

Brigita Rupar, Zavod RS za šolstvo

## VODENJE ŠOLE ZA BOLJŠE UČNE DOSEŽKE UČENCEV

### UVOD

Način dela ravnateljev in njihov vpliv na kakovostno raven šole je predmet precejšnjega števila raziskav v zahodnem svetu, ki kažejo, da se je vloga ravnateljev v sedanjih družbenih pogojih zelo spremenila. Raziskave kažejo, da se je odgovornost ravnateljev povečala, hkrati pa sta se zmanjšali njihova avtonomija in avtoriteta (več v Goodwin, R. H., Cunningham, M. L., Childress, R., 2003; Hallinger, P., Heck, R. H., 1996; DiPaola M., Tschannen-Moran, M. 2003). Ravnatelj je bil vedno ključna oseba v šoli. Še do nedavnega je bil odgovoren predvsem za učinkovito delo učiteljev in za zagotavljanje dobrih pogojev delovanja šole. V novejšem času pa so se njegove odgovornosti in vloge močno razširile. Čedalje bolj poudarjajo njegovo odgovornost za visoke učne dosežke učencev in zagotavljanje ustreznega šolanja za posebne skupine učencev, kot so nadarjeni, učenci z učnimi težavami in s posebnimi potrebami, migrante, pripadnike drugih nacionalnosti, manjšine in številne druge. Naloga šole in ravnatelja kot vodje naj bi bila tudi zmanjševanje negativnih posledic družbenega in socialnega razslojevanja med učenci. Marzano je s sodelavci ugotovil (Marzano, Waters, McNulty, 2005: 11), da večja ko je usposobljenost ravnateljev za vodenje, boljši so dosežki učencev na eksternih testih znanja. David Hopkins pa trdi, da ravnatelji vplivajo na izboljšanje učenja učencev tako, da vplivajo na motivacijo in delovne pogoje učiteljev (Hopkins, 2007: 144). Avtor izpostavlja pet izrazitih skupnih značilnosti uspešnih vodij šol, imenuje jih sistemski vodje (prav tam: 154): svoj uspeh merijo po tem, koliko so izboljšali učenje učencev, popolnoma zaupajo v izboljševanje učenja poučevanja in učenja, šole razvijajo v učeče se skupnosti, prizadevajo si za enakost in inkluzijo in razumejo, da se morajo sami pomembno vključevati, če želijo spremeniti širši sistem.

Zadnje čase postaja zelo pomembna ravnateljeva naloga vpeljevanja sprememb (Fullan, 2004), kot so spremembe v načinih poučevanja in vrednotenja napredka znanja in veščin učencev. Proces vpeljevanja sprememb ima svoje zakonitosti in je močno povezan s kulturo šole in okolja, v katerem šola dela. Kulturo predstavlja preplet različnih, na spremembe odpornih dejavnikov, kot so prepričanja, stališča in vrednote ljudi (Bečaj, 2000, 2001, 2009, 2011). Bečaj (2011: 69) meni, da je spreminjanje miselnih modelov težek in dolgotrajen proces, katerega osrednja točka je trajno, sistematično in kritično predelovanje vsakdanjega dela. To pa je možno doseči le s sodelovanjem vseh

pedagoških delavcev in pod vodstvom usposobljenega ravnatelja. Ravnatelj mora skrbeti za jasnost osnovnih pravil in pričakovanj. Sposoben naj bi bil vživljanja v druge in dobrega komuniciranja – posebej poslušanja. Podpirati mora osebne pobude in nuditi podporo pri vpeljevanju novih pristopov v delo brez vnaprejšnjega vrednotenja. Sodelavci naj bi imeli ob njem občutek samozaupanja. Ravnatelj proces vodi in skrbi, da delo poteka po načelih osebne svobode in odgovornosti. Učiteljem lahko pomaga pri spreminjanju obstoječih načinov dela z reflektiranjem njihove prakse, s tem, da jim pomaga ugotoviti, kako delajo, in da jim omogoči, da ta spoznanja delijo z drugimi.

