionalnog razvoja;
- sudjelovati u učinkovitoj grupnoj refleksiji;
- izraditi plan promišljanja o preprekama s kojima se suočio tijekom provedbe školskog plana;
- predstaviti postupak provedbe školskog plana.

Sudionik vjeruje da:

- uzajamna potpora kolega omogućuje profesionalni razvoj vodstva škole;
- je unapređenje škole trajan proces.

MOGUĆI SADRŽAJ MAPE PROFESIONALNOG RAZVOJA POVEZAN S 5. KP

Promišljanja o preprekama u procesu poboljšanja škola i planiranje njihova prevladavanja.

IDEJE ZA SADRŽAJ MAPE PROFESIONALNOG RAZVOJA POVEZAN S 5. KP

Izveštaj o SWOT analizi s fokusom na pravičnost; izvještaj o participativnom modelu usuglašavanja vrijednosti, normi i pravila na razini škole; izvještaj o razvoju školskog plana unapređenja; školski plan unapređenja.





4. PROVEDBA

4.1. METODE PLANIRANJA I PROVEDBE PROGRAMA

U ovom se poglavlju predlažu načela i metode koji mogu biti korisni za planiranje i provedbu programa (edukacija, grupna refleksija, radionice itd.) na temelju Okvirnog kurikuluma. S obzirom na to da će sudionici programa biti odrasle dobi, predlaže se primjena dviju teorija koje se odnose na obrazovanje odraslih: Kolbov model iskustvenog učenja (1984.) u kojem se objašnjavaju različiti stilovi učenja kod odraslih i Keganov model (1982., prema Adams i sur., 2007.) razumijevanja faza kroz koje odrasli učenici prolaze dok otkrivaju i rješavaju probleme.

Prema Kolbovu modelu iskustvenog učenja (Chapman, 2003.), odrasli se učenici razlikuju u stilovima učenja i načinima na koje pristupaju informacijama i obrađuju ih. On utvrđuje četiri stila učenja: divergenciju, asimilaciju, konvergenciju i akomodaciju.

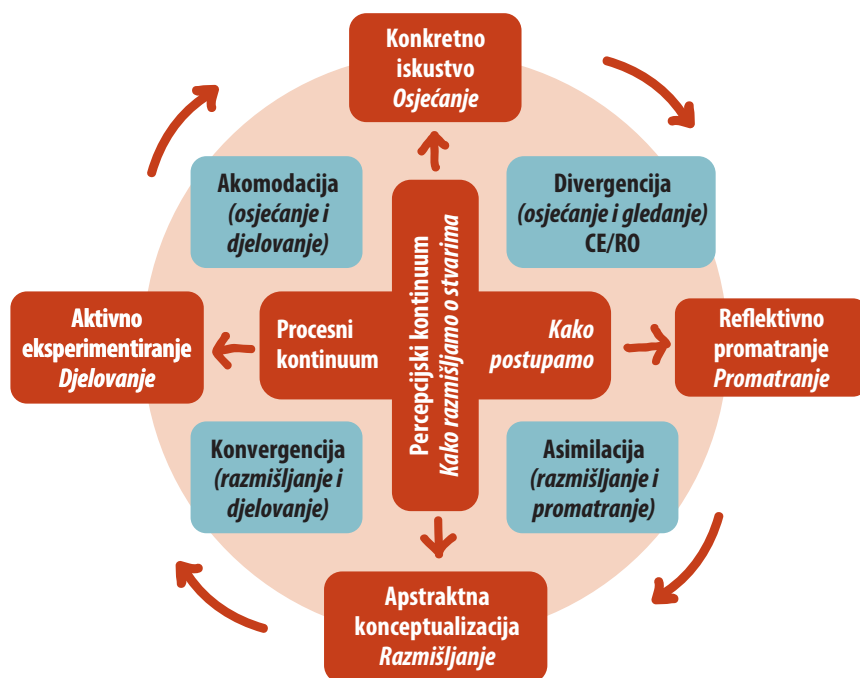
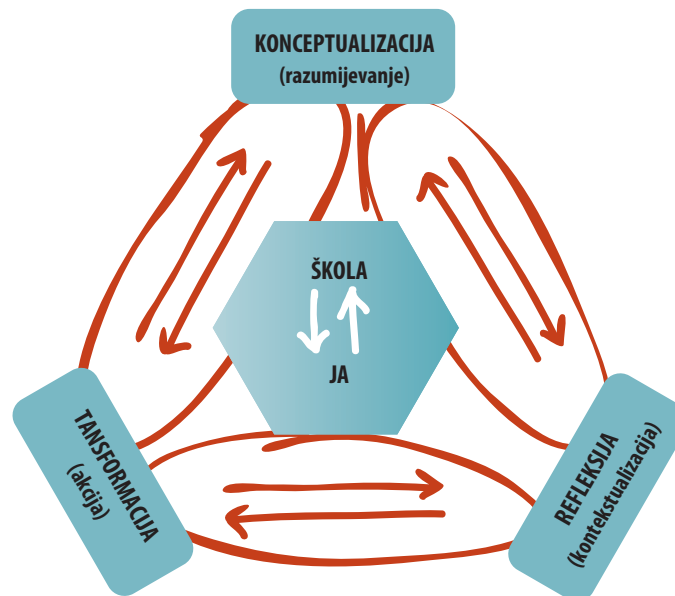


