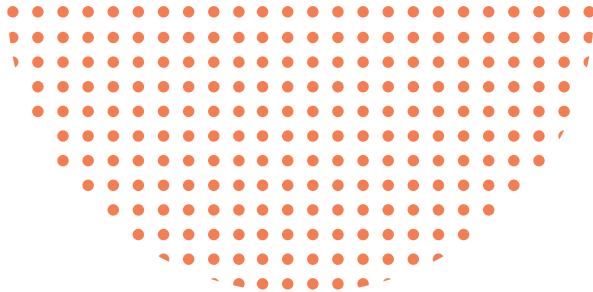


dr. Branka Likon
mag. Katja Arzenšek Konjajeva
dr. Simon Slokan

Podpora na začetku ravnateljevanja

Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem



Podpora na začetku ravnateljavanja Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem

Avtorji: dr. Branka Likon, mag. Katja Arzenšek Konjajeva, dr. Simon Slokan

Strokovni pregled: dr. Mihaela Zavašnik, mag. Mariza Skvarč in dr. Vinko Logaj

Jezikovni pregled: Andraž Polončič Ruparčič

Oblikovanje: Art Design, d. o. o.

Infografika: Art Design, d. o. o.

Grafična priprava: Cicero, d. o. o.

Fotografije: freepik.com

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnica: Jasna Rojc

Urednica založbe: Petra Weissbacher

Spletna izdaja
Ljubljana, 2024

Publikacija je dostopna na povezavi: www.zrss.si/pdf/podpora_na_zacetku_ravnateljavanja.pdf

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID 211876611](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:zbs:211876611)

ISBN 978-961-03-0861-4 (PDF)



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Vsebina

Priročniku na pot	4
Uvod	5
1 Mentorstvo kot podpora ravnateljem na začetku ravnateljevanja (Branka Likon)	6
1.1 Izhodišča in ključne prvine programa	8
1.2 Izzivi novoimenovanih ravnateljev in ravnateljev mentorjev kot izhodišče za vsebino	12
1.3 Namen in cilji programa	13
1.4 Vsebina in oblike dela	14
1.5 Izbor in usposabljanje mentorjev	17
2 Vloge ravnatelja mentorja in vloge ravnatelja na začetku ravnateljevanja (Branka Likon in Katja Arzenšek Konjajeva)	20
2.1 Mentorjeva podpora – od deljenja izkušenj do načrtovanja učenja in refleksije o njem	21
2.2 Vloge in naloge mentorja v programu	23
2.3 Novoimenovani ravnatelji – od vprašanj do pobud ter do refleksije in učenja	24
2.4 Vloge in naloge novoimenovanega ravnatelja v programu	25
2.5 Učenje in napredek mentorja ter pridobitve za mentorja	27
2.6 Učenje in napredek novoimenovanega ravnatelja ter pridobitve za ravnatelja	28
3 Načrtovanje in spremljanje dela v programu (Branka Likon in Katja Arzenšek Konjajeva)	32
3.1 Izbira mentorja in načrtovanje parov	33
3.2 Proces sodelovanja in sodelovalno učenje	34
3.3 Načrt sodelovanja	35
3.4 Spremljanje napredka novoimenovanega ravnatelja	39
3.5 Mentorjevo spremljanje sodelovanja z novoimenovanim ravnateljem	42
3.6 Mentorjevo spremljanje svojega delovanja in učenja	44
4 Izzivi in priložnosti ravnatelja danes ter podpora Inšpektorata RS za šolstvo (Simon Slokan)	46
4.1 Vloga inšpekcije kot podpora pri zakonitem in kakovostnem (odličnem) delovanju	47
4.2 Družbena odgovornost in slovenski šolski sistem	48
4.3 Profesionalizem	49
4.4 Družbena odgovornost in slovenski šolski sistem	51
4.5 Razmislek in pričakovanja	55
5 Viri in literatura	56

Priročniku na pot

Vloga ravnatelja prinaša nove naloge in izzive. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 49. členu ravnatelja javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda opredeljuje kot pedagoškega vodjo in poslovodni organ zavoda. Na istem mestu so navedene ravnateljeve zahtevne, kompleksne in odgovorne naloge in dolžnosti: skrb za organizacijo dela, letno in razvojno načrtovanje ter evalvacijo in samoevalvacijo na ravni zavoda, vodenje zavoda ter njegovih zaposlenih, spremljanje dela zaposlenih ter skrb za njihov profesionalni razvoj in napredovanje, spodbujanje in skrb za delo in napredek otrok, učencev, dijakov oziroma študentov višjih šol, skrb za sodelovanje s starši in drugimi deležniki, zastopanje in predstavljanje zavoda. Zakon mu nalaga tudi odgovornost za zakonitost dela, pri čemer mora upoštevati množico zakonov in drugih predpisov, ki urejajo delovanje vzgojno-izobraževalnih zavodov. Vodilo za delovanje ravnatelja in zaposlenih predstavljajo cilji in načela vzgoje in izobraževanja, ki med drugim narekujejo, da je v vrtcih in šolah nujna skrb za varno in spodbudno učno okolje, v katerem lahko vsak otrok, učenec, dijak ali študent napreduje v skladu s svojimi zmožnostmi, sposobnostmi in interesi. Od ravnatelja se pričakuje, da z osebno in strokovno integriteto ter visoko stopnjo profesionalizma skrbi za primeren, ustrezen in spodbuden odnos z udeleženci izobraževanja, zaposlenimi, starši in drugimi udeleženci. Da vodi z zgledom.

Pred novoimenovano ravnateljico ali ravnateljem vsekakor ni lahka naloga, pričakovanja zaposlenih in okolja so velika. Zato je izjemnega pomena podpora, ki jo ima na nacionalni ravni od Ministrstva za vzgojo in izobraževanje, Inšpektorata RS za šolstvo in od javnih zavodov na področju vzgoje in izobraževanja. Zaposleni na Zavodu RS za šolstvo se zavedamo svoje vloge pri podpori ravnateljicam in ravnateljem, še posebej tistim, ki ravnateljstvo šele pričenjajo. Zato na različne načine skrbimo za profesionalni razvoj ravnateljic in ravnateljev: z regijskimi srečanji, svetovanji, izvajanjem programov kariernega razvoja, tematskimi konferencami in strokovnimi posveti. Pri tem ima osrednjo vlogo Šola za ravnatelje, ki med drugim kot sistematično in strukturirano podporo ravnateljicam in ravnateljem na začetku njihovega ravnateljstva že vrsto let razvija program »Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem«, ki se ukvarja s številnimi pomembnimi področji delovanja ravnateljev.

Ravnateljice in ravnatelji se v novi vlogi soočajo s številnimi izzivi in situacijami. Program »Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem« jih opremi z znanji in veščinami, ki omogočajo učinkovito spopadanje z njimi. Drugi pristop v okviru programa pa je strokovna podpora izkušenih ravnateljic in ravnateljev, ki v timu z novoimenovanimi ravnateljicami in ravnatelji skupaj postavljajo cilje, načrtujejo njihovo realizacijo in spremljajo njihovo doseganje, rešujejo izzive, evalvirajo ter samoevalvirajo opravljeno delo ... Izkušeni in novoimenovani ravnateljice in ravnatelji se torej medsebojno strokovno podpirajo in tako skupaj profesionalno rastejo. Medsebojna podpora in učenje, ob strokovni podpori zaposlenih na Zavodu RS za šolstvo, Ministrstvu RS za izobraževanje ter Inšpektoratu RS za šolstvo, zagotavljata pomoč in oporo pri soočanju z izzivi ravnateljstva, tako za novoimenovanega kot izkušenega ravnatelja.

Novoimenovanim ravnateljicam in ravnateljem želimo uspešno ravnateljstvo, izkušenim ravnateljicam in ravnateljem pa se zahvaljujemo, da skupaj z nami uspešno razvijajo in izvajajo program »Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem«.

Jasna Rojc, direktorica Zavoda RS za šolstvo, in Špela Drstvenšek, vodja Šole za ravnatelje, Zavod RS za šolstvo

Uvod

V zadnjih desetletjih postaja ravnateljstvo vse zahtevnejše zaradi obsega nalog in kompleksnosti izzivov, s katerimi se soočajo ravnatelji. V središču se vse bolj postavljajo vloga ravnatelja kot vodje učenja, krepitev motivacije za izboljšanje procesov učenja in razvoj profesionalnega znanja, spretnosti in veščin ravnatelja. Razvoj programa sledi izzivom novoimenovanih ravnateljev in ravnateljstev mentorjev, pri tem sloni na ugotovitvah sodobnih znanstvenih spoznanj domače in tuje literature. Ob razjasnjevanju vlog mentorja in mentoriranja so poudarjene priložnosti za profesionalni razvoj obeh. Namen programa tako presega samo zagotavljanje podpore, pomoči in olajšanja dela novoimenovanim ravnateljstvom, saj omogoča učenje obeh.

V priročniku je opisan program »Mentorstvo novoimenovanim ravnateljstvom« kot sistematična in strukturirana podpora ravnateljstvom na začetku ravnateljstva za reševanje izzivov vodenja v konkretnih situacijah. Obenem je poudarjen pomen vseživljenjskega učenja, predstavljene pa so tudi priložnosti za učenje novoimenovanih ravnateljstev in ravnateljstev mentorjev v programu. Gradivo je namenjeno udeležencem programa – novoimenovanim ravnateljstvom in mentorjem. Cilj je seznanitev z ugotovitvami sodobne literature, prikaz vsebin in oblik dela v programu ter osvetlitev vlog in nalog mentorjev ter novoimenovanih ravnateljstev v programu. Gradivo vsebuje tudi pripomočke za načrtovanje in spremljanje dela v programu ter za spremljanje napredka pri učenju novoimenovanih ravnateljstev.

Najprej so predstavljena teoretična izhodišča, ki osvetljujejo potrebe po podpori ravnateljstvom na začetku ravnateljstva, ter ugotovitve sodobne literature o vsebinah in oblikah dela, ki so se v zadnjih letih izkazale za uspešne. Zasnova programa temelji tudi na analizi dela v programu v zadnjih nekaj letih. Predstavitvi ključnih elementov programa sledi opis izzivov novoimenovanih ravnateljstev. Po opisu namena in ciljev programa so podrobneje predstavljene vsebine in oblike dela v programu. V drugem poglavju sledi opis vlog in nalog ter zadolžitev mentorjev in novoimenovanih ravnateljstev. Predstavljene so ugotovitve raziskav v zadnjih letih o pridobitvah novoimenovanih ravnateljstev in mentorjev, ki se vključujejo v program v tujini in Sloveniji. V tretjem poglavju sta predstavljena načrtovanje in proces sodelovanja ter spremljanja dela parov oz. timov novoimenovanih ravnateljstev in mentorjev v programu. Predstavljeni so obrazci za oporo pri pripravi načrta sodelovanja in skupnih aktivnosti mentorskih parov ali timov ter načrtovanje ciljev novoimenovanega ravnatelja. Za pomoč pri spremljanju učenja novoimenovanega ravnatelja sta pripravljena dva dopolnjujoča se obrazca: Obrazec za refleksijo in spremljanje lastnega učenja novoimenovanega ravnatelja ter Obrazec za mentorjevo spremljanje sodelovanja z novoimenovanim ravnateljstvom. Sledi še nekaj pobud za mentorjevo refleksijo o svojem delovanju in učenju. V četrtem poglavju je osvetljen pomen družbene odgovornosti in etičnega delovanja ravnatelja in prikazani so izzivi ravnatelja danes, izhajajoč iz vsebine pobud šolske inšpekcije. Predstavljena sta vloga in pomen šolske inšpekcije s poudarkom na vidiku pomoči in svetovanja ravnateljstvom.

Program osvetljuje pomen podpore na različnih ravneh in različnih oblik sodelovanja. Polega tega spodbuja ravnateljstvo k vodenju učenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Krepitev zmožnosti ravnatelja kot vodje učenja temelji na izkustvenem sodelovalnem učenju novoimenovanega ravnatelja in mentorja z načrtovanjem učenja in refleksijo o učenju. Ob tem program spodbuja nenehno raziskovanje prakse in kritično prijateljevanje z namenom kakovostnega in družbeno odgovornega delovanja.



1

Mentorstvo kot podpora ravnateljem na začetku ravnateljevanja

dr. Branka Likon, Zavod RS za šolstvo, Šola za ravnatelje

Rdeča nit programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem je **zagotavljanje stalne in sprotne podpore na začetku ravnateljevanja** v treh različnih oblikah: skupna srečanja mentorjev in novoimenovanih ravnateljev, mreženja ravnateljev in sodelovanje parov ali timov novoimenovanih ravnateljev in mentorjev. Usposabljanja in razprave o aktualnih vsebinah na skupnih srečanjih dopolnjujejo spletne razprave na videokonferencah. Mreženje ravnateljev na skupnih srečanjih je nadgrajeno z regijskim mreženjem ravnateljev po območnih enotah. Poudarjeno je sodelovanje z izkušenimi ravnatelji praktiki – mentorji, in sicer tako na formalnih skupnih srečanjih kot tudi na individualnih srečanjih novoimenovanih ravnateljev z mentorjem. Slednje pogosto preseže formalne oblike sodelovanja ter se razvije tudi v vključevanje novoimenovanih ravnateljev v neformalne mreže.

V nadaljevanju so predstavljena teoretična izhodišča in ugotovitve evalvacij izvajanja programov mentorstva novim ravnateljem ter ključne prvine programa. Izhodišča predstavljajo poudarki v sodobnih strokovnih virih in ugotovitve raziskav o vlogi ravnatelja kot vodje učenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Program je zasnovan tudi na ugotovitvah o pomenu in potrebi po podpori novim ravnateljem ter o priložnostih za učenje novoimenovanih ravnateljev in mentorjev. Poudarjena sta učenje ravnatelja, tako novoimenovanega kot mentorja, ter ravnateljevo spremljanje lastnega učenja. **V središče pa je postavljeno ravnateljevo vodenje za učenje v najširšem smislu:**

- prizadevanja za izboljšanje procesov učenja in poučevanja, ki izhajajo iz ugotovitev ravnateljevega spremljanja vzgojno-izobraževalnega procesa v zavodu ob upoštevanju sodobnih spoznanj o vodenju učenja (didaktičnih strategij);
- aktivnosti za razvijanje profesionalne učeče se skupnosti v vzgojno-izobraževalnem zavodu s sodelovalnim načrtovanjem;
- podpiranje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev z zagotavljanjem varnega in spodbudnega učnega okolja ter s spodbujanjem refleksije in raziskovanja lastne prakse. Pri tem pa sta pomembna učenje ravnatelja in spodbujanje učenja pri učiteljih in učencih.

V Sloveniji se za vse opisano v literaturi, praksi in zakonodaji uporablja termin **»pedagoško vodenje«** ali **»vodenje pedagoške dejavnosti«**. Logaj in Zavašnik (2022) predstavita različne definicije pedagoškega vodenja v literaturi ter ob razmišljanju o uporabi pojma v praksi poudarita, da je pedagoško vodenje kompleksen in kontinuiran proces, ki z načrtnim in sistematičnim pristopom ravnatelja vpliva na kakovost vseh vzgojnih in izobraževalnih aktivnosti učitelja oziroma vzgojitelja.

Ravnatelj je vodja učenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu, v programu Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem pa poudarjamo učenje novoimenovanega ravnatelja in mentorja ter ravnateljevo spremljanje lastnega učenja.

Ključne in med seboj povezane prvine programa so: razvijanje zmožnosti ravnateljev za vodenje učenja, sodelovalno učenje in razvijajoči se odnosi med mentorji in novoimenovanimi ravnatelji ter sklepanje in ukrepanje po raziskovanju in analizi stanja. Osrednje aktivnosti programa, ob

katerih se razvija odnos med mentorjem in novoimenovanim ravnateljem, so: skupno raziskovanje idej, razprave o možnih rešitvah, kritično prijateljevanje in refleksija ter odločanje po globljem razmisleku.

1.1 Izhodišča in ključne prvine programa

Program poudarja pomen vseživljenjskega učenja in priložnosti za profesionalno učenje ter predstavlja ugotovitve tujih in domačih avtorjev o pomenu in potrebi po podpori novim ravnateljem. Številni avtorji (Augustine-Shaw, 2015; Hayes, 2019; Swaminathan in Reed, 2020; Pariente in Tubin, 2021 idr.) navajajo, da vloga ravnatelja v zadnjih desetletjih postaja še zahtevnejša zaradi raznovrstnosti in obsega nalog ter kompleksnosti izzivov. Kot možnost podpore novim ravnateljem vidijo predvsem mentorstvo z vključevanjem izkušenih ravnateljev praktikov. Watts (2023) povzema ugotovitve različnih raziskav o tem, da je zahtevnost vloge ravnatelja povezana z večjo čustveno izčrpanostjo in nižjo stopnjo zadovoljstva z delom, ter navaja, da ravnatelji občutijo pomanjkanje različnih vrst zunanje podpore in se počutijo osamljene. Novi ravnatelji

.....
Vloga ravnatelja v zadnjih desetletjih postaja še zahtevnejša zaradi raznovrstnosti in obsega nalog ter kompleksnosti izzivov.
.....

imajo podobne izzive kot njihovi izkušeni kolegi, vendar pa ob tem predvidevajo svojo popolno odgovornost za vse, medtem ko se izkušeni ravnatelji sčasoma naučijo razmejiti svojo odgovornost. Obenem avtorji poudarjajo, da **ustrezna profesionalna podpora ravnatelju na delovnem mestu pozitivno vpliva na ravnateljevo soočanje z zahtevnostjo vloge ravnatelja in zmanjšuje občutek osamljenosti** (Tahir idr., 2021; Watts, 2023).