### RAZPOREJENO VODENJE

Schein (2002) govori o tem, da proces sprememb poteka v treh stopnjah: odmrzovanje (unfreezing), spreminjanje in učenje novih konceptov in ponovno zamrzovanje (refreezing). Poudarja, da nobene spremembe ni mogoče vpeljati, dokler sistem ni »odmrznjen«, in da nobena sprememba ne bo trajna, če ne bo ponovno »zamrznjena«. Pri tem je pomembno, da se na začetku ustvari varna klima v smislu psihološke varnosti, ki je v prvi vrsti naloga vodje institucije (prav tam). Učinkovit vodja prepozna pomen sprememb in se zaveda, da ustvarjanje kulture sprememb zahteva visoko stopnjo odgovornosti vsakega posameznika in trdo delo. S tem se pa spreminja tudi ravnateljeva vloga. Postaja usmerjevalec in koordinator, naloge se razdelijo med člane skupnosti in vsak je odgovoren za svoj del. Pregled literature pokaže različne modele vodenja šol (Sentočnik, 2011), med katerimi so konceptualne razlike. Prav vsem pa je skupno, da enačijo vodenje z delom in osebnostjo ravnatelja. Naj omenimo naslednje modele: na pouk osredinjeno vodenje, transformacijski model, moralni ali služnostni model, demokratični, menedžerski in situacijski model (več v Sentočnik, 2011: 2–5).

Posebno mesto med sodobnimi koncepti vodenja zavzema razporejeno vodenje (distributed leadership) (Harris, 2004; Marzano idr., 2005: 23; Harris in Spillane, 2008; Harris, 2011; Sentočnik, 2011). Razporejeno vodenje zahteva drugačno kulturo in odnose v šoli, zahteva skupnost z jasnimi in skupaj dorečenimi in usklajenimi cilji. Bennet (2003, v Harris, 2004: 13) trdi, da je razporejeno vodenje bolj način razmišljanja o vodenju kot posebna tehnika ali praksa. Harris pravi (2011: 12), da je bistvo takšnega vodenja, da ni omejeno na noben določen vzorec in ga ni mogoče predpisati vnaprej. Nastane kot rešitev določenih

problemov. Značilnost skupnosti, kjer takšen način vodenja živi, je kolektivna učinkovitost oziroma skupna prepričanja in stališča učiteljev, kako lahko povečajo znanje učencev. Takšna kolektivna učinkovitost je boljši napovednik uspešnosti učencev kot njihov socialno-ekonomski status. Vodja, ki uporablja razporejeni način vodenja, postavlja cilje, možne izide, prepozna in nagraduje dobro delo, svetuje in daje povratno informacijo. Raziskave o uspešno vpeljanih šolskih reformah so pokazale, da je takšen način vodenja uvrščen na prioritetnih listah strategij, ki podpirajo te reforme (Silns in Mulford, 2002; Louis in Marks, 1996; Lieberman, 2000, v Harris 2004).

Elmore (2000, v Sentočnik, 2011) opisuje razporejeno vodenje kot razpršitev odločanja in vplivanja po celotni organizaciji. Na vodenje se gleda kot na produkt kolektivnih prizadevanj in naj bi bilo razporejeno po načelu strokovnosti (prav tam). Ravnatelj pedagoške delavce vključuje v vse dejavnosti v zvezi z novim načinom dela, jim prepušča pobudo ter jih spodbuja in podpira v procesu učenja. Prav tako kakor učitelji se mora strokovno izpopolnjevati, razmišljati strateško in slediti vrednotam in viziji šole. Pomembno je, da je dosleden v svojem ravnanju. S člani skupnosti se posvetuje o problemih in odločitvah, podpira kulturo sodelovanja in spodbuja k oblikovanjem kriterijev kakovosti. S kolektivom deli odgovornost in moč odločanja in spodbuja k skrbi za vpeljevanje novincev in za zagotovitev delovanja in ohranjanja šolske kulture in ozračja, ki ne smeta biti odvisna od posameznika.

### ŠOLSKA KLIMA KOT EDEN KLJUČNIH DEJAVNIKOV UČINKOVITIH SPREMEMB

Šolska klima je psihološka značilnost šole, ki jo loči od drugih in vpliva na obnašanje učiteljev in učencev. Glede na to, kakšna je klima, lahko napovemo uspešnost šole. Kot so ugotovili v različnih raziskavah (Sergiovanni in Starratt, 1993), obstaja pomembna razlika v klimi med bolj ali manj učinkovitimi šolami. Učinkovitost je v tem primeru opredeljena z višjimi rezultati učencev na nacionalnih preizkusih znanja, bolj ustreznim vedenjem in večjo navzočnostjo pri pouku. V bolj učinkovitih šolah učitelji več timsko delajo in učence bolj aktivno vključujejo v pouk. Učenci v takih šolah so bolj entuziastični, imajo več interakcij z učitelji in višje rezultate pri matematičnih in jezikovnih testih. Spreminjanje šolske klime je proces, ki je povezan s spreminjanjem temeljnih prepričanj, vrednot in izkušenj nosilcev sprememb, v našem primeru učiteljev in ravnateljev. Pri tem je bistvenega pomena, kako so učitelji motivirani za spremembe. Dalin, Rolf in Kleekamp (1993) navajajo dejavnike, ki so pogoj za vpeljevanje sprememb v šolah:

- ugotoviti resnične potrebe učiteljev (najtežji proces) – dostikrat se spremembe začenejo z inovativno idejo, ne da bi prej ugotovili, kakšne so resnične potrebe in kako bodo vplivale na kulturo šole,
- sodelovanje vseh učiteljev v odkrivanju in definiranju idej – pomembno je, da vsak član vidi svoj

prispevek pri uvajanju spremembe, da se poistoveti z idejo, da jo sprejme za svojo,

- razpoložljive kapacitete za spremembe – gre za poklicno kompetenco učiteljev in drugih v šoli, ali so učitelji usposobljeni za nove tehnike in metode dela, gre za sposobnost učenja, timskega dela,
- ustrezno vodenje – je pomembno za vpeljevanje spremembe, in sicer na vseh nivojih, v razredu, na nivoju šole, sistema. Gre tudi za to, kako je vodja sposoben spodbujati proces učenja, aktivirati vire in učenje tudi evalvirati.

Šole v projektu bralne pismenosti so izvedle merjenje šolskega ozračja s pomočjo vprašalnika DION (Diagnosing Individual and Organisational Needs, avtor John Elliot, prevod J. Bečaj). V vprašalniku je 66 trditev, razdeljenih v 11 kategorij šolske klime: odnos z okoljem, izbor kadrov, struktura in vloga zaposlenih, vodenje, ustvarjalnost in inovacije, materialna oprema, sposobnost reševanja problemov, timsko delo, motivacija osebja, jasnost ciljev in razvoj osebja. Cilj merjenja je bil, da vodstva šol in skrbniki dobijo povratno informacijo, kako učitelji doživljajo klimo na šoli, s čim so zadovoljni, kaj ocenjujejo kot šibko točko. Vprašalnik je bil posredovan učiteljem v spletni obliki v sredini prvega leta projekta. Rezultati so pokazali, da so učitelji kot najšibkejšo kategorijo ocenili materialno opremo, kar je bilo na prvi pogled presenetljivo ob vedenju, da so naše šole materialno dobro opremljene. Ob poglobljeni analizi se je izkazalo, da ni problem količina opreme, ampak njena preslaba izkoriščenost. Vse šole imajo računalniške učilnice, širokopasovni dostop do interneta, veliko jih ima interaktivne table, prenosne računalnike in drugo sodobno opremo. Vprašanje pa je, ali je vsa tehnološka oprema pri pouku optimalno izkoriščena. Na drugo mesto po šibkosti se je uvrstila kategorija timskega dela. Kaže, da je sodelovalna kultura v naših šolah premalo navzoča, učitelji premalo sodelujejo med seboj, medsebojne hospitacije so redke, sistematičnih razprav o strokovnih vprašanjih ni veliko. To so aktivnosti, ki dolgoročno vodijo do spreminjanja miselnosti (Bečaj, 2011) in s tem do učinkovitejše pedagoške prakse. Na tretje mesto po šibkosti se je uvrstila motivacija, kar ni presenečenje, saj je komisija OECD že leta 1998 (v Bečaj, 2011) ugotovila, da je naš šolski sistem preveč centralističen in da so učitelji premalo vključeni v šolske reforme. Pod temi pogoji pa ne morejo postati nosilci sprememb, ne morejo postati »lastniki« novih idej, kar zagotavlja visoko motivacijo.

### VPLIV VODENJA NA UČNE DOSEŽKE UČENCEV

Glickman in sodelavci (2001, v Harris, 2011) so sestavili seznam značilnosti šole, ki nenehno izboljšuje učne izide učencev. Prav na vrhu seznama je vodenje (prav tam). Tudi Harris in Chapman (2002, prav tam) sta ugotovila, da je do napredka v dosežkih učencev prišlo potem, ko so

vodje v odločanje vključili širok krog sodelavcev. Avstralska študija, ki je zajela 2500 učiteljev in njihovih ravnateljev (Silins in Mulford, 2002, v Harris, 2011) je pokazala, da se dosežki učencev izboljšajo, kadar so viri vodenja razporejeni v šolski skupnosti in kadar imajo učitelji polnomočja, ki so za njih pomembna. Učitelji se največ naučijo, kadar izmenjujejo zamisli, skupaj načrtujejo, kritično prijeteljujejo in izmenjujejo izkušnje (Hargreaves in Fink, 2011), zato je pomembno, da so organizirani v strokovne skupine ali mreže. Takšne mreže pa potrebujejo vodje, ki povezujejo, dajejo zgled in motivirajo. Avtorja opisujeta primer angleškega projekta z naslovom Šole izvedenke in akademski sklad (prav tam: 46) s katerim želijo zvišati dosežke učencev. Temeljna načela tega modela so: samoizboljševanje šol z ustvarjanjem kolegialnih mrež, povezovanje zunanjih strokovnjakov z uspešnimi praktiki, mentorske šole in izdelane strategije ter jasni napotki za izpeljavo v praksi.