Figure 2: Kolb's experiential learning model

Primjenom Kolbove teorije (1984.) edukatori provode različite metode poučavanja kako bi se omogućilo uključivanje sudionika s različitim stilovima učenja.

Keganov model prikladan je jer učenje vidi kao proces u kojem se učenik nalazi izvan svoje zone udobnosti. Naime, većina praktičara koji se suočavaju s temom društvene pravde i inkluzivne školske kulture prolazi upravo kroz stanje neravnoteže te izlazi iz svoje zone komfora.

Stoga postoje tri načela (slika 3.) provedbe Okvirnog kurikuluma koja bi trebalo uzeti u obzir i provesti u svakom predloženom kompetencijskog području: razumijevanje ključnih koncepata (konceptualizacija), refleksija i planiranje aktivnosti za transformaciju škole (transformacija).



Slika 3: Tri načela provedbe Okvirnog kurikuluma

Razumijevanje ključnih koncepata. Važno je da školsko vodstvo djeluje pretežito na temelju svog stručnog znanja, a ne iz drugih izvora moći (legitimnih, nagradnih, referentnih, prisilnih ili stručnih) (French i Raven, 1959.).

Refleksija. Profesionalni razvoj školskog vodstva, uz predanost inkluzivnoj školskoj kulturi i društvenoj pravdi, treba osigurati kroz refleksiju, individualnu ili unutar zajednice, o vlastitim društvenim identitetima i položajima, perspektivama i uvjerenjima te subjektivnosti u odnosu s drugima, posebno različitima. Refleksijom se

treba omogućiti prepoznavanje strukturnih nejednakosti u školama. Istodobno, kako bi se i druge odgojno-obrazovne djelatnike motiviralo na promjene, vodstvo treba biti uzor u učenju i promišljanju vlastitih iskustava i utjecaja koji osobni život i iskustvo imaju na profesionalno vođenje te konteksta u kojem škola djeluje.

Planiranje aktivnosti za transformaciju škole. Program pruža prilike za primjenu novih ideja i znanja u školama. Kako bi se stvorilo inkluzivno školsko okruženje, treba planirati promjene u strukturnim nejednakostima u školskom okruženju i izvan škole (u području utjecaja školskog vodstva). Sve aktivnosti treba planirati u skladu s posebnim kontekstom škole i lokalnog okruženja.

NAČELA	Razumijevanje ključnih koncepata	Promišljanje	Planiranje aktivnosti za transformaciju škola
METODE	Predavanja Čitanje Video predavanja Utvrđivanje ključnih koncepata i definiranje vlastitog razumijevanja Generiranje primjera koji ilustriraju koncepte Intervjui	Analiza relevantne literature Međusobno postavljanje pitanja za pojašnjenje pojmova Osmišljavanje pitanja za promišljanje Preispitivanje odnosa između koncepata Rasprava o primjeni u vlastitom životu i radu Vježbanje artikuliranja ideja predstavljenih u okviru programa Provjera ključnih koncepata u dokumentima koji se odnose na javne politike Utvrđivanje izazova i rasprava o njima Tumačenje podataka Promišljanje o scenarijima primjene Promišljanje o upitnicima i drugim alatima za procjenu i samoprocjenu Intervjui Studijski posjeti među kolegama	Istraživanje o aktivnostima na razini škole Izrada planova na temelju školskih podataka i njihovih zajedničkih tumačenja s drugim odgojno-obrazovnim djelatnicima Utvrđivanje mogućih koraka aktivnosti Procjena razine rizika za provedbu aktivnosti Prakticiranje intervencija prema osobnom odabiru Evaluacija ishoda akcijskih planova