Parylo in drugi (2012) ugotavljajo, da na podlagi izkušenj in zaznav o mentorstvu ravnatelji vidijo mentorstvo kot uvajanje v delo, kot socializacijo, kot podporo, kot profesionalni razvoj in kot vzajemno učenje. Podobne so tudi dosedanje zaznave ravnateljev, vključenih v program Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem v Sloveniji (Kostrevc, 2005; Erčulj, 2007; Erčulj, 2021). Ravnatelji na začetku ravnateljstva kot učinkovito profesionalno podporo navedejo: priložnost učenja od drugih ravnateljev, razvijanje pozitivnih odnosov z mentorji in lastne aktivnosti za ustvarjanje profesionalnih mrež podpore (Watts, 2023). Ravnatelji mentorji poudarjajo pomen usmerjenosti na dolgoročne cilje izboljševanja procesov učenja ter spodbujanje poglobljenega raziskovanja

.....
Mentor naj reflektira svojo prakso vodenja in spodbuja novega ravnatelja k refleksiji njegove prakse vodenja ter hkrati zagotavlja priložnost za refleksijo med mentorji.
.....

novooimenovanih ravnateljev o vprašanih, ki se jim porajajo. Med ugotovitvami mentorjev o možnostih izboljšav podpore novim ravnateljem Swaminathan in Reed (2020) predstavi model reflektivnega mentorstva kot priložnosti za mentorjevo učenje z refleksijo o lastni (mentorjevi) praksi vodenja in refleksijo o mentoriranju. Poleg mentorjeve refleksije o praksi vodenja sta pomembna mentorjevo spodbujanje novega ravnatelja k refleksiji o praksi vodenja novega ravnatelja in zagotavljanje priložnosti za refleksijo med mentorji (Gimbel in Kefor, 2018; Swaminathan in Reed, 2020).

Podpora novim ravnateljem se lahko zagotavlja in uresničuje s formalnimi in neformalnimi pristopi. Hansford in Ehrich (2006) kot učinke formaliziranih programov mentorstva navajata: podporo, izmenjavo idej, profesionalni razvoj in osebno rast. Njune ugotovitve temeljijo na 40 člankih z raziskavami. Ugotovitve raziskave Parylo in drugih (2012) podpirajo potrebo po kombinaciji formalnih in neformalnih mentorskih pristopov. Formalizirani programi mentorstva imajo izjemno pomembno vlogo pri zagotavljanju strukturirane in celovite podpore ter učenja mentorjev in novoimenovanih ravnateljev. Waters (2023) še posebej izpostavlja nujnost podpore ravnateljem v prvem letu ravnateljstva. Opisuje premik od prvotnih pristopov, ki so mentorstvo novim ravnateljem zgolj priporočali, do pristopa, ko je mentorstvo novemu ravnatelju zahtevano oz. obvezno. Ob tem poudarja tudi pomen usposabljanj za mentorje.

V zadnjem desetletju literatura o mentorstvu novim ravnateljem v središče postavlja vlogo ravnatelja kot vodje učenja in razvoj profesionalnega znanja, spretnosti in veščin ravnateljev. Programi so osredotočeni na prepoznavanje priložnosti ravnateljev za lastno učenje in spremljanje lastnega učenja, tako glede vsebin kot načinov učenja (Darling-Hammond idr., 2022). Poudarjen je tudi pomen ravnateljevega vodenja za učenje v smislu prizadevanj za izboljševanja procesov učenja in poučevanja s spremljanjem ter v smislu vodenja strokovnih delavcev s spodbujanjem refleksije in z usmerjanjem profesionalnega razvoja in razvoja profesionalnih učečih se skupnosti (Hayes, 2019). Kot pomemben vidik profesionalnega delovanja ravnateljev pa Pariente in Tubin (2021) poudarjata razvijanje profesionalnega znanja, spretnosti in veščin ravnateljev za poglobljeno razumevanje problemov oz. vzrokov, zakaj je potrebno določeno delovanje, ki mu sledi ustrezno ukrepanje.

.....

Za krepitev vloge ravnatelja kot vodje učenja je potreben profesionalni razvoj znanja, spretnosti in veščin ravnatelja ter krepitev motivacije ravnatelja za izboljševanje procesov učenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu in hkrati lastnega učenja.

.....

V naš novi program Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem so vključene aktivnosti za načrtovanje razvoja znanja, spretnosti in veščin ravnateljev ter za samorefleksijo o doseganju lastnih ciljev. Eden od pomembnih ciljev programa je tudi krepitev motivacije ravnateljev za izboljšanje procesov učenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu in lastnega učenja. Mentorstvo novim ravnateljem lahko pospeši razvoj spretnosti in veščin za vodenje procesa učenja in poučevanja, specifično povezanih s spremljanjem in opazovanjem strokovnih delavcev ter z reflektivno povratno informacijo (Augustine-Shaw, 2015). Hayes (2019) poudari, da se je z razvojem vloge ravnatelja razvila tudi vloga mentorstva v profesionalnem razvoju ravnateljev, in se osredotoča na razvijajoč se mentorski odnos, ki nove ravnatelje podpira, da postajajo vodje učenja. Novi ravnatelji, ki so deležni mentorstva izkušenih ravnateljev mentorjev, poročajo o uspehu pri izboljšavah šolske klime in kakovosti izvedbe pouka, kar se kaže v višjih ocenah pri preizkusih znanja in v opaženi diferenciaciji pouka (Sciarappa in Mason, 2014).

Program Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem sledi ugotovitvam novejših raziskav, da mentorstvo lahko pripomore k razvoju ravnateljev v vseh fazah ravnateljstva (Rhodes in Fletcher, 2013), in omogoča več različnih priložnosti za učenje ravnateljev, tako novih kot izkušenih.

Program prek različnih oblik dela posebno pozornost namenja sodelovalnemu učenju in razvijanju mentorskega odnosa. Ugotovitve raziskav, ki proučujejo izkušnje z mentorstvom novih ravnateljev in ravnateljv v vlogi mentorjev, nakazujejo, da lahko (močan) mentorski odnos, pri katerem so mentorska srečanja usmerjena v učenje in poučevanje, podpira nove ravnatelje, da

.....

Mentor na začetku zagotavlja podporo z deljenjem izkušenj in usmerjanjem, s časom pa z novoimenovanim ravnateljem razvijeta vzajemno koristen odnos. V tem odnosu se oba učita in strokovno razvijata.

.....

postanejo vodje učenja (Hayes, 2019). Trépanier-Bisson (2021) povzema, da se odnosi med mentorji in mentoriranci razvijajo ves čas programa ter mentorirancem in mentorjem omogočajo, da »raziskujejo ideje, razpravljajo o morebitnih prednostih in slabostih posameznih odločitev, predlagajo ali sprejemajo smernice in si pomagajo z izkušnjami in strokovnostjo drugih«. Hayes in Mahfouz (2020) povzemata, da literatura poudarja pomen razumevanja mentorstva kot procesa, ki se nenehno spreminja, kjer lahko na začetku mentor zagotavlja podporo tudi z deljenjem izkušenj in usmerjanjem novega ravnatelja, pozneje pa mentorski par razvija t. i. vzajemno koristen odnos, v katerem se oba učita in strokovno razvijata.

Zasnova aktivnosti v programu sledi izzivu, ki ga postavljata Pariente in Tubin (2021) o izogibanju razvoju odnosa mojster-vajenec, kjer si novi ravnatelj prizadeva sprejeti prakso izkušenega ravnatelja in ga posnemati, kar je lahko posledica mentorstva, ki pretežno temelji na izkušnjah mentorjeve prakse. Večina v raziskavo vključenih ravnateljev izraža zadovoljstvo z mentorstvom, ki zagotavlja hitre rešitve in odgovore na osnovi mentorjevih izkušenj ter posledično vodi do čustvenega olajšanja. Omenjena raziskava ugotavlja tudi, da večina srečanj z mentorji prispeva k razvoju veščin ukrepanja z namenom izboljšanja ali vplivanja na dane situacije, ki predstavljajo izziv novoimenovanemu ravnatelju. Srečanja z mentorji pogosto zagotavljajo podporo, ki temelji na praktičnih izkušnjah, vendar zanemarjajo razvoj veščine zbiranja podatkov in ugotavljanja stanja (t. i. diagnosticiranja) ter veščine sklepanja in ukrepanja na podlagi razlage dokazov. Pariente in Tubin (2021) tako predlagata, naj se novi programi mentorstva osredotočajo na razvoj vseh treh veščin, poleg ukrepanja tudi veščin ugotavljanja stanja ter sklepanja in ukrepanja na podlagi razlage dokazov (upoštevajoč podatke).

Z ugotovitvami omenjene raziskave sovpadajo tudi ugotovitve evalvacij programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem. Na podlagi mnenj novoimenovanih ravnateljev, ki so bili vključeni v program v preteklih letih, so bila individualna srečanja parov (mentor in novoimenovani ravnatelj) velikokrat usmerjena na razvoj veščin ukrepanja pri izzivih, s katerimi se srečujejo. Mentorji in novoimenovani ravnatelji so bili zadovoljni s takšnimi srečanji. Obenem pa so poudarili tudi pomen vzajemnega raziskovanja, razpravljanja o učinkih različnih možnih rešitev ter mentorjevega usmerjanja pri iskanju rešitev.

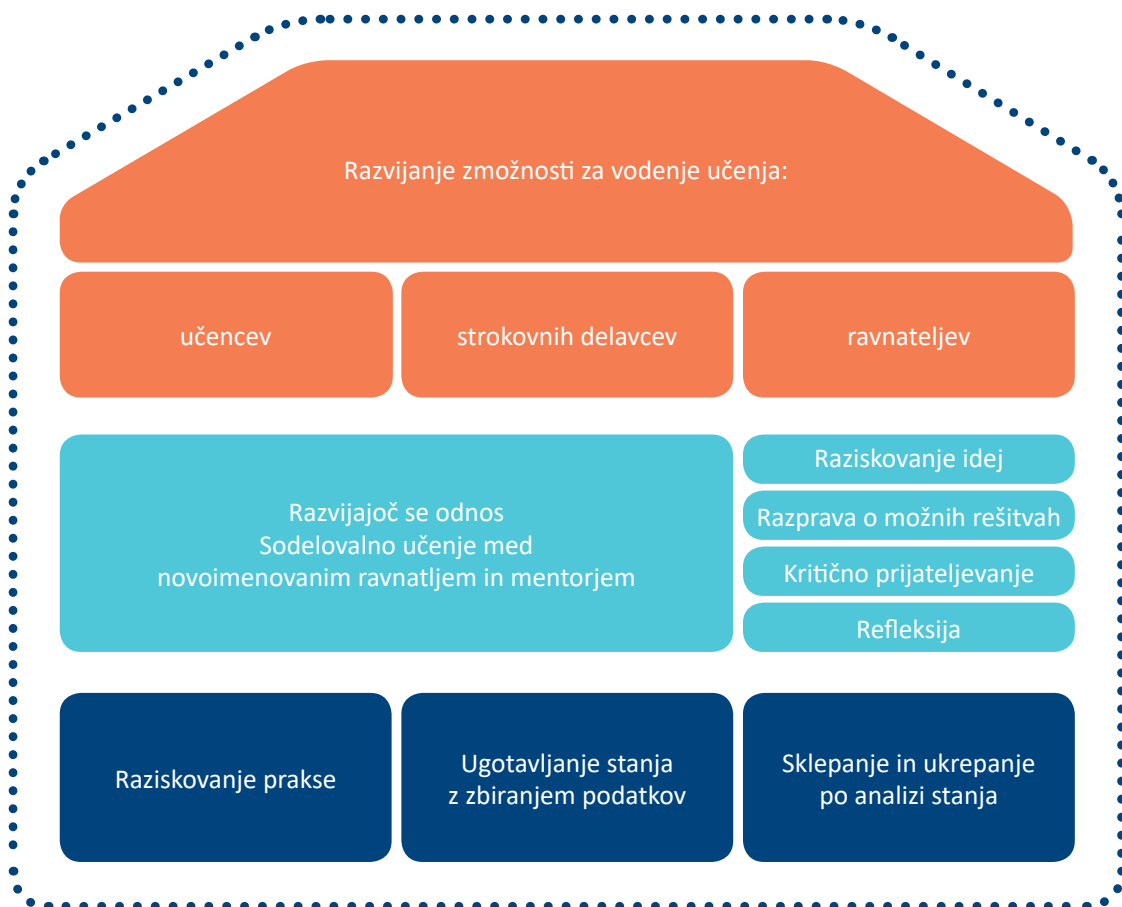
Slika 1 predstavlja ključne cilje, aktivnosti in elemente programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem. Krovni cilj programa je razvijanje zmožnosti ravnatelja za vodenje učenja, ki se odraža v ravnateljevem lastnem učenju, ravnateljevem vodenju strokovnih delavcev za izboljševanje poučevanja, s tem pa tudi procesa učenja učencev. Slednje vključuje dva vidika: vodenje in podpiranje strokovnih delavcev pri načrtovanju in spremljanju procesov učenja učencev ter

usmerjanje profesionalnega delovanja in učenja strokovnih delavcev. Ključni elementi, vključeni v vseh oblikah dela v programu pa tudi v delovanje ravnateljev v praksi, so: raziskovanje prakse, ugotavljanje stanja z načrtnim in sistematičnim zbiranjem podatkov ter sklepanje in ukrepanje po opravljeni analizi stanja. Aktivnosti v programu so osredinjene na sodelovalno učenje novoimenovanega ravnatelja in mentorja ter njun stalno razvijajoči se odnos. Temeljijo na raziskovanju idej, razpravljanju o možnih rešitvah, kritičnem prijateljevanju, spodbujanju refleksije in sprejemanju odločitev po globljem razmisleku.

.....

Program mentorstva naj razvija tri veščine: raziskovanje prakse, ugotavljanje stanja, sklepanje in ukrepanje na podlagi dokazov.

.....



Slika 1: Ključni cilji, aktivnosti in elementi programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem

Ugotovitve raziskav v zadnjem desetletju nakazujejo potrebo po mentorskem pristopu, ki ni omejen na tradicionalno dogovorjene pare (mentor in mentoriranec), temveč je bolj timsko usmerjen in ravnateljem omogoča redno vključevanje v profesionalne mreže za podporo, tako formalne kot neformalne (Watts, 2023). Poudarjen je tudi pomen programov, ki kombinirajo skupna srečanja ravnateljev v večjih skupinah ob vključevanju strokovnjakov različnih področij ter sodelovanje v posameznih parih mentor-mentoriranec (Trépanier-Bisson, 2021). Tudi v našem okolju je pomembno prepletanje formalnega mentorstva (izbranih) izkušenih ravnateljev praktikov novoimenovanim ravnateljem v programu z neformalnim učenjem ravnateljev od preostalih kolegov. Program izvaja Zavod RS za šolstvo (Šola za ravnatelje in območne enote) v sodelovanju z Ministrstvom za vzgojo in izobraževanje ter Inšpektoratom RS za šolstvo.

1.2 Izzivi novoimenovanih ravnateljev in ravnateljev mentorjev kot izhodišče za vsebino

Prva leta se novoimenovani ravnatelji spopadajo s številnimi izzivi. Ob začetku izvajanja programa so v Sloveniji tako novoimenovani kot tudi izkušeni ravnatelji med najpomembnejše izzive uvrstili naslednja področja:

- ravnanje z ljudmi,
- načrtovanje in samoevalvacija,
- spremljanje procesov učenja,
- vodenje finančnega poslovanja,
- zagotavljanje zakonitosti delovanja (Likon in Arzenšek Konjajeva, 2023).

Na podlagi analize srečanj v preteklih letih izvajanja programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem lahko ugotovimo, da so po mnenju novoimenovanih ravnateljev področja z največ izzivi enaka kot ob začetku izvajanja programa, in sicer: **ravnanje z ljudmi, načrtovanje in samoevalvacija, spremljanje procesov učenja ter vodenje finančnega poslovanja in zagotavljanje zakonitosti delovanja** (Likon in Arzenšek Konjajeva, 2023).

Večina ravnateljev navaja **izziv načrtovanja uvajanja sprememb in spremljanja učinkov**. Ob tem izpostavljajo tudi načrtovanje merljivih ciljev in ugotavljanje doseganja ciljev. Ravnatelji omenjajo željo po uvajanju sprememb in hkrati bojazen, kako to narediti skozi prakso vodenja, saj se kolektivi pogosto »upirajo« spremembam ali so te vsaj nezaželene. V izzivih ravnateljev je pogosto navedeno: »Pedagoško vodenje pred birokracijo ter povezanost načrtovanja, spremljanja pedagoške dejavnosti in prizadevanj za kakovost.« Mentorji navajajo, da imajo tudi sami številne izzive na področju pedagoškega vodenja strokovnih delavcev in da so ti izzivi velikokrat podobni izzivom novoimenovanih ravnateljev.

Večina ravnateljev navaja izzive na področjih zakonodaje in financ. Z zakonodajnega vidika so izpostavili tudi vprašanje odgovornosti ravnatelja in delegiranje oz. skupno dogovarjanje o vodenju posameznih nalog. Novoimenovani ravnatelji pogosto sprašujejo, kaj pričakovati od različnih inšpekcij, ki nadzirajo delo zavoda, kako se pripraviti na sodelovanje z njimi in kako vzpostaviti tvorno sodelovanje z Ministrstvom za vzgojo in izobraževanje.

Podobno kot v Sloveniji tudi v Veliki Britaniji ugotavljajo, da novoimenovani ravnatelji in njihovi mentorji navajajo podobne izzive (Early in drugi, 2016). Ob tem izpostavljajo, da večji delež novoimenovanih ravnateljev kot izzive navaja področja spreminjanja kulture in finančne zadeve. Obenem pa ugotavljajo, da je delež izkušenih ravnateljev, ki jim izziv predstavlja zaposlovanje in ravnanje z ljudmi pri delu, celo višji kot delež novoimenovanih ravnateljev s tem izzivom.

1.3 Namen in cilji programa

Novoimenovani ravnatelji se na začetku ravnateljstva soočajo z drugačnimi izzivi in situacijami kot v svoji dosednji profesionalni praksi. Namen programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem je zagotavljanje sistematične in strukturirane podpore ravnateljem na začetku ravnateljstva za reševanje izzivov vodenja v konkretnih situacijah. Z vključevanjem izkušenih ravnateljev se zagotavljata **podpora in kritični pogled izkušenih praktikov**. Program ustvarja priložnosti **za razvoj zmožnosti za vodenje** (znanja, veščin, spretnosti in odnosa oz. motivacije), spodbujanje profesionalnega razvoja vseh udeleženi ravnateljev ter refleksije lastne prakse vodenja. Hkrati je **pomembno tudi mreženje s kolegi**, ki se na začetku svoje poklicne poti soočajo s podobnimi situacijami. Poleg izmenjave izkušenj med novoimenovanimi ravnatelji ter skupaj s strokovnjaki in mentorji program **krepi regijske mreže podpore** in sooblikuje profesionalne skupnosti ravnateljev.

Cilji programa so:

- sistematično podpirati ravnatelje ob nastopu prvega mandata;
- razvijati individualno sodelovanje z mentorjem kot podporo pri delu novoimenovanega ravnatelja;
- razvijati zmožnosti za vodenje pedagoške dejavnosti ter spodbujanje profesionalnega razvoja ravnatelja;
- razvijati zmožnosti za vodenje področja finančnega poslovanja ter zagotavljanje zakonitega delovanja;
- krepiti refleksijo lastne prakse za izboljšanje prakse vodenja;
- spodbujati različne oblike mreženj novoimenovanih ravnateljev in ravnateljev mentorjev.