Robinsonova (2011) v svojem prispevku raziskuje študije, ki dokazujejo vpliv razporejenega vodenja na učne dosežke. Ugotavlja, da je kvantitativnih raziskav malo, navaja le študijo Leithwood in Janzi (2000, prav tam). Polemizira o dveh konceptih takšnega vodenja, in sicer vodenje kot delitev nalog in kot proces razporeditve vplivanja. Sklene s predlogom, da je smiselno iskati povezave z učnimi dosežki bolj v konceptu vodenja kot razporeditve vplivanja.

### NAČIN VODENJA PROJEKTA BRALNE PISMENOSTI NA ŠOLSKI RAVNI

V načrtu projekta je bilo predvideno, da ravnatelj in ustanovitelj šolski projektne tim, s pomočjo katerega načrtujejo, usklajujejo in vodijo projekt. Vsaka šola je dobila skrbnika iz vrst pedagoških svetovalcev zavoda, katerih vloga je, da ravnatelju, projektne timu in učiteljem pomagajo pri uresničevanju ciljev projekta. Eno od ključnih vprašanj in temeljnih ciljev projekta je izboljšanje

bralne pismenosti učencev. Naloga ravnatelja in tima pa je, ustvariti ustrezno učno okolje in spodbuditi učitelje, da v svoj pouk vpeljejo nove, dinamične, na učence osredinjene didaktične pristope. Ravnatelje in člane timov ozaveščamo, usposabljam in jih povezujemo med seboj z namenom, da spoznajo sodobne pristope vodenja in jih čim bolj učinkovito prenesejo v svojo prakso. Člani šolskih projektne timov so prevzeli precejšen del vodstvenih nalog, ki jih sicer tradicionalno opravi ravnatelj. To ne pomeni, da so se ravnatelji umaknili in prepustili svoje naloge timu. Ravnatelji so enakopravni člani tima, sodelujejo pri oblikovanju dejavnosti, razdelitvi nalog, člane tima podpirajo, zagovarjajo njihove odločitve in jih promovirajo v šolskem kolektivu. Tak pristop vodenja projektov je bil uspešno preizkušen v programih didaktične prenove in posodabljanja gimnazij (Rupar in Rupnik Vec, 2006; Sentočnik in Rupar, 2009). Rezultati raziskav med ravnatelji omenjenih šol so pokazali, da so ti takšen način vodenja projektov dobro sprejeli (Rupar, 2008, 2009). Menili so, da so z razdelitvijo nalog in odgovornosti med člane razvojnih timov dosegli večjo kakovost dela šole (prav tam). Poleg tega so razvojne time videli kot razbremenitev zase, kar je eden izmed njih utemeljil takole: »Mi smo delovali in bomo še naprej tako, da se stvari, preden gredo ven [v kolektiv, op. avt.], predebatirajo. Tukaj ravnatelj ni sam, ampak že prej sliši kritičnega prijatelja. To je zame zelo veliko vredno.« (Rupar, 2008)

### NALOGE IN AKTIVNOSTI RAVNATELJEV IN VODIJ TIMOV

Po prvem letu projekta smo ravnatelje in vodje projektne timov prosili, da navedejo, katere naloge in aktivnosti so izvajali na šolah. Spodaj navajamo njihove odgovore (interno gradivo projekta).