4.2. PRAĆENJE PROCESA UČENJA

U pogledu praćenja procesa učenja, poželjno je pratiti kako je program prihvaćen i kako sudionici uče. Kad je riječ o prihvaćanju, preporučujemo neformalno formativno vrednovanje tijekom izvođenja programa razvijenog na temelju opisa pojedinog kompetencijskog područja te potom sveobuhvatnu evaluaciju na kraju cijelog programa. Preporučujemo nadalje da se proces učenja prati u skladu s načelima formativne i vjerodostojne procjene koja je za razliku od evaluacije usmjerena na učinkovitost učenja u profesionalnim „stvarnim“ situacijama.

Pritom napominjemo kako bi praćenje trebao biti trajan proces, prisutan tijekom svih aktivnosti koje se temelje na opisu kompetencijskih područja, implementacije znanja i vještina sudionika, kao i samorefleksije odnosno grupne refleksije o stavovima u školi i šire. Sudionici tako mogu pokazati svoje učenje i profesionalni razvoj tijekom cijelog programa u skladu s različitim zadacima i radom kojeg obavljaju pojedinačno ili u grupama, kod kuće, u školi ili tijekom provedbe programa profesionalnog razvoja.

Sudionike treba poticati da nakon provedbe pojedinih dijelova programa razvijenih na temelju opisa kompetencijskih područja i između njih predstave napredak u kojem su vidljiva njihova nova iskustva, pristupi, razmišljanja i rezultati u obliku mape profesionalnog razvoja.

MAPA PROFESIONALNOG RAZVOJA

Mapa profesionalnog razvoja je strukturirana zbirka dokaza o profesionalnom razvoju ravnatelja ili skupine voditelja na razini škole kojom se ilustriraju njegove/njezine vještine, znanje i interesi. Mapa profesionalnog razvoja sadržava dokaze o praksi te opisuje rješenja za pojedine izazove i različita stručna promišljanja. Mapa profesionalnog razvoja kazuje „tko sam, odakle dolazim i što se dogodilo meni i mojoj školi na putu razvoja“. Profesionalna mapa članova školskog vodstva sadrži opis aktivnosti, dovršene zadatke i rezultate rada obavljenog pojedinačno i grupno, tijekom edukacija i u školama.

Kad se odaberu dokumenti za mapu (vlasnik mape to čini po vlastitom nahođenju), treba napisati i objašnjenje za sljedeće: u kojem je kontekstu dokument nastao, koja je bila njegova svrha, kako su drugi reagirali na njega te kako će to utjecati na daljnju praksu.

Zapisivanjem promišljanja povećava se svijest o djelotvornosti strategija koje se primjenjuju u radu. Time se također poboljšava razumijevanje vlasnika mape o prednostima strategije (npr. grupna refleksija) te o tome što je potrebno poboljšati u njezinoj provedbi.

Mapa onima koji ju čitaju pruža uvid u proces unapređenja škole tijekom duljeg razdoblja, u način na koji je vlasnik mape pokrenuo promjene, kako o njima razmišlja i koji način vođenja primjenjuje u školi. U okviru ovog kurikuluma sudionici i praktičari trebaju imati informacije o postizanju ciljeva učenja unutar vlastitog profesionalnoga razvoja, kao i razvoja škole. U tom smislu, sadržaj mape može biti:

- samoprocjena sudionika prije, tijekom i nakon učenja;
- izvješća o upotrebi znanja i vještina (npr. postupak planiranja plana razvoja škola na razini škole);
- izvješća o promjenama na razini učenika, roditelja i učitelja (studija učinka);
- opis postupka koji je poduzet kako bi se razvila inkluzivna školska kultura i promišljanje o tom procesu;
- drugo.

Iz mape profesionalnog razvoja mogu se pred kraj programa odabrati stavke za predstavljanje rada na inkluzivnoj školskoj kulturi. Sudionicima će biti ugodno pokazati rad na koji su ponosni i iskusit će radost izlaganja svog najboljeg rada i tumačenja njegovog značenja.