1.4 Vsebina in oblike dela

Navedbi nabora tem programa sledi podrobnejša predstavitev oblik dela na različnih ravneh podpore ter shematski prikaz programa z različnimi ravnmi podpore.

Teme (vsebine) programa so:

- izzivi vodenja na začetku ravnateljstva,
- vodenje in spremljanje profesionalnega delovanja in učenja strokovnih delavcev,
- finančno poslovanje,
- razvoj profesionalnih učečih se skupnosti in načrtovanje izboljšav,
- novosti in odprta vprašanja na področju zakonodaje,
- refleksija na ravnateljstvo v preteklem letu in o priložnosti ravnateljstva.

Oblike dela v programu (delo poteka na treh ravneh) so prikazane na Sliki 2:

1. skupna srečanja mentorjev in novoimenovanih ravnateljstva z vmesnimi aktivnostmi in obvezne izbirne spletne razprave z odgovori na odprta vprašanja in izzive ravnateljstva;
2. individualna srečanja para novoimenovanega ravnateljstva in mentorja ali tima več novoimenovanih ravnateljstva in mentorja ter
3. regijska mreženja.

Raven 1: Skupna srečanja z vmesnimi aktivnostmi in obvezne izbirne spletne razprave

Skupna srečanja in vmesne aktivnosti

Vsako od šestih skupnih srečanj je tematsko zaključena celota. Razvijanje znanja in veščin vodenja na srečanjih skupin ravnateljstva ob predstavitev sodobnih znanstvenih in strokovnih spoznanj in izmenjavi izkušenj z mreženjem vodijo predavateljci Šole za ravnateljstva (ZRSŠ). V program so vključeni tudi zunanji strokovnjaki (zakonodaja in finančno poslovanje). Skupna srečanja po mnenju novoimenovanih ravnateljstva omogočajo skupna razmišljanja z ravnateljstvom mentorjem ali v večji skupini ravnateljstva o konkretnih izzivih pri vodenju ter usmerjanje njihovega iskanja rešitev (Erčulj, 2007; Erčulj, 2021; Likon in Arzenšek Konjajeva, 2023). Na skupnih srečanjih lahko novoimenovani ravnateljci tudi neformalno sprašujejo, iščejo nasvete, delijo izkušnje in rešujejo probleme tako z drugimi izkušenimi kolegi mentorji kakor tudi z drugimi ravnateljci, ki so na začetku ravnateljstva.

Obvezne izbirne spletne strokovne razprave

Kot izbirne aktivnosti so ponujene tri spletne strokovne razprave (videokonference). Vsak novoimenovani ravnatelj sodeluje najmanj v dveh spletnih strokovnih razpravah (izbirno lahko tudi več). Novoimenovani ravnatelj iz nabora ponujenih spletnih razprav izbere tiste, ki jih želi in za katere meni, da jih potrebuje. Cilj spletnih razprav je profesionalni razvoj ravnateljev, možnost strokovne razprave in iskanja rešitev za posamezne probleme, seznanjanje z novjšimi spoznanji pedagoškega vodenja in izmenjavanje izkušenj z drugimi ravnatelji pa tudi seznanjanje z novostmi na področju zakonodaje in financ ter podajanje odgovorov strokovnjakov in pristojnih organov ali služb (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Inšpektorat RS za šolstvo ...).

Raven 2: Individualna srečanja novoimenovanega ravnatelja in mentorja

Program obsega najmanj štiri obvezna srečanja mentorja in novoimenovanega ravnatelja z namenom sodelovanja na področju spremljanja pedagoškega procesa (razvoj in učenje otrok in učencev oz. pouka, podajanje povratne informacije, zbiranje in analiza podatkov za načrtovanje izboljšav ter refleksije). Mentorski pari ali timi (več novoimenovanih ravnateljev in mentor) se lahko dogovorijo tudi za večje število srečanj v živo ali na daljavo.

Raven 3: Regijska mreženja

Ponujene so tudi obvezne izbirne aktivnosti v obliki regijskih mreženj novoimenovanih ravnateljev ob podpori območnih enot ZRSŠ in s sodelovanjem predavateljev Šole za ravnatelje. Novoimenovani ravnatelj glede na potrebe in interes obvezno sodeluje na vsaj dveh regijskih mreženjih. Regijska mreženja naslavlajo uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih ter teme s področja pedagoškega vodenja. Mreženja vključujejo aktivno sodelovanje ravnateljev in njihovo vzajemno učenje.

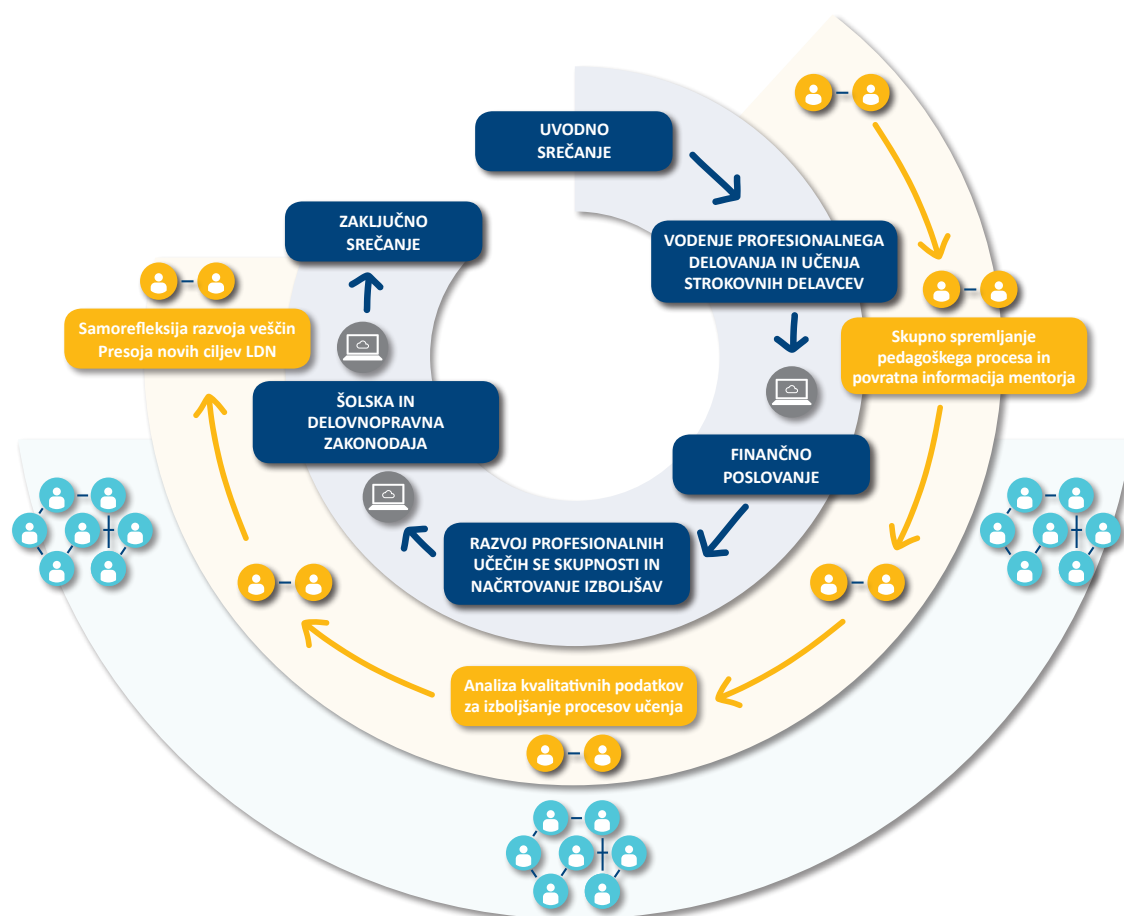
Na Sliki 2 so shematsko prikazane vsebine in oblike dela v programu Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem ter kako se skozi program prepleta podpora na vseh treh ravneh.

Program vključuje tudi aktivnosti za medletno spremljanje:

- 1. napredka novoimenovanega ravnatelja kot vodje učenja** (skupna kritična refleksija z mentorjem in na skupnih srečanjih) ter
- 2. profesionalnega delovanja in učenja mentorja** (razvoj coaching in mentorskih veščin, raziskovanje lastne prakse vodenja, podajanje povratne informacije ravnatelju na začetku ravnateljevanja).

Napredek novoimenovanega ravnatelja spremlja novoimenovani ravnatelj sam, hkrati pa napredek novoimenovanega ravnatelja spremlja tudi mentor. Spremljanje napredka podpirajo obrazci, ki so pripravljene na osnovi teoretičnih izhodišč in predstavljeni v tretjem poglavju. Ob tem program tudi mentorje spodbuja k spremljanju lastnega profesionalnega delovanja in učenja.

Skladno z ugotovitvami sodobne literature program vgrajuje predlog, da bi ravnatelje na začetku ravnateljevanja opolnomočili za presojo in izboljšanje njihovega lastnega vodenja ter akcijsko raziskovanje uresničevanja ciljev VIZ (ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti) pa tudi za to, da bi lahko postali coach ali mentor drugim (strokovnim delavcem, učencem in ravnateljem na začetku ravnateljevanja). Več o tem v tretjem poglavju.



Legenda

Srečanje para /tima:

Spletna strokovna razprava:

Regijsko mreženje:

Slika 2: Ravnji podpore programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem

1.5 Izbor in usposabljanje mentorjev

V več mentorskih programih se pri izboru mentorjev kot kriterij upošteva več let izkušenj z ravnateljevanjem in vodenjem za izboljševanje procesov učenja in poučevanja (Gimbel in Kefor, 2018; Swaminathan in Reed, 2020). Gimbel in Kefor (2018) navajata, da je za vključitev v program za mentorje zahtevanih vsaj pet let izkušenj na delovnem mestu ravnatelja ali direktorja ter zmožnosti poslušanja, pomoči drugemu za refleksijo, izkušnje uspešnega vodenja, znanje o virih, večšine reševanja problemov ter fleksibilno mišljenje.

V različnih virih je kot eden od pomembnih dejavnikov za kakovostno izvedbo mentorskih programov navedeno usposabljanje za mentorje (Gimbel in Kefor, 2018; Swaminathan in Reed, 2020; Wallace Foundation, 2007; Waters, 2023). V tovrstnih programih sodelujejo ravnatelji z večletnimi izkušnjami ravnateljevanja. V nekatere se vključujejo tudi nedavno upokojeni ravnatelji.

Namen usposabljanj je omogočanje intenzivne in individualizirane podpore na samem začetku mentoriranja, ki ji sledijo stalna podpora in periodična usposabljanja (treningi) (Gimbel in Kefor, 2018; Swaminathan in Reed, 2020). Wallace Foundation (2007) pri usposabljanjih za mentorje med drugim navaja tudi pomen razumevanja postavljanja ciljev in priprave za podajanje in prejetje povratne informacije, ki spodbuja samorefleksijo. Poleg strukturiranega usposabljanja, ki mentorjem omogoča razmišljanje in izboljšave ter razvoj, **sta izpostavljena pomen skupnih razprav med mentorji in pomen refleksije kot priprave na mentorstvo** (Gimbel in Kefor, 2018; Swaminathan in Reed, 2020). Med usposabljanji mentorje usmerjajo v nudenje različnih oblik pomoči in podpore, ne pa v vrednotenje.

Izbor mentorjev

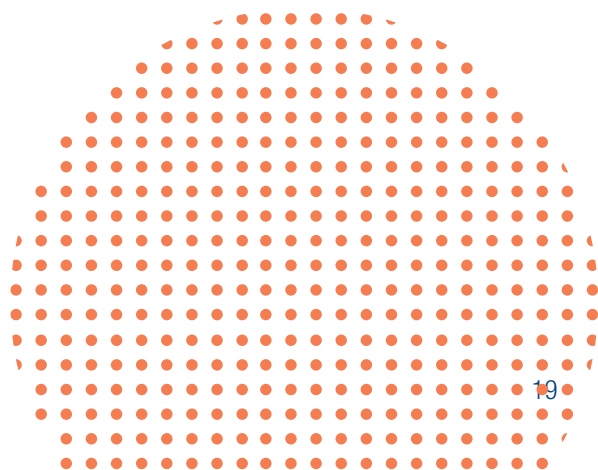
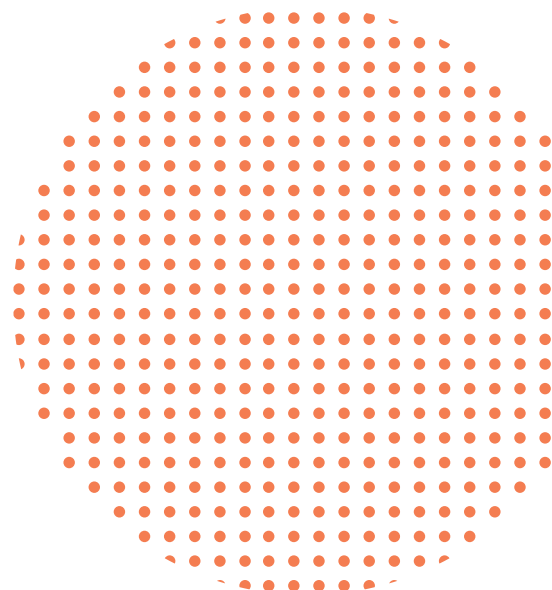
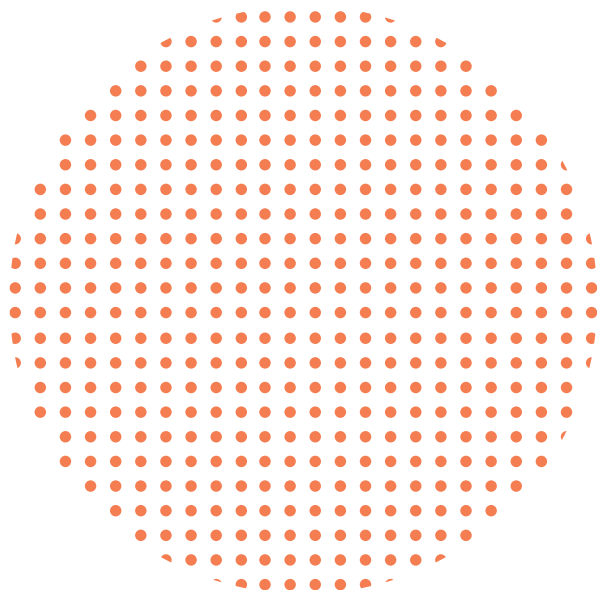
V programu lahko kot mentorji sodelujejo ravnatelji ali direktorji vzgojno-izobraževalnih zavodov z najmanj šestimi leti izkušenj v ravnateljevanju, ki kompetence za mentoriranje izkazujejo s potrdili o uspešno opravljenih programih, kot so coaching, mediacija, usposabljanje za zunanje evalvatorje, usposabljanje za mentorje in podobno. Mentorji so izbrani na podlagi prijav na javno povabilo in so po izboru imenovani za štiri leta. Pri izbiri se upošteva enakomerna zastopanost glede na raven izobraževanja. Prednost imajo ravnatelji, ki so že sodelovali v programih Šole za ravnatelje ali Zavoda RS za šolstvo. Izbrani mentorji morajo v dveh letih opraviti obvezno usposabljanje v obsegu vsaj 24 ur, vsaj eno enoletno mentorstvo, objaviti en strokovni članek ali izvesti eno predstavitev na konferenci oz. posvetu.

Usposabljanje mentorjev

Namen usposabljanja mentorjev je večplasten. Glavni namen je predvsem usposobiti mentorje za sodelovanje v programih dela z novoimenovanimi ravnatelji. Usposabljanje poudarja tudi razvoj skupnega pogleda na vlogo ravnatelja in vseživljenjsko učenje ravnateljev, opredelitev vloge in odgovornosti mentorjev in novoimenovanih ravnateljev ter raziskovanje lastne prakse z načrtovanjem izboljšav na osnovi poglobljenega razumevanja stanja in analize z zbiranjem podatkov.

Cilji usposabljanja mentorjev so:

- krepiti zmožnosti mentorjevega presojanja lastne prakse na področju načrtovanja in vodenja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev;
- razvijati ideje izboljševanja vodenja za profesionalni razvoj strokovnih delavcev;
- ozaveščati in usposabljati mentorje za spodbujanje refleksije pri novoimenovanih ravnateljih in aktivno sodelovanje v skupni refleksiji;
- razvijati pristope kritičnega prijateljevanja in skupnega soustvarjanja;
- razvijati zmožnosti aktivnega poslušanja in reševanja problemov;
- krepiti refleksijo o lastni praksi za izboljšanje prakse vodenja za mentorjev profesionalni razvoj na podlagi individualne in kolegialne povratne informacije.





2

Vloge ravnatelja mentorja in vloge ravnatelja na začetku ravnateljevanja

dr. Branka Likon in mag. Katja Arzenšek Konjajeva,
Zavod RS za šolstvo, Šola za ravnatelje

Programi mentorstva so običajno zasnovani tako, da institucije na nacionalni ravni organizirajo izvedbo mentorskega programa ter ga razvijajo in posodablajo ob spremljanju njegovih učinkov (Augustine-Shaw, 2015; Wallace Foundation, 2007; Darling-Hammond idr., 2022). Pogosto koordinirajo delo parov, si prizadevajo za čim učinkovitejše dogovarjanje ali oblikovanje parov in izvajajo programe za usposabljanje mentorjev novim ravnateljem. V posameznih primerih, predvsem v večjih državah, je zelo pomembna vloga okrožij (npr. v ZDA in Kanadi). V Sloveniji to vlogo že desetletja prevzema Šola za ravnatelje (Zavod RS za šolstvo), katere naloga je, da je vezni/povezovalni člen med novoimenovanimi ravnatelji, ravnatelji mentorji in drugimi zunanjimi strokovnjaki, ki ji pomagajo uresničevati program. Strokovnjaki Šole za ravnatelje vzpostavijo prvi stik z novoimenovanimi ravnatelji, vodijo skupna in regijska srečanja ter izbirajo in usposablajo mentorje. Obsežen del programa mentorstva vključuje aktivnosti, pri katerih sodelujejo mentorji in mentoriranci, zato v nadaljevanju pozornost posvečamo predvsem vlogam in nalogam le-teh.