Dejavnosti ravnateljev	Dejavnosti vodje šolskega projektne tima
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sodeluje na sestankih in spremlja delo ŠPT in kolektiva.</li> <li>Ustvarja pogoje za delo: motivira, spodbuja, ponuja, predlaga, daje podporo, organizira konference, izobraževanja.</li> <li>Skrbi za vertikalno od vrta do 9. razreda.</li> <li>Skrbi za povezavo z LDN.</li> <li>Povezuje projekt z doktrino šole.</li> <li>Evalvira rezultate projekta.</li> <li>Zagotavlja materialne pogoje.</li> <li>Se udeležuje izobraževanj, strokovnih srečanj.</li> <li>Hospitira učitelje v projektu in druge učitelje.</li> <li>Vrednoti delo učiteljev.</li> <li>Skrbi za pravično razdelitev nalog med člane tima in kolektiva.</li> <li>Skrbi za formalno dokumentacijo, podpis pogodbe, plačila, finančno poslovanje.</li> <li>Spodbuja prijavo na razpis, pripravlja kolektiv za sodelovanje v projektih.</li> <li>Postavlja spletno učilnico za BP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sklicuje in vodi sestanke ŠPT-ja.</li> <li>Skrbi za razdelitev del in nalog.</li> <li>Spremlja navodila in smernice ZRSŠ in skrbi za njihovo realizacijo.</li> <li>Motivira in spodbuja člane tima v kritičnih trenutkih.</li> <li>Vodi dokumentacijo in pripravlja poročila v sodelovanju s člani tima in kolektiva.</li> <li>Je vez med skrbnikom in timom.</li> <li>Sodeluje z ravnateljem.</li> <li>Pripravlja gradiva za kolektiv.</li> <li>Prenaša znanja na kolektiv – vodi delavnice in poročila.</li> <li>Izbira in se dogovarja za izobraževanja.</li> <li>Sodeluje na izobraževanjih in konferencah.</li> <li>Koordinira celoten projekt.</li> <li>Sprejema pobude in predloge sodelavcev.</li> <li>Dela v spletni učilnici.</li> <li>Pripravlja pogoje za vključitev vrta v projekt.</li> </ul>

Dejavnosti ravnateljev	Dejavnosti vodje šolskega projektnega tima
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skrbi za prepoznavnost projekta in ga promovira na svetu staršev in šole.</li> <li>• Izmenjava izkušnje z ravnatelji drugih šol v projektu.</li> <li>• Spodbuja in ohranja pozitivno klimo v kolektivu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vpeljuje nove pristope poučevanja v prakso z lastnim zgledom.</li> <li>• Organizira medsebojne hospitacije.</li> <li>• Opozarja na novosti, literaturo.</li> <li>• Vnaša pridobljena znanja v lastno pedagoško delo.</li> <li>• Pripravlja razstave.</li> <li>• Pripravlja ankete, analize, obrazce.</li> </ul>

Primerjava obeh seznamov nam pokaže nekaj stičnosti in nekaj razlik med dejavnostmi ravnateljev in vodij timov. Ravnatelji so skrbeli za »veliko sliko« projekta. Skrbeli so za povezavo med cilji letnega načrta šole in cilji projekta, evalvirali in vrednotili so delo učiteljev prek hospitacij in drugih oblik, skrbeli so za upravno in finančno plat projekta in se povezovali z zunanjimi deležniki. Njihov način vodenja lahko po Leithwoodu in sodelavcih (1999, v Sentočnik, 2011) uvrstimo v menedžerski model, za katerega je najpomembnejša dobra organizacija dela in zagotavljanje pogojev za delo in podporo od zunaj. Ravnatelj si prizadeva za optimalno delovanje šole, skrbi, da je v šoli red, ki omogoča tekoče delo, da razvija zmožnosti skupnosti za vpeljevanje sprememb in timskega dela. Ravnatelj v tem modelu prevzema odgovornost za strokovnost in uspešnost šole (Sentočnik, 2011).

Dejavnosti vodij šolskih projektnih timov kažejo več značilnosti na pouk osredinjenega vodenja (prav tam: 3). Vodje timov imajo veliko koordinacijskih nalog, poleg tega so tudi učitelji. Nova znanja prenašajo v pouk, se udeležujejo izobraževanj, spremljajo literaturo in spodbujajo druge učitelje k didaktičnim izboljšavam pouka. Vodje timov so torej v prvi vrsti učitelji, ki to, k čemur spodbujajo kolege, sami preizkušajo pri pouku. Te avtentične izkušnje jim nedvomno podeljujejo legitimost v očeh njihovih kolegov, ki je za njihov položaj vodje tima nujno potrebna.

Ena od pomembnih nalog članov tima je prenos spoznanj, znanja in veščin na kolektiv. Vsi člani timov in ravnatelji so imeli veliko priložnosti za izobraževanje. Zavod RS za šolstvo je organiziral vrsto delavnic, strokovnih posvetov in konferenc, kjer so se lahko usposabljali na najrazličnejših področjih. Njihova naloga je bila, da ta znanja prenesejo na svoje šole. V spodnjem seznamu so navedena izobraževanja, ki so jih vodje in člani projektnih timov sami ali s pomočjo zunanjih sodelavcev izpeljali za učitelje v prvem letu projekta (interno gradivo).