4.3. OČEKIVANE KOMPETENCIJE EDUKATORA ZA IZVOĐENJE PROGRAMA KOJI SE TEMELJE NA OKVIRNOM KURIKULUMU

JASNO RAZUMIJEVANJE KLJUČNIH KONCEPATA

Očekuje se da edukatori dobro razumiju ključne koncepte (npr. društvena pravda, školska kultura; vođenje) kao i koncepte koji su s njima povezani (npr. minorizirana djeca, školski artefakti). Važno je da imaju znanje koje im omogućuje da reagiraju na pogrešna tumačenja koncepata s poštovanjem prema drugima. Osim toga, trebali bi moći iznijeti različite primjere i analogije iz vođenja i školske prakse koji su povezani s ključnim konceptima u širem smislu kako bi ti koncepti bili razumljiviji sudionicima. Oni bi sudionicima trebali omogućiti razvijanje zajedničkog razumijevanja provedbe tih koncepata u praksi.

PREDANOST PRAVIČNOSTI U OBRAZOVANJU

Edukatori trebaju biti predani ideji društvene inkluzije i pravičnosti u obrazovanju. Trebaju uvažavati različitost i stremiti društvenoj pravdi u svom profesionalnom i privatnom djelovanju. Trebaju prepoznati komentare i poruke u svom okruženju kojima se implicitno ili eksplicitno promiče ili tolerira nejednakost i reagirati na njih, ponovno s poštovanjem prema drugima. Tijekom grupne facilitacije trebaju upotrebljavati vokabular koji izbjegava diskriminaciju.

VISOKORAZVIJENE VJEŠTINE GRUPNE FACILITACIJE

Edukatori trebaju posjedovati snažne komunikacijske vještine i vještine grupne facilitacije koje su prikladne za rad s odraslim osobama, bez obzira na sadržaj. Trebali bi se moći koristiti strategijama, metodama i tehnikama za razvoj institucionalne kulture u kojoj sudionici mogu slobodno i otvoreno razgovarati o svojim vrijednostima, uvjerenjima i sumnjama. Edukatori bi trebali moći prilagoditi očekivanja od programa i aktivnosti učenja različitim potrebama sudionika, stilovima učenja i odgovorima na aktivnosti. Trebaju izražavati različita stajališta skupine kako bi se razvila kultura poštovanja različitosti i biti kompetentni su za izgradnju i održavanje povjerenja unutar grupe. Važno je da se promišljeno služe jezikom kako bi bili sigurni da svima iskazuju poštovanje.

VJEŠTINE SAMOREFLEKSIJE

Edukatori trebaju biti svjesni svojih stavova i propitkivati ih. U okviru aktivnosti pitat će i sebe i druge: „Što je bilo dobro? Što nije bilo dobro? Što bi se sljedeći put moglo učiniti drugačije?“ Trebaju tražiti povratne informacije od sudionika kako bi poboljšali svoje vještine facilitacije.

PRILOG 1. KLJUČNI POJMOVI

- DRUŠTVENA ISKLJUČENOST** Načini na koje pojedincima može biti uskraćeno potpuno sudjelovanje u širem društvu.
- DRUŠTVENA PRAVDA U OBRAZOVANJU** Pristup kojim se traži transformacija odgojno-obrazovnog sustava na način da se uklone prepreke koje stvaraju i održavaju nejednakosti.
- DRUŠTVENO RASLOJAVANJE** Relacijski položaj među društvenim skupinama koje su rangirane prema hijerarhiji.
- IDENTITET** Osjećaj osobe o tome tko je ona i samoopisi kojima pripisuje značaj i vrijednost.
- JEDNAKOST** Pristup koji osigurava istu raspodjelu, kao što je pružanje istih prilika svima kako bi postigli najbolje rezultate.
- MAPA PROFESIONALNOG RAZVOJA** Strukturirana zbirka dokaza o radu i razvoju ravnatelja (ili skupine voditelja na razini škole) koja ilustrira njegove vještine, znanje i interese.
- NEJEDNAKOST** Nejednaka raspodjela mogućnosti.
- POZICIONIRANOST** Svjesnost o činjenici da mi kao stručnjaci imamo identitete koji su također društveno rangirani u odnosu na druge.
- PRAVIČNOST** Pristup koji svima podjednako nudi ono što im je potrebno da bi ostvarili najbolje rezultate.
- RANJIVOST** Karakteristika skupina čija će prava vjerojatno biti ugrožena, koje će živjeti ispod prosječne dobrobiti društva u kojem žive ili imati negativne životne ishode u većem postotku od vršnjaka koji pripadaju drugim skupinama.
- SUSTAV VOĐENJA** Odvija se između škola i u odnosu na lokalno okruženje i školski sustav te se može opisati kao profesionalno i društveno odgovorno vodstvo koje nadilazi „zidove“ škole.
- UNIVERZALNI DIZAJN** Promjene u okruženju na način da sve resurse, prostore, programe i usluge koriste svi učenici u najvećoj mogućoj mjeri bez posebne prilagodbe pojedinom učeniku.
- VODSTVO** Stručne osobe na ključnim vodećim funkcijama u školama.

LITERATURA

- Adams, M, Bell L. A. i P. Griffin (2007.): *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge.
- Ainscow M. i A. Sandill (2010.): Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14:4, str. 401–416.
- Aroob, S., J. P. Azevedo, K. Geven, A. Hasan i H. A. Patrinos. (2020.): *We should avoid flattening the curve in education – Possible scenarios for learning loss during the school lockdowns*. World Bank. <https://blogs.worldbank.org/education/we-should-avoid-flattening-curve-education-possible-scenarios-learning-loss-during-school>.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2002.): *Developing potential across a full range of leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berkowitz R (2022.): School Matters: The Contribution of Positive School Climate to Equal Educational Opportunities among Ethnocultural Minority Students. *Youth & Society*, 54(3), str. 372-396. DOI:10.1177/0044118X20970235.
- Blackmore, J., D. Bateman, A. Cloonan, M. Dixon, J. Loughlin, J. O'Mara and K. Senior. (2011.): *Innovative Learning Environments Research Study*. Deakin University, <http://www.learningspaces.edu.au/docs/learningspaces-final-report.pdf>.
- Boma, M., A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas i M. Wallace (2005.): *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Nottingham: DfES.
- Bubb, S. i P. Earley (2007.): *Leading and Managing Continuing Professional Development: Second Edition*. London: Paul Chapman Publishing. Council conclusions on effective leadership in education.
- Bush, T. i D. Glover. (2003.): *School Leadership: Concepts and Evidence*. Spring, https://www.researchgate.net/publication/252485640_School_Leadership_Concepts_and_Evidence.
- Bush, T. i D. Glover. (2014.): *School Leadership Models: What Do We Know? School Leadership and Management*, 34, str. 1-19. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>.
- Carrington, S. i R. Robinson. (2006.): Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10:4-5, str. 323-334, DOI:10.1080/13603110500256137.
- Carrington, S. (1999.): Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3): str. 257-268.
- CEDEFOP. 2020. *Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe. Synthesis report on seven countries based on preliminary information provided by Cedefop's Network of Ambassadors tackling early leaving from VET*. https://www.cedefop.europa.eu/files/digital_gap_during_covid-19.pdf.
- Chism, D. (2022.): Paving a Coherent Path to Equity, *Educational Leadership*, Vol. 79, No. 5.
- Council of Chief State School Officers (2020.): *Why inclusive principal leadership matters*. <https://ccssoinclusiveprincipalsguide.org/why-inclusive-leadership/>.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu i E. Brown (2010.): *10 Strong Claims About Successful School Leadership*. National College for Leadership. <https://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf>.
- Day, C., Gu, Q. i Sammons, P. (2016.): The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, str. 221-258.
- Dumont, H., D. Istance i F. Benavides (2010.): *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning-g_9789264086487-en#page3.
- Eller, J. F. i Eller, S. (2009.): *Transform School Culture*. Corwin, London, UK.
- Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje (2018.): *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review*. Odense, Danska.
- Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje (2019.): *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe*. Odense, Danska.

- Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje (2020.): *Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks*. Odense, Danska.
- Europska komisija (2017.): *The contribution of youth work to preventing marginalisation and violent radicalisation : a practical toolbox for youth workers & recommendations for policy makers : results of the expert group set up under the European Union Work Plan for Youth for 2016-2018*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/32369>.
- Europska komisija/European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2019.): *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe : national policies and measures*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/819077>.
- Fantus, S. i Newman, P. A. (2021.): Promoting a positive school climate for sexual and gender minority youth through a systems approach: A theory-informed qualitative study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 91(1), str. 9-19. <https://doi.org/10.1037/ort0000513>.
- French, J. i B. Raven (1959.): The Bases of Social Power. U *Studies in Social Power*, D. Cartwright (ur.), str. 150-167. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Fullan, M. (2005.): *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. London: Sage Publications.
- Gronn, P. (2009.): From distributed to hybrid leadership practice. U A. Harris (ur.), *Distributed leadership: Different perspectives*, str. 197-217. Milton Keynes: Springer.
- Guthrie, L. K. i D. M. Jenkins (2018.): *The Role of Leadership Educators: Transforming Learning*. USA: IAP.
- Hallinger, P (2005.): *Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away*, September, *Leadership and Policy in Schools* 4. DOI:10.1080/15700760500244793.
- Hallinger, P. i Kovačević, J. (2019): A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89, str. 335-369. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>
- Hargreaves David H. (1995.): *School Culture, School Effectiveness and School Improvement*, *School Effectiveness and School Improvement*, 6:1, str. 23-46. DOI: 10.1080/0924345950060102.
- Harris, A. i J. DeFlaminis (2016.): Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30/4 <https://doi.org/10.1177/089202061665673>.
- Hattie, J. (2012.): *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2017.): *Does school and college leadership really matter?* VL005-John-Hattie-article_ASCL_Final.pdf. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>.
- Huber, S. G. i C. Helm. (2020.): COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educ Asses Eval Acc*, 32, str. 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>.
- Inclusion Europe (2018.): *Towards Inclusive Education. Examples of Good Practices of Inclusive Education*. https://inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2018/02/Best-Practice-Education_EN-FINALWEB.pdf.
- Izhak Berkovich (2014.): *A socio-ecological framework of social justice leadership in education*, *Journal of Educational Administration*, 52/3, str. 282 – 309. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0131>.
- James Ryan (2006.): Inclusive Leadership and Social Justice for Schools, *Leadership and Policy in Schools*, 5:1, str. 3-17. DOI: 10.1080/15700760500483995.
- Kellerman, B. (2012.): *Cut Off At The Pass: The Limits of Leadership in the 21st Century*. Governance Studies at Brookings Institution, str. 1-11. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/0810_leadership_deficit_kellerman.pdf.

- Khaleel N., Alhosani M. i I. Duyar (2021.): The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Front. Educ.* 6:603241. DOI: 10.3389/educ.2021.603241.
- Kovač, V.; Staničić, S. i I. Buchberger (2014.): *Features and challenges of distributive school leadership*, *Školski vjesnik*, 63/3.
- Kovačević, J., Hallinger, P. (2019.): Leading school change and improvement, *Journal of Educational Administration*, 57/6, str. 635-657.
- Kugelmass, J. W. (2003.): *Inclusive leadership; Leadership for Inclusion*. NCSL. <https://core.ac.uk/download/pdf/4154875.pdf>.
- Kugelmass, J. W. (2003.): *Inclusive leadership; Leadership for Inclusion*. NCSL. <https://core.ac.uk/download/pdf/4154875.pdf>.
- Leadership in Education (2011.): *The Making of: Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership*. http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/EN_Framework.pdf.
- Leithwood, K. (2012.): *The Ontario leadership framework 2012. With a discussion of the research foundations*. The Institute of Education Leadership. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2514/9452/5287/The_Ontario_Leadership_Framework_2012_-_with_a_Discussion_of_the_Research_Foundations.pdf.
- Leithwood, K. (2021.): A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Educ. Sci.*, 11, 377. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>.
- Lumby, J. (1999.): Strategic Planning in Further Education – the Business of Values. *Educational Management and Administration*, 27(1), str. 71–83.
- OECD (2021.): *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*, OECD Publishing, Pariz, <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>.
- OECD (2013.): *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en#page4.
- Rosenholtz, S. (1989.): *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools*. New York: Teachers College Press.
- Rost, J. C. (1991.): *Leadership for the 21st century*. NY: Praeger.
- Schein, E. H. (2017.): *Organisational Culture and Leadership*. Fifth Edition. Hoboken: Wiley.
- Schlecher, A. (2020.): *The Impact of COVID-19 on Education. Insights from Education at a Glance 2020*. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- School for Leaders Foundation (2018.): *Inclusive Leadership – the new attitude towards the reinforcement and the development of the members of disadvantaged groups. Theoretical Framework*, <https://inclusiveleadership.eu/inclusive-leadership-manual-for-trainers/>.
- Seme Stojnović, I. i S. Hitrec (2014.): *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju: Priručnik za ravnatelje, stručne suradnike i odgojitelje u sastavu odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Sensoy, Ö. (2015.): Acting on a framework for equity: What to do and how to do it. *Manitoba Association of School Superintendents Journal*, Spring, str. 12–14.
- Sensoy, O. i R. DiAngelo (2017.): *Is Everyone Really Equal?* 2nd ed. Multicultural Education Series. New York, NY: Teachers' College Press.
- Sheppard, B. (1996.): Exploring the transformational nature of instructional leadership, *The Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), str. 325-344.
- Shields, C. M. (2010.): Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), str. 558-589. DOI:10.1177/0013161X10375609.
- Skočić Mičić, S. (2019.): *Teachers' professional competencies for individualised instruction in inclusive classrooms*, u Kalin, J. i R. Čepič (ur.) *Teachers' Professional Development: Status and Transversal Competencies*. str. 207–225. Ljubljana, Rijeka: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci. doi:10.4312/9789610601951.
- Spillane, J. P. i A. F. Coldren (2011.): *Diagnosis and Design for School Improvement: Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*. New York: Teachers College Press.
- Spillane, James P., Halverson, Richard i J. B. Diamond (2004.): Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36/1,3. DOI: 10.1080/0022027032000106726.
- Stoll, L. (1998.): School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, Autumn. DOI:10.18296/set.0805.

- UNESCO (2020.): *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Pariz, UNESCO. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/17803/pdf/373718eng.pdf>
- UNESCO (2020.): *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. file:///C:/Users/Tatjana%20A%C5%BEman/Downloads/374246eng.pdf.
- UNESCO (2013.): *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Pariz: UNESCO.
- Wang, F. (2018.): Social justice leadership – Theory and practice: A case of Ontario, *Educational Administration Quarterly*, 54 (3), str. 470-498. <https://doi.org/10.1177/0013161X18761341>.
- Wang, M. T. i J. L. Degol (2016.): School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), str. 315-352.
- York, S (2003.): *Roots & Wings – Affirming Culture in Early Childhood Programs*. Ohio: Pearson.
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K. i M. Yu (1999.): Moonset. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12/2, str. 157-174. DOI: 10.1080/095183999236231.
- James Ryan (2006.): *Inclusive Leadership and Social Justice for Schools*, *Leadership and Policy in Schools*, 5:1, 3-17, DOI: 10.1080/15700760500483995
- Kellerman, B. (2012.): Cut Off At The Pass: The Limits of Leadership in the 21st Century. *Governance Studies at Brookings Institution*, pp. 1-11. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/0810_leadership_deficit_kellerman.pdf
- Khaleel N, Alhosani M. and Duyar I. (2021.): *The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective*. *Front. Educ.* 6:603241. DOI: 10.3389/educ.2021.603241
- Kovač, V.; Staničić, S.; Buchberger I. (2014.): *Features and challenges of distributive school leadership*, *Školski vjesnik* Vol. 63, No. 3, 2014
- Kovačević, J. and Hallinger, P. (2019.): Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960-2017), *Journal of Educational Administration*.
- Kugelmass, J. W. (2003.): *Inclusive leadership; Leadership for Inclusion*. NCSL. <https://core.ac.uk/download/pdf/4154875.pdf>
- Kugelmass, J. W. (2003.): *Inclusive leadership; Leadership for Inclusion*. NCSL. <https://core.ac.uk/download/pdf/4154875.pdf>
- Leadership in Education. (2011.): *The Making of: Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership*. http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/EN_Framework.pdf
- Leithwood, K. (2012.): The Ontario leadership framework 2012. With a discussion of the research foundations, p. 47
- Leithwood, K. A.: Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Educ. Sci.* 2021, 11, 377.
- Lumby, J. (1999.): Strategic Planning in Further Education – the Business of Values. *Educational Management and Administration*, 27(1), pp. 71–83.
- OECD (2021.): *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>.
- OECD. (2013.): *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environment-s_9789264203488-en#page4
- Rosenholtz, S. (1989.): *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools*. New York: Teachers College Press.
- Rost, J. C. (1991.): *Leadership for the 21st century*. NY: Praeger.
- Schein, E. H. (2017.): *Organisational Culture and Leadership*. Fifth Edition. Hoboken: Wiley.
- Schlecher, A. (2020.): *The Impact of COVID-19 on Education. Insights from Education at a Glance 2020*. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- School for Leaders Foundation (2018.): *Inclusive Leadership – the new attitude towards the reinforcement and the development of the members of disadvantaged groups. Theoretical Framework*. <https://inclusiveleadership.eu/inclusive-leadership-manual-for-trainers/>
- Seme Stojnović, I., S. Hitrec (2014.): *Suvremeno vođenje u odgoju obrazovanju: Priručnik za ravnatelje, stručne suradnike i odgojitelje u sastavu odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.

- Seme Stojnović, I., S. Hitrec (2014.): *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Sensoy, Ö. (2015.): *Acting on a framework for equity: What to do and how to do it*. Manitoba Association of School Superintendents Journal, Spring 2015, pp. 12–14.
- Sensoy, Ozlem, Robin DiAngelo (2017.): *Is Everyone Really Equal?* 2nd ed. Multicultural Education Series. New York, NY: Teachers' College Press.
- Sheppard, B. (1996.): *Exploring the transformational nature of instructional leadership*, The Alberta Journal of Educational Research, 42(4), pp. 325-344.
- Shields CM. Transformative Leadership: *Working for Equity in Diverse Contexts*. Educational Administration Quarterly. 2010;46(4):558-589. DOI:10.1177/0013161X10375609
- Skočić Mičić, S. (2019.): *Teachers' professional competencies for individualised instruction in inclusive classrooms*, pp. 207–225. In: *Teachers' Professional Development: Status and Transversal Competencies*. Ljubljana: Biografika Bori.
- Spillane, J.P., & Coldren, A.F. (2011). *Diagnosis and Design for School Improvement: Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*. New York: Teachers College Press.
- Spillane, James P., Halverson, Richard and Diamond, John B. (2004.): *Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective*, Journal of Curriculum Studies, 36:1,3 – DOI: 10.1080/0022027032000106726
- Stoll, L. (1998.): School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, No. 9, Autumn.
- UNESCO (2020.): *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/17803/pdf/373718eng.pdf>
- UNESCO (2020.): *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. file:///C:/Users/Tatjana%20A%C5%BEman/Downloads/374246eng.pdf
- UNESCO (2013.): *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Wang, F. Social justice leadership – Theory and practice: A case of Ontario, *Educational Administration Quarterly*, 54 (3), pp. 470-498.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016.): *School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes*. Educational Psychology Review, 28(2), pp. 315-352.
- York, S. (2003.): *Roots & Wings – Affirming Culture in Early Childhood Programs*. Ohio: Pearson.
- Zollers, Nancy J. Ramanathan Arun K. & Yu (1999.): *Moonset. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education*, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12:2, pp. 157-174, DOI: 10.1080/095183999236231

Video

https://www.youtube.com/watch?v=4p5286T_kn0, 3:12

Cilj *O snaživanja vodstva škola za razvoj inkluzivne školske kulture*
- *Okvirni kurikulum* je pružiti institucijama i organizacijama koje osiguravaju i odgovorne su za kontinuirani profesionalni razvoj, (KPR) školskog vodstva alat koji ih podržava u kreiranju programa/modula/ edukacija za jačanje inkluzivne školske kulture.

Prije primjene ovog *Okvirnog kurikuluma* i odabira programa profesionalnog razvoja potrebno je u obzir uzeti sljedeće:

- kontekst nacionalnih politika u vezi:
 - tema koje se tiču ravnopravnosti i društvene pravde u nacionalnim strategijama obrazovanja;
 - standarda zanimanja i kvalifikacija, odnosno očekivanih kompetencija ravnatelja škole
 - autonomije škola i školskog vodstva; propisa kojima se regulira upravljanje školom;
 - politika koje reguliraju odabir i zapošljavanje školskog vodstva;
 - zahtjeva kontinuiranog profesionalnog razvoja vodstva škole
- potrebe vodstva škole za profesionalnim razvojem
- dostupnost kontinuiranog profesionalnog razvoja za vodstvo škole u pogledu školske kulture i društvene pravde
- očekivane kompetencije stručnjaka koji razvijaju i provode programe podrške profesionalnog razvoja.