2.1 Mentorjeva podpora – od deljenja izkušenj do načrtovanja učenja in refleksije o njem

V zadnjih letih je v literaturi s področja mentorstva ravnateljem na začetku ravnateljevanja vse bolj poudarjeno učenje, pri katerem izkušeni ravnatelj podpira, navdihuje in usmerja manj izkušenega kolega za uspešno vodenje učenja v zavodu in za njegov razvoj kot vodje (Oplatka in Lapidot, 2018; Hayes, 2019). Vse bolj so izpostavljeni tudi vzajemno učenje ter prispevek obeh in stalna komunikacija (Hayes, 2019; Hayes in Mahfouz, 2020; Zachary in Fain, 2022). Navedeno je skladno tudi s povzetimi ugotovitvami literature o različnih vrstah mentorstva v podjetjih in drugih organizacijah, da je za sodobno paradigmo mentorstva značilno:

- učenje, ki je ključni element in zahteva spodbudno okolje;
- razvoj, ki naj bo poudarjen in usmerjen v prihodnost;
- recipročnost – učenje, odgovornost in prispevek so vzajemni;
- stalna komunikacija, usmerjena k aktivnemu iskanju poti skozi vprašanja, dileme in odgovore (Brečko in Painkret, 2018).



Poudarjeno je učenje, pri katerem izkušeni ravnatelj podpira, navdihuje in usmerja manj izkušenega kolega.



Priročnik za mentorske programe Združenja Manager (b.d.) izpostavlja pomen mentorskega odnosa ter naloge in koristi za mentorja in mentoriranca. Opredelitev vloge mentorja novoimenovanim ravnateljem v Sloveniji že dve desetletji med drugim izpostavlja kritično prijateljevanje in motiviranje za reševanje problemov, spodbujanje samorefleksije, analiziranja in interpretiranja odločitev, spodbujanja ne prehitrega sklepanja ter podajanja povratne informacije (Logaj, 2007; Kostrevc, 2008).

Hayes in Mahfouz (2020) po pregledu literature v zadnjih dvajsetih letih o vlogi mentorja novim ravnateljem poudarita mentorjevo zmožnost podpore ravnatelju na začetku ravnateljevanja

prek **postavljanja ciljev, identificiranja priložnosti za njegovo učenje, zagotavljanja konstruktivne povratne informacije in spodbujanja deljenja izkušenj in refleksije o izkušnjah**. Mentor običajno ne daje nasveta, ampak postavlja reflektivna vprašanja, da bi pomagal mentorirancu globlje reflektirati o reševanju problemov in sprejemati boljše odločitve (Gimbel in Kefor, 2018). Anderson in Wasonga (2017) predstavljata pomen skupnega prizadevanja za čim boljše učenje

.....
Tiho znanje je znanje, ki ga posameznik ima, a se ga ne zaveda.
.....

vodenja in vzpostavljanja pogojev za prenos znanja in gradnjo novega znanja (eksplicitnega in tihega). Na učenje pogosto močno vplivajo neformalni procesi, v katerih se deli tiho znanje, ki ga posameznik ima, a se tega morda ne zaveda. Prav tako je pomembno učenje z izvedbo aktivnosti v praksi.

V literaturi s področja mentorstva novim ravnateljem je med nalogami mentorja izpostavljeno **vodenje učenja novih ravnateljev na osnovi njihovih osebnih in profesionalnih potreb ter potreb šole** (Hayes, 2019). Davis idr. (2005, str. 10) pišejo, da je primarna naloga mentorja voditi učečega oziroma učečo se pri njegovem oziroma njenem iskanju strategij za reševanje dilem, krepitev samozavesti in vzpostavljanje širokega nabora vodstvenih veščin. Poleg tega odnosi, ki se med mentorji in mentoriranci razvijajo ves čas programa, mentorirancem in mentorjem omogočajo, da »raziskujejo ideje, razpravljajo o morebitnih prednostih in slabostih posameznih odločitev, predlagajo ali sprejemajo smernice in si pomagajo z izkušnjami in strokovnostjo drugih«, povzema Trépanier-Bisson (2021).

.....
Pomembno je, da se mentor premakne od nadrejene vloge k dvosmernemu odnosu, ki ne temelji na moči in je vzajemno koristen za oba. Pri tem je pomembna refleksija lastne prakse obeh ravnateljev.
.....

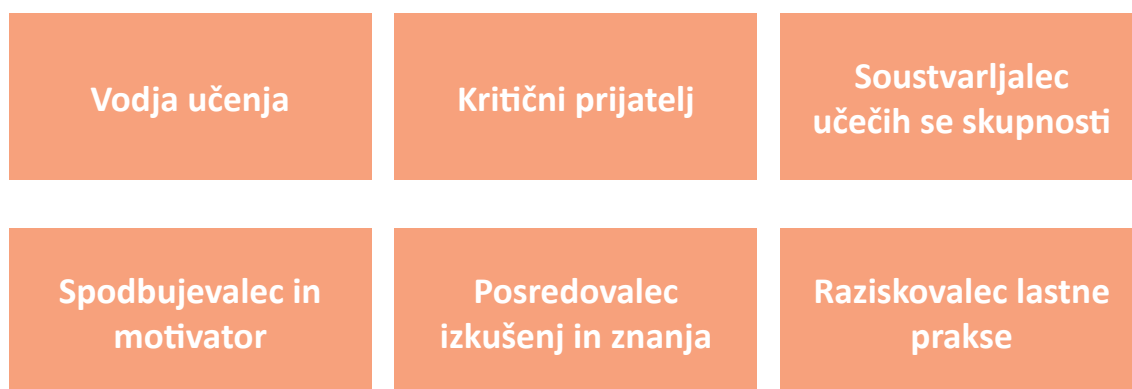
Hayes in Mahfouz (2020) opišeta premik od tradicionalne definicije mentorstva, ki opredeljuje mentorstvo kot hierarhični odnos, v katerem je mentor v višjem/nadrejenem položaju in mentorirani v nižjem/šibkejšem/podrejenem položaju. Avtorici predstavljata **funkcionalni in odnosni koncept mentorstva**. Za funkcionalni pristop je značilno, da mentor uporablja svojo ekspertnost za vodenje in podporo novega ravnatelja pri urnikih, finančah, vodenju ljudi, reševanju problemov in organizaciji časa. V tem primeru je osnovni cilj mentorstva prenos znanja od ravnatelja mentorja k novemu ravnatelju. Za odnosni koncept mentorstva je značilna vzajemna in recipročna rast. Odnosni koncept mentorstva prepoznava visokokakovosten odnos, ki vključuje možnost vzajemnega vplivanja rasti in učenja, zato je pomembno, da se mentor premakne od nadrejene vloge k dvosmernemu odnosu, ki ne temelji na moči in je vzajemno koristen za oba. Oba pristopa se lahko med mentorskim procesom izmenjujeta in dopolnjujeta. Tako lahko mentor na začetku zagotavlja podporo tudi z deljenjem izkušenj in usmerjanjem novega ravnatelja, pozneje pa mentorski par razvija t. i. vzajemno koristen odnos, v katerem se oba učita in rasteta. Gimbel in Kefor (2018) poudarita, da je refleksija lastne prakse pomembna za oba in da tudi mentor z refleksijo lahko postaja boljši vodja.

Hayes in Mahfouz (2020) na osnovi ugotovitev raziskav v zadnjih dveh desetletjih poudarjata, da morajo mentorji razumeti, da je za razvoj mentorskega odnosa potreben čas, in da naj se odnos razvija naravno na osnovi potreb mentoriranca.

Mentor je oseba, ki po eni strani spodbuja, daje naloge, postavlja svojega mentoriranca pred nove izzive, ga opolnomoči ob pridobivanju izkušenj, po drugi strani pa pomaga, olajša delo in učenje ter ga ozavešča o mogočih pasteh in informira o svojem učenju iz napak.

2.2 Vloge in naloge mentorja v programu

Temelječ na predhodno predstavljenih ugotovitvah sodobne literature, je v programu Mentorstvo novoimenovanemu ravnatelju vloga mentorja večplastna in dinamična; mentor nudi strokovno, socialno in osebno podporo novoimenovanemu ravnatelju. Vključevanje v skupna srečanja usmerja mentorja in novoimenovanega ravnatelja, da izhajata iz potreb vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalnega razvoja novoimenovanega ravnatelja ter skupaj pripravljata načrt sodelovanja. Mentor usmerja novoimenovanega ravnatelja k načrtovanju izboljšav za proces učenja in poučevanja v njegovem zavodu. Ob tem ga spodbuja in usmerja tudi pri pripravi načrta lastnega profesionalnega razvoja na področju vodenja profesionalnega delovanja in učenja strokovnih delavcev. Program vključuje aktivnosti za raziskovanje lastne prakse ter deljenje izkušenj in refleksijo (mentorjev in novoimenovanih ravnateljev). Ob tem sta v programu poudarjena tudi pomen usmerjenosti v prihodnost in učenje mentorja oziroma vzajemna odgovornost za učenje in prispevek mentorja in novoimenovanega ravnatelja. Vloge mentorja so prikazane na Sliki 3.



Slika 3: Vloge mentorja

V nadaljevanju so podrobneje predstavljene vloge in naloge mentorjev v programu ter njihove obveznosti.

Vloge mentorja so, da:

- vodi oz. usmerja učenje in razvoj zmožnosti (mentoriranca in lastno),
- predstavlja svoj kritični pogled na prakso mentoriranca,
- podaja konstruktivno povratno informacijo in spodbuja kritično mišljenje,
- soustvarja partnerski odnos in skupno učenje,
- soustvarja pogoje za gradnjo novega znanja in razvoj profesionalnih učečih se skupnosti,
- opogumlja in motivira mentoriranca za raziskovanje lastne prakse,
- opogumlja in motivira mentoriranca za deljenje izkušenj in refleksijo,
- deli in prenaša svoje osebne izkušnje ter znanje,
- daje nasvete in izhodišča,
- spodbuja profesionalno vedenje.

Naloge mentorja v programu so, da:

- načrtuje učenje in razvoj (mentoriranca in lastni),
- aktivno posluša in spodbuja k iskanju rešitev z vprašanji in razpravo,
- spremlja aktivnosti in napredek novoimenovanega ravnatelja,
- formativno spremlja lastni napredek,
- personalizira aktivnosti (na primer podajanje nasvetov, podpora in usmerjanje ob posameznih ravnateljem lastnih izzivih),
- analizira lastno vodenje za uresničevanje ciljev VIZ in zapis predloga izboljšav.

Obveznosti mentorja v programu so, da:

- se udeležuje srečanj,
- gosti novoimenovanega ravnatelja po prvem srečanju,
- enkrat spremlja proces učenja (hospitacija) novoimenovanega ravnatelja na VIZ.

2.3 Novoimenovani ravnatelji – od vprašanj do pobud ter do refleksije in učenja

Novi ravnatelji mentoriranci pogosto navajajo, da veliko pridobijo z mentorjevim vodenjem učenja (Hayes in Mahfouz, 2020; Pariente in Tubin, 2021). Čeprav je mentorski odnos opredeljen kot vzajemno učenje in osredotočenost na učenje novoimenovanega ravnatelja, je posebej poudarjen tudi pomen dajanja pobud novoimenovanega ravnatelja in njegovega aktivnega sodelovanja (Zachary, 2000; Augustine-Shaw, 2015). Raziskave izpostavljajo potrebo po tem, da se iskanje nasvetov združuje s spraševanjem in reflektivno prakso, vključujoč prepoznavanje in določanje nadaljnjih korakov ob za učenje usmerjeni miselnosti novega ravnatelja (Gimbel in Kefor, 2018; Service in Thornton, 2020). Literatura poudarja tudi pomen tega, da novi ravnatelji prepoznajo potrebe svojega učenja in komunicirajo s svojim mentorjem ter pozneje lahko preoblikujejo problem ali spremenijo prioritete izzivov (Oplatka Lapidot, 2018). Novega ravnatelja naj ob postavljanju vprašanj ne bo strah, da bi ga imeli za nekompetentnega. Obenem je dobro, da se novi ravnatelji zavedajo svojih močnih področij in z njimi podpirajo razvijanje rešitev v sodelovanju z mentorjem (Fain in Zachary, 2022). Mentorji naj podpirajo novoimenovane ravnatelje pri prepoznavanju njihovih močnih področij, obenem pa lahko od takšnega sodelovanja pridobijo tudi mentorji. Rast novega ravnatelja gre lahko v drugo smer, če se prepogosto zanaša na usmeritve mentorja in ne zaupa svojim lastnim močnim področjem ter spretnostim in veščinam (Daresh, 2007).

.....

Novoimenovani ravnatelj naj daje pobude, aktivno sodeluje, sprašuje in reflektira prakso.

.....

2.4 Vloge in naloge novoimenovanega ravnatelja v programu

Zadnje raziskave mentorstva novoimenovanim ravnateljem vse bolj poudarjajo pomen aktivne vloge novoimenovanega ravnatelja. Vloge novoimenovanega ravnatelja so prikazane na Sliki 4.



Slika 4: Vloge novoimenovanega ravnatelja

Poleg prejemanja profesionalne podpore, socializacije v skupini ravnateljev ter opogumljanja in razjasnjevanja vloge ravnatelja je ključna aktivna vloga novoimenovanega ravnatelja. Pomembni sta usmerjenost novoimenovanega ravnatelja v učenje ter dajanje pobud ob raziskovanju lastne prakse. Prav tako želimo v programu spodbujati prepoznavanje in ozaveščanje močnih področij novoimenovanih ravnateljev ter vključevanje znanj, spretnosti in veščin v mentorsko sodelovanje in razvoj novosti. Hkrati novoimenovani ravnatelj načrtuje izboljšave za proces učenja in poučevanja v svojem zavodu ter pripravlja načrt svojega profesionalnega razvoja.

Vloge novoimenovanega ravnatelja so, da:

- si prizadeva pridobivati dodatna znanja, nasvete ter podporo in izkušnje od izkušenejše osebe,
- sprejema povratno informacijo in jo kritično vrednoti,
- raziskuje prakso in ideje za mogoče rešitve,
- z vprašanji in razpravo ter analizo prakse išče/razvija rešitve,
- preudarno sprejema odločitve po globljem razmisleku,
- soustvarja partnerski odnos in skupno učenje,
- prepoznava močna področja in gradi novo znanje ter sodeluje pri razvoju profesionalnih učečih se skupnosti,
- prepoznava svoja močna področja in razvija prakso vodenja,
- daje pobude in deluje proaktivno,
- si prizadeva za profesionalno vedenje.

Naloge novoimenovanega ravnatelja v programu so, da:

- načrtuje svoje učenje in razvoj,
- jasno izraža pričakovanja in aktivno posluša,
- spremlja reševanje izzivov in lastni napredek,
- spremlja sodelovanja z mentorjem,
- opravlja refleksijo,
- personalizira aktivnosti (na primer preizpraševanje o lastni praksi, razprave in naloge ob posameznih ravnateljem lastnih izzivih ...).

Obveznosti novoimenovanih ravnateljev v programu so, da:

- se udeležujejo srečanj,
- enkrat obišejo mentorjev vzgojno-izobraževalni zavod po prvem srečanju,
- enkrat spremljajo proces učenja (hospitacija) skupaj z mentorjem,
- izvajajo vmesne aktivnosti (zapisi).

Program vključuje aktivnosti za raziskovanje lastne prakse ter deljenje izkušenj in refleksijo (mentorjev in novoimenovanih ravnateljev). Ob tem sta pogosto poudarjena tudi pomen usmerjenosti v prihodnost in učenje mentorja oziroma vzajemna odgovornost za učenje in prispevek mentorja in novoimenovanega ravnatelja. V mentorskem odnosu mentor pomaga novemu ravnatelju, da postane samozavesten pri reševanju problemov in vodenju s svojimi močnimi področji, ter tako povečuje učinkovitost novoimenovanega ravnatelja pri vodenju šole.

.....

Mentor povečuje učinkovitost novoimenovanega ravnatelja tako, da mu pomaga postati samozavesten pri reševanju problemov in vodenju s svojimi močnimi področji.

.....

Dosedanje izkušnje novoimenovanih ravnateljev in njihovih mentorjev v dveh desetletjih izvajanja programa so večinoma pozitivne. Obenem so bili izpostavljeni tudi izzivi za nadaljnji razvoj programa. Novoimenovani ravnatelji navajajo, da so zadovoljni z mentorstvom, ki zmanjšuje občutek osamljenosti in jim zagotavlja podporo pri iskanju odgovorov na aktualne izzive ter ponuja sugestije izkušenih ravnateljev za reševanje na podlagi njihovih (mentorjevih) izkušenj iz prakse. Skupna srečanja zaznavajo kot priložnosti za razvoj znanja in veščin ter vključevanje v profesionalne učeče se skupnosti in mreženje.

2.5 Učenje in napredek mentorja ter pridobitve za mentorja

Medtem ko mentorstvo zagotavlja neprecenljivo podporo novoimenovanim ravnateljem, prinaša tudi veliko pridobitev za mentorje (Hayes in Mahfouz, 2020). Omenjena avtorja povzemata ugotovitve raziskav, v katerih so mentorji kot pridobitve ali koristi navajali: kolegalnost, osebno refleksijo, zadovoljstvo pomagati kolegu, priložnost delitve idej, pomoč pri lastni strokovni rasti, evalvacijo lastne prakse in navdih, ki ga dobijo mentorji od novih ravnateljev.

Mentorji poudarjajo recipročnost v mentorskem odnosu in navajajo, da je sodelovanje tudi zmanjšalo njihovo osamljenost, jih stimuliralo h kritični refleksiji njihovih aktivnosti vodenja in jih spodbudilo h gledanju na kulturo njihove šole z drugega zornega kota (Service idr., 2018). Mentorstvo zaznavajo kot priložnost za stalen profesionalni razvoj in izboljšavo svoje prakse (Parylo idr., 2012; Service idr., 2018; Bickmore in Davenport, 2019).

Mentorji programa o svojem napredku in izzivih spremljanja lastnega napredka

Slovenski mentorji med izzivi na začetku programa navajajo tudi uspešno delo in sodelovanje z novoimenovanim ravnateljem. Iz refleksij in evalvacij programa v preteklosti lahko napredek slovenskih mentorjev strnemo v šest sklopov (Likon in Arzenšek Konjajeva, 2023, interno gradivo ŠR, ZRSŠ):

1. napredek kot vodja učečega (vodenje učenja novoimenovanega ravnatelja, predvsem izkustvenega);
2. samozavedanje (razumevanje in ocena svoje lastne vrednosti, zavedanje razvitosti svojih kompetenc, znanja, spretnosti, veščin);
3. vseživljenjsko učenje in razvoj novih znanj (seznanjanje in ozaveščanje o pomenu učenja in raziskovanja);
4. seznanjanje z aktualnimi temami (zakonodaja, priporočila za pedagoško vodenje) in uporabnost novih spoznanj za prakso (tudi mentorjev);
5. mreženje in sodelovanje v skupini (izmenjava znanj, orodij in skupne razprave);
6. sodelovanje v paru ali timu (skupno razvijanje novega).