- Bralne učne strategije
- Zgodnje opismenjevanje
- Pravilna uporaba SKJ pri pouku
- Digitalna pismenost za starše
- Motivacija pri branju
- Učinkovite tehnike branja
- Testiranje učencev s SNAP-testi
- Dvig kulturnega kapitala učencev s pomočjo interneta
- Kaj ohranja in spodbuja interes za branje

- Značilnosti notranje in zunanje motiviranih bralcev
- Pisno preverjanje znanja z besedilom
- Predstavitev in izpolnjevanje bralnega plakata
- Obdelava besedilnih nalog
- Analiza rezultatov NPZ v luči bralne pismenosti
- Delo z besedili
- Tehnike RWCT za prvo triletje
- Učni jezik
- Taksonomija pri testih znanja
- Šolska klima
- Kako otroku pomagamo pri branju (za starše)
- Postavljanje vprašanj in kritično mišljenje
- Bralne urice v knjižnici
- Pomembnost pedagoškega govora
- Debata o prebrani knjigi z učitelji

Teme so različne, prevladujejo pa bralne učne strategije na različne načine. Te vsebine za učitelje niso nove in so pri nekaterih že postale del redne prakse, kar potrjujejo drugi članki v tej številki revije. Za učitelje šol, ki so v projektu, lahko rečemo, da pod vodstvom projektnih timov in ravnateljev ter s pomočjo skrbnikov vlagajo veliko naporov in časa v posodabljanje svoje pedagoške prakse. Eden od dolgoročnih ciljev projekta predvideva, da naj bi te šole po koncu projekta prevzele mentorsko vlogo preostalim šolam in postale središče mrež. Pri tem bodo vsekakor potrebovale ustrezno spodbudo, motivacijo in pomoč.

## SKLEP

Projekt bralne pismenosti se oktobra 2013 zaključuje, kar pa ne pomeni, da je delo učiteljev in ravnateljev vključenih šol, končano. Še zdaleč ne. Pravo delo se šele dobro začne. Na podlagi tesnega sodelovanja z ravnatelji in učitelji si upamo trditi, da je projekt prinesel nov veter v utečeno pedagoško prakso. Te šole naj bi v prihodnje prevzele mentorsko vlogo, postale naj bi središče mrež, ki so nujen organizacijski pogoj za večjo trajnost sprememb v organizacijah (Hargreaves in Fink, 2011). Mreže pa potrebujejo vodje, ki povezujejo in prispevajo, dajejo zgled in navdihujejo (prav tam). Šole v projektu bralne pismenosti so vzpostavile sisteme vodenja, kjer je odgovornost porazdeljena med ravnatelja in člane projektnih timov. Takšen način se približuje razporejenemu vodenju, ki je čedalje bolj sinonim za trajnostne spremembe. Dejstvo, mimo katerega ne moremo, pa je, da je naša šolska kultura še vedno preveč

individualistična. Za kakovostnejše znanje naših učencev bi bilo treba vzpostaviti sodelovalno kulturo in tiste procese, ki vodijo v razvijanje učečih se skupnosti. Učitelji naj se povezujejo v skupnosti znotraj šol in v mreže v širšem okolju. Ravnateljem pa bi morali pomagati pri razvijanju učinkovitih sodobnih načinov vodenja šol.