Pri prepoznanem napredku mentorja kot vodje učenja novoimenovanega ravnatelja so nekateri mentorji poudarili pomen razumevanja posameznikov, in sicer razumevanje njihovih močnih področij, izzivov in ciljev. Mentorji so se naučili prilagajati svoj pristop individualnim potrebam novoimenovanega ravnatelja. Nekaj mentorjev je navedlo, da so napredovali pri podajanju konstruktivne povratne informacije o napredku ter pomagali novoimenovanemu razumeti njegove močne in šibke točke in kako zagotoviti spodbudo in podporo.

.....
Mentorstvo je kakovosten odnos z vzajemno rastjo obeh in recipročnostjo.
.....

Sodelujoči mentorji v programu kot pridobitev navajajo zavedanje o razvitosti svojih kompetenc in o tem, kako z refleksijo usmerjajo razvoj znanja, spretnosti in veščin. Mentoriranje v okviru programa zahteva od mentorja, da redno reflektira o svojem delu in krepi svoje spretnosti in veščine. Mentorji navajajo, da se učijo, kako se (razvoj svojih spretnosti in veščin, svojega ravnanja) kritično ocenjevati, kako prepoznati svoje močne točke, kje se je mogoče še izboljšati in kako se učiti iz svojih izkušenj. Na podlagi zgoraj predstavljenega pregleda literature je

mogoče ugotoviti, da je mentoriranje proces, ki prinaša številne koristi oziroma pridobitve mentorjem. Medtem ko mentor pomaga mentoriranemu razvijati njegovo znanje, spretnosti veščine in lastnosti, se mentor tudi sam uči novih stvari in razvija svoje spretnosti, veščine in motivacijo za izboljševanje vodenja za učenje učencev. Z mentoriranjem se mentorji učijo, kako uspešno voditi in navdihniti druge. Razvijajo veščine in spretnosti, kot so poslušanje, postavljanje ciljev, dajanje konstruktivne povratne informacije in reševanje konfliktov. Po poročanju izkušenih mentorjev se izkaže, da je mentoriranje del njihovega poslanstva in videnja njihovega življenjskega dela, kar jim prinaša globok občutek zadovoljstva in smisla.

2.6 Učenje in napredek novoimenovanega ravnatelja ter pridobitve za ravnatelja

Novoimenovani ravnatelji so pomembni pri razvoju in napredku vzgojno-izobraževalnega zavoda, saj so odgovorni za vodenje, organizacijo in uspešnost učnega okolja. Hayes in Mahfouz (2020) v svojem pregledu raziskav poudarjata, da je mentorstvo ključnega pomena za njihovo **učenje in napredek**. **Različne koristi, ki jih novi ravnatelji pridobijo iz mentorskega odnosa, vključujejo podporo, opogumljanje, potrditev in razumevanje izzivov** vodenja učnih procesov v vzgojno-izobraževalnih zavodih. V prvem letu ima mentorski odnos novoimenovanega in izkušenega ravnatelja ključno vlogo, saj omogoča **socializacijo v stroki**, vzpostavitev **reflektivnih pogovorov in jasnost glede vloge ravnatelja**. Poudarjene so tudi veščine refleksije, **profesionalne rasti** ter pridobivanje podpore, empatije in izboljševanje veščin reševanja problemov ter komunikacije. Hayes in Mahfouz (2020) se premikata od tradicionalne definicije mentorstva s prenosom znanja od ravnatelja mentorja k novemu ravnatelju do definicije mentorstva kot kakovostnega odnosa z vzajemno rastjo obeh in recipročnostjo. Med mentorskim procesom se lahko oba pristopa izmenjujeta in dopolnjujeta.



Potrebe novoimenovanih ravnateljev so: pomoč na kadrovskem in administrativnem področju ter pri sprejemanju odločitev, hkrati pa tudi pri uvajanju sprememb na področju vodenja učenja in poučevanja. Novoimenovani ravnatelji si želijo, da jih mentor navdihuje za razvoj vodstvenih veščin.



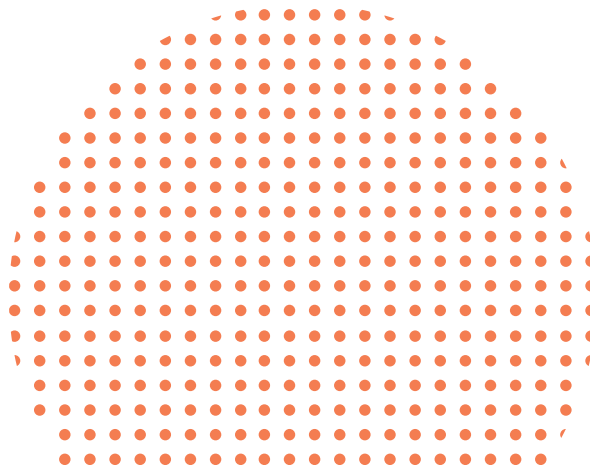
Mentorstvo igra ključno vlogo pri povečevanju samozavesti novoimenovanega ravnatelja pri reševanju problemov in vodenju šole s poudarkom na njegovih močnih področjih. Podporni mentorski odnosi se izkažejo za bistvene pri razvijanju znanja, spretnosti in nagnjenosti, ki so ključni za uspešno vodenje šol (Boerema, 2011; Daresh, 2004; Hayes, 2019; Parylo idr., 2012). Novoimenovani ravnatelji navajajo, da so na začetku mentorskega procesa glede na svoje potrebe dobili veliko **pomoči za tehnične in administrativne zadeve ter kadrovske področje in sprejemanje odločitev** (Oplatka in Lapidot, 2018). Avtorja opisujeta tudi ugotovitve o željah in potrebah novoimenovanih ravnateljev **za uvajanje sprememb vodenja procesa učenja in poučevanja ter o tudi o zaznavah, da jih mentor navdihuje in motivira za razvoj vodstvenih veščin**. Raziskava Tahir idr. (2016) potrjuje, da koristi mentorstva segajo **v psihološke in socialne vidike ter prispevajo k razvoju in ohranjanju poklicnih vrednot**. Poudarjajo tudi izboljšanje vodstvenih sposobnosti in veščin, kar vodi v učinkovito vodenje šole. Boerema (2011) dodatno poudarja, da je mentorstvo proces vzajemne rasti, kjer mentor in mentoriranec pridobivata koristi iz različnih virov, odvisno od lastnih področij izboljšav in strokovnih potreb. V skladu s Hobsonom in Sharpom (2005) je mentorstvo v paru koristno za profesionalizem, refleksijo, komunikacijske veščine, emocionalno podporo, vizije strategije ter zmanjšanje občutka osamljenosti. Skozi ta proces mentorstva

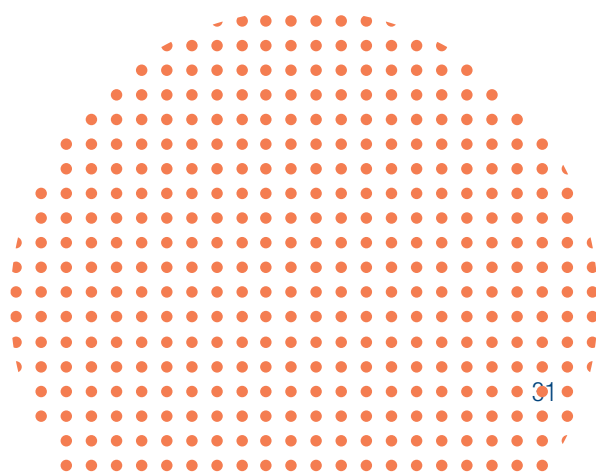
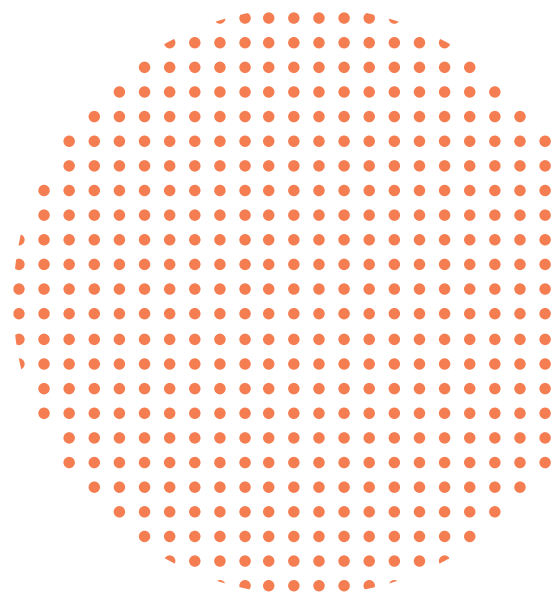
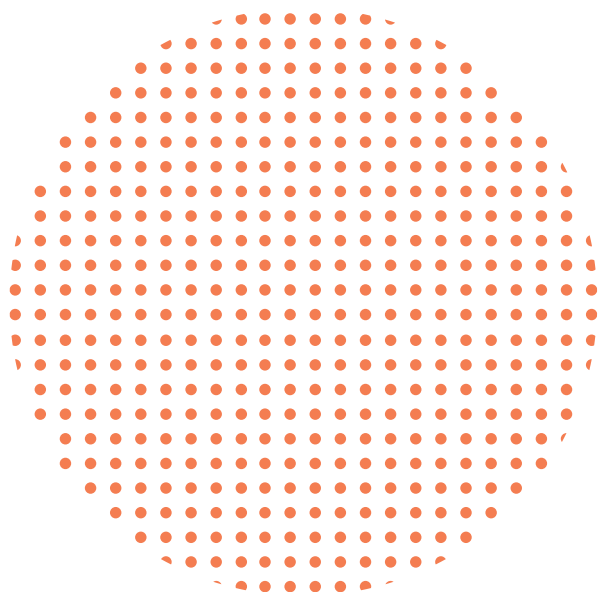
novoimenovani ravnatelji ne le pridobivajo ključne veščine za uspešno vodenje šole, ampak tudi gradijo trdne odnose in vzajemno rast, kar prispeva k celovitemu razvoju in napredku vodenja šolske skupnosti.

Usmerjanje novoimenovanih ravnateljev skozi prvo leto vodenja s spremljanjem napredka

Slovenski novoimenovani ravnatelji v refleksijah in evalvacijah preteklih programov prepoznajo napredek na posameznih področjih, ki jih je mogoče razvrstiti v sedem sklopov (Likon in Arzenšek Konjajeva, 2023, interno gradivo ŠR, ZRSŠ):

1. **iskanje rešitev:** prostorskih, kadrovskih ...;
2. **varno in spodbudno delovno okolje:** uvajanje sprememb, trda koža, soočanje z izgorelostjo učiteljev;
3. **komunikacija:** delo s starši, iskanje sodelovanja, sprejemanje odločitev in potrebni čas za razmislek, pozitivne povratne informacije ob novih izzivih, postopek reševanja težav, izzivov, pomoč in klic v sili, zaupanje, sodelovanje, senčenje na hospitacijah, vodenje;
4. **pedagoško vodenje:** podpora vodenju procesov učenja in poučevanja, reševanje vzgojnih težav, povezovanje projektnega dela in pouka, usmerjanje sodelovalnih pogovorov, spodbujanje refleksije in povratne informacije;
5. **uravnoteženost pedagoškega vodenja in poslovođenja,** celostni pregled nad vodenjem vzgojno-izobraževalnega zavoda, osredotočenost na vodenje procesov učenja in poučevanja, sistematični pregled zakonodaje in pravilnikov ter ozaveščanje o postopnosti pri dopolnitvah;
6. **sodelovanje s Šolo za ravnatelje (ZRSŠ),** mreženje, primeri dobre prakse, zavedanje, da nisi sam, pogum za naprej;
7. še več priložnosti za **osebni in profesionalni razvoj:** prijateljstvo, senčenje, klic v sili, podpora, pomoč, koristni nasveti in vzorci, praktično znanje, terminski načrt dela, osebna rast, samozaupanje in upanje, nova znanstva in mreženje, operativnost, nova znanja, primeri, samozavest, fleksibilnost.







3

Načrtovanje in spremljanje dela v programu

dr. Branka Likon in mag. Katja Arzenšek Konjajeva,
Zavod RS za šolstvo, Šola za ravnatelje

3.1 Izbira mentorja in načrtovanje parov

Izhodišča

Področje mentorstva ravnateljem nima tako dolge zgodovine kot mentorstvo učiteljem ali strokovnim delavcem na področju vzgoje in izobraževanja. Avtorji različnih razvitih programov mentorstva, poleg zasnove vsebin in oblik dela v programu, kot enega pomembnejših dejavnikov uspešnosti programa navajajo oblikovanje parov (Daresh, 2001; Hayes in Mahfouz, 2020). Ob navajanju pomembnosti konteksta tem izpostavljajo ugotovitve raziskav, da **učni stil, stil vodenja in vrednote bolj vplivajo na uspešnost mentorstva kot spol, raven izobraževanja in/ali geografska lega**. Nemogoče je oblikovati pravila (ali recept), kako oblikovati uspešen mentorski par, zato avtorji v razmislek navajajo tudi oblikovanje parov, na primer: mentorstvo ne glede na spol, mentorstvo prek različnih ravni izobraževanja, možnost, da je mentor mlajši ravnatelj z več izkušnjami vodenja starejšemu novemu ravnatelju, saj vse to prispeva k razvoju in izboljšanju vodenja v izobraževalnih institucijah. Daresh (2006) poudarja **pomen fleksibilnosti, kjer je mogoče v okviru programov mentorstva identificirati in delati z več mentorji**. Včasih je dolgoročna povezanost med dvema osebama lahko najbolj neučinkovit pristop k pozitivnemu in vzajemno okrepljenemu odnosu.

Načrtovanje in oblikovanje mentorskih parov

V skladu z ugotovitvami raziskav oblikovanje parov v programu ne temelji na regionalni zastopnosti in izobraževalni ravni, ampak **novoiimenovani ravnatelji lahko sami izberejo mentorja glede na osebne predstavitve močnih področij mentorjev in njihovih dosežkov, prednostnih področij zavodov ter glede na svoje izzive**. Določanje mentorskih parov na podlagi predstavitev mentorjev in izzivov novoimenovanih ravnateljev je ključno za uspešno mentorstvo, saj omogoča boljše prilagajanje mentorjev in mentorirancev ter ustvarja temelje za produktivno mentorstvo. Takšno odločanje o oblikovanju mentorskih parov lahko prispeva k učinkovitemu prenosu znanja, podpori pri premagovanju izzivov ter k skupnemu profesionalnemu in osebnostnemu razvoju.

Na začetku izvajanja programa se lahko oblikujejo pari ali timi in posamezni mentor lahko vodi oziroma sodeluje tudi z dvema novoimenovanima ravnateljema. Poleg tega je z različnimi metodami in oblikami dela v programu omogočeno, da lahko novoimenovani ravnatelj strokovno razpravlja, deli svoje dileme in skrbi ter sprašuje tudi več izkušenih ravnateljev. Weingartner (2009, str. 69) navaja, da učinkovit mentorski program ponuja novim ravnateljem več mentorjev, t. i. »bazen mentorjev«, in ustvarja (oblikuje) okolje, v katerem lahko ravnatelj obravnava svoja vprašanja, izzive, skrbi in frustracije z izkušenim kolegom, katerega osnovni namen je, da mu zagotavlja podporo, mu svetuje in ga usmerja.

3.2 Proces sodelovanja in sodelovalno učenje

Izhodišča

V zadnjih dveh desetletjih je poudarjen pomen sodelovalnega učenja tudi pri učenju ravnateljev in mentorjevega vodenja učenja novega ravnatelja. V zadnjem času sta vse bolj poudarjeni vloga mentorja kot vodje učenja, ki se med mentorskimi srečanji osredotoča na gradnjo mentorirančevih zmožnosti kot vodje učenja učencev, ter predanost mentorja mentorskim srečanjem, ki podpirajo učenje in poučevanje (Hayes, 2019). Ob tem je ključen sam proces sodelovanja. Zachary in Fain (2022) govorita o mentorskem ciklu in opredelita štiri faze: priprava in razjasnitev vlog, pogajanja z dogovorom o učnih ciljih in opredelitvijo vsebine in sodelovanja, omogočanje rasti s spodbujanjem učenja, dialogom in povratno informacijo, ter fazo zaključevanja s priložnostjo za prepoznavanje in proslavljanje dosežkov učenja.

Proces sodelovanja

Proces sodelovanja v programu Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem sestavljajo tri faze in je prikazan na Sliki 5. Faza načrtovanja sodelovanja se začne s predstavitvami izzivov in potreb vsakega novoimenovanega ravnatelja ter s predstavitvami močnih področij in dosežkov mentorjev. Nadaljuje se z izborom mentorja in oblikovanjem parov ali timov ter s pripravo načrta sodelovanja. Sledi faza sodelovalnega učenja prek aktivnosti programa. Aktivnosti usmerjajo udeležence k raziskovanju prakse in preizkušanju vpeljevanja rešitev, temu sledijo strokovne razprave. Poudarjen je pomen povratne informacije in refleksije. Tretja faza je faza spremljanja učinkov na treh področjih: izboljševanja procesov učenja v zavodu novoimenovanega ravnatelja (in tudi v mentorjevem zavodu), spremljanja dosežkov in učenja novoimenovanega ravnatelja ter mentorjevega spremljanja lastnega učenja in napredka. Druga in tretja faza se ves čas trajanja programa izmenjujeta ter vplivata druga na drugo in se dopolnjujeta.



Slika 5: Proces sodelovanja v programu Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem

3.3 Načrt sodelovanja

Izhodišča

Programi so običajno zasnovani tako, da spodbujajo mentorski proces, v katerem sta aktivna udeleženca pri učenju tako mentor kot novoimenovani ravnatelj. Zachary (2000) poudarja, da je mentorstvo dinamičen proces, v katerem sta tako mentor kot tudi mentoriranec aktivna udeleženca pri učenju, ter poudarja **pomen dogovarjanja v mentorskem partnerstvu in prave načrta dela**, ki temelji na natančno definiranih ciljih, merilih za uspešnost, natančnejšem opisu vzajemne odgovornosti, mehanizmih odgovornosti in protokolih za ravnanje ob ovirah za napredek. Načrt dela naj bo usmerjen k ciljem učenja in osredotočen na proces ter naj opredeljuje predvidene korake na poti k doseganju ciljev. Ob načrtovanju učenja novoimenovanega ravnatelja se pogosto spodbuja ozaveščenost mentorja, da spremlja tudi svoje učenje in razvoj ter pripravi načrt razvoja mentorja (Zachary, 2000; Zachary in Fain, 2022). Posebna pozornost je namenjena spremljanju priložnosti za učenje in spodbujanju učenja tako mentorja kot novoimenovanega ravnatelja.

Ob pripravi načrta sodelovanja in ob načrtovanju učenja novoimenovanega ravnatelja se v programih pogosto spodbuja ozaveščenost mentorja, da zbira informacije o tem, **kako mentorski proces prispeva k razvoju vodenja, potrebnega za spreminjanje kulture vzgojno-izobraževalnega zavoda, usmerjene k izboljševanju učenja in poučevanja**. Slednje je ena od smernic Wallace Foundation (2007) za kakovostno izvedbo mentorstva, ki obenem poudarja pomen mentorjevega postavljanja vprašanj in ne podajanja odgovorov. **Mentor razvija spretnosti in veščine podajanja povratne informacije, refleksije, poslušanja, postavljanja vprašanj ter razprav o posameznih vprašanjih s področja pedagoškega vodenja**, ki jih utemeljuje/podpira z ugotovitvami s strokovno-teoretičnega vidika in s poznavanjem področne zakonodaje. Mentor pridobiva vpogled v nove perspektive, vprašanja in izzive svojega mentoriranca, kar mu omogoča razmislek o lastnih pristopih in strategijah. Hkrati pa mentoriranec od mentorja pridobiva vodstvene nasvete in usmeritve, strokovno znanje in izkušnje, ki mu pomagajo pri osebnem in poklicnem razvoju.

Priložnosti novoimenovanega ravnatelja in mentorja ob pripravi načrta v programu

Mentorski odnos v vodenju v izobraževanju je torej dvosmerni proces, v katerem se tako mentoriranec kot mentor uči drug od drugega. Na osnovi izkušenj v programu v zadnjih petih letih poudarjamo pomen skupne priprave načrta sodelovanja in povzemamo nekaj razlogov, o možnosti napredka vsakega v paru (mentorja in mentoriranca): oba udeleženca mentorstva pridobita.

Priložnosti novoimenovanega ravnatelja so:

- krepitev zmožnosti novoimenovanega ravnatelja za načrtovanje, spremljanje in izboljševanje procesov učenja učencev v vzgojno-izobraževalnem zavodu;
- krepitev zmožnosti novoimenovanega ravnatelja, da načrtuje in reflektira o razvoju znanja, spretnosti in veščin na področju vodenja procesov učenja učencev;
- krepitev zmožnosti presoje mentorskih srečanj (z vidika učinkov na spreminjanje prakse in izboljšav za vodenje in z vidika učinkov na lastno učenje novoimenovanega ravnatelja).

Priložnosti mentorja so:

- krepitev zmožnosti presoje kakovosti vodenja procesov učenja učencev v svojem vzgojno-izobraževalnem zavodu in razvoja izboljšav;
- krepitev zmožnosti mentorja, da načrtuje in reflektira o razvoju znanja, spretnosti in veščin na področju vodenja lastnega učenja;
- krepitev zmožnosti presoje mentorskih srečanj (z vidika učinkov na razvoj izboljšav za vodenje v mentorjevem vzgojno-izobraževalnem zavodu in z vidika vodenja učenja manj izkušenega kolega).

Načrt sodelovanja

Ko je mentorski par oblikovan, je mogoče z načrtom mentorstva orisati specifične vloge in definirati smernice za interakcije in razvijanje odnosa. Na osnovi izzivov mentorski par najprej določi cilje ter opredeli vsebine tem in načrtuje skupno delo po posameznih srečanjih. V načrtu se določi pogostost srečanj in lokacije. V načrtu lahko mentorski par predvidi tudi pričakovanja in vloge novoimenovanega ravnatelja in mentorja. Oblikovani načrt je dobro dvakrat v letu pregledati in prilagoditi, da bi zagotovili napredek.

Mentor in novoimenovani ravnatelj **po prvem srečanju pripravita načrt sodelovanja** in pri tem izhajata iz izzivov novoimenovanega ravnatelja ter oblikujeta dva konkretna cilja:

- novoimenovani ravnatelj predstavi dva svoja najpomembnejša izziva za prvo leto ravnateljstva (področje vodenja pedagoške dejavnosti);
- skupaj z mentorjem pripravita načrt srečanj z opredelitvijo vsebine in načinov dela ter zasnovano aktivnosti novoimenovanega ravnatelja in skupnih aktivnosti med srečanji;
- načrtujeta tudi končni rezultat o tem, kaj in koliko se bo novoimenovani ravnatelj naučil in zapisal po enem letu (glede načrtovanih ciljev);
- načrtujeta tudi končni rezultat glede tega, katere dejavnosti in v kakšnem obsegu bo novoimenovani ravnatelj izvedel po enem letu (glede načrtovanih ciljev).
- Načrt je osnova za spremljanje napredka novoimenovanega ravnatelja, ki je v nadaljevanju podrobneje predstavljeno.

Obrazec 1: NAČRT SODELOVANJA IN SKUPNIH AKTIVNOSTI Z NAČRTOM CILJEV NOVOIMENOVANEGA RAVNATELJA

Obrazec 1 je namenjen skupnemu načrtovanju mentorja in novoimenovanega ravnatelja. Mentor in novoimenovani ravnatelj skupaj natančneje opredelita cilje novoimenovanega ravnatelja. Načrtujeta skupne aktivnosti in rezultate ter način spremljanja njihovega uresničevanja.

CILJI (SMART) DO ZAKLJUČKA PROGRAMA				
	KAJ KONKRETNO ŽELITE NA POSAMEZNEM PODROČJU SPREMENITI?	DO KDAJ?	NAČRTOVANE DEJAVNOSTI	MERILA
1. PODROČJE SPREMLJANJA STROKOVNIH DELAVCEV				
2. PODROČJE RAZVOJNEGA NAČRTOVANJA IN KAKOVOSTI				
3. DRUGO PODROČJE:				

NAČRTOVANJE POGOSTOSTI SREČANJ IN LOKACIJE TER TEME			
	TERMIN	LOKACIJA	KRATEK OPIS SKUPNEGA DELA IN SKUPNIH CILJEV MENTORJA IN NOVOIMENOVANEGA RAVNATELJA O SODELOVANJU
1. PODROČJE SPREMLJANJA STROKOVNIH DELAVCEV			
2. PODROČJE RAZVOJNEGA NAČRTOVANJA IN KAKOVOSTI			
3. DRUGO PODROČJE:			

3.4 Spremljanje napredka novoimenovanega ravnatelja

Pri spremljanju napredka novoimenovanega ravnatelja lahko pomagajo spodaj predstavljena izhodišča in obrazca v nadaljevanju:

- refleksija in učenje novoimenovanega ravnatelja (Obrazec 2) – za beleženje vsebine srečanj in načinov dela – ter
- izzivi novoimenovanega ravnatelja (Obrazec 3) – za beleženje sprotnih izzivov novoimenovanega ravnatelja glede na pogostost pojavljanja. Poleg tega je priporočljiva tudi uporaba reflektivnih vprašanj za novoimenovanega ravnatelja (med posameznimi srečanji).

Izhodišča spremljanja napredka

1. Spremljanje uresničevanja jasno postavljenih ciljev novoimenovanega ravnatelja pred začetkom mentorstva glede razvojnega načrtovanja in spremljanja dela strokovnih delavcev. Ti cilji so merljivi, specifični in realni, tako da omogočajo spremljanje napredka v smeri rezultatov (izboljšan razvojni načrt, izboljšan proces razvojnega načrtovanja, izboljšan proces spremljanja ...).
2. Redno komuniciranje in beleženje sestankov z mentorjem glede vsebine, razprave in pridobitev (nasvetov, usmeritev ...) za novoimenovanega ravnatelja ter glede dosežkov novoimenovanega ravnatelja (novih strategij, analiz prakse – sklepanje na osnovi teh analiz). Novoimenovani ravnatelj beleži tudi nove izzive v obrazcu Izzivi in na podlagi tega išče rešitve z mentorjem. S tem se omogoči prilagajanje mentorskega procesa glede na potrebe in spremembe.
3. Refleksija sodelovanja in učinkov: V programu novoimenovanega ravnatelja spodbujamo, da redno reflektira o svojem napredku in ga ocenjuje. To mu pomaga prepoznati izboljšave in morebitne ovire.
4. Usmerjanje za naprej na podlagi spremljanja: Na podlagi zbranih informacij in mnenj novoimenovanega ravnatelja in ocenjenega napredka naj mentor prilagaja proces in strategije za učenje. To omogoča nenehno izboljševanje in prilagajanje glede na potrebe.

Obrazec 2: REFLEKSIJA IN UČENJE NOVOIMENOVANEGA RAVNATELJA

Obrazec 2 je namenjen novoimenovanemu ravnatelju in refleksiji osebnega pristopa k samovodenemu učenju in spremljanju lastnega napredka pri ravnateljstvu. S to refleksijo po vsakem skupnem srečanju novoimenovani ravnatelj razvije boljše razumevanje svojih močnih točk, izzivov in ciljev v zvezi samovodenim učenjem ter opredeli strategije za učinkovitejše spremljanje lastnega napredka.

Novoimenovani ravnatelji naj zapišejo tiste podatke, ki bi v podobnih situacijah lahko pripomogli k njihovemu lastnemu učenju.

VPRAŠANJA ZA REFLEKSIJO NOVOIMENOVANEGA RAVNATELJA

(spremljanje dosežkov in učenja novoimenovanega ravnatelja po srečanjih z mentorjem)

1. Kako ste reševali izzive, o katerih ste razpravljali z mentorjem na prejšnjem srečanju?
2. Kako ste se odzvali na povratne informacije, usmeritve ali nasvete, ki ste jih prejeli od svojega mentorja? Kako so vplivale na vaše odločitve?
3. Kako ste se že ukvarjali (ali pa se nameravate ukvarjati) s tem? Ste ukrepali tako, da ste preizkusili rešitve, ki so bile učinkovite v mentorjevi praksi?
4. Kako ste podrobneje raziskali svojo prakso in zbrali (ali nameravate podrobneje raziskati svojo prakso in zbrati) podatke za natančnejšo analizo stanja?

Kraj in datum srečanja

Zapis

Obrazec 3: VPRAŠANJA IN IZZIVI NOVOIMENOVANEGA RAVNATELJA

Obrazec 3 je namenjen prepoznavanju novih in sprotih izzivov novoimenovanega ravnatelja na različnih področjih. Novoimenovanemu ravnatelju priporočamo, da izzive zapisuje sproti (ko se pojavijo) in jih razdeli glede na pogostost pojavljanja. Eden od namenov je uravnoteženost prizadevanj glede na pogostost pojavljanja in glede na nujnost odzivanja zaradi vpliva in posledic. Na koncu ima novoimenovani ravnatelj prostor za razmislek o tem, kaj je naredil s posameznim vprašanjem in kako je pridobil odgovor ali rešitev, če je šlo za obsežnejši problem.

VPRAŠANJA NOVOIMENOVANIH RAVNATELJEV

DNEVNA

TEDENSKA

MESEČNA

OBČASNA

Kaj ste storili ob posameznem vprašanju ali problemu?

Kje in kakšno podporo ste dobili/prejeli?

3.5 Mentorjevo spremljanje sodelovanja z novoimenovanim ravnateljem

Mentorju so pri spremljanju napredka novoimenovanega ravnatelja lahko v pomoč v nadaljevanju predstavljena izhodišča in obrazca v nadaljevanju:

- spremljanje sodelovanja z novoimenovanim ravnateljem za beleženje vsebine srečanj in načinov dela (Obrazec 4) ter
- izzivi novoimenovanega ravnatelja (Obrazec 3), ki ga izpolnjuje novoimenovani ravnatelj in beleži svoje sprotne izzive glede na pogostost pojavljanja. Poleg tega je priporočljiva tudi uporaba **reflektivnih vprašanj za mentorja** (med posameznimi srečanji).

Izhodišča za spremljanje sodelovanja z novoimenovanim ravnateljem

Spremljanje uresničevanja jasno postavljenih ciljev pred začetkom mentoriranja novoimenovanega ravnatelja glede razvojnega načrtovanja in spremljanja dela strokovnih delavcev. Ti cilji so merljivi, specifični in realni, tako da omogočajo spremljanje napredka v smeri rezultatov (izboljšani razvojni načrt, izboljšani proces razvojnega načrtovanja, izboljšani proces spremljanja ...). Posebej jih zabeleži tudi mentor.

1. Mentor in novoimenovani ravnatelj naj imata redne sestanke, na katerih razpravljata o napredku, dosežkih in izzivih. S tem se omogoči prilagajanje mentorskega procesa glede na potrebe in spremembe. Mentor naj zabeleži o dosežkih in realiziranih aktivnostih doda zapis o svojem opažanju napredka novoimenovanega ravnatelja ter bistvene poudarke pogovorov med mentorjem in novoimenovanim ravnateljem.
2. Usmerjanje za naprej na podlagi spremljanja: Na podlagi zbranih informacij in mnenj novoimenovanega ravnatelja in ocenjenega napredka naj mentor prilagaja proces in strategije za učenje. To omogoča nenehno izboljševanje in prilagajanje glede na potrebe.
3. Povratne informacije: Priporočljive so vzajemne povratne informacije, ki si jih mentor in novoimenovani ravnatelj izmenjata med srečanji. Mentorji naj si prizadevajo za evalvacijo zadovoljstva novoimenovanih ravnateljev s procesom mentorstva in pridobitvami za novoimenovane ravnatelje. To pomaga prilagoditi mentorski proces glede na potrebe obeh strani.

V programu spodbujamo mentorja, da redno reflektira o učenju in napredku novoimenovanega ravnatelja pa tudi o svojem napredku ter jih ocenjuje. V pomoč so lahko Obrazec 4 in reflektivna vprašanja za mentorja. To pomaga prepoznati izboljšave in morebitne ovire.

Obrazec 4: MENTORJEVO SPREMLJANJE SODELOVANJA Z NOVOIMENOVANIM RAVNATELJEM

Obrazec 4 je namenjen spremljanju sodelovanja z novoimenovanim ravnateljem in napredka novoimenovanega ravnatelja ter refleksiji mentorja o vodenju učenja novoimenovanega ravnatelja. Mentor si določi cilje (glede vodenja novoimenovanega ravnatelja in glede napredka) in jih skozi aktivnosti spremlja. Na koncu je prostor za refleksijo mentorja, ovrednotenje ciljev in razmislek o tem, kako v prihodnje biti mentor ter katere spretnosti, znanja in veščine še potrebuje ter kakšne izboljšave lahko glede na izkušnjo vpelje tudi v vzgojno-izobraževalnem zavodu, kjer je mentor ravnatelj.

VPRAŠANJA ZA MENTORJEVO REFLEKSIJO

(spremljanje dosežkov in učenja novoimenovanega ravnatelja po srečanjih z mentorjem)

1. Kateri izzivi so izpostavljeni pri novoimenovanem ravnatelju?
2. Kako se je novoimenovani ravnatelj odzival na podano povratno informacijo glede na delo, aktivnosti, ukrepe?
3. Koliko rešitev, ki so bile učinkovite v vaši praksi, je preizkusil novoimenovani ravnatelj?
4. Kako je novoimenovani ravnatelj pristopil k raziskovanju prakse v svojem vzgojno-izobraževalnem zavodu z natančno analizo stanja?
5. Katere spremembe ste zaznali pri delu novoimenovanega ravnatelja oziroma kaj vam je poročal, da je spremenil?

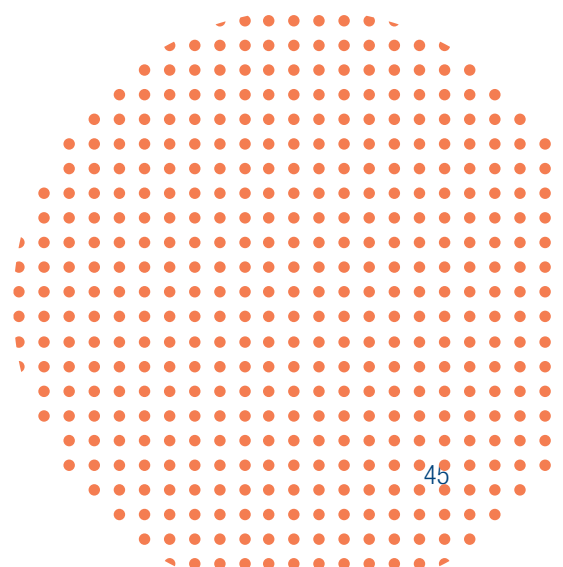
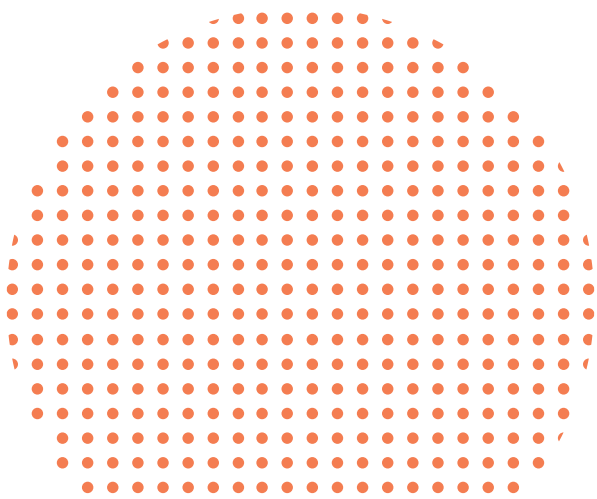
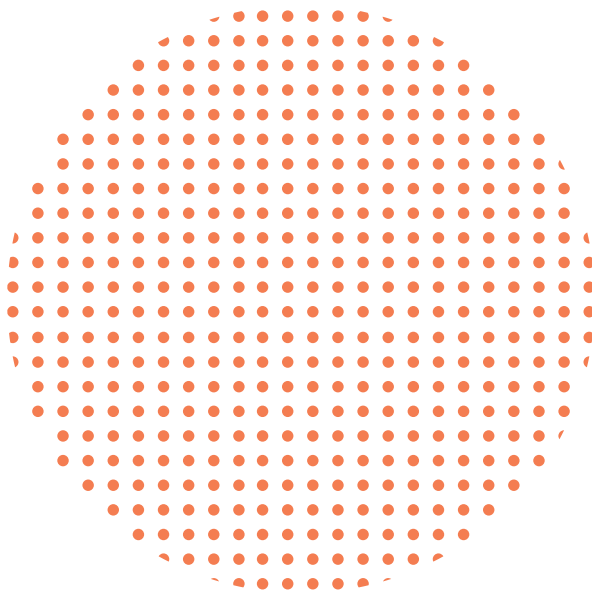
Kraj in datum srečanja

Zapis

Mentor naj uporabi Obrazec 4 in Obrazec 3 hkrati, saj se dopolnjujeta in mentorju omogočata spremljanje napredka pri doseganju zastavljenih ciljev na začetku procesa ter hkrati sledenje in odzivanje na podlagi na novo prepoznanih izzivov novoimenovanih ravnateljev. Obrazec 4 je namenjen spremljavi in vrednotenju napredka in razvoja novoimenovanega ravnatelja skozi mentorski proces. Sprotno beleženje tem pogovorov in načina sodelovanja je osnova za načrtovanje nadaljnega sodelovanja med mentorjem in novoimenovanim ravnateljem ter omogoča izboljšanje učinkovitosti sodelovanja. Redna posodobitev in prilagajanje zapisov v Obrazcu 4 bosta omogočila natančnejše spremljanje razvoja in doseganje ciljev. Priporočljivo je, da mentor uporablja ta pripomoček v kombinaciji in ob pogovoru o vprašanih in izzivih novoimenovanega ravnatelja (Obrazec 3).

3.6 Mentorjevo spremljanje svojega delovanja in učenja

Sistematično spremljanje napredka novoimenovanega ravnatelja in učenja mentorja omogoča ciljno usmerjeno mentorstvo, ki prispeva k učinkovitemu razvoju vodstvenih veščin in celovitemu napredku obeh udeležencev. Ob zaključku programa so načrtovane aktivnosti za mentorje ob vprašanih, ki so namenjena spodbujanju globokih razmišljanj in refleksije o procesu mentorstva ter razvoju mentorjevih vodstvenih veščin. Refleksija in učenje ravnatelja mentorja ob reflektivnih vprašanih sta usmerjena h krepitvi razumevanja samega sebe, svojega vedenja, odzivov in izkušenj.





4

Izzivi in priložnosti ravnatelja danes ter podpora Inšpektorata RS za šolstvo

dr. Simon Slokan, Inšpektorat RS za šolstvo

V tem poglavju obravnavamo pomen družbene odgovornosti in etičnega delovanja ravnatelja ter ravnateljeve današnje izzive, izhajajoč iz vsebine pobud šolske inšpekcije. Predstavljena sta vloga in pomen šolske inšpekcije s poudarkom na pomoči in svetovanju ravnateljem, še posebej na njihovem opolnomočenju. Dejstvo je, da je cilj Inšpektorata RS za šolstvo (IRSŠol) postati temeljni sistem podpore v vseh pogledih, tudi nadzorstvenih, predvsem pa v okviru osmišljanja pomena ciljev vzgoje in izobraževanja, ki izhajajo iz zakonodaje ter jim morajo ravnatelji, skupaj z zaposlenimi, vsakodnevno slediti. V nadaljevanju predstavljamo pomen družbene odgovornosti in vlogo inšpekcijskega postopka z namenom opolnomočenja vseh deležnikov – to je temelj, ki nam v okviru profesionalnega delovanja pomaga razumeti segment in pomen zakonitega ter posledično kakovostnega delovanja tako zavodov vzgoje in izobraževanja kot tudi inšpekcije.

4.1 Vloga inšpekcije kot podpora pri zakonitem in kakovostnem (odličnem) delovanju

V želji po čim večji opolnomočenosti in zavedanju pomena šolskega prostora kot temeljnega družbenega sistema se je treba zavedati tudi pomena in vloge tako odgovornih oseb v šolskem prostoru (ravnateljev) kot tudi inšpekcijskih organov. Vsakodnevni izzivi ravnateljev so absolutno povezani tako z družbenimi spremembami kot tudi s spremembami vrednostnih sistemov – posledično pa to pomeni tudi spremembe normativnih okvirjev ter različna pričakovanja posameznikov in skupin v odnosu do šole. Vse omenjene spremembe, vplivi, pričakovanja, sugestije pa so lahko (če jih tako razumemo) priložnost za izboljšave, samorefleksijo in evalvacijo različnih procesov, predvsem ali zgolj z namenom biti boljši, učinkovitejši, odličnejši. Vloga in odgovornost vodje v tem okviru je, da vse omenjene spremembe naslovi in jih v temelju razume kot priložnost za izboljšave. V tem okviru pa sami, kot neki zunanji mehanizem, zunanja kontrola, vidimo tudi vlogo in odgovornost inšpekcijskih služb.

Dejstvo pa je, da še zmeraj močno prevladuje mnenje, da je inšpekcijsko delo nepomembno in velikokrat vnaša nemir v pedagoški proces. Dejansko pa si ne postavimo ogledala in ne poudarimo, da za razvoj, kakovost in uspešnost potrebujemo »supervizorja«, ki nas opolnomoča, usmerja, opozarja, svetuje ter nam pomaga, da delujemo odlično in zakonito. In to je tudi osnovni namen inšpekcijskega dela in poslanstva.

Prihod inšpekcije je tako velikokrat posledica našega slabšega dela v okviru družbene odgovornosti in profesionalizma, lahko pa ga razumemo tudi kot gradnik razvoja. Vsi skupaj moramo tako najprej razumeti pomen družbene odgovornosti in profesionalizma ter potem v okviru inšpekcijskega dela ugotoviti, kje imamo priložnosti za izboljšanje.

4.2 Družbena odgovornost in slovenski šolski sistem

Teoretični okvir

Teoretične temelje družbene odgovornosti je postavil že Platon (1995), ki je poudaril, da je pomembno spoznanje, da izobraževanje, tako formalno kot neformalno, omogoča boljše življenje – za vse, pri čemer nas želja po učenju, izobraževanju, nadgrajevanju izkušenj in učenju novih stvari osebno in družbeno osrečuje ter izboljšuje. Današnji koncept organizacijske družbene odgovornosti praviloma ignorira individualno odgovornost posameznika kot nosilca vloge, čeprav so o tem že razpravljali starogrški filozofi (Platon, 1995). Pojav družbene odgovornosti organizacij, podjetij ali posameznikov torej ni nov. Drugačna oziroma večja je le ozaveščenost ljudi o tem, kot pravi Watson (1991), da je najpomembnejša značilnost našega planeta verjetno ta, da živimo na njem skupaj z drugimi. To dejstvo pa predstavlja ogromno težavo vsakomur, ki se ukvarja z vprašanjem, »kako ravnati« (Šumi, 2013).

Moderna doba družbene odgovornosti organizacij in podjetij se je začela v 50. letih prejšnjega stoletja, nato pa so se z razvojem empiričnih raziskav, razumevanjem različnih vlog posameznikov in družbe pričeli razvijati sodobni trendi in ugotovitve o družbeni odgovornosti. Sodobne oblike tako vključujejo pomen družbene učinkovitosti organizacije, teorijo deležnikov, teorijo poslovne etike in sodelovanje s skupnostjo. Tematika družbene odgovornosti tako v zadnjem času dobiva vedno več pozornosti tako na akademskem področju kot tudi v praksi (Carroll, 1999; Waldman in Siegel, 2008; VanSandt in Neck, 2003). Pri tem se raziskovalci strinjajo, da imajo pri oblikovanju in implementaciji družbene odgovornosti v življenje najpomembnejšo vlogo vodje (Waldman in Siegel, 2008). Waddockova (2007) in Šumi (2013) glede tega menita, da bodo vodje in menedžerji v prihodnje soočeni z vse večjimi zahtevami in pričakovanji glede družbeno odgovornega dela in transparentnosti delovanja. Družbeno odgovorno vodenje namreč ne pomeni več zgolj opravljanja posla, ampak je pomembno tudi, kako je delo opravljeno in kako se storitev doseže (Karp, 2003; Šumi, 2013).

Shahin in Zairi (2007) menita, da družbena odgovornost vzbuja obveznost brezpogojnega uresničevanja »družbene pogodbe« med organizacijami ter družbenim okoljem. Pri tem morajo biti organizacije odgovorne do dolgoročnih potreb in zahtev okolice, usmerjene v optimizacijo pozitivnih učinkov ter minimizacijo negativnih posledic za družbeno okolje.

Glede na navedeno je v današnjem kompleksnem družbenem okolju vse pomembnejša integriteta vodij, in sicer kot pristna volja oziroma želja upoštevati celostno vlogo lastnega podjetja ali organizacije v okolju, kjer posluje. Etično ravnanje vodij torej postaja konkurenčna prednost za vse več podjetij oz. organizacij, pri čemer raziskovalci ugotavljajo pozitivno korelacijo med družbeno odgovornim ravnanjem vodij ter njihovim etičnim vodenjem (De Hoogh in Den Hartog, 2008; Šumi, 2013; Slokan, 2020).

Slovenski šolski sistem

Segment družbene odgovornosti šolskega prostora je formalno zajet v 2. in 2.a členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju ZOFVI). Omenjena zakonska okvirja odlično povzemata družbeno odgovornost, pri čemer sta pomensko določena kot **cilji vzgoje in izobraževanja ter varno in spodbudno učno okolje**.

Sami temeljni cilji vzgoje in izobraževanja, kot so navedeni tudi v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS 2011*, poudarjajo:

- zagotavljanje kakovostne vzgoje in izobraževanja na vseh ravneh;
- podpiranje optimalnega fizičnega in psihičnega razvoja vsakega posameznika;
- zagotavljanje splošne vzgoje in izobraževanja ter znanj pa tudi poklicnih spretnosti in znanj, primerljivih z državami, ki dosegajo najvišje rezultate na mednarodnih tekmovanjih;
- razvoj sposobnosti za vseživljenjsko učenje in stalni osebni in strokovni razvoj;
- zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju – ne glede na spol, družbeno in kulturno poreklo, vero, narodnost, svetovni nazor in fizično ali psihično stanje – ter zagotavljanje podpore in spodbud določenim skupinam, ki jih potrebujejo;
- zagotavljanje pogojev za razvoj posebej nadarjenih posameznikov;
- zagotavljanje sodelovanja med izobraževalnimi zavodi in širšo skupnostjo;
- razvoj sposobnosti za življenje v demokratični družbi.

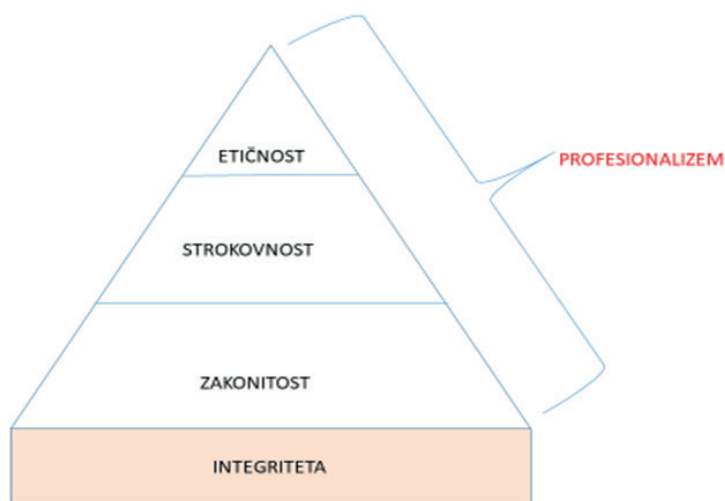
Kot izhaja iz omenjenih temeljnih ciljev, se je država pri pripravi normativnih okvirjev zavedala pomena sodobnih oblik družbene odgovornosti šolskega prostora. Ob preučevanju dodatnih oblik in razlag ciljev vzgoje in izobraževanja se namreč poudarjajo sodobnost družbe in šolskega prostora, enakost ter prispevek k razvoju na celotnem področju.

4.3 Profesionalizem

V družbi in tudi v našem sistemu še zmeraj prepogosto velja razmišljanje, da je profesionalizem samo neko ekspertno znanje oziroma nudenje ekspertnih storitev. Ob tem pa se pozablja na širši vidik le-tega, in sicer na področje načel, vrednot, kompetentnosti, kakovosti storitev, zaupanja itd. Seveda pa je za naš kontekst pomembno celostno razumevanje profesionalizma oziroma kontekst obeh, k čemur je dodana tudi integriteta – kot vrlinski kontekst k širšemu razumevanju samega konteksta. Seveda pa se v okviru tega poudarjata tudi moralno ravnanje in družbena odgovornost (Farazmand, 2017; Slokan in Šumi 2016; Slokan 2020). Stuart-Wilson (2015) je zadevo opisal še širše, in sicer profesionalci ni le nekdo, ki je zaposlen v posamezni profesiji, temveč ga določa vse, kar počne v poklicnem in tudi zasebnem življenju.

Glede na vse navedeno je tako treba koncept profesionalizma obravnavati zelo na široko. Pri tem je treba poudariti, da sta zakonitost in strokovnost premalo. Dejstvo je, da k profesionalnosti spada tudi ustrezen odnos (etika).

- **Zakonitost:** Delati v skladu s formalnimi normami (ustavo, zakoni in podzakonskimi predpisi).
- **Strokovnost:** Aktivnosti opravljati v skladu s sprotnimi dognanji stroke na posameznem področju.
- **Etičnost:** Način in odnos do dela in ljudi, s katerimi in za katere izvajamo posamezne aktivnosti.



Slika 6: Koncept profesionalizma v šolstvu

Vir: Pripravljeno po Šumi, 2013.

Kot smo že navedli, pa obstaja še osnovni pogoj za uspešno razumevanje in opravljanje svojega dela v okviru koncepta profesionalizma, in sicer gre za osebnostno integriteto – ki jo lahko v praktičnem pomenu razumemo kot ravnanje v skladu s pisanimi in nepisanimi etičnimi načeli, kot je poštenost, ki terja govorjenje resnice, izpolnjevanje obljub, ravnanje po pravilih in izpolnjevanje obveznosti oziroma ki pomeni skladnost med posameznikovimi moralnimi prepričanji in ravnanji.¹

1 Več o osebnostni integriteti je podrobno razloženo tudi v članku dr. Roberta Šumija z naslovom »Odločno etično vodenje in profesionalizem« v zborniku *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja*, ZRSŠ, 2020.

4.4 Družbena odgovornost in slovenski šolski sistem

V spodnji tabeli bomo prikazali število pobud po vrsti pobudnika in dejanski delež prijav po prioritetah,² ki so postavljene na podlagi kriterijev za določitev prioritet dela IRSŠol.

Tabela 1: Pobude po vrsti pobudnika

Vrsta pobudnika	Leto 2023	Leto 2022	Leto 2021	Leto 2020
anonimni	340	386	591	330
starši, skrbniki	412	404	395	381
zaposleni, sindikati	71	90	101	88
drugi	85	74	83	60
otroci, dijaki, študenti	23	11	10	20
Skupaj	931	968	1180	879

Vir: Letna poročila IRSŠol za leta 2020, 2021, 2022 in 2023.

V tem okviru so predstavljeni dejanski pobudniki, pri čemer je leto 2021 specifično glede na koronski čas, v njem pa se je (ravno zaradi protikovidnih ukrepov) povečalo število anonimnih prijav. Kot pa lahko vidimo, se je v letih 2022 in 2023 delež anonimnih prijav ponovno zmanjšal in je nekako v okviru preteklih let.

Tabela 2: Pobude po prioritetah

Vrsta prioritete / Št. prijav	Leto 2023	Leto 2022	Leto 2021	Leto 2020
1. prioriteta	120	213	161	172
2. prioriteta	123	139	183	132
3. prioriteta	98	126	432	174
ni prioritete	562	486	396	386
ni določena	28	4	8	15
Skupaj	931	968	1180	879

Vir: Letna poročila IRSŠol za leta 2020, 2021, 2022 in 2023.

Kot je razvidno iz tabele, je največje število pobud dejansko 3. prioritete ali brez prioritete, kar pomeni, da po prejeti pobudi pričemo nadzor po več kot enem mesecu. Težavo predstavlja povečano število pobud 1. prioritete, kar pomeni, da mora inšpektor nadzor pričeti takoj. Izrazito povečanje je razvidno v letu 2022, ko se je povečalo število pobud s področja različnih pojavnih

2 Prioritete so z internim aktom IRSŠol določene kot aktivnosti, ki so jih inšpektorji dolžni pričeti obravnavati v določenem časovnem obdobju: 1. prioriteta pomeni »obravnavaj takoj«, 2. prioriteta »obravnavaj v enem mesecu«, 3. prioriteta »po dveh mesecih«, ni prioritete pa pomeni, da se nadzor izvede pozneje.

oblik nasilja, je pa zaznan padec v letu 2023, ko je bilo dejansko najmanj pobud 1. prioritete v zadnjih letih.

Tabela 3: Pobude po vrsti zavezanca

Zavezanec	Delež [%] (leto 2023)	Delež [%] (leto 2022)	Delež [%] (leto 2021)	Delež [%] (leto 2020)
osnovna šola	58,3	59,8	60,9	52,8
srednja šola	21,1	17,4	17,8	20,2
vrtec*	10,5	14,0	11,4	14,8
ostalo	4,2	3,6	3,4	2,3
glasbena šola	1,7	1,5	2,3	1,9
dijaški dom	1,5	1,0	0,8	0,9
osnovna šola za otroke s posebnimi potrebami	1,2	0,7	0,8	1,7
varuh predšolskih otrok	0,6	0,6	0,8	1,2
zavod za otroke s posebnimi potrebami	0,5	0,6	0,8	2,8
organizacija za izobraževanje odraslih	0,4	0,5	0,6	0,4
višja strokovna šola	0,1	0,4	0,4	0,9
Skupaj	100	100	100	100

Vir: Letna poročila IRSŠol za leta 2020, 2021, 2022 in 2023.

Iz omenjene tabele je razvidno, da se največ pobud še zmeraj nanaša na osnovne šole. Je pa delež v letu 2021 narastel, saj je bilo to obdobje ravno z vidika protikovidnih ukrepov najbolj obremenjujoče ravno za OŠ, pri čemer je zanimivo, da padec v letu 2022 in tudi 2023 ni bil večji, ampak zgolj za 1 % v obeh letih v primerjavi s prejšnjim letom.

Tabela 4: Očitane domnevne nepravilnosti v pobudah

Področja domnevnih nepravilnosti	Delež [%] (l. 2023)	Delež [%] (l. 2022)	Delež [%] (l. 2021)	Delež [%] (l. 2020)
dokumentacija, evidence, listine	1,7	1,3	0,8	3,1
imenovanje in razreševanje vodstvenih delavcev	5,7	6,0	3,6	5,8
izpolnjevanje pogojev, izvajanje dejavnosti skladno s predpisi	8,3	8,8	6,3	9,4
izpolnjevanje standardov in normativov	2,9	3,4	2,1	4,6
izvajanje nalog ravnatelja	26,2	24,1	21,9	24,9
organizacija dela	14,7	11,2	15,7	23,3
pravice in dolžnosti strokovnih delavcev (iz pristojnosti Inšpektorata)	8,9	8,3	4,7	6,9
pravice in dolžnosti udeležencev izobraževanja	17,9	17,6	8,1	10,7
preverjanje in ocenjevanje znanja	9,3	8,8	5,5	8,1
prispevki staršev in študentov VIŠ	1,6	0,8	0,7	1,2
sodelovanje staršev z zavodom in njihova pravočasna informiranost	1,9	0,4	0,9	1,6
vpis in izpis otrok in udeležencev izobraževanja	0,9	0,2	0,6	0,3
drugo: COVID-19	/	9,0	29,2	/
	100	100	100	100

Vir: Letna poročila IRSŠol za leta 2020, 2021, 2022 in 2023.

V tem okviru dejansko nismo upoštevali dejstva, da je bilo v letu 2021 največ pobud ravno v zvezi z domnevnim neupoštevanjem ukrepov v povezavi s kovidom. Tako smo se dejansko osredotočili na primarno zakonodajo, ki jo nadzira IRSŠol, pri čemer ugotavljamo, da se stalno največ pobud nanaša na izvajanje nalog ravnatelja in na organizacijo dela ter na s tem povezane naloge.

Pomoč in svetovanje IRSŠol

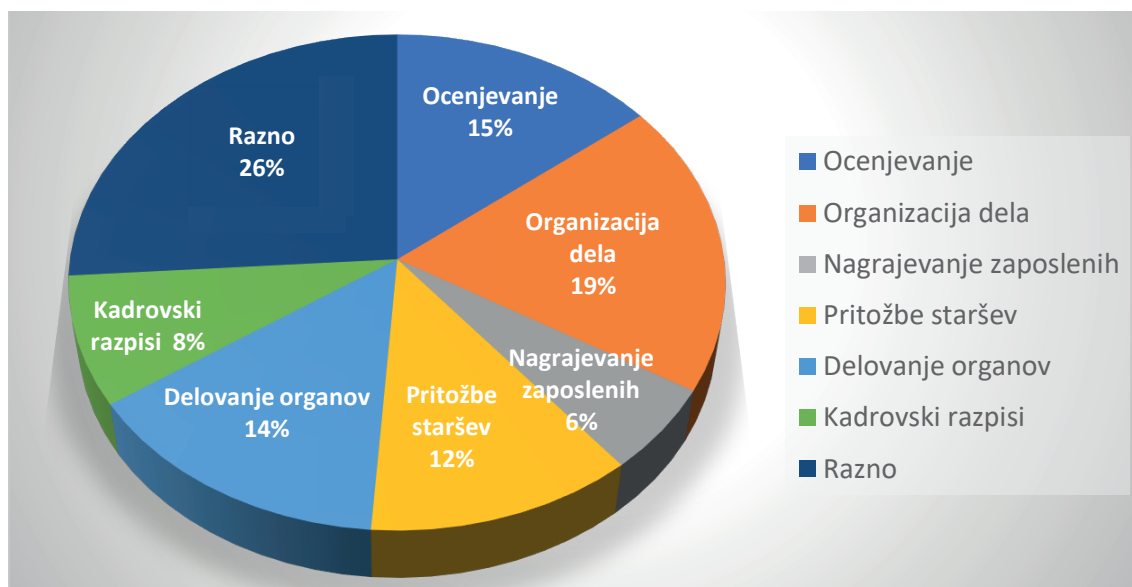
Glede na vse zaznane aktivnosti, ob dejstvu, da vsako leto zaznavamo podobne aktivnosti oziroma pobude na področju neustreznega izvajanja nalog, ki so v pristojnosti ravnatelja, poskušamo že od leta 2020 z različnimi preventivnimi aktivnostmi opolnomočiti ravnatelje in druge vodstvene delavce vrtcev in šol za večjo profesionalnost posameznih zavodov.

Naše aktivnosti so tako usmerjene v:

- nadzor – kot pomoč in razvoj;
- ravnateljski telefon – svetovanje, razprava in izmenjava mnenj;
- dopise šolam – obveščanje in opozarjanje;
- predavanja po šolah – vsebina ugotovitev iz nadzorov s predlogi rešitev ter segment profesionalizma v okviru varnega in spodbudnega učnega okolja;
- sodelovanje na različnih delavnicah, okroglih mizah ... ozaveščanje;
- upravno zanko (vse informacije se evalvirajo ter vračajo v sistem – tako na formalni kot neformalni ravni);
- pripravo zbornikov, revij itd.

Glede na pomen in zavedanje, da je osebni stik najprimernejši, seveda pa tudi omogoča bistveno večjo interakcijo med deležniki (inšpektorji in ravnatelji), bomo na spodnjem grafu prikazali samo delež aktivnosti in najpogostejših tem, ki se pojavljajo v okviru ravnateljskega telefona, ki je še zmeraj omogočen za vse ravnatelje vsak četrtek med 11. in 13. uro z namenom pomoči in opolnomočenja deležnikov. Pri tem pa poudarjamo, da so na grafu zgolj podatki za leto 2022. V letu 2023 je bilo omenjenih klicev še več kot pretekla leta, vendar nismo več beležili njihovega dejanskega števila, temveč zgolj teme, ki so se pojavljale.

Graf 1: Vsebina klicev ravnateljskega telefona leta 2022



Vir: Lastni vir Inšpektorata RS za šolstvo

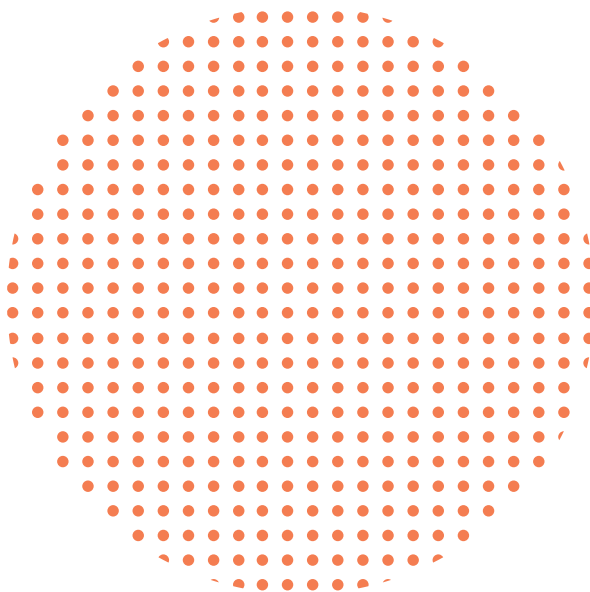
Z grafa je razvidno, da je največ vprašanj s področja organizacije dela in ocenjevanja, velikokrat pa se pojavijo tudi vprašanja (označena pod razno), ki se nanašajo na področja, ki niso v pristojnosti IRSŠol.

4.5 Razmislek in pričakovanja

Glede na vsa predhodno navedena dejstva – tako v okviru pomena družbene odgovornosti kot tudi profesionalizma – se nam nenehno poraja vprašanje, kako razumemo svojo vlogo in položaj? Ali sta avtonomija in odgovornost različna pojma?! Ali dosegamo raven ustreznega spoštovanja vseh deležnikov znotraj šolskega prostora.

Vse to bomo lažje razumeli in izvajali, če bomo vsak pri sebi naredili »korak naprej« v razmisleku o tem, kaj družba pričakuje od zaposlenih v vzgoji in izobraževanju ter kaj sami pričakujemo od družbe – in v ta okvir je treba postaviti drugi temeljni dejavnik, profesionalizem. Dejstvo je, da vsakdo od nas pričakuje zakonito in strokovno ravnanje, seveda pa drug od drugega pričakujemo tudi primeren odnos, komunikacijo, spoštovanje, odkritost itd. Smo odrasli, zreli ljudje, ki se zavedamo, da je naše delo v vsakem trenutku usmerjeno v ljudi.

Vsa ravnanja v okviru zagotavljanja družbene odgovornosti vzgoje in izobraževanja, temelječa na profesionalnih standardih posameznika, ki jih izvaja, zmeraj pripomorejo k segmentu razvoja in h kakovosti posameznega sistema. Zavedanje tega bo gotovo prineslo spremembe tako na sistemskem kot na področju medosebnih odnosov – prišlo bo do kakovostnejšega izvajanja strokovnih del, razvoja sistema vzgoje in izobraževanja ter spoštovanja tega sistema, ki mora postati temeljni sistem družbe.





5

Viri in literatura

- Anderson, R. D., in Wasonga, T. A. (2017). Mentoring emerging leaders: Perspectives of mentees on dispositions and conditions for leadership learning. *NASSP Bulletin*, 101(4), 278–298.
- Augustine-Shaw, D. (2015). Leadership and Learning: Identifying an Effective Design for Mentoring New Building Leaders. *The Delta Kappa Gamma bulletin*, 81(2), 21.
- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Založba Zavod RS za šolstvo. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Bickmore, D. L., in Davenport, L. D. (2019). Principal transformative learning through mentoring aspiring administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(3), 235–250.
- Boerema, A. J. (2011). Challenging and supporting new leader development. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 554–567.
- Brečko, D., in Painkret, S. (2018). Mentor in mentorski proces. *HR&M*, 4(14), 11–15.
- Carroll, A. B. (1999). *Corporate Social Responsibility – Evolution of a Definitional Construct*. *Business & Society*, 38(3), 268–295.
- Daresh, J. C. (2001). *Leaders helping leaders: A practical guide to administrative mentoring*. Corwin Press.
- Daresh, J. C. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495–517.
- Daresh, J. C. (2006). *Beginning the principalship: a practical guide for new school leaders*. Corwin Press, Sage Publications Company.
- Daresh, J. C. (2007). Mentoring for beginning principals: Revisiting the past or preparing for the future? *Mid-Western Educational Researcher*, 20(4), 4.
- Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S., Leung-Gagné, M., in Tozer, S. (2022). *Developing effective principals: what kind of learning matters?* Learning Policy Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED620192>
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., in Meyerson, D. (2005). *Developing successful principals*. Stanford Educational Leadership Institute.
- De Hoogh, A. H. B., in Den Hartog, D. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly*, 19, 297–311.
- Earley, P., Bubb, S., in Berry, J. (2016). *The professional development needs of heads of HMC schools*. UCL/HMC.
- Erčulj, J. (2007). *Mentoring newly appointed head teachers in Slovenia experiences from the field*. *Eğitim yönetimi*, 13(52), 569–589.
- Erčulj, J. (2021). Mentorstvo kot priložnost za profesionalni razvoj novoimenovanih in izkušenih ravnateljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19(1), 81–93.

- Fain, L. Z., in Zachary, L. J. (2020). *Bridging differences for better mentoring: Lean forward, learn, leverage*. Berrett-Koehler Publishers.
- Farazmand, A. (2017). Ethics and accountability in the age of predatory globalization: an impossibility theorem? V: C. I. Jurkiewicz in R. A. Giacalone (ur.), *Radical Thoughts on Ethical Leadership* (str. 199–220). Information Age Publishing.
- Gimbel, P., in Kefor, K. (2018). Perceptions of a Principal Mentoring Initiative. *NASSP bulletin*, 102(1), 22–37. <https://doi.org/10.1177/0192636518754405>
- Hansford, B., in Ehrich, L. C. (2006). The principalship: how significant is mentoring?. *Journal of educational administration*, 44(1), 36–52.
- Hayes, S. D. (2019). Using developmental relationships in mentoring to support novice principals as leaders of learning. *Mentoring & tutoring*, 27(2), 190–212. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1611289>
- Hayes, S. D., in Mahfouz, J. (2020). Principalship and Mentoring: A Review of Perspectives, Evidence, and Literature 1999–2019. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(3), 722–751. DOI: 10.30828/real/2020.3.4
- Hobson, A. J., in Sharp, C. (2005). Head to head: A systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School leadership & management*, 25(1), 25–42.
- Inšpektorat za šolstvo. (2022, 9. junij). *Letno poročilo IRSŠol za leto 2020–2022*. <https://www.gov.si/drzavni-organi/organi-v-sestavi/inspektorat-za-solstvo/>
- Karp, T. (2003). Socially responsible leadership. *Foresight*, 5(2), 15–23.
- Kostrevec, R. (2005). Mentorstvo novo imenovanim ravnateljem – priložnost za profesionalni razvoj. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3(3), 94–99.
- Kostrevec, V. (ur.). (2008). *Začetek ravnateljstva: mentorstvo novoimenovanim ravnateljem*. Šola za ravnatelje.
- Likon, B., in Arzenšek Konjajeva, K. (2023). *Evalvacija programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem v šolskem letu 2022/23 (interno gradivo Zavoda RS za šolstvo)*. Zavod RS za šolstvo, Šola za ravnatelje.
- Logaj, V., in Zavašnik, M. (2022). Uvodnik. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 20(3), 2–4.
- Logaj, V. (ur.). (2007). *Začetek ravnateljstva: mentorstvo novoimenovanim ravnateljem*. Šola za ravnatelje.
- Možina, S., Kavčič, B., Tavčar, M., Pučko, D., Ivanko, Š., Lipičnik, B., Gričar, J., Repovž, L., Vizjak, A., Vahčič, Al., Rus, V., in Bohinc, R. (1994). *Management*. Didakta.
- Oplatka, I., in Lapidot, A. (2018). Novice principals' perceptions of their mentoring process in early career stage: the key role of mentor-protégé relations. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 204–222. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1420044>
- Pegram, M. (2020). *Impact of Mentoring on Novice School Principals: A Qualitative Case Study*. [Predlog disertacije]. American College of Education. <http://hdl.handle.net/20.500.12520/74>

- Pariente, N., in Tubin, D. (2021). Novice principal mentoring and professional development. *International journal of mentoring and coaching in education*, 10(3), 370–386. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0015>
- Parylo, O., Zepeda, S. J., in Bengtson, E. (2012). The different faces of principal mentorship. *International journal of mentoring and coaching in education*, 1(2), str. 120–135. <https://doi.org/10.1108/20466851211262860>
- Platon (1995). Država. Založba Mihelač.
- Rhodes, C., in Fletcher, S. (2013). Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools. *International journal of mentoring and coaching in education*, 2(1), 47–63. <https://doi.org/10.1108/20466851311323087>
- Sciarappa, K., in Mason, C. Y. (2014). National principal mentoring: Does it achieve its purpose? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 51–71.
- Service, B., Dalgic, G. E., in Thornton, K. (2018). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. *Professional Development in Education*, 44(4), 507–520.
- Service, B., in Thornton, K. (2020). Beginning as a principal in New Zealand: learning from the sector. *School Leadership & Management*, 40(4), 303–320.
- Shahin, A., in Zairi, M. (2007). Corporate governance as a critical element for driving excellence in corporate social responsibility. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 24(7), 753–770.
- Slokan, S., Kečanović, B., Logaj, V. (2020). *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja*. Zavod RS za šolstvo.
- Slokan, S., in Šumi, R. (2016). Kodeksi etike kot pomemben dejavnik profesionalizma. *Varnost*, 64(1), 24–26.
- Slokan, S. (2020). Družbena odgovornost Inšpektorata RS za šolstvo in šport. V: S. Slokan, B. Kečanović in V. Logar (ur.), *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja* (str. 60–67). Zavod RS za šolstvo.
- Swaminathan, R., in Reed, L. (2020). Mentor Perspectives on Mentoring New School Leaders. *Journal of School Leadership*, 30(3), 219–237. <https://doi.org/10.1177/1052684619884785>
- Stuart-Wilson, F. (2015). *Professionalism and Ethics – A guide for dental care professionals*. MA Healthcare Limited.
- Šumi, R. (2013). *Vpliv integritete na uslužni stil vodenja v profitni in neprofitni organizaciji [Doktorska disertacija]*. Fakulteta za družbene vede.
- Trépanier-Bisson, N. (2021). Mentorstvo z veččinami coachinga v podporo razvoju vodenja v izobraževanju: popotovanje kanadskega Ontaria. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19(1), 63–80.
- Tahir, L., Haruzuan Mohd Said, M. N., Daud, K., Vazhathodi, S. H., in Khan, A. (2016). The benefits of headship mentoring: An analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 420–450.

- VanSandt, V. C., in Neck, C. P. (2003). Bridging Ethics and Self Leadership: Overcoming Ethical Discrepancies Between Employee and Organizational Standards. *Journal of Business Ethics*, 43(4), 363–387.
- Waddock, S. (2007). Leadership Integrity in a Fractured Knowledge World. *Academy of management Learning & Education*, 6(4), 543–557.
- Waldman, D., in Siegel, D. S. (2008). Defining the socially responsible leader. *The Leadership Quarterly* 19(1), 117–131.
- Waters, M. (2023). *Learning to be a headteacher for Wales: a review of the National Professional Qualification for Headship in Wales*. Welsh Government. <https://www.gov.wales/sites/default/files/publications/2023-05/review-of-the-national-professional-qualification-for-headship-npqh-in-wales-executive-summary.pdf>
- Watson, C. E. (1991). Managing With Integrity: Social Responsibilities of Business as Seen by America's CEOs. *Business Horizons*, 34(4), 99–109.
- Watts, J. L. (2023). Supporting beginning principals to survive and thrive in the role: A systematic review of literature. *School leadership & management*, 43(1), 28–49. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2137726>
- Weingartner, C. J. (2009). *Principal mentoring*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Wallace Foundation (2007). *Getting principal mentoring right: Lessons from the field*. Wallace Foundation. http://www.epsb.ky.gov/pluginfile.php/478/mod_resource/content/1/Getting-Principal-Mentoring-Right%20Wallace.pdf
- Zachary, L. J. (2000). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. John Wiley & Sons.
- Zachary, L. J., in Fain, L. Z. (2022). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. John Wiley & Sons.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, *Ur. list RS*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj, 123/21 in 207/21.
- Združenje Manager (b.d.). *Priročnik za mentorske programe Združenja Manager*. Združenje Manager. <https://www.zdruzenje-manager.si/assets/Uploads/Prirocnik.pdf>