## VIRI IN LITERATURA

- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, 1, letnik V, str. 5–18.
- Bečaj, J. (2001). Dinamika medosebnih odnosov v timu. V: Mayer, J. (ur). Skrivnost ustvarjalnega tima. Ljubljana: Dedalus – razvoj vodilnih osebnosti in skupin, str. 14–28.
- Bečaj, J. (2009). Cilji so vedno v oblakih, pot pa je mogoča le v resničnosti. V: Vzgoja in izobraževanje, XL, jubilejna številka, str. 27–40.
- Bečaj, J. (2011). Skupaj mislimo in se pogovarjamo – torej znamo. V: Sodobna pedagogika, letnik 62(129), št. 1, str. 56–75.
- Dalin, P., Rolff, H. G.; Kleekamp, B. (1993). Changing the school culture. Cassell, London.
- DiPaola, M. in Tschannen-Moran, M. (2003). The Principals at a Crossroads: A Study of the Conditions and Concerns of Principals. National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin; March; 87, 634.
- Goodwin, R. H., Cunningham, M. L., Childress, R. (2003). The Changing Role of the Secondary Principal. V: National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin; March; 87, 634. Research Library pg. 26.
- Grmek, M. I. (2007). Profesionalni razvoj ravnateljev in vodenje šole. V: Šolsko polje, XVIII, (3/4), str. 165–173.
- Hallinger, P., in Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. Educational Administration Quarterly, 32(1), 5–44.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2011). Razporejeno vodenje: demokracija ali dostava? V: Vzgoja in izobraževanje, XLII, št. 5., str. 42–49.
- Hargreaves, D. H., Hopkins, D. (2001). Šola zmora več. Management in praksa razvojnega načrtovanja. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. V: Educational management administration & leadership journal of the British Educational Leadership, Management & Administration Society, str. 11–24. London: Sage Publications.
- Harris, A., Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. V: Management in Education, vol. 22(1), str. 31–34.
- Harris, A. (2011). Razporejeno vodenje: glede na dokaze. V: Vzgoja in izobraževanje, XLII, št. 5., str. 10–20.
- Hopkins, D. (2007). Vsaka šola odlična šola. Razumeti možnosti sistemskega vodenja. Državni izpitni center. Ljubljana.
- Koren, A., Logaj, V. (2007). Ko učitelj postane ravnatelj: raziskava o novoimenovanih ravnateljih. Šolsko polje, 18 (5/6), str. 17–36.
- Marzano, Robert J., Waters, T., McNulty, Brian A. (2005). School Leadership that Works. From Research to Results. ASCD Alexandria, Virginia USA.
- Robinson, V. M. J. (2011). Kovanje povezav med razporejenim vodenjem in učnimi izidi. V: Vzgoja in izobraževanje, XLII, št. 5, str. 50–59.
- Rupar, B. (2008). Kako so ravnatelji šol v projektu Didaktična prenova gimnazij vodili in spodbujali vpeljevanje sprememb. V: Vzgoja in izobraževanje XXXIX (3), str. 55–59.
- Rupar, B. (2009). Spremenjena vloga ravnatelja v sodobni šoli – evalvacijska študija. V: Brezovec, A. (ur.), Mekinc, J. (ur.). Znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo Management, izobraževanje in turizem, Portorož. Turistica, Fakulteta za turistične študije, str. 2417–2426.

Rupnik, Vec T., Rupar, B. (2006). Model celostne podpore ZRSŠ šolam pri vpeljevanju sprememb in zagotavljanju kakovosti. V: Sentočnik, S. in Rupar, B. (ur.). Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana.

Rutar, Ilc Z. (2007). Povzemno poročilo o projektu Zavoda Republike Slovenije za šolstvo DIDAKTIČNA PRENOVA GIMNAZIJ. Zavod RS za šolstvo.

Schein, E. (2002). Models and Tools for Stability and Change in Human Systems. V: Reflections, vol. 4, no. 2. Fullan, M. (1993). Change Forces. New York: Falmer Press.

Schollaert, R., Leenheer, P. (ur.) (2006). Spirals of Change. Educational change as a driving force for school improvement. LannooCampus.

Sentočnik, S. (2005). Podpora šolam pri uvajanju sprememb. Vzgoja in izobraževanje, let. XXXVI, št. 4 in 5, str. 18–31.

Sentočnik, S., Rupar, B. (2009). School leadership of the future : how the National education institute in Slovenia supported schools to develop distributed leadership practice. V: European Education, v. 41, št. 3, str. 7–22.

Sentočnik, S. (2011). Izzivi vodenja šol 21. Stoletja. V: Vzgoja in izobraževanje, XLII, št. 5, str. 2–9.

Sergiovanni, J. Thomas; Starratt, J., Robert (1993). Supervision – a redefinition, McGraw Hill Book Co., Singapore.

Sergiovanni, T. J. (2006). The Principalsip. A Reflective Practice Perspective. Fifth Edition. Trinity University San Antonio, Texas.

#### POVZETEK

V članku razpravljamo o pomenu vodenja šol in šolske klime za učinkovito vpeljevanje didaktičnih sprememb v pouk, kar je eden bistvenih ciljev projekta bralne pismenosti. Predstavimo koncept porazdeljenega vodenja, s katerim se odločanje o pomembnih rečeh premissljljeno prenese na člane kolektiva, ki imajo potrebno znanje in kompetence za realizacijo nalog. Zaradi spoznanj o učinkih šolske klime na učne dosežke smo šole, vključene v projekt bralne pismenosti, pozvali, da izpeljejo merjenje šolske klime. Rezultati so pokazali šibkosti na področju izkoriščenosti materialne opreme, timskega dela in motivacije. Na vseh šolah delujejo šolski projektni timi, ki skupaj z ravnatelji načrtujejo, usklajujejo in izvajajo dejavnosti za dvig bralne pismenosti učencev. Pri tem so aktivnosti ravnateljev usmerjene v ustvarjanje podpornega okolja, formalno in finančno plat, spremljanje in vrednotenje dela učiteljev. Dejavnosti vodij timov pa bolj v povezovalno vlogo med skrbniki in kolektivom, na širjenje znanja in podporo učiteljem pri – bolj na učence usmerjenih – načinih poučevanja. Prispevek sklenemo s predlogi o nujnosti oblikovanja sodelovalne šolske klime in razvijanja učinkovitih načinov vodenja šol.

**Ključne besede:** vodenje šol, šolska klima, bralna pismenost, ravnatelji, šolski projektni tim

#### ABSTRACT

The paper discusses the role of school leadership and school climate for effective didactic changes in the classroom work. This is one of the essential objectives of reading literacy. We present the concept of distributed leadership where decisions about important issues are deliberately transferred to teaching staff with the required competences for realising the delegated tasks. Due to the findings about the effects of school climate on pupils' achievements, we asked schools participating in the reading literacy project to measure the climate in their schools. The results indicated weaknesses related to the usage of equipment, team work and motivation. School project teams function in every school. They plan, coordinate and carry out activities for raising pupils' reading literacy together with their head teachers. Head teachers' activities are focused on creating supportive environment, on formal and financial part and on managing teacher performance. Team leaders' activities are more focused on their coordinating role between

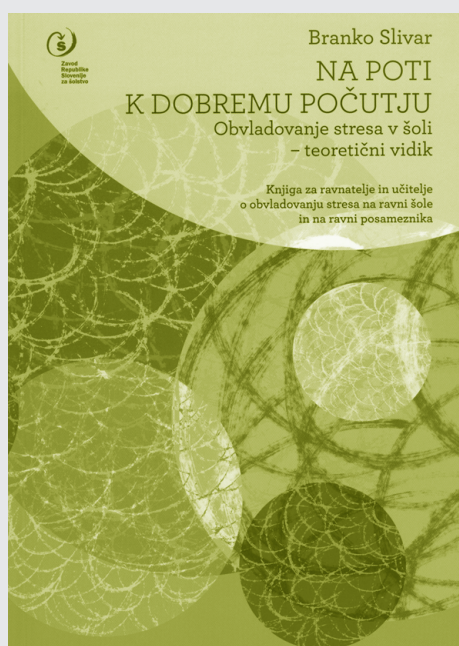
tutors and teaching staff, on dissemination of knowledge and on support to teachers to introduce more pupils-focused teaching approaches. The article is concluded by suggestions about the urgent creation of collaborative school climate and development of effective school leadership.

**Key words:** school leadership, school climate, reading literacy, head teachers, school project team

Branko Slivar

## NA POTI K DOBREMU POČUTJU Obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik

2013, ISBN 978-961-03-0048-9, 120 strani, 19,70 €



Zapleten odnos učitelj – učenec, kronična utrujenost, dvom v svoje delo, ocenjevanje, spremenjena vloga učitelja, nenehno prilagajanje, težave s koncentracijo so le nekateri izmed dejavnikov stresa, ki danes pestijo pedagoškega delavca. Potreba po nenehnem spremljanju tehnoloških in strokovnih smernic, aktivno angažiranje celotne osebnosti, načrtovanje, profesionalna rast zahtevajo od učitelja vedno večje napore in prilagajanja. Strokovna monografija osvetljuje dejavnike tveganja za stres in načine učinkovitega spoprijemanja z njim. Vsebina knjige je pomembna tudi za ravnatelje in vse, ki imajo v rokah vzvode odločanja v šolskem sistemu, saj jasno in strokovno argumentirano pojasnjuje njihov vpliv na kakovostno in strokovno delo učiteljev – ob tem pa tudi na zmanjševanje ali stopnjevanje poklicnega stresa.

Presežna vrednost knjige je v tem, da za razliko od večine knjig in priročnikov na slovenskem tržišču stresa ne obravnava le kot splošen pojav, temveč strokovno poglobljeno in z zadnjimi raziskavami podprto osvetljuje prav področje poklicnega stresa pri učiteljih, hkrati pa nakazuje »pot k dobremu počutju«. Delo je nadgrajeno s predlogi pristopov k zmanjševanju poklicnega stresa in vzpostavljanju dobrega počutja.

### Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: [zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si)
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo