



Nacionalna konferenca
Krepitev in evalvacija kakovosti
v sistemu vzgoje in izobraževanja

ZBORNİK KONFERENCE

Brdo pri Kranju, 18. in 19. november 2015





REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Eurydice



Eurydice
Slovenija



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



PEDAGOŠKI INŠTITUT





Organizatorji:

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport,
Eurydice Slovenija,
CMEPIUS,
Pedagoški inštitut,
Zavod RS za šolstvo

Programski odbor:

Aleš Ojsteršek, predsednik programskega odbora, direktor Urada za razvoj izobraževanja, MIZŠ
Saša Ambrožič Deleja, Eurydice Slovenija, MIZŠ
dr. **Mateja Brejc**, Šola za ravnatelje
dr. **Gašper Cankar**, Državni izpitni center
dr. **Slavko Gaber**, Univerza v Ljubljani
Saša Grašič, Center RS za poklicno izobraževanje
dr. **Dejan Hozjan**, Univerza na Primorskem
dr. **Milena Ivanuš Grmek**, Univerza v Mariboru
Živa Kos Kecojević, Univerza v Ljubljani
Barbara Kresal Sterniša, Eurydice Slovenija, MIZŠ
mag. **Andreja Lenc**, CMEPIUS
dr. **Ljubica Marjanovič Umek**, Univerza v Ljubljani
dr. **Nataša Potočnik**, Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Tomaž Rozman, Inšpektorat RS za šolstvo in šport
dr. **Mojca Štraus**, Pedagoški inštitut
Tanja Taštanoska, Eurydice Slovenija, MIZŠ
dr. **Maša Vidmar**, Pedagoški inštitut

Uredila: **Tanja Taštanoska**

Uredniki tematskih stez: mag. **Marjeta Doupona** in mag. **Sonja Zajc** (1. tematska steza),
dr. **Klaudija Šterman Ivančič** (2. tematska steza), dr. **Mateja Brejc** (3. tematska steza),
Brigita Žarkovič Adlešič (4. tematska steza), dr. **Mihaela Zavašnik Arčnik** (5. tematska steza)

Izdal: **Zavod RS za šolstvo**

Za izdajatelja: dr. **Vinko Logaj**

Jezikovni pregled: **Tine Logar**

Oblikovanje: **Suzana Kogoj**

Zbornik je primarno dostopen na <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-prispevkov-keks2015.pdf>
Ljubljana, november 2015

Publikacija je brezplačna

.....
CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:005:336.3(082)(0.034.2)

NACIONALNA konferenca Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja (2015 ; Predoslje)
Zbornik konference [Elektronski vir] / Nacionalna konferenca Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu
vzgoje in izobraževanja, Brdo pri Kranju, 18. in 19. november 2015 ; [organizatorji Ministrstvo za izobraževanje,
znanost in šport ... [et al.] ; uredila Tanja Taštanoska]. - El. knjiga. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije
za šolstvo, 2015

Način dostopa (URL): <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-prispevkov-keks2015.pdf>

ISBN 978-961-03-0325-1 (pdf)

1. Dodat. nasl. 2. Taštanoska, Tanja 3. Slovenija. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
282133504

Kazalo



11 Uvodnik

Krog odgovornosti in zaupanja	13
-------------------------------	----

15 PLENARNE PREDSTAVITVE

Osnutek modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja	17
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja	18
Assuring Quality in Denmark – a Historic Perspective	21
Assuring Quality in Denmark – a School Perspective	26

29 TEMATSKE STEZE

1. Učenje in poučevanje	31
Uvodno predavanje:	
Izzivi pouka v inkluzivnem učnem okolju	33
(Samo)evalvacija kazalnikov kakovosti v času prihoda in odhoda otrok iz vrtca	41
Romski jezik kot sredstvo za usvajanje slovenščine s pomočjo jezikovno in kulturno primernih didaktičnih gradiv	43
Primer zbiranja podatkov o prostoru in opremi v kontekstu obravnave kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa z vidika prikrita kurikula in uresničevanja kurikularnih ciljev demokratizacije vsakdanjega življenja in dela v vrtcu	45
Pouk književnosti kot jedro različnih povezav	47
Vloga strokovnih aktivov v procesu samoevalvacije na Osnovni šoli Gustava Šiliha Laporje	49
Uvajanje pouka na prostem pri naravoslovnih predmetih z uporabo aktivnih metod in medpredmetnim načrtovanjem	51
Samovrednotenje kot oblika motiviranja za dosežke v 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju	54
Z videoposnetkom kot učnim dosežkom do (samo)evalvacije v programu Medijski tehnik/Frizer za dvig kakovosti pridobivanja znanja	56

Spodbujanje podjetniške kompetence dijakov v sodelovanju z ekološko turistično kmetijo	58
Poučevanje jezika stroke v angleškem jeziku s predstavitvami strokovnih tem v programu Naravovarstveni tehnik – 4. letnik	60
Odzivi šol na rezultate raziskave TIMSS	63
Primerjava med zaznavanjem samoučinkovitosti na področju ključnih zmožnosti in dosežki pri pouku književnosti v gimnaziji	65
Učenje drug od drugega ter vprašanja, ki razvijajo višji nivo razmišljanja	67
Berem ... a razumem?	69
Razvoj kakovosti učenja in poučevanja na delovnem mestu v podjetju	71
Samoevalvacija na področju izboljšanja branja z razumevanjem	73
Medpredmetno sodelovanje z uporabo debatne tehnike pri ozaveščanju študentov o povezavi med zdravim načinom življenja in blaginjo družbe	75
Tutorstvo kot oblika pomoči za lažjo integracijo ranljive skupine učencev – učencev priseljencev	77
Ugotavljanje in merjenje kakovosti na Šolskem centru Novo mesto z uvedbo barometra kakovosti	79
Razvijanje pismenosti in bralnih zmožnosti ob pravlji v prvem triletju	81
Projekt za izboljšanje kakovosti poučevanja strokovnega predmeta v programu strojni tehnik	84
Soustvarjanje dijakov: priprava ocenjevalnega lista za skupinsko delo pri pouku matematike	86
Obogatitvene aktivnosti za nadarjene dijake – primeri dobrih praks treh zdravstvenih šol	88
Izboljšanje učenja in pomnjenja učenca s posebnimi potrebami s pomočjo slikovnih asociacij	90
Iskanje možnosti za izboljšanje poučevanja prek povratnih informacij dijakov	92
Program mednarodne primerjave dosežkov učenk in učencev v raziskavi PISA	93
Uvajanje strategij učenja učenja v pouk v različnih izobraževalnih programih	95
Evalvacija vključevanja otrok priseljencev na podlagi modela medkulturne vzgoje in izobraževanja	97
Inovativni pristopi pri poučevanju likovne umetnosti (LUM) s pomočjo celostnega pristopa	99
Razvijanje finančne pismenosti dijakov s poudarkom na osebnih financah	101
Samoevalvacija na področju jezika v oddelku vrtca	103

2. Klima in kultura

107

Uvodno predavanje:	
Timsko delo kot dejavnik oblikovanja sodelovalne šolske kulture	109
Učinkovitost analiziranja klime oddelčne skupnosti z IKT na prehodu v tretje triletje	118
S samoevalvacijo do boljših medosebnih odnosov med različnimi deležniki vzgoje in izobraževanja	120
Predstavitev projekta Poučevanje etike in vrednot v vrtcih in osnovnih šolah s prikazom dveh primerov dejavnosti	122
Uporaba odprtokodnega spletnega orodja 1KA pri pripravi samoevalvacijskega poročila	124

S preventivnimi in korektivnimi vzgojnimi ukrepi do izboljšanja kakovosti vzgojnega delovanja učiteljev in učinkov pri učencih	126
S formativnim spremljanjem pouka ustvarjamo sodelovanje in gradimo šolsko klimo	130
Zagotavljanje kakovosti pedagoškega procesa prek ugotavljanja šolske klime ter odnosov med učitelji in dijaki s pomočjo spletne samoevalvacije	132
Samoevalvacijska klima in kultura šole s poudarkom na vzpostavitvi šolskega projekta Dvig kulture komunikacije na šoli	134
Uresničevanje zastavljenih kurikularnih ciljev: strokovna usposobljenost za opravljanje poklica in kulturno obnašanje dijakov v luči samoevalvacije	137
Samoevalvacija pouka slovenščine v srednji šoli – pot do pozitivnega vzdušja v razredu	139
Merjenje šolske klime in kulture z elektronsko podprto samoevalvacijo v samoiniciativno organizirani mreži poklicnih in strokovnih šol s področja tehnike – EPOS	141

3. Vodenje 145

Uvodno predavanje:	
Odgornost in priložnosti vodenja kakovosti	147
Timska organiziranost kolektiva učiteljev in sodelovalno vodenje v podporo razvoju kakovosti	151
Soustvarjanje kazalnikov kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi (KKNAD) – učinkovit in uspešen način za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela na posamezni šoli	153
Kakovost kot temelj organizacijske kulture šole	155
Analiza reševanja pritožb, ki so prispele v e-nabiralnik Višje strokovne šole ŠC Kranj v zadnjih dveh študijskih letih, in ukrepi, sprejeti na tej podlagi	157
Vloga ravnatelja pri razvoju učiteljevega profesionalizma v osnovni šoli	159
Kakovost organizacije timskega dela učiteljev v podporo načrtovanju, izvedbi in spremljanju pouka	161
Nekatere značilnosti dobrega vodje in dobrega vodenja šolskega tima	163
Integracijska vloga modela poslovne odličnosti EFQM 2013 pri vodenju Šolskega centra Kranj	165
Razporejeno vodenje v šolah: razlogi za njegovo uvajanje, program usposabljanja vodstvenih timov in kazalniki uspešne implementacije	167
Za profesionalni razvoj zaposlenih na področju IKT in informatizacijo šole skrbi e-tim	169
Razvojno načrtovanje in skrb za kakovost z vidika različnih pristopov v Osnovni šoli Stopiče	171
Pomen medšolskih hospitacij za profesionalni razvoj učiteljev	173
Sistematično spremljanje zadovoljstva deležnikov v vzgoji in izobraževanju kot pomoč pri načrtovanju dela na šoli	175

4. Profesionalni razvoj zaposlenih 179

Uvodno predavanje:	
Profesionalni razvoj učiteljev	181

Dialog s starši – vzpostavljanje in uveljavljanje strokovne avtonomije ob partnerskem odnosu s starši	188
Medsebojne hospitacije kot pomoč pri nadgradnji pedagoškega dela z otroki v predšolskem obdobju	190
Presoja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v osnovni šoli	192
S skupinami za kakovost na poti h kakovosti pedagoškega procesa	195
Samoevalvacija kot priložnost in izkušnja pri iskanju prave, uspešne osebne poti	197
Dvig kakovosti predšolske vzgoje in varstva prek zagotavljanja večje vključenosti otrok in družin iz prikrajšanih okolij	199
Štiriletna pot učiteljskega kolektiva pri razvoju bralne pismenosti na šoli	202
Usposabljanje članov komisij za kakovost za mednarodne presojevalce kakovosti	204
Usklajevanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev s cilji osnovne šole	206
Uporaba veščin kolegialnega coachinga za razvoj poklicne kompetence učiteljev in podporo učitelju	208
Krožno zaposlovanje kot način usposabljanja učiteljev za razvoj poklicnih kompetenc	210
Profesionalni razvoj zaposlenih v vzgoji in izobraževanju na področju podjetništva in podjetnosti	212
Profesionalni razvoj strokovnih delavcev s pomočjo orodja za ocenjevanje kakovosti prakse v vrtcih in šolah pri delu z otroki, starimi od 3 do 10 let	214
Prek medsebojnih hospitacij do izboljšane procesa učenja in poučevanja	216
Vloga samoevalvacije v vrtcu	218
Z aktivnim pristopom do profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na poti k večji kakovosti celotnega kolektiva	220

5. Sodelovanje z deležniki

223

Uvodno predavanje:	
Odnosi med starši in učitelji – pomemben steber kakovosti v šoli	225
Ugotavljanje samozaznavanja zaposlitvenih in drugih kompetenc pri bivših udeležencih izobraževanja kot izhodišče za dvig kakovosti dela	231
Zagotavljanje varstva osebnih podatkov udeležencev Erasmus+ mobilnosti na VSŠ ŠČ Kranj	233
Kako lahko šolski projekt praznovanja obletnice zaživi in živi še danes	235
Ugotavljanje zadovoljstva staršev s šolo in njenimi dejavnostmi	237
Kaj naredi učno okolje ustvarjalno in učinkovito	239
Kakovost strokovne šole v očeh podjetij	241
Odras kakovosti strokovne šole pri brezposelnih	243
Oglarjenje mladih kot ena ključnih aktivnosti v lokalni skupnosti za ohranjanje kulturne dediščine	245
Obujanje temeljnih vrednot človeštva med dijaki in učenci skozi koncept medgeneracijskega sodelovanja »S.O.S. za male in velike«	246
Uvajanje različnih dejavnosti z namenom izboljšati sodelovanje s starši otrok priseljencev	248
Povezovanje v mrežo Anglia in projekt Hig kot orodje za uporabo angleškega jezika v medkulturnem okolju	250

Učinek in doživljanje praktičnega usposabljanja z delom na dijake in mentorje v zdravstvenih in socialnih zavodih	252
Razvoj kakovosti sodelovanja z delodajalci pri razvoju odprtega kurikula	254
Kako lahko učitelj od dijakov pridobi kakovostno povratno informacijo o svojem delu	256
Soustvarjanje prostorov Vrtca Zagorje ob Savi – primeri in izkušnje v procesu preureditve bivše tovarne	258
Samoevalvacija kot priložnost za ustvarjanje partnerstva	260
Inovativni pristopi na področju vključevanja romskih otrok in njihovih staršev v predšolske programe	262
Družine otrok s posebnimi potrebami: skupina staršev za samopomoč kot dodana vrednost pri sodelovanju staršev s šolo	264
Soustvarjanje učenja za življenje z medgeneracijskim sodelovanjem dijakov z lokalnim okoljem	266

269 DELAVNICE

Pedagoško vodenje, usmerjeno v procese učenja	271
Spremljanje napredka za dvig kakovosti znanja	272
Vpliv ravnatelja na kakovost komunikacijskih procesov	273
Sodelovanje s starši	274
Zagotavljanje kakovosti vseživljenjske karijerne orientacije v šoli	275
Uporaba dosežkov NPZ za izboljšanje poučevanja in učenja	276
Uporaba Orodja za analizo izkazanega znanja za srednje šole	277
Vodenje uvajanja izboljšav in samoevalvacije – priporočila za vrtce in šole	278
Kazalniki profesionalnega razvoja ravnatelja in strokovnih delavcev	279
Šola, vrtec v okolju, okolje v šoli, vrtcu	280
Mednarodno sodelovanje kot možnost profesionalnega razvoja učiteljev	281
Vpliv uporabe e-storitev za podporo vodenju in upravljanju vzgojno-izobraževalnega zavoda VIZ na kakovost dela v zavodu	282
Vpliv sodelovanja uporabnika vrtca na kakovost funkcionalne zasnove prostorov vrtca	283
Kakovost organizacije timskega dela učiteljev v podporo učnim situacijam	285
Krepitev kulture kakovosti, spodbujanje k samoevalvaciji	286

287 PROGRAM KONFERENCE

Prvi dan, 18. november 2015	288
Drugi dan, 19. november 2015	289





Uvodnik





Krog odgovornosti in zaupanja

Kakovost v izobraževanju je termin, ki se tako v nacionalnih kot v evropskih dokumentih skupaj s pojmom učinkovitost in pravičnost ponavlja v neskončnost. Evropski skupni okvir sodelovanja Izobraževanje in Usposabljanje 2010 je v prvem desetletju novega tisočletja med prioritete sodelovanja držav članic na tem področju vklesal razvoj kakovosti in učinkovitosti nacionalnih sistemov. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja med cilji vzgoje in izobraževanja v Slovenji od leta 2008 navaja kakovost izobraževanja. Dvoma torej ni. Stremimo h kakovosti, tako v evropskem kot v nacionalnem prostoru.

Toda z besedo, ki jo nešteto krat ponovimo, se zgodijo čudežne reči. Njen pomen se izprazni in postane posoda, v katero se pomen vliva po potrebi. Mogoče bi bilo reči, da so take besede orodja ideologij, ki ustvarjajo pomene in mobilizirajo družbo za premike v določeni smeri.

Konferenca Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja – KEKS z izborom prispevkov dobrih praks prinaša vpogled v prakse in pojmovanja kakovosti, kot so jih v več kot desetletju prek različnih projektov, osredinjenih na kakovost, ter z avtonomno refleksijo in delovanjem razvili slovenski vrtci in šole. Prinaša torej izbor odgovorov učiteljev, vzgojiteljev, ravnateljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na vprašanje o pomenu, tj. na vprašanje »Kaj je kakovost?«. Prav njim je bila namreč v veliki meri poverjena odgovornost za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti z zakonodajno spremembo, ki je leta 2008 vsem vrtcem in šolam naložila izvedbo samoevalvacije.

V zborniku so odgovori vzgojno-izobraževalnih praks zbrani v posamezne tematske sklope: Učenje in poučevanje, Klima in kultura, Vodenje, Profesionalni razvoj ter Sodelovanje z deležniki. Odgovori v zborniku se ne nanašajo na sistem izobraževanja kot celoto, temveč na raven izobraževalne institucije ali še ožje, na raven posameznega oddelka. Iz njih je razvidna široka paleta pojmovanj in pristopov, ki jih je omogočila politika podpore samoevalvaciji, ki pa ni izoblikovala referenčnega okvira za samoevalvacijo.

Od leta 2008, ko je samoevalvacija postala obvezna za vse šole in vrtce in je bila kot odgovornost za samoevalvacijsko poročilo naložena ravnateljem, je preteklo

precej časa, v katerem je bilo izvedenih veliko projektov. Šole in vrtci, timi za kakovost, pa tudi podporni javni zavodi so rasli skupaj s procesi samoevalvacije. V projektu Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ), ki je potekal v obdobju 2008–2014 pod okriljem Šole za ravnatelje in je vključeval približno četrtno slovenskih vrtcev in šol, je bil med drugim izoblikovan Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih, ki ga institucije lahko poljubno uporabljajo. Prav tako je bilo izvedenih veliko usposabljanj za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti.

Konferenca Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja prihaja v trenutku, ko dozoreva čas, da poleg mnogovrstnosti pristopov in pojmovanj prepoznamo tudi skupne imenovalce. To predvsem pomeni, da v razpravi med oblikovalci politike, stroko, udeleženci in drugimi deležniki izobraževanja poskušamo oblikovati temelje soglasja v zvezi z vlogo in pomeni koncepta kakovosti v vzgoji in izobraževanju ter izluščiti njene najpomembnejše prvine.

Pot k uresničevanju potencialov posameznika, ne le otrok, dijakov in učencev, temveč tudi zaposlenih na področju vzgoje in izobraževanja in družbe kot celote, lahko vodi le prek razprave o temeljnih vrednotah in ciljih, pa tudi o nevarnostih in (ne)utemeljenih strahovih, saj jih z zanemarjanjem lahko le utrjujemo. Pred nami je pot timskega učenja in oblikovanja skupne vizije, ki bo obenem podprla potrebo posameznika po osebni izpopolnitvi. Da bi vizija postala resničnost, pa je nujno, da si vsak posameznik in institucija oprta svoj del odgovornosti in jo nosi z zaupanjem, da bodo vsi drugi storili enako.

Zbornik pred vami je zbirna točka na izhodišču za potovanje. Če hočemo srečno priti do naslednje etape poti, gremo na pot lahko samo skupaj.

Tanja Taštanoska,

Eurydice Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

PLENARNE PREDSTAVITVE

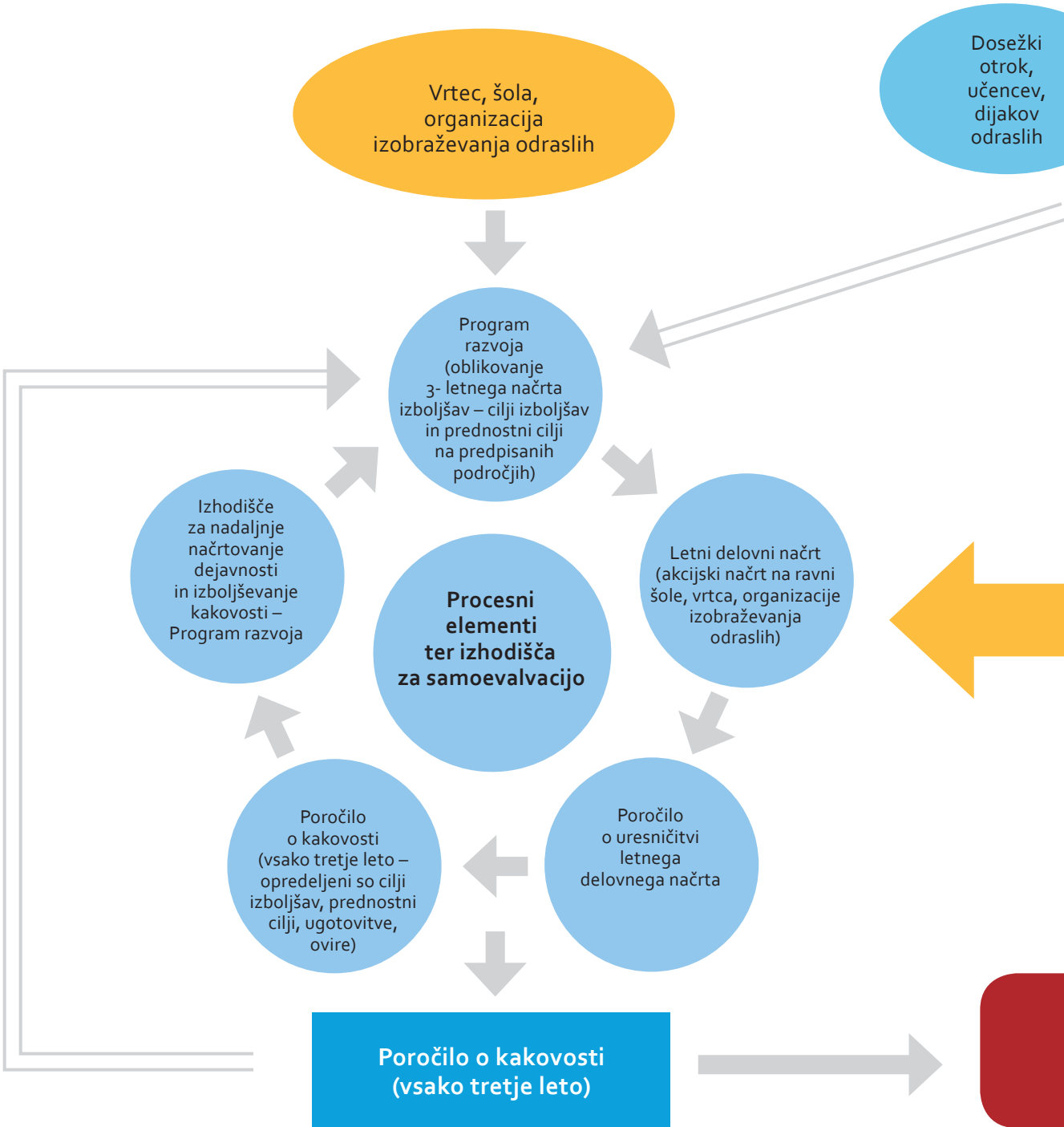




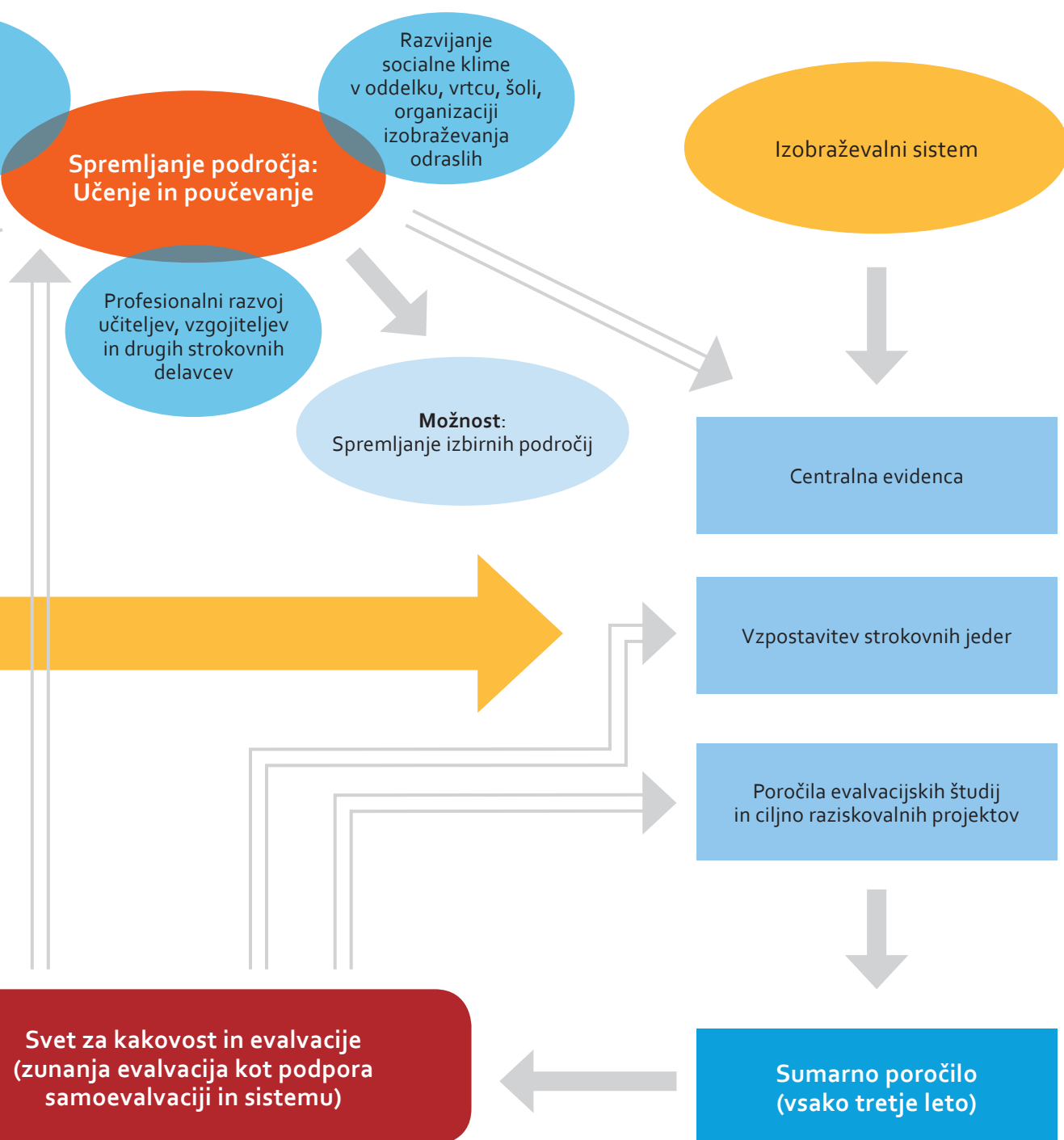


Osnutek modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti

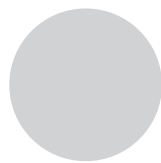


na področju vzgoje in izobraževanja





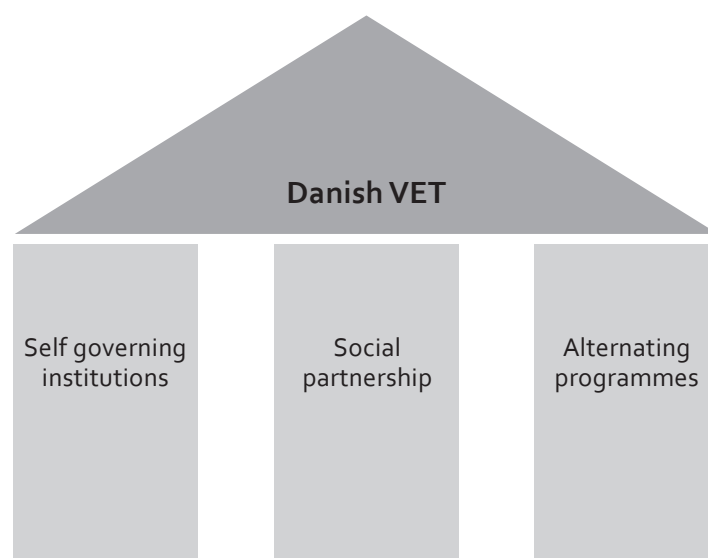
Assuring Quality in Denmark – a Historic Perspective



VET-schools

Danish VET-schools have been self-governing institutions since 1991; namely, they have a board of governors that is responsible for management of school financial operations, staff, buildings and machinery, as well as for pursuing activities in accordance with the Danish legislation. The schoolboard is accountable to the Ministry of Education. The schoolboards appoint (and may dismiss) school directors. The main part of the schoolboard's representatives come from among social partners (trade unions and employers' organisations in equal shares of 50%). The chairperson of the board is a member of one of those factions; the chairperson serves a four-year term of office. Apart from that, the schoolboard may include representatives of the local political system, as well as representatives of teachers and students (but with only 50% vote). The school-director participates in the meetings without a vote.

Picture 1: **The Danish VET-system is based on three columns**



Schools are financed by the Ministry of Education (MoE), namely based on the number of students, primarily. They receive an annual sum and allocate resources at will or to put it simply, they spend it how they wish as long as they adhere to the law. If an individual school overspends, it has to apply for a bank loan.

Schools may provide courses for private companies to obtain additional financial resources.

Social Partnership

Social partnership has a long tradition in the Danish VET-system. In different trades, social partners set up trade committees (50% each side). Trade committees recognise and appreciate specific competences, for instance, a carpenter should have to rank as a valid carpenter. Based on their respective knowledge, they set competency goals for the VET educational programmes (consistent with the Danish Qualifications Framework and to some level, with the European Qualifications Framework). The competency goals are rather broad. Schools then define them more precisely, and it is up to teachers to the competence goals to students in a clear and coherent manner (by setting the so-called learning objectives).

Alternating programmes

The Danish VET system has a long tradition of alternating training programmes. The current system is made of a basic course (one year, school-based) and a main course (3–4 years in alternation: few weeks of lessons at school and the remaining time with the company. In order to complete the main course, students have to enter into agreement with an approved company to provide training and salary to the apprentice.

Students may choose subjects at a level that allows them access to the labour market and to higher education, as well.

Autonomy of VET schools

The 1991 legislation gave VET schools greater autonomy compared to the situation before 1991. In the beginning, they could decide independently on almost everything, as long as the economy was good enough. A few years later, the MoE began to reduce the autonomy of schools. To start with, it was no longer only up to them to decide about the choice of educational programmes to provide, the Ministry had to accept it.

Then, probably under the influence of the New Public Management wave and the fact that many private companies started to work on quality assurance (inspired, among others, by Toyota), the ministry started a discussion on quality assurance. It looked at the systems of other countries, and finally, it decided to establish the Danish Quality system based on self-evaluation, but not external inspection.

There was an extensive discussion on the quality concept, but no clear definition as a result. So, the MoE decided (in 1996) to earmark 90 million Danish crown for schools (the so-called Q-90 project) to come up with ideas and initiate a system of some kind.

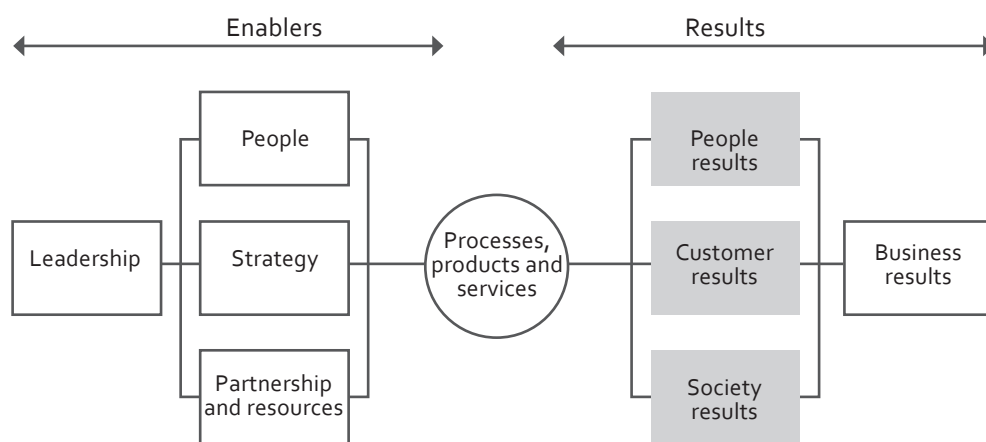
The schools (most of them) had a year to work on it, and then results were collected. From the analysis, we got a rather clear picture: most of the schools had decided to apply the so-called EFQM model (later called the Excellence model).

The next step for schools was to determine how to apply the model, and for the Ministry to consider how to obtain results without too much difficulty.

First phase of quality assurance work

Some of the major VET schools showed interest in cooperating so, together with the DEL (now part of Metropolitan University College) they established the Quality Network and held meetings to discuss all practical issues. At that time (1998–99), most schools were either commercial schools or technical schools. Between the two types, there were slightly different views on what to do and how to do it – but still they wanted to meet halfway, and to some extent to cooperate, as well.

Picture 2: The structure of the Q9o Excellence model



The model changed slightly over time, however, the division into two sides persisted from the very beginning, namely the input side and the output side. The Danish VET schools realised they had considerable knowledge of the input side and knew almost nothing about the output side. That was an eye-opener itself.

The first challenge was to define good quality. Was it high marks, high number of students who pass the exams, students getting a job soon after graduation – what was it?¹

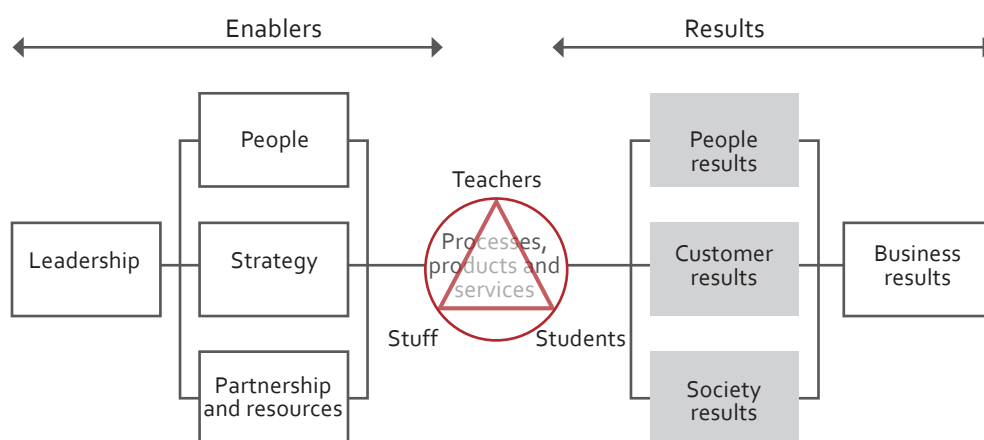
A special challenge was the realisation that whatever goes on in the classroom was not really part of the quality assurance. It was the teacher's kingdom and supervision or monitoring from the outside (by the Ministry or by the school-management) was never really a reality. One believed teachers were professionals with the required theoretical and practical background and had the benefit of students in the forefront of their practice, rather than the benefit of school.

The quality assurance process was primarily the domain of the professionals (quality experts); it involved leaders but it never really reached the level of teachers.

The work of the Quality Network shifted focus on onto satisfaction (what seemed to be good enough from the stakeholders' point of view). It was something schools could work with, and most believed that satisfaction would lead to better outcomes and thereby higher quality.

The core activities (the red part of the drawing below) were actually not included in the first phase of the quality assurance era. It was much easier to work with satisfaction, it is possible to measure satisfaction.

¹ In the private sector, many companies observed that it was already good quality when customers received at least what they expected.

Picture 3: The structure of the Qgo Excellence model – focus on satisfaction

It all resulted in an abundance of paperwork. Schools published the results on their websites – we all, the MoE, as well, got an insight on what was going on.

We ended up with two “schools of quality assurance”: one working with commercial schools and one working with technical schools. They were meeting within their own circles, and since the discussions within the Quality Network did not differ much from the discussion of the two circles, the Quality Network ceased to exist. The two circles continued on their own. Now and then, they met, they discussed but the end result were two different networks: the ESB network (technical schools) and the “Uddannelsesnetværk” (commercial schools). Professional companies developed questions to ask the schools and to produce comparable results between the schools of the same network.

Quality work in the second phase

The two networks started to work rather independently but both with focus on satisfaction. The ESB network ran a major learning project (2006–07). They tried to use the results and to learn from each other. They learned a lot; also, that knowledge sharing is not particularly easy.

The networks had to embrace the fact that many commercial schools and technical schools had merged and that we have many combination schools. So, both providers were pressured to do almost the same.

There was a further problem that they had to face. The aspect of teachers and students had not yet been part of the system, and it was all about satisfaction rather than quality.

In 2000, the EU introduced the so-called Lisbon Strategy and education became a high priority issue. The Education and Training 2010 Programme followed and since 2002, the Open Method of Coordination (OMC). The Ministers decided on common European goals. They discussed the dropout rates in Europe, as well. The Danish MoE decided (incited by Europe) to pursue a specific objective: 95% of a cohort, at least, should have a formal youth (upper secondary) educational attainment. In order to make it happen, the MoE decided to get involved more directly in the quality assurance work. The VET schools were asked to develop schemes on how to realise the respective objective (“Action plans for increased attainment of education”). In the years that followed, schools reported to the MoE on different issues (from the Ministry’s point of view) of quality itself. It involved issues like the use of ICT, improved links between theory and practice,

differentiated instruction, lower dropout rates, and give more focus onto gifted students, achieve greater satisfaction of students, etc.

Since 2013 (the new VET reform), the MoE has pursued another goal, namely “all students should learn as much as they can”. There was a strong influence of the John Hattie’s concept of visible learning, formative evaluation, etc. It all has a direct connection to the teacher’s work, so now many teachers feel that their professional autonomy has been compromised. The legislation related to the new VET reform also specifies that leaders should have an insight in what is happening in the classroom.

Quality is not so much about satisfaction as it is ever more about the core, namely teaching and learning, as well as involvement of leaders. The MoE has adopted a new agenda, and brought quality closer to the classroom, and it has been increasingly defining the criteria of what is good or bad.

The headline seems to be “all students should learn as much as they can”. Neither leaders nor teachers dispute it, and over the next years, quality will be under a strong influence of that sentence (and goal).

Both leaders and teachers have to work on the quality issue, and this is currently the primary challenge. They now pursue their activities differently from what they used to do. Leaders have to maintain a closer contact with the process of teaching and learning, and teachers have to teach in a way to develop new methods and new materials, to perform administrative tasks, provide for quality assurance and to interact with local companies.

So nowadays, not only leaders are knocking on the doors of the teachers’ kingdom (the classroom or workshop) but also the Ministry keeps a very close eye on their activities. Teachers and schools feel that they lost their autonomy– they have to work towards managing that challenge, as well.

Assuring Quality in Denmark – a School Perspective

Background:

Svendborg Erhvervsskole has a variety of VET education programmes and two gymnasiums (science gymnasium, HTX, and business gymnasium, HHX). Every school year, about 2000 students pass through the school and approximately 300 people are currently employed at the school, of whom approximately 200 are employed as teachers and pedagogical staff.

National level:

At the national level, schools have been experiencing a new management paradigm in quality assurance of education, namely from elementary schools to universities. Whereas the quality of education and in particular quality of teaching used to be a matter of the interaction between the teacher and students, schools are now required to deliver evidence, data and proof of constant improvement in quality of education, to the Ministry of Education and on public records. The school system in Denmark has been shifting from a highly local, decentralized quality management onto the national and centralized quality management of increasing demand for documentation and evidence.

Educational level:

At the educational level, we are currently at the outset of the new VET system reform implementation, namely it entered into force on the 1st of August 2015. The new VET system is now called: "VET for the Future – Better and more attractive VET". The basic elements of VET for the Future:

- Improved environment for youth at schools
- Less complex structure and increased transparency of the VET structure
- Better opportunities for VET graduates to continue to higher education
- Clear admission requirements
- Differentiated concepts to help more students attain youth education
- Improved and increased teaching for students experience
- Continued efforts to getting more apprenticeships
- New VET concept for adults

The basic elements are the initiatives to meet 4 policy goals:

1. Higher number of students should decide on VET education as early as in grade 9 or 10 (upturn from 19% in 2013 (baseline) to 25% in 2020 and 30% in 2025)
2. More students should complete vocational training programmes (at least 60% in 2020 and 67% in 2025)
3. Vocational schools should challenge students to develop as much skill as possible
4. Confidence in the VET system and well-being of students at vocational schools should be strengthened

In order to assure quality of the 4 goals, a set of 7 quality indicators have been developed that all VET schools have to regard and according to which they will be evaluated by the Ministry of Education:

- Goal 1: 1) Number of students who continue to vocational training directly after grades 9 and 10
- Goal 2: 2) Retention and completion rates
- Goal 3: 3) Number of students who continue to the EUX education (Vocational training with subjects at the level of gymnasia)
- 4) Number of students who take higher levels than expected and number of students who are on special talent tracks
- 5) Employment rate of VET graduates
- Goal 4: 6) Goals from a national student satisfaction survey
- 7) Goals from a national apprenticeship survey

Network level:

The purpose of the government initiatives such as the "VET for the Future" that have a set of clear policy goals and quality indicators is to reveal which schools are performing according to political requirements at the national level (benchmarking). The downside, however, is that schools are dispersed all over Denmark, in very different local contexts that exert influence on them. This involves for example politics at the municipal level, local circumstances of defining possibilities for winning apprenticeship posts for students, local birth rate, employment possibilities, immigration, as well as social background differences. All VET schools have to develop school vision of how they plan to support students in their endeavours to attain VET education for each year separately, deliver it to the Ministry of Education, as well as publish it on own school websites. The school vision has to be approved by the schoolboard. Therefore, the differences and competition aside, all schools in Denmark meet regularly in different networks at the level of management as well as teachers to discuss how best cope with political issues and trends and how to pursue bench learning, that is to share knowledge, develop motivation and learn from best practise in order to raise quality at individual schools and of the educational system as a whole. One of the educational network providers in Denmark is the Uddannelses-benchmark.

Institutional and faculty levels:

One of the instruments to assure quality of the policy goal number 4 is the national student satisfaction survey which all schools are required to carry out once a

year and the results from which are then send to the Ministry of Education (quality indicator no. 6). The results are applied nationwide for benchmarking but they are also used internally as a school dialogue tool for improving the experience of quality that students have in their education.

All schools have to develop the respective school vision and strategy for improvement, as well as individual indicators, such as student learning, professional teaching plan, ICT adapted teaching, practice and problem based teaching, and international and innovative teaching. The strategy and vision for the Svendborg Erhvervsskole is based on a triangle with student improvement in the centre. The means to improve student learning are based on the John Hattie's and James Nottingham's theory of Visible Learning. The approach to aligning school management in order to improve student learning is based on the theories of Instructional Leadership and Viviane Robinson's Student-Centred Leadership. The way for the teachers to improve student learning is to work closely together on the Visible Learning in professional communities inspired by the Hargreaves' theory. The overall idea is to improve the school based on evidence and the fact that everything works but something works better. We want to collect evidence and learn if what we are doing actually does work, that it to say, it helps improve student learning. One way of collecting such evidence is through the national student satisfaction survey but it cannot stand alone. This is how we assure quality on teacher and student levels.

Teacher (faculty and cohort/team) and student levels:

Each faculty develops a plan for quality assurance in their respective departments: which surveys to perform or what evidence to collect, when to perform it, to what purpose, what are the target groups, who is responsible for logistics, evidence collection and follow-up, and which follow-up procedures and improvement activities to pursue. The teacher and often enough students are involved in the planning, as well, to ensure ownership and respect.

The school survey that deals with the progression of students and learning – all teachers have to complete it minimum twice a year – constitutes a component part of the quality plan of each faculty and the respective department.

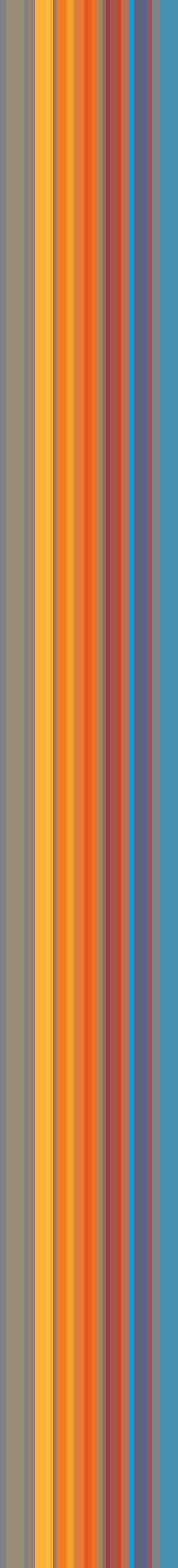
The purpose of the survey is to collect evidence of:

- Progress of students and learning – a dialogue tool for teacher to students and teacher to teacher (student level and team level)
- Ability of teachers to provide a learning environment in which student may progress– a dialogue tool for improvement of teacher competencies of teachers and pedagogical leaders (individual level and faculty/management level)
- School's progress towards achieving the overall national policy goal and realising the school strategy: every student should learn as much as possible (institutional and faculty levels)

Challenges of this school survey are included in the content of the workshop "Strengthening the Quality Culture, Motivation for Self-Evaluation" where we it will be introduced in greater detail, namely as a case study.



TEMATSKE STEZE





Učenje in poučevanje

Učenje je temeljni proces, na katerega sta osredotočena vzgoja in izobraževanje. Učni dosežki, kot rezultat učenja, so predmet pozornosti vseh deležnikov v vzgoji in izobraževanju in podatki o dosežkih lahko predstavljajo izhodišče za refleksijo ter razvoj in izboljšave v procesu učenja in poučevanja. Ko govorimo o učnih dosežkih, velja poudariti, da ti ne obsegajo samo znanja iz temeljnih predmetov, ki ga pri različnih predmetih pridobijo udeleženci, temveč so to lahko na primer tudi razvoj socialnih spretnosti, socialnih in državljskih kompetenc, digitalne pismenosti ali gibalnih spretnosti. Učenje otrok/učencev/dijakov lahko spremljamo in evalviramo na različne načine na primer: prek ocen učiteljev, rezultatov zunanjih preverjanj in ocenjevanj znanja (nacionalno preverjanje znanja v osnovni šoli ter splošna in poklicna matura v srednji šoli), spremljanja napredka v določenem časovnem intervalu, prek kvalitativnih opažanj učiteljev, s spremljanjem govornih zmožnosti, socialnih spretnosti, učnih spretnosti, delovnih navad ipd. Lahko pa učenje spremljamo tudi kot proces, ki vpenja učenca od začetka procesa učenja, že od postavljanja ciljev pa vse do njihovega doseganja, in mu na tej poti omogoča refleksijo o mejnikih in procesu.

Čeprav je učenje in poučevanje postala sintagma, v kateri procesa praviloma stojita skupaj, ju je mogoče v žarišče pogleda postaviti ločeno. Poti za izboljšave in razvoj šol je tako mogoče iskati tudi s pomočjo refleksije podatkov o procesu poučevanja, kjer je pozornost osredotočena na vzgojiteljevo/učiteljevo dejavnost v razredu (in izven njega) in ne na učenčevo/otrokovo dejavnost. Viri podatkov so lahko učitelji sami, lahko pa posežemo tudi po drugih virih, kolegialnih hospitacijah, hospitacijah ravnatelja, povratnih informacijah otrok/učencev ipd.

Prispevki predstavljajo, kako šole in vrtci s samoevalvacijo sistematično izboljšujejo procese in rezultate učenja in poučevanja, pa tudi prakse, pri katerih vrtci in šole ozaveščajo pomen prostora za proces poučevanja in poučevanje izboljšujejo s spremembami v prostoru (igralnici, učilnici idr. notranjih in zunanjih prostorih vrtca in šole) ter samoevalvacijo in sistematično izboljševanje osredotočajo na predstavnike ranljivih skupin, npr. na otroke s posebnimi potrebami, otroke, katerih materni jezik ni slovenski, otroke iz ekonomsko prikrajšanih družin ipd. ●





Uvodno predavanje: Izzivi pouka v inkluzivnem učnem okolju



Govorimo o inkluziji, za katero velja, da je potrebno pouk prilagajati različnim potrebam učencev. Zato se pred učitelje¹ postavljajo številni izzivi, ki vplivajo na zanimivost pedagoškega dela, po drugi strani pa tudi na njegovo zahtevnost in kompleksnost ter posledično na zahtevnejše zagotavljanje in ugotavljanje njegove kakovosti. S pojmom pouk pa označujemo sintezni pojem, ki vključuje tri enakovredne dejavnosti, poleg učenja in poučevanja tudi vzgojo (Strmčnik, 1999, str. 213).

V besedilu predstavljamo le nekatere izzive, s katerimi se soočajo učitelji inkluzivnih razredov in ki vplivajo na kakovost pouka. Navedeni izzivi otežujejo samo-evalvacijo pouka in šole, saj je vse dejavnike težko zajeti, ker nekateri delujejo tudi prikrito (v pomenu prikriti kurikulum).²

Inkluzija

Pojem inkluzija naj bi bolj ustrezal postmoderni družbi, za katero so značilni večkulturnost, strpnost in sobivanje, pa tudi možnost, da se vsak posameznik vključi v učno okolje in sodeluje tako in toliko, kot je zmožen in želi (Vršnik, 2003, str. 146). Pri tem ima pomembno vlogo inkluzivna kultura, ki podpira različne potrebe in sprejema različne posebnosti otrok (različno narodnostno pripadnost, jezikovno pripadnost, posamezne pomanjkljivosti, težave, motnje, bolezni ipd.). Družba pa mora omogočiti vključevanje vseh otrok v vrtec, šolo z njihovimi individualnimi značilnostmi, posebnostmi, potrebami in interesi. Vzgojno-izobraževalne ustanove morajo torej omogočiti in ponuditi prilagoditve učnega okolja vsakemu posamezniku, kar je bistvo inkluzije (Resman, 2003, str. 64).

Šolsko učno okolje

Inkluzivno učno okolje vključuje tako socialno kot tudi fizično ali grajeno učno

.....
¹ Pojem učitelji uporabljamo za vse strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, torej tudi za vzgojitelje ipd.; pojem učenci tudi za otroke v vrtcih ali za dijake; pojem šola pa za vsako vzgojno-izobraževalno ustanovo, tudi za vrtec.

² Prikriti kurikulum najpogosteje povezujejo s posrednimi sporočili, ki jih učenci dobijo o sebi in drugih, prek učiteljevih stališč, vrednot, predsodkov ipd. (Prikriti kurikulum, 2002).

okolje. Ker je več raziskav o socialnem učnem okolju, se usmerjamo na fizično ali grajeno učno okolje, ki ga sestavljata notranji in zunanji učni prostor.

Inkluzivni učni prostor upošteva potrebe vseh, ki se v njem srečujejo, ne glede na njihovo različnost. Vsem omogoča neomejeno gibanje po prostoru, enostavno dostopnost, po potrebi omogoča funkcionalne spremembe v prostoru, individualizacijo in diferenciacijo pouka, upošteva starost, spol, kulturne značilnosti, psihološke značilnosti različnih učencev, ponuja varnost pri učenju in igri ter omogoča raznolikost uporabe, možnost sobivanja različnih uporabnikov, možnost spodbujanja sodelovanja in različne zaznavne izkušnje (Tomšič Čerkez in Zupančič, 2011).

Inkluzivni šolski učni prostor je namenjen in prilagojen vsem uporabnikom, tako učencem kot tudi učiteljem, koristno pa je, če ga lahko uporabljajo tudi drugi krajanji. Omogoča ne le pouk, pač pa tudi sprostitev, počitek, druženje in igro. Zato so zelo pomembne njegova fleksibilnost in raznolikost ter možnost prilagoditve. To velja za učilnice, hodnike, knjižnice in druge notranje prostore.

Učenci preživijo dobršen del svojega časa v notranjih prostorih vzgojno-izobraževalnih ustanov. Tudi doma se pogosto zadržujejo znotraj doma. Za zdravo življenje pa potrebujemo tudi zadrževanje v naravi. Zato naj zunanji prostori šol ne bodo le v okras, ampak dopolnitev notranjega prostora šole, uporabni, prijetni in spodbudni za učenje in razvoj. Omogočajo naj različne dejavnosti in učne izkušnje, ki niso možne v notranjem učnem prostoru (Barrett in Zhang, 2009, str. 33–34). Načrtovani morajo biti za različne potrebe učencev in morajo omogočati razvijanje njihovih motoričnih spretnosti, pa tudi izboljšanje koordinacije in ravnotežja (Moore, 2006, str. 95). Po drugi strani pa naj bi zmanjševali tudi napetosti in stres, ponujali pa izzive na fizičnem, intelektualnem, estetskem in socialnem področju (Taylor, 2009, str. 333–335). Služili naj bi tudi kot skupno rekreacijsko področje (Moore, 2006, str. 95) in delovali v smeri socialne inkluzije (Hertzberger, 2000).³ V ta namen imajo marsikatero šole šolski vrt, sadovnjak, čebelnjak ipd., ki služijo tudi kot zunanje učilnice. V zunanjih učilnicah lahko učenci vključijo različna čutila (npr. tudi voh, okus, sluh, tip) in ne le tista, ki prevladujejo v zahodni civilizaciji, npr. vid in sluh (Pallasmaa, 2010, str. 19).

Fizično učno okolje šole naj podpira učenje in poučevanje (Barrett in Zhang, 2009) ter tudi vzgojo, zato ga je treba načrtno vključiti v pouk. Govorijo tudi, da šolsko okolje deluje kot pomočnik učitelju, kot tihi učitelj, in omogoča nemi pouk (Day in Midbjer, 2007, str. 79), kot nevidni pouk (prav tam, str. 147), kot tretji učitelj (Nicholson, 2005), poleg učitelja in staršev, prikriti kurikulum, ki dopolnjuje in povečuje vključenost (npr. Bida, 2012; Bregar Golobič, 2012; Taylor, 2009), ali tudi kot trirazsežnostni (tridimenzionalni) učbenik (Taylor, 2009), ki zajema tudi tretjo dimenzijo, globino, ki je resnična in ne virtualna. Menijo, da tudi »šola vzgaja« (Ivanič, 2009), saj pošilja številna besedna, predvsem pa nebesedna sporočila. Vsi prostori in stavbe učijo (Day in Midbjer, 2007), čeprav jih je bilo le malo načrtovano za ta namen. Sporočajo nam, kako se učenci učijo, kaj se učijo in kaj jih učimo (Nicholson, 2005, str. 45) ter tudi, kako jih učimo oz. kako poteka pouk.

Ugotovili so tudi vpliv učnega prostora na vzdušje, zdravje in učne rezultate (Woolner, 2010). Omenili pa smo tudi že vpliv učnega prostora na socialno kohezivnost (Hertzberger, 2009).

Torej poleg učitelja »poučuje« tudi učno okolje, tako fizično kot socialno.

³ Kot primer lahko vzamemo preurejanje zunanjega prostora v soseski Zalog, ki je pripomoglo k povezovanju celotne skupnosti (Bugarič, 2012).

Interaktivno učno okolje

Notranji in zunanji učni prostor naj bosta tudi interaktivna. Omogočata naj interakcijo s predmeti, vrstniki, odraslimi, npr. s prebivalci kraja, različnimi obiskovalci in gradivom, saj se učimo na različne načine in na različnih krajih. Učenje se širi iz učilnic, iz šole v druge ustanove (npr. v muzeje, gledališča ipd.).⁴ Poročajo o spremembah muzejev v neformalna učna okolja, ki spodbujajo učenje otrok in interakcijo s predmeti in osebami (Kužnik, 2008, str. 204). Interaktivni učni prostor omogoča učenje na zabaven način in spodbuja tudi ustvarjalnost učencev. Interaktivni učni prostor pa je tudi bolj po meri različnim učnim stilom učencev.

Učni stili

Učenci imajo različne učne stile (tudi stile zaznavanja), ki označujejo zaznavni kanal – čutilo (vid, sluh, tip, gibanje), »ki mu posameznik daje prednost pri sprejemanju in notranji predstavitvi čutnih vtisov iz okolja« (Marentič Požarnik, 2000, str. 152). Največkrat gre za delitev na vizualni (vidni), avditivni (slušni) in kinestetično-čustveni stil (prav tam, str. 153). Drugi ločijo kinestetični in čustveni (emocionalni) stil, govorijo pa tudi o metakognitivnem stilu (Reid, 2005, v: Vršič Drevenšek, 2015).

Pri pouku naj bi upoštevali učenčev prevladujoči učni stil, tako pri izbiri učnih oblik in učnih metod kot tudi pri preverjanju znanja. Učencem naj bi bile prilagojene ne le učne metode, ampak tudi metode učenja, kako naj se učijo, ali naj podčrtujejo, si pokažejo, poslušajo ali gledajo. Navajajo, *da že govorica telesa izdaja način učenja* (Dryden in Vos, 2001, str. 356). Menijo (prav tam),

da vizualni učenci sedijo vzravnan in z očmi pozorno sledijo učitelju, slušni učenci pri sebi ponavljajo izrečene besede ali kimajo z glavo, ko poslušajo učitelja. Pri ponavljanju snovi v svoji glavi »vrtijo kaseto«, pogled pa je takrat zazrt nekam v daljavo. Kinetični učenci se med poslušanjem nekako sesedejo na stolu, kot kakšna vreča peska, med poslušanjem pa se radi igrajo s predmeti, npr. kar naprej vklaplajo in izklaplajo kemični svinčnik, mečkajo papir, se igrajo z obeski za ključke ipd.

Določen prevladujoč učni stil zaznamuje ne le učence, ampak tudi učitelje. Kakršen učni stil ima učitelj, tako tudi pretežno poučuje. Zato včasih prihaja do razhajanja med npr. avditivnim učnim stilom učitelja in npr. kinestetičnim učnim stilom učenca, kar otežuje učenje učencev.

Učitelj

Učitelj je še vedno ključna oseba v vzgojno-izobraževalnem procesu, v katerem pa mora sprejemati različne vloge. Poleg osnovne vloge posredovalca znanja je tudi spodbujevalec učenja, mentor, svetovalec, moderator, vzdrževalec discipline, organizator, timski sodelavec, partner, menedžer, administrativni delavec, evalvator, inovator, raziskovalec in še kaj. Vloge niso stalne, ampak se spreminjajo, dopolnjujejo in se spreminjajo glede na učno in delovno okolje šole. Glede na različne vloge se izpostavlja tudi različne zahteve, kompetence, ki vključujejo tudi določene osebnostne značilnosti učiteljev, kot so sporazumevanje, optimizem, vedrost, humor, strpnost, spoštovanje, samospoštovanje, odločnost, vztrajnost, mirnost, pozorno opazovanje, zanesljivost, vzdržljivost, ustvarjalnost, prilagajanje, skromnost ipd. (Paterson, 2005, str. 55). Razpravlja pa se tudi o učiteljevih

⁴ Učenje pa se širi tudi iz realnega sveta v virtualni svet.

subjektivnih teorijah,⁵ ki da delujejo tudi kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela (Jug, 2008).

Učitelj predstavlja tudi zgled, vzor ali model učencem, s katerim se učenci bolj ali manj identificirajo. Pri tem lahko postavimo zanimivo misel:

Pri poučevanju gre pravzaprav za odnos med učiteljem in učencem – za tisto čudovito vez, ki ne omogoča le učenja, temveč spodbuja celotni razvoj učenca ter ga usposobi za samostojno, vseživljenjsko učenje in samozavestno udejstvovanje v družbenem življenju. Spodbujanje takega razvoja je cilj vsakega učitelja, žal pa nanj zaradi preštevilnih poklicnih zahtev vse pre pogosto pozabimo. (Paterson, 2003, str. 7)

Učitelj bolj kot z besedami deluje s svojim vedenjem. Učencem predstavlja model do predmeta, ki ga poučuje, in do posameznikov v razredu. Njegov vpliv je sicer večji v vrtcih in nižjih razredih osnovne šole kot v višjih, ko začne bolj delovati vzor vrstnikov.⁶

Vzgoja

Pri vzgoji poudarjam vzgojo zgleda, saj kot pravijo: »Pri vzgoji je besedna komunikacija nezadostna, če niso besede podprte z vzgojiteljevim ravnanjem, zgledom, vzgoja ni učinkovita« (Kovačič Peršin, 2007, str. 216.). Govori se tudi o pozitivni vzgoji (Musek, 2014), ki da je dobra in smiselna vzgoja, ki mora uravnotežiti pohvalo in grajo, predvsem pa mora spodbujati zaželeno obnašanje (prav tam, str. 99). Avtor (prav tam) poudarja pozitivne spodbude pri oblikovanju vrlin in značajskih lastnosti, pozitivne lastnosti in načine obnašanja ter odklanja nezaželene, poudarja pozitivno samopodobo in zadovoljstvo na moralni, etični podlagi in oblikovanje pozitivnega značaja, kar ne pomeni odsotnost kaznovanja, ki pomeni prepoved nezaželenega obnašanja.⁷

Učenje

Omenili smo, da se učenje širi iz učilnic v različna druga okolja, naravna in virtualna. Tako učitelj nima več »nadzora« nad učenjem učencev. Ker se učenci priložnostno in nenačrtno marsikaj naučijo, naj bi tudi v šoli vključevali aktivno učenje. Aktivno učenje je povezano z izkušnjami učencev in življenjskimi okoliščinami, pomeni samostojno iskanje in razmišljanje, dialog s skupino ali interakcijo med učenci in z učiteljem, je vpeto v resnične življenjske okoliščine in osebno vpeto, če navedemo le nekatere značilnosti aktivnega učenja. Tako učenje razvija celostni razvoj učenca, ne le intelektualni (kognitivni), ampak tudi konativni in psihomotorični.

V povezavi z učenjem se razpravlja o ustvarjalnem (lateralnem) mišljenju, ki se ga ponazarja v nasprotju s kritičnim (vertikalnim) mišljenjem. Menijo, da je kritično mišljenje funkcija leve hemisfere možganov, ki teži k objektivnosti, analitičnosti in logiki in katere rezultat je le en ali malo odgovorov. Ustvarjalno (lateralno) mišljenje pa je funkcija desne hemisfere možganov in zajema domiselnost, čustva, asociacije ter vključuje več kot eno samo rešitev

⁵ Subjektivne teorije so kot nekakšne strategije za pedagoško ravnanje v konkretnih situacijah; integrirana celota pogledov, stališč, vrednot, idealov o nekem pojavu ipd. (Jug, 2008).

⁶ Vrstniki imajo izjemno pomembno vlogo v najstniškem obdobju. Kot je zapisala Rich Harrisova (2007, str. 153–154), se najstniki identificirajo s skupino. Ker hočejo biti podobni vrstnikom, večinoma hote in zavedno prevzemajo odnos do stvari, način vedenja, govor, način oblačenja ipd.

⁷ Iz prakse pa se sliši, da »tako osamljen in bos, kot se znajde učitelj v vzgojnem delovanju, se znajde le malokdo« (Frigelj, 2015, str. 4).

(de Bono, 1970). Obe vrsti mišljenja se dopolnjujeta in sta potrebni, čeprav zahodna družba tradicionalno bolj poudarja kritično mišljenje. Šele v zadnjem času se več poudarka namenja tudi ustvarjalnemu mišljenju, ki se ga povezuje tudi s čustveno inteligenco (Kirby, 2003).

Povezovanje ali različna partnerstva

Poudarja se sodelovanje ne le na delovnem mestu (npr. timsko delo), pač pa tudi sodelovanje ali partnerstvo med različnimi ustanovami ali med različnimi posamezniki iz teh ustanov, pa tudi partnerstvo s starši. Menijo (Šteh, 2008), da partnerstvo s starši ne vpliva le na učence in njihove učne rezultate, pač pa tudi na učitelje, saj postajajo bolj zadovoljni s svojim delom, ter tudi na boljše odnose v družini učencev.

Učne vsebine

Učne vsebine imamo navedene v učnih načrtih. Čeprav se učni načrti spreminjajo in dopolnjujejo, so še vedno deležni različnih kritik. Med kritikami učnih načrtov lahko zasledimo npr. prenatrpanost z učnimi temami, veliko razdrobljenost po šolskih predmetih, premalo disciplinarnega povezovanja, pa tudi premajhen poudarek na razvijanju ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti (Sentočnik, 2013, str. 66–67). Učni načrti omenjajo povezovanje in integracijo različnih učnih vsebin. Prihaja pa do neskladja, ker se preverja in ocenjuje kognitivno področje, čeprav se poudarja tudi telesne, čustvene in duhovne razsežnosti posameznika (Memorandum o vseživljenjskem učenju, 2000).

Preverjanje in ocenjevanje znanja

Preverjanje in ocenjevanje znanja je eno najboljčutljivejših del učitelja (Peršolja, 2006). Učitelji pri tem še vedno delajo različne napake, ki se kažejo v odgovorih učečih,⁸ npr.:

Ker si je sošolka priborila ugled v 1. in 2. letniku (bila je odlična), so ji tudi učitelji v 3. in 4. letniku pri ustnem ocenjevanju dali petico, kljub temu da njeno znanje takrat ni bilo primerno tej oceni.

Pri ustnem ocenjevanju sta sošolca imela popolnoma enaka vprašanja. Prvi, ki je znal manj, je dobil boljšo oceno, drugi, ki je imel sicer tudi pri preostalih predmetih nižje ocene, pa negativno, čeprav bi si zaslužil vsaj 3.

Matic je dobil povsem preprosta, osnovna vprašanja. Učiteljica mu je kmalu po začetku spraševanja rekla: »V redu bo, ti si zelo priden športnik, kar petico ti bom dala.«

V osnovni šoli pri pouku fizike smo imeli pouk v pritličju. Skupina fantov je bila precej glasna oziroma je precej razgrajala, skratka delala nepopisno 'galamo'. 'Galama' je šla tako daleč, da si je eden od učencev drznil vreči torbo drugega skozi okno. Ta je /.../ skočil za torbo in jo šel iskat na zelenico ter se nazaj v razred vrnil skozi okno. Učiteljica brez avtoritete je nato 'znorela' in kazensko vprašala eno izmed punc, ki so mirno sedele in skušale slediti razlagi.

Primeri potrjujejo, da so kritike notranjega ocenjevanja ali ocenjevanja učitelja utemeljene. Kritike izpostavljajo subjektivnost ocenjevanja, uporabo ocen za kaznovanje neželenega vedenja, problem pravičnosti ocenjevanja, vprašanja glede pedagoške ocene, poudarjajo prevelik poudarek ocenjevanju in premajhen

8 Zapisi študentov 1. letnika študijskega programa Edukacijske vede (2014/2015).

preverjanju znanja, opozarjajo na previsoke ocene v osnovni šoli⁹ ipd. Res pa je tudi, kar opozarjajo učitelji, da jih ni nihče učil, kako ocenjevati ali kako sestaviti pisni preizkus znanja (Peršolja, 2006).

Zaradi takih in podobnih argumentov nekateri zagovarjajo zunanje ocenjevanje, ki da je pravičnejše (npr. Kodelja, 2011; Marjanovič Umek, 2007), saj znanje ovrednotijo zunanji strokovnjaki, zato je tudi bolj objektivno, vsi dobijo enake preizkuse znanja, preizkuse sestavijo zunanji ocenjevalci – eksperti, ocena je sorazmerna izkazanemu znanju ipd.

Negativnih učinkov zunanjega ocenjevanja se ne izpostavlja, npr. usmerjanje le na rezultate, zanemarjanje pa procesa – pouka, preverjanje znanja le s kognitivnega (intelektualnega) področja, zanemarjanje pa konativnega in socialnega področja (ker se ne more objektivno meriti), pritiski staršev na učence, plačevanje dragih inštrukcij staršev, ki si to lahko privoščijo, »poučevanje za teste«, napake, ki tudi nastajajo ipd.¹⁰

Zato o ocenjevanju lahko ponovimo misel dr. Strmčnika (2001, str. 176), ki je zapisal:

»Vse zavestnejše postaja spoznanje, da je kakovostni pouk malo odvisen od ocenjevanja, vendar tudi slabosti pouka ni mogoče odstraniti z ocenjevanjem. Zaradi tega uspešni učitelji običajno nimajo težav z ocenjevanjem, ker se nanj ne zanašajo. Neuspešni učitelji pa stavijo nanj preveč, zato ga še bolj maličijo, kar običajno povratno dodatno slabša kakovost pouka.«

Sklep

Dotaknili smo se le nekaterih izzivov pouka v inkluzivnem učnem okolju. Navedeni in drugi izzivi, s katerimi se učitelji dnevno srečujejo v svoji pedagoški praksi, delujejo bolj ali manj prikrito na kakovost in jih je zato težko zajeti v procesu ugotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

Učitelji in vzgojitelji bi lahko navedli in izpostavili še veliko drugih izzivov, s katerimi se vsakodnevno srečujemo (npr. »papirologija«, delo s starši, vodenje razreda ipd.). Čeprav smo učitelji vsakodnevno pred številnimi problemi, jih sprejmimo kot izzive. Ali kot sta zapisala Dryden in Vos (2001, str. 154): »Najbolje se je učiti z dejanji!«

Viri

- Barrett, P. in Zhang, Y. (2009). *Optimal learning spaces: Design implication for primary schools*. Salford: University of Salford. Pridobljeno 10. 1. 2012 s <http://www.oecd.org/dataoecd/38/47/43834191.pdf>
- Bida, G. (2012). Prikriti kurikulum, ideologija, prostor. *Sodobna pedagogika*, 63(1), 96–111.
- Bregar Golobič, K. (2012). Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element prikritega kurikuluma. *Sodobna pedagogika*, 63(1), 52–72.
- Bugarič, B. (2012). Vključevanje otrok in mladostnikov v olikovanje celostnega šolskega prostora: primeri aktivacije skupnost. V: M. Cencič, E. D. Bahovec, K. Bregar - Golobič, G. Bida, B. Bugarič, B. Goličnik, ... B. Tomšič-Čerkez, *Arhitektura šolskega prostora v funkciji prikritega kurikula: Zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta*

⁹ Kodelja (2011) navaja, da je nenormalno visok delež prav dobrih in odličnih osnovnošolcev (okoli 60 %).

¹⁰ Eden izmed predlogov za ocenjevanje v 21. stoletju navaja: 50 % samoocenjevanja, 30 % ocenjevanje vrstnikov in 20 % učiteljevega ocenjevanja (Dryden in Vos, 2001, str. 448).

- V5-1029, (str. 160–168). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Day, C., in Midbjer, A. (2007). *Environment and children: Passive lessons from the everyday environment*. Amsterdam itn.: Elsevier.
- De Bono, E. (2009). *Naučite svojega otroka misliti*. Maribor: Rotis.
- Dryden, G. in Vos, J. (2001). *Revolucija učenja. Spremenimo način učenja*. Ljubljana: EDUCY.
- Frigelj, J. (2015). Kje so meje strpnosti. *Šolski razgledi*, 66(11), 4.
- Hertzberger, H. (2000). *Space and the architect – Lessons in architecture 2*. Amsterdam: 010 Publishers.
- Ivanič, M. (2009). *Šola vzgaja/Schools as Teachers*. Šola in trajnostni razvoj. Mednarodna konferenca. Ljubljana, 1. in 2. 10. 2009. Pridobljeno 5. 5. 2010 s www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd.
- Jug, A. (2008). Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 44–59.
- Kirby, D. A. (2003). *Entrepreneurship*. London itn.: McGraw Hill Education.
- Kodelja, Z. (2011). Nenormalno je, da nenormalnost sprejemamo kot nekaj normalnega. *Šolski razgledi*, 62(1), 3.
- Kovačič Peršin, P. (2007). K celostni podobi človeka. *Sodobna pedagogika*, 58(3), 208–219.
- Kužnik, L. (2008). Teoretska izhodišča za načrtovanje sodobnih muzejev. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 202–213.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (2007). Diferenciacija v šoli: enako ali različno za različne otroke. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 108–127.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). Bruselj: Komisija evropske skupnosti.
- Moore, R. (2006). Playgrounds: A 150-year-old model. V H. Frumkin, R. Geller in L. Rubin (ur.), *Safe and healthy school environment* (str. 86–103). Pridobljeno 6. 2. 2012 s http://www.naturalelearning.org/sites/default/files/Moore_Playgrounds150YearOldModel.pdf.
- Musek, J. (2014). *Psihološki temelji prihodnosti*. Ljubljana: Inštitut za etiko in vrednote Jože Trontelj.
- Nicholson, E. (2005). The school building as third teacher. V: M. Dudek (ur.), *Children's space*. New York: Routledge, str. 44–65.
- Pallasmaa, J. (2010). *The eyes of the skin: Architecture and the senses*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- Paterson, K. (2005). *55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Peršolja, M. (2006). Preverjanje in ocenjevanje: najobčutljivejši del. *Šolski razgledi*, 57(5), 13.
- Prikriti kurikulum* (2002). [Interno študijsko gradivo]. Pridobljeno 1. 10. 2015 s <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-rp-sv-prikritik.doc>.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 64–83.
- Rich Harris, J. (2007). *Otroka oblikujejo vrstniki: Sporočilo za starše, ki precenjujejo svoj vpliv*. Ljubljana: Orbis.
- Sentočnik, S. (2013). Razvijanje in vrednotenje ustvarjalnosti – kako daleč smo pri tem v naših šolah? V: M. Orel (ur.), *Mednarodna konferenca EDUvision: Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. Polhov Gradec: Eduvision, str. 60–70.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F. (1999). Značilnosti pouka. *Sodobna pedagogika*, 50(3), 126–139.

- Šteh, B. (2008). Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem »sodelovanju«. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 30–50.
- Taylor, A. (2009). *Linking architecture and education: Sustainable design for learning environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Tomšič Čerkez, B. in Zupančič, D. (2011). *Prostor igre*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vršič Drevenšek, K. (2015). *Ocenjevanje znanja angleščine dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v srednji poklicni šoli*. Magistrsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Vršnik, T. (2003). Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire! *Sodobna pedagogika*, 54(1), 140–15.
- Woolner, P. (2010). *The design of learning spaces: Future schools*. London: Continuum International Publishing Group.
- Zapisi študentov 1. letnika študijskega programa Edukacijske vede (2014/2015). [Interno gradivo]. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.



(Samo)evalvacija kazalnikov kakovosti v času prihoda in odhoda otrok iz vrtca

Neža Ajdišek, Mateja Ban, Vlasta Ravhekar
svetovalna.sluzba@vrtecjesenice.si
Vrtec Jesenice, Cesta Cirila Tavčarja 3a, Jesenice

Ključne besede: vrtec, samoevalvacija, prihod in odhod otrok, strukturiranje učnega okolja

 Čas prihoda otrok v vrtec in njihovega odhoda domov postavlja pred strokovne delavce v vrtcu zaradi svoje specifičnosti številne izzive. V tem času se v oddelku izmenja več strokovnih delavcev in otrok, združujejo se otroci iz različnih oddelkov in različnih starosti, ob prihodu in odhodu pa imajo starši tudi največji vpogled v delo v oddelku.

V Vrtcu Jesenice so strokovni delavci predlagali analizo stanja kakovosti v tem času in se vsi vključili v (samo)evalvacijo tega področja. Ožja delovna skupina za samoevalvacijo je na podlagi študija strokovne literature pripravila tri merske pripomočke, s pomočjo katerih smo ugotavljali kakovost po posameznih kazalnikih v času prihoda in odhoda. Kazalniki so vključevali različne ravni in področja kakovosti v vrtcu (Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič in Poljanšek, 2002): strukturne (prostor in materiali), posredne (kakovost pri sodelovanju med strokovnimi delavci ter med starši in strokovnimi delavci) in procesne (načrtovanje in izvajanje kurikula v času prihoda in odhoda, odnos strokovnih delavcev do otrok, izvajanje rutinskih dejavnosti).

Vključili smo tri deležnike: strokovne delavce, starše in vodstvo vrtca. S pomočjo samoevalvacijskih vprašalnikov smo ugotavljali samozaznavanje kakovosti s strani strokovnih delavcev. S primerljivimi vprašalniki smo pridobili oceno kakovosti s strani staršev. Pomočnici ravnateljice pa sta spremljali pedagoško delo v času prihoda in odhoda s pomočjo vnaprej pripravljene opazovalne sheme.

Rezultati analize ter primerjava rezultatov vseh treh pripomočkov so pokazali visoko kakovost posameznih elementov dela v tem času, pri čemer velja izpostaviti predvsem pozitivno komunikacijo in odnos med strokovnimi delavci in starši ter strokovnimi delavci in otroki.

Ugotovili smo, da je treba pri nadaljnji skrbi za kakovost več pozornosti nameniti načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela v tem času ter pripravi učnega okolja. Strukturiranje učnega okolja je bilo izbrano kot nova (samo)evalvacijska naloga na nivoju vrtca za naslednje šolsko leto.

Viri

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (ur.) (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.



Romski jezik kot sredstvo za usvajanje slovenščine s pomočjo jezikovno in kulturno primernih didaktičnih gradiv

Samanta Baranja

samanta.baranja@pei.si

Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, Ljubljana

Ključne besede: romski jezik, jezikovno in kulturno primerna didaktična gradiva, trijezične slikanice, trijezični slikovni slovarji

Romski jezik je predvsem jezik, ki je namenjen komuniciranju v govorni obliki. Večinoma je v rabi doma in v romski skupnosti (Baranja, 2013).

Na področju usvajanja jezika se zato starši, vzgojitelji in učitelji srečujejo s pomanjkanjem ustreznega didaktičnega gradiva, ki bi romskim otrokom omogočalo izkušnje v maternem jeziku in jeziku, s katerim se otrok sreča ob vključevanju v institucijo (Komac idr., 2010).

V Razvojno-raziskovalnem centru pedagoških iniciativ Korak za korakom pri Pedagoškem inštitutu smo tako v okviru projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti (2010–2013) med drugim izdali trijezične slikanice in trijezične slikovne slovarje, ki smo jih opremili z zapisom v slovenščini in dvema najpogostejšima različicama romskega jezika v Sloveniji. Partnerski vrtci in šole so večjezično gradivo, večinoma trijezične slikanice, uporabljali v okviru spoznavno-animacijskih dni v vrtcu in šoli, dejavnosti v vrtcu za otroke, ki niso vključeni v vrtec, in njihove starše ter programov za opolnomočenje romskih družin pri vzgojnem delu in spodbujanju otrokovega razvoja ali v sklopu rednega dela znotraj posameznega oddelka (Baranja, 2013: 285). V projektne dejavnosti je bilo vključenih 1233 otrok, 554 staršev in 177 strokovnih delavcev in romskih sodelavcev, ki so bili deležni različnih programov usposabljanja (Jager, 2013).

V okviru implementacije večjezičnega gradiva v vzgojno-izobraževalni proces smo na podlagi zapisov v poročilih o izvedenih dejavnostih, ki so jih pripravljali izvajalci na terenu in jih oddajali projektному timu na Pedagoškem inštitutu, ugotovili, da je večina otrok in staršev, ki so sodelovali v projektih dejavnostih,

dobro sprejela vključevanje romskega jezika v učno okolje. Otroci, ki slabo razumejo slovensko, so še posebej izkazovali navdušenje nad pripovedovanjem v romskem jeziku, saj se z njim le redko srečujejo v vrtcu. Starši so bili navdušeni predvsem nad tem, da se tudi romski jezik lahko zapisuje in bere.

Omenjeno večjezično didaktično gradivo, katerega temeljni namen je spodbujanje predopismenjevalnih spretnosti v otrokovem maternem jeziku (romščini) in uvajanje v drugi jezik (slovenščino), ima pomembno vlogo pri oblikovanju inkluzivnega in večjezičnega učnega okolja ter predstavlja priložnost za tkanje vezi med strokovnimi delavci, romskimi starši in otroki, saj imajo tako možnost priti v stik z romskim jezikom in kulturo na nov način (prek pisane besede).

Viri

- Baranja, S. (2013). Oblikovanje in uvajanje kulturno in jezikovno primernih didaktičnih sredstev. V: T. Vonta (ur.), *Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov* (str. 275–296). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jager, J. (2013). Projekt v številkah. V: T. Vonta (ur.), *Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov* (str. 351–375). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Komac, M., Baranja, S., Bešter, R., Brajnik, M., Bukovec, B., Friedreich, K., Vonta, T. idr. (2010). *Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti: projektna knjiga*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.



Primer zbiranja podatkov o prostoru in opremi v kontekstu obravnave kakovosti vzgojno- izobraževalnega procesa z vidika prikritega kurikula in uresničevanja kurikularnih ciljev demokratizacije vsakdanjega življenja in dela v vrtcu

Ksenija Bregar Golobič

ksenija.bregar@gov.si

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Urad za razvoj izobraževanja

Ključne besede: prostor v vrtcu kot del (prikritega) kurikula, neposredno opazovanje dejavnosti otrok in odraslih ter prostora v vrtcu, delna primerjava podatkov 1993–2006

Vprašanju prostora v vrtcu in šoli kot notranjemu pedagoškemu (kurikularnemu) vprašanju se po navadi namenja manj zavestne in sistematične pozornosti. Obravnava vzgojno-izobraževalnega procesa v javnem vrtcu in šoli z vidika t. i. prikritega kurikula pa izpostavi prikrito (nereflektirano) dnevno rutino in s tem posebej tudi vprašanje prostora. Ta posebni vidik obravnave pomaga razumeti, zakaj je prostor v strokovni praksi pa tudi pri raziskovalnem delu in izobraževalni politiki najpogosteje tematiziran kot zunanji in obrobni dejavnik, zaradi česar je sistematično spremljanje in evalviranje učnega prostora in opreme razmeroma redka tema. V zadnjem obdobju pri nas in v svetu v ospredje stopa večja potreba po ozaveščanju pomena kakovostnega (vključujočega, inovativnega, fleksibilnega, odprtega itn.) učnega prostora v javnem vrtcu in šoli ter dejavnejšega sodelovanja (tudi) pedagoške stroke – raziskovalcev in uporabnikov prostora – pri njegovem oblikovanju.

V prispevku bomo prav zaradi aktualnosti in možnosti za nadaljnjo uporabo predstavili pri nas še vedno enega redkih primerov metodologije za spremljanje organizacije in uporabe prostora ter opreme v vrtcu, ki je nastal v okviru raziskovalnega projekta *Dnevna rutina z vidika prikritega kurikula v vrtcu in*

prvem razredu – primerjava s stanjem pred kurikularno prenovo in je potekal pod vodstvom dr. Eve D. Bahovec v sodelovanju Filozofske in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani v letih 2004–2006. V projektu je bila uporabljena delno modificirana in dopolnjena raziskovalna metodologija prve mednarodne raziskave na področju predšolske vzgoje *IEA PriPrimary Project*, v kateri je leta 1993 sodelovala tudi Slovenija (Pedagoški inštitut).

Zbiranje podatkov o prostoru leta 2006 je bilo vključeno v vse merske pripomočke raziskave (v Opazovalni zvezek za neposredno opazovanje dejavnosti otrok in odraslih, v Vprašalnik o prostoru za opazovalca ter v Pogovor z vzgojiteljico in pomočnico). Poleg metodologije bodo predstavljeni tudi rezultati o prostoru in opreми (sodelovalo je skupaj 30 vrtcev), v delu podatkov tudi primerjava s stanjem pred kurikularno prenovo (1993–2006), pred uveljavitvijo posodobljenega programa za predšolsko vzgojo – *Kurikula za vrtce* (1999), v katerem je med glavnimi cilji kurikularne prenove navedena tudi »rekonceptualizacija in reorganizacija prostora in opreme v vrtcu« (str. 10). Raziskovalni rezultati v osnovi potrjujejo pomembne premike v smeri želenih sprememb na področju organizacije in uporabe prostora v javnem vrtcu, npr. leta 2006 ni več nobenega vrtca, ki bi bil brez organiziranega interesnega kotička (leta 1993: 16 % opazovanih vrtcev) ali s samo enim organiziranim interesnim kotičkom (leta 1993: 40 %), stalni zasebni/intimni kotiček (pomembna novost v konceptualizaciji prostora v vrtcu) je bilo leta 2006 opaziti že v dobri polovici opazovanih vrtcev (57 %), samopostrežni kotiček s pijačo pa v dobrih dveh tretjinah (67 %) opazovanih vrtcev (leta 1993: 14 % vrtcev), tudi delež vrtcev s preprogo v igralnici se je pomembno povečal: leta 2006 je preprogo opaziti že v polovici opazovanih vrtcev (leta 1993: 14 %) ipd.

Viri

- Bahovec D., E. in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave.
- Bahovec Dolar, E., Bregar Golobič, K., Rakovič, D., Čačinovič Vogrinčič, G., Barši, J. in Vilič, I. (2007). *Dnevna rutina z vidika prikritega kurikula v vrtcu in prvem razredu – primerjava s stanjem pred kurikularno prenovo*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bregar Golobič, K. (2004). Prikriti kurikul ali drugo kurikula. V E. Dolar Bahovec in K. Bregar Golobič (ur.), *Šola in vrtec skozi ogledalo* (str. 108–122). Ljubljana: DZS.
- Bregar Golobič, K. (2012). Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikrita) kurikula. *Sodobna pedagogika*, 63 (1), 52–72.
- Hohmann, M. in Weikart P., D. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok. Primeri aktivnega učenja za predšolske otroke iz prakse*. Ljubljana: DZS.
- Jackson, P. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Weikart P., D., Olmsted P., P. in Montie, J. (2003). *A World of Preschool Experience. Observations in 15 Countries*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.



Pouk književnosti kot jedro različnih povezav

Lidija Butina

lidija.butina@guest.arnes.si

Srednja zdravstvena šola Ljubljana, Poljanska 61, Ljubljana

Ključne besede: pouk, književnost, povezovanje, medpredmetno, timsko, kritični prijatelj

Zdi se, kot da v sodobnem svetu, v katerem vedno bolj prevladujejo materialno nad duhovnim, vizualno nad kompleksno jezikovnim, hitri tempo življenja, potrošništvo, razne vsebine televizijske in spletne ponudbe, vedno večja družbena razslojenost in vsakodnevni trud za preživetje, pozabljamo na osnovne definicije umetnosti, v našem primeru klasične književnosti iz učnih načrtov, in njenih dobrobiti za človeštvo.

Učiteljeva vloga je ne samo ohranjati zavedanje o pomembnosti književnosti, ampak tudi njeno osmišljanje in privzganje vseživljenjskih bralnih navad.

V prispevku predstavljamo pouk književnosti kot jedro različnih povezav na primerih književnih besedil iz učnega načrta za gimnazije (Učni načrt, 2008) in srednje strokovne šole (Učni načrt, 1998) motivnih (pri obravnavi Zgodb Svetega pisma v prvih letnikih srednje strokovne šole), medpredmetnih (pri obravnavi Zgodb Svetega pisma v 1. letniku gimnazije, Kralja Ojdipa v 1. letniku gimnazije, Dogodka v mestu Gogi v 3. letniku gimnazije, romana Ločil bom peno od valov v 4. letniku gimnazije), timskih (pri pripravi na maturo in pri obravnavi dogodka v mestu Gogi), kritičnoprijateljskih (pri preverjanju znanja v 1. letniku) na praktičnih primerih iz razredov. Predstavljamo tudi možnosti povezovanja zunaj matične šolske ustanove (na primeru obravnave Kosmačevih novel Tantadruj in Sreča ter Cankarjevega romana Hiša Marije Pomočnice). Dokazujemo, kako univerzalna, izobraževalna, povezovalna in nenadomestljiva je zapisana umetnostna beseda, ki se lahko povezuje z vsemi segmenti človeškega življenja, in kako pomembno je, kot bi rekli podjetniki v svojem žargonu, »mreženje« ali povezovanje v šolah, ki so naravnane v prihodnost. Tako tudi pri dijakih osmislimo branje klasičnih besedil, jih motiviramo za branje, učenje in morda za vseživljenjsko ukvarjanje s književnostjo.

Viri

Poznanovič Jezeršek, M., Križaj Ortar, M., Krakar Vogel, B., Končina, M., Krvavica, S., Hedžet Krkač, M., Ambrož, D. idr. (2008). *Slovenščina. Gimnazija : splošna, klasična, strokovna gimnazija; Obvezni predmet in matura. Učni načrt*. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 20. 8. 2015 s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENCINA_gimn.pdf.

Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje (1998). *Učni načrt za slovenščino: Katalog znanja – učni načrt, srednje strokovno izobraževanje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.



Vloga strokovnih aktivov v procesu samoevalvacije na Osnovni šoli Gustava Šiliha Laporje

Alenka Fidler

alenka.fidler@gmail.com

Osnovna šola Gustava Šiliha Laporje, Laporje 31, Laporje

Ključne besede: samoevalvacija, strokovni aktiv, medsebojne hospitacije, kakovost

 Namen prispevka je predstaviti vlogo strokovnih aktivov v procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela na Osnovni šoli Gustava Šiliha Laporje.

Raziskave (Creemers, Stoll, Reezigt in ESI team, 2005) kažejo, da je v primerih pobud za spremembe s strani učiteljev prispevek h kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela večji kot v primerih, ko pobude za spremembe daje vodstvo. V skladu s tem je ravnateljica šole poleg strokovnih aktivov po vertikali in horizontali že v šolskem letu 2008/2009 oblikovala tudi razvojni tim, ki se ukvarja s področjem šolske klime in profesionalne rasti strokovnih delavcev, in fleksi tim, ki je osredotočen na področje kakovosti pouka.

Razvojni tim na podlagi razvojnega načrta in vsakoletnega samoevalvacijskega poročila šole pripravi akcijski načrt, ki strokovnim aktivom in učiteljem dodeli prioriteta področja izboljšav (npr. formativno spremljanje učencev in individualizacija dela v oddelku, bralna pismenost, IKT-kompetence, učenje učenja, klima zavoda, domovinska vzgoja ipd.), določi kazalnike kakovosti in način spremljave, hkrati pa skupaj z ravnateljico oblikuje načrt izobraževanj.

Fleksi tim vsako leto pripravi načrt medsebojnih hospitacij in na podlagi prioritarnih nalog šole oblikuje obrazec za spremljanje pouka. Vsako leto vsak učitelj pripravi eno medsebojno hospitacijo in si ogleda najmanj dva primera dobre prakse svojih kolegov. S konstruktivno evalvacijo hospitacije in iskanjem novih didaktičnih pristopov za poučevanje učitelji nadgrajujejo lastno pedagoško prakso. Za kakovostno analizo hospitacijske ure je ugodna šolska klima ključna, saj omogoča odkrit pogovor o priložnostih, ki so bile dobro, in tistih, ki so bile slabše

izkoriščene. Medsebojne hospitacije so po eni strani dober način prenašanja šolske prakse med sodelavci, po drugi strani pa so izjemen vir informacij o kakovosti pouka.

Na šoli ugotavljamo, da so za kakovostno udejanjanje prakse ključni vodje timov, ki morajo imeti poleg organizacijskih sposobnosti in razvite empatije tudi veliko strokovnega znanja, predvsem pa podpora vodstva šole, ki strokovne aktivne spodbuja in usmerja. Pomembno je, da vodje strokovnih aktivov na šoli delujejo več let, da svoje delo evalvirajo in tako izboljšujejo tako lastno delo kot tudi delo samih aktivov.

Viri

Creemers, B. P. M., Stoll, L., Reezigt, G. in ESI team (2007). Effective School Improvement — Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. V: T. Townsend (ur.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (str. 825–838). Elektronski vir.



Uvajanje pouka na prostem pri naravoslovnih predmetih z uporabo aktivnih metod in medpredmetnim načrtovanjem

Renata Filipič, Aida Zorc
 renata.filipic@guest.arnes.si
 Osnovna šola Valentina Vodnika Ljubljana

Ključne besede: pouk na prostem, aktivne metode poučevanja, medpredmetno povezovanje

V današnjem svetu ekranov in odtujenosti od narave se učitelji v vseh razvitih državah srečujemo z vrsto težav. Opažamo, da učenci niso več sposobni osredotočenja, njegovega zadrževanja, samoobladovanja, prepira med otroki je več, slabše so njihove gibalne in jezikovne sposobnosti, ki so temelj za učenje in pridobivanje znanj na vseh drugih predmetnih področjih. Z akcijskim raziskovanjem že dve leti uvajamo pouk na prostem. Na KEKS-u bomo predstavili raziskovanje od samih začetkov do danes ter aktivnosti poučevanja, ki smo jih razvili na predmetni stopnji pri naravoslovnih predmetih in matematiki. Ugotovili smo, da sama predstavitev pouka v odprto učno okolje, če ni obogaten z aktivnimi metodami, vključevanjem učencev v načrtovanje aktivnosti ter med- in nadpredmetno načrtovana, ne zadostuje za doseganje ciljev, ki smo si jih zastavili. Aktivne metode poučevanja so nove, zato moramo učitelje najprej usposobiti za njihovo rabo.

Manj sedeči način poučevanja, bolj zdravo učno okolje in več gibanja pripomorejo k izboljšanju zdravja učencev ter k razvoju samostojnega, aktivnega, suverenega, kritičnega in v prvi vrsti zadovoljnega učenca. To pa privede do učinkovitejšega, samozavestnejšega in zadovoljnega učitelja ter boljših medsebojnih odnosov med vsemi deležniki. Aktivne metode poučevanja, aktivna raba tujih jezikov, uporaba mobilne tehnologije, vključevanje vseh čutil za odkrivanje in učenje z izkušnjo pripomorejo h kakovostnejšemu in trajnejšemu znanju. Učenci naravo tudi doživljajo, to vpliva na njihov odnos do nje in sebe ter v nadaljevanju na trajnostno naravnan razvoj. Učitelji so med seboj bolj povezani in bolj suvereni. Z metodami, oblikami in slogom poučevanja učenje spremenimo v privlačno aktivnost. Lepote učenja mladi ne bodo pozabili, ta spomin bo njihova najboljša popotnica za vseživljenjsko učenje. Tako bi z manjšimi

finančnimi vložki v šolstvo zaradi normativov, ki zahtevajo spremstvo učiteljev pri poučevanju zunaj učilnice, prispevali k veliko večjim učinkom poučevanja in k zmanjšanju vedno večjih stroškov, ki nastajajo zaradi zdravljenja otrok in mladine.

Naše kvalitativno akcijsko raziskovanje bomo s pomočjo zunanjih tujih in domačih partnerjev v projektu nadgradili s kvantitativnim, ki bo podlaga za uvažanje pouka na prostem v osnovnošolski kurikulum.

Viri

- Artigue, M., Dillon, J., Harlen, W. in Lena, P. (2012). *Learning through inquiry*. Montrouge – France: Fibonacci Project.
- Atrnik, B., Bajt, M., Bilban, M., Borovničar, A., Brguljan Hitij, J., Djomba, J. K., ... Zaletel, M. (2012). *Zdravje in vedenjski slog prebivalcev Slovenije. Trendi v raziskavah CINDI 2001-2004-2008*. Ljubljana: IVZ RS. Pridobljeno 3. 3. 2015 s http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/zdravje_in_vedenjski_slog_prebivalcev_slo_2011-2004-2008.pdf.
- Bačnik, A. in Skvarč, M. (2011). Raziskovalno eksperimentalno učenje kot imperativ sodobnega pouka naravoslovnih predmetov. *Vzgoja in izobraževanje*, 6/2011 in 1/2012, 12–18.
- Beuermann, D. (2014). *Vzgoja, izobraževanje in ustvarjalnost v socializmu »Izobraževanje, ki je usmerjeno proti ustvarjalnosti, vzbuja notranjo motivacijo«*. Ljubljana: ZRSS. Pridobljeno 3. 3. 2015 s http://www.zrss.si/pdf/030414124617_vzgoja-izobrazevanje-in-ustvarjalnost-v-socializmu-dbeuermann.pdf.
- Drev, A. (2009). *Sedeč življenjski slog*. Gradivo IVZ RS. Pridobljeno 3. 3. 2015 s http://www.ivz.si/Mp.aspx/Sede%C4%8D_%C5BEivljenjski_slog.pdfni=78&pi=6&_6_Filename=51.pdf&_6_Mediald=51&_6_AutoResize=false&pl=78-6.3.
- Gabrijelčič Blenkuš, M. (2013). *Prekomerna prehranjenost in debelost pri otrocih in mladostnikih v Sloveniji*. Gradivo za Odbor DZ RS za zdravstvo. Ljubljana: IVZ RS. Pridobljeno 3. 3. 2015 s http://www.ivz.si/Mp.aspx?ni=78&pi=6&_6_Filename=6904.pdf&_6_Mediald=6904&_6_AutoResize=false&pl=78-6.3.
- Gyorek, N. (2012). Gozd za učenje in življenje. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, 6 (1-2), 55.
- Gyorek, N. (2014). *Otroci potrebujemo gozd*. Kamnik: Institut za gozdno pedagogiko in Vrtec Antona Medveda Kamnik.
- Kajfež Bgataj, L. (2014). *Climate change the big challenge for sustainable development*. Predavanje na Prvi Evropski konferenci Sustain. Bled. Pridobljeno 3. 3. 2015 s <http://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/minisites/sustain/Kajfez%20Bgataj%20L%20sustain%20bled%202014.pdf>.
- Komljanc, N. (2006). *Skriti zaklad: Inovacijski projekti vzgojno-izobraževalnih zavodov v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo in Ministrstvom za šolstvo in šport*. Ljubljana: ZRSS. Pridobljeno 3. 3. 2015 s http://www.zrss.si/pdf/260811092844_ip_viz_zavodov_gradivo.pdf.
- Komljanc, N. (2010). *V iskanju manjkajočega elementa strategija preoblikovanja programa življenja in dela vzgojno-izobraževalnih zavodov v izvedbeni kurikulum*. Ljubljana: ZRSS. Pridobljeno 3. 3. 2015 s http://www.zrss.si/pdf/260811093204_manjkajocielement2010.pdf.
- Komljanc, N. (2013a). *Moderne metode učenja*. Ljubljana: ZRSS. Pridobljeno 3. 3. 2015 s http://www.zrss.si/pdf/191213114541_natalija_komljanc_moderne_metode_ucenja_.pdf.
- Komljanc, N. (2013b). *Smiselno učenje*. Ljubljana: ZRSS. Pridobljeno 3. 3. 2015 s http://www.zrss.si/pdf/191213114152_natalija_komljanc_pedagoska_nevroznost_-smiselno_ucenje_.pdf.

Komljanc, N. (2014). *Koncept izvedbenega kurikuluma*. Ljubljana: ZRSŠ. Pridobljeno 3. 3. 2015 s http://www.zrss.si/pdf/181214130722_koncept_izvedbenega_kurikuluma_dec_2014.pdf.

Kramer, M. in Koželj, M. (2011). *Spletni zvezek akcijskega raziskovanja (2. zvezek)*. Ljubljana: ZRSŠ. Pridobljeno 3. 3. 2015 s <http://www.zrss.si/zvezekAR/>.

Samovrednotenje kot oblika motiviranja za dosežke v 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju

Jožica Frigelj

jozicafrigelj@gmail.com

Osnovna šola Ketteja in Murna, Koširjeva 2, Ljubljana

Ključne besede: motivacija, refleksija, samovrednotenje, odgovorno učenje

Samovrednotenje je samostojno presojanje lastnih dosežkov glede na znane kriterije. Uporablja se lahko tudi kot diagnostično orodje, ki zagotavlja povratno informacijo učitelju in učencu o primernosti učnih metod (Nedzinskaitè, 2006). Samovrednotenje omogoča partnerski odnos med učencem in učiteljem ter nudi priložnost za opredelitev individualnih ciljev (Liebovich, 2008). Fontana in Fernandes (2002) sta ugotovila, da je napredek učencev, pri katerih so učitelji vpeljali samovrednotenje, dvakrat večji kot v primerjalni skupini. Zapisovanje refleksij je namreč učencem v pomoč, da se naučijo pogledati na svoje učenje z distance, da razvijejo metakognitivne strategije. Tudi raziskava s področja poučevanja jezikov (Nedzinskaitè, 2006) je pokazala, da z vpeljavo samovrednotenja večina učencev realno zazna svoj napredek.

Izhajam iz spoznanj, da je samovrednotenje vrednotenje dosežkov na temelju notranjih kriterijev, je lastno presojanje dosežkov, identifikacija močnih in šibkih točk ter načrtovanje aktivnosti, ki izboljšajo rezultate. Tako je raziskovalni problem skušal odgovoriti na vprašanje, ali so učenci v 2. triletju sposobni kritične oz. realne samoevalvacije. V raziskavi je sodelovalo 63 učencev 4. razreda kot eksperimentalna skupina in v vseh značilnostih izenačena kontrolna skupina. Raziskava je potekala v triletnem obdobju longitudinalnega spremljanja pri pouku tujega jezika. Učenci so vprašalnik za samovrednotenje, ki zadosti vsem merskim karakteristikam in je avtorsko delo, oblikovano za potrebe merjenja, izpolnjevali po vsakem preverjanju znanja.

V posameznih letih očiten napredek in njegovo statistično značilnost sem preverila z Wilcoxonovim testom in dokazala, da se učenci ob sistematičnem razvoju zmožnosti samovrednotenja jasno zavedo svojih močnih in šibkih področij, imajo pa tudi načrt za izboljšavo. Zato utemeljeno trdim, da samovrednotenje motivira za učenje, kar pa bistveno spreminja vlogo učenca v izobraževanju in

učitelja pri poučevanju. Je pomemben del, ker je povezan z osrednjim ciljem vsakega izobraževanja: usposobiti učence za učinkovito in odgovorno učenje, ki se nadaljuje tudi, ko nadzora učitelja ni več. Vse opisano pa tudi podpira zahtevane cilje razvijanja samostojnih, mislečih učencev, osebno zavzetih za kakovostno učenje in pripravljenih na vseživljenjsko izobraževanje.

Viri

Fontana, D. in Fernandes, M. (2002). *The Concept of Formative Assessment*. ERIC clearing house on Assessment and Evaluation College Park MD.

Liebovich, B. J. (2008). *Children's Self Assessment*. Pridobljeno 14. 2. 2008, s <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/liebovich.html>.

Nedzinskaitė, I. (2006). Achievements in Language Learning through Student's Self Assessment. *Studies about Languages*, 8, 84–87.

Z videoposnetkom kot učnim dosežkom do (samo)evalvacije v programu Medijski tehnik/Frizer za dvig kakovosti pridobivanja znanja

Mojca Gornik Brodnjak, Petra Arnejčič Munda

mojca.brodnjak@guest.arnes.si

Srednja šola za oblikovanje Maribor, Park mladih 8, Maribor

Ključne besede: videoposnetek, socialna interakcija, medpredmetno povezovanje, evalvacija, kakovost

● Pri medpredmetnem in medprogramskem povezovanju smo velikokrat v dilemi, kako ovrednotiti delo učitelja in dijaka s ciljem dvigniti kakovost, ker »izboljševanje učenja in poučevanja sodi k odgovornosti šole« kot pravi Pak Te Ng (2010). Namen je, pripraviti dijake na delovno okolje, kjer morajo povezati teorijo in prakso s socialnimi veščinami in kulturo podjetja.

Problem: nemotiviranost dijakov, nezmožnost/neusposobljenost prepoznati funkcionalnost teoretičnih izhodišč v praksi.

Metode dela

Delo poteka v skupini 17 dijakov in dveh/treh učiteljev v 3. letniku programov Medijski tehnik in Frizer v obsegu 10 ur. Rezultat dela dijakov je videoposnetek, za katerega načrtujejo faze pred snemanjem, med njim in po njem. Dijaki pridobijo oceno pri predmetih slovenščina, frizerstvo in snemanje. Učitelji dijake pri delu moderiramo in ocenjujemo. Ob tem spremljamo digitalno pismenost, govorne zmožnosti, delovne navade, učne in socialne spretnosti.

Prevzemanje različnih vlog dijake spontano »prisili«, da razmišljajo z drugačnih perspektiv – učenje na napakah in sprotne korekcije faz dela (analitični pristop – samoevalvacija).

Rezultati in komentar (diskusija)

Rezultat je videoposnetek dijakov, ki so ga izdelali po teh fazah: ideja, sinopsis, scenarij, določanje vlog, snemanje, izbira kadrov, montaža. Dijaki so lahko pridobili ocene za različne faze dela. Učitelji smo med nastajanjem posnetka interpretirali delo svojega strokovnega področja in vrednotili delo dijakov. Ob koncu smo dijake pozvali k samoevalvaciji. Učitelji smo po evalvaciji oblikovali načrt za novo snemanje in možnosti integracije vsebin stroke v vsebinske sklope pri splošnih predmetih.

Sklep

Dodana vrednost pristopa drugačnega vrednotenja dijakovega dela so ozaveščanje o uporabnosti znanja v stroki, krepitev odgovornosti posameznika znotraj skupine, navajanje na oblikovanje skupne vizije, prevetritev ustreznosti didaktično-metodoloških pristopov.

Zaznane pomanjkljivosti: nenatančno opredeljeni kriteriji vrednotenja, deleži znotraj skupnega izdelka, premalo specifični kriteriji za evalvacijo in samoevalvacijo. »Kakovost je dosežena, če sistemi in postopki delujejo v praksi, in to tako, da so učinkoviti in uspešni.« (Sallis, 2009)

Izboljšave: Sprotna evalvacija učiteljevega dela ob/po posameznih fazah (ne le ob koncu dela) z natančno določenimi kriteriji pred začetkom.

Viri

Sallis, E. (2009). Total quality management in education. Abingdon: Routledge.

Ng, P. T. (2010). The evolution and nature of school accountability in the Singapore education system. Pridobljeno 11. 4. 2015 s <http://link.springer.com/article/10.1007/s11092-010-9105-z#page-2>.

Spodbujanje podjetniške kompetence dijakov v sodelovanju z ekološko turistično kmetijo

Alenka Helbl

alenka.helbl@sc-sg.si

Šolski center Slovenj Gradec, Srednja šola Slovenj Gradec in Muta

Ključne besede: srednje strokovno izobraževanje, podjetništvo, medpredmetno povezovanje, medprogramsko povezovanje

Šolski razvojni tim je v sodelovanju s komisijo za kakovost in v dogovoru z učiteljskim zborom avgusta 2014 pripravil načrt projektov oz. dejavnosti po posameznih letnikih, in sicer: 1. letnik srednjega strokovnega izobraževanja (SSI), srednjega poklicnega izobraževanja (SPI) – Narobe dan; 2. letnik SSI, SPI – projektni dan/projektni dnevi po posameznih programskih področjih; 3. letnik SSI, 1. letnik poklicnega tehniškega izobraževanja (PTI) – skupni projekt (medprogramsko povezovanje s poudarkom na posamezni kompetenci) (Srednja šola Slovenj Gradec in Muta, 2014).

Te dejavnosti so bile del načrta izboljšav na področju kakovosti pouka in učnih dosežkov dijakov.

Projekt »Kmetija kot podjetje« za oddelke 3. letnika SSI in oddelke 1. letnika PTI smo oblikovali s poudarkom na podjetniški kompetenci, torej zmožnosti posameznika, da zamisli spreminja v dejanja (Kovač, Krajnc in Steblovnik, 2008).

Naše delo je potekalo v sodelovanju s turistično kmetijo Lešnik.

V celostno zgodbo starih zgodb, ljudskega izročila in sodobnega koncepta z naslovom »zakladi tradicije« smo povezali znanja in spretnosti vseh naših strokovnih področij. Z različnimi oblikami, metodami, pristopi so dijaki aktivno iskali rešitve in predloge ter dopolnjevali že predlagane vsebine v dogovoru z lastniki kmetije (Gibb, Cotton in Wright, 2006).

Postavili smo tri temeljne cilje:

1. Urjenje pomembne kompetence podjetništva: dijaki so jo spoznavali na temelju strokovnih vsebin v posameznem programu.
2. Na osnovi teoretičnega znanja in medprogramskih povezav pripraviti konkretne izdelke, s katerimi se kmetija promovira.
3. Spoznati možnosti, s katerimi podjetna kmetija trži svoje delo in izdelke.

Dejavnosti so zahtevale veliko vztrajnosti, timskega dela, komunikacije in predvsem možnosti razvijanja sposobnosti za kasnejšo kakovostno poklicno pot dijakov. Dosegli smo tudi večjo kakovost izobraževanja v smislu trajnejšega in veliko bolj uporabnega znanja, kar so v svojih vrednotenjih poudarili tudi dijaki, ki so učinkovitost dela prepoznali skozi povezovanje teoretičnih vsebin s praktičnimi.

S sodelovanjem lastnikov kmetije so se dijaki glede na načrt dela od septembra 2014 do aprila 2015 seznanjali s pojmom trajnostni turizem, registriranjem dopolnilnih dejavnosti na kmetiji, možnostmi razvoja kmetije s pomočjo evropskih sredstev, pripravljali pogrinjke ter zeliščne čaje; odkrivali stare, že skoraj pozabljene igre, izdelali leseno igralo, usmerjevalnike in kašipote, ekokošarice in gajbico Lešnik. Veliko je bilo dodatnih predlogov animacij in druge turistične ponudbe, na primer za t. i. *team building*. Kmetija Lešnik je ekološka kmetija, zato so dijaki opravili meritve vrednosti prsti in vode ter meritve mikroklima v bivalnih prostorih.

Na podlagi spletne ankete so dijaki pripravili trženjske dejavnosti: prenova spletne strani kmetije, FB-strani, jumbo plakati itd.

Celoten projekt smo širši javnosti in tudi predsedniku države predstavili 7. 5. 2015.

Načrt dejavnosti za zagotavljanje kakovosti in vizija šole nas zavezuje, da z različnimi oblikami, tudi projektnimi dnevi in povezovanjem različnih vsebinskih področij, izboljšujemo kakovost svojega dela.

Viri

- Gibb, A., Cotton, J. in Wright, M. (2006). *Razumevanje podjetniškega načina življenja: priročnik za učitelje* (Experiencing the entrepreneurial way of life, slovensko gradivo priredili U. Turk, K. Škibin, P. Šteka). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kovač, M., Krajnc, T. in Steblovnik, Z. (2008). *Koncept vključevanja ključne kvalifikacije podjetništvo*. Pridobljeno 15. 9. 2015 s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/PODJETNISTVO_RAZUMEVANJE_web.pdf.
- Srednja šola Slovenj Gradec in Muta (2014). *Letni delovni načrt Srednje šole Slovenj Gradec in Muta 2014/15*. (2014). Slovenja Gradec: Srednja šola Slovenj Gradec in Muta.

Poučevanje jezika stroke v angleškem jeziku s predstavitvami strokovnih tem v programu Naravovarstveni tehnik – 4. letnik

Sandra Horvatič

sandrahorvatic@yahoo.com

BIC Živilska šola Ljubljana, Ižanska cesta 10, Ljubljana

Ključne besede: naravovarstveni tehnik, jezik stroke, ppt-predstavitev, javni nastop, usvajanje novega besedišča

Ko sem začela poučevati v programu Naravovarstveni tehnik in se začela ukvarjati z jezikom stroke, sem se poglobila tudi v strokovne predmete, ki jih program obsega, saj sem le tako lahko ustvarila nabor tem, ki so del celotnega obsega znanja, doseženega v štirih letih izobraževanja. Tako sem se tudi sama učila od dijakov. Učenje strokovne terminologije v angleščini je lahko suhoparno, zato sem se odločila za predstavitve strokovnih tem, ki jih dijaki samostojno predstavijo pred razredom.

Dijaki 4. letnika programa Naravovarstveni tehnik vsako šolsko leto dobijo nabor strokovnih tem, ki so povezane z njihovim programom. Teme določam s pomočjo učiteljev strokovnih predmetov, splošnega znanja in brskanja po spletu ter predmetniku. Za tak način predstavljanja strokovnih tem sem se odločila, ker nisem želela, da so dijaki nemi opazovalci in da snov samo prepišejo oziroma jo imajo naloženo v spletni učilnici, ampak da so aktivni in praktični pri ustvarjanju predstavitve. Hkrati so aktivni pri učenju in pripravljanju na ustni del poklicne mature. Angleščino povezujejo s svojim poklicem.

Cilji:

- dvig motivacije za učenje jezika
- razvijanje spretnosti javnega nastopanja
- razvijanje občutka samostojnosti in odgovornosti
- razvijanje kritičnega presojanja informacij
- realna priprava na poklic

Metode dela

Dijaki izberejo temo s seznama, ki je naložen v spletni učilnici, dobijo pa tudi navodila, kako izdelati ppt-predstavitev. Sami določijo datum predstavitve, morajo pa upoštevati navodila, kjer je navedeno, da morajo 10 dni pred predstavitvijo oddati osnutek predstavitve in delovnega lista, 5 dni pred predstavitvijo pa celoten izdelek, ki ga naložijo v spletno učilnico.

Avtor predstavitve se z vnaprej izbrano oziroma določeno temo ukvarja bolj poglobljeno. Tako razširi obseg znanja, usvoji novo besedišče in elemente javnega nastopanja.

Vsak dijak pripravi za razred delovni list z nalogami, ki jih dijaki rešujejo med predstavitvijo. Ker je jezik stroke v programu naravovarstveni tehnik precej specifičen in zahteven, je pomembno, da dijak iz teme izlušči bistvo in v svoji predstavitvi temo tako tudi predstavi. Svoje predstavitve dijaki naložijo v spletno učilnico in oddajo v ocenjevanje. Predstavitve se zbirajo v skupni mapi, kar pomeni, da so dostopne vsem dijakom in so jim v pomoč pri pripravi ustnega dela poklicne mature.

Sklep

Kot človek in kot učiteljica veliko razmišljam o praktičnem vidiku svojega poklica, še toliko bolj, ker delam v poklicni šoli. Menim, da je povezava poklicnih programov z angleščino izjemno pomembna, saj je to eden od načinov za razširjanje obzorja in priprave na življenje. Pri pouku želim kar najbolj vključiti dijake, zato se mi je ideja o predstavitev strokovnih tem zdela zelo smiselna in primerna za zaključni letnik. Še posebej sem bila ponosna na dijake s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki so vložili veliko truda in uspeli predstavitev izpeljati zelo korektno, kar je bil za nekatere pravi izziv.

Evalvacija

- Dijakom tak način ustreza, saj se tako počutijo bolj vključene v učni proces,
- dijaki povezujejo jezik stroke pri angleščini z drugimi strokovnimi predmeti ter
- nadgrajujejo znanje, pridobljeno v štirih letih izobraževanja,
- dvig samozavesti po uspešno opravljeni predstavitvi,
- napredek se je pokazal pri načinu izražanja in podajanja informacij, tekočnosti govora in
- razvoju komunikacijskih strategij,
- usvajanje novega besedišča na prijeten in naraven način,
- boljša pripravljenost na ustnem delu poklicne mature.

Viri

Evans, V., Dooley, J. in Blum E. (2013). *Career Paths: Environmental Science*. Newbury: Express Publishing.

Koprivnikar, M. in Đurasovič, D. (2010). *Tehnologije obnovljivih virov energije in vplivi na okolje* [e-učbenik]. Maribor: Biotehniška šola Maribor. Pridobljeno 10. 3. 2013 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Gradiva_ESS/Biotehniška_podrocja__sole_za_zivljenje_in_razvoj/BT_PODROCJA_62NARAVOVARSTVO_Tehnologije_Durasovic.pdf.

- Koprivnikar, M. (2010). *Pridobivanje lesne biomase* [e-učbenik]. Maribor: Biotehniška šola Maribor. Pridobljeno 16. 2. 2015 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Gradiva_ESS/Biotehniska_podrocja__sole_za_zivljenje_in_razvoj/BT_PODROCJA_61NARAVOVARSTVO_Ppridobivanje_Koprivnikar.pdf.
- Paradiž, J. (2010). *Varstvo narave in naravnih vrednot* [e-knjiga]. Ljubljana: BIC Ljubljana. Pridobljeno 20. 4. 2014 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Gradiva_ESS/Biotehniska_podrocja__sole_za_zivljenje_in_razvoj/BT_PODROCJA_64NARAVOVARSTVO_Varstvo_Paradiz.pdf.
- Piciga, D. (2010). *Podnebne spremembe: kaj se dogaja, kaj lahko pričakujemo, kako se lahko odzovemo?* [e-knjiga]. Maribor: Biotehniška šola. Pridobljeno 9. 3. 2013 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Gradiva_ESS/Biotehniska_podrocja__sole_za_zivljenje_in_razvoj/BT_PODROCJA_60NARAVOVARSTVO_Podnebne_Piciga.pdf.
- Sedlar, A. (2011). *Ekološke analize in monitoring: osnove laboratorijskega dela* [e-knjiga]. Ljubljana: BIC Ljubljana. Pridobljeno 20. 4. 2014 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Gradiva_ESS/Biotehniska_podrocja__sole_za_zivljenje_in_razvoj/BT_PODROCJA_52NARAVOVARSTVO_Ekoloske_Sedlar.pdf.
- Tome, D. in Vrezec, A. (2010). *Evolucija, biotska pestrost in ekologija*. Ljubljana: DZS.
- Viler - Kovačič, A. (2010). *Okoljevarstvena zakonodaja*. Celje: Fit media.



Odzivi šol na rezultate raziskave TIMSS

Barbara Japelj Pavešić

barbara.japelj@pei.si

Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, Ljubljana

Ključne besede: matematični in naravoslovni dosežki, znanje, motivacija, šole, učitelji

Z raziskavo TIMSS merimo znanje učencev z mednarodnimi preizkusi in v enakih okoliščinah, da bi pridobili nacionalne statistike o znanju in učenju ter se iz mednarodnih primerjav učili, kako ju izboljšati (Japelj in Svetlik, 2013). V TIMSS, ki želi doseči pozitivne premike v poučevanju na čim bolj neposreden način, smo 2011 vpeljali nacionalno šolsko evalvacijsko komponento. Njen namen je bil šolam pomagati, da bi same začele spreminjati prakse na temelju izmerjenega znanja svojih učencev. Opisali bomo postopke ter sporočila šolske evalvacije iz 2012 ter tekoče delo za TIMSS 2015, ki bo tokrat zajelo tudi gimnazije.

V okviru projekta šolske evalvacije smo šolam posredovali rezultate njihovih učencev skupaj z vprašalnikom za razpravo med učitelji še pred objavo glavnih mednarodnih poročil. Od 200 šol v TIMSS je povzetke svoje evalvacije vrnilo 162 šol. Šole so nam posredovale kreativno zbirko razlogov za dosežke in načrte za izboljšave. Tako razlogi kot načrti so se razlikovali med bolj in manj uspešnimi šolami v TIMSS. Ugotovile so, da na izmerjeno znanje vpliva bralna pismenost; vertikalno povezovanje med učitelji pomaga k višjim dosežkom; učenci sodelujejo samo za ocene, motivacija je slaba. Med načrti za izboljšanje so navedle nove učne pristope, načrte za razprave med učitelji, delo s starši, povečanje ponudbe predmetov in virov na šoli. Povzetke razprav o dosežkih in načrtih za spremembe dela na šolah smo statistično obdelali in objavili izsledke (Japelj in Svetlik, 2012). S tem smo šolam in sistemu sporočili celoten nabor stališč, omejitev in idej za izboljšave, tudi na bolj in manj uspešnih šolah glede na dosežke v TIMSS.

Dvostopenjska šolska evalvacija je inovacija v slovenskem prostoru. Prva izpeljava je dala odlične rezultate. Iz poročil smo sklepali, kateri so glavni problemi matematičnega in naravoslovnega pouka in omejitve pri izboljševanju. Oboje bomo zato pozorno analizirali v TIMSS 2015. Šolska evalvacija z izboljšavami pa bo ponovno izvedena leta 2016.

Viri

Japelj Pavešić, B. in Svetlik, K. (2012). *Odzivi šol na dosežke učencev v raziskavi TIMSS 2011*. Zv. II. Zbirka Izsledki raziskave TIMSS 2011. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Japelj Pavešić, B. in Svetlik, K. (2013). *Izhodišča raziskave TIMSS 2015*. Zv. I. Zbirka Izsledki raziskave TIMSS 2015. Ljubljana: Pedagoški inštitut.



Primerjava med zaznavanjem samoučinkovitosti na področju ključnih zmožnosti in dosežki pri pouku književnosti v gimnaziji

Jožica Jožef Beg

jozica.beg@guest.arnes.si

Šolski center Novo mesto, Šegova ulica 112, Novo mesto

Ključne besede: samoučinkovitost, ključne zmožnosti, didaktika književnosti, gimnazija

Prispevek predstavlja rezultate empirične raziskave (Jožef Beg, 2015), s katero sem želela preveriti ujemanje zaznane samoučinkovitosti pri dijakih z njihovimi dosežki. Osredotočila sem se na tiste ključne zmožnosti, ki jih pri pouku književnosti najintenzivneje razvijamo: sporazumevanje v materinem jeziku, kulturno zavest in izražanje ter socialne in državljanske zmožnosti, poleg tega pa še na učenje učenja in digitalno zmožnost.

Zaradi ugotavljanja napredka pri dijakih je bila raziskava izpeljana dvakrat na istem vzorcu, in sicer leta 2011 v 1. in leta 2013 v 3. letniku. Dijaki so izpolnjevali najprej vprašalnik s petstopenjsko lestvico Likertovega tipa o zaznavanju lastne samoučinkovitosti in odnosu do posameznih dejavnosti pri pouku, nato pa reševali razčlenbo umetnostnega besedila s pesmijo Franceta Prešerna *Glosa* kot izhodiščnim besedilom. V vseh delih raziskave je sodelovalo 471 dijakov iz 13 slovenskih gimnazij. Analiza je pokazala, da je napredek v dosežkih v dveh letih za gimnazijsko populacijo prenizek. Od možnih 62 točk so dijaki v 1. letniku dosegli povprečno 28 točk, v 3. letniku pa 34 točk. V primerjavi s 1. letnikom so bili dijaki v 3. letniku uspešnejši le pri utemeljevanju in obnovi besedila. Dosežek dijakov ni skladen z zaznavanjem samoučinkovitosti, ki je v 3. letniku ostalo na podobni ravni, kot je bilo na izhodiščnem stanju v 1. letniku. Do statistično pomembnih razlik je prišlo le pri dejavnostih, povezanih s sporazumevanjem v materinem jeziku (1. letnik povprečna ocena 3,75; 3. letnik 3,58) in kulturno zavestjo (1. letnik: 3,02; 3. letnik: 2,90), ter na področju odnosa do digitalne zmožnosti (1. letnik: 2,52 in 3. letnik 2,96).

Rezultati so skladno s pričakovanjem pokazali, da dijaki 1. letnika gimnazije ne znajo kritično oceniti svoje zmožnosti, saj je bila njihova samoocena dosti previsoka v primerjavi z dosežki pri testu. Primerjava z rezultati v 3. letniku kaže, da dijaki tudi po dveh letih niso zmožni realne samoocene. Pokazalo se je namreč, da so dijaki z nizkimi samozaznavami lahko uspešni pri preverjanju znanja in spretnosti; nasprotno so med dijaki z visokimi samozaznavami tudi takšni, ki so pri izražanju svojih zmožnosti izrazito neuspešni.

Učitelji dijakov, ki so sodelovali v raziskavi, ključnih zmožnosti ne razvijajo sistematično in so po lastnih izjavah še vedno osredotočeni predvsem na literarno branje ter razvijanje kulturne zavesti, manj pa na preostale ključne zmožnosti – te razumejo kot nepotreben pritisk Evropske unije in politično odločitev, da bomo tudi v izobraževalni politiki sledili evropskim priporočilom. Prav tako menijo, da ravno pri urah književnosti učitelji že tradicionalno vključujejo medpredmetno povezovanje in spodbujajo projektno delo, čeprav jih pri tem ovira storilnostno naravnana matura.

Iz rezultatov raziskave lahko ugotovimo, da se kompetenčni pristop, ki ga uvažajo učni načrti za gimnazije iz leta 2008, še ni v celoti uveljavil. Potrebno bi bilo natančneje in objektivno preveriti ustreznost ciljev pouka in učnih strategij v gimnazijah, v katere se vpisuje več kot 30 % mladih, med katerimi so tudi takšni, za katere je gimnazijski program prezahteven. Ponovno je treba spodbuditi dodatno izobraževanje učiteljev in jih spodbuditi k sistematičnemu razvijanju ne le specifičnih, temveč tudi ključnih zmožnosti.

Viri

Jožef Beg, J. (2015). *Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku* [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.



Učenje drug od drugega ter vprašanja, ki razvijajo višji nivo razmišljanja

Roberta Jug
robertajug@gmail.com
OŠ Sečovlje, Sečovlje 78, Sečovlje

Ključne besede: formativno spremljanje, raziskovanje; učni stili, vprašanja na višjem nivoju

Poučujem v prvem triletju in iščem kar najbolj inovativne načine dela, ki spodbujajo učence k razmišljanju in drugačnemu pogledu na učno snov pri predmetu spoznavanje okolja. Opažam, da sposobnejši učenci po navadi ne dajo od sebe vsega, kar zmorejo.

Pri pouku spoznavanja okolja vsako temo začnemo tako, da učencem predstavim standarde znanj. Tako jim približam temo tistega tedna. Zatem vsak posameznik napiše, kar o tem že ve. V posebni preglednici označijo obseg spoznanj ob začetku obravnave teme (formativno spremljanje). Temu sledi raziskovanje (sprasujejo družinske člane, iščejo podatke iz knjig, brskajo po spletu itd.). Spoznanja si zapišejo v zvezek oz. jih slikovno prikažejo. Pri naslednji uri vsak posameznik predstavi vsaj eno spoznanje, ki ga tako pove in razloži sošolcem, da ga vsi razumejo. Jaz pri tem na tablo zapisujem ključne besede ob vsaki trditvi. Ko vsak posameznik predstavi svoje spoznanje, napišejo, kaj so se naučili. Zapisi so lahko besedni, lahko pa tudi slikovni (upoštevamo učne stile posameznika). Nekaj spoznanj pridobijo tudi ob učbeniku in drugih pisnih virih, ki jih prinesejo od doma. Vsemu temu sledi še moja razlaga ob PPT-predstavitvi. Povzetki nastajajo sproti in učenci jih sami zapisujejo. Takoj po zapisu vsak v preglednici označi, koliko novih spoznanj je pridobil, ter rezultat primerja z začetnim stanjem (samoevalvacija). Tako znanje, ki ga vgrajujemo v predhodno znanje, je trdnjše, učenci pa so ves čas aktivni.

Ves čas obravnave skrbno načrtujem vprašanja na višjem nivoju. Z vprašalnicami na treh nivojih (Bloom, 1970) začnem že v začetku šolskega leta. Na prvem nivoju samo reproducirajo obravnavano snov. Drugi nivo od njih zahteva pojasnjevanje, utemeljevanje itd. Nadarjeni pa že zmorejo analize, primerjave ipd. To počnemo v vseh fazah obravnave. Tako je delo sproti diferencirano in individualizirano.

Vsak učenec se po svojih zmožnostih vključuje v razmišljanje in odgovarja na vprašanja, na katera v tistem trenutku zmore odgovoriti. S podvprašanji pa posameznike sproti spodbujam k višjemu nivoju kognitivnega razmišljanja.

Ob koncu šolskega leta učenci sami postavljajo zahtevnejša vprašanja. Tako razmišljanje spremeni in dvigne nivo znanja vsakega posameznika. Vsi so uspešni, seveda pa vsak na svojem nivoju. Učenci, ki zmorejo razmišljati na višjem nivoju, imajo zato višje znanje in višje ocene. Nadarjeni se tako ne dolgočasijo, ker je potešena njihova radovednost.

Obravnavo sklenemo z delom na IKT-tabli, ko na zabaven in sproščen način strnemo ugotovitve ob obravnavani temi. Tako delo je otrokom zelo blizu, saj se z različno tehnologijo srečujejo vsepovsod.

Viri

Bloom, B. S. (1970). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanja školskih i prosvetnih pitanja.

Berem ... a razumem?

Breda Kerčmar, Jolanda Lazar
 breda.kercmar@guest.arnes.si
 Osnovna šola Šalovci, Šalovci 172, Šalovci

Ključne besede: bralna zmožnost, bralne učne strategije, nerazumevanje prebranega, samoevalvacija

Intenzivno ukvarjanje s problematiko bralnega (ne)razumevanja na Osnovni šoli Šalovci nas je pripeljalo do spoznanja, da moramo spremeniti odnos do branja po celotni vertikali izobraževanja. Ni dovolj le 'didaktika dobrega namena', ampak je potrebno osmisliti razvijanje bralnih učnih strategij.

Izbrali smo »pristop, ki mora predvsem spodbuditi način in napor, da strokovni delavci znanje in izkušnje povežejo, da sistematično in usmerjeno sodelujejo ter da so vsi pripravljeni prevzeti svoj del odgovornosti za izboljšanje kakovosti, ki se odraža v dosežkih učencev« (Koren in Brejc, 2011). V delo smo vključili vse učence naše šole. Opredelili smo aktivnosti, s katerimi smo razvijali bralno razumevanje po celotni vertikali (predšolski otroci, učenci od 1. do 9. razreda):

- pravljичne ure s starši,
- bralni nahrbtnik,
- spoznavanje, uporaba različnih bralnih učnih strategij/delo z besedili,
- načrtovanje in samoevalvacija lastnega/učenčevega znanja,
- medpredmetno povezovanje, razvoj kritičnega mišljenja ...

V projektih Kviz in uKviz poskušajo upoštevati ugotovitve raziskav, ki kažejo, da imajo šole in vrtci pri samoevalvaciji težave z uporabo podatkov (Harris in Bennet, 2001), da učitelji dostikrat ne uporabljajo podatkov ali jih celo sploh ne in tako večina njihovih ugotovitev temelji na profesionalni presoji in predhodnih izkušnjah (Schildkamp in Teddlie, 2008; Schildkamp idr., 2009). Model samoevalvacije je zasnovan tako, da šole in vrtci sami opredeljujejo podatke in merila, na temelju katerih bodo spremljale in ovrednotile načrtovane izboljšave. Vmesne aktivnosti so vključevale sprotno analiziranje pridobljenih podatkov, razprave po aktivih in strokovne razprave v učiteljskem zboru. Zbrane ugotovitve smo uporabili pri samoevalvaciji.

Tudi mi smo že po prvem letu ugotovili, da smo si na začetku zastavili preveč preobsežnih ciljev (vsak strokovni delavec si je zastavil preveč ciljev, ki jih pri pouku ni mogel uresničiti niti se jih ni dalo izmeriti), hkrati pa smo spoznali, da gre pri izbranem področju izboljšave – izboljšanju bralne pismenosti – za dolgotrajen, večleten proces, ki ga je tudi težko spremljati in še težje izmeriti napredek. Zato smo v nadaljevanju število ciljev zmanjšali in konkretizirali ter znotraj aktiva poenotili, proces samoevalvacije pa skušali še intenzivneje vključiti v izvajanje pouka.

Poudariti je treba tudi, da je samoevalvacija lahko uspešna le, če imajo člani učiteljskega zbora pozitiven odnos do nje (MacBeath, 1999). Ustvarjanje zavedanja, da je samoevalvacija uporabna in pomembna, je zato prvi pogoj za njen uspeh (Schildkamp, 2007). To zavedanje se pri večini zaposlenih kaže pri vsakodnevnem izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Pri našem rednem delu smo:

- postopno uvedli uporabo različnih bralnih učnih strategij pri vseh predmetih,
- povečali zahtevnost (delo z daljšimi, zahtevnejšimi besedili),
- bili pozorni na postavljanje vprašanj,
- medpredmetno povezovali,
- dali učencem možnost, da načrtujejo svoj proces učenja in ga ob koncu evalvirajo.

Načrtno delo z učenci na izbranem področju izboljšave zagotovo postopoma vodi do pozitivnih rezultatov, ki se kažejo kot individualna opažanja posameznih učiteljev in dobri rezultati na tekmovanjih ter NPZ.

Izbrano področje izboljšav je spodbudilo strokovne delavce, da se zavestno ukvarjajo z razvojem bralnih učnih strategij in jih vključujejo v pedagoški proces. Kazalniki, da učenci berejo bolje in se učinkoviteje lotevajo učenja, so:

- individualna opažanja učiteljev znotraj posameznega predmetnega področja, višje ocene,
- zapisi učencev v eListovniku,
- rezultati tekmovanj,
- rezultati NPZ.

Z delom nadaljujemo in pri tem intenzivno vključujemo starše.

Viri

- Brejc, M. (ur.) (2008). *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Harris, A. in Bennett, N. (2001). *School Effectiveness and School improvement: Alternative Perspectives*. London: Cassell.
- Koren, A. in Brejc, M. (2011). Vloga sistema, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. V: Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (str. 316–346). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; Kranj: Šola za ravnatelje.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves*. London: Routledge.
- Sheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30 (2): 105–124.
- Schildkamp, K. in Teddlie, C. (2008). School Performance Feedback Systems in the USA and the Netherlands: A Comparison. *Educational Research and Evaluation* 14 (3): 255–282.



Razvoj kakovosti učenja in poučevanja na delovnem mestu v podjetju

Boris Klančnik, Saša Grašič
boris.klancnik@guest.arnes.si
Šolski center Velenje, Trg mladosti 3, Velenje

Ključne besede: odprti kurikulum, učenje na delovnem mestu, podjetje

● Posebnost izobraževalnih programov poklicnega izobraževanja je, da se 20 % izobraževalnega programa določi na ravni šole, to je t. i. odprti kurikulum. S tem ima šola možnost večje odzivnosti na potrebe delodajalcev, lokalnega okolja, trga dela ter skupin učečih se (dijakov in odraslih) (Leban, Žnidarič in Šibanc, 2010).

Predstavljamo primer modula odprtega kurikula Karoserija programa Avtokaroserist, ki v obliki projektnega tedna poteka pri delodajalcih. Projektni teden je del odprtega kurikula in ne del praktičnega usposabljanja z delom, kljub temu da se ta modul v celoti opravi pri delodajalcih.

Da bi bila izvedba kakovostna, smo vanjo vključili nekaj ukrepov. Naše predhodne izkušnje so namreč pokazale, da kakovost učenja in poučevanja, ki je bilo povsem prepuščeno delodajalcem, ni bila zadovoljiva.

Ukrepi so bili:

- Preprost opis modula za mentorja na delovnem mestu s poudarkom na znanjih, ki naj bi jih dijak v tem tednu pridobil.
- Obrazec za poročilo mentorja na delovnem mestu: mentor dijaka po zaključku oceni po postavkah na lestvici od 1 do 4. Postavke so vezane na strokovna znanja ter na nekaj vidikov ključnih kompetenc, kot so disciplina; odnos do sodelavcev, strank in vodje; skrb za red in čistočo; skrb za varnost pri delu. V obrazcu lahko mentor tudi poda mnenje ter predlaga oceno dijaka.
- Obrazec za poročilo dijaka: v obrazcu se dijak sam oceni po istih vidikih ključnih kompetenc, kot ga je ocenil mentor. Poleg tega poda mnenje o počutju na projektnem tednu, o zadovoljstvu s takšno obliko pouka, o pridobljenem znanju ter oblikuje predloge o tem, kaj bi lahko izboljšal pri svojem delu.

- V projektnem tednu vsak učitelj programa (tudi učitelji splošnih predmetov) obišče vsaj enega dijaka v podjetju.
- Po zaključku sledi sestanek učiteljev z mentorji, na katerem reflektiramo kakovost izvedbe.

Mentorji poročajo, da imajo takšen način dela radi, saj dobijo predstavo o tem, kaj naj bi z dijaki počeli. Odpori učiteljev do tovrstnega sodelovanja so večji kot odpori delodajalcev.

Idejo smo delno povzeli od finskih strokovnjakov na usposabljanju v organizaciji CPI-ja.

Viri

Leban, I., Žnidarič, H. in Šibanc, M. (2010). *Priporočila za načrtovanje in izvedbo odprtega kurikula v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.



Samoevalvacija na področju izboljšanja branja z razumevanjem

Alenka Košak

kosak.alenka@gmail.com

Osnovna šola Podbočje, Podbočje 82, Podbočje

Ključne besede: samoevalvacija, branje, razumevanje, samostojnost

V prispevku bom prikazala proces samoevalvacije na področju branja z razumevanjem od šolskega leta 2011/2012 dalje. Že nekaj let pred uvedbo samoevalvacije smo se ukvarjali z vprašanjem, kako izboljšati bralno pismenost učencev. Samoevalvacija je bila priložnost, da se sistematično lotimo ovrednotenja in izboljšamo kakovost. V prispevku bom analizirala potek samoevalvacije, težave, ki so se pojavljale, rezultate ter predloge in cilje dela v prihodnje.

V proces izboljšave je vključenih 165 učencev od 1. do 9. razreda, vsi strokovni delavci šole in starši. Samoevalvacija je v okviru šole za ravnatelj potekala od šol. leta 2010/2011 do konca šol. leta 2012/2013, kasneje pa smo to področje izbrali kot prednostno nalogo šole. V letošnjem šolskem letu spremljamo poteka v okviru projekta Rastoča knjiga. Na ravni šole in učiteljev je bil izdelan akcijski načrt, določeni so bili tudi cilji, kazalniki in način vključitve deležnikov. Učitelji vodijo sprotno evidenco dosežkov (izdelane preglednice), pripravijo evalvacijo ob prvem ocenjevalnem obdobju in ob zaključku šolskega leta. Ob končni evalvaciji bomo izdelali cilje ter merila za spremljanje in vrednotenje za naslednje šolsko leto.

Strokovni delavci so opravili vrsto aktivnosti v smeri približevanja cilju – izboljšanje branja z razumevanjem. Aktivnosti in rezultati bodo prikazani v obliki besedila in preglednic po triletnih. V prvem triletnju je poudarek na tehniki branja, v drugem triletnju je bil poudarek na razumevanju prebranega in upoštevanju navodil, v tretjem triletnju pa na razumevanju vsebine, pravopisu, natančnem branju. Skozi celotno vertikalno je cilj tudi krepitev samostojnega dela. Ob postavljenih ciljeh smo imeli največ vprašanj in pomislekov, kako motivirati učence in osmisliti sam cilj za večjo vključenost staršev, vključitev strokovnih delavcev z različnih predmetnih področij (razbliniti stereotip, da je branje le v domeni slovenščine), spraševali smo se, koliko lahko zvišamo učne cilje in kako bi le-to pripomoglo k uspehu projekta.

Z različnimi metodami dela na posameznih predmetnih področjih, vključitvijo knjižnično-informacijskih znanj, vključevanjem učencev in njihovih potreb ob nabavi nove literature in možnosti izposoje knjižničnega gradiva za starše se je že kazalo večje zanimanje za branje s strani učencev. K temu je pripomoglo tudi ozaveščanje staršev o pomenu branja. Strokovni delavci so več poudarka namenili sestavljanju, razumevanju in reševanju besedilnih in problemskih nalog, kjer se je pokazal napredek pri nekaterih učencih.

V prihodnje bomo nadaljevali s praksami, ki so se pokazale uspešne, izboljševali tehniko in natančnost branja, upoštevali navodila in povečevali bralno motivacijo.



Medpredmetno sodelovanje z uporabo debatne tehnike pri ozaveščanju študentov o povezavi med zdravim načinom življenja in blaginjo družbe

Sonja Kukman, Damjana Možic, Marija Lekše
sonja.kukman@gmail.com

Ekonomska šola Novo mesto, Višja strokovna šola, Ulica talcev 3a, Novo mesto

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, debatna tehnika, ozaveščanje, zdrav način življenja, družbena blaginja

Predavatelji na Ekonomski šoli Novo mesto, Višji strokovni šoli stremimo k zagotavljanju čim večje kakovosti pri delu s študenti. V svoje delo vnašamo nove metode poučevanja z namenom, da bi študente čim bolje opremili z uporabnimi znanji, ki jim bodo koristila v poklicnem in zasebnem življenju. Ena od takih metod je tudi debata za in proti (pro et contra) (Broda-Bahm, Kempf in Driscoll, 2008).

Na šoli smo v študijskem letu 2014/2015 začeli izvajati dvoletni projekt za promocijo zdravega načina življenja. V skladu z usmeritvami, ki smo si jih zastavili v okviru projekta, smo organizirali vrsto dejavnosti (predavanja, delavnice, tematske učne ure in podobno).

Predavateljice predmetov ekonomija, poslovni tuji jezik in osnove poslovnih financ smo se odločile, da se v projekt vključimo z izvedbo medpredmetne povezave v obliki debate (Rutar Ilc in Rutar, 1997). Oblikovale smo tri debatne trditve na temo pomena zdravega za družbeno blaginjo.

Namen medpredmetno zastavljenega sodelovanja je bil, da študenti najdejo in preberejo čim več strokovnega gradiva s področja globalne ekonomije in zdravega načina življenja. Treba je bilo najti in pregledati gradiva v slovenskem in tujem jeziku ter se tako pripraviti na izvedbo debate.

Naš cilj je bil, da študenti znanje, pridobljeno pri ekonomskih predmetih,

projicirajo na področje zdravja oziroma splošne družbene blaginje, razširijo svoje znanje in pridobijo novo z drugega zornega kota. Želeli smo, da se študenti nava-
jajo na sodelovanje in timsko delo. Dobra priprava na debato je namreč pogoj za
samostojno in suvereno zagovarjanje stališč.

S pripravi na debato smo začeli decembra 2014. Predavateljice smo oblikova-
le naslednje debatne trditve:

- Skrb za zdravje zaposlenih je odgovornost podjetja.
- Multinacionalke določajo način prehranjevanja.
- Gospodarski razvoj je pogoj za družbeno blaginjo.

Nadaljnje delo je potekalo tako, da so morali študenti analizirati članke, si zapisati
argumente za in proti tehnološkemu razvoju in napredku na splošno. Argumente
so oddali v spletno učilnico. Z žrebom so izbrali debatno trditev in s tem tudi
skupino. Vsaka skupina je pregledala zbrane argumente in oblikovala strategijo
debatiranja.

Debata je bila izvedena februarja 2015. Medtem ko je ena skupina debatirala,
so drugi študenti pozorno sledili utemeljitvam ter si zapisovali argumente ZA in
PROTI trditvi. Tako so si tudi več zapomnili in lažje usvojili vsebine.

V debato je bilo vključenih 24 študentov 1. letnika programa ekonomist.
Ocenjevala jih je 4-članska komisija, sestavljena iz predavateljic za različna pred-
metna področja. Komisija je ocenjevala strokovnost argumentov, čas argumen-
tiranja in pogostost argumentiranja ter na kocu razglasila zmagovalno skupino.

Ob koncu debate smo rezultate merili s pomočjo evalvacijskega vprašalnika. Na
vprašalnik, ki je bil v bistvu vodena samorefleksija, je odgovorilo 18 študentov.
Študenti so potrdili, da so se s pripravo in izvedbo debate naučili več, kot bi se pri
klasičnih predavanjih. Prav vsi so bili enotnega mnenja, da je bilo sodelovanje v
skupini zelo dobro. Počutili so se odlično, ker je lahko vsak izmed njih prispeval
svoje mnenje. Pripomnili so, da je lažje zagovarjati trditev, v katero verjameš, kot
pa trditev, ki je proti tvojim načelom.

Ena od debatnih trditev pa je bila tudi sestavni del končnega izpita pri dveh od
vključenih predmetov. Tako evalvacija kot tudi znanje, ki so ga študenti pokazali
na izpitu, sta potrdila smisel in koristnost medpredmetnega povezovanja v obliki
debate in bosta popotnica za kakovostno delo v prihodnje.

Viri

Broda-Bahm, K., Kempf, D. in Driscoll, W. (2008). *Javne debate*. Ljubljana: Za in proti,
zavod za kulturo dialoga.

Rutar Ilc, Z. (ur.) 2010. *Medpredmetne in kurikularne povezave*. Priročnik za učitelje.
Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. in Rutar, D. (1997). *Kaj poučujemo in preverjamo v šolah*. Radovljica: Didakta.



Tutorstvo kot oblika pomoči za lažjo integracijo ranljive skupine učencev – učencev priseljencev

Andreja Longer

andreja.longer@gmail.com

Osnovna šola Jakoba Aljaža, Tončka Dežmana 1, Kranj

Ključne besede: medgeneracijsko sodelovanje, tutorstvo, učenci priseljenci, socialni kapital, integracija

Namen prispevka je poudariti pomen tutorstva ali prostovoljne medvrstniške pomoči učencem priseljencem. Na osnovni šoli Jakoba Aljaža se vsako šolsko leto srečujemo z učenci priseljenci, ki prihajajo iz drugih jezikovni in kulturnih okolij. Na šoli je 14 % učencev, ki so prišli s Kosova, vseh priseljenih učencev pa je 28 %. Njihovo število se vsako leto povečuje in nepreklicno zahteva nove metode vključevanja otrok v okolje in spopadanje z jezikovnimi ovirami. Učenci priseljenci zaradi nepoznavanja slovenščine ter večjih kulturnih in socialnih razlik potrebujejo različne oblike pomoči pri umeščanju v šolski prostor in novo okolje. So ena najbolj ranljivih skupin, ker se soočajo z neenakovrednostjo, nesprejetostjo in nestrpnostjo do drugačnosti. Pogosto imajo slab učni uspeh, so nemotivirani za delo in se večkrat izogibajo šolskim obveznostim. Na temelju teh spoznanj smo načrtovali dejavnosti, ki bi jim omogočile hitrejše vključevanje v novo okolje. V šolskem letu 2014/2015 smo sodelovali v evropskem projektu šole za ravnatelje Dvig socialnega in kulturnega kapitala v šolah, v okviru katerega smo realizirali idejo o organizirani in vodeni medsebojni pomoči. Oblikovali smo skupino učencev tutorjev, ki so sami doživeli podobno izkušnjo in so bili pripravljeni nuditi pomoč drugim učencem priseljencem. Posebnost takega sodelovanja je v tem, da so tutorji enako govoreči kot tutorandi, kar pripomore k hitrejšemu učenju jezika, predvsem pa vključevanju v okolje. Hkrati pa se ohranjata izvorna kultura in jezik. Cilji, ki smo si jih zastavili, so učenje slovenskega jezika, izboljšanje učnih dosežkov, vključevanje v aktivnosti šole, razvijanje odgovornosti in socialnih veščin, spodbujanje medsebojnega zaupanja in enakovrednosti. Za boljšo izvedbo tovrstne pomoči sta bila ključna podpora in usmerjanje tutorjev. Tedenska srečanja so vključevala motiviranje učencev za prostovoljno delo, osnovne smernice za razvijanje socialnih veščin, spremljanje odzivov in rezultatov, reševanje težav pri delu in vodenje dnevnika učne pomoči.

Tovrstno sodelovanje udeležencem prinaša veščine, ki pripomorejo k večji uspešnosti v šoli in družbi. To so občutek lastne vrednosti, izboljšanje samopodobe, razvoj socialno čustvenega okolja, izboljšanje komunikacijskih spretnosti, sodelovanje in empatija. To so potrdile številne ankete, pogovori, izjave učencev, učiteljev in staršev. Učenci so se počutili varne in sprejete. Tutorstvo smo uspešno vpeljali tudi v vrtcu, prav tako za otroke priseljence. Izvajale so ga učenke višjih razredov. Projekt je vključeval še druge dejavnosti: medkulturno prireditve, katere rdeča nit je bila spoznavanje različnih kultur, jezikov in običajev, ob dnevu državnosti so učenci recitali Zdravljico v 11 različnih jezikih, tematske razredne ure s predstavitvami zgodb učencev priseljencev, spoznavali smo njihove države, kulinariko in jezik. Z vsemi izvedenimi dejavnostmi smo želeli širiti zavedanje, da so sodelovanje, sprejemanje in medsebojna pomoč ključ za reševanje težav in iskanje izboljšav pri integraciji priseljencev. S pridobljenimi izkušnjami bomo projekt nadaljevali in ga še nadgrajevali. Šola se s takim načinom delovanja odpre in postane prostor srečevanja različnih kultur in narodov. Napredek in hvaležnost učencev in staršev priseljencev nas navdajata z upanjem, da se bo še več šol lotilo take ali podobne dejavnosti z zavedanjem, da z malimi koraki lahko naredimo veliko. Pomembno je stopiti iz okvirov vsakodnevne rutine in delovati v dobro vseh, brez predsodkov in nestrpnosti do drugačnih, ker drugačnost ni napaka, je radovednost in pot k medsebojnemu zbliževanju.

Viri

- Ippavitz, S., Wltavsky, Z., Harb, D. in Vuser, B. (2011). *Metodološki priročnik za mentorje in tutorje*. Ptuj: Šolski center.
- Novak, M., Medica, K., Lunder Verlič, S., Pevec Semec, K., Jelen Madruša, M., ... Stritar, U. (2012). *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 9. 6. 2015 s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf.
- Dominik, P. (2011). *Razvoj socialnega kapitala pri mladih z migrantskim ozadjem*. Ljubljana: Salve.
- Brejc, M. in Ažman, T. (ur.) (2015). *Z roko v roki: Zbornik primerov dobrih praks v projektu Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti*. Kranj: Šola za ravnatelje.



Ugotavljanje in merjenje kakovosti na Šolskem centru Novo mesto z uvedbo barometra kakovosti

Dr. Lorena Mihelač

lorena.mihelac@guest.arnes.si

Šolski center Novo mesto, Šegova ulica 112, Novo mesto

Ključne besede: srednja šola, merjenje kakovosti, barometer kakovosti

» Splošen trend v Evropi na področju šolstva in izobraževanja, ki je usmerjen na decentralizacijo in prenos odgovornosti, je postavil sodobno šolo pred velike izzive, da znotraj svobode, ki jo ima na razpolago, jasno definira svoje cilje in politiko ter redno izvaja evalvacijo kakovosti.« (Brejc, 2008, str. 16)

Članek povzema aktivnosti, ki so bile organizirane z namenom ugotavljati in meriti kakovost na ŠC Novo mesto ter vpeljati barometer kakovosti na spletno stran šolskega centra. S pripravami za barometer je Komisija za kakovost ŠC Novo mesto začela ob koncu leta 2013.

Barometer kakovosti temelji na predhodno dogovorjenih kazalnikih kakovosti in anketnem vprašalniku. V anketnem vprašalniku s petstopenjsko ocenjevalno lestvico so bili upoštevani tako predlogi dijakov in študentov kot tudi predlogi predstavnikov vseh vzgojno-izobraževalnih enot iz ŠC Novo mesto. Na podlagi teh se je komisija odločila, da v barometer vključi naslednja področja: a) materialni pogoji izobraževanja na šoli, b) kakovost poučevanja na šoli, c) odnos in sodelovanje med učitelji (predavatelji) in dijaki (študenti, udeleženci izobraževanja) na šoli, č) kakovost informiranosti na šoli, d) drugo (dodaten komentar).

Barometer kakovosti je začel oktobra 2014 s postavitvijo na spletno stran ŠC Novo mesto. V začetku decembra 2014 so bili predstavljeni prvi rezultati barometra kakovosti, ki so pokazali ne samo zadovoljive ocene ocenjevalcev (dijakov/študentov in učiteljskega osebja), ampak so omogočili poglobljen uvid v kompleksno delovanje vseh elementov, ki so vključeni v proces učenja in poučevanja. Januarja 2015 so sledili še izboljšave in zadnji tehnični popravki.

Z uvajanjem barometra kakovosti, se je ŠC Novo mesto pridružil tistim šolami, ki sledijo spremembam na področju ekonomskih, družbenih, političnih,

kulturnih in okoljskih trendov in so pripravljene odgovoriti na povečan interes javnosti za šolo (Livingston in McCall, 2002; Eurydice, 2004; Eurydice, 2007).

Viri

Brejc, M. (ur.) (2008). *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti*. Kranj: Šola za ravnatelje.

Eurydice (2004). *Evaluation of Schools for Compulsory Education in Europe*. Bruselj: Eurydice.

Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe. Policy and Measures*. Bruselj: Eurydice.

Livingston, K. in McCall, J. (2002). *School Self-evaluation strategies, impact and outcomes*. Prispevek predstavljen na konferenci ATEE, Varšava, Poljska. Pridobljeno 8. 2. 2015, s <http://syneva.net/>.



Razvijanje pismenosti in bralnih zmožnosti ob pravljici v prvem triletju

Maja Mohorič Naglič
majam.naglic@gmail.com
Osnovna šola Koseze, Ledarska 23, Ljubljana

Ključne besede: pismenost, razvijanje bralnih in pismenih sposobnosti, pravljica

● Učitelji se navadno sprašujemo, kaj lahko naredimo za boljšo pismenost svojih učencev.

V šolskem letu 2014/2015 smo izkoristili priložnost, da z instrumentom ocenjevalna shema bralnih zmožnosti (Pečjak, Magajna in Podlesnik, 2012) pridobimo konkretno informacijo za izbranega učenca, na kateri stopnji bralnih in pisnih zmožnosti je. Kriterije, katere učence izbrati za reševanje vprašalnika, smo določili na podlagi dosedanjih izkušenj z opazovanjem učencev pri opravljanju šolskega dela. Pridobljeni podatki so nam predstavljali povratno informacijo, s katero pristopamo do učenca na konkretnih področjih: fonološko zavedanje, razumevanje prebranega, motivacija za branje in kasneje tudi kakovost tehnike glasnega branja. V prvem razredu pa smo preverjali poznavanje koncepta knjige in branja ter poznavanje črk. Prav tako s povratno informacijo oblikujemo opisno oceno in zbiramo smernice za delo v višjem razredu.

Ob vstopu učencev v šolo se predznanje učencev zelo razlikuje. Preizkus je kot nalašč primeren, da v relativno kratkem času preverimo predznanje posameznika. S pomočjo vprašalnika dobimo konkretno informacijo, na katerem področju bralnih in pismenih zmožnosti so težave. Najpomembnejše in najbolj uporabno za praktično izvajanje v razredu je, da s pomočjo pridobljenih podatkov lažje načrtujemo nadaljnje delo s posameznim učencem. S pomočjo rezultatov lahko pri učencu ugotovimo točno določena šibkejša področja v razvoju branja in pisanja. Posledično načrtujemo različne oblike pedagoškega dela in poučevanja (diferencirani pouk in dopolnilni pouk). Pri izvedbi vprašalnika smo dali poudarek učencem s šibkejšim predznanjem in iskanjem šibkih področij; v projekt pa so bili vključeni tudi učenci, ki imajo na tem področju usvojeno predznanje.

V prvem triletju smo si zadali cilj, da s pomočjo pravljice učence s šibkejšim predznanjem popeljemo v svet črk.

Pedagoško delo smo usmerili v sistematično, analitično in strukturirano obliko s pomočjo vprašalnikov OSBZ-1Z (Pečjak idr., 2012) in OSBZ-1K (Pečjak idr., 2012). S pomočjo opazovanja učencev pri izvajanju šolskega dela smo izbrali 10 učencev, s katerimi smo novembra 2014 izvedli reševanje vprašalnika OSBZ-1Z (Pečjak idr., 2012). Učenci, ki so reševali vprašalnik, so želeli sodelovati. Reševanje vprašalnika je potekalo individualno, ločeno od drugih učencev, v času drugih zaposlitev. V povprečju je trajalo od 15 do 20 minut. S pozitivnim pristopom nam je uspelo obdržati pozitivno naravnost in željo po doseganju uspehov vseh učencev. Na testiranju pa so pokazali najboljše, kar zmorejo. Rezultati so nam dali smernice, za načrtovanje in izvajanje aktivnosti s poudarkom na šibkejših področjih. Z nekaterimi učenci smo aktivnosti izvajali pri dopolnilnem pouku, z nekaterimi smo uspeli izpeljati diferenciacijo pouka. Pri učencih, kjer pa je bilo treba razvijati več področij, pa smo iskali skupne poti s starši in tako gradili napredek v znanju bralnih in pismenih zmožnosti njihovih otrok.

Predstavili bomo metode pedagoškega dela, s katerimi smo v prvem in bomo tudi v drugem razredu z isto generacijo učencev razvijali bralno pismenost ob pravljičah. Najbolj pomemben dejavnik, ki ga želimo uresničiti, je oblikovanje zapisa pravljice na plakat/na manjše kartončke, da je učencem vedno na voljo, da ga/jih vedno lahko pogledajo in zapisane besede uporabijo tudi v drugih besedilih. Poleg tega je plakat/kartonček vodilo za razvijanje dialoškega sporazumevanja. Oblikovali in uporabili smo tudi učne liste, ki zahtevajo od učenca razvijanje različnih bralnih in pismenih zmožnosti. Uspešnejšim učencem omogočajo razvijanje svojih sposobnosti, šibkejšim pa dajejo možnost izbire, da svoje bralne in pismene zmožnosti nadgrajujejo in tako krepijo znanje in samopodobo.

Aktivnosti so zajemale tudi didaktične igre za področje prepoznavanja črk (poiimenovanje, prepoznavanje in pisanje črk), tedensko obiskovanje knjižnice v času podaljšanega bivanja, med poukom pa vsaj enkrat na mesec, branje v nadaljevanjih, izdelovanje plakata za prebrano knjigo, iskanje prvega in zadnjega glasu, igrice, povezane z iskanjem glasov, slušne analize in sinteze, spoznavanje besed nagajivk itd. Aktivnosti smo izvajali tudi pri rednem pouku, kjer so uspešnejši učenci lahko pomagali učencem, ki so potrebovali pomoč. Tako smo krepili tudi občutek za sočloveka.

Junija smo izvedli še šest testiranj OSBZ-1K (Pečjak idr., 2012). Izbrali smo učence, pri katerih napredek ni bil zaznan med poukom. En učenec prihaja iz tuje govorečega okolja – slovenščina ni materni jezik, en učenec pa šolske naloge izvaja s podaljšanim časom. Oba sta vprašalnik rešila brezhibno, pri reševanju sta potrebovala podaljšan čas.

Štirje učenci pa so prišli v prvi razred s šibkim predznanjem. Pri vseh štirih je bilo na koncu šolskega leta zaznati napredek, vendar ne na vseh področjih enako močno. Dva imata še vedno težave pri zapisu in prepoznavanju črk. Dva potrebuje usmerjanje na fonološkem zavedanju. Zaskrbljujoč je podatek, da je pri treh od štirih učencev upadel interes za knjige in branje, tudi obiskovanje knjižnice jim ni vedno všeč.

Že na začetku sem si zastavila vprašanje: Ali lahko učenci s šibkejšim predznanjem ujamejo sovrstnike v znanju ob sistematičnem spremljanju in dodatnem spodbujanju? Odgovor, ki se ga dobila ob izvajanju OSBZ-1K (Pečjak idr., 2012), je, da pri učencih, ki imajo šibko znanje na več področjih bralnih in pismenih zmožnosti, samo šolsko delo ni dovolj. Učenci, ki so imeli le eno ali dve šibkejši področji, so ti uspeli osvojiti.

Potrebno bo individualno delo v večjem obsegu, kjer bo treba aktivirati tudi starše. Učenca bosta deležna tudi individualne in skupinske pomoči ob soglasju staršev.

Viri

Pečjak, S., Magajna, L. in Podlesnik A. (2012). Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1.–3. razreda OSBZ. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Projekt za izboljšanje kakovosti poučevanja strokovnega predmeta v programu strojni tehnik

Andrej Oberwalder Zupanc
andrej.oberwalder@gmail.com
Srednja šola Domžale, Cesta talcev 12, Domžale

Ključne besede: CNC, kakovost poučevanja, programska oprema

Prispevek opiše problem in rešitev zagotavljanja kakovosti poučevanja v programu srednjega strokovnega in poklicno tehniškega izobraževanja. Konkretno na primeru programa strojni tehnik pri predmetu računalniško podprte tehnologije.

Omenjeni predmet temelji na uporabi sodobne programske opreme v povezavi s sodobnimi CNC-obdelovalnimi stroji. Šola se lahko sreča s problemom, da so obstoječi obdelovalni stroji zastareli in kot taki v nobenem primeru ne omogočajo kakovostnega izobraževanja.

Pred odločitvijo o posodobitvi zastarelega stroja sta bili opravljeni analiza stanja na tržišču in analiza uporabljenih strojev in programske opreme v lokalnih podjetjih, ki potrebujejo naše dijake. V sodelovanju z njimi smo pripravili projekt.

V prispevku je na kratko predstavljena programska in strojna posodobitev obstoječega zastarelega CNC-stroja.

Po enem letu uporabe posodobljenega stroja in programske opreme sem izvedel analizo učinkov na kakovost izobraževalnega procesa, vpliv na motiviranost dijakov in na doseganje učnih ciljev. Vsi kazalniki kažejo na to, da so vsi cilji, opredeljeni v projektu, doseženi. Najpomembnejše je dvoje:

- da je zadovoljstvo dijakov s sedanjim delom bistveno boljše in da dosegajo boljše rezultate,
- da lahko podjetja zaposlijo bolj usposobljene delavce.

Na področju tehnike nam na žalost še tako dobre metode poučevanja ne pomagajo, če niso podprte tudi s sodobno tehniko. Prispevek pokaže, da se s pravo idejo lahko doseže primerljive koristi s samo 5 % investicije v primerjavi s ceno novega stroja (SAZU, 2012).

Viri

SAZU (2012). *Sklepi posveta SAZU o poučevanju tehnike, ki je potekal 15. marca 2012.*
Priobjeno 28. 8. 2015 s <http://www.sazu.si/novice/sklepi-posveta-o-poucevanju-tehnike.html>.

Soustvarjanje dijakov: priprava ocenjevalnega lista za skupinsko delo pri pouku matematike

Nataša Prašnikar

natasa.prasnikar@guest.arnes.si

Srednja šola Domžale, Cesta talcev 12, Domžale

Ključne besede: soustvarjanje dijakov, preverjanje in ocenjevanje, kriteriji za ocenjevanje, skupinsko delo, pouk matematike

V srednji šoli poučujem matematiko in največ pomislov glede ocenjevanja se mi je doslej porajalo pri ocenjevanju skupinskega dela.

V našem kolektivu smo sodelovali pri gimnazijski prenovi in uvedli timsko poučevanje, pri katerem sem se seznanila z ocenjevanjem nastopov dijakov pri pouku zgodovine. Ocenjevalni list, ki ga uporablja Tanja Stergar, učiteljica zgodovine, se mi je zdel dovolj podroben, da bi tudi meni ponudil okvir, s pomočjo katerega bi bolje in lažje ocenila skupinsko delo pri pouku matematike.

V 3. letniku se obravnava snov metrična geometrija v prostoru, kjer se dijaki seznanijo z matematičnimi telesi. To temo smo obravnavali kot projekt, pri katerem so dijaki povezali znanje matematike, geografije, kemije, biologije in računalništva. Še pred seznaitvijo dijakov s projektom Metrična geometrija v prostoru sem predstavila ocenjevalni obrazec, ki so ga že spoznali pri zgodovini. Skupaj smo ga prilagodili delu v skupini pri matematiki. Dijaki so po izoblikovanju ocenjevalnega lista izvedli projekt in bili ocenjeni po kriterijih, ki so jih pomagali zapisati. Pri izvedbi projekta sem ugotovila, da je vnaprej pripravljen ocenjevalni list dijakom zelo koristil, saj so se bolje držali navodil in predstavitve niso odstopale od zastavljenih ciljev. Ocenjevalni list je bil dostopen na spletni učilnici, tako da so bili dijaki pred predstavitvami podrobno seznanjeni z načinom ocenjevanja svojih nastopov.

Po dvoletni uporabi ocenjevalnega lista sem načrtovala izvedbo novega projekta – Statistika, tokrat v prvem letniku. Med uporabo ocenjevalnega lista sem

opazila, da bi bilo treba prevetriti posamezne točke ocenjevanja in ga ponovno soustvariti z dijaki. Dijaki so bili navdušeni nad podrobnim prikazom ocenjevalnega lista, vsekakor pa so bili zelo ustvarjalni pri predlogih za uskladitev ocenjevalnega obrazca z novo situacijo.

Tudi tokrat so bili izdelki dijakov kakovostni.

Uspešnost dijakov na teh projektih me je prepričala, da je bila moja odločitev o uvedbi podrobno načrtovanega ocenjevalnega obrazca za ocenjevanje skupinskega dela pravilna in da so bili dijaki bolj motivirani za delo in posledično uspešnejši.

Obogatitvene aktivnosti za nadarjene dijake – primeri dobrih praks treh zdravstvenih šol

Andreja Prebil, Andreja Grobelšek, Karolina Petr
andreja.prebil@guest.arnes.si

Srednja zdravstvena šola Ljubljana, Srednja zdravstvena šola Celje,
Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor

Ključne besede: nadarjenost, obogatitvene dejavnosti, razvoj

● ○ zaveščenost o pomenu vključevanja in izobraževanju nadarjenih dijakov in nacionalni interes, ki iz tega izhaja, predstavljata vodilno vzgojno-izobraževalno usmeritev sodobne šole. Pri tem je pomembno poudariti, da ne gre za neko individualno korist, ki bi jo od nadarjenega otroka imela le šola, ampak tudi za širšo družbeno korist; tovrstni otroci lahko predstavljajo močan socialni, kulturni, intelektualni in ekonomski kapital (Juriševič, 2011). Cilj našega prispevka je v okviru konteksta družbeno koristne skrbi za nadarjene otroke predstaviti dva primera dobre prakse (tj. medšolske izmenjave nadarjenih dijakov ter tabori za nadarjene dijake). Hkrati bomo predstavili stališča dijakov o dodatnih, obogatitvenih dejavnostih, ki jim jih lahko ponudi šola.

Z deskriptivno metodo dela bomo opisali proces vzgoje in izobraževanja nadarjenih dijakov v srednjih šolah; z empirično, kvantitativno in delno kvalitativno metodo dela (anketni vprašalnik) pa bomo predstavili stališča dijakov o njim namenjenih šolskih aktivnostih.

Rezultati bodo predstavljeni v obliki grafikonov, slik in preglednic ter besedila. Predstavili bomo zadovoljstvo in motiviranost za sodelovanje v programih ter prispevek obogatitvenih dejavnosti za dijakov napredek (na osebni ravni, v okviru raziskovalnega dela, na socialnem področju in v novih okoljih, pridobivanje novih znanj in kompetenc, doživljajsko in izkustveno učenje). Predstavili bomo tudi poglede staršev ter izdelke, ki so ob tem nastali (bilteni, videoposnetki).

Temeljno vprašanje prispevka je, kakšna naj bosta učinkovita sodobna vzgoja in izobraževanje nadarjenih otrok. Kako naj jih vključujemo in motiviramo za dodatno delo, kako le-to čim bolj učinkovito uskladiti z drugimi šolskimi zahtevami, kako oblikovati individualni program, vključiti starše ali skrbnike, preostale

profesorje. S prispevkom želimo predstaviti izobraževalni pomen dodatnih, obogatitvenih dejavnosti za nadarjene dijake. Tovrstne dejavnosti tako pozitivno prispevajo k dijakovemu razvoju kot tudi k razvoju družbe kot celote.

Viri

- Juriševič, M. (2011). *Nadarjeni učenci v osnovni in srednji šoli. Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Pridobljeno 7. 5. 2015 s <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20za%20nadarjene%20ucence.pdf>.
- Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (2007). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. Pridobljeno 3. 6. 2015, s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf.

Izboljšanje učenja in pomnjenja učenca s posebnimi potrebami s pomočjo slikovnih asociacij

Zdenka Roškarič Duh

zdenka.roskaric@guest.arnes.si

Osnovna šola Miklavž na Dravskem polju, Cesta v Dobrovce 21,
Miklavž na Dravskem polju

Ključne besede: učenje, pomnjenje, slikovne asociacije, priklic

○ predelitev problema: učenec 3. razreda s posebnimi potrebami ima težave na področju kratkoročnega in dolgoročnega spomina ter težave s priklicem naučenega znanja in podatkov. Kljub dodatni strokovni pomoči pri učenju besedil iz zvezka za spoznavanje okolja je bil manj uspešen. Učenje je potekalo na reproduktivnem nivoju učenja. Zato je učenec besedila pri spoznavanju okolja pretvoril v asociacije, ki jih je narisal. Cilj rabe asociativnega učenja pri učencu je bilo hitrejše pomnjenje besedila in boljši priklic naučenega znanja in podatkov.

Delo je potekalo z enim učencem. Učenec ima primanjkljaje na posameznih področjih učenja ter je dolgotrajno bolan otrok. Vse šolsko leto sem opažala, da zelo slabo pomni naučeno po verbalni poti, tudi s pomočjo slikovnega gradiva. Poskusila sva tudi s pomočjo gibalnega učenja, vendar rezultati niso bili zadovoljivi. Po predavanju dr. Ranka Rajovića 17. 2. 2015, predavanje NTC učenje (Rajović, 2013) sva z učencem poskusila z asociativnim učenjem. Tako je za posamezne besede oz. besedne zveze v besedilu priklical asociacijo in jo narisal. Narisane asociacije so si sledile v obliki miselnega vzorca ali v horizontalnem zaporedju. Takoj sem ugotovila, da sta pomnjenje naučenega in tudi priklic znanja in podatkov bistveno boljša. »Če se učimo reproduktivno, potem se učimo z majhnim delom možganov, ker možgani niso ustvarjeni za tak način učenja ... Prvi dan vemo 80 % naučenega, četrti dan samo še 40 %, sedmi dan le še 10 % naučenega.« (Rajović, 2013)

S primerjalno metodo in metodo merjenja časa sem ugotavljala porabljen čas zapomnitve zelo podobnih učnih vsebin pri klasičnem verbalnem, reproduktivnem in asociativnem učenju. Upoštevala sem tudi natančnost pri reproduciranju naučenega. Rezultati so pokazali, da je učenec besedilo pri spoznavanju

okolja veliko hitreje pomnil in je bil pri priklicu in reproduciranju znanja hitrejši in natančnejši. Naučeno znanje je bilo bolj smiselno in zmogel ga je bolje uporabiti.

Z asociativnim učenjem lahko kompenziramo primanjkljaje, motnje, učno neuspešnost in dosegamo izboljšane učinke učenja pri vseh učencih. Dosegamo trajnejše znanje, občutek uspešnosti in boljšo samopodobo, kar so temelji uspešne osebnosti in uspešnega delavca v prihodnosti.

Viri

Rajovič, R. (2013). *Sistem učenja NTC – razvoj bioloških potencialnov otroka [video]*. Posnetek s konference SIRikt v Kranjski Gori. Pridobljeno 28. 8. 2015 s <https://video.arnes.si/portal/asset.zul?id=O2aSDU1OaTPXUeqVMsOf5DOi>.

Iskanje možnosti za izboljšanje poučevanja prek povratnih informacij dijakov

Nataša Spindler

natasa.spindler@guest.arnes.si

Srednja zdravstvena šola Ljubljana, Poljanska cesta 61, Ljubljana

Ključne besede: izboljšanje poučevanja, povratne informacije dijakov, medpredmetno povezovanje, timsko delo

● V prispevku predstavljam osebne izkušnje pri poskusih izboljšanja lastnega poučevanja.

Izhajam iz samoevalvacije, ki jo izvajam tako, da ob koncu vsakega šolskega leta analiziram mnenja dijakov, pridobljena prek anketnih vprašalnikov in pogovorov, v katerih izražajo svoje mnenje o pouku slovenščine s stališča kakovosti poučevanja. Dijaki odgovarjajo na vprašanja, katere dejavnosti pri pouku jim pomagajo pridobiti spretnosti in znanja, ki jih potrebujejo v vsakdanjem življenju, katere obstoječe dejavnosti se jim zdijo za ta namen nesmiselne in katere bi uvedli, da bi bil pouk kakovostnejši.

Rezultati, sklepi in ugotovitve:

Dijaki jasno izražajo željo in potrebo po učenju za življenje, po vključevanju različnih dejavnosti v pouk, po vsebinah z manj faktografije in več učenja prek konkretnega udejstvovanja.

Konkretno ideje dijakov so vredne premisleka. Upoštevanje ustreznih pripomore k večji kakovosti pouka.

Vključevanje idej dijakov v načrtovanje in izvajanje načina poučevanja na dijake deluje motivacijsko.

V prispevku prikažem nekaj novosti in sprememb lastnega načina poučevanja, ki sem jih uvedla na podlagi opisane samoevalvacije.

Predstavljam še dva primera dobre prakse: medpredmetno povezovanje materne jezika in strokovnih predmetov (pri izdelavi seminarskih nalog in izboru obravnavanih literarnih besedil) ter izvedbo literarnega srečanja, pri kateri je dejavno sodeloval tim učiteljev in dijakov.



Program mednarodne primerjave dosežkov učenk in učencev v raziskavi PISA

Mojca Štraus

mojca.straus@pei.si

Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, Ljubljana

Ključne besede: mednarodne raziskave, učni dosežki, pismenost

Program mednarodne primerjave dosežkov učenk in učencev v raziskavi PISA (Programme for International Student Assessment) je dolgoročen projekt primerjanja znanja in spretnosti učenk in učencev v državah članicah Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) in drugih državah. Raziskava je bila v mednarodnem prostoru prvič izvedena leta 2000 in od takrat države na tri leta ugotavljajo ravni bralne, matematične in naravoslovne pismenosti učenk in učencev, starih 15 let, kar je za večino držav približno ob koncu obveznega izobraževanja. V Sloveniji so v raziskavo vključeni praviloma dijakinje in dijaki prvih letnikov srednjih šol in gimnazij. Skupaj s šolami raziskavo PISA v Sloveniji izvaja Pedagoški inštitut.

Leta 2012, ko je bila raziskava osredotočena na matematično pismenost, je v Sloveniji v raziskavi sodelovalo 8405 dijakinj in dijakov ter učenk in učencev. Sodelovale so vse srednje šole oz. 327 srednješolskih izobraževalnih programov, ob tem pa še 24 osnovnih šol in ena ustanova za izobraževanje odraslih. V raziskavi PISA so zbrani tudi spremljajoči podatki iz osebnega in šolskega okolja sodelujočih učenk, učencev, dijakinj in dijakov. V nadaljevanju bomo vse sodelujoče imenovali učenke in učenci.

Rezultati raziskave PISA 2012 podobno kot v predhodnem ciklu PISA 2009 kažejo nadpovprečne rezultate slovenskih 15-letnih učenk in učencev pri matematični in naravoslovni pismenosti, medtem ko so njihovi dosežki na področju bralne pismenosti pod povprečjem držav OECD. Pri matematični pismenosti so podoben rezultat kot Slovenija dosegle Avstrija, Avstralija, Irska, Danska, Nova Zelandija in Češka, pri bralni pismenosti so podoben rezultat dosegle Portugalska, Izrael, Hrvaška, Švedska, Islandija, Litva, Grčija, Turčija in Ruska federacija, pri naravoslovni pismenosti pa Nova Zelandija, Švica, Velike Britanija in Češka.

Primerjave dosežkov med izobraževalnimi programi po posameznih slovenskih srednjih šolah kažejo, da so v povprečju najuspešnejši dijaki in dijakinje programa splošne in klasične gimnazije, za njimi dijaki in dijakinje programa strokovnih gimnazij, potem srednjih strokovno-tehniških programov in nazadnje poklicnih programov.

Na dosežke učencev in učenk vpliva veliko različnih dejavnikov. Še več, pri različnih učencih in učenkah so ti vplivi različni. Raziskava PISA poleg preizkusov znanja pripravi spremljajoče vprašalnike za zbiranje podatkov, ki bi lahko pomagali osvetliti razloge za razlike v dosežkih med učenci in učenkami, šolami in državami ter s tem iskati možnosti za izboljšanje kakovosti izobraževalnega sistema. Že dolgo je znano, da se dejavniki domačega okolja povezujejo z izobraževalnimi dosežki in pogosto so na višjih ravneh izobraževanja te povezave še okrepljene. Čeprav nizki dosežki niso neposredna posledica šibkega socialno-ekonomskega položaja, raziskava PISA kaže, da ta dejavnik izkazuje pomembno povezanost z dosežki.

Raziskava PISA 2012 je pokazala tudi, da se slovenski 15-letniki v primerjavi z vrstniki iz držav OECD v povprečju ocenjujejo kot manj pripadni šoli (predvsem fantje), poročajo o nižji notranji in zunanji motivaciji za učenje matematike (predvsem dekleta so za učenje matematike manj motivirana), izražajo bolj negativna prepričanja o lastnih sposobnostih na področju matematike (predvsem dekleta) ter se imajo v prihodnosti v manjši meri namen ukvarjati z matematiko (dekleta). V primerjavi s povprečjem držav OECD pa slovenski mladostniki poročajo o malenkost bolj pozitivnih stališč do šole kot institucije, ki jih je s ponujenim znanjem pripravila na odraslo življenje (dekleta izražajo bolj pozitivna stališča kot fantje), poročajo pa tudi o večji vztrajnosti za učenje, večji odprtosti za reševanje problemsko zasnovanih situacij (predvsem fantje), v večji meri pripisujejo razloge za neuspeh pri matematiki sebi in ne zunanjim dejavnikom (tako fantje kot dekleta), se zaznavajo kot učinkovitejši pri reševanju različnih matematičnih nalog (fantje bolj kot dekleta), se v povprečju več udeležujejo najrazličnejših matematičnih aktivnosti (predvsem fantje), poročajo pa tudi o večji zaskrbljenosti glede matematike in dejavnosti, povezanih z njo (predvsem dekleta).



Uvajanje strategij učenja učenja v pouk v različnih izobraževalnih programih

Andreja Šulek, Maja Kodrič Crnjaković,
Lea Lorber Podbrežnik, Vera Cunk Manić
andrejas@sssbsi

Srednja šola Slovenska Bistrica, Ulica dr. Jožeta Pučnika 21, Slovenska Bistrica

Ključne besede: učenje učenja, prioritetni cilj, strategije, samoevalvacija, samoregulacija

● Eden izmed prioritetnih ciljev Srednje šole Slovenska Bistrica je že vrsto let izboljševanje kakovosti pouka. Ena izmed kompetenc, ki k temu pripomore, je tudi razvijanje strategij učenja učenja, pri čemer dijak aktivno išče rešitve za učne probleme, učitelj pa ga pri tem samo vodi.

Pred dvema letoma se je osem učiteljev, ki sodelujemo v projektu Zavoda RS za šolstvo in poučujemo v različnih programih različne predmete in strokovne module, odločilo, da bomo kompetence učenja učenja vpeljali v pouk. V sodelovanju s svetovalno službo in z razredniki smo dijakom predstavili učne stile in pomen motivacije za učenje; zanimalo nas je, kako so se dijaki prvega letnika navajeni učiti in katere strategije pri tem že znajo uporabljati. Seznanili smo jih z bralnimi učnimi strategijami, ki smo jih nato pri pouku večkrat uporabili z namenom, da bi jih dijaki pri učenju začeli uporabljati samoiniciativno, tudi pri samostojnem učenju doma.

V preteklem šolskem letu smo učenje učenja intenzivno uvajali v vse oddelke prvega letnika vseh programov (Gimnazija, Ekonomski tehnik in Trgovca), poleg tega pa tudi v oddelke višjih letnikov, v katerih poučujemo člani projektnega tima. Pri tem smo poudarjali vlogo samoevalvacije, samoregulacije in formativnega spremljanja ter podajanja kakovostne povratne informacije.

Na temelju izkušenj, ki smo jih pridobili v preteklih dveh letih, smo s treningom nadaljevali tudi v letošnjem letu. Prvo merjenje poznavanja in učinkovite uporabe učnih strategij smo z dijaki prvega letnika izvedli v začetku šolskega leta. V prihodnjih mesecih bomo nadaljevali z merjenjem učinkovitosti treninga in s

spodbujanjem dijakov k analiziranju lastnega načina učenja in sprotnega preverjanja znanja.

Projekt še ni zaključen, zato evalvacije, na podlagi katere bomo učinke poskušali izmeriti na nivoju šole, še nismo izvedli. Do zdaj smo člani projektne skupine ugotavljali mnenje dijakov o pogostosti in koristi takšnega načina učenja s pomočjo anket in skupinskega intervjuja.

Predstavimo lahko nekaj primerov dobrih praks pri različnih predmetih (tuji jezik, strokovni moduli in naravoslovje) v različnih programih, prav tako pa tudi način, kako smo projekt razširili in k drugačnim oblikam dela pritegnili druge učitelje na šoli.

Viri

Dumont, H., Istance, D. in Benevides, F. (ur.) (2013). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



Evalvacija vključevanja otrok priseljencev na podlagi modela medkulturne vzgoje in izobraževanja

Marijanca Ajša Vižintin
vizintin@medkulturni-institut.si

Medkulturni inštitut za vključujoče izobraževanje, raziskovanje in sodelovanje

Ključne besede: medkulturna vzgoja in izobraževanje, vključevanje otrok priseljencev, integracija, migranti, interkulturna pedagogika

V slovenski osnovnošolski vzgojno-izobraževalni sistem se po podatkih MIZŠ RS vsako leto vključi okoli 1000 novih otrok priseljencev, kar predstavlja velik izziv za pedagoške delavce. Ti so med svojim rednim izobraževanjem pridobili (pre)malo znanja o poučevanju slovenščine kot drugega jezika in o celotnem podpornem sistemu za vključevanje otrok priseljencev (Peček in Lesar, 2006; Skubic Ermenc, 2010), zato je na tem področju potreben dodaten profesionalen razvoj strokovnih delavcev. Vključevanje otrok priseljencev je zahteven in dolgotrajen proces, učitelji s svojim odnosom in delovanjem pa na nanj vplivajo odločilno.

V prispevku predstavljam model medkulturne vzgoje in izobraževanja. Ta ponuja možnost za evalvacijo vključevanja otrok priseljencev tako na vsaki posamezni šoli kot pri profesionalnem razvoju posameznega strokovnega delavca. Kot je zapisano v utemeljitvi Nagrada srebrni znak ZRC, predstavlja doktorska disertacija z naslovom *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli* (Vižintin, 2013), v kateri je razvit model medkulturne vzgoje in izobraževanja, »v metodološkem in vsebinskem pogledu vrhunski prispevek k znanosti« (ZRC SAZU, 2014).

Namenjen je učiteljem in šolam, ki se prvič soočajo z vključevanjem otrok priseljencev in potrebujejo smernice, kako organizirati vključevanje, da bo lažje in uspešnejše tako za učitelje kot za otroke priseljence. Sočasno je model namenjen učiteljem in šolam, ki so že razvili določene oblike podpore za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev, pa se želijo izobraževati in nadgrajevati svoje dosedanje izkušnje. Model se lahko uporabi tudi kot podlaga za analizo dosedanjega dela na področju vključevanja otrok priseljencev in razvoja medkulturnega dialoga na posamezni šoli, kot je bilo storjeno pri kvalitativni raziskavi za potrebe doktorske

disertacije na treh šolah. Model je bil uporabljen za analizo dokumentov, ki pomembno vplivajo na vključevanje otrok priseljencev: Zakon o osnovni šoli, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja, Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2011), Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011), Nacionalni program za jezikovno politiko (2012) (Vižintin, 2013). Redno se uporablja pri usposabljanjih za učitelje za evalvacijo stanja na področju vključevanja otrok priseljencev na posamezni šoli (Medkulturni inštitut, 2015).

Viri

Medkulturni inštitut (2015). *Ponudba: Usposabljanje za učitelje*. Koper: Medkulturni inštitut za vključujoče izobraževanje, raziskovanje in sodelovanje. Pridobljeno 8. 6. 2015 s <http://medkulturni-institut.si>.

Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

Skubic Ermenc, K. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika*, 2, 268–279.

Vižintin, M. A. (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli* [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 8. 6. 2015 s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1952>.

ZRC SAZU (2014). *XXI. generacije znanosti – nagrajenci za leto 2014*. Pridobljeno 28. 8. 2015 s <http://generacije.zrc-sazu.si/Nagrajenci/Nagrajencizaleto2014.aspx>.



Inovativni pristopi pri poučevanju likovne umetnosti (LUM) s pomočjo celostnega pristopa

Nives Žirovnik

uciteljicanives@gmail.com

podiplomska študentka brez statusa na Pedagoški fakulteti v Mariboru

Ključne besede: pouk likovne umetnosti, specifične metode, didaktični sklop, likovna ustvarjalnost

Rezultati večletnega spremljanja ustreznosti izvajanja LUM kažejo, da učitelji ne sledijo ustvarjalnim pristopom poučevanja in učenja (Tacol in Tomšič - Čerkez, 2004). Učni načrt (Kocjančič idr., 2011) zahteva sodoben način poučevanja. Z uporabo sodobnih oblik in metod dela bi učence spodbudili k iskanju novih izraznih načinov, likovno izražanje bi postalo ustvarjalnejše. Namen raziskave je bil preveriti uspešnost specifičnih metod pri načrtovanju in izvedbi likovnih nalog in merjenje učinkov eksperimentalnega modela.

Uporabila sem eksperimentalno metodo pedagoškega empiričnega raziskovanja z elementi akcijskega raziskovanja z obliko enofaktorskega eksperimenta z 10 šolskimi oddelki 5. razreda izbranih osnovnih šol v celjski regiji. Eksperimentalne skupine so pri LUM delale po eksperimentalnem modelu (3 didaktični sklopi, kjer so enakomerno zastopana likovna področja, poudarek na likovni apreciaciji, specifičnih metodah, komunikaciji, učitelju, načinu vrednotenja in ocenjevanja), kontrolne pa na tradicionalen način. S testoma LV1 (temelji na sistemu *drawing scale*) in LV2 (znan kot »4 risbe«) (Duh, 2004) sem pri učencih spremljala dejavnike likovne ustvarjalnosti, učiteljice so izpolnile evalvacijski vprašalnik.

Usmerjeno opazovanje po vnaprej pripravljenih izhodiščih je pokazalo, da učenci eksperimentalnih skupin znanje prej in lažje usvojijo, čutijo se večja sproščenost, aktivnost, zavzetost itd., kar je privedlo do večje izvirnosti, nenavadnosti razmišljanj, rešitev in izdelkov. Učiteljice so izpostavile učinkovito in domiselno ocenjevanje ter preglednost pri načrtovanju.

Rezultati kakovostnega načrtovanja, priprave in izvedbe pouka v obliki eksperimentalnega modela so osnova za premislek o prenosu modela v stalno prakso pouka, saj bi s spremembo kurikula pripomogli k vzpostavitvi kakovostnih

teoretičnih izhodišč pri načrtovanju dela. Rezultati bodo spodbudili pozitivne spremembe v specialnodidaktičnih pristopih ter prispevali k uveljavitvi in razširitvi specifičnih metod pri LUM.

Viri

Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Kocjančič, N. F., Karim, S., Kosec, M., Opačak, Ž. Prevodnik, M., Rojc, J., Prevodnik, M. idr. (2011). *Program osnovna šola. Likovna vzgoja. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Tacol, T. in Tomšič - Čerkez, B. (2004). Poučevanje likovne vzgoje v novem kurikulumu. V: *Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji, zbornik radova*. Hotel Kompas, Kranjska Gora, 11.–13. marec 2004. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.



Razvijanje finančne pismenosti dijakov s poudarkom na osebnih financah

Nevenka Žlebnik

nevenka.zlebnik@sc-sg.si

Šolski center Slovenj Gradec, Srednja šola Slovenj Gradec in Muta, Koroška ulica 11,
Slovenj Gradec

Ključne besede: finančna pismenost, osebne finance, medpredmetno povezovanje, bančne storitve

Šolski razvojni tim je v sodelovanju s komisijo za kakovost in v dogovoru z učiteljskim zborom avgusta 2014 pripravil načrt projektov oz. dejavnosti po posameznih letnikih, in sicer: 1. letnik SSI, SPI – Narobe dan; 2. letnik SSI, SPI – projektni dan/projektni dnevi po posameznih programskih področjih; 3. letnik SSI, 1. letnik PTI – skupni projekt (medprogramsko povezovanje s poudarkom na posamezni kompetenci).

Dijaki 2. letnika v programu Ekonomski tehnik so se v evropskem tednu denarja ukvarjali s finančno pismenostjo – osebne finance.

Cilj našega projekta je bil torej izboljšati finančno pismenost in poznavanje različnih finančnih potrošniških storitev. V projektu smo pripravili informativno gradivo, prilagojeno potrebam mlade generacije in usmerjeno v pridobivanje praktičnih veščin, kar lahko pripomore k večji kakovosti njihovega življenja.

Programski učiteljski zbor za področje ekonomije se je odločil za tovrstne vsebine, ki smo jih združili pri različnih predmetih; dijaki so vsebine spoznavali v različnih skupinah, časovnih terminih in tudi na različnih lokacijah.

1. **Predpriprave:** izvedba ankete med vrstniki – primerjava rezultatov
2. **Predavanje o sociološkem in psihološkem pomenu denarja**
3. **Predavanje in delo v NLB Slovenj Gradec**
 - finančna pismenost,
 - poznavanje osnovnih bančnih produktov (kartice, krediti, depoziti, računi, varčevanja itd.),

- predstavitev dolgoročnih naložb (delnice, obveznice, vzajemni skladi itd.),
- uresničitev ciljev (konkretni primeri, npr. nakup računalnika, pametnega telefona na kredit ali varčevanje v banki),
- reševanje testa in pogovor.

4. Delo po skupinah, priprava zloženek, predstavitve in ugotovitev

- Koliko menite, da boste zaslužili kot odrasli (osebni finančni načrt)?
- Želim si ...
- Zavarovalništvo – naložbe (sodelovanje z Zavarovalnico Triglav)
- 99 načinov, kako prihraniti denar

5. Predstavitev dela in ugotovitev v avli šole (prispevek na KORTV, prisotna tudi predstavnik NLB Slovenj Gradec)

Pomembna je ugotovitev, da je nekaj si želeli, drugo pa namere tudi uresničiti. Prav zato so bile te ure v projektu še toliko učinkovitejše, saj so dijaki pripravili osebne finančne načrte.

Ugotovitve projekta so vrstnikom predstavili v avli šole, kamor smo povabili tudi lokalno televizijo in se predstavili javnosti.

Viri

Kozmus, R. (2013). *Finančna pismenost*. Učbenik. Jesenice: Ljudska univerza Jesenice. Pridobljeno 15. 2. 2015 s <http://lu-jesenice.net/wp-content/uploads/2012/11/finan%C4%8Dna-pismenost-popr1.pdf>.

NLB (2015). *Nasveti Osebnostno*. Pridobljeno 15. 2. 2015 s <http://www.nlb.si/nasveti-osebno>.

NLB Slovenj Gradec (2015). Interno gradivo.

Šterman Ivančič, K. (ur.) (2013). *Izhodišča merjenja finančne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Digitalna knjižnica, Compendia 8. Pridobljeno 15. 2. 2015 s <http://193.2.222.157/Sifranti/StaticPage.aspx?id=143>.

Wikipedia (2015). Finančna pismenost. Pridobljeno 15. 2. 2015 s https://sl.wikipedia.org/wiki/Finan%C4%8Dna_pismenost.



Samoevalvacija na področju jezika v oddelku vrtca

Martina Žnidaršič
znidarsic.martina@gmail.com

Ključne besede: otrok, samoevalvacija, jezik

V prispevku predstavljamo način sistematičnega in načrtnega spremljanja razvoja jezika v vrtcu, v oddelku otrok, starih od 5 do 6 let. Omenjeno dobro prakso smo izvajali v Vrtcu Kurirček Logatec. Izpostavljamo pomen in vlogo razumevanja pisnega jezika, ki se začne v predšolskem obdobju, uspešnost otroka oziroma njegov napredek, spodbudno učno okolje z načrtovanimi dejavnostmi, v katere so vključene slušna diferenciacija, vidna zaznava, fina motorika rok in govoril ter artikulacija. Razvoj zgodnje pismenosti je proces, v katerem so prepletene vse sporazumevalne dejavnosti oz. komunikacijske zmožnosti (Pečjak in Potočnik, 2011). Obdobje zgodnjega otroštva je ključno obdobje v razvoju porajajoče se pismenosti. Spodbujanje otrokovega govornega razvoja smo omogočali z različnimi dejavnostmi s področja jezika (poslušanje, pisanje, branje, pripovedovanje), hkrati pa uresničevali nekatere globalne in operativne cilje, ki so opredeljeni na tem področju v Kurikulumu za vrtce (1999). Ob predpostavki, da načrtovan program dejavnosti pospeši razvoj pismenosti v vrtcu, smo pripravili akcijski načrt samoevalvacije za vse šolsko leto na nivoju vrtca in na nivoju oddelka. V slednjem smo zastavljene cilje dosegali tako, da smo pred načrtovanjem dejavnosti, ki so potekale v okviru vsakodnevne izvedbenega kurikula, v skupini individualno preverjali otrokove sporazumevalne zmožnosti – predopismenjevalne zmožnosti. Preverjanje je potekalo dvakrat v različnih časovnih obdobjih (ob začetku šolskega leta ter na koncu) z istim instrumentom, ki je bil sestavljen iz petih sklopov različnih nalog (grafično zavedanje, fonološko zavedanje, koncept tiska, besedno branje in pisanje, jezikovno zavedanje). Vse pridobljene podatke pri obeh preverjanjih smo sproti zapisovali ter jih kasneje podrobno analizirali in interpretirali. Izhajajoč iz ugotovitev prvega preverjanja, kot tudi zavedanja, da razvijamo zgodnjo pismenost skozi igro, smo v akcijskem načrtu opredelili dejavnosti s področja jezika (npr.: dejavnosti za razvoj glasovnega zaznavanja, dejavnosti za razvoj glasovnega zavedanja; dejavnosti za spoznavanje črk, dejavnosti za večanje obsega besedišča, branje slikopisov itd.). Rezultati na ravni izvajanja dejavnosti in na ravni rezultatov (otrokovih dosežkov) kažejo na pomembnost sistematičnega načrtovanja razvijanja sporazumevalne

zmožnosti v predšolskem obdobju. Rezultati napredka vsakega posameznega otroka so v primerjavi z začetnim stanjem boljši. Najbolj izrazit napredek in dosežek je pri otrocih, ki so imeli ob prvem preverjanju težave (predvsem z vidika različnih dejavnosti, ki jih niso bili predhodno deležni) in so potrebovali veliko pomoči. Dosežki otrok se kažejo na področju grafičnega zavedanja, fonološkega zavedanja in zaznavanja (glasovno razčlenjevanje in razločevanje), besednega pisanja in branja, jezikovnega razumevanja. Kot smiselno razvijanje samoevalvacije lahko izpostavimo, da bi v prihodnje poleg ustreznih instrumentov lahko pripravili tudi otrokov individualni listovnik. Samoevalvacija nam je omogočila profesionalni razvoj, saj smo sproti spremljali otrokov razvoj jezika in na podlagi tega iskali nova izhodišča za nadaljnje delo. Pomagala nam je, da smo ozavestili, reflektirali, analizirali in sprejeli odločitve v svoji praksi. Airasian in Gullickson (Vonta, 2009) menita, da tvori bistvo vzgojiteljeve samoevalvacije prepričanje, da vzgojiteljev glavni razlog za to, da je vključen v profesionalni razvoj, izhaja iz njegovih lastnih izkušenj o tem, kaj pomeni biti vzgojitelj, in osebne potrebe po razumevanju, kritiki in spreminjanju svoje prakse. Ugotovili smo, da bi morali imeti otroci več predhodnih izkušenj, saj te vplivajo na njihovo razumevanje v drugem starostnem obdobju.

Viri

- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Pečjak, S. in Potočnik, N. (2011). Razvoj zgodnje pismenosti ter individualizacija in diferenciacija dela v prvem razredu osnovne šole. V: F. Nolimal (ur.), *Zbornik konference Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi* (str. 61–80). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.



Klima in kultura

Šolska kultura je specifična celota med seboj povezanih ustaljenih vedenj in drugih nematerialnih in materialnih vidikov, ki izhajajo iz prepričanj in vrednot o tem, kako je potrebno razumeti znanje, učenje, poučevanje, ocenjevanje, katere pravice in dolžnosti imajo posamezni udeleženci procesa vzgoje in izobraževanja, kako je potrebno razumeti disciplino, kakšen naj bo odnos med otroki/učenci/dijaki in vzgojitelji/učitelji.

Prispevki odgovarjajo na vprašanja, kako se v šoli oziroma vrtcu odraža (samo) evalvacijska kultura, kako jo vzpostavljajo in vzdržujejo. Predstavljene so prakse, s katerimi šole oziroma vrtci

- beležijo pozitivne učinke na institucionalno klimo in kulturo, ju reflektirajo in načrtovano razvijajo,
- reflektirajo vloge udeležencev in načrtno spodbujajo participacijo na vseh ravneh, otroka/učenca v oddelku in vrtcu/šoli ter vzgojitelja/učitelja v kolektivu,
- razvijajo dobre medsebojne odnose med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa,
- izgrajujejo (samo)evalvacijsko kulturo z namenom vzpostavljanja učeče se skupnosti,
- zaposlene motivirajo za spremljanje kakovosti in uvajanje sprememb. ●

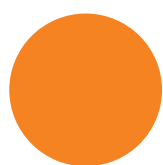




Uvodno predavanje: Timsko delo kot dejavnik oblikovanja sodelovalne šolske kulture

Ključne besede: timsko delo, sodelovalna kultura, poučevanje, pedagoški delavci

Povzetek: Kompetenca za timsko delo in sodelovanje je v zadnjih dveh desetletjih pomembna kompetenca vsakega sodobnega učitelja in v prenovljenih (bolonjskih) študijskih programih jo pri študentih pedagoških smeri sistematično razvijamo tako na dodiplomski kot na podiplomski stopnji študija. Sodelovanje in timsko delo prispevata k oblikovanju sodelovalne šolske kulture. Šolsko kulturo opredeljuje sklop med seboj povezanih prepričanj in vrednot, ki določajo način ravnanja, mišljenja, govorjenja, čustvovanja, prostorskega urejanja in uporabe simbolov z namenom zagotavljanja občutka pravilnega ravnanja, varnosti ter predvidljivosti. V procesu oblikovanja sodelovalne kulture ima pomembno vlogo vodstvo, ki mora predstavljati model sodelovanja, biti njegov motivator in moderator, se zavzemati za konstruktivno in podporno komunikacijo, hkrati pa nuditi svojim zaposlenim dovolj priložnosti, da izražajo svojo iniciativnost, avtonomnost in ustvarjalnost. V vseh obdobjih profesionalnega razvoja pedagoških delavcev je torej treba spodbujati zavedanje, da ima učinkovito timsko delo številne prednosti za učence in pedagoške delavce in da pomembno prispeva k oblikovanju sodelovalne kulture v delovnem okolju. Sodelovalna kultura je s timskim pristopom pedagoškega dela hkrati pogojena, obenem pa ga omogoča in spodbuja.



Kompetenca za timsko delo in sodelovanje je v zadnjih dveh desetletjih postala pomembna kompetenca vsakega sodobnega učitelja in ob prenovi dodiplomskih in podiplomskih izobraževalnih programov na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani smo jo sistematično vključevali v vse učne načrte kot temeljno oz. generično kompetenco. Udejanjanje kompetence sodelovanja in timskega dela v pedagoški praksi prispeva k oblikovanju sodelovalne šolske kulture. Šolsko kulturo Bečaj (2000) opredeljuje kot vrsto



organizacijske kulture oz. kot sklop med seboj povezanih prepričanj in vrednot, ki določajo način ravnanja, mišljenja, govorjenja, čustvovanja, prostorskega urejanja in uporabe simbolov z namenom zagotavljanja občutek pravilnega ravnanja, varnosti ter predvidljivosti. Prepričanja, vrednote, predsodki, stereotipi in strokovna spoznanja so med seboj zelo stabilno povezani, pri čemer se omenjene kategorije med seboj »ščitijo« pred spremenljivostjo. Šolsko kulturo prepoznavamo na ravni artefaktov, deklariranih vrednot in nekih temeljnih prepričanj, ki postanejo neke vrste lastnost kolektiva in obstajajo na neformalni ravni (»skriti kurikulum«). Kultura se oblikuje na temelju socialnega soglasja od 2/3 do 3/4 vključenih oseb (prav tam). Sodelovalna kultura je vrsta kulture, ki ima svoje specifične značilnosti, k njenemu oblikovanju pa pomembno prispeva vključevanje timskega pristopa v pedagoško delo.

V nadaljevanju prispevka bom timsko delo pedagoških delavcev izpostavila predvsem kot pomemben dejavnik oblikovanja šolske sodelovalne kulture, pri čemer bom natančneje analizirala značilnosti individualistične in sodelovalne naravnosti posameznikov ter njihov potencialni prispevek k oblikovanju sodelovalne šolske kulture. Posebej bom izpostavila vlogo vodstva šole in pomen sistematičnega spodbujanja timskega dela v pedagoški praksi.

Individualistična in sodelovalna naravnost posameznika kot izvor (ne)motivacije za timsko delo?

Ameriški svetovno znani socialni psiholog in raziskovalec individualistične in kolektivistične kulture Triandis (1995) poudarja, da na neko naravnost k individualizmu in/ali kolektivismu, kar se posredno kaže tudi kot naravnost k oblikovanju individualistične in sodelovalne kulture, srečamo pri vsakem posamezniku in v vsaki družbi. Kolektivism, kot Triandis imenuje sodelovalno kulturo, je opredeljen kot socialni pojav, ki zajema med seboj tesno povezane posameznike, ki vidijo sami sebe kot del enega ali več kolektivov (npr. družine, sodelavcev, rodu, naroda itd.) in so motivirani zlasti s pravili in dolžnostmi, izoblikovanimi znotraj teh kolektivov. K specifični osebni naravnosti naj bi po njegovem mnenju najpogosteje prispevala družinska vzgoja in specifično življenjsko okolje posameznika. Kljub temu da Triandis (prav tam) izpostavlja, da je osebna naravnost, ki jo določa specifična kombinacija individualnih značilnosti, kulturno pogojena (npr. v zahodnih družbah bolj individualistično naravnana, v vzhodnih bolj sodelovalno naravnana), pa avtor poudarja, da so v vsaki kulturi prisotne velike individualne razlike med ljudmi, saj imajo ti specifične življenjske položaje, v katerih so razvili in prevzeli določene vzorce vedenja in ravnanja. Sodelovalno naravnani ljudje tako svoje vedenje prilagajajo skupnim ciljem in pričakovanjem skupine, individualistično naravnani pa sledijo predvsem svojim osebnim ciljem. Člani skupine ali tima imajo tudi svoje osebne cilje, vendar jih obravnavajo s skupinske perspektive. Do konflikta pa pride takrat, ko se individualni cilji nekega člana skupine ne ujemajo s skupnimi cilji. V takem primeru je v individualistični kulturi samoumevno, da bo posameznik dal prednost svojim osebnim ciljem in zanemaril skupinske, v kolektivistični kulturi pa prevladajo skupinski nad individualnimi cilji. Individualisti so naravnani k zagotavljanju osebnega ugodja in poudarjanju lastne visoke samopodobe, ki jo oblikujejo na temelju osebnosti značilnosti, sodelovalno naravnani pa bolj na kolektivnih značilnostih, povezanih z drugimi ljudmi in skupinami. Razlike so tudi v vzpostavljanju stikov in odnosov: individualistično naravnani racionalno analizirajo prednosti in pomanjkljivosti vzpostavljanja in vzdrževanja stikov, sodelovalno naravnani pa jih oblikujejo tudi, če niso najbolj v njihovem interesu ali celo če zahtevajo nekaj osebnega žrtvovanja (prav tam).



Kolektivizem, na katerem po Triandisu (1995, str. 6) temelji sodelovalna kultura, opredeljujejo štirje temeljni pogoji: 1) poudarjeni so skupinski pogledi, potrebe in cilji, ne pa osebni; 2) poudarjeno je vedenje, določeno s socialnimi normami in dolžnostmi, ne pa tisto, ki temelji na osebnih koristih in užitku; 3) skupna prepričanja in 4) pripravljenost sodelovati. Nasprotno pa individualizem kot socialni pojav označuje zelo šibko povezane posameznike, ki se vidijo kot neodvisni od drugih in ki sledijo predvsem lastnim izbiram, potrebam, pravicam in interesom. Individualisti dajejo prednost svojim osebnim ciljem pred cilji drugih ljudi, zelo racionalno analizirajo prednosti in pomanjkljivosti povezovanja z drugimi, kar usmerja njihove odločitve.

V vzgojno-izobraževalni praksi se pogosto srečujem s posamezniki, ki v procesu analize lastne (ne)pripravljenosti oz. (ne)motivacije za timsko delo izpostavljajo svojo individualistično naravnost (npr. »jaz vse raje sama«, »sem bolj individualist«, »zanesem se le nase« ipd.) ali sodelovalno naravnost (npr. »vedno rada sodelujem z drugimi«, »sama nerada delam«, »skupaj zmoremo več« ipd). Navedbe, ki izražajo individualistično naravnost, so pogosto uporabljene kot izgovor in/ali opravičilo za premalo timske naravnanih pedagoških aktivnosti ali celo za odklanjanje timskega dela v praksi. Pomemben del procesa spodbujanja timskega dela pedagoških delavcev je zato prav ozaveščanje osebne pripravljenosti za timsko delo, kar je ena od pomembnih aktivnosti v procesu sistematičnega usposabljanja za timsko delo (Polak, 2001, 2003).

Posameznikova (ne)motivacija za timsko delo pomembno vpliva na izvajanje timskega dela v vseh njegovih etapah (timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija), vpliva pa tudi na učinkovitost timskega dela v praksi. Lastnosti individualistično in sodelovalno naravnanih ljudi pa lahko povežemo tudi z motivacijskimi usmeritvami pedagoških delavcev pri tiskem delu. Zanimiv model motivacijske naravnosti posameznikov sta oblikovala Brajša in Stakić (1991). Model temelji na dveh dimenzijah (vodoravna in navpična) in se odraža v štirih različnih entitetah: vodoravna dimenzija vključuje razpon med usmerjenostjo »k sebi« (egocentrična usmerjenost posameznika) in usmerjenostjo »k drugim« (sociocentrična usmerjenost posameznika), navpična dimenzija pa razpon med usmerjenostjo na učinkovitost (storilnost) in usmerjenostjo na vzdušje v timu. Na temelju njunega modela torej lahko za vsakega posameznika v timu identificiramo štiri smeri njegovega delovanja (prav tam): 1) *Egocentrično usmerjenost s poudarkom na učinkovitosti* je moč prepoznati pri tistih članih tima, ki so usmerjeni k osebni uspehu, občutki in uspešnost drugih jih ne zanimajo, sodelovanje z drugimi pa pogosto izkoriščajo le za svoj osebni uspeh. 2) *Egocentrično usmeritev s poudarkom na vzdušju* naj bi imeli tisti člani tima, ki so usmerjeni k lastnemu dobremu počutju, občutki drugih in učinkovitost tima pa jih ne zanimajo, saj se radi zabavajo in uživajo. 3) *Sociocentrična usmeritev s poudarkom na učinkovitosti* je značilna za člane tima, ki so zelo sodelovalno naravnani, usmerjeni k skupnim ciljem, odgovorni in pogosto manj razumevajoči za osebne potrebe posameznih članov tima. 4) *Sociocentrično usmeritev s poudarkom na vzdušju* pa prepoznamo pri tistih članih tima, ki niso usmerjeni ne k individualnemu uspehu ne k skupnim nalogam, zelo pomembno pa jim je, da so del dobrega timskega vzdušja. Z vidika vrednotenja učinkovitosti timskega dela je v bistvu od konkretne situacije in zadanih ciljev odvisno, katera naravnost posameznikov bi bila za konkretni tim v konkretnem položaju učinkovitejša, saj lahko prevelika egocentrična naravnost posameznikov ovira sodelovanje, prevelika sociocentričnost pa izražanje individualnosti vsakega posameznika. Pri tiskem delu so pomembni tako skupni cilji kot vzdušje v timu ter prav tako sociocentrična naravnost kot zadovoljevanje osebnih potreb v timu, npr. po psihološki varnosti in po sprejetosti v timu, potrebe po potrjevanju in (samo) spoštovanju idr.



Triandis (1995, str. 68) izpostavlja štiri dejavnike, ki spodbujajo sodelovalno naravnost posameznika in povečujejo verjetnost, da bo posameznik pripravljen sodelovati z drugimi: 1) posameznikovo zavedanje, da je večina drugih ljudi v danem položaju sodelovalno naravnana; 2) posameznikovo zavedanje, da je del določene skupine oz. kolektiva (npr. pedagoškega tima, projektnega tima); 3) položaj sam po sebi nakazuje, da ljudje pripadajo istemu kolektivu (npr. skupni delovni prostori, enak delovni čas, enake zahteve); 4) naloga, katere rešitev je pogojena s sodelovanjem več ljudi. Bečaj (2009) je poudaril, da oblikovanje sodelovalne kulture v kolektivu vsekakor vzame več časa, zato pa prinese veliko boljši občutek obvladovanja položaja, uspešnosti in lastne vrednosti.

Različne kulture poučevanja po Hargreavesu

Za Hargreavesa (1992, 1997) je šolska kultura – kot specifična oblika organizacijske kulture – pravzaprav bistvo šolskega življenja in meni, da to, kako jo pedagoški delavci razumejo, odločilno prispeva k njihovem razumevanju bistva pedagoškega dela. Hargreaves (1992, 1997; Fullan in Hargreaves, 2000) znotraj pojma šolske kulture izpostavlja različne oblike kulture poučevanja, ki določajo naravo odnosov in povezanosti med pedagoškimi delavci v konkretnem delovnem kolektivu. Oblikoval jih je na temelju metaanalize več študij različnih avtorjev, s pojmom kultura poučevanja pa zajema bolj raven odnosov kot pa didaktičnih značilnosti delovnega okolja. Individualizem ali individualizirana kultura poučevanja je prisotna na tistih vzgojno-izobraževalnih institucijah, kjer zaposleni delajo neodvisno in ločeno drug od drugega. Balkanizacija ali balkanizirana kultura poučevanja je prisotna takrat, ko se pedagoški delavci delijo v različne skupine ali podskupine (npr. glede na razrede, predmete, stopnjo šolanja), ki so si med seboj odtujene ali celo druga drugi nasprotujejo. V balkanizirani kulturi poučevanja pedagoški delavci izražajo pripadnost samo konkretnim skupinam ali podskupinam, ki jih sestavljajo tisti kolegi, ki najpogosteje delajo skupaj. Te skupine se navadno zelo razlikujejo med seboj glede na pojmovanje učenja, poučevanja in discipline ter imajo različne stile poučevanja in izvajanja kurikula (Hargreaves, 1992). Balkanizirana kultura naj bi bila pogostejša na predmetni stopnji in v srednjih šolah, kjer je večji poudarek na predmetnem povezovanju. Hargreaves (prav tam) kot najpogostejše skupine znotraj balkanizirane kulture omenja šolske svetovalne delavce, učitelje otrok s posebnimi potrebami, predmetne skupine učiteljev (npr. matematike, jezikoslovce) ipd. Delitev na takšne skupine pedagoških delavcev pogosto spodbuja podoben urnik, ki olajša sodelovanje pedagoških delavcev iz istih skupin. Kot negativni učinek balkanizirane kulture pa se kaže dejstvo, da je komunikacija omejena le znotraj take skupine, člani takih skupin pa so pogosto povsem brezbržni do članov drugih podskupin (Fullan in Hargreaves, 2000). Delitev pedagoških delavcev na skupine ali podskupine lahko sčasoma prispeva k pojavom ljubosumnosti, tekmovalnosti ali celo sovraštva med posameznimi skupinami pedagoških delavcev, nevarno pa je tudi, če posledično določeni šolski predmeti dobivajo različen status. K oblikovanju balkanizirane kulture poučevanja na šoli pogosto prispeva nestrokoven pristop vodstva šole, ki z različnim vrednotenjem in neenakovrednim odnosom do vseh zaposlenih spodbuja delitev v skupine (prav tam). Hargreaves (1992; Fullan in Hargreaves, 2000) kot tretjo vrsto sodelovalne kulture omenja še »udobno sodelovanje«, pri čemer pa gre za površinsko sodelovanje (npr. posvetovanje, izmenjava preverjenih načinov in strategij poučevanja, pripomočkov in učil ipd.) in še ne za pravo timsko delo. Tako sodelovanje je po navadi vezano le na posamezne delovne enote ali predmetne aktivne, ne preraste pa v oblikovanje skupnih ciljev in vrednot. Četrta oblika kulture poučevanja, ki jo Hargreaves prepoznava v vzgojno-izobraževalnih institucijah, pa je izzvano sodelovanje (v slovenskem prevodu poimenovano tudi kot načrtovano sodelovanje, Fullan in Hargreaves,

2000). Pri izzvanem sodelovanju je sodelovanje pedagoških delavcev vnaprej določeno bodisi z zakonom, s strani resornega ministrstva, s strani ravnatelja, lahko pa ga na temelju zakonskih določil ali upravno-strokovnih odločitev vsili in nadzira vodstvo šole ali druge institucije. Namen izzvanega sodelovanja je povečati pogostost timskega načrtovanja in drugih oblik sodelovanja zaposlenih. Izraža se npr. v obliki mentorstva, inštruiranja kolegov, natančnih delovnih opisov in zahtevanih programov usposabljanja ter v obliki skupnega načrtovanja v posebej za to namenjenih prostorih in v urniku določenih časovnih terminih. Je administrativno vpeljana obveza za vse pedagoške delavce, usmerjena k uvajanju novosti v pedagoško prakso in njihovem izvajanju, sistematično načrtovana in zato predvidljiva, z jasno časovno in prostorsko strukturo (Hargreaves, 1992, 1997). Izzvano sodelovanje je načrtno vpeljano kot administrativen ukrep z namenom izboljšati sodelovalno kulturo med zaposlenimi in razviti timsko delo. Predpostavlja stalen nadzor vodstva šole, ki pa mora pedagoške delavce spodbujati in jim nuditi osebno, strokovno in administrativno podporo. Hargreaves (1992, str. 231) opozarja tudi na potencialne nevarnosti izzvanega sodelovanja. Izzvano sodelovanje se administrativno odraža v npr. zakonih, pravilnikih, odredbah, dejansko uvajanje novosti in izvajanje napisanega pa je lahko veliko bolj površno in le navidezno v primerjavi z napisanim. V določenih primerih lahko otežuje razvijanje prave kolegialnosti med zaposlenimi oz. jo s pretirano natančnimi administrativnimi zahtevami, ki vzbujajo odpore, preprečuje ali celo že obstoječo uniči. Pedagoški delavci lahko sčasoma dobijo odpor do administrativno določenih postopkov in dolžnosti, npr. do obveznih sestankov, natančno opredeljenih nalog ipd. Omenjeni nevarnosti se je možno izogniti z večjim prepletanjem formalnih in neformalnih odnosov in vlog (npr. sproščeni zasebni pogovori, šaljenje, skupno pitje kave idr.). Izzvano sodelovanje pomembno prispeva k prehodu k pravi sodelovalni kulturi (prav tam). Sodelovalna kultura poučevanja pa je po Hargreavesu (prav tam) najbolj zrela oblika odnosov v nekem delovnem okolju. Prisotna je v delovnem okolju, kjer pedagoški delavci delajo skupaj, si delijo ideje, učne in delovne pripomočke, so med seboj povezani in se počutijo člani iste delovne skupnosti.

Značilnosti sodelovalne kulture

Sodelovalna kultura po svoji naravi ni formalno organizirana in nima neke zakonske podlage. Ne more biti oblikovana ciljno in začasno, npr. le za določene projekte ali dogodke. Mogoče jo je razbrati iz verbalnega in neverbalnega vedenja zaposlenih, šal, pogledov, ki izžarevajo naklonjenost in razumevanje, iz načinov praznovanja rojstnih dni ali drugih pomembnih dogodkov, iz prepletanja poklicnega in zasebnega življenja učiteljev, izražanja ponosa, potrditev in hvaležnosti kolegom, iz izmenjave idej, gradiva in izkušenj med njimi (Hargreaves, 1992, 1997). V sodelovalni kulturi so ljudje bolj sodelovalno naravnani; razmišljajo podobno in v večini življenjskih situacij svoje osebne cilje podrejajo kolektivnim. Njihovo socialno vedenje usmerjajo socialne norme (npr. kaj se sme in česa se ne sme, kaj je bolj zaželeno in kaj je manj zaželeno, kaj se pričakuje in kaj ni sprejemljivo), naravnani so k izpolnjevanju dolžnosti in zadolžitve, obvezujočim odnosom pa se le redko odrečejo. V sodelovalni kulturi so odnosi med posamezniki po navadi zelo stabilni in dolgotrajni, obveznosti in dolžnosti pomembnejše od čustvenih razmerij, razhajanja in ločitve so redke, potomce pa se vzgaja v duhu sodelovanja. Nasprotno pa v individualistični kulturi srečamo bolj individualistično naravnane posameznike; ti se počutijo bolj avtonomne, njihove socialne potrebe so usmerjene k zadovoljevanju potrebe po uživanju in po medsebojnih dogovorih. Kadar se individualne potrebe posameznika ne ujemajo s skupnimi cilji, je v individualistični kulturi skoraj samoumevno, da bodo imeli osebni cilji prednost pred skupnimi. Odnosi se v takšni kulturi hitreje spreminjajo, saj

temeljijo na spremenljivosti čustev posameznikov. Razhajanja v odnosih so pogostejša, potomce pa se vzgaja k večji neodvisnosti (Tridandis, 1995).

V kolektivnih s sodelovalno kulturo (Nias, Southworth in Yeomans, 1994) je komunikacija med pedagoškimi delavci usmerjena k ljudem, njihovem poklicnemu in zasebnemu življenju. Pedagoški delavci so razumevajoči, kadar je kdo od njih molčeč, razdražljiv, občutljiv ali nenavadno neučinkovit; pripravljeni so si med seboj pomagati in skrbeti drug za drugega; v neposrednih stikih in komunikaciji so drug do drugega prijazni; med seboj se dobro poznajo in imajo vpogled v širši socialni kontekst vsakega izmed njih; trudijo se biti drug drugemu v oporo in biti dobri poslušalci; čutijo se vzajemno odvisne, pripadajoče istemu kolektivu, kolektivno odgovorne za delo šole; čutijo se socialno povezane in socialno varne, kar je pogoj za njihovo osebno odprtost in kar hkrati spodbuja razvoj tako posameznikov kot timov. V sodelovalni kulturi so zaposleni pripravljeni izražati svoja prijetna (veselje, zadovoljstvo, ponos) kot tudi neprijetna čustva (občutke krivde, stiske, jezo); nestrinjanje z mnenji drugih jim je običajen del izražanja samega sebe; pri delu se ceni odkritost in neposrednost, izmenjava informacij pa ima poleg informativnih tudi terapevtske učinke. Avtorji prej omenjene študije (prav tam) so ugotovili, da so občutki medsebojne pripadnosti in zaznavanja drug drugega na prijateljski in celo družinski ravni pogosto zabrisali razmejitev med poklicnim in zasebnim življenjem članov sodelovalnega kolektiva, kar pa lahko postane tudi oteževalna okoliščina pri reševanju problemov in konfliktov med člani kolektiva ali ožjega tima.

Timsko delo kot dejavnik oblikovanja sodelovalne kulture na šoli

Več raziskovalcev šolske kulture izpostavlja timsko delo pedagoških delavcev kot pomemben dejavnik oblikovanja sodelovalne šolske kulture (Buckley, 2000; Fullan in Hargreaves, 2000; Hargreaves, 1994; Nias, Southworth in Yeomans, 1994; Hargreaves in Fullan, 1992). S sistematičnim spodbujanjem in razvijanjem timskega dela pedagoških delavcev lahko individualistično naravnost posameznikov »premikamo« k bolj sodelovalni – pod pogojem, da je ta proces postopen, da poteka v psihološko varnem delovnem okolju, v katerem se posameznik čuti sprejetega, upoštevanega in zaželenega, mora pa biti tudi primerno strokovno usmerjan ter spremljan s primernimi podpornimi procesi.

Da je proces spodbujanja in razvijanja timskega dela v nekem delovnem okolju psihološko-pedagoško občutljiv proces, smo v slovenski pedagoški praksi že v preteklosti pogosto strokovno utemeljevali (Polak, 1994, 1999, 2001, 2004a, 2009 idr.), empirično pa smo tudi večkrat potrjevali pozitivne vplive timskega dela v delovnem okolju (Pevac - Semec in Polak, 2001; Polak, 1994, 2003, 2004b, 2012). Proces spodbujanja in razvijanja timskega dela mora biti načrtovan, sistematičen, postopen in senzibilno voden, saj lahko pride v primeru prevelikih zahtev vodstva ali prisotnih elementov prisile do t. i. nasprotnih učinkov. Ti se lahko kažejo bodisi v eksplicitnem odklanjanju timskega dela ali pa v pasivni agresivnosti posameznikov, ki se v timu lahko izraža bodisi v obliki destruktivne komunikacije, nepripravljenosti oblikovanja kompromisov bodisi kot nespoštovanje timskih dogovorov.

Večina procesov, ki so pomembni za kakovost in učinkovitost timskega dela, poteka na ravni posameznika (Polak, 2004a). Od posameznikovega zaznavanja dogajanja (psihodinamike) v timu, zaznavanja in sprejemanja drugih članov v timu, pojmovanja in reševanja problemov v timu, doživljanja uspehov in neuspehov, strategij reševanja konfliktov idr. je odvisno, ali bo posameznik svoje timsko delo zaznaval kot učinkovito in oblikoval svoja stališča do timskega

dela, ta pa bodo vplivala na njegovo motivacijo za timsko delo v prihodnosti. Spodbujanje in usposabljanje za timsko delo mora zagotavljati pozitivne izkušnje in potrditve, reflektiranje procesov timskega dela pa razvijanje spretnosti timskega dela (Polak, 1999, 2001). Le tako se poveča verjetnost, da bodo pedagoški delavci strokovna spoznanja o timskem delu prenašali v pedagoško prakso, jih nadgrajevali in aktivno preverjali z lastnimi izkušnjami timskega dela. Brez neposrednega izvajanja timskega načrtovanja, timskega poučevanja in timske evalvacije posameznik ne razvija svojih spretnosti timskega dela in se kot član tima osebno in strokovno ne razvija. Pomembno pa je tudi dobro poznavanje psiholoških razsežnosti timskega dela, saj le to spodbuja (samo) kritičnost, (avto)refleksivnost in iskanje novih možnosti uporabe teh spoznanj pri lastnem pedagoškem delu.

Pomembno vlogo pri spodbujanju timskega dela in posredno sodelovalne kulture ima vodstvo institucije, saj je namreč zaposlenim zgled profesionalnega vedenja in ravnanja (Hargreaves, 1992), ima pa tudi potrebno formalno moč, da oblikuje strategije, pravila in rituale, ki spodbujajo timsko delo zaposlenih (Polak, 2011). Vodstvo lahko sodelovalno kulturo spodbuja tudi s timskim vodenjem, pri čemer se odgovornost porazdeli na več zaposlenih. To je mogoče le, če na ravni odnosov zmore spregledati formalne razlike v statusu ter vzpostavlja zaupanje v sposobnosti, spretnosti in strokovnost vseh vključenih (Jelen in Polak, 2014). Vodstvo šole je pomemben dejavnik pri uvajanju novosti in pri prenosu novih strokovnih spoznanj in spretnosti v neposredno pedagoško prakso (Devjak in Polak, 2007). Pedagoški delavci imajo v zvezi s timskim delom po navadi zelo jasna pričakovanja do vodstva vzgojno-izobraževalne institucije, ki je pomemben dejavnik učinkovitosti timskega dela. Od vodstva zaposleni pričakujejo strokovno, organizacijsko, osebno in materialno podporo, predvsem pa zgled timske naravnosti (Polak, 2011). Vodstvo mora spoštovati avtonomijo timov, prepoznavati in nagradjevati njihovo učinkovitost in biti aktivno vključeno v reševanje problemov, ki jih timi doživljajo pri svojem delu. Pomembna naloga vodstva šole je tudi zagotavljanje optimalnih organizacijskih pogojev za timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timsko evalvacijo. Izkušnje iz prakse kažejo, da organizacijska podpora timskemu delu pedagoških delavcev pomembno prispeva k večji osebni pripravljenosti pedagoških delavcev za timsko delo in k bolj pozitivnim stališčem do timskega dela (Polak, 2003).

Sklep in usmeritve

Na temelju v prejšnjih poglavjih predstavljenih značilnosti sodelovalne naravnosti posameznikov, timskega dela in sodelovalne kulture lahko oblikujemo nekatere usmeritve, ki naj bi jih vodstvo vzgojno-izobraževalne institucije uvajalo pri svojem vodstvenem delu z namenom spodbujati timsko delo in sodelovalno kulturo.

Pedagoškim delavcem je že v času dodiplomskega in podiplomskega izobraževanja treba sistematično razvijati kompetenco sodelovanja in timskega dela (Polak, 2014), pri čemer je pomembno analizirati njihove bojazni, pričakovanja in pretekle izkušnje s timskim delom in zagotoviti pozitivne izkušnje s timskim delom v psihološko varnem okolju. V okviru obvezne študijske prakse jih je treba usmerjati k opazovanju in reflektiranju timskega dela in sodelovalne kulture v neposredni praksi. Zaposlenim v praksi je treba omogočiti udeležbo na seminarjih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s tega področja ter tako zagotavljati nova strokovna spoznanja in intenzivno učenje ter razvijanje spretnosti timskega dela. K razvoju timskega dela in sodelovalne kulture na šoli pomembno prispevajo tudi določeni rituali in navade oz. elementi šolske kulture, ob katerih se razvija pripadnost timom, kolektivu in instituciji, npr. skupno pitje kave v glavnih

odmorih, skupna rekreacija v prostem času, neformalno druženje v prostem času, ekskurzije in izleti kolektiva ipd. Sodelovalno naravnost pedagoških delavcev spodbujajo tudi delovne razmere same po sebi (npr. sistematizacija delovnih mest), skupni delovni prostori, nujnost delitve učnih/delovnih pripomočkov ipd. Ker je pomanjkanje časa največji in najpogostejši problem timskega dela, je smiselno sistematično zagotavljati skupen čas za timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timsko evalvacijo, kar pa žal še ni zadosten pogoj za razvijanje in negovanje sodelovalne kulture poučevanja. V procesu oblikovanja sodelovalne kulture ima pomembno vlogo tudi vodstvo, ki mora predstavljati model sodelovanja, biti njegov motivator in moderator, se zavzemati za konstruktivno in podporno komunikacijo, hkrati pa nuditi svojim zaposlenim dovolj priložnosti, da izražajo svojo iniciativnost, avtonomnost in ustvarjalnost tako kot posamezniki kot znotraj timskih vlog. V vseh obdobjih profesionalnega razvoja pedagoških delavcev je torej treba spodbujati zavedanje, da ima učinkovito timsko delo številne prednosti za učence in pedagoške delavce in da pomembno prispeva k oblikovanju sodelovalne kulture v delovnem okolju. Sodelovalna kultura je torej s timski pristopom pedagoškega dela hkrati pogojena, obenem pa ga omogoča in spodbuja.

Viri

- Buckley, S. J. (2000). *Team teaching – what, why and how?* Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo*, 5(1), 5–18.
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 32–64.
- Bečaj, J. (2009). Cilji so vedno v oblakih, pot pa je mogoča le v resničnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, XL(Jubilejna številka), 27–40.
- Brajša, P. in Stakić, Đ. (1991). *Timski rad*. Zagreb: Biblioteka »Socialna zaščita«.
- Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. V: A. Hargreaves in M. G. Fullan (ur.), *Understanding teacher developing* (str. 216–240). New York: Cassell & Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. V: B. J. Biddle, T. L. Good in I. Goodson (ur.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (str. 1297–1319). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. in Fullan, M. G. (ur.) (1992). *Understanding teacher developing*. New York: Cassell & Teachers College Press.
- Nias, J., Southworth, G. in Yeomans, R. (1994). The culture of collaboration. V: A. Pollard in J. Bourne (ur.), *Teaching and learning in the primary school* (str. 258–271). London, New York: Routledge and The Open University Press.
- Noris, N. (1993). *Understanding educational evaluation*. London: Kogan Page.
- Pevec - Semec, K. in Polak, A. (2001). *Spodbujanje timske naravnosti. Prikaz timskega dela v učiteljski zbornici*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Polak, A. (1994). Psihološke razsežnosti timskega dela v razredu. V: C. Razdevšek-Pučko in S. Gaber (ur.), *Teoretična izhodišča, izkušnje in evalvacija projekta Drugače v drugačno šolo* (str. 20–30 in 144–145). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak Alenka (1997). Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole. Psihološke razsežnosti in izkušnje iz prakse. *Psihološka obzorja*, 6(1-2), 159–167.

- Polak, A. (2001). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Priročnik za timsko delo v šoli. Tempus Respect. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Polak, A. (2003). *Program usposabljanja učiteljev za timsko delo* [doktorska disertacija]. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Polak, A. (2004a). Timsko delo se začne pri posamezniku. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(4), 6.
- Polak, A. (2004b). Vpliv programa usposabljanja učiteljev za timsko delo na njihovo zaznavanje delovnega okolja. *Sodobna pedagogika*, 55(5), 186–208.
- Polak, A. (2004c). Individualistična ali sodelovalna naravnost? : zakaj ne eno in drugo kot odgovor na različne življenjske izzive. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(4), 8–12.
- Polak, A. (2009). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. (2011). Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 9 (2), 37–56.
- Polak, A. (2012). Timsko delo v slovenski pedagoški praksi: realnost ali utvara? *Vzgoja in izobraževanje*, XLIII(3-4), 6–7.
- Polak, A. (2014). Timsko delo v dodiplomskem in podiplomskem izobraževanju specialnih in rehabilitacijskih pedagogov kot spodbujevalec refleksije in profesionalnega razvoja. V: T. Devjak (ur.), *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij* (str. 105–115). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 15. 10. 2015 s http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Posvet-PeF_strokovna-monografija.pdf, <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/2498>.
- Jelen, S. in Polak, A. (2014). Razvoj timskega vodenja vrtca - študija primera = Development of team management in preschool – a case study. V: T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 139:155). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 15. 10. 2015 s <http://cobiss.izum.si/scripts/cobiss?command=DISPLAY&base=COBIB&RID=10164553>.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & Colectivism*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Učinkovitost analiziranja klime oddelčne skupnosti z IKT na prehodu v tretje triletno

Maja Brezovar

maja.brezovar@guest.arnes.si

Osnovna šola Žiri, Jobstova c. 22, Žiri

Ključne besede: oddelčna skupnost, klima, razrednik, IKT, šolska kultura

Učitelj razrednik v naši šoli v 6. razredu prevzame oddelčno skupnost, ki jo nato vodi in usmerja do zaključka obveznega šolanja. Razredniki se zato v času razpoložljivih ur oddelčne skupnosti posvečamo predvsem oblikovanju kakovostnega socialnega okolja, stanje pa v praksi preverjamo različno, tudi s pomočjo vprašalnikov. V prispevku je predstavljeno, kako je bila v oddelčni skupnosti 6. razreda ob zaključku šolskega leta ugotovljena in analizirana klima oddelčne skupnosti s sodobnimi orodji IKT Google Drive oz. Forms. Z vprašalnikom, ki se je nanašal na medsebojno razumevanje, počutje, preživljanje prostega časa, učne interese ter zadovoljstvo z učnim uspehom, smo želeli: a) ugotoviti stanje ter tematsko načrtovati in usmeriti dejavnosti v razpoložljivem času ur oddelčne skupnosti; b) izboljšati socialni prostor; c) spodbujati šolsko kulturo kakovostnih medosebnih odnosov med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Postopek zbiranja podatkov

Sodelujoči učenci so v času razredne ure v vprašalniku, sestavljenem s pomočjo Google Drive oz. Forms, imeli možnost svobodno izraziti svoje mnenje tako, da se niso razkrili. Poizvedovanje v takšni obliki (informacijsko-komunikacijska tehnologija Google Drive oz. Forms) je način, ki je mladim danes blizu, saj pri komunikaciji zelo radi uporabljajo sodobne tehnološke medije. Podoben vprašalnik bi bilo smiselno oblikovati še večkrat pred zaključkom obveznega šolanja, saj bi tako lahko primerjali napredek v smeri določenega kratkoročnega cilja iste skupnosti.

Rezultati evalvacije

Učenci menijo, da se v oddelčni skupnosti razumejo in tudi izrazijo lastnosti, ki jih cenijo (npr. znanje, pomoč), in tiste, ki jih ne (npr. nasilje, nastopaštvo), vsem se razredne ure zdijo pomembne, želijo pa se pogovarjati o različnih temah. Z ucnim uspehom so večinoma zadovoljni, najbolj priljubljeni pa so vzgojni predmeti (ŠPO, TIT). V popoldanskem času več časa kot za telefoni in računalniki preživijo pred televizijo.

Raba tovrstnega spletnega orodja služi učiteljem predvsem za hitro analizo obstoječe razredne klime, povpraševanje po predlogih pa tako omogoča usmeritev nadaljnega načrtovanja razrednikovega dela v okviru ur oddelčne skupnosti kot mentorstva učencem. Program omogoča enostavne predstavitve odgovorov (grafikoni, preglednice), na primer na roditeljskih sestankih. Učence privlači način izvajanja, ki je predvsem hiter in preprost, vendar je sočasno s tem treba opozoriti na določene izboljšave pri sami izvedbi. Poznavanje delovanja orodja (vprašalnika) lahko pri učencih povzroči neresnost pri odgovarjanju in nenatančno izpeljavo postopka oddaje ankete ob koncu, na vsebino odgovorov pa lahko vpliva tudi vpogled v sošolčev odgovor oz. na ekran, tako da bi bil smiseln nadzor nad odgovori že sproti in predvsem pri oddaji.

V šoli, kjer bi bilo treba razredno klimo in kulturo izboljšati, bi lahko tovrstne vprašalnike, glede na različne kratkoročne cilje, redno izvajali ter skupaj načrtovali nadaljnje dejavnosti izboljšave (tako po vertikali kot horizontali), pri čemer bi bilo potrebno sproti evalvirati stanje in nadgrajevati tako orodja kot same aktivnosti za izboljšanje klime in kulture.

Viri

- Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik*. Priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Učenje – skriti zaklad*. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Pridobljeno 20. 8. 2015 s <http://www.belaknjiga2011.si/>.
- Kyriacou, C. (2010). Odnos z učenci. *Vzgoja in izobraževanje*, 14 (5), 45–54.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2005). *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v srednjih šolah ter v dijaških domovih*. Pridobljeno 26. 8. 2015 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf.
- Priporočilo evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. (2006). Uradni list EU L394 (30. 12. 2006). Pridobljeno 23. 8. 2015 s <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=C.ELEX:32006H0962&from=SL>.

S samoevalvacijo do boljših medosebnih odnosov med različnimi deležniki vzgoje in izobraževanja

Simona Črep

simona.crep@sc-celje.si

Šolski center Celje, Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije,
Pot na Lavo 22, Celje

Ključne besede: samoevalvacija, šolska klima, medosebni odnosi, ukrepi izboljšav

Na Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije sega začetek poglobljenega in sistematičnega pristopa k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v leto 2007. Od takrat si načrtno prizadevamo razvijati dobre medosebne odnose, ki so temelj za kakovostno delo. Kakovost pa je odlika naše šole. Naš cilj je razviti visoko stopnjo sodelovalne kulture in dobrega počutja dijakov, učiteljev in staršev ter si prizadevati, da bi ostala naša šola prostor, kjer se kali in krepi ustvarjalni duh, razvija kritičnost in sprejema drugačnost.

Pri svojem delu uporabljamo samoevalvacijo, v katero vključujemo različne interesne skupine (dijake, starše, učitelje, vodstvo šole). Vključenost šole v projekt Munus 2 nam je omogočila izvedbo vsakoletnega spletnega anketiranja dijakov in učiteljev v obdobju 2008–2012. Podatke zbiramo tudi z anketiranjem staršev ter vodenimi pogovori tako s starši, dijaki in delodajalci kot učitelji. Skupnost dijakov pa vsako leto oceni kakovost delovanja šole s številčno oceno.

Komisija za kakovost analizira podatke in jih predstavi različnim deležnikom (učiteljskemu zboru in vodstvu šole, skupnosti dijakov/oddelčnim skupnostim ter svetu staršev), ki v nadaljevanju sodelujejo tudi pri pripravi in vpeljavi ukrepov izboljšav v prakso.

Prav ukrepanju po ugotovljenih slabostih načrtno namenjamo veliko pozornosti. V prakso smo vpeljali raznovrstne ukrepe, tukaj navajamo le nekatere: v šolskem letu 2009/2010 smo začeli s projektom Na srednji šoli je kul (1. letnik), prvič smo izvedli okroglo mizo Jasno in glasno (za oddlečne predsednike), dvakrat letno v vseh oddelkih obravnavamo določeno temo, vezano na medosebne odnose, v šolskem letu 2012/2013 smo uvedli za dijake 1. letnika poklicno-tehniškega

programa dvodnevni projekt Motivacija za pozitivno prihodnost ter pripravili celoletni projekt Kodeksa sožitja, tj. etičnega kodeksa naše šole, in Zlate knjige (za dijake, starše in učitelje).

Brez merjenja napredka ni prave dodane vrednosti. V šolskem letu 2014/2015 smo v okviru skupine EPoS ponovno anketirali dijake in učitelje naše šole. Iz rezultatov je razvidno, da smo v primerjavi s preteklimi leti v vseh »postavkah« merjenja šolske klime boljši, naši učitelji so postali bolj samokritični, rezultati dijakov pa so primerljivi oz. boljši, kot se je to pokazalo v povprečju. V preglednici navajamo samo povprečne vrednosti ocene šolske klime. Ocena 1 pomeni najboljšo, 4 pa najslabšo oceno. Bolj kot se s povprečnimi vrednostmi približujemo oceni 1, boljša je torej šolska klima oz. bliže kot smo oceni 4, slabša je klima v šoli.

Preglednica 1: Primerjava povprečnih vrednosti ocene šolske klime med letoma 2010 in 2015

Šolska klima 2010/2011		Šolska klima 2011/2012		Šolska klima 2014/2015	
učitelji	dijaki	učitelji	dijaki	učitelji	dijaki
1,81	2,03	1,50	1,95	1,57	1,88

Rezultati kažejo napredek naše šole na področju izboljšanja šolske klime. To je dokaz, da je izboljšave mogoče doseči načrtno z majhnimi koraki, k čemur stremimo tudi v našem razvojnem načrtu. Sledimo viziji: »Želimo postati šola, ki jo na poti k odličnosti ženejo ambicioznost, inovativnost, ustvarjalnost in etičnost.«

Viri

- Erčulj, J. in Kostrevc R. (2010). Organizacijska kultura in klima. V: Koren, A. (ur.), *Teorije organizacij in vodenje* (str. 26–37). Kranj: Šola za ravnatelje, Študijsko gradivo.
- Mali, D., Vrabič, A., Pevec, M., Papež, M., Ermenc, K. S. in Pevec Grm, S. (2007). *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Papež, M., Črep, S., Flajžer, I., Krmelj, D., Mali, D., Papež, M. idr. (2011). *Metodološki priročnik za delo šolskih komisij za kakovost*. Velenje: Šolski center.
- Razvojni načrt Srednje šole za strojništvo, mehatroniko in medije za obdobje 2009–2014* (2009). Šolski center Celje. Neobjavljeno delo.
- Razvojni načrt Srednje šole za strojništvo, mehatroniko in medije za obdobje 2014–2019* (2014). Šolski center Celje. Neobjavljeno delo.

Predstavitev projekta Poučevanje etike in vrednot v vrtcih in osnovnih šolah s prikazom dveh primerov dejavnosti

Valerija Japelj, Viktorija Bizjan Ogrin, Marija Ogorevc
valerija.japelj@os-vv.si

Osnovna šola Valentina Vodnika Ljubljana

Ključne besede: etika, vrednote, vzgoja, empatija, dobrodelnost

Na Osnovni šoli Valentina Vodnika Ljubljana se že vrsto let trudimo, da bi pri učencih razvijali vrednote, kot so spoštovanje, odgovornost, prijateljstvo, delavnost, pravičnost ipd. V šolskem letu 2014/2015 smo se z namenom, da na tem področju delujemo bolj sistematično, vključili v mednarodni projekt Ethika – Poučevanje etike in vrednot v vrtcih in osnovnih šolah v okviru Erasmus+. V njem sodeluje 6 držav, glavni cilji projekta pa so: promocija inovativnih praks v šolskem izobraževanju na področju etike in vrednot; razvijanje in spodbujanje personaliziranih učnih pristopov, sodelovalnega učenja in kritičnega mišljenja; oblikovanje dokumenta o poučevanju etike in vrednot v izobraževanju v Evropski uniji; razvijanje odprtih izobraževalnih virov v šestih jezikih; pilotno izobraževanje, delavnice, preizkušanje v šoli.¹

V prvem letu projekta smo v okviru navedenih vsebin z vprašalniki za učitelje in z intervjuji dobili informacije o željah in potrebah učiteljev. Izbranih je bilo 6 tem: samospoštovanje, pravičnost, reševanje konfliktov, odgovornost, spoštovanje in dejavnost, ki smo jo poimenovali On-life; kot_najbolj zelene oblike gradiv za uporabo so bili izbrani: animirane predstavitve, avdio- in videogradiva, vsakdanji predmeti, zgodbe iz vsakdanjega življenja, gibanje, igra vlog in skupinske debate. Pripravili smo priročnik za učitelje in vzgojitelje z naslovom Etika in vrednote v izobraževanju. Izvedeno je bilo tudi enotedensko izobraževanje za učitelje s predavanji in delavnicami.

¹ Vsa gradiva so prosto dostopna na spletni strani: www.ethica-education.eu v šestih jezikih. Projekt je tudi na družabnem omrežju Facebook.

V okviru projekta izvajamo na šoli tudi različne delavnice za učence. V nadaljevanju navajamo dva primera: a) delavnica »Slikar«, v kateri udeležencem pokažemo sliko, jim dodelimo vloge (npr. policist, umetnik), nato pa morajo v določenem času pripraviti opis slike z vidika dodeljenega poklica. Sledi predstavitev opisov in ocena zgodb. Cilj delavnice je razumevanje različnosti, saj lahko isto stvar vidimo in razumemo na različne načine; b) Projekt »Pomoč brezdomcem«, znotraj katerega v decembrskem času učenci pod mentorstvom učiteljev zbirajo hrano in oblačila za brezdomce, jih odnesejo v njihov center in se z brezdomci osebno srečajo. Cilj delavnice je razvijanje empatije in dobrotelosti. Tako spreminjamo pogled učencev na brezdomce in zmanjšujemo njihov strah ter predsodke, kar se izraža v govorjenju o marginaliziranih skupinah.

Čeprav so naši zastavljeni cilji projekta doseženi, obstaja vedno prostor za izboljšave. Lahko bi npr. projekt razširili na večje število učencev, izvedli dan dejavnosti na to temo in razvili metode za motivacijo večjega števila staršev za sodelovanje pri aktivnostih učencev.

Viri

Gerjolj, S., Strahovnik, V., Čurko, B., Feiner F., in Pokorny, S. (2015). *Ethics and Values Education: Manual for Teachers and Educators*. Pridobljeno 31. 8. 2015 s <http://www.ethics-education.eu/home/index.htm>.

Ethics Education (b. d.). Pridobljeno, 31. 8. 2015 s <http://www.ethics-education.eu/home/index.htm>.

Mortari, L. in Mazzoni, V. (2012). Discovering virtues with children. An experience for an ethical curriculum. V: D. Alt in R. Reingold (ur.), *Changes in Teacher's Moral Role. From passive observers to moral and democratic leaders* (str. 107–119). Rotterdam: Sense Publishers.

Petit Philosophy (b. d.). Pridobljeno 31. 8. 2015 s <http://www.petit-philosophy.com/en>.

Ryan, K. (2015). *Moral Education – A Brief History of Moral Education, The Return of Character Education, Current Approaches to Moral Education*. Pridobljeno 20. 3. 2015 s <http://education.stateuniversity.com/pages/2246/Moral-Education.html>.

Schlenk, E. (2015). *Ethics and Values Education. Existing State of the Art and User Needs Analysis*. [Del raziskovalnega poročila]. Neobjavljeno delo.

Uporaba odprtokodnega spletnega orodja 1KA pri pripravi samoevalvacijskega poročila

Manja Mlakar Medved

manja.mlakar-medved@guest.arnes.si

Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo, Zdravstvena pot 1, Ljubljana

Ključne besede: spletno anketiranje, spletna anketa, 1KA, samoevalvacija, samoevalvacijsko poročilo

● Samoevalvacija kot način ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ni jasno opredeljena; obstajajo različna priporočila za izvedbo, v njeno podporo pa so bili izvedeni različni projekti. V prispevku se osredotočam na zbiranje podatkov z anketiranjem s spletnimi vprašalniki. Predstavljam praktični primer, kako lahko s pomočjo spletnega orodja 1KA pri pripravi samoevalvacijskega poročila na preprost način pridemo do koristnih in uporabnih podatkov oz. informacij o kakovosti šole.

V šoli za potrebe ugotavljanja kakovosti sistematično anketiramo dijake, starše, predstavnike sveta staršev in zaposlene. Sprva smo pripravljali pisne vprašalnike, postopoma smo uvedli sistem anketiranja z glasovalnimi napravami, zadnji dve leti pa uvajamo uporabo spletnega orodja 1KA. Z orodjem 1KA ugotavljamo, kako kakovost šole zaznavajo dijaki. V šolskem letu 2013/2014 se je anketiranja udeležilo skupaj 58 %, v šolskem letu 2014/2015 pa 64 % dijakov 2. in 4. letnika. Ocenjevali so področja: pouk, odnos med učitelji in dijaki, sodelovanje s starši, informiranosti, šolska prehrana. Podali so pobude za izboljšave kakovosti šole in druga sporočila učiteljem in vodstvu. Vzporedno smo s podobnimi pisnimi vprašalniki anketirali starše teh dijakov.

Dijaki obeh letnikov so najboljše ocenili področje sodelovanje s starši, najslabše pa področji odnos med učitelji in dijaki ter šolska prehrana. Starši ocenjujejo kakovost šole precej bolje kot dijaki (manj zadovoljstva so izrazili le pri šolski prehrani), dijaki 4. letnika pa so pri ocenah bolj kritični od dijakov v 2. letniku. Pri vprašanih odprtega tipa so dijaki predlagali različne izboljšave (ureditev kolesarnice, postavitev dodatnih klopi na hodnikih ipd.), podali pa so tudi kritike (gneča na stopnišču, stroga šolska pravila ipd.).

Prednosti, ki jih opažamo pri uporabi spletnega orodja 1KA, je več: priprava spletnih anket je preprosta, anketiramo lahko več dijakov, anketiranje poteka daljši čas in ne moti pouka, evalvacija preprostih vprašanj ter priprava zbirnikov odgovorov oz. ocen sta avtomatski, spletno orodje 1KA je brezplačno, zmanjšali pa so se materialni stroški. Dijaki lahko ankete izpolnjujejo tudi s pametnimi telefoni. Prednost anketiranja z 1KA je tudi v anonimnosti odgovorov.

Pri uvajanju uporabe orodja 1KA opazimo tudi pomanjkljivosti. Za vključenost večjega števila dijakov v spletnem anketiranju je potrebno mnogo nenehnih spodbud učiteljem in dijakom. Za potrebe samoevalvacijskega poročila, kjer rezultate prikažemo v grafikonih, obdelane podatke prenesemo v program Excel, kar zahteva dodatno delo.

Prostor za izboljšave vidim predvsem v popularizaciji uporabe orodja 1KA v kolektivu ter v pripravi novih oblik vprašalnikov za poenostavitev prikaza rezultatov v samoevalvacijskem poročilu. Dobre izkušnje s spletnim anketiranjem dijakov so nas spodbudile k izvajanju spletnih anket za ugotavljanje klime med zaposlenimi, za anketiranje udeležencev izrednega izobraževanja, kot učiteljica pa orodje uporabljam tudi za anketiranje dijakov in refleksijo lastnega dela v razredu.

Viri

- Brejc, M., Zavašnik Arčnik, M., Koren, A., Razdevšek Pučko, C., Gradišnik, S. in Širec, A. (2014). *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacije v šolah in vrtcih*. Kranj: Šola za ravnatelje. Pridobljeno 1. 6. 2015 s <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-69-5.pdf>.
- Kecojević Kos, Ž. in Gaber, S. (ur.) (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 1. 6. 2015 s <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-32-9.pdf>.
- Mali, D., Vrabič, A., Pevec, M., Papež, M., Ermenc, S. K. in Pevec Grm, S. (2007). *Priporočilo šolam za izvajanje samoevalvacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: CPI.
- Papež, M. (ur.) (2011). *Metodološki priročnik za delo šolskih komisij za kakovost*. Velenje: Šolski center.
- Pluško, A., Koren, A., Trtnik Herlec, A., Trnavčević, A., Zupanc, D., Tkalčič, D., ... Medveš, Z. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI/* (1996). Uradni list RS, št. 16 (23. 2. 2007), 36 (11. 4. 2008), 58 (27. 7. 2009), 64 (10. 8. 2009), 65 (14. 8. 2009), 20 (18. 3. 2011), 40 (30. 5. 2012) in 57 (27. 2. 2012) Pridobljeno 1. 6. 2015 s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju /ZPSI-1/* (2006). Uradni list RS, št. 79 (27. 7. 2006). Pridobljeno 1. 6. 2015 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>.

S preventivnimi in korektivnimi vzgojnimi ukrepi do izboljšanja kakovosti vzgojnega delovanja učiteljev in učinkov pri učencih

Petra Pugelj Peca

petra.pugelj@gmail.com

Osnovna šola Danile Kumar, Godeževa 11, Ljubljana

Ključne besede: notranja samoevalvacija, preventivni vzgojni ukrepi, korektivni vzgojni ukrepi

● Vse pomembnejša vzgojna vloga razrednika v sodobnem procesu edukacije zahteva premišljeno zasnovo, izvedbo in samoevalvacijo vzgojnega delovanja (Krek in Metljak, 2011). Tako razrednik povečuje kakovost svojega dela, posledično pa dosega tudi večjo kakovost vzgojnih učinkov pri učencih. Med dejavnosti, ki k temu prispevajo, umeščamo področje medsebojnih odnosov in vzpostavljanje harmoničnega okolja v šoli.

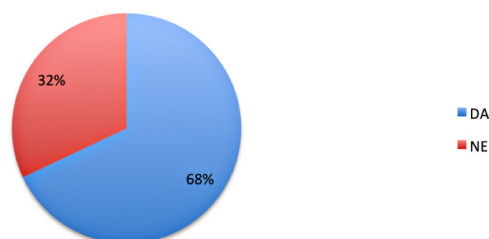
Načrtovanje teh dejavnosti, njihova izvedba, spremljanje in samoevalviranje predstavljajo osrednjo temo samoevalvacije, ki je bila izvedena s 25 učenci enega oddelka 4. razreda na Osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani v šolskem letu 2014/2015. Njena temeljna cilja sta bila: izboljšanje kakovosti vzgojnega delovanja in vzgojnih učinkov z izvedbo: a) preventivnih vzgojnih dejavnosti, kot sta vedenje v skladu z razrednimi pravili in upoštevanje pravil prosocialnega vedenja, in b) korektivnih vzgojnih dejavnosti, kot sta regulacija in korekcija razdiralnega, asocialnega in odklonskega vedenja.

Izhodišče procesa realizacije obeh ciljev je predstavljala pisna anketa, s katero so učenci v začetku šolskega leta na razredni uri pisno izrazili svoj odgovor na vprašanje: Kaj bi ti spremenil v razredu, da bi se v njem počutil (še) bolje? Na podlagi dobljenih odgovorov je bil oblikovan akcijski načrt izboljšav na ravni učitelja (model, povzet po Brejc idr., 2014). Ta je vključeval tri preventivne (pravila lepega vedenja, pisma prijateljem in travnik prijateljstva) in dve korektivni vzgojni dejavnosti (drevo in mavrični kotiček), ki so se izvajale v oddelku od septembra 2014 do maja 2015.

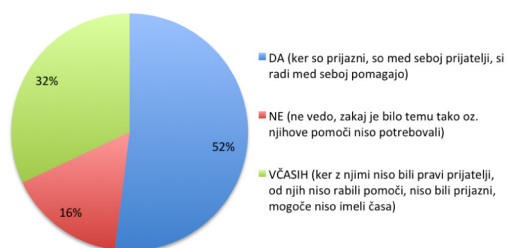
Njihova realizacija je temeljila na uporabi demokratičnega pogovora, segmentov alternativnih vzgojnih ukrepov (restituciji, družbeno koristnih delih, mediaciji), aktivni vlogi učencev, njihovi odgovornosti in razvoju čustvene inteligence. Spremljanje njihovih učinkov pa je potekalo s pomočjo formativno usmerjenih mesečnih ustnih refleksij z učenci, na podlagi katerih so bile aktivnosti med procesom izvedbe korigirane, in sumativne pisne ankete, izvedene maja 2015. Ta je obsegala 7 vprašanj zaprtega tipa, pri 6 pa so imeli učenci še možnost pojasnitve izbranih odgovorov.

Rezultati ankete (glej grafikone spodaj) kažejo na izboljšanje kakovosti vzgojnega delovanja učitelja in pozitivnih učinkov pri učencih. S tem sta bila dosežena tudi naslednja cilja samoevalvacije: doseganje prakse, pri kateri lahko učenci dosegajo višjo stopnjo samozavedanja in odgovornosti za lastna dejanja, in oblikovanje pozitivnih učinkov na razredno klimo.

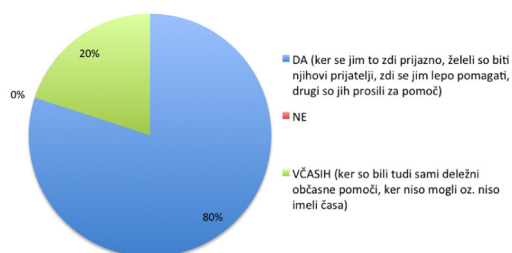
Odgovori učencev na vprašanje: Si s pomočjo pisma prijateljem dobil nove prijatelje?



Odgovori učencev na vprašanje: So ti učenci iz rožice na Travniku prijateljstva pomagali, ko si potreboval njihovo pomoč? Zakaj meniš, da je bilo tako?



Odgovori učencev na vprašanje: Si ti učencem iz rožice pomagal, ko so potrebovali tvojo pomoč? Zakaj?



Odgovori učencev na vprašanje: Meniš, da znaš sedaj ob koncu šolskega leta zaradi Mavričnega kotička bolje reševati spore z ostalimi učenci kot na začetku šolskega leta? Zakaj?



Odgovori učencev na vprašanje: Ali si zaradi dejavnosti Drevo bolj upošteval na začetku leta skupaj določena pravila lepega vedenja kot bi jih sicer? Zakaj?



Grafikona 4–5: Doseženi cilji samoevalvacije

Dobljeni rezultati so lahko posledica: aktivne vključenosti učencev v sam proces izvedbe in dopolnjevanja aktivnosti, pozitivnih misli sošolcem v pismih prijateljem, saj so se jim te osebe mogoče prikazale tudi v drugačni luči in jih med sabo zbližale, posledičnega prosocialnega vedenja, prepoznavanja lastnih čustev in čustev drugega in razvijajoče se empatije ter moralnega razsojanja, ki ga lahko pojasnimo s Kohlergovim modelom razvoja moralnega razsojanja (Kroflič, 1997). Te rezultate lahko postavimo ob bok raziskavi Savičeve (2014), ki je učiteljice 4. in 5. razreda spraševala o njihovem vzgojnem delovanju in ugotovila, da je po njihovem mnenju pogovor učitelja z učencem najpogostejši in najučinkovitejši vzgojni ukrep in da dajejo pozitivne vzgojne učinke tudi alternativni vzgojni ukrepi, kot so mediacija, restitucija in družbeno koristno delo.

Viri

- Brejč, M., Zavašnik Arčnik, M., Koren, A., Razdevšek Pučko, C., Gradišnik, S. in Širec, A. (2014). *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih*. Pridobljeno 28. 5. 2015 s <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-69-5.pdf>.
- Filipčič, K. (2006). *Uvajanje vzgojnih ukrepov dela v korist skupnosti in socialnih treningov*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca. Zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Juul, J. in Jensen, H. (2009). *Od poslušnosti k odgovornosti*. Radovljica: Didakta.
- Kaplan, N. (2009). *Priročnik za usposabljanje vrstniških mediatorjev in uvajanje vrstniške mediacije*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

- Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Pridobljeno 28. 5. 2015 s http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf.
- Krek, J. in Vogrinec, J. (2008). Učitelj – raziskovalec vzgojno-izobraževalne prakse. V: J. Krek, T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Sicherl - Kafol, T. Devjak in V. Štemberger (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 23–57). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (2011). *Kazen v šoli?*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Mihelič, M., Geržina, K., Šteblaj, I. in Zajc, M. (2014). *OŠ Danile Kumar: Letni delovni načrt 2014–2015*. Pridobljeno 2. 6. 2015 s http://www.os-danilekumar.si/data/Pravilniki/LDN_2014_15_KONCNA.pdf.
- Musek Lešnik, K. in Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. (2005). *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih*. Pridobljeno 5. 6. 2015 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pšunder, M. in Dečman Dobrnjič, O. (2010). *Alternativni vzgojni ukrepi med teorijo, zakonodajo in prakso*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Savič, N. (2014). *Vzgojni ukrepi v očeh učitelja razrednega pouka*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI/* (1996). Uradni list RS, št. 16 (23. 2. 2007), 36 (11. 4. 2008), 58 (27. 7. 2009), 64 (10. 8. 2009), 65 (14. 8. 2009), 20 (18. 3. 2011), 40 (30. 5. 2012) in 57 (27. 2. 2012) Pridobljeno 2. 6. 2015 s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.

S formativnim spremljanjem pouka ustvarjamo sodelovanje in gradimo šolsko klimo

Karmen Simonič Mervic

karmen.simonich-mervic@guest.arnes.si

Osnovna šola Črni Vrh, Črni Vrh 95, Črni Vrh nad Idrijo

Ključne besede: formativno spremljanje, sodelovanje, šolska klima, evalvacija

Sodelovanje je zapleten proces, ki ga ustvarjajo sodelavci. Ob tem se zastavlja vprašanje, ali učitelji razumemo učence kot sodelavce in jih enakovredno vključujemo v vzgojno-izobraževalni proces. Zadnja tri leta se intenzivno ukvarjam s formativnim spremljanjem pouka (v nadaljevanju FS), ki omogoča spremljanje doseganja zastavljenih ciljev sproti in skupaj v povezavi vseh treh deležnikov: učitelja, učenca kot posameznika in učenca kot vrstnika. Wiliam (2013) v strategijah FS opredeljuje vlogo deležnikov v korakih: kam učenec gre, kje je učenec zdaj in kako bo prišel do tja. Vsi deležniki oblikujejo učno okolje in s tem tudi šolsko klimo.

Za ugotavljanje kakovosti sodelovanja sem v šolskem letu 2014/2015 uporabila in ovrednotila vprašalnik z odprtim in zaprtim tipom vprašanj na vzorcu 31 učencev od 7. do 9. razreda Osnovne šole Črni Vrh. Namen izvedbe raziskave je bil preveriti vpliv FS na sodelovanje učencev in razredno klimo. Glavni cilj je bil potrditi FS kot ustrezno metodo dela za možnost povečevanja sodelovanja v razredu. Poleg tega smo dobili povratno informacijo o pomenu sodelovanja in ustvarjanja pozitivne delovne klime.

Odprti tip vprašanj se je nanašal na sodelovanje v smislu: zakaj je sodelovanje potrebno, kako sodelovanje poteka in ali se učenca dojema kot tistega, ki z učiteljem lahko sodeluje. Na podlagi zbranih odgovorov ugotavljamo, da se učenci sodelovanja zavedajo, da jim je omogočeno in ga visoko cenijo. Povprečne vrednosti odgovorov na zaprti tip vprašanj, vsa razen enega, presegajo oceno 4 na 5-stopenjski lestvici (1 – se popolnoma ne strinjam, 5 – se popolnoma strinjam), kar še dodatno podkrepi zgornje ugotovitve. Učenci najmanj dojemajo možnost sodelovanja pri izbiri učnih vsebin in načinov, kako se učiti ($M = 3,70$). Najbolj pa učenci menijo, da imajo možnost izražati svoja mnenja in stališča ($M = 4,87$). Odstopanja odgovorov med učenci so zanemarljiva, noben rezultat ne odstopa za več kot eno standardno deviacijo.

Preglednica 1: Rezultati odgovorov na vprašanja zaprtega tipa

Vprašanje	M	SD
Organizacija pouka je taka, da sem pogostokrat povabljen k načrtovanju poteka pouka.	4,53	0,66
Imam možnosti sodelovati pri izbiri učnih vsebin in načinih, kako se učiti.	3,70	0,88
Med poukom imam možnost izražati svoja mnenja in stališča.	4,87	0,34
Omogočeno mi je sodelovanje pri načrtovanju ocenjevanja (kako, kdaj, potek).	4,35	0,71
Sedežni red mi omogoča sodelovanje s sošolcem.	4,80	0,53
Organizacija pouka mi omogoča, da se lahko učim od sošolca, da z njim sodelujem pri pouku.	4,61	0,55

Dodatna vrednost ugotovitev izvedene raziskave je njena predstavitev učencem in pogovor o rezultatih. Postavili smo nov temelj v razmišljanju, da je učenec učiteljev sodelavec in obratno oz. kot je zapisal eden od učencev : »Pri pouku sodelujemo, učenci pomagamo, sodelujemo pri načrtovanju ure in jaz se pri tem boljše počutim.«

Menimo, da tovrstno dožemanje vpliva na izboljšanje razredne klime. To se odraža v povečani medsebojni komunikaciji, splošni sproščenosti učencev, spontanah aplavzih, s katerim se nagradi uspešno delo, in ubesedeni evalvaciji svojega počutja ob končani učni uri. Slednjo ugotovitev bi bilo sicer treba še natančneje raziskati in za celotno raziskovanje uporabiti več ali bolj dodelane vprašalnike oz. raziskavo ponoviti v naslednjem šolskem letu ter vključiti tudi starše.

Viri

- Komljanc, N. (2009). *Kaj prinaša formativno spremljanje učenja in poučevanja: Povratna informacija je zlata vstopnica v boljše življenje* [elektronski vir]. Pridobljeno 15. 2. 2015 s http://www.zrss.si/pdf/181213123150_natalija_komljanc_kaj_prinasa_formativno_spremljanje_ucenja_in_poucevanja.pdf.
- Novak, B. (2010). *Nekateri pogoji uvajanja formativnega spremljanja znanja učencev v devetletki* [elektronski vir]. Pridobljeno 12. 2. 2015 s http://www.gsoft.si/novak_bogomir/Ao89_fs.rtf.
- Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: Uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 123–142). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 20. 2. 2015 s: <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>.

Zagotavljanje kakovosti pedagoškega procesa prek ugotavljanja šolske klime ter odnosov med učitelji in dijaki s pomočjo spletne samoevalvacije

Iva Šober

iva.sober@guest.arnes.si

Šolski center Kranj, Kidričeva 55, Kranj

Ključne besede: samoevalvacija, odnosi na šoli, šolska klima, kakovost

Pomembno je, da so v šoli vplivi ene osebe na drugo pozitivni in optimistično naravnani (Skalar, 1996, str. 33). Dobri odnosi med učiteljem in učenci so pogoj za učinkovito podajanje učne snovi, za učno ustvarjalnost učencev ter za njihov osebni razvoj (Esih, 2009). Na Srednji tehniški šoli stremimo k ciljem, da učitelj kakovostno komunicira z učenci, da se tako učitelj kot učenci čutijo sprejeti in spoštovani, so drug drugemu dostopni, si zaupajo in med seboj sodelujejo.

Z namenom, da bi medosebne odnose lahko še izboljšali, smo na šoli marca 2015 izvedli spletno samoevalvacijo, ki bi objektivno razkrila, kakšno je splošno počutje na šoli ter kako učenci doživljajo svoje učitelje in obratno. Kazalnike smo preverjali z dvema anketnima vprašalnikoma, ki smo ju pripravili koordinatorji pod vodstvom Šolskega centra Velenje. Vprašalnik za dijake je vseboval dve ravni: v prvi (raven učitelja) so se vprašanja nanašala na oceno učiteljevega poučevanja in odnosa do dijakov, v drugi (raven šole) pa na medosebne odnose v razredu ter zadovoljstvo z organizacijo, opremo in podporo dijakom. Učitelji so ocenili svoje poučevanje in kakovost odnosa z dijaki. V aktivnost spletne samoevalvacije se je vključilo 30 slovenskih srednjih šol. Pri nas je spletno anketo izpolnilo 52 učiteljev in 1299 dijakov. Vsak razred je ocenil svojega razrednika (in obratno), nekateri učitelji pa so si želeli, da jih oceni še kak dodatni razred.

V kolikor primerjamo rezultate naše šole s povprečjem šol, vključenih v raziskavo, ugotovimo, da so naši dijaki bolj kritični do učiteljev in učitelji bolj kritični do svojega dela. Oboji se povprečju najbolj približajo pri oceni, da je discipliniranje

ustrezno ter da učitelj dijaka spodbuja, da aktivno sodeluje pri pouku. Naši dijaki in učitelji se še najbolj strinjajo v postavkah, da učitelji pravično ocenjujejo in da je med poukom red. Razhajajo pa se med drugim v mnenju, da je učiteljeva razlaga dovolj razumljiva, da učitelj pojasni načine in kriterije ocenjevanja in da uporablja učitelj pri pouku primere iz vsakdanjega ali poklicnega življenja. V splošnem delu so naši dijaki med drugim ocenili, da se na šoli počutijo bolje in si med seboj bolj pomagajo, kot se je to pokazalo v povprečju.

Trend, da se mnenja učiteljev in dijakov razhajajo v odnosnem vidiku in nekaterih drugih didaktičnih sklopih, ocenjuje tudi raziskava Centra RS za poklicno izobraževanje (Klarič, 2008), kjer so bili učitelji med drugim mnenja, da »vedno« (66 %) dijakom povedo, kaj morajo znati za posamezno oceno, učenci pa so odgovorili, da le »včasih« (29 %). Rezultate spletne samoevalvacije so razredniki dijakom predstavili na razrednih urah in skupaj načrtali izboljšave. Že to, da so dijaki dobili priložnost, da se izrazijo, je imelo pozitivne učinke, saj so bili tako pripravljeni na dialog z učiteljem. Izkazalo se je, da imajo velikokrat učitelj in dijaki povsem drugo predstav o pravilih, navodilih in dolžnostih. Dijaki so v splošnem povedali, da si včasih želijo dodatna pojasnila (poenostaviti razlago, več primerov iz prakse itd.), in učitelji so sklenili, da jim bodo bolj prisluhnili. Za popestritev in razjasnitev vsebin smo uvedli tudi več medpredmetnih povezovanj (tako tudi učitelji bolj sodelujejo med sabo). Treba pa bi bilo še bolj natančno načrtati kazalnike učinkovitosti, kar smo si zadali za nalogo za tekoče šolsko leto.

Viri

- Esih, N. (2009). *Medosebni odnosi med učitelji in učenci v razredu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Klarič, T. (ur.) (2008). *Poročilo o spremljanju individualizacije in diferenciacije pedagoškega procesa*. Ljubljana: CPI.
- Skalar, M. (1996). *Razvojna psihologija- vaje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zabukovnik, B. in Doler, I. (2015). *Navodila za anketiranje "EPoS 2015"*. Neobjavljeno interno gradivo kot pomoč pri izvedbi spletne samoevalvacije. Velenje: Šolski center Velenje.

Samoevalvacijska klima in kultura šole s poudarkom na vzpostavitvi šolskega projekta Dvig kulture komunikacije na šoli

Mitja Turk

grmcan@gmail.com

Grm Novo mesto – center biotehnike in turizma, Kmetijska šola Grm
in biotehniška gimnazija, Sevno 13, Novo mesto

Ključne besede: samoevalvacijska klima, evalvacija, kultura komunikacije

Tema članka je vpliv samoevalvacije na številna področja na Kmetijski šoli Grm in biotehniški gimnaziji s poudarkom na vzpostavitvi šolskega projekta Dvig kulture komunikacije na šoli (od leta 2014 dalje). Na podlagi sodelovanja v projektu Samoevalvacija v šolah smo na šoli vzpostavili temeljno ogrodje samoevalvacije, ki jo v opisu Scheerensa sami prepoznavamo kot »ideal-tipskega delovanja šolske samoevalvacije znotraj konteksta šole kot učeče se organizacije. Ponavljajoče cikle zbiranja informacij, povratnih informacij in izboljševalnih ukrepov vidimo kot zanke organizacijskega učenja. Tako predstavljajo stalni mehanizem, prek katerega lahko organizacijo nadzorujemo in po potrebi izboljšujemo.« (Kos Kecojević in Gaber, 2011, str. 401)

V okviru samoevalvacije potekajo na naši šoli številne konkretne aktivnosti učiteljev, strokovnih aktivov in pedagoškega zbora, ki odražajo samoevalvacijsko kulturo šole: a) šolski Festival primerov dobrih praks; b) redefinirana vloga šolskega razvojnega tima (ŠRT); c) odprtost šole za zunanjo evalvacijo (dve izvedbi) in č) opravljene ankete med učitelji in dijaki.² Evalvacija metod poučevanja (dijaki), Izbira metod in oblik dela (učitelji), Dvig kulture komunikacije na šoli (učitelji).

Projekt Dvig kulture komunikacije na šoli je nastal na podlagi ugotovitev in zaznav številnih strokovnih delavcev šole o porastu neprimerne obnašanja

² Dvig kulture komunikacije na šoli (2014, sodelovalo 46 učiteljev); Evalvacija metod poučevanja (2013, sodelovalo 70 dijakov iz 1., 2. in 3. letnika); Evalvacija projekta Posodabljanje gimnazije po štiriletnem delu (2012, sodelovalo 19 učiteljev); Izbira metod in oblik dela (2012, sodelovalo 28 učiteljev).

dijakov do sošolcev in do strokovnih delavcev šole (neupoštevanje bontona, neprimerno naslavljanje učiteljev, vpitje in prerivanje po hodnikih, zmerjanje, vrivanje v vrsto pri malici ipd.). Idejni in izvedbeni nosilci dejavnosti tega projekta so člani ŠRT. Anketa Dvig kulture komunikacije na šoli (odgovorilo je 46 učiteljev, spletna aplikacija Google Drive) je pokazala, katere probleme učitelji zaznavajo kot najbolj pereče na šoli: nespoštljiv odnos dijakov do učiteljev in zaposlenih, poškodovanje šolskega inventarja in disciplina v razredu. Nekatere od teh problemov zaznavajo tudi druge raziskave (npr. SVIZ-ova anketa o pojavu nasilja nad učitelji in vzgojitelji, 2006). Zbrani podatki so bili osnova za akcijski načrt. ŠRT je izvedel tri delavnice za učitelje, na katerih smo oblikovali gradivo za izboljšanje komunikacije v razredu: a) nabor možnih ukrepov za učitelje, kako ravnati v konkretnih situacijah z dijaki; b) navodila za učitelje, kako poskrbeti za preventivno disciplino; c) PPT-predstavitev za dijake o pravilih dela in obnašanja pri pouku, ki jim jih razredniki predstavijo prvi šolski dan.

V prvi polovici šolskega leta 2014/2015 so učitelji opažali pozitivne premike v komunikaciji pri dijakih (npr. red v jedilnici, pogostejše pozdravljanje učiteljev, manj škode na šoli, manj neprimernega obnašanja), proti koncu šolskega leta pa se je dogovorjeni okvir komunikacije ponovno začel rahljati. V šolskem letu 2015/2016 nameravamo izvesti izobraževanje učiteljev z zunanjimi izvajalci (delavnica Učinkovito komuniciranje v razredu) in k reševanju problematike aktivneje pritegniti dijaško skupnost.

Viri

- Džuzić Kunej, N., Novak, T. in Šušteršič, J. (2014). *Poročilo o ponovni zunanji evalvaciji* [interno gradivo]. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. (2011). Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. V: *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 9 (2), 15–36. Pridobljeno 6. 6. 2015 s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-EUWZTTWM/6c4bb1c9-090f-424e-b328-59a554558b9c/PDF>.
- Koren, A., Lešnik, D., Logaj, V. in Brejc, M. (2008). *Nasilje v šolah: konceptualizacija, prepoznavanje in modeli preprečevanja in obvladovanja: zaključno poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu v okviru ciljnega raziskovalnega programa (CRP) »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«* [raziskovalno poročilo]. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Pridobljeno 30. 8. 2015 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0244_porocilo.pdf.
- Puconja, K. (2010). Odnosi komuniciranja v šoli kot predpogoj za njeno uspešnost. V: *Znanje: teorija in praksa, Zbornik 6. študentske konference Fakultete za management Koper, 18.–20. november 2009, Koper, Celje, Škofja Loka*. Koper: Fakulteta za management. Pridobljeno 6. 6. 2015 s <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-033-8/prispevki/Puconja%20Karmen.pdf>.
- Rant, M., Šegula, S., Črep, S. in Bauman, B. (2012). *Kolegialna presoja 2011/2012, področje presoje »samoevalvacija«* [interno gradivo]. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Samoevalvacijska poročila učiteljev in aktivov, šol. leta 2010–2014.* [interno gradivo]
- Scheerens, J. (2011). Evalvacijska kultura. V: Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (str. 389–413). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 6. 6. 2015, s <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-32-9.pdf>.
- Šturm, G., Golob, S., Hlebec, V., Absec, F. in Turk, M. (2014). Grm Novo mesto – center biotehnike in turizma, Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija. V: T. Rupnik Vec in B. Rupar (ur.), *Zaključna publikacija projekta posodobitve gimnazijskih programov 2008–2014 Konzorcija strokovnih gimnazij: samoevalvacija šolskih razvojnih timov* (str. 129–135). Ljubljana: Konzorcij strokovnih gimnazij.

- Šušteršič, J. (2010). *Poročilo o zunanji evalvaciji* [interno gradivo]. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Turk, M. in Arh Šmuc, A. (2011). Primerjava samoevalvacijskega poročila pred in po uvajanju samoevalvacijskega modela KVIZ. V: M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik (ur.), *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce* (str. 217–225). Kranj: Šola za ravnatelje.



Uresničevanje zastavljenih kurikularnih ciljev: strokovna usposobljenost za opravljanje poklica in kulturno obnašanje dijakov v luči samoevalvacije

Aljaša Urbanija

aljasa.urbanija@guest.arnes.si

Srednja šola Zagorje, Cesta zmage 5, Zagorje ob Savi

Ključne besede: kurikularni cilj, samoevalvacija, lupina ekspertnega sistema DEX-i

V šolskem letu 2011/2012 je šolska komisija za kakovost v Srednji šoli Zagorje postavila naslednja izhodišča za opredelitev ciljev samoevalvacije: a) dvigniti kakovost pouka in poučevanja; b) opremiti dijake s strategijami, ki jih bodo privedle do aktivnega in trajnega znanja, in c) prispevati k oblikovanju pozitivnih vrednot v šoli.

Metoda dela je zajemala uporabo in analizo že obstoječe dokumentacije, anketne vprašalnike za učitelje in dijake, izdelali pa smo tudi akcijski načrt izboljšav na ravni šole in ravni učiteljev. Za lažje odločanje pri izbiri področja izboljšav smo uporabili metodo večparametrskega odločanja, lupino ekspertnega sistema DEX-i (Bohanec in Rajković, 1990).

Na prvi delavnici učiteljskega zbora smo na podlagi omenjene metode za kurikularni cilj sprejeli strokovno usposobljenost dijakov za opravljanje poklica. Na področju stališč, vrednot in spretnosti pa smo oblikovali naslednji cilj: dijaki upoštevajo pravila kulturnega obnašanja, bontona in vrednot.

Projekt samoevalvacije je potekal dve šolski leti. Po izboru obeh ciljev smo opredelili, kako bomo spremljali uspešnost doseganja ciljev. Oblikovali smo triletni načrt uvajanja izboljšav za obdobje 2012/2013 do 2014/2015 in kazalnike oziroma merila spremljanja uresničevanja ciljev. Večkrat smo v obliki delavnic preverjali doseganje ciljev.

Ugotovitve samoevalvacije

Učitelji predlagajo, da je treba dijake spodbuditi k samostojnemu, odgovornemu pristopu k praktičnemu delu, jim dajati več avtentičnih nalog pri pouku, poiskati poti, kako pri dijakih spodbuditi radovednost, voljo za odkrivanje novih znanj, izboljšati sodelovanje med učitelji, pripraviti še več integracij, medpredmetnega sodelovanja in učnih situacij. Opozarjajo tudi, da mnogokrat »zanemarjamo« dobre in nadarjene dijake, ker imamo preveč dela s slabšimi.

Cilji, ki smo jih na podlagi sistema samoevalvacije dosegli, so: učitelji so uredili spletne učilnice, izboljšali komunikacijo do posameznikov in v kolektivu, izboljšali medpredmetno povezovanje, vnesli primere dobre prakse kolegov v svoje redno delo. Z vidika izboljševanja dosežkov dijakov pa so povedali, da opažajo večjo motiviranost, sodelovanje in interes dijakov pri drugačnih oblikah dela, kot so projektni teden, medpredmetno povezovanje, ter izboljšanje klime v razredih. Dijaki so izrazili zadovoljstvo s temami in delavnicami v okviru projektnega tedna in zapisali, da si želijo še več takšnega načina poučevanja, kot so medpredmetne povezave in učne situacije. Dijaki so dosegli boljši učni uspeh pri zaključnih izpitih in poklicni maturi. Na področju vzgojne problematike pa smo v primerjavi s preteklimi leti izrekli manj strožjih vzgojnih ukrepov in več alternativnih.

Zaradi ugotovitev samoevalvacije smo začeli v šoli bolj sistematično delati z nadarjenimi dijaki. V prihodnje načrtujemo, da bomo nadaljevali z izboljšavami obeh do zdaj izvajanih ciljev, ki pa ju bomo še nadgradili na naslednjih področjih: odnosi, oblikovanje pozitivne, vendar samokritične samopodobe dijakov in bralna pismenost.

Viri

- Brejc, M. (2011). *Usposabljanje za samoevalvacijo* [Predstavitev programa]. Kranj: ŠR Kranj.
- Bohanec, M. in Rajkovič, V. (1990). DEX: An Expert System Shell for Decision Support. *Sistemica*, 1(1), 145–157.
- Lipičnik, B. (2003). *Sodelovalno učenje in reševanje problemov: študijska gradiva*. Koper: Visoka šola za management.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 4, 8–27.
- Resinovič, B., Rajkovič, V. in Mahnič, V. (2003). Prototip odločitvenega modela za ugotavljanje in izboljšanje kakovosti srednje šole. *Organizacija*, 36(8), 508–518.
- Rozman, V. (2002). *Metode izpopolnjevanja kakovosti*. Maribor: UMB-FOV.



Samoevalvacija pouka slovenščine v srednji šoli – pot do pozitivnega vzdušja v razredu

Petra Vončina

petra.voncina@guest.arnes.si

Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo, Zdravstvena pot 1, Ljubljana

Ključne besede: učiteljeve kompetence, osebnotna avtoriteta, doživljanje književnosti, vzdušje, medsebojnost

V nekem obdobju sem poučevala v precej težavnih razredih, zato sem uvedla samoevalvacijo, da bi razumela, zakaj je v določenem razredu prevladovalo dobro in konstruktivno vzdušje, v paralelki pa povsem nasprotno, in to kljub isti snovi, podobnim metodam dela in ocenjevanja. Zato v prispevku skušam osvetliti, kakšen je učiteljev vpliv na oblikovanje pozitivnega vzdušja, katere kompetence so pri tem odločilnega pomena in kako samoevalvacija pripomore k izboljšanju poučevanja in medsebojnih odnosov.

V anketi sem se osredotočila na pouk književnosti, saj odpira pot za »srečanje različnosti«. Vsebinska sestava vprašalnika je povezana s seznamom štirih področij kompetenc: učinkovito poučevanje, vseživljenjsko učenje, vodenje in komunikacija in širše profesionalne kompetence (Peklaj, 2006). Prva tri vprašanja so usmerjena v področje vseživljenjskega učenja, in sicer o stiku z literaturo; druga tri v področje učinkovitega poučevanja, in sicer o sodelovanju dijakov pri pouku in načinu dela; zadnja štiri pa so povezana s področjem vodenja in komunikacije ter širših profesionalnih kompetenc, in sicer gre za celostni vtis pri pouku slovenščine.

Na vprašalnik z desetimi vprašanji pretežno odprtega tipa so dijaki odgovorili na koncu šolskega leta v 2. in 4. letniku: v letih 2007/2008 (50 dijakov), 2010/2011 (47 dijakov), 2014/2015 (90 dijakov), skupaj 187 dijakov. Večina ugotavlja, da se ob šolski interpretaciji besedil naučijo predvsem strpnosti, ko izražajo različna mnenja in stališča. Med načini dela jim je všeč interpretativno branje (predvsem v letih 2007/2008, 2010/2011), v šol. letu 2014/2015 pa jih je kar 40 odgovorilo, da so jim bili všeč delo s pomočjo spletne strani in kratki povzetki na drsnicah (ppt). Prav tu se je pokazal pozitiven rezultat ob zaželeni izboljšavi, saj so se v letih 2007/2008 in 2010/2011 pojavili odgovori, da jim niso všeč dolgi in izčrpnji zapiski,

narekovanje, enoličnost in posledično nezainteresiranost dijakov. Zato sem že od 2008/2009 pouk postopoma bogatila z e-gradivi ter povzetki na drsnicah (ppt). Zanimivo je tudi, da so pri večini anket zelo podobni odgovori o celostnem vtisu pouka slovenščine: vseh jim je pozitivno in sproščeno vzdušje, kakovost pouka, pozitiven odnos do dijakov.

Rezultati samoevalvacije so zelo dobra povratna informacija, v našem primeru predvsem glede kompetenc s področja poučevanja, vodenja in komunikacije, kar kaže na stalno prisotno potrebo po humanizaciji učiteljskega poklica. V prihodnosti (2015/2016) pa želim še posebej v enem razredu izboljšati področje preverjanja in ocenjevanja znanja.

Menim, da je tudi vzdušje v razredu kazalnik kakovosti poučevanja, zato ga skušam opredeliti kot odnos, ki vključuje osebnostno avtoriteto (Gogala, 2005), dialoški princip (Buber, 1999) z umetnostjo sprejemanja (Milan, 2002) ter medsebojnost, ki temelji na osnovni drži »biti dar« (Cavaleri, 2007; Cunico, 2004; De Beni, 2010). In taka drža postavlja človeka pred izziv, da je pristen, zavzet in iskren, kar je značilnost vsakega pristnega odnosa.

Viri

- Buber, M. (1999). *Dialoški princip*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Cavaleri, P. A. (2007). *Vivere con l'altro – per una cultura della relazione*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Cunico, M. (2004). *Educare alle emozioni*. Roma: Città Nuova Editrice.
- De Beni, M. (ur.) (2015). *Biti vzgojitelj – izziv prihodnosti*. Ljubljana: Novi svet.
- De Beni, M. (2010). *Educare – la sfida e il coraggio*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Juul, J. In Jensen, H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti: za novo kulturo vzgajanja*. Radovljica: Didakta.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Seminarji za mentorje kot priložnost za razvijanje kompetenc in poglobljanje refleksije ob partnerskem sodelovanju s fakultetnimi učitelji. V: C. Peklaj idr. (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 45–52). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Milan, G. (2002). *Educare all'incontro, la pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Peklaj, C. (2006). Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovo pedagoškega študija. V: C. Peklaj idr. (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 19–29). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Scattolini, A. (2004). Le emozioni attraverso l'arte. V M. Cunico (ur.), *Educare alle emozioni* (str. 120–128). Roma: Città Nuova Editrice.



Merjenje šolske klime in kulture z elektronsko podprto samoevalvacijo v samoiniciativno organizirani mreži poklicnih in strokovnih šol s področja tehnike – EPOS

Mag. Albin Vrabič, Igor Doler, Šolski center Velenje;

Aleksander Vrščaj, Šolski center Novo mesto;

Darko Mali, Simona Knavs, Saša Grašič, Center RS za poklicno izobraževanje
albin.vrabic@guest.arnes.si

Konzorcij šolskih centrov MUNUS II – delovna skupina za kakovost EPOS

Ključne besede: samoevalvacija, IKT-podpora, mreža šol, iniciativa šol, klima in kultura

● EPOS je delovna skupina za kakovost, v kateri je v mrežo povezanih približno 30 srednjih poklicnih in strokovnih šol oz. šolskih centrov s področja tehnike in deluje ob strokovni podpori Centra RS za poklicno izobraževanje.

Empirična in teoretična spoznanja v strokovni literaturi (MacNeil, Prater in Busch, 2009) kažejo, da šolska klima in kultura vplivata na dosežke dijakov, kakovost šolske klime pa je tudi eden izmed kazalnikov kakovosti področja učenja in poučevanja po Priporočilih šolam za izvajanje samoevalvacije (Mali idr., 2007). Glede na omenjeno smo se v šolskem letu 2014/2015 odločili za merjenje šolske klime in kulture, ki ga bomo v naslednjih letih ponavljali z namenom izboljšati in razvijati omenjeno področje ter spremljati napredek. Pri tem se nam zdi povratna informacija dijakov o šolski klimi in kulturi ena izmed ključnih informacij o dejanski klimi in kulturi na šoli.

Izvedli smo elektronsko podprto samoevalvacijsko kampanjo, v katero je bilo vključenih 6518 dijakov in 462 učiteljev iz EPOS-mreže 30 šol, ki so izpolnjevali anketne vprašalnike. Samoevalvacija je bila usmerjena na klimo in kulturo na šoli ter v razredu. Klimo in kulturo na šoli so ocenjevali le dijaki, klimo in kulturo v razredu pa dijaki in učitelji (ki so v tem primeru ocenjevali sebe in svoj stil vodenja razreda).

Anketni vprašalnik za dijaka vsebuje iz 52 postavk, ki so vezane na: a) učitelja (učiteljeve osebnostne lastnosti, kot so korektnost, dostopnost dijaku, nudenje podpore dijaku, doslednost v postavljanju meja in pravil, pravičnost, življenjskost, zglednost in odnos do dijakov ter na učiteljeve didaktične sposobnosti), b) počutje in medosebne odnose v razredu in c) klimo na šoli (počutje; podpora dijaku pri reševanju težav; spodbujanje kritičnosti, ustvarjalnosti in inovativnosti; korektnost odnosov do dijakov; doslednost v pravilih in mejah; opremljenost šole in ustreznost prostorov ter pripadnost dijaka šoli).

Anketni vprašalnik smo razvili sami, na podlagi različnih virov in predhodno obstoječih slovenskih in tujih vprašalnikov, vezanih na organizacijsko klimo in kulturo (Zabukovec, 1998; primer danskega vprašalnika).

Na podlagi rezultatov naj bi vsaka šola sama načrtovala in sprejela ukrepe za izboljšanje. Posamezni učitelj in posamezna šola naj bi bili pozorni predvsem na postavke, kjer gre za neskladnost med ocenami učiteljev in ocenami dijakov, ki je večja od 20 %. To naj bi nakazovalo neki problem, ki mu je v nadaljevanju treba posvetiti večjo pozornost.

Po prvi izvedbi samoevalvacijske kampanje smo v pogovoru s posameznimi učitelji zasledili, da bi rabili več strokovne podpore pri interpretaciji rezultatov in vpeljevanju izboljšav. Povratna informacija učitelju oz. šoli je šele začetek razvojnega dela na tem področju. Sam anketni vprašalnik bi bilo tudi možno nadgraditi npr. tako, da bi tudi učitelji ocenjevali klimo in kulturo na svoji šoli in ne le v svojem razredu.

Viri

- MacNeil, A. J., Prater, D. L. in Busch, S. (2015). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12 (1), 73–84.
- Mali, D., Vrabič, A., Pevec, M., Papež, M., Ermenc, K. in Pevec, S. (2007). *Priporočilo šolam za izvajanje samoevalvacije*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Sistem in mehanizmi zagotavljanja in razvoja kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja na Danskem leta 2010: primer vprašalnika.
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime – Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Produktivnost d.o.o., Center za psihodiagnostična sredstva.

Vodenje

Ravnatelj v slovenskem prostoru običajno v eni osebi združuje pedagoško in poslovodno vodstveno vlogo. Vodenje v šoli in vrtcu torej vključuje tako vodenje procesov učenja in poučevanja, kot tudi kadrovske, finančno in organizacijsko vodenje. Tako ima ravnatelj pomembno vlogo tudi pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo, ki mu jo nalaga tudi zakonodaja.

Vodenje v šoli ni omejeno samo na formalno ravnateljevo vlogo, ključna je ravnateljeva vloga pri vzpostavljanju klime, naklonjene samoevalvaciji, pri izgradnji evalvacijske kulture šole in vrtca, pri motivaciji za dvig kakovosti. Tako naj ravnatelj tudi v vodenje in izvedbo samoevalvacije vključuje vodje aktivov, razvojne skupine, skupine/komisije za kakovost in vse druge strokovne delavce. S tem skrbi za krepitev evalvacijske kulture šole in vrtca predvsem pa prevzemanje odgovornosti vseh za dvig kakovost. Zaposlene mora v okviru samoevalvacije povezovati pri določanju prednostnih nalog, načrtovanju, izvedbi in evalvaciji izboljšav, hkrati pa dejavnosti smiselno povezati z načrtovanjem in izvedbo vseh dejavnosti šole ali vrtca. ●





Uvodno predavanje: Odgovornost in priložnosti vodenja kakovosti



V veliko je razlogov, da se ravnatelji ne morejo ogniti vodenju kakovosti. Najprej preprosto zato, ker ni mogoče odlašati z uvajanjem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcih in šolah. Kakovost je povezana s svetovnimi trendi in priporočili EU in OECD (OECD, 2013). Tudi številne mednarodne in nacionalne smernice, priporočila ter raziskave spodbujajo uvajanje pristopov za doseganje kakovosti v šolah in v vrtcih (Townsend, 2008; Vanhoof in Van Petegem, 2010). Razlog za to so zunanji dejavniki, in sicer pritiski javnosti na izobraževanje (skrb v zvezi z delovanjem šol s strani vladnih organizacij, inšpekcije in javnosti), politični pritiski (npr. zmanjševanje javnih sredstev za izobraževanje) in ekonomski argumenti (povezava med izobraževalnimi stroški in gospodarsko uspešnostjo, predvsem v primerjavi z drugimi državami (Brejc in Koren, 2011).

Zunanja odgovornost

Trendom sledijo nacionalne politike, ki uvajajo in uzakonjajo kakovost v svojih izobraževalnih sistemih. Uzakonjanje povezuje kakovost in njeno vodenje z zunanjo odgovornostjo. V Sloveniji je opredeljena z dopolnili Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 2008), ki so predpisala obvezno samoevalvacijo. Tako uvaja odgovornost, ki šolam in vrtcem določa zahtevo sistematičnega soočanja s kakovostjo in izboljšavami s samoevalvacijo. A ne gre le za to, hkrati sporoča, da ni dovolj, da same vedo, da so dobre, ampak je njihova obveza, da deležnikom pokažejo in upravičijo svoje dejavnosti povezane z otroki. Prav s samoevalvacijo to dokumentirano pokažejo in spremenijo način dela tam, kjer se pokaže, da se pojavljajo slabosti (Brejc in Koren, 2011).

Zakon kakovost in odgovornost zanjo izrecno povezuje z ravnatelji, saj v 49. členu ZOFVI določa »(ravnatelj) je odgovoren za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oziroma vrtca«.

Omejitve zunanje odgovornosti

Določitev vloge in izrecno poudarjanje ravnateljeve odgovornosti za kakovost sta nekako uglasena s splošnim prepričanjem o vlogi ravnatelja za uspešen vrtec, šolo. Pomen vodenja se uveljavlja v smernicah EU, OECD (Pont, Nusche in

Moorman, 2008), poudarjajo jo širok nabor literature, nadnacionalna znanstvena združenja, institucije in univerze, ki se ukvarjajo z vodenjem in usposabljaajo ravnatelje. Tako ni čudno, da se izobraževalni sistemi pogosto zanašajo nanje skoraj pri vsem, tudi pri zadevah, ki jih ne znajo rešiti drugače, pri čemer je velika verjetnost, da jih s tem pometejo pod preprogo.

To pojmovanje se stopnjuje, kljub temu da so ravnatelji le ljudje s temu ustrezno omejenimi zmožnostmi, obremenjeni z veliko vsakodnevnimi zadevami vodenja, in da večina metaanaliz (prav tam) kaže na omejen, predvsem posreden vpliv ravnateljev na dosežke učencev.

Hkrati zahteve spregledajo organizacijske omejitve, ko teorije organizacij in vodenja v praksi nimajo velike predvidljivosti (Handy, 1999), ki bi ravnatelju omogočale uresničevanje in prenos zunanjih zahtev v vrtec, šolo. Mnogoterost spremenljivk, ki zadevajo vsako organizacijsko situacijo, je namreč tako velika, da ne bo nikoli dovolj podatkov, ki bi omogočali predvidevanje, hkrati pa kaže, da prirojeno svojstvo, lastnosti človeka pregazijo mnoge vplive na njegovo vedenje v organizaciji. Oboje ravnatelju zmanjšuje realno možnost zagotoviti uresničevanje zahtev, ki mu jih nalaga zunanja odgovornost.

Obstaja pa več dejavnikov, ki mu možnosti povečajo. Najprej se lahko zanaša na spoznanje, da večina organizacijskih spremenljivk ostaja večino časa konstantna, da večina posameznikov ne gre veliko prek dejavnikov vpliva ter da je predvidljivost večja, ko se objekt študije obrne od posameznikov k zbirki posameznikov (prav tam).

Kot drugo ima na razpolago analizo in podatke kot pomemben prvi pogoj akcije oziroma prenosa in uresničevanja zahtev, ki jih mora uporabiti za vodenje (prav tam). Prav samoevalvacija, ki temelji na podatkih in analizi, mu omogoča učinkovito vodenje dejavnosti vrtca, šole.

Z omejitvami teorij vodenja in vpliva ravnateljev na dosežke učencev hočem pokazati na omejene možnosti ravnateljev pri uresničevanju od zunaj naložene odgovornosti in hkrati na nerealna pričakovanja tistih zunaj, ki jo predpisujejo. A ravnatelju preostane še najpomembnejše orodje uresničevanja zunanjih zahtev – notranja oziroma profesionalna odgovornost.

Notranja odgovornost

Ravnatelj mora poznati trende, kot vodja učenja svojega vrtca/šole ne more mimo spremljanja novosti, mimo potrebe šol, da se izboljšujejo, imajo strokovno zavedanje ter ravnanje, uvajajo kakovost zaradi lastnega profesionalnega zavedanja, da naredijo čim več za znanje svojih učencev (Vanhoof in Petegem, 2010; MacBeath, 2006).

Gre za notranjo odgovornost, to, kar mora ravnatelj narediti sam ne glede na zunanje zahteve. Da ne čaka, ampak sam ve, da vodenje ni mogoče le po zdravi pameti ali (dolgoletnih) izkušnjah. Uresničevanje in prenos zahtev na organizacijski ravni mu omogoča prav samoevalvacija sama. Kadar namreč upošteva nje-ne zahteve in značilnosti, spreminja tudi organizacijsko učinkovitost in omogoča pravo profesionalno vodenje, ki temelji na podatkih in analizi. S tem se izenačuje s profesionalci na drugih področjih, ki so bili pred podobnimi zahtevami še prej. Profesionalna odgovornost mu nalaga, da se sprašuje o uspešnosti vrtca, šole, da ni zadovoljen z vsem, kar dela, in vsakim učiteljem, da ne verjame, da ni treba nič spremeniti, ker nam je tako laže.

Notranja odgovornost se navezuje na temeljni namen samoevalvacije, to so analiza in izboljšave v izbranih dejavnosti, kot tudi na širše cilje, ki so povezani z delovanjem vrtca, šole kot učinkovite organizacije in vodenjem (Reynolds in

Teddle, 2001, Brejc in Trunk Širca, 2007). Za doseganje teh namenov ravnatelju notranje odgovornosti ni potrebno, niti je ne sme nositi sam, saj ni edini vodja kakovosti. V kakovosti s samoevalvacijo se vodstvene vloge porazdelijo. Ne le na tim za kakovost ali njegovega vodjo, vodijo jo tudi drugi strokovni delavci. Ravnatelj sam jim mora dajati in omogočiti širši pogled na raven vrtca, šole in zunaj njiju, ki je drugi na šoli nimajo, saj vidijo predvsem učilnico, otroke (Koren, 2006). Ko se vodenje porazdeli, pridobi priložnost profesionalnega in kolegialnega sodelovanja s strokovnimi delavci vrtca, šole, gradi priložnosti medsebojnega profesionalnega spoznavanja in oblikovanje skupnih prepričanj, s čimer bo lahko uresničeval zunanje zahteve.

Kakovost in samoevalvacija kot priložnost za ravnatelje

Ko šolski sistem uvaja kakovost in samoevalvacijo, je le-to treba opredeliti, določiti namen, cilje in postopke – če jih ne, se hitro pojavi skoraj laično razumevanje, da je vse, kar dobro delamo, kakovost. Na izvedbeni ravni je zato treba opredeliti pojem kakovosti s protokoli in ustreznim usposabljanjem, ki jim morajo slediti vrtci in šole, da izpolnijo zakonske in profesionalne zahteve. Na tej podlagi izhajajo vodstvene priložnosti ravnatelja iz izvedbe procesa samoevalvacije, ki je naravnan tako, da hkrati spodbuja takšne spremembe v organizacijskem delovanju, ki so prepoznane kot značilnosti učinkovitega vrtca oz. šole.

Osnovno načelo je vsešolski pristop, ki daje priložnosti za sodelovanje zaposlenih, strokovne razprave med učitelji in ravnateljem ter z zunanjimi strokovnjaki, razprave o tem, kaj je zares pomembno za dobro delovanje vrtca ali šole, visoka pričakovanja učencev in učiteljev, spremljanje napredka, vključevanje staršev, učinkovito učenje (Brejc in Koren, 2011). Vsaka od »organizacijskih« priložnosti je tudi priložnost za vodenje, podpora ravnatelju, da jih izkoristi za to, da nove procese iz samoevalvacije prenese in uvaja v vse dejavnosti vrtca ali šole.

Z vidika distribuiranega vodenja, katerega pomen potrjujejo raziskave (Woods, 2004), ustvarja samoevalvacija nove situacije, ki ponujajo ravnateljem in strokovnim delavcem priložnosti sodelovalnega vodenja. Nove situacije dajejo strokovnim delavcem možnost pridobiti vodstvene izkušnje, na ravni organizacije pa prepoznati tiste, ki so nadarjeni za vodenje. Nove situacije mora ravnatelj spodbujati z vključevanjem vseh strokovnih delavcev in načrtovanjem dela v skupinah (Brejc in Koren, 2011).

Posebej pomembna je za ravnatelje priložnost, da postavlja poučevanje, učenje in odnos med učenci ter učitelji v povezovanju z vsebino v središče naporov nenehnih izboljšav, v središče dejavnosti in svojega vodenja. Zato morajo izboljšave doseči raven učencev, kar spodbujajo tako, da so skupne dejavnosti jasno prepoznavne tako na ravni organizacije kot na ravni vsakega učitelja. Ali kot temu reče Elomre (2007), če izboljšav ne najdeš v učilnicah, jih preprosto ni. To velja tako za načrtovanje izboljšav kot za njihovo izvajanje, spremljanje in ovrednotenje, prepoznavanje in uporabo podatkov, načrtovanje nadaljnjih ukrepov (Brejc in Koren, 2011).

Vsešolski pristop k samoevalvaciji daje ravnateljem priložnost ustvarjati pozitivno klimo med strokovnimi delavci, ki so motivirani za sodelovanje in učinkoviti pri izboljševanju kakovosti učenja in poučevanja. Gre za oblikovanje kulture šole, ki je naklonjena učenju, nenehnim izboljšavam in vrednotenju svojega dela. Izkoriščanje vseh teh priložnosti je odvisno od ravnateljev in njihove pripravljenosti prevzeti vlogo nosilcev »nove kulture izboljšav« (Elmore, 2007).

Seveda tudi pri teh pogledih ne smemo zapasti v idealiziranje – vodenje, pouk, vse na šoli ne more biti vedno nekaj novega. Ne smemo zapasti v stalen nemir, ki nam ga vsiljujejo svet, literatura, seminarji, zunanja odgovornost, hkrati pa čas beži, zato si ne smemo naložiti bremena, teže slabega občutka, da se ne spreminjamo dovolj. A temu lahko ubežimo le, ko vemo, da delamo dovolj dobro, da izboljšujemo, kar je potrebno, in ohranjamo, kar je dobro.

Viri

- Brejc, M. in Trunk Širca, N. (2007). Sistemi vodenja kakovosti – sinergija med notranjo in zunanjo evalvacijo. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2, 41–50. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Brejc, M. in Koren A. (2011). Uvajanje samoevalvacije v šolah in vrtcih kot pristop h kakovosti na nacionalni ravni. V: M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik (ur.), *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Elmore, F. R. (2007). *Educational Improvement in Victoria*. Melbourne, Victoria: Office for Government School Education, Department of Education.
- Handy, C. (1999). *Understanding organizations*. London: Penguin.
- Koren, A. (2006). *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju; študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu*. Koper: Fakulteta za management Koper, UP.
- MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation*. Working with the New Relationship. London: Routledge.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Pariz: OECD.
- Pont, B., Nusche, D. in Moorman H. (2008). *Improving School Leadership*. Pariz: OECD.
- Reynolds, D. in Teddlie, C. (2001). Reflections on the critics, and beyond them. *School Effectiveness & School Improvement*, 12, 99–114.
- Townsend, T. (2008). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v Viktoriji, Avstralija. V: M. Brejc (ur.), *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju* (str. 89–101). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Vanhoof, J. in Van Petegem, P. (2010). Evaluation the quality of self-evaluations: The (mis)match between internal and external meta evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 36 (1), 20–26. Elsevier.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI/*. (1996). Uradni list RS, št. 16 (23. 2. 2007), 36 (11. 4. 2008), 58 (27. 7. 2009), 64 (10. 8. 2009), 65 (14. 8. 2009), 20 (18. 3. 2011), 40 (30. 5. 2012) in 57 (27. 2. 2012). Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.
- Woods, A. W. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal Leadership in Education*, 7(1), 3–26.



Timska organiziranost kolektiva učiteljev in sodelovalno vodenje v podporo razvoju kakovosti

Ludvik Aškerc, Simona Črep

ludvik.askerc@sc-celje.si

Šolski center Celje, Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije,
Pot na Lavo 22, Celje

Ključne besede: sodelovalno vodenje, razvojni načrt šole, timska organiziranost kolektiva, vrednote

 Z zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju leta 2006 je bila ustanovitev komisije za kakovost na šoli obvezna. Z ustanovitvijo komisije nismo želeli zadostiti le zakonodajnim zahtevam, ampak jo postaviti v razvojno vlogo in kot podporo pri sprejemanju odločitev vodstva. Kolektiv smo organizacijsko strukturirali v manjše time; komisija za kakovost je eden izmed timov. Vsak učitelj je poleg rednega pouka vključen še v vsaj en tim.

Timi, ki štejejo od 10 do 12 članov, so oblikovani glede na naslednja področja: načrtovanje procesa izobraževanja, učenje in poučevanje, svetovanje in podpora dijakom, sodelovanje z okoljem, šolska klima in odličnost delovanja šole. Vsak tim pripravi petletni načrt razvoja svojega področja, vse skupaj pa je povezano v krovnem petletnem razvojnem načrtu šole. Komisija za kakovost veže samoevalvacijo na razvojni načrt šole. Vsakoletno pa v razpravi z vodstvom in kolektivom določimo, katero področje bomo podrobneje samoevalvirali. V preteklih letih smo pozornost načrtno namenjali predvsem učenju in poučevanju ter medosebnim odnosom, v šolskem letu 2013/2014 pa smo samoevalvirali celotno delovanje šole. Želeli smo namreč ugotoviti, koliko smo uresničili cilje Razvojnega načrta šole za obdobje 2009–2014, kje so naše močne in šibke točke ter nevarnosti in izzivi. Že drugo leto pa načrtno vzpostavljamo sistem nenehnih izboljšav na vseh področjih delovanja šole glede na time. Razpravi znotraj kolektiva na to temo posvetimo veliko časa in pozornosti. Podrobnosti pa dorečemo na vsakoletnem dvodnevem strokovnem usposabljanju kolektiva, ki je namenjeno pogovoru o rezultatih predhodne samoevalvacije, usposabljanju kolektiva, medsebojnemu povezovanju ter nadaljnjemu razvojnemu načrtovanju. Poleg prioriteta nega področja vseskozi samoevalviramo šolsko klimo in načrtno razvijamo dobre

medosebne odnose, ki so prvi pogoj in temelj kakovostnega dela, s krepitvijo formalnega in neformalnega druženja tako med dijaki kot učitelji. Naš cilj je razviti visoko stopnjo sodelovalne kulture ter dobrega počutja dijakov, učiteljev in staršev ter si prizadevati, da bi ostala naša šola prostor, kjer se kali ustvarjalni duh, razvija kritičnost in sprejema drugačnost. Merjenje napredka dokazuje, da so naši rezultati boljši v primerjavi s preteklimi leti in v primerjavi s slovenskim povprečjem.

Sodelovalno vodenje je pri tovrstni organizacijski strukturi ključno. Vzpostavitev celovitega sistema vodenja kakovosti je dolgotrajen proces. Vanj je treba načrtno vključevati vse strokovne delavce in partnerje, saj le tako dosežemo višjo stopnjo sinergije, ki vodi tudi v odličnost. Vpeljemo namreč model odličnosti EFQM.

Idejo za organizacijsko strukturo ter razvoj klime in kulture na šoli v podporo predanosti kakovosti smo dobili v LdV-projektu QualiVET, v katerega smo bili vključeni leta 2005 prek CPI-ja.

Viri

MGRT, Urad RS za meroslovje (2013). *Model odličnosti EFQM*. Pridobljeno 9. 6. 2015 s http://www.mirs.gov.si/si/delovna_podrocja/poslovna_odlicnost_prspo/model_odlicnosti_efqm/.

Šolski center Celje (2009). *Razvojni načrt Srednje šole za strojništvo, mehatroniko in medije v obdobjih 2009–2014*. Neobjavljeno gradivo.

Šolski center Celje (2014). *Razvojni načrt Srednje šole za strojništvo, mehatroniko in medije v obdobjih 2014–2019*. Neobjavljeno gradivo.



Soustvarjanje kazalnikov kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi (KKNAD) – učinkovit in uspešen način za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela na posamezni šoli

Mag. Tanja Bezić

tanja.bezic@zrss.si

Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, Ljubljana, OE Maribor, Trg revolucije 7

Ključne besede: koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi, samoevalvacija, kazalniki kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, avtonomija šole

V prispevku avtorica najprej predstavi najbolj pomembna spoznanja več analiz Zavoda RS za šolstvo o dosedanjem uresničevanju konceptov odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovni in srednji šoli (Koncepta sta bila potrjena na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje – za osnovno šolo leta 1999, za srednjo šolo leta 2007), med drugimi tudi, da se koncept v veliki večini osnovnih šol in dveh tretjinah srednjih šol uspešno uresničuje, da je po veljavnih konceptih med vsemi učenci osnovnih in srednjih šol prepoznanih kar 25 % nadarjenih na šestih različnih področjih ter da gre za statistično pomembno pozitivno povezanost med nekaterimi dejavnostmi, ki so jih učenci imeli vključene v individualizirane programe vzgojno-izobraževalnega dela, in njihovimi dosežki na nacionalnih preizkusih znanja iz matematike in slovenščine. V nadaljevanju predstavlja najpomembnejše strokovne izzive za nadaljnji razvoj konceptov ter vzgojno-izobraževalnega dela šol, še predvsem stalno posodabljanje pripomočkov za prepoznavanje nadarjenih, krepitev dodiplomskega in stalnega strokovnega izobraževanja učiteljev ter močnejšo moralno in finančno podporo mentorskega dela ter posebnih programov za spodbujanje razvoja nadarjenih (npr. sobotnih šol, taborov ipd.).

Osrednji del prispevka predstavljajo temeljna izhodišča, nameni, cilji in posledice oz. rezultati soustvarjanja kazalnikov kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi. Za delo srednjih šol, so nastali po ameriškem vzoru že v letih 2008–2011. Sooblikovali so jih projektni timi 10 srednjih šol, v okviru projekta ZRSS – »Spremljanje uvajanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi dijaki«. Ker je njihovo koristnost in uporabnost prepoznalo več kot 70 % koordinatorjev za delo nadarjenimi v srednjih šolah, smo v letih 2013–2015 z njihovim prirejanjem nadaljevali tudi v osnovnih šolah. V razvojni nalogi ZRSS je sodelovalo 62 osnovnih šol mariborske in murskosoboške regije. Projektni timi šol in učitelji so opise pričakovanega ravnanja in primere odlične prakse za sedem podpodročij oblikovali v štirih zaporednih korakih. Med njimi sami kot najbolj pomembno ocenjujejo prav soustvarjanje opisov znotraj konkretne šole. V skladu s prepoznanimi potrebami je Zavod RS za šolstvo organiziral tudi več strokovnih izobraževanj za projektne time šol, ti pa so kasneje z novimi spoznanji seznanjali svoje sodelavce. Zaradi spodbudnih spoznanj o procesu oblikovanja kazalnikov s prirejanjem nadaljuje 13 osnovnih šol celjske regije. Metodologija njihovega oblikovanja je prenosljiva tudi na druga področja VIZ-dela.

Viri

- Bezić, T. (2011). *Dejavnosti Zavoda RS za šolstvo v procesih razvijanja in uvajanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovnih in srednjih šolah Sloveniji, od leta 1996 do 2011*. ESS projekt. Ljubljana: PEF ULJ. Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://www.zrss.si/default.asp?rub=7227>.
- Bezić, T. (2011a). *Temeljne ugotovitve projekta spremljanja uvajanja Koncepta VIZ dela z nadarjenimi v srednjih šolah*. Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4032>.
- Bezić, T. in Deutsch, T. (2011). *Analiza uresničevanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni OŠ ob koncu šol. leta 2009/2010*. Končno poročilo. ZRSS. Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://www.zrss.si/pdf/241111145902>.
- Bezić, T. (ur.) (2012). *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci OŠ*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, T. (ur.) (2012a). *Analiza VIZ dela z nadarjenimi v srednjih šolah, 2011/2012*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://www.zrss.si/pdf/241111145902>.
- Bezić, T. (2014). A Development of Quality Indicators for Gifted and Talented Education in Slovenia [Razvijanje kazalnikov kakovosti za VIZ delo z nadarjenimi v Sloveniji]. V: M. Juriševič (ur.), *Re:Thinking Giftedness: Giftedness in the Digital Age*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education. Pridobljeno 9. 6. 2015 s http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/dogodki/E_ECHA_Zbornik_2014.pdf.
- Bezić, T. (2015). Kazalniki kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi – pripomoček za samoevalvacijo dela šole in za načrtovanje sprememb in izboljšav. *Šolsko svetovalno delo*, 19 (1–2), v tisku.



Kakovost kot temelj organizacijske kulture šole

Nataša Djuzić Kunej, Inga Krusič Lamut
 natasa.kunej@scng.si

Šolski center Nova Gorica, Srednja ekonomska In trgovska Šola,
 Cankarjeva 10, Nova Gorica

Ključne besede: organizacijska kultura, kakovost, učeča se organizacija, vodenje

V prispevku bova predstavili in kritično ovrednotili pristope, ki smo jih na šoli uporabljali skoraj celo desetletje, da smo prišli do točke, ko je ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti postalo del organizacijske kulture šole. To se je pokazalo pri premiku razmišljanja zaposlenih od ocene, da »je šola prilagodljiva in mirno pluje kot barka« (vprašalnik DION za zaposlene 2008), do ugotovitve (analize anket za zaposlene 2009 do 2014), da se šola ne obremenjuje z zunanjimi pritiski, ampak na podlagi pridobljenih izkušenj selektivno uvaja spremembe zato, da uresniči lastne načrtovane cilje. S pomočjo kroga PDCA (Deming, 1982) smo načrtovali, izvajali aktivnosti, preverjali rezultate in na tej osnovi pripravljali spremembe in izboljšave. V proces so bili na začetku vključeni posamezniki, organizirani v tim za kakovost, kasneje pa smo vključili vse zaposlene, tako strokovno kot administrativno in tehnično osebje, dijake in starše. Razlog za postopnost vključevanja je v dejstvu, da smo želeli najprej zgraditi osnove in jih nato ohraniti na dolgi rok z vključitvijo različnih deležnikov.

Šola se je aktivno vključevala v različne projekte s področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (Modro oko, POKI, Mreže šol, SIQ Kakovost za prihodnost VIZ in uKVIZ), ker menimo, da je takšen način najboljši za pridobivanje znanja, izmenjavo izkušenj ter postopno uvajanje sprememb na vsa področja dela šole. Temelj vsakokratne vključitve v projekt je bil vedno postavitev projektnega tima, ki je skrbel za sistematičen pristop pri uresničevanju ciljev projekta, prenašal novo znanje na zaposlene, povezoval in usklajeval aktivnosti na ravni šole, tima za kakovost in zaposlenih. Član timov je bil vedno tudi ravnatelj. Tako se je vzpostavil kakovosten cikel učenja, ki zagotavlja zmožnost šole, da se učinkovito odziva na spremembe v okolju. Sodelovalno delo med zaposlenimi je razširjeno na različnih področjih dela šole in predstavlja pot k učeči

se skupnosti oz. organizaciji, za katero so značilni skupno vodenje, skupinska ustvarjalnost, skupne vrednote in vizija ter spodbudno organizacijsko okolje (Erčulj v Jaklič et al., 2006, str. 247).

Vsakokratno delo na projektu temelji na rezultatih vodenih strokovnih razprav o viziji, poslanstvu in vrednotah šole ter postavljenih kratkoročnih in dolgoročnih ciljih ter na podlagi akcijskega načrta za doseg le-teh. Zbiranje, analiza in uporaba podatkov, ki vključujejo tudi podatke o projektih, omogočajo vodstvu šole sprotno odzivanje na ugotovljene šibke točke ter s tem uvajanje sprememb in dopolnitev ter izboljšav. Vsakoletne ugotovitve na podlagi zbranih in analiziranih podatkov pa so izhodišče in konkretna osnova za pripravo letnih dokumentov za načrtovanje dela in delovanja šole. Povratne informacije (podatki, statistične analize, ostale informacije), ki jih pridobivamo z različnimi orodji (npr. anketami, analizami podatkov šolskih evidenc, letnih razgovorov in letnih poročil zaposlenih ter v obdobju samostojnega delovanja tudi s poslovnimi in finančnimi analizami), uporabljamo za izhodišče in konkretno osnovo pri letnem in razvojnem načrtovanju (5- oz. 3-letnem), samoevalvaciji, za izvedbo letnih razgovorov, načrtovanje investicij in ne nazadnje kot sredstvo prilagajanja ob odrejenih statusnih spremembah.

Da postane ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti ena izmed ključnih vrednot šole, je nujno, da so v aktivnosti vključeni vsi zaposleni. S tem se poveča sodelovanje med zaposlenimi, udeležujejo se sodelovalno in timsko delo, medpredmetno sodelovanje ter načela projektne dela.

Razumljivo je, da mora z vključevanjem vseh zaposlenih v odločanje nujno priti do spremembe načina vodenja in odločanja, kjer se zaposlenim na vseh ravneh organizacije dodelijo opolnomočene vloge. To pomeni, da se zaposlenim dodeljuje odgovornost za kompetence uporabe lastnih zmožnosti pri doseganju ciljev (Dimovski, Penger in Skerlavaj, 2007, str. 32).

Viri

- Deming, W. Edwards. (1982). *Out of the Crisis*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Dimovski, V., Penger, S. in Skerlavaj, M. (2007). *Organiziranje in odločanje*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Skubic Ermenc, K., Rutar Ilc, Z., Slivar, B., Milekšič, V., Klarič, T., Bauman, B. in Stolnik, K. (2012). *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Erčulj, J. in Truk - Širca, N. (2005). *S sodelovanjem do kakovosti. Poslanstvo šole ali vrtca in uvedba izboljšav na izbranem področju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Sentočnik, S., Schollaert, R., Jones, J., Coffey, S., Bizjak, C., Rupnik - Vec, T., Rupar, B., Rutar - Ilc, Z. in Pušnik, M. (2006). *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola odlična šola*. Ljubljana: Državni izpitni center.



Analiza reševanja pritožb, ki so prispele v e-nabiralnik Višje strokovne šole ŠC Kranj v zadnjih dveh študijskih letih, in ukrepi, sprejeti na tej podlagi

Lidija Grmek Zupanc

lidija.grmek@guest.arnes.si

Šolski center Kranj, Višja strokovna šola

Ključne besede: e-nabiralnik, pritožbe, višja strokovna šola

● E-nabiralnik smo na spletni strani VSŠ ŠC Kranj vzpostavili v lanskem študijskem letu za izražanje pohval, predlogov in pritožb, ki so del vzpostavljenega sistema spremljanja in vodenja kakovosti. Pritožbe razumemo kot del demokratično vzpostavljenega sistema vodenja šole, pri čemer upoštevamo usmeritve, ki jih nalaga veljavna zakonodaja, ter teoretična izhodišča, zlasti Rawlsovo teorijo pravičnosti. Med pritožbe, ki jih lahko posamezniki oddajajo v e-nabiralnik, pa ne sodijo pritožbe zoper oceno po 19. členu Pravilnika o ocenjevanju znanja v višjih strokovnih šolah (2009) ter zoper izrečeni disciplinski ukrep (30. člen Internih šolskih pravil, 2013), na kar smo na spletni strani vse, ki želijo oddati svojo pritožbo v e-nabiralnik, posebej opozorili. Teh dveh vrst pritožb ne rešujemo v skladu s Poslovnikom kakovosti Višje strokovne šole, ampak v skladu z navedenimi predpisi, zato je pritožbeni postopek drugačen. Obiskovalce spletne strani VSŠ ŠC Kranj smo zato posebej zaprosili, da morebitne tovrstne pritožbe oddajajo osebno v referatu šole oziroma s priporočeno pošto. Pohvale, predloge in pritožbe lahko v e-nabiralnik oddaja vsak, ki to želi, razvrstiti pa se mora v kategorijo študent, predavatelj in drugo. V prispevku bomo analizirali pritožbe, ki so prek e-nabiralnika prišle na e-naslov ravnateljice VSŠ (datum, število, vsebina pritožbe, datum pisnega odgovora), ter način reševanja in ukrepe, sprejete na tej podlagi. Študenti so oddajali predloge in pritožbe, predavatelji pa samo predloge izboljšav. Študenti so podali predloge in pritožbe glede prijav in odjav na izpite, motilo jih je, ker so imeli izpit na dan, ko so imeli tudi predavanje. Študent vrhunski športnik nas je opomnil, da zaradi treningov ne more obiskovati vaj v popoldanskem času, za status športnika

pa je pozabil oddati vlogo na študijsko komisijo. Pritožili so se, ker na začetku študijskega leta ure v predavalnicah niso bile točno nastavljene, pritožili so se glede »lukenj« v urniku in ker je predavateljica zamudila predavanja, obvestilo pa je bilo samo na vratih učilnice, predhodnega obvestila v e-učilnici za študente o tem pa ni bilo. Rezultate analize in ukrepov bomo obravnavali kot priložnost za nenehno izboljševanje vzpostavljenega sistema vodenja kakovosti. Prispevek e-nabiralnika je v tem, da študenti podajajo predloge in pritožbe, ki so vezani na njihovo neposredno delo in počutje v šoli, kar nam omogoča zaznavati in izboljševati pomembno postavko kakovosti, ki jo opredelimo kot usmerjenost v zadovoljstvo uporabnika. Slaba stran tega načina pa je, da zaradi tega, ker ni osebne komunikacije, včasih manjka študentu samo ena informacija, ki bi rešila njegov problem. Kot ravnateljica študenta/-ko najraje o predlogu ali pritožbi povprašam še po telefonu ali povabim na osebni pogovor, če ocenim, da je to potrebno.

Viri

- Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin* (1994). Uradni list RS, št. 7 in 33 (13. 6. 1994). Pridobljeno 20. 5. 2015 s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/svet-evrope/evropska-konvencija-o-varstvu-clovekovih-pravic-in-temeljnih-svoboscin/>.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Rawls, J. (2011). *Pravičnost kot poštenost, reformulacija*. Ljubljana: Krtina.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v višjih strokovnih šolah* (2009). Uradni list RS, št. 71 (11. 9. 2009). Pridobljeno 20. 5. 2015 s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV9328>.
- Interna šolska pravila, veljajo od 1. 3. 2013 dalje



Vloga ravnatelja pri razvoju učiteljevega profesionalizma v osnovni šoli

Mag. Majda Hafner

majda.hafner@guest.arnes.si

Osnovna šola Cvetka Golarja, Frankovo naselje 51, Škofja Loka

Ključne besede: profesionalizem, strokovni razvoj, izboljšave, ravnatelj, učitelj

Prispevek predstavi ravnateljevo vlogo pri razvoju učiteljevega profesionalizma. Od ravnatelja se namreč v sodobni slovenski šoli pričakuje, da načrtno spodbuja sodelovanje med sodelavci, usmerja refleksivno prakso, vključuje učitelje v razvojno načrtovanje v pozitivni šolski klimi. Ravnatelji so ne samo na pravnoformalni, pač pa tudi na moralno-etični strani odgovorni za profesionalni razvoj učiteljev. Namen raziskovalnega dela, katerega rezultati bodo predstavljeni, je bil raziskati, kakšen pomen dajejo vodstva šol učiteljevemu profesionalizmu, kako ga spodbujajo, gradijo in kakšne načrte imajo za uresničevanje profesionalizma v nadaljnjem razvoju šole. Raziskava je bila izvedena na vzorcu ključnih subjektov (ravnateljev) dveh osnovnih šol. Ugotovitve raziskave so namenjene razumevanju, odkrivanju, pomenu in oblikovanju smernic nadaljnjega razvoja, s tem pa izboljšanju obstoječe prakse in večjemu profesionalnemu razvoju tako posameznikov kot rasti celotne organizacije. Podatki za raziskavo so bili zbrani z delno strukturiranim intervjujem, z vprašanji odprtega tipa in z metodo analize dokumentov, odgovori so bili analizirani in interpretirani.

Ugotovljeno je bilo, da je vloga ravnatelja pri razvoju učiteljevega profesionalizma ključna, a ne lahka. Ravnatelja, kljub možnostim, ki jih ponuja šola, vidita razvoj profesionalizma bolj v obliki seminarjev; njuna vloga pri načrtovanju profesionalnega razvoja učiteljev je zelo zahtevna. Ovire omenjene profesionalizacije učiteljevega poklica s strani ravnateljev so predvsem zunanje. Rezultati predstavljene raziskave sicer ne omogočajo posploševanja, vendar pa odpirajo vprašanja profesionalnega razvoja, njegovega pojmovanja, poučevanja kot profesionalne dejavnosti in razumevanje vloge učitelja v celotnem procesu poučevanja in učenja. Vloga ravnatelja pri profesionalnem razvoju učiteljev je podpora k skupnemu cilju za izboljšanje učiteljevega dela, veščin, znanja, predvsem pa za izboljšanje učenja učencev v družbi prihodnosti.

Viri

- Bush, T. in Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London, Thousand Oaks: Sage.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Eurydice – informacijsko omrežje o izobraževanju v Evropi (2008). *Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 9. 6. 2015 s http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/094SL.pdf.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. London, Thousand Oaks: Corwin.
- Koren, A. (2006). Vodenje za učenje. V: J. Erčulj in A. Širec (ur.), *Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev: presoja vodenja in svetovanje na šoli* (str. 9–25). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Southworth, G. (2005). *Learning centred leadership. The essentials of school leadership*. London: Chapman.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- West-Burnham, J. (2010). Vodenje za raznolikost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 8 (1), 7–16, 109. Pridobljeno 31. 3. 2010 s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-ND7SZTLD>.



Kakovost organizacije timskega dela učiteljev v podporo načrtovanju, izvedbi in spremljanju pouka

Bojan Kovačič, Adrijana Špacapan, Šolski center Nova Gorica in
Saša Grašič, Center RS za poklicno izobraževanje
bojan.kovacic@scng.si
Šolski center Nova Gorica, Cankarjeva 10, 5000 Nova Gorica

Ključne besede: organizacija timskega dela, izvedbeni kurikulum, programski učiteljski zbor (PUZ), vloga in motivacija vodij PUZ-ov

Izvedbeni kurikulum je procesnorazvojni dokument šole, ki ga ta zapiše na podlagi nacionalnega kurikula oz. izobraževalnega programa. Izobraževalni programi so v skladu z izhodišči za pripravo izobraževalnih programov (Medveš idr., 2001) odprto strukturirani, kompetenčno zasnovani in modularno zgrajeni. V okviru programa so opredeljeni standardi učnih dosežkov za doseganje ključnih in poklicnih kompetenc (Pevec Grm idr., 2006). Izvedbeni kurikulum je strateški in razvojni dokument šole, s katerim šola določi, kako bo udeležila in konkretizirala cilje posameznega izobraževalnega programa (Ermenc, Cencen in Klančnik, 2007).

Priprava izvedbenega kurikula in njegovo izvajanje zahtevata od šole visoko stopnjo sodelovanja in koordinacije med učitelji. Izvedbeni kurikulum je vezan na posamezen izobraževalni program, pripravlja ga tim učiteljev, ki v posameznem izobraževalnem programu poučujejo, t. i. programski učiteljski zbor (v nadaljevanju PUZ).

Zunanje spremljanje na podlagi študije 8 primerov (Grašič, 2010/2011) je pokazalo, da so PUZ-i šteli od 10 do 33, v povprečju 23 članov ter so bili kot strokovni tim za učinkovito timsko delo preveliki (Grašič in Harb, 2012).

V spremljavo smo vključili 8 primerov PUZ-ov, pri čemer smo vključili po en primer iz šestih in dva primera iz enega šolskega centra. Podatke smo zbrali s polstrukturiranim intervjujem za vodje PUZ-ov. Ključne ugotovitve pričujoče spremljave so bile:

- Timsko delo je bilo vzpostavljeno v vseh PUZ-ih, vendar so se ti medsebojno razlikovali v raznovrstnosti in širini sodelovanja ter v zrelosti organiziranosti

- za namene sodelovanja. Poročali so tudi o različnih vplivih medsebojnega sodelovanja učiteljev tako na znanje dijakov kot na odnose v kolektivu.
- O dobrem delovanju so poročali PUZ-ih, kjer je bila vzpostavljena notranja delitev dela, nosilci operativnih nalog pa so bili majhni delovni timi.
 - Vsi vodje PUZ-ov, tako funkcionalnih kot nefunkcionalnih, so poročali o mnogih težavah pri vodenju. Njihovi odgovori opozarjajo, da se je prenovo gradilo na zanesenjaki, in tudi kasneje za nagrajevanje ali umeščenost dobrih rešitev formalno ni bilo poskrbljeno.
 - Za funkcionalne PUZ-e je bilo tudi zaznati pomembno ali celo nosilno vlogo aktiva za stroko, vpetost PUZ-a v širšo organizacijsko strukturo šole ter obstoj nadredne razvojne skupine.
 - Poleg opisanih petih v spremljavo zajetih PUZ-ov pa so obstajali trije PUZ-i, kjer so poročali o utapljanju v težavah.

Opisana spremljava je bila zastavljena na podlagi intervjujev, pri čemer je tako objektivnost odgovorov v intervjujih kot tudi objektivnost sklepov teže zagotoviti. Kljub temu menimo, da nam je spremljava pomagala osvetliti kontekst delovanja funkcionalnih PUZ-ov, vzroke težav ter kriterije kakovosti timskega dela. Spoznanja smo lahko koristno uporabili pri nadaljnjem razvojnem delu, katerega rezultat je bila tudi priprava strokovnih člankov na to temo (Grašič, 2012; Grašič in Harb, 2012; Kovačič in Špacapan, 2012). Nekateri vodje PUZ-ov smo dobili potrditev, da smo na pravi poti. Žal pa težave, ki smo jih osvetlili, niso dobile zadostnega epiloga v potrebnih podpori tako na ravni sistema kot na ravni šol. Podpora novemu načinu dela, ki bi jo morali imeti tako na ravni sistema kot na ravni šol, je bila v letih, ki so sledila, prešibka, zato so tudi opisane dobre rešitve marsikje v veliki meri izzvenele.

Viri

- Ermenc Skubic, K., Cencen, Z. in Klančnik, B. (2007). *Priprava izvedbenega kurikula – Dva primera iz prakse*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Grašič, S. (2010/2011). *Kakovost v procesih timskega načrtovanja in izvajanja izvedbenega kurikula*. (Poročilo kvalitativne spremljave procesa timskega načrtovanja izvedbenega kurikula in timskega izvajanja učnega procesa, ki je zasnovan v izvedbenem kurikulu, na primerih programskih učiteljskih zborov nosilnih šolskih centrov projekta MUNUS 2). Nova Gorica: Konzorcij šolskih centrov.
- Grašič, S. (2012). Ustreznost stilov vodenja glede na usposobljenost in motivacijo vodenih oseb ter stopnjo razvoja skupinske dinamike. V: Z. Krištof (ur.), *Zbornik strokovnih prispevkov Na poti k učeči se družbi – z uspešno prenovo poklicnega in strokovnega šolstva* (str. 28–35). Nova Gorica: Konzorcij šolskih centrov.
- Grašič, S. in Harb, D. (2012). Ali število ljudi v timu in medsebojne razlike med člani vplivajo na delovno učinkovitost, zadovoljstvo pri delu in medsebojne odnose v timu? V: Z. Krištof (ur.), *Zbornik strokovnih prispevkov Na poti k učeči se družbi – z uspešno prenovo poklicnega in strokovnega šolstva* (str. 36–45). Nova Gorica: Konzorcij šolskih centrov.
- Kovačič, B. and Špacapan, A. (2012). Kompetenčno zasnovani in modularno zgrajeni izobraževalni programi. V: Z. Krištof (ur.), *Zbornik strokovnih prispevkov Na poti k učeči se družbi – z uspešno prenovo poklicnega in strokovnega šolstva* (str. 72–91). Nova Gorica: Konzorcij šolskih centrov.
- Medveš, Z., Svetlik, I., Zgonc, B., Tome, M., Dominkuš, D., Skuber, E., ... Meglič, J. (2001). *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pevc Grm, S., Ermenc, K. S., Mali, D., Hvala Kamenšček, P., Slivar, B., Pogačnik, Š. in Kovač, M. (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.



Nekatere značilnosti dobrega vodje in dobrega vodenja šolskega tima

Vesna Logar

logar.vesna@gmail.com

Osnovna šola Mirna, Cesta na Fužine 1, Mirna

Ključne besede: timsko delo, spol, starost, delovno mesto, vodje tima

Vodenje je proces vplivanja na dejavnosti posameznika ali skupine, da v danem položaju vlaga in usmerja napore za doseganju ciljev (Erčulj in Marinšek, 2000). Vodja mora imeti izjemno dobro razvit čut za timsko delo, biti mora prilagodljiv in sproščen. Na delovnem mestu ne sme vzbujati občutka napetosti, s sodelavci mora izpostaviti pozitivni odnos in prijetno klimo za uspešno doseganje ciljev (Bec, 2009). Tavčar (2006) dodaja, da mora vodja obvladati primerna znanja, biti zmožen voditi ljudi in biti pošten, zanesljiv in etičen. Erčulj in Marinšek (2000) pravita, da morajo vodjo oblikovati veščine poslušanja, parafraziranja, sposobnost sinteze, pravi občutek na poti k skupnemu cilju. Maxwell (2009) trdi, da mora biti vodja človek, ki trdno stoji na zemlji, dela napake, vendar se iz njih uči. K učenju, strokovnem napredovanju ter osebni rasti spodbuja tudi sodelavce. Z veseljem sprejema kritiko in se zaveda, da brez kritike ni napredka.

Vodja tima je predvsem organizator in koordinator timskega procesa in dela. Pomagati mora članom tima, da ločijo pomembno in bistveno od nepomembnega in nebistvenega. Ustvariti mora predpogoje za skupno delo tima. Odgovoren je za timsko komunikacijo in za proces medsebojnega prilagajanja članov tima (Brajša, 1995). Koren (1999) pravi, da vodenje v vzgojno-izobraževalni organizaciji ne ogroža ravnateljeve in učiteljeve profesionalnosti, temveč pomaga uresničevati pedagoška znanja in doseči temeljne cilje vzgoje in izobraževanja. Njegov namen je namreč optimalno izvajanje kurikula, povezovanje učiteljev, delo z ljudmi, sodelovanje s starši in okoljem, uresničevanje skupne vizije šole in prepoznavanje šibkih in dobrih točk šole.

V okviru raziskave smo s pomočjo ocenjevalne lestvice preučili, kako bi posamezniki na dveh dolenjskih osnovnih šolah vodili svoj tim. Zanimal nas je obstoj razlik glede na spol in starost zaposlenih. Vzorec predstavlja 65 zaposlenih, ki so izpolnjevali ocenjevalno lestvico. Podatki so obdelani na nivoju deskriptivne statistike. Pri tem smo uporabili analizo, kako dobro vodim tim na osnovnem deskriptivnem nivoju in analizo razlik. Ocenjevalno lestvico so po večini izpolnjevale

osebe ženskega spola. Rezultati naše raziskave so pokazali, da bi predstavnice ženskega spola na splošno nekoliko slabše vodile tim. Predvidevamo, da je to zato, ker so nekateri moški bolj karizmatični, boljši upravljavci, zato lahko tudi bolje vodijo tim. Pri preučevanju razlik glede na starost smo ugotovili, da ne obstaja statistično značilna razlika med mlajšimi in starejšimi zaposlenimi. Iz pridobljenih podatkov pa je razvidno, da bi zaposleni stari od 41 do 60 let, na splošno nekoliko bolje vodili tim. Menimo, da je to zato, ker imajo več izkušenj, primerna znanja in zato so bolj zmožni voditi ljudi. Rezultati raziskave nam lahko pomagajo, da se lažje odločimo pri izbiri primerne vodje tima.

Viri

- Bec, B. (2009). *10 lastnosti dobrega vodje*. Pridobljeno 20. 10. 2010 s <http://www.poslovnisvet.si/clanki/vodenje/10-lastnosti-dobrega-vodje>.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti dobre šole*. Maribor: GZP Mariborski tisk.
- Erčulj, J. in Marinšek, M. (2000). *Ravnatelj kot pedagoški vodja*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, A. (1999). *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Maxwell, J. C. (2009). *Zlata pravila vodenja*. Ljubljana: Orbis.
- Tavčar, M. I. (2006). *Management in organizacija. Sinteza konceptov organizacije kot instrumenta in kot skupnosti interesov*. Koper: Fakulteta za management.



Integracijska vloga modela poslovne odličnosti EFQM 2013 pri vodenju Šolskega centra Kranj

Marjeta Pučko, Marija Šubic, Jelka Bajželj, Mateja Demšar
marjeta.pucko@guest.arnes.si

Šolski center Kranj, Višja strokovna šola, Kidričeva cesta 55, Kranj

Ključne besede: vodenje, izobraževalni proces, model poslovne odličnosti EFQM

Namen prispevka je predstaviti izkušnje pri dosednji uporabi evropskega modela poslovne odličnosti EFQM 2013 pri vodenju Višje strokovne šole Šolskega centra Kranj. Poudarek je na integracijski vlogi modela po reorganizaciji v letu 2013, in sicer na področjih delovanja, za katera smo ocenili, da so ključnega pomena za nadaljnji razvoj kakovosti Šolskega centra Kranj in Višje strokovne šole v okviru nove organiziranosti. Izvedene povezovalne aktivnosti bomo kritično ovrednotili na podlagi dosedanjih rezultatov ter predstavili smernice za nadaljnjo implementacijo modela EFQM 2013 predvsem na naslednjih področjih:

- povezovanje med različnimi nivoji strokovnega izobraževanja znotraj centra,
- povezovanje z deležniki, gospodarstvom, drugimi organizacijami ter povezovanje izobraževalne dejavnosti s projektno dejavnostjo,
- povezovanje oz. integracija procesov in postopkov,
- povezovanje oz. integracija standardov, modelov in orodij vodenja kakovosti,
- povezovanje informacijske podpore procesom,
- povezovanje klasičnih in inovativnih metod izobraževanja.

Izhodišče za ovrednotenje rezultatov predstavljajo rezultati meritev in samo-
evalvacij ter ugotovitve zunanjih ocenjevalcev po modelu EFQM 2013 v okviru
prijave na razpis za priznanje Republike Slovenije za poslovno odličnost 2014,
kjer je bil Šolski center Kranj eden od prejemnikov mednarodnega certifikata
»Recognized for Excellence«.

Viri

- Brejc, M. (2013). *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ). Zunanje evalvacije: priročnik za zunanje evalvatorje in evalvirane zavode*. Kranj: Šola za ravnatelje. Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-50-3.pdf>.
- MGRT, Urad RS za meroslovje (2013). Model odličnosti EFQM. Pridobljeno 9. 6. 2015 s http://www.mirs.gov.si/si/delovna_podrocja/poslovna_odlicnost_prspo/model_odlicnosti_efqm/.
- NAKVIS (2011). *Merila za zunanjo evalvacijo višjih strokovnih šol*. Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://test.nakvis.si/sl-SI/Content/Details/5>.



Razporejeno vodenje v šolah: razlogi za njegovo uvajanje, program usposabljanja vodstvenih timov in kazalniki uspešne implementacije

Dr. Sonja Sentočnik
sonja.sentocnik@gmail.com
Hiša znanja dr. Sentočnik

Ključne besede: razporejeno vodenje, vodstveni tim, program usposabljanja, organizacijske spremembe, učeča se skupnost

Kljub spodbudnim ugotovitvam, da so naši učitelji v vrhu med državami Evropske unije po količini strokovnega usposabljanja in torej dobro seznanjeni z novimi pristopi k poučevanju (Sardoč, Klepac, Rožman, Vršnik Perše in Brečko, 2009), novejšje evalvacije pouka (npr. Cankar, v tisku) kažejo, da ostaja učiteljeva frontalna razlaga prevladujoči način poučevanja, da manjkajo medpredmetno povezovanje in navezava na življenje pa tudi spodbujanje dijakov k miselni aktivnosti ter k razvijanju kritičnega mišljenja.

Raziskave kažejo, da tudi ko učitelji na teoretični ravni obvladajo novosti, njihova praksa ostaja nespremenjena, če novosti umeščajo v obstoječe okvire svojega delovanja in v svoje obstoječe miselne modele, zaradi česar jih uporabijo kot popestritve in ne kot radikalne spremembe, ki zahtevajo spremembo obstoječih paradig (Dumont, Istance in Benevides, 2013). Razumevanje procesov učenja pa tudi obvladovanje sodobnih metod poučevanja samo po sebi torej ne zadostujeta za oblikovanje učinkovitih šolskih okolij, treba je vključiti tudi spoznanja s področij organizacijskega delovanja in uvajanja organizacijskih sprememb, pri čemer ima ključno vlogo vodstvo šole (Sentočnik, 2013). Novejšje oblike vodenja šol, ki smo jih preizkušali tudi pri nas (Rupnik Vec in Rupar, 2006; Sentočnik, 2006; Sentočnik 2013) in ki namesto hierarhije odločanja od ravnatelja navzdol vzpostavljajo razporejeno vodenje (Spillane, Halverson in Diamond, 2001; Spillane in Diamond, 2007), imajo na teh področjih obetajoče rezultate.

V prispevku bomo predstavili izsledke kvalitativne raziskave (polstrukturirani intervjuji z ravnatelji, člani vodstvenih timov in fokusnimi skupinami učiteljev), ki je potekala na desetih srednjih šolah. Predstavljeni bodo smisel razporejenega vodenja, kazalniki uspešne vzpostavitve in delovanja vodstvenih timov ter program usposabljanja in kontinuirane podpore šolam. Razvoj in učinki novega načina vodenja bodo prikazani na primeru dveh srednjih šolah, ki predstavljata skrajni točki na kontinuumu: z enako podporo je le ena vzpostavila uspešen način razporejenega vodenja, ki je podprl razvoj šole kot učeče se skupnosti. Rezultati raziskave na novo opredelijo vlogo ravnatelja in poudarijo pomen njegovega razumevanja lastne vloge za uspeh razporejenega vodenja ter podajo smernice za uspešno oblikovanje šolskih vodstvenih timov in uvajanje razporejenega vodenja.

Viri

- Cankar, F. (v tisku). *Evalvacija poučevanja v programu javne osnovne šole v primerjavi z mednarodnim programom* (neobjavljeno gradivo). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Dumont, H., Istance, D. in Benevides, F. (ur.) (2013). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sardoč, M., Klepac, L., Rožman, M., Vršnik Perše, T. in B. Brečko (2009): *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS. Nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Rupnik Vec, T. in Rupar, B. (2006). Model celostne podpore ZRSŠ šolam pri vpeljevanju sprememb in zagotavljanju kakovosti. V: B. Rupar in S. Sentočnik (ur.): *Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki*, 69–95. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2006). Uvajanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb. V: B. Rupar in S. Sentočnik (ur.): *Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki*, 37–56. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2013). *Re-thinking school leadership. Exploring the development of distributed leadership in a post-socialist European context*. Scholars Press, AV Akademikverlag, GmbH & Co.
- Spillane, J. P., Halverson, R. in Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: Distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 23–28.
- Spillane, J. P. in Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.



Za profesionalni razvoj zaposlenih na področju IKT in informatizacijo šole skrbi e-tim

Sonja Strgar, mag. Anita Smole

sonja.strgar@gmail.com

Osnovna šola Vide Pregarc, Bazoviška ulica 1, Ljubljana

Ključne besede: e-tim, načrt informatizacije šole, kazalniki napredka, profesionalni razvoj

● **P**ojem učiteljevega profesionalnega razvoja obsega tri dimenzije: socialni, poklicni in osebnostni razvoj (Vršnik Perše, Kelava, Kozina, Rutar Leban in Javornik Krečič, 2012). V prispevku predstavljamo primer dobre prakse uvedbe e-tima na šoli. Sestavljajo ga predstavniki vodstva šole, računalnikar in učitelji. Sestajamo se vsaj petkrat letno. Na začetku smo si zadali nalogo, da naredimo analizo stanja IKT-opreme na šoli, pregledamo priključke in določimo prednostne naloge. Analiza stanja je pokazala, da na šoli nismo imeli narejenega načrta informatizacije šole. Na podlagi narejene analize smo sestavili Načrt informatizacije šole, ki je vseboval več področij, ki so sestavljala prednostne naloge e-tima: spletne učilnice, spletna stran šole, varnost in zaščita šole, omrežje in dostop do spleta, programska in strojna oprema, izobraževanja učiteljev, razpisi ministrstva in MOL-a. Izdelali smo tudi preglednico Kazalniki napredka posameznih akcij, ki smo jo redno na sestankih e-tima izpolnjevali. Posebno pozornost e-tim posveča izobraževanju sodelavcev. To pripravljamo na podlagi anket, ki jih izvedemo enkrat letno in kjer nas zanimajo digitalne kompetence sodelavcev. Izobraževanja organiziramo v obliki seminarjev, svetovanj, delavnic in nasvetov za samoizobraževanje. Nekaj seminarjev smo izvedli prek projektov e-šolstvo, e-šolska torba, večino pa v lastni režiji (npr. oblikovanje besedila, uporaba spletne pošte). Spodbujamo k aktivni udeležbi sodelavcev na konferencah, pomagamo pri objavah za lokalne in druge časopise. Organizirali smo izobraževanja za starše na temo varnost na internetu. Pripravljamo navodila za sodelavce (primeri dobrih praks uporabe določenega programa, navodila za uporabo strojne opreme, napotki za izdelavo odstrani za razrednike, vodje projektov ipd.). Sodelavce stalno obveščamo o IKT-novostih prek spletne pošte, spletne učilnice, na konferencah in v vsakodnevni pogovorih. Eden glavnih ciljev je tudi, da nudimo tehnično podporo sodelavcem. Svoje ideje in znanje

prispevamo tudi v različnih projektih, kot so Evropska vas, Simbioza itd. E-tim je pripravil tudi nekaj spletnih obrazcev, ki omogočajo boljšo organizacijo dela na šoli (opravila računalnikarja, rezervacija računalniške učilnice itd.). Svoje delo redno samoevalviramo prek spletnega vprašalnika. Ugotovili smo, da so sodelavci zadovoljni s šolsko spletno stranjo, da redno uporabljajo e-zbornico, da so izvedeli veliko koristnega na temo varni na internetu, da je e-tim dostopen za vsakogar, da se z e-timom lažje vodi in načrtuje informatizacijo šole, kakovost IKT-stanja se je izboljšala. Pomankljivost pa je predvsem delitev nalog med člani tima, saj se hitro zgodi, da pride do neenakomerne porazdelitve obsega dela. Odzivnost in dosegljivost računalnikarja in zeleno stanje uporabniške podpore preverimo ob koncu šolskega leta in glede na rezultate pripravimo izboljšave (npr. uradne ure računalnikarja in članov e-tima). Tako iščemo vedno nove poti do novih znanj.

Viri

Vršnik Perše, T., Kelava, P., Kozina, A., Rutar Leban, T. in Javornik Krečič, T. (2012). *Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 2. 6. 2015 s http://www.pei.si/UserFilesUpload/Porocilo_ES%20Prof%20razvoj%20strok%20del%20ov%20poklic%20in%20strok%20izob_DOPOLNJEN.pdf.



Razvojno načrtovanje in skrb za kakovost z vidika različnih pristopov v Osnovni šoli Stopiče

Verica Turk

verica.turk@gmail.com

Osnovna šola Stopiče, Stopiče 37, Stopiče

Ključne besede: razvojni načrt, samoevalvacija, kazalniki kakovosti, izboljšave

● Slovenija je stopila v širok evropski prostor, v katerem se odpirajo vrata primerljivosti in konkurenčnosti. Povečujejo se zahteve in pričakovanja vseh uporabnikov in s tem tudi kompleksnost dela v vzgoji in izobraževanju. Osnovna šola Stopiče si že dalj časa prizadeva slediti sodobnim trendom vzgoje in izobraževanja. Pri učenju in poučevanju smo že pred leti začeli uvajati procese samoevalvacije in notranje presoje ter izboljšave v različnih procesih dela, ki potekajo na šoli. Naša želja je pridobitev potrditve, da imamo v zavodu vzpostavljen sistem vodenja kakovosti, ki nas sistematično vodi od vizije do konkretnih izboljšav.

Načrtovanje poteka dolgoročno za obdobje štirih let in kratkoročno, operativno v LDN. Vsako leto v samoevalvacijskem poročilu, ki sledi razvojnim ciljem, določimo letni razvojni cilj. V šoli smo si zastavili dve področji izboljšav, razvijanje funkcionalne pismenosti in odgovornost. Razvijanje funkcionalne pismenosti prinaša postopno doseganje ciljev, razvijanje odgovornosti teče počasi. Kazalnik so izboljšani rezultati na NPZ na ravni šole.

Sama sem vodja tima za merjenje kakovosti, sem registrirana notranja presojevalka ter sodelujem v timu za samoevalvacijo. Tim za kakovost je s pomočjo razvojnega načrtovanja, ki vključuje vse zainteresirane udeležence v vzgojno-izobraževalnem procesu, določil vizijo, poslanstvo, vrednote in razvojne strateške cilje razvoja. Naša vizija je »Vzgoja za znanje in življenje«. Poslanstvo je zagotavljanje splošne izobrazbe vsem učencem, ki jim bo omogočala nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje. Vodilo je nadaljevanje poti v smeri strpnih medsebojnih odnosov ter urejanja delovnega okolja. Vrednote, ki smo jih zapisali, so to, kar nas usmerja pri našem delovanju.

Na šoli poteka načrtovanje izboljšav na treh nivojih: nivo šole, aktivov in posameznika. Vloga tima za samoevalvacijo je priprava samoevalvacijskega poročila in pomoč posameznikom v procesu samoevalvacije. Pri presoji sem v vlogi notranje presojevalke. V tem procesu so vključeni strokovni delavci in tehnično osebje, zajeti so vsi procesi delovanja šole. Letno izberemo dva procesa dela, ki potekata na šoli. Moja vloga je priprava in predstavitev notranje presoje, izvedba in evalvacija. Dodatna vrednost presoje je, da so vsi zaposleni na šoli vključeni v skrb za kakovost in da dobijo povratno informacijo o svojem delu.

Prednosti različnih pristopov so v celostni obravnavi ter oceni stanja in delovanja vseh bistvenih elementov šole. Težave predstavljajo potrebna finančna sredstva in birokracija, pa tudi zaposleni morajo spoznati, da so prizadevanja za višjo kakovost smiselna. Za večjo učinkovitost bi bilo dobro, da bi ta procesa združili in vso potrebno dokumentacijo poenostavili.



Pomen medšolskih hospitacij za profesionalni razvoj učiteljev

Mag. Majda Vehovec, Osnovna šola Šenčur,
Jelena Keršnik, Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje,
Metka Debeljak, Osnovna šola Poljane
majda.vehovec@os-sencur.si

Ključne besede: medsebojne hospitacije, različne ravni šolanja, izmenjava izkušenj

K spodbujanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, ki je eden najpomembnejših dejavnikov kakovosti učenja in poučevanja, lahko pomembno prispevajo medsebojne hospitacije. V okviru programa Šole za ravnatelje Vodenje za učenje je skupina ravnateljev srednjih in osnovnih šol v šol. letu 2011/2012 za področje raziskovanja izbrala medsebojne hospitacije. V skupini sta sodelovala dva ravnatelja srednjih in štiri ravnateljice osnovnih šol. Izhodiščno stanje se je med ravnema razlikovalo, zato so na srednjih šolah začeli z medsebojnimi, v osnovnih pa z medšolskimi hospitacijami. Po enem letu smo prešli na hospitacije med šolami različnih stopenj izobraževanja. Pred vsako hospitacijo so bile izvedene priprave in usposabljanja sodelujočih učiteljev, po opravljeni hospitaciji pa evalvacija in samoevalvacija udeležencev.

Z anketo smo raziskali mnenje udeležencev o pripravi strokovnih delavcev na medsebojne hospitacije, vpliv medsebojnih hospitacij na delo v razredu in na odnos do sodelavcev ter odnos udeležencev do hospitacij na medšolski ravni. Ugotovili smo, da so medsebojne hospitacije tako na šolski kot na medšolski ravni prinesle veliko dodano vrednost k delu in profesionalnemu razvoju učiteljev, predvsem vpogled v delo učiteljev na različnih ravneh izobraževanja. Medsebojno opazovanje učiteljev je spodbudilo pogovore o učenju in poučevanju in tako posredno in neposredno vplivalo na profesionalni razvoj ne glede na to, ali gre za medsebojne hospitacije na šolski ali medšolski ravni.

Udeleženi ravnatelji smo se na srečanjih, namenjenih načrtovanju in evalvaciji medsebojnih hospitacij, pogovorili tudi o težavah učencev, ki jih zaznavamo ob prehodu učencev iz osnovne v srednjo šolo. Ugotovitve so nakazale potrebo po ponovnem srečanju učiteljev, ki so se udeležili hospitacij, zato smo se novembra 2014 zbrali na okrogli mizi. Obravnavali smo teme, ki so aktualne za obe ravni izobraževanja: problematika statusa športnikov in otrok z odločbami, zahtevnost

do učencev/dijakov glede na njihove sposobnosti ter socializacija pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo.

Vsi udeleženci se strinjamo, da so največja dodana vrednost projekta ravno hospitacije med šolami različnih ravni izobraževanja. Pri izvedbi teh pa je nujno, da so udeleženci medsebojnih hospitacij nanje vnaprej pripravljeni. Seznanjeni morajo biti s cilji, ki jih želimo z medsebojnimi hospitacijami doseči, in s sistemom izvedbe. Zelo pomembna je tudi teoretična priprava udeležencev – potreben je dogovor o tem, katere vidike pouka bomo opazovali, v pomoč je dobrodošel opomnik za opazovanje, ki mora biti kratek, jasen in razumljiv. Pri sestavi skupine učiteljev za medsebojno hospitacijo je treba upoštevati več vidikov – starost oz. pedagoške izkušnje, predmetna področja, temperament. Hospitacije morajo biti časovno načrtovane, namenjenega jim mora biti dovolj časa – vsaj 2 šolski uri: ena za izvedbo, druga pa za pogovor o opazovani uri. Pogovor po opazovani uri mora biti usmerjen, potekati mora v okviru dogovorjenih vidikov opazovanja. V njem morajo sodelovati vsi udeleženci. Udeleženci morajo biti usposobljeni za dajanje in sprejemanje povratnih informacij, ki morajo biti konstruktivne. Pohvaliti je treba tisto, kar je bilo pozitivno, opozoriti pa je treba tudi na opažene pomanjkljivosti in s tem omogočiti premik k boljši praksi.

Kolegialne hospitacije in konstruktiven pogovor po opravljeni hospitaciji, tako na šolski kot tudi na medšolski ravni, pomembno vplivajo na profesionalni razvoj strokovnih delavcev. Posebno vrednost imajo medšolske hospitacije, saj udeležencem omogočajo vpogled v delo na različnih ravneh izobraževanja, pri hospitacijah na šolski ravni v okviru aktiva ali predmetne skupine pa strokovni delavci pridobijo pogled »z druge strani katedra«.



Sistematično spremljanje zadovoljstva deležnikov v vzgoji in izobraževanju kot pomoč pri načrtovanju dela na šoli

Igor Vulić

igor.vulic@guest.arnes.si

Elektrotehniško-računalniška strokovna šola in gimnazija Ljubljana,
Vegova 4, Ljubljana

Ključne besede: zadovoljstvo, spletne ankete, kakovost, načrtovanje, dijaki

Zaradi demografskih sprememb in zmanjševanja števila dijakov smo bile šole pred leti postavljene pred dejstvo, da se moramo »boriti« za vsakega dijaka in čim bolj »ugoditi« njihovim željam. To nas je prisililo k razmišljanju o spremljanju/merjenju zadovoljstva na različnih ravneh. Tako smo v sklopu komisije za kakovost v šolskem letu 2011/2012 začeli s sistematičnim spremljanjem zadovoljstva ciljnih skupin na šoli (dijaki, starši in učitelji) v želji ugotoviti in zagotoviti kakovost s samoevalvacijo. V prispevku bom predstavil, kako poteka sistematično spremljanje zadovoljstva dijakov na naši šoli.

Anketo o zadovoljstvu dijakov s šolo izvajamo na vsaki dve leti. Za zbiranje podatkov smo uporabili spletno anketo, ki smo jo ustvarili v spletni aplikaciji na www.1ka.si in jo izvedli pri urah strokovnih predmetov, kjer ima vsak dijak dostop do računalnika. Tako smo v šolskem letu 2011/2012 anketirali 70 % dijakov, v šolskem letu 2013/2014 pa že 85 % dijakov. Anketni vprašalnik je sestavljen na temelju nekaterih predlaganih anketnih vprašalnikov (Zorman in Zevnik, 2001) in lastnih spoznanj, ki izhajajo iz specifik naše šole. Tako smo vprašalnik, ki je sestavljen iz 59 vprašanj, razdelili na šest delov:

1. vprašanja, vezana na (usmeritev, letnik, oddelek in učni uspeh v preteklem letu),
2. delo učiteljev na šoli,
3. pogoji za delo,

4. učne navade,
5. urniki in izbirne vsebine ter
6. varnost in počutje.

S pomočjo sistematičnega spremljanja zadovoljstva dijakov smo ugotovili, da so se pojavile izboljšave na segmentih, ki smo jih kot komisija za kakovost izpostavili po analizi ankete, izvedene v šolskem letu 2011/2012. Pri analizi anket v šolskem letu 2013/2014, kjer smo naredili analizo za posamezne razrede in usmeritve, smo opazili večje razlike na različnih segmentih. V želji, da bi dosegli izboljšave smo ugotovitve analiz (segmentirane po razredih in usmeritvah) v prvi fazi posredovali vodstvu šole vključno s predlogi ukrepov za izboljšave. V drugi fazi smo ugotovitve analiz posredovali razrednikom in jih pozvali, da se z dijaki na razredni uri pogovorijo o tej tematiki in tudi sami prispevajo predloge za izboljšave.

Po štirih letih sistematičnega spremljanja zadovoljstva dijakov kot tudi staršev in učiteljev lahko ugotovimo, da se vodstvo šole pri načrtovanju dela na šoli vsako leto bolj naslanja na ugotovitve spremljav, ki jih pripravi komisija za kakovost. V prihodnje nameravamo s spremljavami zadovoljstva deležnikov vključenih v delovanje naše šole nadaljevati, ker verjamemo, da si lahko samo tako pridobimo potrebne povratne informacije, ki so pogoj za dobro načrtovanje dela na šoli.

Viri

- Trnavčevič, A., Vogrinec, J., Snoj, B., Logaj, V., Vogrinc, R. in Kodrič, B. (2008). *Evalvacija zadovoljstva s šolo: metodološki in vsebinski izzivi*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Marinšek, S., Jakin Černe, M., Dodič, M. in Ileršič Kovšca, S. (2008). *Zadovoljstvo staršev kot kazalnik kakovosti šole*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Zorman, M. in Zevnik, M. (2001). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



Profesionalni razvoj zaposlenih

Na strokovnih delavcih sloni vzgojno-izobraževalni proces. Njihova usposobljenost je tako ključna za kakovost procesa, vendar usposobljenost ni statična kategorija, saj se zahteve do strokovnih delavcev nenehno spreminjajo. Spreminjajo se okoliščine, v katerih se odvija vzgojno-izobraževalni proces, spreminjajo se tudi pedagoške paradigme, zato je nujno, da se skladno z družbenimi zahtevami in zahtevami institucije ter lastnimi uvidi profesionalno razvijajo tudi zaposleni v vzgoji in izobraževanju.

Prispevki odgovarjajo na vprašanja, kako šole oziroma vrtci z različnimi oblikami profesionalnega razvoja krepijo zmožnosti učiteljev in vzgojiteljev za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo ter kako sistematično usposablja odgovorne za razumevanje kakovosti, za odnos do kakovosti ter za njeno krepitev in evalvacijo.

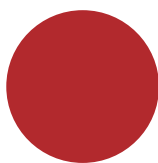
V prispevkih so predstavljene prakse, s katerimi šole in vrtci uspešno spodbujajo in usposablja učitelje oziroma vzgojitelje za izvajanje samoevalvacije lastnega dela, usposablja učitelje za refleksijo vzgojno-izobraževalnega procesa in rezultatov poučevanja (na primer na podlagi podatkov NPZ ali mature; rabe ocenjevalnih lestvic in drugih pripomočkov za ugotavljanje kakovosti v vrtcu oziroma šoli) in sistematično evalvirajo, načrtujejo in izgrajujejo usposobljenost strokovnih delavcev. ●



Uvodno predavanje: Profesionalni razvoj učiteljev

Ključne besede: učitelji, profesionalni razvoj, vseživljenjsko učenje

Povzetek: V prispevku opredelimo učiteljev profesionalni razvoj, nato predstavimo dva modela profesionalnega razvoja učiteljev in opozorimo na tesno povezanost profesionalnega, socialnega in osebnostnega razvoja učitelja. Nadalje opozorimo na pomembno vlogo vseživljenjskega učenja v profesionalnem razvoju učiteljev. Prispevek sklenemo z razmislekom o pomenu učiteljevih pojmovanj in ravnanj kot dveh pomembnih sestavin v njegovem profesionalnem razvoju.

 Učiteljev profesionalni razvoj je proces vseživljenjskega učenja in spreminjanja odraslega, zato je vedno prostovoljen proces, ki poteka »od znotraj« (Valenčič Zuljan, 2001). Vprašamo se lahko, zakaj je profesionalni razvoj učitelja sploh pomemben. Smith (2003) meni, da pomeni profesionalni razvoj učitelja postati boljši profesionallec, da je profesionalni razvoj sredstvo za izboljševanje našega šolstva, sredstvo za ohranjanje zanimanja v poklicu in s tem promocija poklicnega in osebnega razvoja ter da je profesionalni razvoj nujen za napredovanje.

Pri opredeljevanju profesionalnega razvoja navaja Valenčič Zuljan (1999) dva modela učiteljevega profesionalnega razvoja, ki temeljita na različnih epistemoloških izhodiščih, in sicer:

- tradicionalno pojmovanje poklica, ki se opira na tehnično-racionalno razumevanje poklicnega delovanja in behavioristični model učenja in pouka. Znotraj tega pojmovanja so učitelji pojmovani kot pasivni objekti, ki jih je potrebno prisiliti k razvoju, pobuda za učiteljev profesionalni razvoj torej prihaja od zunaj – pri tem se poudarja potreba po spreminjanju učiteljev. Zanimarjajo se vprašanja, o čem učitelji ob tem spreminjanju razmišljajo, kakšne so njihove potrebe, skrbi ...;
- kritično-refleksivno pojmovanje učiteljskega poklica, ki temelji na alternativnem pojmovanju profesionalizma in kognitivno-konstruktivističnem modelu pouka in učenja, ki je usmerjen na kvalitativno raziskovanje učiteljevih kognicij in izhaja iz predpostavke, da je potrebno spoznati, kako učitelj razmišlja o svojem ravnanju in ravnanju učencev ter kakšni so odnosi med učiteljevimi notranjimi procesi in njegovim ravnanjem.

Razpredelnica 1: Dejavniki razlikovanja med tradicionalnim in kritičnim modelom učiteljevega profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan, 1999, str. 138)

Dejavniki	Tradicionalni model	Kritični model
Pobuda	od zunaj – izven učitelja	od znotraj – od učitelja
Usmerjenost	učiteljevo ravnanje	učiteljeva pojmovanja in ravnanja
Socialni potek	individualen proces	sodelovalen proces
Časovna dimenzija	dodiplomsko izobraževanje in občasni seminarji, delavnice za nabiranje novih idej	vseživljenjsko izobraževanje
Pojmovanje učiteljeve poklicne vloge	pasiven – tehnik	aktiven – razmišljajoč in avtonomen profesionallec
Ravnanje	rutine, pridobljene po modelu	rutina in refleksija
Procesi mišljenja	racionalno-analitični	racionalno-analitični in intuitivni

Jävinen (1995, v: Niemi in Kohonen, 1995, str. 25) poudarja, da je profesionalna rast učitelja vseživljenjski proces, ki vključuje nenehno učenje skozi poklicno pot. Pojem učiteljevega profesionalnega razvoja obsega tri dimenzije: socialni razvoj (razvijanje sodelovanja med učitelji), profesionalni razvoj (ozaveščanje in spreminjanje pojmovanj, usvajanje spretnosti, znanj), osebni razvoj (ozaveščanje in spreminjanje posameznikovih lastnih misli, občutkov, izboljšanje samorazumevanja in poklicne okvirne situacije) (Bell, 1993).

Razpredelnica 2: Učiteljev celostni razvoj (Bell, 1993)

Dimenzije učiteljevega profesionalnega razvoja		
SOCIALNI RAZVOJ	PROFESIONALNI RAZVOJ	OSEBNOSTNI RAZVOJ
1. Zaznavanje izolacije kot ovire, pomanjkljivosti.	1. Razmišljanje o neki inovaciji – spreminjanje poučevanja.	1. Občutenje poklicnih problemov: neuspehi učencev, negotovost pred spremembo poučevanja itd.
2. Izoblikovanje pozitivnega stališča o sodelovanju kot pomembnem načinu dela za uspešno poučevanje in poklicno rast	2. Razvoj ideje in razredne prakse (razjasnjevanje pojmovanj in presojanje novih načinov poučevanja).	2. Razjasnjevanje misli in občutkov o ovirah, ki jih prinaša spremenjena praksa.
3. Spodbujanje in uvajanje sodelovalnih interakcij med učitelji.	3. Spodbujanje drugih aktivnosti razvoja.	3. Prevezemanje odgovornosti za svoj profesionalni razvoj.

V profesionalnem razvoju ima pomembno mesto refleksija. Kot poudarja Schön (1983, 1987), je za učiteljev poklicni oz. profesionalni razvoj pomembna sposobnost razmišljanja o delovanju, pri kateri gre za »krožno konverzacijo s problemom«: določitev, opredelitev problema in preoblikovanje problemske situacije in postavitve hipotez za ravnanje v praksi.

Profesionalni razvoj učiteljev in vseživljenjsko učenje

Za opravljanje nalog, s katerimi se učitelji srečujejo na svoji profesionalni poti, ne morejo pridobiti vsega potrebnega znanja v času študija in pripravništva, zato je potrebno, da se udeležujejo stalnega strokovnega spopolnjevanja. Le-to ima značilnosti vseživljenjskega učenja, ki je eden od temeljev profesionalnega razvoja učiteljev. Vseživljenjsko učenje predstavlja tudi eno od strategij evropskega sodelovanja v politikah izobraževanja in usposabljanja za posameznike. To je temeljna strategija izobraževalnih politik in je glede na Memorandum o vseživljenjskem učenju uvrščena v sam vrh nacionalnih in mednarodnih politik, saj naj bi prispevala k izboljšanju zaposljivosti in prilagodljivosti delovne sile ter k spodbujanju aktivnega državljanstva. Glavni cilji vseživljenjskega učenja (European Commission, 2002, str. 5) so:

- graditi inkluzivno družbo, ki bo nudila enake možnosti dostopa do kakovostnega učenja skozi življenje za vse ljudi in v kateri bo izobraževanje in usposabljanje osnovano predvsem na potrebah in zahtevah posameznikov,

- zagotoviti poti, v katerih bo izobraževanje in usposabljanje omogočalo ljudem znanje in spretnosti, ki bodo v skladu s spremenjenimi zahtevami poklicev in dela, delovnih organizacij in delovnih metod, ter
- spodbujati in usposobiti posameznike za sodelovanje na vseh področjih javnega življenja, še posebej na socialnem in političnem področju

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (Plevnik, 2001) opredeljuje izobraževanje učiteljev kot odprt in dinamičen ter kontinuiran sistem. Kontinuiran profesionalni razvoj učiteljev opredeli kot proces, ki se začne s pridobivanjem kandidatov za začetno izobraževanje učiteljev, sestavljajo pa ga naslednje med seboj tesno povezane sestavine:

- začetno izobraževanje učiteljev,
- uvajanje v delo,
- stalno strokovno izobraževanje in usposabljanje učiteljev ter
- nadaljnje izobraževanje (prav tam).

Ob tem Zelena knjiga (Plevnik, 2001) opozarja na nevarnost, da večina sistemov in modelov izobraževanja učiteljev v državah članicah Evropske unije prevzema statično »filozofijo nahrbtnika«. Statični koncepti izobraževanja učiteljev:

- poudarjajo pomen začetnega izobraževanja učiteljev,
- ne upoštevajo potrebe po stalnem profesionalnem razvoju,
- zanemarjajo pomen stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja, nadaljnega izobraževanja učiteljev ter
- posvečajo malo ali nič pozornosti sistemskemu povezovanju izobraževanja učiteljev, profesionalnem razvoju, razvoju šol in pedagoškemu raziskovanju.

V takšnem pojmovanju je skrita predpostavka, da lahko začetno izobraževanje prihodnje učitelje usposobi za vse naloge učiteljskega poklica v celoti in za vso delovno dobo, sočasno pa v njih razvije sposobnost za reševanje problemov, ki jih stalno prinašajo nove poklicne naloge (prav tam). Tako so ugotovitve o pomanjkljivostih statičnih konceptov v večini držav članic Evropske unije privedle do sodobnejših splošnih modelov stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja.

Pomen učiteljevih pojmovanj in ravnanj v profesionalnem razvoju

Učiteljev profesionalni razvoj torej združuje:

- *učiteljeva pojmovanja*: Ta vključujejo spoznavanje, sprejemanje in ponotranjenje višjih pojmovanj učenja in poučevanja. Višja pojmovanja poudarjajo pomen učenčeve aktivnosti v vseh fazah učnega procesa ter pomenijo povečano odgovornost in pestrost različnih oblik poučevanja. Učitelj in učenec se razvijata drug ob drugem: učenci imajo priložnost za prevzemanje pobud in odgovornosti za svoje učenje, učitelj pa se ob njih poklicno razvija, tako da svoje izkušnje reflektira, osmišlja, predeluje (Scardamalia in Bereiter, 1989);
- *učiteljeva ravnanja*: Scardamalia in Bereiter (1989) izpostavljata, da sprejetje višjih pojmovanj pouka ter pridobivanje ustreznega proceduralnega znanja ter situacijskega razumevanja (kondencialno znanje) omogočata učitelju vse večjo fleksibilnost v odločanju in ravnanju ter sposobnost reševanja problemov na vse bolj kompleksni ravni.

Subjektivnih teorij oz. implicitnih pojmovanj učiteljev ne sestavljajo le njihovi osebni pogledi na učenje njihovih učencev, ampak jih sestavljajo tudi osebni pogledi na druge dimenzije, ki se povezujejo z uspešnostjo njihovega poučevanja.

Marentič Požarnik (2000) opredeli, da so subjektivna ali osebna pojmovanja naše osebne ideje, ki jih imamo o nekem pojavu. Pogosto so tudi čustveno in vrednotno obarvane, ne povsem zavestne, jasne in logične, nam pa pomagajo razložiti svet in se znajti v njem. Za področje izobraževanja so posebno pomembna pojmovanja o učenju, znanju, poučevanju in vlogi učitelja in učenca v teh procesih. Subjektivna teorija pa je sistem več med seboj povezanih sorodnih pojmovanj (npr. o vseh omenjenih pojavih). Le ob zavedanju učiteljev, da je mogoče ter kako je mogoče spreminjati lastna pojmovanja, znanje in ravnanje, lahko pričakujemo, da bodo aktivno pristopali k analiziranju in razvijanju lastnih kompetenc ter da bodo to posredovali tudi mladim. Le če se mladi zavedajo možnosti, ki jih ponuja sprejemanje novega znanja in spreminjanje obstoječega, je mogoče okrepiti rezilientnost, osebnostno vzdržljivost in prožnost, kar so temeljne potrebne kompetence, ko se posameznik sooči s trgom dela.

Subjektivna pojmovanja glede posameznega dejavnika, kot so pogled na lastno učenje ali pogled na učenje drugih posameznikov ter naša pričakovanja do njihovega učenja, so med seboj prav tako pomembno povezana. Kako bodo učitelji ravnali pri poučevanju, ali bodo procesno ali bolj tradicionalno naravnani pri izvajanju dejavnosti pri poučevanju, je torej povezano tudi s tem, kakšna so njihova pojmovanja o lastnem učenju in učenju učencev.

Po Bolhuisu in Voetenu (2004) se procesna orientiranost učiteljev kaže v nekaj med seboj povezanih točkah: regulaciji učenja, pojmovanju znanja, pojmovanju učenja, pojmovanju sposobnosti, strpnosti do negotovosti.

Pri pojmovanju regulacije učenja je pomembno spoznati, v kolikšni meri pojmuje učenje kot proces, ki je notranje reguliran, v primerjavi z zunanjo regulacijo učenja. Notranje regulirano učenje ali samoregulacijsko učenje je kompleksen interaktiven proces, za katerega sta značilni kognitivna samoregulacija in notranja motivacija. Pri zunanji regulaciji učenja, tudi nadzorovanju, ima učenec malo avtonomije za svoj proces učenja. Raziskave (npr. Simons, 1997) nas opozarjajo, da je pomembno, da učitelji pojmujejo učenje kot samoregulacijski proces. Kajti zahtevnejše ko je učenje, večja ko je potreba po miselnem in čustvenem angažiranju učencev, bolj pride do izraza konstrukt o izvoru kontrole. Učenci, ki sprejmejo notranji nadzor in menijo, da lahko vplivajo na svoj proces učenja ter ga nadzorujejo, se bolje izkažejo v učnih situacijah in so bolj angažirani pri razreševanju neskladja med prejšnjim znanjem in novimi situacijami.

Učiteljevo znanje ne sooblikuje samo njegovega pojmovanja učenja in načina učenja, temveč tudi njegovo pojmovanje pouka, s čimer pomembno oblikuje pojmovanja tudi pri svojih učencih.

Učitelji lahko za izvajanje pouka uporabljajo posredne ali neposredne oblike pouka. Tisti, ki spodbujajo učence k sodelovanju in so naklonjeni sodelovalnemu učenju, dopuščajo možnost, da se lahko učimo na svojih napakah, da vidimo, kako razmišljajo in delajo drugi, visoko cenijo sodelovanje in strokovni dialog in to vzpodbujajo tudi pri učencih. Bolhuis in Voeten (2004) navajata, da so učitelji z bolj tradicionalnim pogledom na učenje prepričani, da je učenje individualen proces, pri katerem se učenci sami razvijajo. Bolj procesno orientirani učitelji izpostavljajo, da je pomembno, da se učenci učijo z drugimi in od drugih. Prepričani so, da ti učenci dosegajo boljše učne rezultate.

Pojmovanja sposobnosti imajo pomembno vlogo pri izbiri strategije učenja in poučevanja. Učitelji z bolj dinamičnim pogledom na sposobnosti iščejo, dopuščajo in ustvarjajo različne poti za učenje. Kot navajata Dweck (1988) in Wong (1991)

(v: Bolhuis in Voeten, 2004), je torej znanje rezultat učenja s pomočjo izkušenj. V povezavi z učiteljevim lastnim učenjem pa se ta vidik kaže kot iskanje priložnosti in možnosti za (osebnostno) rast in nenehno učenje skozi celotno poklicno pot (kariero).

Učitelji so pri svojem delu bolj ali manj strpni do negotovosti. Rezultati raziskav Huberja in Rotha (1999, 2003) kažejo, da učitelji z nižjim pragom strpnosti do konfliktov in negotovosti pri svojem delu bolj uporabljajo metode, strategije, ki so že ustaljene, so jih navajeni, vendar ne spodbujajo samostojnega učenja.

Rezultati pregledne empirične raziskave (Ivanuš Grmek in Čagran, 2015), ki smo jo izvedli na vzorcu osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljev z namenom, da osvetlimo njihova pojmovanja učenja in samorefleksijo sprememb pri sebi in pri poučevanju, kažejo, da vse dimenzije procesno orientiranega pojmovanja učenja učitelji visoko ocenjujejo. Med njimi najvišje ocenjujejo dinamični pogled na sposobnosti, znanje kot aktivni konstrukt, skupinsko sodelovalno učenje in za tem strpnost do negotovosti in notranjo regulacijo učenja. Slednji dve sta tudi dimenziji z najvišjo variabilnostjo. Težnja po procesno orientiranem pojmovanju učenja se kaže z vidika težnje po vseživljenjskem učenju, aktivni izgradnji lastnega znanja in sodelovalnem učenju, nekaj manj z vidika strpnosti do nepredvidljivih situacij in izkustvenega učenja. Prav tako ugotavljamo, da več kot tri četrtine učiteljev zaznava spremembe pri sebi in pri poučevanju.

Sklep

Na profesionalni razvoj učiteljev vplivajo številni dejavniki, kot so dodiplomsko izobraževanje, stalno strokovno spopolnjevanje, notranja motivacija za vseživljenjsko učenje, klima v instituciji, kjer je učitelj zaposlen, kakor tudi njegova pojmovanja profesionalnega razvoja, lastnega učenja in učenja učencev. Prav zaradi tega je treba učitelje spodbujati k stalni refleksiji in raziskovanju lastne prakse.

Viri

- Bell, B. (1993). *Taking into account students' thinking: A teacher development guide*. Hamilton, New Zealand: Centre for Science and Mathematics Education Research, University of Waikato.
- Bolhuis, S. in Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' conception of student learning and own learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 10 (1), 77–98.
- European Commission (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Pridobljeno 14. 10. 2015, s http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf.
- Huber, G. L. in Roth, J. H. W. (1999). *Finden oder Suchen? Lehren oder Lernen in Zeiten der Ungewissheit*. Schwangau: Ingeborg Huber.
- Huber, G. L. in Roth, J. H. W. (2003). Active learning form passive teachers? V: B. H. J. Smit (ur.), *New Directions in Teachers' Working and Learning Environment: Proceedings of the 11th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching*. ISATT: Leiden, The Netherlands.
- Ivanuš Grmek, M. in Čagran, B. (2015). *Pojmovanje učenja pri študentih in učiteljih v treh državah*. [Poročilo o raziskavi – interno gradivo]: Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Niemi, H. in V. Kohonen (1995). *Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction*. University Tampere.

- Plevnik, T. (ur.) (2001). *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje učiteljev v Evropi*. [Prevod dela: F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson (ur.), *Green Paper on Teacher Education in Europe : High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Thematic Network on Teacher Education in Europe*, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Scardamalia, M. in Bereiter, C. (1989). Conceptions of Teaching and Approaches to Core Problems. V M. C. Reynolds (ur.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (str. 37–47). Oxford: Pergamon.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simons, R. J. (1997). Definitions and Theories of Active Learning. V: D. Stern in G. L. Huber (ur.), *Active Learning for Students and Teachers. Report from Eight Countries OECD* (str. 19–39). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Smith, K. (2003). So, What About the Professional Development of Teacher Educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201–215.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.

Dialog s starši – vzpostavljanje in uveljavljanje strokovne avtonomije ob partnerskem odnosu s starši

Darja Barborič Vesel
barboric@familylab.si

Inštitut za sodobno družino Manami, Manami (Familylab Slovenija),
Zaloška 54, Ljubljana

Ključne besede: dialog, sodelovanje s starši, avtonomija, integriteta, osebna odgovornost

Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic v vrtcih imajo pogosto občutek, da ob vse večjih pričakovanjih staršev, da bodo delovale z otroki dosledno v skladu z njihovimi željami in pričakovanji, težko uveljavijo strokovno avtonomijo pri delu z otroki. Juul (2008) to dogajanje pripisuje hitrosti uveljavljanja sprememb v družbi, ki močno zaznamujejo tudi procese v družini sodobnosti. Pravi, da »hierarhično urejena, avtoritarna družina, ki jo vodi bodisi matriarhinja ali patriarh, izumira. Na zemljevidu sveta mrgolijo vse mogoče oblike družine. Nekateri si obupno prizadevajo, da bi ohranili norme dobrih starih časov, medtem ko drugi eksperimentirajo v novih in bolj plodnih oblikah skupnega življenja« (str. 19). Namen usposabljanja je bila podpora vzgojiteljicam in pomočnicam vzgojiteljic pri iskanju avtonomnih, a kljub temu partnersko usmerjenih poti sodelovanja s starši.

Usposabljanja se je udeležilo do 20 vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic. Potekalo je v prostoru vrtca, in sicer v dopoldanskem času, namesto rednega dela v skupini. Zaradi intenzivnosti in obsega programa je bilo nujno, da ta ne poteka kot dodatna obremenitev pedagoških delavk. Obseg programa je bil 24 ur in je bil razdeljen na tri delovne dneve v okviru treh mesecev. Celotno usposabljanje je potekalo na dosledno dialoški način, prek razprave, skupnega iskanja rešitev. Temeljna metoda je bil dialog, kombiniran z mnogimi študijami primerov ter igro vlog.

Vzgojiteljice, pedagoške strokovne delavke se pogosto znajdejo v konfliktu z željami staršev, saj imajo ti drugačen pogled na vzgojo svojega otroka. Jensen in Juul (2009) pravita, da »v zadnjih letih opažava vse večjo negotovost in celo strah, ki prežemata pedagoške delavce ob misli na srečanja s starši. Zlahka bi

lahko vzroke za to iskali v asocialni in samozadostni mentaliteti nekaterih sodobnih staršev, vendar je resničnost precej bolj zapletena.« (str. 242)

Kljub temu da so pedagoške delavke prepričane o tem, kaj otrok v določeni situaciji resnično potrebuje, kaj je zanj v nekem primeru dobro, v realnosti težko ravna v skladu s svojim prepričanjem, strokovnim mnenjem. Težava je zlasti v tem, da si želijo delovati strokovno ustrezno, obenem pa ohranjati partnerski, nekonflikten odnos s starši. Med usposabljanjem smo zato opredelili odnos s starši kot v temelju konflikten in s tem legalizirali različnost mnenj, stališč, prepričanj, pa tudi želja. To je udeleženkam omogočilo drugačen, precej bolj delovno uporaben temelj za predstavljanje lastnega mnenja in strokovnega ravnanja. Konflikt razumemo, kot predlagata Jensen in Jensen (2011), »kot vsako situacijo v medosebnem odnosu, v kateri imajo udeleženci različne želje ali različne potrebe, hkrati pa so to tudi situacije, ko je posameznik v konfliktu sam s seboj« (str. 88–89).

Če različnih mnenj in pričakovanj ne razumemo kot nezmožnost sodelovanja, je iskanje skupnih, komplementarnih poti mnogo bolj logično in možno. Osredotočili smo se predvsem na razlikovanje med procesom in vsebino v medsebojnem dialogu. Vzgojiteljice so pridobivale znanje o tem, kako lahko na partnerski način vodijo proces dialoga s starši, ob tem da hkrati dosledno vztrajajo pri lastni strokovni avtonomiji.

Izrazita praktičnost programa, ki izhaja iz konkretnih primerov iz prakse in se z zaključki tudi vrača v prakso, je vzgojiteljice opremila z znanjem in praktičnim treningom, kako iskati soglasje s starši, se soočiti s sabo in prevzeti osebno odgovornost. Ker pa so omenjeni načini dela izrazito povezani z osebnim in strokovnim razvojem, bi bilo treba vzgojiteljicam in pomočnicam vzgojiteljic podporo pri delu še naprej nuditi prek rednih supervizij. Strokovna supervizija je lahko učinkovito orodje, ki nudi podporo pedagoški delavki pri iskanju in oblikovanju svoje avtonomije, soočanju z osebno in profesionalno odgovornostjo ter strokovno ustrezno uporabo empatije.

Viri

- Jensen, E., Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
- Jensen, H. in Juul, J. (2009): *Od poslušnosti do odgovornosti: [Za novo kulturo vzgajanja]*, Radovljica: Didakta.
- Juul, J. (2008). *Kompetentni otrok: [družina na poti k novim temeljnim vrednotam]*. Radovljica: Didakta.

Medsebojne hospitacije kot pomoč pri nadgradnji pedagoškega dela z otroki v predšolskem obdobju

Jana Bavcon, Mojca Lužnik, Gregor Krek

jana.bavcon@gmail.com

Vrtec Tržič, Ste Marie aux Mines 28, Tržič

Ključne besede: medsebojna hospitacija, kritični prijatelj, profesionalni razvoj

Medsebojne hospitacije so del profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, ki imajo pomembno vlogo pri kakovosti pedagoškega dela s predšolskimi otroki in sodelovanju med sodelavci. Hospitacije so priložnost, da se strokovni delavec razvija in pridobiva nova znanja in izkušnje ter krepí samozavest (Bevc, Fošnarič in Sentočnik, 2002). Priporočljivo je, da se primeri dobre prakse širijo med sodelavci in tako vsi skupaj pripomorejo h kakovostnejšemu delu znotraj zavoda (Ambrož, 2014). V prispevku želimo prikazati, kako smo s pomočjo medsebojnih hospitacij dosegli boljše sodelovanje med strokovnimi delavci ter spodbudili notranjo motiviranost po novem znanju. Prve hospitacije v Vrtcu Tržič so bile dogovorjene in izvedene na pobudo ravnateljice. Z njimi smo želeli dvigniti kakovost pedagoškega dela. Izvajale so se na podlagi dogovorov med strokovnimi delavci, ki so se sami odločili za takšno izmenjavo izkušenj in pridobivanje novega znanja. Rezultati prvih medsebojnih hospitacij so spodbudili strokovne delavce k razmišljanju o bolj načrtovanem izvajanju hospitacij ter o elementih pedagoškega dela, ki bi jih vključili. Vsak posameznik se dogovori s sodelavci, kje in kolikokrat bo izvedel hospitacijo. Načrtovane hospitacije zapiše v svoj akcijski načrt, ki je priložen letnemu delovnemu načrtu oddelka. Na hospitacijo se strokovni delavec pripravi v pogovoru, kaj želi opazovati in zakaj. Pri hospitaciji si lahko pomaga s smernicami opazovanja, vsi udeleženci zapišejo evalvacijo hospitacije in se pogovorijo o izvedbi. V preteklem šolskem letu smo imeli določeno področje opazovanja, v tekočem šolskem letu pa smo se večinoma povezovali v strokovnih starostnih aktivih, v katerih sodelujejo vsi zaposleni. Področje opazovanja na hospitacijah je bilo poljubno. Evalvacije po opravljenih hospitacijah so dale jasno sliko naših šibkih in močnih področij. Zato za prihodnje hospitacije načrtujemo, da vsak strokovni delavec določi področje opazovanja sam glede na to, kje želi nadgraditi svoje znanje. Pristopi vzgojiteljic do vzgojno-izobraževalnega dela se med seboj

nekoliko razlikujejo. Prav zato so medsebojne hospitacije tako dobrodošle, saj z njimi lahko širimo naše poglede na delo z otroki, nadgradimo delo ali najdemo odgovor na katero od naših dilem.

V našem vrtcu ugotavljamo, da v pogovorih po medsebojnih hospitacijah prevladujejo le pohvale, v večini primerov ni izpostavljenih različnih stališč strokovnih delavcev in posledično ne prihaja do konstruktivnih strokovnih razprav. V prihodnje želimo preseči nivo doseženega strokovnega dela, zato bomo strokovne delavce spodbudili k medsebojnim hospitacijam, ki bodo izhajale iz šibkih področij. Pri pridobivanju potrebnih novih znanj si bomo pomagali s poglobljenimi evalvacijami lastnega dela in s prebiranjem strokovne literature.

Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev je nepretrgan in sistematičen proces za pomoč strokovnemu delavcu pri poklicnem razvoju in načrtovanju kariere. Delavcu naj zagotavlja ustrezno stalno strokovno spopolnjevanje in razvoj skladno z njegovimi potrebami in potrebami organizacije (Bevc, Fošnarič in Setočnik, 2002).

Viri

- Ambrož, A. (2014). Medpredmetno načrtovanje in medsebojne hospitacije kot obliki profesionalnega razvoja učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2, 97–113.
- Bevc, V., Fošnarič, A. in Setočnik, S. (2002). *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Presoja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v osnovni šoli

Mag. Katarina Dolgan

katarina.dolgan@os-ajdovscina.si

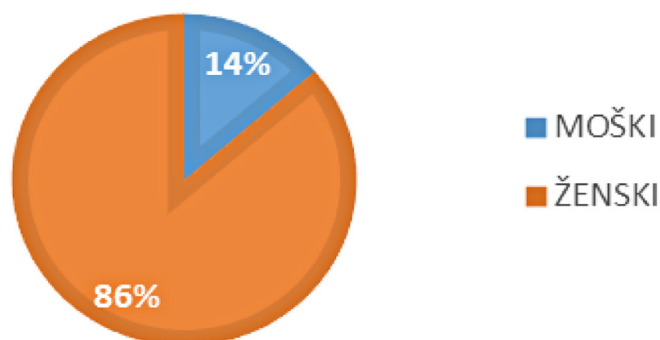
Osnovna šola Danila Lokarja Ajdovščina, Cesta 5. maja 7, Ajdovščina

Ključne besede: kakovostno poučevanje, profesionalni razvoj, vodenje za učenje, ravnatelj

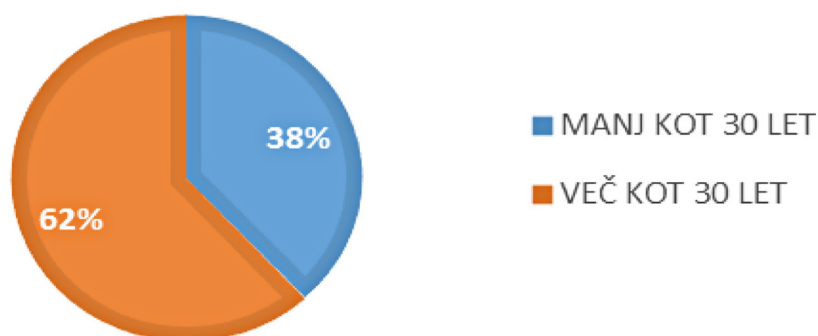
Če želimo učencem zagotoviti kakovostni vzgojno-izobraževalni proces, je ključno vprašanje, kaj vpliva na kakovost poučevanja. Eden od dejavnikov je učiteljev profesionalni razvoj. To bi moral biti skrbno načrtovan proces, sestavljen iz formalnih in neformalnih izkušenj učenja, ki zaposlenim v šolah omogoča razmišljanje o svojem delu, izboljševanje svojega znanja in spretnosti ter načinov dela tako, da se izboljšata učenje in dobrobit učencev (Bubb in Earley, 2007). Pomembno vlogo in vpliv na kakovost izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa in posledičnega uspeha učencev pa ima ravnatelj, saj je prav način njegovega vodenja eden od pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na učenje učencev, trdi Hattie (2012).

Predstavljena kvantitativna raziskava je bila izvedena na treh osnovnih šolah. Vzorčenje je potekalo verjetnostno, saj je bil vzorec nenamenski. Namen raziskave je bila presoja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev osnovnih šol. Zastopanost po spolu in starosti je predstavljena v grafih 1 in 2.

Graf 1: Spol anketirancev



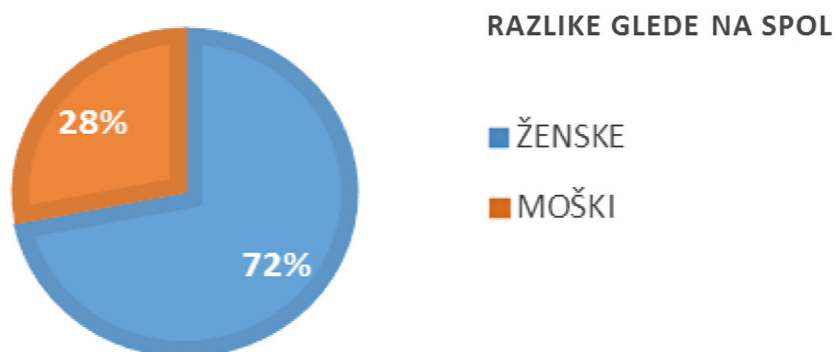
Graf 2: Starost anketirancev



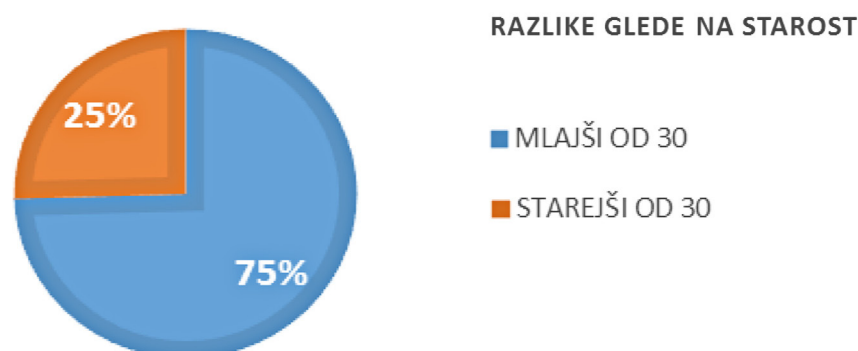
S pomočjo kazalnikov so zaposleni presojali načrtovanje, izvajanje in spremljanje svojega profesionalnega razvoja, usklajenost s prednostnimi cilji šole ter potrebami posameznikov, prenos pridobljenega znanja v prakso in med sodelavce ter vpliv profesionalnega razvoja na uspeh učencev in krepitev ugleda in stroke v širši družbi.

Večina anketiranih meni, da na šolah nimajo dovolj dobro izdelanega načrta profesionalnega razvoja strokovnih delavcev in ta ni dovolj skladen s prednostnimi cilji šole. Zaposleni imajo to za posledico nerednega in nedokumentiranega vrednotenja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Kljub temu pa menijo, da je njihov profesionalni razvoj usklajen s potrebami njihovega dela. To usklajenost pripisujejo vključenosti v različne oblike profesionalnega razvoja (mlajši od 30 let bolj kot starejši – graf 4), rednemu spremljanju novosti na področju učenja in poučevanja ter preizkušanju pridobljenega znanja in spretnosti v praksi. Večina jih meni, da pridobljeno znanje in spretnosti uspešno širijo in posredujejo drugim zaposlenim na šoli (ženske bolj kot moški – graf 3). Anketiranci tudi menijo, da skrbijo za krepitev svojega ugleda in stroke v širši družbi, niso pa dovolj seznanjeni, kako se njihov profesionalni razvoj odraža pri delu z učenci in kako vpliva na njihove dosežke.

Graf 3: Prenašanje pridobljenega znanja in spretnosti med sodelavci



Graf 4: Vključenost v različne oblike profesionalnega razvoja in spremljanje novosti na področju učenja in poučevanja



Predstavljeni rezultati ankete kažejo, da se nekateri ravnatelji premalo zavedajo vpliva, ki ga imajo na profesionalni razvoj učiteljev in posledično na kakovostno poučevanje. Ravnatelji bi morali učitelje in učence spodbujati h kontinuiranemu učenju tako, da bi jim omogočali vključevanje v različne oblike, vrste in načine pridobivanja novega znanja in veščin. Učitelje bi morali spodbujati k uporabi različnih načinov poučevanja, ki bodo učencem omogočali, da se bodo lažje in bolje učili. Vzpostaviti je treba povezavo med profesionalnim razvojem učiteljev in njegovim učinkom na šolsko prakso. Učiteljem bi morali posredovati povratno informacijo o kakovosti njihovega dela, ki bi temeljila na izvedenih hospitacijah, samoevalvaciji učiteljev ter podatkih iz anket uporabnikov – učencev in staršev. Z zagotavljanjem stimulatívne okolja, ki bi temeljilo na sodobni tehnologiji, bi ustvarili pogoje za nenehno učečo se skupnost, kjer bi bilo znanje ena izmed temeljnih vrednot.

S takim načinom vodenja za učenje bi ravnatelji zagotavljali pogoje za razvoj šolske kulture in klime, naklonjene zagotavljanju kakovosti. Njihov zgled in odnos do učenja namreč pomembno zaznamujeta delovanje šole in razumevanje učiteljev, kaj je v šoli pomembno. V učenje usmerjeno šolo namreč lahko vodi le v učenje usmerjeni vodja.

Viri

Bubb, S. in Earley, P. (2007). *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Sage.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. London in New York: Routledge.



S skupinami za kakovost na poti h kakovosti pedagoškega procesa

Vesna Fluher

fluher.vesna@gmail.com

Vrtec Murska Sobota, Talanyijeva ulica 6, Murska Sobota

Ključne besede: kakovost, samoevalvacija, strokovna rast, vseživljenjsko učenje, sodelovanje

● Zagotavljanje kakovosti je v Vrtcu Murska Sobota naloga, kateri smo zavezani in jo uresničujemo že vrsto let; najprej kot nosilci certifikata Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja in zdaj v obliki projekta našega zavoda, s katerim ciljno delujemo na dveh ravneh:

- na ravni načrtovanja in izvajanja kakovosti in nenehnega izboljševanja,
- na ravni spremljanja in vrednotenja kakovosti skozi različne procese delovanja zavoda.

Z izboljševanjem pedagoške prakse vplivamo tako na zadovoljstvo otrok in staršev kot tudi na osebnostno in strokovno rast posameznika, ko kot reflektivni praktiki vedno znova iščemo odgovore na strokovna vprašanja. Pomembno je, da je samoevalvacija neprekinjen proces, ko postopku izboljševanja kakovosti na šibkih področjih, ki temelji na ugotavljanju kakovosti, sledi ponovna samoevalvacija – gre za postopno oblikovanje evalvacijske kulture (Leavers idr., 1997, Marjanovič Umek idr., 2012; Pluško idr., 2001, v: Marjanovič Umek, Fekonja in Boh, 2005).

Prav skozi vrednotenje lastnega procesa dela smo zaznali, da strokovni delavci potrebujemo podporo pri učenju in okolje, znotraj katerega lahko preizkušamo različne zamisli, ideje, vpeljujemo nove drugačne pristope, metode in oblike dela, rešujemo probleme in izzive, s katerimi se srečujemo pri delu z otroki.

V ta namen smo oblikovali interesne skupine za kakovost, ki delujejo pod okriljem projekta Kakovost v našem vrtcu in združujejo strokovne delavce na podlagi njihovih interesov in potreb. Že drugo šolsko leto se strokovni delavci združujemo v učeče se skupnosti, kjer v medsebojnem sodelovalnem učenju izmenjujemo nova znanja in razvijamo kompetence vseživljenjskega učenja. Interesne skupine za kakovost so nastale na podlagi ocenjevanja in vrednotenja pedagoškega procesa ter reflektiranja lastnega dela in upoštevanja kompetenc (močnih, šibkih področij) strokovnih delavcev.

V tem šolskem letu v našem vrtcu delujejo štiri interesne skupine za kakovost:

- »Učeca se skupina« s ciljem razvijati kompetence vseživljenjskega učenja.
Delovanje skupine vključuje branje določene strokovne literature in razpravo na temo prebranega, pogovori, povezovanje s primeri iz prakse v smislu načrtovanja, izvajanja in evalviranja izboljšave pedagoškega procesa (nadarjeni otroci – prepoznavanje nadarjenosti pri otrocih, sistematičen, individualiziran pristop).
- »Mavrična skupina« s cilji zavedati se lastne in drugih kultur, razvijati strpnost, spoštovanje sočloveka, sodelovanje in participacijo otrok.
Delovanje skupine je usmerjeno k povezovanju strokovnih delavcev iz različnih enot vrtca, ki so bili pred leti vključeni v projekt Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti. Znanja, spretnosti in veščine, ki so jih pridobili med izvajanjem projekta, lahko zdaj v tej skupini uporabijo pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti, kot so dnevi odprtih vrat vrtca in prireditve vrtca, ki so namenjene tudi staršem in še ne vključenim otrokom med šolskim letom.
- »Skupina daj – dam« s ciljem spoznavati in poglobljati znanje v povezavi z rabo didaktičnih sredstev, tako novih kot tudi tistih, ki jih že imamo.
Delovanje skupine omogoča prenos dobre prakse in izmenjevanje izkušenj ter pridobivanje novih znanj. Obenem omogoča strokovnim delavcem sprotno seznanjanje z didaktičnimi sredstvi in gradivi, ki so na voljo v vrtcu.
- »IKT-skupina« s ciljem, da s sodelovalnim učenjem izboljšamo medijsko pismenost strokovnih delavcev in tako povečamo učinkovitost rabe IKT-sredstev, ki jih vključujemo v strokovno delo.
Delovanje skupine omogoča prenos znanj s področja IKT ob upoštevanju IKT-kompetenc posameznikov, ki prevzemajo vloge bodisi učenca bodisi učitelja glede na njihove zmožnosti. Pridobljena znanja strokovni delavci aktivno uporabljamo pri pripravi na roditeljske sestanke in za obveščanje staršev na spletni strani vrtca.

Na podlagi evalvacije dela v skupini ter vprašalnikov o zadovoljstvu z vsebinami in oblikami interesnih skupin za kakovost ugotavljamo, da si strokovni delavci želimo nadaljevati z njimi.

Strokovni delavci menimo, da se je pomembno pogovarjati o pedagoškem procesu (na kakšne težave naletimo pri delu z otroki, starši, kako smo jih reševali, kaj nas pri tem ovira, s katerimi izzivi se srečujemo), saj ob tem kritično ocenjujemo in vrednotimo tudi lastno delo. S pomočjo samoevalvacije postane skrb za kakovost organizacije odgovornost vseh zaposlenih, ne le izbranih posameznikov (Musek Lešnik in Bergant, 2001).

Takšno okolje za učenje in profesionalno rast soustvarjamo skupaj, vendar pa opazujemo, da še nismo v celoti izkoristili vseh možnosti, ki nam jih omogoča delovanje v takšni skupini. Soustvarjanje je proces, s pomočjo katerega se sicer zagotavljajo pogoji za učenje, napredovanje in vrednotenje dela strokovnih delavcev, učencev in staršev, vendar v šoli še ni optimalno razvit (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Viri

Čačinovič, Vogrinčič G. (2008). *Soustvarjanje v šoli : učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marjanovič, Umek L., Fekonja, U. in Boh, K. (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Musek Lešnik K. in Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.



Samoevalvacija kot priložnost in izkušnja pri iskanju prave, uspešne osebne poti

Jerica Golob Peterka

jerica.golob-peterka@guest.arnes.si

Osnovna šola dr. Antona Trstenjaka Negova, Negova 20, Spodnji Ivanjci

Ključne besede: samoevalvacija, poučevanje, akcijski načrt, rezultati

● Pri oblikovanju osebne stila poučevanja se vedno znova sprašujem, kako učencem približati slovenski jezik na način, ki ne bo vsiljiv, hkrati pa jih bo toliko pritegnil, da bodo radi prihajali k pouku, sodelovali in vsaj malo s slovenščino tudi živeli. Prav sodelovanje v projektu Samoevalvacija me je pripeljalo do zgoraj omenjenih spoznanj. Samoevalvacija je strokovni postopek samoocenjevanja in je ključen in nujen dejavnik za ugotavljanje in vzdrževanje kakovosti. Omogoča nam prepoznati lastne pomanjkljivosti in slabosti. Z njeno pomočjo prepoznamo slabosti, dajemo pozornost področjem, ki potrebujejo obdelavo, in nadgradimo področja, v katerih smo uspešni (Musek Lešnik in Bergant 2001, str. 9).

Namen prispevka je predstaviti izkušnjo pri oblikovanju osebne stila poučevanja s pomočjo samoevalvacije. V svojem akcijskem načrtu sem zastavila dva cilja, in sicer razvijanje bralne pismenosti in razvijanje odgovornosti do okolja. S postopnim uvajanjem dejavnosti nisem prehitevala ne zmožnosti in ne razvoja učencev. Načrtovane cilje sem dosegala z doslednostjo, vztrajnostjo, veliko mero potrpežljivosti, s stalnim opazovanjem in bdenjem nad delom in izvajanjem nalog učencev. Pri drugem cilju so aktivnosti tekale malo hitreje. Učenci so skrbno in odgovorno izvajali dejavnosti in pri tem ni bilo večjih težav.

Z raziskovanjem lastne prakse zdaj več pozornosti namenjam načinu poučevanja. Začela sem skrbno in premišljeno načrtovati dejavnosti, ki me bodo vodile do zastavljenega cilja. Najprej sem zbrala podatke o obstoječem stanju in jih uredila v rezultate, ki so mi pomagali pri nadaljnjem načrtovanju dejavnosti. Določila sem merila za spremljanje in vrednotenje ter roke za izvedbo. Nato sem sproti zapisovala, kako sem izvajala načrtovano dejavnost, kaj je nanjo vplivalo in ali sem dosegla cilj. Zapisala sem konkretne rezultate, kako sem jih pridobila in kaj mi kažejo. Hkrati sem zbirala svoje misli in občutke, pridobljena nova znanja

in spoznanja ter strokovne in osebne dileme. In najpomembneje – kaj storiti za izboljšanje v prihodnje.

Vse to pa mi še vedno jemlje preveč časa in energije. S trenutnimi rezultati še nisem zadovoljna, saj v tem času ne morem govoriti o pomembnejših spremembah. Učinek in hkrati posledica pa je, da učenci, ki zelo hitro in pozitivno sprejmejo dejavnost, nanjo opozarjajo tudi druge. Če sama veliko govorim o prebranih knjigah in te knjige še dodatno beremo v šoli, potem tudi učenci berejo več. Večkrat ko omenim pravopisne napake, bolj so pozorni nanje. Bolj dosledno ko uporabljam knjižni jezik, bolj uspešni so sami pri tem. To mi potrjujeta tudi seznam prebranih knjig za bralno značko ter bolj opravljeno domače branje kot lani. Manj je bilo tudi pravopisnih napak (ne pri vseh) pri prvi pisni nalogi.

Ključ do uspeha je doslednost. Doslednost učitelja pri izvajanju načrtovane dejavnosti. Neprestano opozarjanje, spodbujanje, navduševanje za tisoč različnih stvari. Učenje učencev, predvsem z lastnim odnosom in zgledom, kako se učiti, kako se lotiti reševanja problemov, kaj pomenita kakovostno opravljeno delo in neprestana gradnja odgovornosti za lastno delo in rezultate. Kakor učenci se moramo tudi učitelji učiti svoje besede dobro utemeljiti in jih predvsem neprestano udejanjati. Veliko, pravzaprav večina, dejavnosti je že obrodilo sadove. Želim si boljših rezultatov in kujem nove načrte.

Viri

Musek Lešnik, K. in Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.



Dvig kakovosti predšolske vzgoje in varstva prek zagotavljanja večje vključenosti otrok in družin iz prikrajšanih okolij

Jerneja Jager

jerneja.jager@pei.si

Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ

Korak za korakom, Gerbičeva 62, Ljubljana

Ključne besede: kakovostna predšolska vzgoja, predšolski programi, dostop, otroci iz prikrajšanih okolij, profesionalni razvoj

Zavedanje o pomembnosti predšolske vzgoje in varstva (PVV) je v evropskih politikah prisotno vse od *Priporočil Sveta o varstvu otrok* iz leta 1992 (Official Journal of the EC, 1992). Pomen visokokakovostnih predšolskih programov, še posebej za otroke iz prikrajšanih okolij, je poudarjen v mnogih dokumentih, raziskavah in poročilih (npr. Evropska komisija, 2011; OECD, 2006, 2012; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford in Taggart, 2004), k zagotavljanju katerih in h krepitvi podpore za strokovne delavce poziva tudi *Svet Evropske unije* (Uradni list Evropske unije, 2009/C 119/02). Za uresničevanje kakovostne pedagoške prakse potrebujemo visoko usposobljene strokovne delavce (McMillan in Walsh, 2011; MacNaughton, Rolfe in Siraj-Blatchford, 2001; Peeters in Vandenbroeck, 2011; The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture, 2007; Sylva idr., 2004; Urban, 2008; Urban, Vandenbroeck, Peeters, Lazzari in van Laere, 2011; Vonta, 2009), še posebej ko govorimo o učinkih kakovostnih predšolskih programov na otroke iz prikrajšanih okolij. V okviru prizadevanj za višjo kakovost prakse in boljše dosežke otrok je v dokumentu *Key principles of a Quality Framework* (2014) med drugim izpostavljen tudi profesionalni razvoj strokovnih delavcev, ki je, če je zagotovljen v zadostnem trajanju in intenzivnosti (Fukkink in Lont, 2007), enako pomemben kot začetna izobrazba, saj vodi k pridobivanju novega znanja, nenehnemu izboljševanju pedagoške prakse in poglobljanju pedagoškega razumevanja (Urban idr., 2011).

Prispevek temelji na ugotovitvah, da se učinek kakovostne PVV še posebej kaže pri otrocih iz prikrajšanih okolij ter otrocih, katerih materni jezik ni jezik okolja

(Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008; Peeters, 2008; Sylva idr., 2004). Ker so ti otroci v programe organizirane PVV vključeni v manjši meri (EACEA, 2009), je ključno zagotavljati dostop do PVV vsem socialnim skupinam (Evropska komisija, 2013, str. 12), sicer cilja, ki ga določa *Strateški okvir za izobraževanje in usposabljanje 2020* (vsaj 95-odstotna vključenost vseh otrok od četrtega leta starosti do obveznega šolanja), ne bomo dosegli.

V okviru prizadevanj za dvig kakovosti PVV prek zagotavljanja večje vključenosti otrok in družin iz prikrajšanih okolij, za kar potrebujemo visoko usposobljene strokovne delavce, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom (eden izmed osmih raziskovalnih centrov na Pedagoškem inštitutu) v okviru iniciativ za zagotavljanje enakih možnosti do kakovostne PVV vsem otrokom, razvija in v prakso implementira različne podporne sisteme za profesionalni razvoj strokovnih delavcev, ki prispevajo k oblikovanju skupnega razumevanja kakovosti pedagoške prakse in k nenehnemu dvigovanju njene kakovosti.

Viri

- EACEA - Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (2009). *Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi: odpravljanje socialne in kulturne neenakosti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 25. 8. 2015 s http://www.eurydice.si/images/stories/publikacije/001_188_LR_popr.pdf.
- Evropska komisija (2011). *Sporočilo komisije. Predšolska vzgoja in varstvo: najboljši začetek v jutrišnjem svetu za vse naše otroke*. COM(2011) 66 konč. Bruselj: Evropska komisija. Pridobljeno 25. 8. 2015 s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:SL:PDF>.
- Evropska komisija (2013). *Barcelona objectives: The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth*. Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pridobljeno 25. 8. 2015 s http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/130531_barcelona_en.pdf.
- Fukkink, R. G. in Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training status. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294–311. Pridobljeno 25. 8. 2015 s <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200607000336>.
- Key principles of a Quality Framework. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. October 2014 (2014). Pridobljeno 25. 8. 2015 s http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf.
- MacNaughton, G., Rolfe, S. A. in Siraj-Blatchford, I. (ur.) (2001). *Doing early childhood research: international perspectives on theory and practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- McMillan, D. in Walsh, G. (2011). Early years professionalism: Issues, Challenges and Opportunities. V: L. Miller in C. Cable (ur.), *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years* (str. 47–61). London: Sage Publications Ltd.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood and Care*. OECD Publishing. Pridobljeno 25. 8. 2015 s http://www.unicef.org/lac/spbarbados/Implementation/ECD/StartingStrongII_OECD_2006.pdf.
- OECD (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. Pridobljeno 25. 8. 2015 s <http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiiqualitytoolboxforecec.htm>.

- Official Journal of the European Communities, No L 123/ 16 (1992). *Council Recommendation of 31 March 1992 on child care (92/241 /EEC)*.
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care*, Amsterdam: SWP Publishers.
- Peeters, J. in Vandenbroeck, M. (2011). Childcare practitioners and the process of professionalization. V: L. Miller in C. Cable (ur.), *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years* (str. 62–76). London: Sage Publications Ltd.
- Strateški okvir – Izobraževanje in usposabljanje 2020*. Pridobljeno 25. 8. 2015 s http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_sl.htm.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. London: University of London, Institute of Education. Pridobljeno 25. 8. 2015, s <http://eprints.ioe.ac.uk/5309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf>.
- The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture (working paper 5)* (2007). National Scientific Council on the Developing Child, Center on the Developing Child at Harvard University. Pridobljeno 25. 8. 2015 s http://www.ecdgroup.com/docs/lib_005471954.pdf.
- Uradni list Evropske unije, 2009/C 119/02 (2009). *Sklepi Sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju („ET 2020“)*. Pridobljeno 25. 8. 2015 s [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN).
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (2), 135–152.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. in van Laere, K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood and Care. Final Report*. London, Ghent: University of East London, Cass School of Education; University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. Pridobljeno 25. 8. 2015 s http://ec.europa.eu/education/library/study/2011/core_en.pdf.
- Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 25. 8. 2015 s <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=72>.

Štiriletna pot učiteljskega kolektiva pri razvoju bralne pismenosti na šoli

Melita Jelić

melita.jelic@guest.arnes.si

Osnovna šola Vojke Šmuc Izola, Prešernova cesta 4, Izola

Ključne besede: dolgoročni razvoj, bralna pismenost, akcijsko načrtovanje, vključevanje deležnikov, merjenje učinkovitosti

V prispevku bom predstavila štiriletno pot učiteljskega kolektiva Osnovne šole Vojke Šmuc Izola pri razvijanju bralne pismenosti. V šolskem letu 2011/2012 smo na šoli na pobudo vodstva ustanovili razvojni tim. K temu je veliko prispevalo večletno sodelovanje v projektih Šole za ravnatelje (Mreže 1, Mreže 2 in Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v VIZ).

Rezultati v raziskavah TIMSS in PIRLS 2011 ter na NPZ-ju niso bili navdušujoči, zato smo z razpravami na konferencah, v strokovnih aktivih in po vertikali poiskali razloge za obstoječe stanje, in sicer:

- slabo razumevanje prebranega in navodil,
- manjša samostojnost učencev pri iskanju ključnih besed, določanju bistva in uporabe naučenega,
- nizka motivacija za branje.

Osredotočili smo se na področje bralne pismenosti in izbrali dva prednostna cilja: branje z razumevanjem in motivacija za branje ter samostojnost in odgovornost pri učenju

S spletnimi vprašalniki za učence, starše in učitelje smo pridobili njihova mnenja in prepoznali nove usmeritve. Zelo sporočilna so bila mnenja in pričakovanja staršev, da je razvijanje bralne pismenosti temeljna naloga šole, svojo vlogo pa so videli bolj v spremljanju.

Glede na to, da so se naši pobudi odzvali bralno bolj ozaveščeni starši, smo zaključili, da ima šola za napredek na obravnavanem področju v sedanjih razmerah odločilno vlogo.

V akcijskem načrtu smo nanizali konkretne, izvedljive ter merljive dejavnosti in jih vključili v vse letne priprave na pouk za šolsko leto 2012/2013. V želji, da

predlagane novosti postanejo trajne oblike razvijanja bralne pismenosti na šoli, smo načrtali dolgoročnejši razvoj. Doseganje zastavljenih ciljev smo ovrednotili prek rezultatov različnih kvantitativnih in kvalitativnih kazalnikov. Slednje smo analizirali s pomočjo refleksij učiteljev in izkoristili to idealno priložnost za osmišljanje lastnega dela, učenje in profesionalni razvoj (Brejc, Arčnik in Gradišnik, 2013). Prav v tem na šoli vidimo največjo vrednost procesa samoevalvacije.

Med šolskim letom je tim dodatno spodbujal učitelje, da so vztrajali pri razvijanju in spremljanju načrtovanih dejavnosti. Pri uvajanju novih bralnih učnih strategij so učitelji izražali pripravljenost in zaznali več pozitivnih premikov.

Tako smo si krepili prepričanje, da so dobra učna praksa, zgled učitelja in negovanje odnosa z učenci nepogrešljivi dejavniki v razvoju bralne pismenosti.

Za dodatno strokovno izpopolnjevanje smo se povezali z Zavodom RS za šolstvo in se udeležili zaključne konference o bralni pismenosti v Ljubljani. K uspešnejši uporabi bralnih učnih strategij pri pouku in učenju je prispevalo izobraževanje S. Pečjak: Bralne učne strategije. Poiskali smo možnosti, kako pritegniti k razvijanju obeh prednostnih ciljev tudi starše.

Vsekakor pa se zavedamo dejstva, da imamo največje možnosti za učinkovito in uspešno razvijanje prednostnih ciljev z dvigom lastne kakovosti pedagoškega dela.

V timu za samoevalvacijo smo si pridobili izkušnjo, da je za uspešno uvajanje izboljšav potrebno redno primerno spodbujanje učiteljev in načrtovanje ustreznih aktivnosti (poročila, refleksije, hospitacije, strokovne razprave, SPIN – analiza ipd.).

Nekaj nasprotovanj v kolektivu smo zadovoljivo presegli z dodatnimi pogovori in spodbudami ter vztrajali pri uresničevanju akcijskega načrta. V zaključnih poročilih strokovnih aktivov in učiteljev posameznikov so se pojavljale težave pri določanju ustreznih kazalnikov uspešnosti. Razmišljanje in raziskovanje, kako uspešen in učinkovit sem kot učitelj pri svojem delu, učiteljem nekako ni blizu. Prav to področje je treba v kolektivu še najbolj razviti.

Ker je področje spremljanja dolgoročno, še naprej iščemo poti, kako vzgojiti dobre bralce in navdušenje učiteljev prenesti na učence.

V letnem delovnem načrtu šole smo naša prizadevanja strnili v cilj **BRANJU PRIJAZNA ŠOLA**.

Viri

Brejc, M., Zavašnik Arčnik, M. in Gradišnik, S. (2013). *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij. Samoevalvacija v vrtcih in šolah*. Kranj: Šola za ravnatelje.

Usposabljanje članov komisij za kakovost za mednarodne presojevalce kakovosti

Boris Klančnik, Jadranka Uranjek, Miran Papež, Urška Mazej,
Šolski center Velenje ter

Simona Knavs, Saša Grašič, Anica Justinek, Jelka Čop,

Center RS za poklicno izobraževanje,

jadranka.uranjek@guest.arnes.si

Šolski center Velenje, Trg mladosti 3, Velenje

Ključne besede: kolegialna presoja, presoja kakovosti, mednarodno sodelovanje, profesionalni razvoj

V letih med 2010 in 2012 je bil naš šolski center vključen v nacionalni pilotni projekt Kolegialno presojanje v poklicnem in strokovnem izobraževanju v organizaciji Centra RS za poklicno izobraževanje (v nadaljevanju CPI), leta 2015 pa smo se na pobudo CPI-ja vključili v usposabljanje za mednarodne presojevalce kakovosti, ki ga je organizirala mreža European Peer Review Association (EPRA).

Kolegialna presoja je oblika zunanje evalvacije, katere namen je podpreti presojo izobraževalno organizacijo v njenih prizadevanjih pri zagotavljanju in razvoju kakovosti. Skupina zunanjih strokovnjakov, t. i. kolegov presojevalcev, je povabljen, da presodi različne vidike kakovosti izobraževalne organizacije. Med presojanjem presojevalci obiščejo ustanovo, ki je v postopku presoje. Kolegi presojevalci so zunanji strokovnjaki, ki sami delujejo v podobnem okolju in so strokovno usposobljeni na področju, ki ga presojujejo. V presoji delujejo z enakovrednega položaja do oseb, katerih kakovost dela je v procesu presoje (Gutknecht-Gmeiner, 2007).

Čeprav je kolegialna presoja v literaturi opredeljena kot oblika zunanje evalvacije, imata samoevalvacija in soodločanje presojeane institucije v samem procesu pomembno vlogo (Grašič in Jeznik, 2014). Vključitev v kolegialno presojo je za samo organizacijo prostovoljna. Izmed ponujenih področij smo lahko izbrali področje, na katerem smo želeli opraviti presojo kakovosti ter kasneje vpeljati izboljšave. Prvi korak v samem procesu presoje je priprava samoevalvacijskega

poročila po kazalnikih in merilih, ki so bili pripravljeni drugje, v tem primeru na CPI-ju, ki je koordiniral sam proces kolegialne presoje ter poskrbel za usposabljanje nacionalnih kolegov presojevalcev. Na izbiro smo imeli, da se kot šolski center vključimo v presojo enega ali obeh takrat ponujenih področij, in sicer področja učenja in poučevanja in/ali presojo kakovosti procesa samoevalvacije na šoli. Postopek kolegialne presoje poteka tako, da po pripravi samoevalvacijskega poročila šolo obišče skupina kolegov presojevalcev – učiteljev sorodnih šol, ki izpeljejo intervjuje o presojanem področju z različnimi interesnimi skupinami. Po navadi so intervjuanci predstavniki več interesnih skupin na šoli, in sicer: dijaki, učitelji, vodstvo šole, delodajalci, lahko tudi starši in predstavniki šolske komisije za kakovost. Po opravljenih intervjujih skupina kolegov presojevalcev pripravi končno evalvacijsko poročilo. V njem izpostavi prednosti, slabosti in predloge za izboljšanje izobraževalne institucije na danem področju.

Kot kolegi presojevalci na nacionalni ravni smo v projektu imeli možnost videti rešitve drugih šol, začutiti njihovo klimo, v razpravi izmenjati praktične izkušnje, vzpostaviti mreže za nadaljnje sodelovanje ter se veliko naučiti o presojanem področju.

Ker je bila izkušnja pozitivna, predvsem pa smo se skozi izvedbo procesa kolegialne presoje osnovno usposobili za vlogo presojevalcev, smo se na pobudo CPI-ja odločili za udeležbo na enotedenskem usposabljanju za kolege presojevalce na mednarodni ravni, ki je potekalo v organizaciji mreže EPRA kot Leonardo da Vinci projekt mobilnosti.

Na usposabljanju, ki je potekalo v angleškem jeziku, smo se še podrobneje usposobili za pripravo in izvedbo kolegialne presoje. Še bolj natančno kot pred leti na CPI-ju smo se usposobili za vsako izmed faz kolegialne presoje. Tako smo se npr. seznanili s kazalniki in merili za presojo kakovosti na 14 področjih (Gutknecht-Gmeiner, 2007, str. 34); z različnimi vlogami v timu kolegov presojevalcev; z vprašanjem, kako lahko šola smiselno uporabi rezultate kolegialne presoje; s tem, kako v skladu s pravili oblikovati vprašanja in izpeljati kakovosten intervju na šoli; kako analizirati podatke v samoevalvacijskem poročilu šole tako, da lahko oblikujemo smiselne ugotovitve ipd. Dodana vrednost tega usposabljanja je bila predvsem v tem, da smo bili v skupini udeležencev slovenski, finski in avstrijski kolegi, večinoma učitelji in ravnatelji. Pridobitev certifikata po usposabljanju nam omogoča, da bo naš center v prihodnosti lahko sodeloval v kolegialni presoji na mednarodni ravni ter sistematično izmenjeval izkušnje na posameznih razvojnih področjih ne le z drugimi slovenskimi šolami, ampak tudi s šolami drugih držav. Izmenjati izkušnje ter vzpostaviti mreže s finskimi in avstrijskimi šolami, je za naš razvoj pomembno, saj je uspešnost poklicnega izobraževanja v obeh državah precej visoka v primerjavi z drugimi državami. Mednarodna vpetost našega centra je tudi cilj, na katerem vseskozi kot center gradimo. Ta projekt nas bo v tem cilju dodatno podprl. Projekt načrtujemo izpeljati s pomočjo prijave novega LdV-projekta, v katerem bi se v prijavi združilo več šolskih centrov s področja tehnike zgoraj omenjenih držav. To je naša vizija za naprej, načrti pa za zdaj še niso konkretno razdelani.

Viri

Gutknecht-Gmeiner, M. (ur.) (2007). *European Peer Review Manual for Initial VET*. Vienna: Leonardo da Vinci Project AT/04/C/F/TH-82000. Pridobljeno 28. 9. 2015 s <http://www.peer-review-network.eu/pages/welcome.php?lang=EN>.

Grašič, A. in Jeznik, K. (2014). Ugotavljanje, zagotavljanje in razvoj kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 2014 (65/131), 62–79.

Usklajevanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev s cilji osnovne šole

Anka Koračin

anka.koracin@osstopice.si

Osnovna šola Stopiče, Stopiče 37, Stopiče

Ključne besede: samoevalvacija, profesionalni razvoj strokovnih delavcev in cilji šole

● Namen prispevka je ugotoviti, kako uspešno usklajevati cilje šole z načrtovanjem profesionalnega razvoja kadra, ki je sposoben analizirati sedanje in prihodnje potrebe deležnikov v procesu VIZ s poudarkom na vseživljenjskem razvoju in usposabljanju. Pred strokovne delavce se postavljajo vprašanja, kako uspešno slediti sodobnim trendom in učinkovito uporabiti nove načine, metode in pristope poučevanja, katerih cilj je večja kakovost znanja. Strokovni delavci prevzemajo poleg osnovne vloge učitelja, ki posreduje znanje, tudi vlogo vodje (vodenje projektov, strokovnih aktivov, timov, tekmovanj ipd.).

Prednostni področji kakovosti od leta 2009 izhajata iz vizije naše šole, zapisane v LDN Osnovne šole Stopiče. To sta vzgoja za znanje in življenje ter celostni razvoj učencev v ustvarjalnem sodelovanju učencev, učiteljev, staršev in okolja (Andrejčič, Pavlin in Kink, 2008). Akcijski načrt za doseg ciljev je potekal na nivoju šole ter na ravni aktivov in učiteljev. Zastavljeni prioritetni cilj je izboljšati funkcionalno pismenost ter odgovornost učencev. Strategije za doseg cilja so nadgraditi načine za sprejemanje, obdelavo in vrednotenje informacij ter smiselno uporabo različnih virov ter vzpostavitev učnega okolja, ki krepi odgovornost učencev. Na vseh ravneh zbiramo podatke za spremljavo prioritetnega cilja. Posamezni učitelji za svoje učence vodijo evidence opravljenih obveznosti in preverjajo napredek. Letno oblikujemo samoevalvacijsko poročilo in glede na rezultate zastavimo usmeritve za naslednja leta. Letno analiziramo rezultate učencev na področju NPZ-jev. NPZ iz slovenščine je pomemben kazalnik bralne pismenosti učencev, ki je naš prioritetni cilj. Ugotavljamo odstopanja od

državnega povprečja, iščemo vzroke in načrtujemo izboljšave. Ob tem se nam pogosto poraja vprašanje, kako spremeniti svojo prakso, spodbuditi timsko delo, izboljšati motivacijo učencev in doseči trajnost izboljšave.

Samoevalvacija zahteva strokovnost in znanje, ki ga na šolah in v vrtcih praviloma še nimajo (Brejc in Koren, 2011). Tudi na nivoju šole in posameznikov ugotavljamo, da je znanje in učenje vedno bolj pomembno ter da za uvajanje novosti strokovni delavci potrebujemo motivacijo, dodatna, nova znanja, izmenjavo izkušenj z drugimi strokovnjaki, npr. kako poenostaviti postopke in zapise, izbrati raznovrstne že utečene dejavnosti, ki so konkretne in primerljive. Vrsto let organiziramo različna izobraževanja za strokovne delavce ter se vključujemo v projekte in mreže. Učimo se novih veščin. Sami si ustvarjamo okolje, v katerem vladajo vrednote, kot so svoboda razmišljanja, strpnost do drugačnosti, spoštovanje, kreativno ustvarjanje, zaupanje, dobri medsebojni odnosi. Skupaj z vodstvom šole načrtujemo svoj profesionalni razvoj v smeri uresničevanja ciljev šole. Vsak strokovni delavec vodi listovnik svojega dela in napredka. Postavlja si cilje in spremlja svojo pot do uresničevanja le-teh. Profesionalni razvoj strokovnih delavcev je nenehen proces, pri katerem se moramo večkrat vprašati, kaj želimo doseči in zakaj, kako bomo to dosegli, kako vedeli, da smo cilj res dosegli, in ali je naš cilj povezan s ciljem šole.

Viri

- Andrejčič, M., Pavlin, M. in Kink, N. (ur.) (2008). *Letni delovni načrt za šolsko leto 2008/2009*. Stopiče: strokovni delavci OŠ Stopiče.
- Brejc, M. in Koren, A. (2011). Zasnova modela samoevalvacije v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. V: M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik (ur.), *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce* (str. 7–12). Kranj: Šola za ravnatelje. Pridobljeno 6. 7. 2015 s <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-31-2.pdf>.

Uporaba veščin kolegialnega coachinga za razvoj poklicne kompetence učiteljev in podporo učitelju

Iris Kravanja Šorli

iris.sorli@gmail.com

Osnovna šola Martina Krpana Ljubljana, Gašperšičeva 10, Ljubljana

Ključne besede: kolegialni coaching, učitelj, veščine, podpora

Osnovna šola Martina Krpana je sodelovala kot partnerica v projektu Comenius Regio partnerstvo, v katerem se je celotni kolektiv šole seznanil z veščinami kolegialnega coachinga. V prispevku bom predstavila različne oblike in načine vzajemnega kolegialnega podpiranja med učitelji, ki ga skupina učiteljev vnaša v svoje vsakodnevno šolsko delo. Kolegialni coaching daje učiteljem možnost svežega razmisleka ob vsakodnevnih izzivih, odpira možnosti uporabe različnih strategij, tako pri delu z učenci v razredu kot pri sodelovanju s starši. Razvoj poklicne kompetence učiteljev namreč največ prispeva k učnim rezultatom učencev (Holdsworth, 2012). Že nekaj osnovnih veščin coachinga lahko dvigne nivo komuniciranja v kolektivu ali kateri koli drugi skupini ter povzroči preskok h kompetenci učitelja, da bi bil sam sposoben udeležati najrazličnejše prilagoditve in fleksibilne cilje kurikula (Cornwall in Walter, 2006).

Vsi učitelji so se na izobraževanju seznanili z veščinami aktivnega poslušanja, zastavljanjem pravih vprašanj in dajanjem konstruktivnih povratnih informacij. Seveda so že takoj na začetku odprla različna vprašanja in dileme: kako za uporabo coachinga motivirati čim več učiteljev, kako ohranjati zanimanje za večino pri tistih, ki so pokazali začetno motivacijo, kako učitelje spodbujati k pogostejši uporabi elementov coachinga pri svojem delu, predvsem pa kako graditi zaupanje v svoje novo znanje.

Vsi učitelji nad uporabo veščin coachinga niso bili enako navdušeni, zato se je po zaključku izobraževanja oblikovala manjša skupina osmih učiteljev, ki se je odločila, da bo usvojene veščine aktivno vnašala v različne oblike dela z učenci in starši. Ti učitelji so imeli možnost izkusiti, kako poteka individualni coaching

s profesionalnim coachem. Ves čas projekta je potekal tudi skupinski coaching, ki ga je vodila svetovalka Zavoda RS za šolstvo.

V času projekta sta potekala sodelovanje in izmenjava praks z učitelji iz Osnovne šole Milana Langa iz Bregane prek timskih sestankov in skupinskih srečanj učiteljev obeh šol, kar je dodatno bogatilo naše izkušnje. Sodelovanje med šolama se bo nadaljevalo tudi po koncu projekta. Z osnovnimi veščinami kolegialnega podpiranja in potekom projekta smo seznanili tudi strokovne delavce v CONI Fužine – Skupnostni programi za mlade in tako novo pridobljeno znanje širili v lokalno okolje ter prispevali tudi k prepletenosti formalnega in neformalnega izobraževanja.

Učitelji, ki uporabljajo pri svojem delu elemente pristopa coachinga, menijo, da jim to omogoča drugačne poglede nase, na lastno vlogo, na vlogo učencev ter na reševanje vsakodnevnih šolskih problemov. Prav tako ocenjujejo, da se v kolektivu bolje počutijo, da so se predvsem izboljšali odnosi z učitelji, s katerimi nadaljujejo v vzajemnem podpiranju. Želijo si, da bi imeli za medsebojno druženje, pomoč in sodelovanje več časa.

Glede na mnenja učiteljev, ki so v projektu sodelovali in so se odločili, da bodo znanje in veščine, ki so jih pridobili, uporabljali in nadgrajevali še naprej pri vsakodnevnem šolskem delu, lahko sklepamo, da je uvajanje kolegialnega coachinga proces, ki ga učitelji prepoznavajo kot koristnega in uporabnega, ker na eni strani vpliva na izboljšanje odnosov v kolektivu, na drugi strani pa pomaga učiteljem na poti osebnega in strokovnega razvoja. Kajti, kot pravijo v svoji knjigi Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič Adlešič (2014, str. 202), coaching ni le projekt, temveč gre za proces izgrajevanja podporne šolske kulture na dolgi rok, ki tako postane trajnostna oblika sodelovanja med vsemi udeleženci v vzgoji in izobraževanju.

Viri

- Cornwall, J. in Walter, C. (2006). *Therapeutic Education. Working alongside troubled and troublesome children*. London, New York: Routledge.
- Holdsworth, P. (2012). Vodenje za učenje v okolju Evropske skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 10(1), 3–15.
- Rutar Ilc, Z., Tacer, B. in Žarkovič Adlešič B. (2014). *Kolegialni coaching: Priročnik za strokovni in osebni razvoj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Krožno zaposlovanje kot način usposabljanja učiteljev za razvoj poklicnih kompetenc

Mag. Jasna Kržin Stepišnik, Maja Krajnik, Vanja Meserko
jasna.krzin-stepisnik@bic-lj.si

Biotehniški izobraževalni center Ljubljana, Ižanska 10, Ljubljana

Ključne besede: usposabljanje, kompetence, strokovni razvoj, sodobne tehnologije in znanja, učitelj

Strokovna znanja, ki se zaradi globalizacije ter hitrega industrijskega in tehnološkega razvoja nenehno spreminjajo, bi morali učitelji stalno nadgrajevati (Žnidarič, Justinek, Meserko in Žagar, 2015). Zavedamo se, da učiteljeve izkušnje in znanja, pridobljena v času študija, ne zadostujejo za celotni čas učiteljeve kariere, ki lahko traja tudi več desetletij, zato je učiteljevo dodatno strokovno izpopolnjevanje za kakovostno izvajanje izobraževalnega procesa ključnega pomena.

V Sloveniji do zdaj ni bila uveljavljena praksa, da bi se učitelji srednjih poklicnih in strokovnih šol izpopolnjevali z neposrednim opravljanjem dela v podjetju. Za takšno strokovno in praktično izpopolnjevanje učiteljev bi bilo treba zagotoviti primerne pogoje ter sistemske rešitve (Justinek in Žnidar, 2010, str. 7).

Na Biotehniškem izobraževalnem centru Ljubljana (BIC Ljubljana) smo pri skrbi za kakovostno izvajanje izobraževalnega procesa še posebej pozorni na strokovna področja pri posameznih učnih programih in dobro sodelovanje z delodajalci. Zavedamo se, da lahko kakovostno izobraževanje zagotovijo le ustrezno usposobljeni učitelji, zato našim učiteljem omogočamo nadaljnja izobraževanja in usposabljanja za razvoj njihovih poklicnih in drugih kompetenc. S tem namenom smo v šolskem letu 2014/2015 sodelovali v programu »Dvig poklicnih kompetenc učiteljev«, ki ga je koordiniral Center RS za poklicno izobraževanje (CPI). Program je temeljil na krožni obliki zaposlovanja z namenom osvežitve učiteljevih kompetenc. Učitelj je odšel na strnjeno dvomesečno usposabljanje v izbrano podjetje, kjer je pridobil nove izkušnje v svoji stroki, v šoli pa ga je nadomeščal ustrezno usposobljen strokovnjak iz istega podjetja.

Na usposabljanje smo poslali tri naše učitelje, ki so se v različnih podjetjih seznanjali z delom v praksi, novo tehnologijo, načini dela ter z zakonodajo. Podjetja

smo skrbno izbrali, saj smo iskali ustrezne delodajalce, s katerimi bo mogoče uskladiti skupna pričakovanja, vzpostaviti oziroma ohraniti dolgoročno sodelovanje in krepiti socialno partnerstvo.

Učitelji so se po končanem usposabljanju vrnili z novimi znanji, informacijami in idejami, zavedanjem o potrebah na trgu dela ter okrepljenim razumevanjem pomembnosti povezovanja z gospodarstvom. Vsi trije udeleženi učitelji so izrazili zadovoljstvo in željo po ponovnem usposabljanju ter udeležbo priporočili drugim učiteljem. Ena od udeleženk je usposabljanje povzela z naslednjimi besedami: »Učitelj dobi nove izkušnje v podjetju, ki jih potem prenaša na dijake, in s tem postane poučevanje veliko bolj povezano z realnimi potrebami pri delodajalcu. Poleg tega pa ima učitelj v podjetju možnost izmenjave mnenj s strokovnjaki.«

Prepričani smo, da je usposabljanje učiteljev v podjetju izboljšalo njihove kompetence za izvajanje pedagoškega procesa in dvignilo kakovost poučevanja. Na podlagi tega usposabljanja lahko učitelji pridobljena uporabna znanja lažje prenašajo na dijake. Povezovanje učne snovi in primerov iz prakse omogoča dijakom seznanitev z najnovejšimi dognanji iz stroke in boljšo pripravljenost na praktično usposabljanje, učiteljem pa ponuja vpogled v naravo dela dijakov, ko so ti na praktičnem usposabljanju v podjetju. Ker želimo svojim dijakom posredovati sodobna in aktualna znanja, ki so na trgu dela uporabna, bomo tudi v prihodnje sodelovali v podobnih projektih in našim učiteljem omogočali strokovno izpopolnjevanje.

Viri

- Justinek, A. in Žnidar, A. (2010). *Povezovanje sfere dela in šolstva; Praktično izpopolnjevanje učiteljev v delovnem procesu (PIU DP)*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Žnidarič, H., Justinek, A., Meserko, V. in Žagar, T. (2015). *Dvig poklicnih kompetenc učiteljev: poročilo o izvedbi programa*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Profesionalni razvoj zaposlenih v vzgoji in izobraževanju na področju podjetništva in podjetnosti

Vesna Parkelj

vesna.parkelj@sc-nm.si

Šolski center Novo mesto, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija,

Šegova ulica 112, Novo mesto

Ključne besede: podjetništvo, podjetnost, inovativnost

Na Centru RS za poklicno izobraževanje (CPI) so od 1. 7. 2014 do 31. 9. 2015 pripravili pilotni projekt »Program spodbujanja podjetnosti v vzgoji in izobraževanju z namenom razvoja podjetništva med mladimi«, bolj znan kot projekt »Vrata odpiram sam«. Izhajali so iz potrebe po novih zaposlitvenih možnostih mladih s spodbujanjem podjetništva in z iskanjem inovativnih pristopov k preprečevanju brezposelnosti. Na CPI-ju je bila opravljena analiza predmetnih izpitnih katalogov za četrti predmet poklicne mature (Damjan in Ravbar, 2014), s katero so ugotovili prisotnost kompetence podjetnost in samo-iniciativnost pri vseh modulih. Ključna sta spodbujanje in promocija podjetniške miselnosti in inovativnosti med učitelji.

Zavod podjetniška mreža CEED Slovenija je na podlagi mednarodne metodologije izvedel usposabljanje učiteljev v vertikali podjetnik-učitelj-dijak. Usposabljanja so potekala s pomočjo štirih modulov. Prvi modul je bil naslovljen Zakaj sem podjetnik. Podjetniki so predstavili svojo poklicno pot, lastnosti podjetnika kot nosilca idej in razvoja. Dijaki so naredili samorefleksijo, spoznali svoje ideje in talente in se učili razvijati svoje ideje. V drugem modulu z naslovom Ali je moja ideja tudi stvarna priložnost so se naučili veščin poslušanja in spraševanja ter preverjanja, ali je njihova ideja primerna za trg. V tretjem modulu je bil cilj predstaviti idejo s pomočjo tehnologije in se seznaniti z veščinami nastopanja. Zadnji modul z naslovom Moja ideja ima prijatelje je bil namenjen socialnim veščinam, spoznavanju ljudi in pomembnosti ekipe/tima.

K projektu so bili povabljeni trije šolski centri iz treh različnih regij, in sicer BC Naklo, ŠC Ptuj in ŠC Novo mesto. Na ŠC Novo mesto je v projektu sodelovalo 11 učiteljev in 24 dijakov s področja zdravstva, farmacije, kemije, kozmetike, elektrotehnike, računalništva, strojništva, gradbeništva, lesarstva in predšolske

vzgoje. Mentorje so imeli tudi učitelji, ki so pridobivali znanje neposredno od podjetnikov. Učitelji so mentorirali dijake in skupaj so se povezovali s podjetnikom. Podjetniki so bili predvsem njihovi kritični prijatelji, svetovalci, nekateri so jih povabili v svoja podjetja in jih dodatno spodbujali. Učitelji, dijaki in podjetnik so delali skupaj, en del pa sta mentor podjetnik in učitelj namenila refleksiji in pogovoru o poteku mentorstva in načinih, kako podjetniške pristope vključiti v učni proces. Vsi sodelujoči učitelji pričajo o pomanjkanju izobraževanja na področju omenjene kompetence, enako pa ugatavljajo na CPI-ju (CPI, 2014).

Novost v projektu je bila izmenjava izkušenj med učitelji in podjetniki, kar omogoča prenos znanja na pouk. Učitelji smo dobili izkušnjo izvajanja programa za dijake, lahko smo sooblikovali metode, ki jih uporabimo v okviru pouka. Naučili smo se osnov s področja podjetništva, razvoja in realizacije idej. Moderatorji in podjetniki so z izkušnjami prinašali konkretna znanja iz prakse. Učitelji smo delo beležili v mentorskih dnevnikih. S tem smo sledili delu in lažje evalvirali svoje delo. Letos bo potekala refleksija, kjer bodo dnevniki v veliko pomoč za analizo posameznih korakov in prenos znanja na kolege in dijake.

Rezultat projekta je usposobljenost učiteljev, ki bodo pridobile izkušnje prenesli v izobraževalni proces. Edina slaba stran projekta je bila izdelava nalog posameznih dijakov in zajetja ene stroke. Potrebno bi bilo sestaviti time, saj v podjetjih večinoma prevladuje timsko delo. Večina izdelkov ali storitev zajema znanje več strok, vsak posameznik pa lahko veliko prispeva k celoti. Naloge bi bile interdisciplinarne in bolj obsežne. Vsekakor pa je letošnja izkušnja pokazala, da se je vredno povezovati z okoljem in se nenehno izpopolnjevati.

Viri

- Damjan, J. in Ravbar, J. (2014). *Analiza vključenosti ključne kompetence samoiniciativnost in podjetnost v predmetne izpitne kataloge* [Raziskovalno poročilo]. Pridobljeno 25. 7. 2015 s http://www.vrataodpiramsam.si/images/dokumenti/Analiza_vklju%C4%8Denosti_v_PIK.docx.
- CPI (2014). Program spodbujanja podjetnosti v vzgoji in izobraževanju z namenom razvoja podjetništva med mladimi. *Opis projekta*. Pridobljeno 25. 7. 2015 s <http://www.vrataodpiramsam.si/index.php/o-projektu/opis>.

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev s pomočjo orodja za ocenjevanje kakovosti prakse v vrtcih in šolah pri delu z otroki, starimi od 3 do 10 let

Mateja Režek

mateja.rezek1@guest.arnes.si

Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ

Korak za korakom, Gerbičeva 62, Ljubljana

Ključne besede: profesionalna učeča se skupnost, reflektivni praktik, oblikovanje skupnega razumevanja kakovosti

Temeljna usmeritev delovanja Mreže vrtcev in šol Korak za korakom je zagotavljanje kakovosti vzgojnega procesa ob uvajanju sistemov, orodij in pogojev, ki olajšujejo profesionalni razvoj strokovnega osebja in izboljšujejo kakovost vzgojnega procesa. Iniciative, ki so temu namenjene, zaznamujejo identifikacija, oblikovanje razumevanja, opazovanje in spremljanje kazalnikov kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa, kar nam znotraj Mreže omogočajo gradiva, razvita v okviru mednarodne zveze Korak za korakom (ISSA, 2011, Tankersley idr., 2013, v: Vonta, 2015).

Znotraj Mreže torej skrbimo za profesionalni razvoj posameznika, ker pa se kompetenten posameznik lahko razvije samo v kompetentnem sistemu, hkrati skrbimo za razvijanje kompetentnega sistema znotraj vrtca. Kompetentni sistem razumemo kot sistem, ki podpira posameznike, da lahko izrazijo svoje zmožnosti za oblikovanje odgovornih in odzivnih praks, ki se odzivajo na potrebe otrok in staršev v neprestano spreminjajočih se družbenih kontekstih. Kompetentni sistem se lahko oblikuje v vzajemnem odnosu med posamezniki, timi in institucijami ter širšem socio-političnem kontekstu (Urban, 2011).

Strategija za razvijanje kompetentnega sistema znotraj vrtca je oblikovanje profesionalnih učečih se skupnosti. Te so sodoben odgovor na nove zahteve strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, saj odgovarjajo na njihove neposredne profesionalne potrebe, jim omogočajo

sodelovanje, deljenje skupne vizije ter refleksijo prakse, kar je pogoj za izgradnjo skupnega razumevanja kakovosti (Brajković, 2013).

Pri oblikovanju profesionalnih učečih se skupnosti in podpiranju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev uporabljamo vrsto gradiv, ki so del ISSA-orodij za izboljšanje kakovosti in profesionalni razvoj strokovnih delavcev (Tankersley idr., 2013). Del gradiv je med drugim instrument za merjenje procesne kakovosti: Orodje za ocenjevanje kakovosti prakse v vrtcih in šolah pri delu z otroki, starimi od 3 do 10 let, ki ga lahko uporabljamo kot samoevalvacijsko orodje ali kot pripomoček za opazovanje prakse in v tej vlogi kot orodje za merjenje kakovosti celotnega pedagoškega procesa oz. samo posameznega dela le-tega. Kot osnova za opazovanje prakse je instrument dragocen pripomoček za oblikovanje profesionalnega načrta strokovnega delavca in kot tak pripomoček za profesionalno rast posameznika in izhodišče za reflektivno diskusijo, ki sledi opazovanju prakse in tako pripomore k skupnemu oblikovanju razumevanja kakovosti znotraj učeče se skupnosti.

V okviru Mreže korak za korakom tako skrbimo za strokovni razvoj 1200 vzgojiteljev in učiteljev v 40 vrtcih in osnovnih šolah. Kot dodana vrednost Mreže se kaže njena »živost«, saj načrtovane in izvedene dejavnosti ves čas reflektiramo ter jih prilagajamo v skladu s predlogi članov, hkrati pa sledimo jasni vsebinski usmeritvi, ki jo nudijo ISSA-pedagoška načela kakovosti.

Viri

- Brajković, S. (2013). *Zajednica učenja odgojno-obrazovnih djelatnika*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimikiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. in Vonta, T. (2013). *Od teorije k praksi. Vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Urban, M., Lazzari, A., Vandenbroeck, M., Peeters, J. in van Laere, K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*. London in Gent: University of East London, Cass School of Education; University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. Pridobljeno 9. 6. 2015, s <http://www.vbjk.be/files/CoRe%20Final%20Report%202011.pdf>.
- Vonta, T. (2015). *Prispevek programa Korak za korakom k posodabljanju predšolske vzgoje – ob 20-letnici programa v Sloveniji*. Neobjavljeno delo.
- International Step by Step Association /ISSA/ (2011). *Orodje za ocenjevanje kakovosti prakse v vrtcih in šolah v starosti otrok od 3-10 let*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.

Prek medsebojnih hospitacij do izboljšanega procesa učenja in poučevanja

Sonja Strgar, mag. Anita Smole

anita.smole@gmail.com

Osnovna šola Vide Pregarc, Bazoviška ulica 1, Ljubljana

Ključne besede: medsebojne hospitacije učiteljev, merila opazovanja, kriteriji napredka

● Pri učenju in poučevanju je ključnega pomena povratna informacija. Raziskava TALIS je pokazala, da so povratne informacije učitelju v pomoč pri profesionalnem razvoju in da bi jih moralo biti več (Erčulj, 2013). Učinkovite povratne informacije lahko dobimo prek hospitacij – ravnateljevih ali kolegialnih. Namen hospitacij je dvigniti nivo poučevanja in spoznati primere dobre prakse med poukom.

V prispevku predstavljamo primer izvedenih medsebojnih hospitacij. S predstavitvijo primera dobre prakse želimo poudariti potrebo po kritičnem prijateljevanju med kolegi v šoli in njegov pomen ter izpostaviti prednosti, ki jih prinaša takšen način medsebojnega sodelovanja med kolegi učitelji. Avtorici sva se za tak način sodelovanja odločili, ker se zavedava, da je spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela pomembna priložnost za razvijanje njegovega profesionalizma, posledično pa tudi kakovosti poučevanja in učenja (Erčulj in Širec, 2004, v Erčulj, 2013). Medsebojne hospitacije sva izvajali pri pouku matematike, interesnih dejavnostih, urah za tujce, urah za dodatno strokovno pomoč, jutranjem varstvu in podaljšanem bivanju. Navedena področja sva izbrali, ker sva na teh predmetnih področjih obe aktivno udeleženi kot učiteljici. Pred aktivnim opazovanjem sva skupaj opredelili namen takšnega načina sodelovanja. Spraševali sva se, kakšne potrebe po izboljšavah vidiva – na ravni učitelja, učencev in tudi šole. Ker sva delali v paru, podpore od zunaj nisva imeli. Za lažje opazovanje učnih ur sva izdelali spletni obrazec, ki se je nanašal na uresničitev učnih ciljev, uporabljene metode in oblike dela, notranjo diferenciacijo, zastavljanje vprašanj, pregledovanje in dajanje navodil za domačo nalogo ipd. V obrazec sva vnesli merila opazovanja, izdelali pa sva tudi kriterije uspešne izvedbe učne ure. Vsaka pa si je sama pri vsaki uri zadala še nekaj dodatnih kriterijev opazovanja, za katere pa je izvajalka učne ure izvedela šele pri analizi. Ugotovili sva, da sva že v fazi načrtovanja razmišljali

o merilih opazovanja in v veliki meri zelo dobro načrtovali in izvedli dejavnosti. Po vsaki izvedeni hospitaciji sva kar precej časa namenili analizi. Analizo izvedene učne ure je najprej opravila učiteljica izvajalka, potem je povratno informacijo podala še kritična opazovalka. Na koncu sva skupaj iskali dogovor o rešitvah. Našel pa se je tudi prostor za nasvete glede izboljšav pri ponovni izvedbi.

Zavedava se, da potrebuje vsak učitelj za uspešno delo, za nenehni napredek pomoč, podporo, nasvet, prav tako pa priznanje za uspešno opravljeno delo. Vse to lahko učitelj pridobi tudi prek medsebojnih hospitacij. Pomembno pa je, da učitelji že v osnovi hospitacije pojmujejo kot podporo k razvijanju prakse poučevanja in ne kot nadzor, kar pogosto ovira uspešne hospitacije (Erčulj in Širec, 2004, v: Erčulj, 2013). Na šoli, kjer delava, takšen samoiniciativen način medsebojnega hospitiranja še ni uveljavljen, bi ga bilo pa smiselno uvesti.

Viri

Erčulj, J. (2013). *Sodelovanje med učitelji in ravnatelji, spremljanje učiteljevega dela*. Pridobljeno 6. 6. 2015 s http://www.suaslj.com/unisvet/sodelovalno_delo/Prirocnik-spremljanje%20VIZ%20dela-lekt.docx.

Vloga samoevalvacije v vrtcu

Karin Vauda

karin.vauda@guest.arnes.si

Vrtec "Otona Župančiča" Slovenska Bistrica, Zidanškova 1a, Slovenska Bistrica

Ključne besede: samoevalvacija, aktivni, poenotenje dela, zadovoljstvo

● Namen uvajanja izboljšav in samoevalvacije v šolah/vrtcih je izboljšanje učenja in poučevanja ter dosežkov otrok. Daje okvir, za katerega pa je pomembno poudariti, da ga šole/vrtci lahko smiselno in po potrebi prilagodijo lastnim razmeram, ustaljenemu načinu delovanja, zmožnostim institucije in posameznikov idr. (Brejc idr., 2005).

V projekt Šole za ravnateljice z naslovom Samoevalvacija v vrtcih smo se vključili, ker smo odprti za nova znanja in ideje, ker smo se želeli naučiti, kako še bolj povezati tako velik kolektiv, kot je naš, in kako poenotiti delo v njem. Želeli smo se naučiti, kako povezovati obstoječa znanja, dokumente in kako jih nadgrajevati z novimi, v okviru tega pa tudi drugim institucijam omogočiti vpogled v naše delo in ga skozi izmenjavo izkušenj stalno izboljševati. Sicer pa smo bili že v preteklosti zadovoljni z znanjem, pridobljenim v Šoli za ravnateljice.

Na e-zbornici sem zasledila oglas, s katerim nas je ravnateljica vabila k sodelovanju kot članice tima za samoevalvacijo. Na ta oglas smo se prijavile štiri sodelavke in se skupaj z ravnateljico udeležile usposabljanja na delavnicah samoevalvacije. Po prvem izobraževanju smo v vrtcu najprej izbrale cilje in dejavnosti, s katerimi bi le-te uresničevali. Cilje, ki so bili vsi usmerjeni k otrokom, smo izbrale iz različnih dokumentov vrtca in iz delovnega lista, ki smo ga dobile, nato pa smo projekt in načrte za delo v aktivih predstavile najprej vodjem aktivov ter kasneje še vzgojiteljskem zboru. Delo je potekalo tako, da smo po vsakokratnem izobraževanju imeli sestanek tima, temu sta sledila sestanek z vodji aktivov in delo v aktivih. Na podlagi strokovnih srečanj v zaporedjih tim - vodje aktivov - aktivni smo naredili akcijski načrt izboljšav na ravneh vrtca, aktivov in strokovnih delavcev.

Na ravni vrtca sta bila izbrana cilja znanje in spretnosti ter stališča, vrednote in odnosi. Prvi cilj je obsegal razvoj otrokovih veščin za sodelovanje z drugimi otroki in odraslimi ter razvijanje sposobnosti izražanja čustev. Za izpeljavo tega cilja smo iz nabora dejavnosti izbrali socialne igre in vodenje otrokovega listovnika. Drugi cilj je obsegal sodelovanje vzgojiteljic in vzgojiteljev s ciljem strokovne podpore, kolegialne hospitacije ter izmenjave izkušenj. V drugi cilj smo vključili

tudi tehnični kader, saj se zavedamo pomembnosti medsebojnega sodelovanja in bogastva notranega znanja sodelavcev.

Začeli smo s socialnimi igrami, poglobljenim vodenjem otrokovega listovnika, organizirali tematsko konferenco o vodenju listovnika, hodili na kolegialne hospitacije, izmenjavali izkušnje na predstavitvah znanj ter spretnosti strokovnih delavcev in drugih zaposlenih.

Evalvacija in rezultati, pridobljeni z vprašalniki, kažejo na dobro delo z otroki, starši, v smiselnem prepletanju projektov, poenotenem delu vrtca v vseh štirih občinah in boljši klimi zaposlenih.

Zaradi pozitivnega odziva vseh udeležениh v projektu se bo tako zastavljeno delo nadaljevalo, saj smo v teh treh letih skupaj delali in strokovno rasli, v timu pa smo z mislimi že pri novih ciljih.

Viri

Brejc, M., Zavašnik Arčnik, M., Koren, A., Razdevšek Pučko, C., Gradišnik, S. in Širec, A. (2005). *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih*. Kranj: Šola za ravnatelje. Pridobljeno 18. 1. 2015 s <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-69-5.pdf>.

Z aktivnim pristopom do profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na poti k večji kakovosti celotnega kolektiva

Janja Zupančič

janja.zupancic@oslag.si

Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje, Tovarniška cesta 14, Grosuplje

Ključne besede: samoevalvacija, kultura izboljšav, interno izobraževanje

● Dosežki učencev, ki jih poučujejo visoko učinkoviti učitelji, so pomembno višji od tistih, ki jih poučujejo nizko učinkoviti učitelji (Bubb, 2013). Torej so učitelji nosilci sprememb in ključni dejavniki vpliva na dosežke učencev (Zavašnik Arčnik in Gradišnik, 2011), zato je treba za doseganje čim višje kakovosti poučevanja skrb usmeriti v osebni in profesionalni razvoj vsakega strokovnega delavca (Zupančič, 2015). V profesionalnem okolju, kjer sta občutek varnosti in zaupanja močna, je več verjetnosti, da bo pretok znanja potekal in bodo sodelavci razvijali ideje ter v prakso vnašali inovacije. Na organizacijski ravni izziv predstavljajo zagotavljanje ustreznih virov, skrb za čim večji izkoristek le-teh in trajnostno zagotavljanje izboljšav.

Iskanje učinkovitih rešitev upošteva posebnosti zavoda, notranjih potreb in potencialov, stopnje razvitosti kulture učenja, sposobnosti oblikovanja strokovnih mrež znotraj kolektiva in zunaj njega. Pomembno je, da pot k večji kakovosti šole stremijo vsi strokovni delavci. Napredek vzgojno-izobraževalne ustanove temelji na razvoju posameznika, ki je vključen v oblikovanje in doseganje skupnih ciljev. Ključno je razumevanje vloge lastnih prizadevanj za uspeh skupnosti. Lastna aktivnost in dejavna vključenost v kolektiv pa napredku dajeta eksponentni zagon.

V okviru usposabljanja uKVIZ smo na Osnovni šoli Louisa Adamiča Grosuplje razvili različne oblike izobraževanja strokovnih delavcev kot na primer šolski dan za učitelje, pedagoško popoldne in šolski kalejdoskop. Za njih je značilno, da ustvarjajo okoliščine, v katerih strokovni delavci svoje znanje in izkušnje delijo s sodelavci ter skupaj nadgrajujejo obstoječo prakso in iščejo izboljšave.

Šolski dan za učitelje poteka kot simulacija običajnega šolskega dne z vsebinami, ki nudijo strokovnim delavcem podporo pri uresničevanju prednostnih ciljev šole

oziroma obravnavajo aktualne strokovne teme. Pomemben je tudi didaktično-metodični pristop, zato 'učitelji' pri 'pouku' uporabljajo različne strategije učenja. Drugi člani učiteljskega zbora so razdeljeni v oddelke, sodelujejo pri pouku in spremljajo lastno doživljanje vloge učenca.

Pedagoško popoldne je zasnovano kot tematsko ali problemsko naravnana delavnica. Predstavljena vsebina nudi izhodišče za strokovno razpravo, izmenjavo mnenj, iskanje novih rešitev, prenos praktičnega znanja, povezovanje sodelavcev pri izvajanju pedagoškega procesa in podobno.

Šolski kalejdoskop združuje več krajših predstavitev primerov inovativne pedagoške prakse.

Z navedenimi oblikami internega izobraževanja se osredotočamo na učenje in poučevanje, omogočamo sistematičen prenos dobrih praks, nadgradnjo znanja, spodbujamo oblikovanje in razvoj idej ter krepimo profesionalni potencial kolektiva.

Naša prizadevanja vodijo k istemu cilju: oblikovati okolje, v katerem se bodo učenci uspešno razvijali. Kljub mnogim dosežkom se zavedamo, da se pot nikoli ne konča. Posebnosti sedanjega časa nas spodbujajo k nadaljnjemu raziskovanju, učenju in inoviranju.

Viri

- Bubb, S. (2013). Vodenje profesionalnega razvoja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11(3), 15–30.
- Zavašnik Arčnik, M. in Gradišnik, S. (2011). Dejavniki šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo skozi prizmo poskusnih šol. V: *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce* (str. 45–66). Kranj: Šola za ravnatelje.
- Zupančič, J. (2015). Šolski dan za učitelje: primer spodbujanja sodelovanja članov učiteljskega zbora. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 13(1), 101–117.

The image features a solid blue background. Overlaid on this are several light blue, semi-transparent geometric shapes. In the upper left, there is a thick, L-shaped line. Below it, a large, light blue circle is partially visible, with its right side cut off by the edge of the frame. At the bottom, there is a wide, light blue curved band that also spans across the bottom edge. The overall composition is minimalist and modern.

TEMATSKA STEZA

Sodelovanje z deležniki

Šola in vrtec, v katerih se vsakodnevno srečujejo otroci/učenci in vzgojitelji/učitelji, ne deluje v izolaciji. Vpetost družine v vzgojno-izobraževalni proces se kaže kot pomemben vidik kakovosti, saj so starši pomembni partnerji v tem procesu, tako v vrtcu kot v šoli. Povezovanje z lokalno skupnostjo po eni strani bogati šolo, po drugi strani pa se šola odziva na potrebe skupnosti, jo s svojim delovanjem prav tako plemeniti, in s tem osmišlja dejavnosti v vrtcu/šoli.

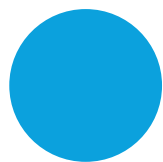
Prispevki predstavljajo dobre prakse povezovanja s starši in lokalno skupnostjo (npr. društva, zavodi, prostovoljne organizacije, gospodarske družbe, druge vzgojno-izobraževalne institucije, zdravstveni domovi, svetovalni centri) ter širšim nacionalnim in mednarodnim prostorom v luči procesa samoevalvacije in krepitve kakovosti v šoli oziroma vrtcu. Nujen vidik teh praks predstavlja načrtni razmislek o tem, na kakšen način takšno sodelovanje prispeva h kakovosti dela v šoli ali vrtcu, kako šole oziroma vrtci načrtno dvigujejo raven motivacije zaposlenih za sodelovanje z deležniki, ali so lokalno okolje ali starši vir podatkov, na katerih temelji proces izboljšav. ●





Uvodno predavanje: Odnosi med starši in učitelji – pomemben steber kakovosti v šoli

*Za vzgojo enega otroka je potrebna cela vas.
(afriški pregovor)*



Kakovostna šola je pomembna ne samo za razvoj posameznika, ampak celotne družbe. To opredeljuje tudi uvodni odstavek na spletni strani Nacionalne konference Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja (KEKS), v okviru katere predstavljamo ta prispevek:

»Zagotavljanje kakovostne vzgoje in izobraževanja je eden od temeljnih ciljev slovenskega vzgojno-izobraževalnega (VIZ) sistema. Vprašanje kakovosti je eno od križišč, na katerem se srečujejo interesi javnosti, politike, staršev, šol, vrtcev, ravnateljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev in raziskovalcev s področja izobraževanja ter učencev.« (KEKS, 2015)

Kakovost sicer opredeljuje dokaj kompleksen sklop pogojev in dejavnosti, kar je nakazano v drugem odstavku na istem mestu (poudarki so v izvirnem besedilu):

*»Element večine razumevanj kakovosti so **učni dosežki učencev**, ki so postavljeni v središče pozornosti vseh vpletenih. Za doseganje kakovosti pa so ključnega pomena tudi **klima v vrtcu in šoli** in pogoji, ki omogočajo ne le otrokovo učenje, temveč tudi **učenje in razvoj zaposlenih**. Tega pa ni mogoče zagotoviti brez vodenja, ki usmerja in spodbuja ter zagotavlja pogoje za razvoj šolske kulture in klime, naklonjene podpiranju kakovosti, ter vzpostavlja poti **sodelovanja med vsemi deležniki**.« (prav tam)*

Kot eden pomembnejših stebrov kakovosti je torej prepoznano dobro sodelovanje med vsemi deležniki.

Pomen sodelovanja med starši in učitelji

Pomen sodelovanja kot gradnika kakovostne šole je izpostavila tudi Zveza aktivov svetov staršev Slovenije (ZASSS) v tretjem odstavku svoje ustanovne listine:



»Kakovostna šola mora temeljiti na sodelovanju učiteljev, učencev in staršev. Prav tako je lahko kakovostno vzgojno okolje le plod sodelovanja med strokovnimi delavci, predstavniki šolskih oblasti in starši, zato želimo soustvarjati šolski prostor, v katerem bomo skupaj rasli v znanju, spoštovanju in sodelovanju.« (ZASSS, 2011)

Vprašanje kakovosti je ZASSS posvetila svoje drugo posvetovanje z naslovom »Pogled staršev na kakovost v šoli«, kjer smo o kakovosti razpravljali širše, sodelovanje med učitelji in starši pa umestili v več točk v sklopu »Kakovost izvajanja izobraževalnega in vzgojnega dela v šoli« (ZASSS, 2012a).

Pomen sodelovanja odraslih (torej staršev in učiteljev) v dobro otrok (učencev) poudarja tudi stroka. V poročilu o raziskavi »Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši« avtorji navajajo izsledke več (tudi mednarodnih) raziskav in ugotavljajo, da se kakovostno sodelovanje med šolo (učitelji) in domom (starši) odraža v vrsti pozitivnih učinkov na vse deležnike. Poleg učencev, ki iz dobrega sodelovanja med šolo in domom črpajo večjo motivacijo in med drugim dosegajo boljši uspeh, imajo jasnejšo samopodobo in manj vedenjskih težav, pridobijo tudi starši (med drugim večjo samozavest, samozaupanje in odgovornost pri sprejemanju starševskih odločitev) in učitelji (predvsem večje zadovoljstvo z lastnim delom, boljšo motivacijo in večje spoštovanje, ki so ga deležni) (Kalin idr., 2009).

Dobri odnosi kot pogoj sodelovanja

V ZASSS smo hitro ugotovili, da je v praksi za dobro sodelovanje najprej treba vzpostaviti dobre odnose (predvsem medsebojno zaupanje in spoštovanje) med sodelujočimi v »konici« delovanja šolskega sistema – torej na posamezni šoli. Zato smo se na tretjem posvetovanju posvetili prav odnosom med učitelji in starši (ZASSS, 2012b).

V tem prispevku opisujemo pristop, za katerega smo se odločili, in izkušnje, ki smo jih pridobili pri prvi izvedbi delavnic ter njihovih ponovitvah v regionalnih (aktivih) in lokalnih (posamezne šole) okoljih.

Posvetovanje in delavnice z naslovom

»Odnosi med starši in učitelji – temelj vzgoje v šoli«

Namen, izhodišča in oblika dela

Tako kot druga posvetovanja in seminarji, ki jih organizira ZASSS, sta bila tudi v primeru posvetovanja o odnosih med učitelji in starši njegov namen in izvedba naravnana izrazito praktično. Starši namreč nismo v prvi vrsti seznanjeni s teoretičnimi modeli, zelo dobro pa zaznavamo, kako šolski sistem deluje v praksi, na konkretni šoli, s konkretnimi učitelji, učenci in starši. Zato je namen vsakokratnega posvetovanja zbrati konkretne izkušnje udeležencev, v njih prepoznati primere dobre prakse in oblikovati praktično uporaben model, s katerim bi si lahko v regionalnih (aktivih) ali lokalnih okoljih (posamezne šole) pomagali pri svojem delovanju. Tako tudi v primeru posvetovanja o odnosih – namen ni bil le seznanitev s pomenom odnosov in izmenjava izkušenj, temveč zasnova in praktični preizkus načina dela, ki bi ga lahko uporabili za izboljševanje medsebojnih odnosov na šolah.

Posvet smo zasnovali v obliki delavnic, v katerih smo kot enakovredni udeleženci sodelovali starši, učitelji in ravnatelji. Vse troje je pomembno:

1. oblika dela v delavnicah, ki omogočajo osebni stik med udeleženci,
2. zastopanost vseh treh skupin, kar je pogoj za dialog, in
3. enakovrednost vseh udeležencev, ki je pravzaprav »vzorec« za razvoj spoštljivega in sodelovalnega partnerskega odnosa med šolo in domom.

Partnerstvo med starši in učitelji prinaša v vzgojno-izobraževalni proces dopolnjujoče se elemente, ki si le na videz nasprotujejo. Medtem ko starše pri vzgoji otrok v večji meri vodijo čustva in imajo na otroke bolj celosten pogled, so učitelji strokovnjaki, ki z otroki delajo bolj strukturirano in jih poleg vzgajanja in izobraževanja tudi ocenjujejo in »certificirajo« (jim izdajajo spričevala). Partnerski odnos, ki udejanji ravnovesje med obojimi, pa je otrokom v največjo korist. Zato je pomembno in potrebno, da se o temi (v tem primeru odnosih) pogovarjamo skupaj (ne vsaka skupina deležnikov posebej) in da smo v pogovoru na isti ravni, kjer izkušnja ali mnenje vsakega šteje enako, da se lahko vsak udeleženec čuti poklicanega in odgovornega.

Medtem ko konkretna oblika izvedbe delavnic (metoda galerije, brenčočih skupin itd.) ni ključnega pomena in jo lahko prilagodimo glede na velikost skupin in preference moderatorja ali udeležencev, se je kot zelo pomemben izkazal pristop k obravnavani vsebini, poznan kot pristop treh korakov: »stanje – cilji – pot«.

Udeleženci delavnice namreč v analizi stanja izrazijo svoje videnje in čutenje, ga v trikotniku starši – učitelji – ravnatelj postavijo ob bok videnju in čutenju drugih, priznajo legitimnost opažanj soudeležencev in se medsebojno »uglasijo«. Nadaljevanje s »cilji« oziroma pričakovanji pomeni utrjevanje te »uglasenosti« in (običajno) ugotavljanje, da so pričakovanja vseh deležnikov pravzaprav podobna (in da se navadno v vseh odraža želja po dobrobiti otrok). Šele potem ko sta med udeleženci prepoznana in priznana odgovora na vprašanja »Kje smo?« in »Kam bi želeli priti?«, je mogoče skupno iskati pot iz sedanjega stanja proti tistemu, ki ga želimo. Pomembno je, da so pri tem upoštevana pričakovanja vseh in da udeleženci prepoznajo predvsem lastne naloge in odgovornosti na poti k želenemu (skupnemu) cilju, ki upošteva legitimna pričakovanja vseh. To velja tako za naloge in odgovornosti skupin deležnikov (starši, učitelji, vodstvo šol) kot za posameznike.

Delo, ki smo ga tako zastavili na posvetovanju ZASSS v Škofji Loki, je pri udeležencih iz vseh treh skupin deležnikov naletelo na zelo pozitivne odzive in potem dejansko obrodilo sadove v obliki ponovitev podobnih delavnic v regionalnih (Šenčur, Kamnik) in lokalnih (Brdo, Cerklje na Gorenjskem) okoljih. Nekaj poročil o teh dogodkih je dostopnih na spletu (ZASSS, 2012b; ASSOŠPK, 2013; ASSOŠDKR, 2015), zato podrobnejše povzemanje vseh dogodkov ni na mestu in bomo v nadaljevanju predstavili le nekaj značilnih ugotovitev o stanju, pričakovanjih in poteh za njihovo uresničitev, ki smo jih zabeležili pri izvedbah delavnic in lahko predstavljajo tudi izhodišča za razpravo o širšem (kakovost) in ožjem (sodelovanje med deležniki) kontekstu razvoja slovenskega šolstva.

Stanje

Poudariti velja, da so se pri analizi stanja redno pojavljali tudi primeri dobre prakse, ugotovitve, da odnosi na splošno niso tako slabi, kot se večkrat zdi na podlagi posameznih ekscesnih primerov, ki so deležni velike medijske pozornosti. Praviloma se taki primeri dobrih odnosov ali dobrih praks in njihovega negovanja in izboljševanja znajdejo tudi v seznamu »Ciljev«, zato jih tu ne navajamo, izpostavljamo pa nekatere dejavnike, ki odnose med starši in učitelji obremenjujejo:

- premajhna in neustrezna komunikacija,
- izguba medsebojnega spoštovanja med starši in učitelji,
- strah in nezaupanje do staršev pri učiteljih,
- kritiziranje učiteljev pred otroki s strani staršev,
- permisivnost v vzgoji po eni strani in pretirano zaščitništvo po drugi,
- posploševanje negativne izkušnje na vse starše oziroma vse učitelje,
- različna pričakovanja učiteljev in staršev,
- učitelji so nevajeni komunikacije z odraslimi,
- nepoznavanje pristojnosti in meja, do katerih starši smejo posegati v vzgojno-izobraževalni proces,
- pretirana občutljivost učiteljev, ki že povsem običajna vprašanja označijo kot nedopustno vtikanje v njihove strokovne pristojnosti,
- ravnatelj se ukvarja predvsem z zakonitostjo in manj s kakovostjo,
- kritiziranje in napadalnost do drugih ter pomanjkanje samokritičnosti,
- odsotnost razlikovanja pomembnih in nepomembnih zadev, malenkostnost,
- učitelji ne priznavajo staršev za enakovredne sogovornike.

Cilji

Pri analizi ciljev smo ugotovili, da se da pričakovanja vseh deležnikov zajeti v tri ključne vrednote: medsebojno zaupanje, spoštovanje in partnerski odnos. Otrok mora čutiti povezanost staršev in učiteljev, saj s tem jasneje prepozna tudi svojo vlogo in odgovornost v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Ob vzpostavljanju sodelovanja oziroma partnerskega odnosa pa ne smemo mimo različnih izhodišč staršev in učiteljev, na katera smo opozorili že v uvodu. Učitelji bi se morali zavedati, da starši zastopajo interes svojega otroka, zato so vedno tudi subjektivni. Starši pa bi se morali zavedati, da učitelji ne poučujejo samo enega (našega) otroka, zato se lahko zgodi da niso objektivni. Odgovornost staršev in učiteljev je, da se za vsako situacijo na podlagi zrele komunikacije (brez strahu, zamer, predsodkov, posploševanj ipd.) najde objektivna rešitev.

Na tem mestu poudarjamo, da so navedeni cilji omejeni na medsebojne odnose med učitelji in starši in jih moramo gledati v širšem kontekstu kot podlago dobrega sodelovanja med njimi, kar je eden od pomembnejših stebrov kakovostne šole. Kakovost pa tudi ni sama sebi namen – zagotovila naj bi dobro vzgojene in izobražene otroke ter vzpodbudno okolje za vse, ki se v njem znajdejo.

Pot

V tej točki je bilo navedenih veliko različnih možnosti in dobrih praks – nekako v odgovor na številne težave, ki odnose obremenjujejo, so udeleženci identificirali veliko načinov, kako te težave odpraviti ali omiliti. Namen te točke je tudi spodbuda k delovanju, ki ni omejena le na udeležence in skupine deležnikov, ki jim pripadajo, saj se velikokrat izkristalizira potreba po sistemskih ukrepih, ki so lahko podlaga za širše delovanje (stroke in pristojnih državnih organov).

Priložnosti in odgovornosti za razvoj dobrih odnosov se kažejo tako rekoč pri vseh dejavnostih na šoli. Izpostavljamo nekaj takih, kjer so v večji meri udeleženi starši.

Roditeljski sestanki

Starši bi se morali zavedati, da je roditeljski sestanek predvsem njihov sestanek.



Ta naj ne bo namenjen reševanju učnih in vzgojnih problemov posameznikov, temveč naj bo tudi prostor za oblikovanje pobud za dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

Svet staršev

K boljšemu sodelovanju med deležniki pripomore tudi kakovostno delo sveta staršev. To je pogojeno z dobrim sodelovanjem ravnatelja in predsednika ter preostalih predstavnikov v svetu staršev. Predstavljanje oddelka v svetu staršev je treba na roditeljskem sestanku izpostaviti kot pomembno. Za dobro se je pokazala praksa, da na prvem roditeljskem sestanku v prvem razredu to vlogo predstavi predsednik sveta staršev. Pomembno je, da se za sodelovanje v svetih staršev in drugih starševskih povezavah izbere take posameznike, ki znajo preseči osebni interes.

Neformalne oblike vključevanja staršev

Pot do vključevanja staršev vodi tudi prek neformalnih srečanj, tako v okviru oddelka kot cele šole. Tako sodelovanje včasih v šolo pripelje tudi bolj oddaljene starše, če le za vsakega najdemo aktivnost, pri kateri se lahko izkaže za koristnega.

Pomembno pri organizaciji skupnih dogodkov je, da starši prevzamejo svoj del odgovornosti in dela. Narobe je, če se zgodi, da starši prispevajo le ideje, ob izvedbi pa se umaknejo. Prej ali slej taka drža od sodelovanja odvrne tudi učitelje in vodstvo šole.

Sodelovanje staršev in šole ter sodelovanje med starši je treba začeti vzpostavljati čim bolj zgodaj, že pred vstopom otroka v prvi razred in dobro sodelovanje ohranjati v prvem triletju, ko se tudi interes staršev za šolo bolj izrazi. Šola naj se v komunikaciji s starši ne omeji le na obveščanje, temveč naj starše, takrat ko je to možno, vključi tudi v načrtovanje in vrednotenje dela (LDN, nadstandardni program, vzgojni načrt, različne evalvacije itd.).

Za vzpostavljanje sodelovanja med učitelji in starši je dobro izkoristiti šolo za starše, ki naj ne bo omejena le na predavanja, temveč naj se jo izvede tudi v obliki delavnic, na katerih naj sodelujejo učitelji in starši. Podobna priložnost je na primer tematsko srečanje sveta staršev in učiteljskega zbora.

Na šolah in v javnosti bi bilo treba večkrat opozarjati na primere dobrih praks sodelovanja, pri čemer bi bilo smiselno posebej izstopajoče posameznike tudi javno pohvaliti oziroma nagraditi.

Pomembno lahko k izboljšanju sodelovanja med deležniki prispeva tudi povezovanje med šolami, kar lahko pripomore k boljši izmenjavi dobrih praks.

Med vidiki odnosov in sodelovanja, ki presegajo okvir posamezne šole, so bile v delavnicah večkrat navedene tudi kompetence učiteljev za vodenje dialoga z odraslimi. Problem je že pred tem prepoznala stroka. Omenjamo ugotovitvi iz dveh raziskav: »učitelji bi potrebovali več srečanj s strokovnjaki na temo vodenja roditeljskih sestankov, govorilnih ur in za sodelovanje s starši« (Kalin idr., 2009) in »učitelji prve in druge triade, ki so sodelovali v raziskavi, menijo, da se za delo s starši v dodiplomskem izobraževanju niso dovolj strokovno usposobili in da jim primanjkuje vrsta kompetenc, ki bi jim sodelovanje s starši olajšale« (Šrot in Rizman Herga, 2013). Dejstvo, da so starši, učitelji in ravnatelji na delavnici prišli do enakih spoznanj kot strokovnjaki z znanstveno metodo, po našem mnenju kaže na moč, ki jo ima dialoška izmenjava izkušenj deležnikov iz neposredne prakse pri odkrivanju sistemskih problemov šolstva. To je hkrati tudi opozorilo, da moramo ugotovitve, ki se izkristalizirajo na tak način, vzeti resno. V konkretnem



primeru bi to pomenilo vključitev pridobivanja kompetenc za komunikacijo in sodelovanje s starši v izobraževanje učiteljev.

Da je to pomembno in potrebno, namreč kaže še ena ugotovitev z delavnic, ki tudi sovпада z ugotovitvami stroke. Čeprav so udeleženci soglašali, da so za vzpostavljanje in ohranjanje dobrih medsebojnih odnosov odgovorni vsi deležniki, so bili vendarle soglasni, da je odgovornost šole večja, saj se sodelovanje odvija na »njenem terenu«, poleg tega pa so v šoli zaposleni visoko usposobljeni strokovnjaki, ki bi morali znati vzpostavljati pogoje za dobre odnose z deležniki in sodelovalno okolje (Kalin idr., 2009).

Sklep

Za sklep navajamo zaključno misel iz poročila ene od delavnic ter dodajamo, da se je prenos v posamezna okolja že začel, in upamo, da se bo uspešno nadaljeval, saj je nedvomno povezan z dvigom kakovosti šolanja otrok. Slednjemu pa naj bi bila v prihodnje posvečena večja pozornost na vseh ravneh:

»Ob koncu smo soglašali, da je prava pot močna povezanost učiteljev in staršev, saj bomo skupaj uspešnejši pri izobraževanju in vzgoji otrok ter močnejši pri spremembah šolskega sistema. Ob tem pa smo si zaželeli, da bi Škofjo Loko, kot smo jo doživeli mi, lahko ponesli na vsako slovensko šolo.« (ZASSS, 2012b)

Viri

- ASSOŠDKR (2015). *Posvetovanje Aktiva svetov staršev osnovnih šol domžalsko-kamniške regije*. Pridobljeno 10. 10. 2015 s <http://www.zasss.si/aktivni/AssOSDKR/Odnosi%20med%20starsi%20in%20ucitelji%20-%20porocila%20delavnic%20ASSOSDKR.pdf>.
- ASSOŠPK (2013). *Skupno poročilo s srečanja staršev, učiteljev in ravnateljev v Šenčurju*. Pridobljeno 10. 10. 2015 s <http://www.zasss.si/aktivni/AssOSPK/Odnosi%20med%20starsi%20in%20ucitelji%20-%20skupno%20porocilo%20iz%20Sencurja.pdf>.
- Kalin, J., Resman M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M. in Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in s starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- KEKS (2015). *Nacionalna konferenca KEKS – Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja*. Pridobljeno 10. 10. 2015, s <http://www.zrss.si/keks/>.
- Šrot, K. in Rizman Herga, N. (2013). Mnenje osnovnošolskih učiteljev o usposobljenosti za sodelovanje s starši. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2-3, 223–239. Pridobljeno 10. 10. 2015 s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-gNBOXWNJ/a00cb396-13f7-475d-ab14-d8d57a0a24f8/PDF>.
- ZASSS (2011). *Ustanovna listina ZASSS*. Pridobljeno 10. 10. 2015 s <http://www.zasss.si/documents/Ustanovna%20listina%20ZASSS%20samo%20obesedilo.pdf>.
- ZASSS (2012a). *Okrožnica ZASSS 1/2012*. Posvetovanje ZASSS »Pogled staršev na kakovost v šoli«, Gornja Radgona, 14. 4. 2012. Pridobljeno 10. 10. 2015 s <http://www.zasss.si/documents/Okroznica-2012-1.pdf>.
- ZASSS (2012b). *Okrožnica ZASSS 4/2012*. Posvetovanje ZASSS »Odnosi med starši in učitelji – temelj vzgoje v šoli«, Škofja Loka, 14. 10. 2012. Pridobljeno 10. 10. 2015 s <http://www.zasss.si/documents/Okroznica-2012-4.pdf>.



Ugotavljanje samozaznavanja zaposlitvenih in drugih kompetenc pri bivših udeležencih izobraževanja kot izhodišče za dvig kakovosti dela

Vesna Badjuk Kunaver, Zlatka Kocjan

vesna.badjuk@gmail.com, zлата.kocjan@guest.arnes.si

Šolski center Novo mesto, Šegova ulica 112, Novo mesto

Ključne besede: kakovost, kompetence, spremljanje karijerne poti

Šole se zavedamo, da izobraževalni programi pomembno vplivajo na zaposlitev kandidatov. Na Šolskem centru Novo mesto smo želeli z anketo ugotoviti, koliko časa udeleženci izobraževanja v naših programih čakajo na zaposlitev, ali jim pridobljene splošne in poklicne kompetence zadoščajo za učinkovito opravljanje dela, na katerih področjih se zaposlujejo, v kakšnem deležu se izobražujejo v terciarnem izobraževanju ter kakšno je njihovo splošno zadovoljstvo s šolo. Projekt spremljanja smo zasnovali pred dvema letoma in v letošnjem šolskem bomo dobili prve rezultate. Zbiranje podatkov poteka s pomočjo spletne ankete, ki bo kandidatom na voljo 2 tedna v juniju. V vzorec so vključeni vsi udeleženci, ki so pred dvema letoma obiskovali zaključni letnik in so soglašali s sodelovanjem v tej anketi. Anketa vsebuje osnovna vprašanja o kandidatu, čas iskanja in trditve o njihovem samozaznavanju različnih kompetenc, kot so teoretično strokovno znanje, sposobnost uporabe znanja v praksi, sodelovanje v skupini, timu, podjetnost in samoiniciativnost, znanje uporabe sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, znanje sporazumevanja v maternem in tujem jeziku. Raziskava je v fazi zbiranja podatkov; na začetku šolskega leta 2015/2016 bomo pridobljene rezultate predstavili učiteljskemu zboru, svetu zavoda, delodajalcem ter zainteresirani javnosti. Rezultati nam bodo izhodišče za izboljšave na področju kakovosti izvajanja programov. Pri zasnovi projekta smo se opirali na vire, ki ugotavljajo zaposljivost diplomantov visokošolskih zavodov, analize Zavoda za zaposlovanje o brezposelnosti in analize naših pričakovanj in izkušenj glede zaposljivosti udeležencev izobraževanja na Šolskem centru Novo mesto. Prepričani smo, da nam bodo rezultati pokazali, na katerih področjih našega dela so potrebne izboljšave.

Viri

Kramberger, A. in S. Pavlin (ur.) (2007). *Zaposljivost v Sloveniji : analiza prehoda iz šol v zaposlitve : stanje, napovedi, primerjave*. Ljubljana : Fakulteta za družbene vede.

Pavlin, S. (2012). *Slovensko visoko šolstvo s perspektive zaposljivosti diplomantov* [Elektronski vir]. Ljubljana : Fakulteta za družbene vede. Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://knjigarna.fdv.si/s/u/pdf/439.pdf>.



Zagotavljanje varstva osebnih podatkov udeležencev Erasmus+ mobilnosti na VSŠ ŠČ Kranj

Nastja Beznik

nastja.beznik@guest.arnes.si

Šolski center Kranj, Višja strokovna šola, Kidričeva 55, Kranj

Ključne besede: varstvo osebnih podatkov, Erasmus+ mobilnost, informacijski pooblaščenec

Vsaka organizacija mora v okviru sistema kakovosti zagotavljati varstvo poslovnih in osebnih podatkov, in sicer tako pred izgubo kot tudi pred nepooblaščen uporabo. V teoretičnem delu prispevka bo obravnavan pomen varovanja osebnih podatkov s stališča zakonodaje, v empiričnem delu pa bo prikazan način zagotavljanja varstva osebnih podatkov udeležencev mobilnosti v okviru Erasmus+ na VSŠ ŠČ Kranj. Na spletnih straneh VSŠ za namene promocije zavoda, sodelujočih podjetij iz tujine ter udeležencev mobilnosti tekoče objavljamo informacije o dogodkih ter drugih posameznih aktivnostih na tem projektu. Pri tem se zavedamo velikega pomena zagotavljanja varstva poslovnih skrivnosti sodelujočih podjetij ter varovanja osebnih podatkov udeležencev mobilnosti.

Obvladovanje dokumentacije sistema vodenja kakovosti je del pomembnih zahtev mednarodnih standardov kakovosti družine ISO 9001 in iz njih izhajajočih standardov v slovenskem izobraževalnem okolju. Tako je v dokumentu Sistem vodenja kakovosti za Višje strokovne šole – Zahteve poudarjeno obvladovanje zapisov v smislu zaščite in dostopnosti. Skladno s tem je v krovnem dokumentu sistema vodenja kakovosti Poslovnik kakovosti višje strokovne šole ŠČ Kranj v poglavju o obvladovanju dokumentacije zapisano, da izvajamo politiko informacijske varnosti skladno z Zakonom o varovanju osebnih podatkov in internim Pravilnikom o zavarovanju osebnih podatkov.

Tako osebne podatke študentov na izmenjavah objavimo izključno po njihovem predhodnem pisnem soglasju, ki vsebuje natančno opredelitev vrste in namena objave. Objava brez soglasja bi pomenila ne le na presojah ugotovljeno neskladje certificiranega sistema vodenja kakovosti z dejansko prakso, pač pa tudi hudo kršitev tako nacionalne kot tudi interne zakonodaje. Glede izmenjav zaposlenih smo pridobili informacije pri Informacijskem pooblaščenca, ki v

temeljiti obrazložitvi pojasnjuje pravne podlage, ki določajo med drugim tudi to, da so osebni podatki javno dostopni v primeru, ko gre za podatke o porabi javnih sredstev ali podatke, ki so povezani z opravljanjem javne funkcije ali delovnega razmerja javnega uslužbenca. Meni, da za objavo osebnega podatka o imenu in priimku javnega uslužbenca, ki je v okviru izvajanja svojega delovnega razmerja potoval v tujino na izobraževanje, ne potrebujemo osebne privolitve.

Objave teh poročil so za promocijo mobilnosti zelo pomembne, ker predstavljajo povod za vzpostavitev stika potencialnih kandidatov mobilnosti za pridobitev informacij s prve roke, obenem pa prek njih poudarjamo pomembnost internacionalizacije prek izvedbe mobilnosti na naši instituciji. Vzpostavljeni sistem informacijske varnosti nam omogoča delovanje, ki je skladno tako z zahtevami sistema kakovosti in pričakovanji udeležencev izobraževanja kot tudi z veljavnimi zunanjimi in notranjimi pravnimi normami.

Viri

- Bajželj, J. (ur.) (2014). *Poslovnik kakovosti Višje strokovne šole ŠC Kranj*. Kranj: Višja strokovna šola ŠC Kranj.
- Informacijski pooblaščenec RS (8. 11. 2013). *Dopis št. 0712-1/3103/4124* za naslovnika Nastja Beznik, koordinator Erasmus+ za VSŠ ŠC Kranj.
- Informacijski pooblaščenec RS* (2015a). Pridobljeno 9. 6. 2015 s <https://www.ip-rs.si>.
- Informacijski pooblaščenec RS (2015b). *Informacijske tehnologije in osebni podatki*. Pridobljeno 9. 6. 2015 s <https://www.ip-rs.si/varstvo-osebni-podatkov/informacijske-tehnologije-in-osebni-podatki/varstvo-osebni-podatkov-na-internetu/>.
- Višja strokovna šola ŠC Kranj (2015). *Erasmus+ -arhiv dogodkov* (on line). Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://www.sckr.si/tsc/vss/studij/program-erasmus-plus/144-erasmus-arhiv-dogodkov.html>.
- Zakon o dostopu informacij javnega značaja /ZDIJZ/* (2006). Uradni list RS, št. 51 (18. 5. 2016). Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3336>.
- Zakon o informacijskem pooblaščenju /ZInfP/* (2005). Uradni list RS, št. 113 (16. 12. 2005) in št. 51 (8. 6. 2007). Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4498>.
- Zakon o varstvu osebnih podatkov /ZVOP-1/* (2007). Uradni list RS, št. 94 (16. 10. 2007). Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3906>.



Kako lahko šolski projekt praznovanja obletnice zaživi in živi še danes

Karmen Bizjak Merzel

karmen.bizjak.merzel@gmail.com

Osnovna šola Danile Kumar, Godeževa 11, Ljubljana

Ključne besede: šolski projekt, praznovanje obletnice, sodelovanje med šolo, starši in učitelji

● Praznovanje 50-letnice šole je zagotovo pomemben dogodek. Učitelji na Osnovni šoli Danile Kumar smo slovesni trenutek želeli podoživeti ne le kot praznično izkušnjo, temveč tudi kot trajnostni dogodek povezovanja, sodelovanja ter tudi okrepitev odnosov na šoli. Zato smo se odločili za projekt praznovanja obletnice, ki naj bi trajal kar dve leti. Prvo leto so potekale priprave, drugo leto pa sama izpeljava vseh spremljevalnih dogodkov, ki so nas ves čas opozarjali na bližajočo se svečano obletnico. Projekt smo izpeljevali v več fazah. Naša šola spada med največje šole v Sloveniji, na njej pa je zaposlenih skoraj 100 učiteljev. Zato smo v začetni fazi želeli doseči, da prav vsi učitelji sodelujejo pri pripravi na praznovanje. Organizirali smo različne skupine vseh učiteljev s koordinatorji (nastale so: skupina za pripravo akademije, skupina za okrasitev šole, skupina za izpeljavo šolskega festivala ŠOLAFEST, skupina za izdajo zbornika, skupina za stike z mediji, skupina za zbiranje donacij). Koordinatorji skupin so se redno mesečno sestajali, predstavljali svoj program in delovanje v okviru obletnice ter tudi poročali o izvedbi dejavnosti. Skupni naslov praznovanja je bil 50 zlatih zrn, ki so predstavljala vrednote naše šole. Vrhunec dvoletnega delovanja priprave na obletnico pa sta predstavljala zagotovo dva dogodka: akademija z naslovom Ta roža je zate, ki je bila 26. maja 2011, ter šolski festival ŠOLAFEST, ki je z najrazličnejšimi aktivnostmi potekal neko majsko sobotno dopoldne. ŠOLAFEST je povezal starše, učitelje in tudi krajane s športnimi igrami (medgeneracijsko) ter naravoslovnimi, družboslovnimi, plesnimi, jezikovnimi delavnici. V času priprave na akademijo je nastal tudi pevski zbor staršev in učiteljev z imenom Na istem bregu, ki deluje še danes. Pevski zbor vedno nastopi na dobrodelnih šolskih prireditvah, na valeti, v četrtni skupnosti Posavje ipd. Je živ dokaz, da se z obletnico spletene vezi negujejo, spoštujejo in nadaljujejo kot vzor našim učencem in otrokom. V delovanje naše šole je prav pevski zbor vstavljen

kot pomemben zidak praznovanja obletnice šole. Novo rojstvo pa je dobila ob pripravi na obletnico tudi skupina za donatorska sredstva. Tudi ta skupina deluje še danes, pridobiva botre, ki na najrazličnejše načine podpirajo učence (socialno šibke ali pa tudi nadarjene). Z zadovoljstvom lahko rečemo, da je praznovanje obletnice razvilo dva pomembna trajnostna dogodka: odnos biti in odnos darovati (združeni pevski zbor in botrstvo).



Ugotavljanje zadovoljstva staršev s šolo in njenimi dejavnostmi

Mateja Chvatal

mateja.chvatal@gmail.com

Osnovna šola Domžale, Bistriška 19, Domžale

Ključne besede: sodelovanje med šolo in starši, kakovostna šola, samoevalvacija, motivacija

Sodelovanje med šolo in starši je neizogibno in ta tematika se pojavlja od samega začetka šolstva. Tako šola kot dom se najbolj poglobljeno ukvarjata z vzgojo in izobraževanjem otrok, zato je njuno sodelovanje izjemno pomembno, saj je njun osnovni razlog skupna skrb za celovit razvoj in napredek otroka oz. mladostnika. Med sodobnimi avtorji obstajajo razlike v razlagi – Resman (1992) npr. poudarja, da je sodelovanje ideološko in šolsko politično pogojeno; Velkavrh (2008) pa poudarja, da imajo starši pravico sami izbirati šolo za svojega otroka, kar zahteva tudi večjo potrebo in pravico do informiranosti.

Na Osnovni šoli Domžale sem v šolskem letu 2013/2014 ugotavljala, kakšno je zadovoljstvo staršev z delovanjem šole, dejavnostmi za učence, starše, s ciljem vzbuditi razmišljanja in razumevanje partnerskega odnosa in pomembnosti učinkovite komunikacije. Anketiranje je potekalo junija 2014. Vprašalnike so starši učencev lahko izpolnjevali prek spletnega orodja **1KA** oziroma so jih izpolnili v tiskani obliki. Anonimni anketni vprašalnik je izpolnilo 518 staršev, ker je 67,18 % učencev šole. Anketni vprašalnik je bil razdeljen v tri vsebinske sklope: dejavnosti za učence, sodelovanje s starši in splošni vtis. Starši so ocenjevali stopnjo zadovoljstva. Uporabljena je bila štiristopenjska lestvica ter dodatna možnost v primeru, če starši s področjem niso imeli izkušenj. Podatke sem zbrala v obliki grafov in jih predstavila na pedagoški konferenci ter svetu staršev šole ob koncu šolskega leta.

Z vsemi dejavnostmi na šoli je bila večina staršev zadovoljna ali celo zelo zadovoljna. Smo pa izpostavili področja (podaljšano bivanje, varnost na šoli, obveščanje staršev, ponudba interesnih dejavnosti), ki so izstopala po deležu nezadovoljnih staršev (od 8 % do 20 %). Strokovni aktivni so pripravili načrte ukrepov za izboljšanje teh področij, ki smo jih uvrstili tudi v LDN za prihodnje šolsko leto.

Povratna informacija s strani staršev je bila zelo pozitivna, kajti na šoli smo prvič tako preverjali zadovoljstvo staršev. Menim, da smo tudi pri starših vzbudili razmišljanje in razumevanje partnerskega odnosa in pomembnosti učinkovite komunikacije.

Viri

Resman, M. (1992). Obrati v »filozofiji« sodelovanja med domom in šolo. *Sodobna pedagogika*, 43 (1-2), 28–40.

Velkavrh, A. (2008). *Kako učenci in njihovi starši zaznavajo in doživljajo prvo triletno osnovno šolo*. Magistrsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



Kaj naredi učno okolje ustvarjalno in učinkovito

Ivanka Erjavec

ivanka.erjavec@guest.arnes.si

Osnovna šola Črni Vrh, Črni Vrh 95, Črni Vrh nad Idrijo

Ključne besede: sodelovanje, ustvarjalnost, učinkovitost učenja

V prispevku bomo predstavili inovacijski **projekt *Ustvarjalni vzgib***, ki je z leti posodabljanja šolske prakse sledil raziskovalnemu vprašanju o sodelovanju, ustvarjalnosti in učinkovitosti učenja. Strateški model je nastal ob strokovni podpori konzulentov ZRSŠ. Sestavljajo ga naslednji elementi, ki v učnem ciklusu delujejo v medsebojnem smiselnem zaporedju: **navdušenje, verjetje v otroka, zagotavljanje odprtega učnega okolja, zagotavljanje ekspertne podpore pri učenju in spoštovanje otrokovih meril uspeha**. Predstavili bomo tudi sodelovalno vlogo konzulenta, ki je nepogrešljiv pri strokovnem in ustvarjalnem pogovoru, kritičnem prijateljstvu, načrtovanju in spremljanju dejavnosti ter interpretaciji dosežkov projekta.

Namen raziskovanja je bil analizirati vzgojno-izobraževalni proces, cilj pa je bil poiskati odgovore na raziskovalno vprašanje. Opirali smo se na različne teoretične vire o učenju in ocenjevanju znanja. Izhajali smo iz teorij, konceptov in kategorij stilov spoznavanja ter teorij ustvarjalnosti. Raziskovanje v šolskih letih 2010/2011 do 2012/2013 se je omejevalo na situacije v različnih okoljih, v katerih se znajdejo učenci Osnovne šole Črni Vrh. V delo smo vključili projektno učno delo, problemski pouk, inovativno učenje, raziskovanje, izdelovanje izdelkov idr. Uporabljali smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Metodologija dela pri samoevalvaciji in evalvaciji je vključevala spremljanje, analizo ter vrednotenje didaktičnih enot in dokumentov, refleksije, kvalitativno oceno otroških izdelkov in nastopov ter analizo anketnih vprašalnikov. Izvedene so bile različne dejavnosti: izobraževanje za učitelje, prireditve, razstave, bralni večer, projektni teden *Preprečujmo nasilje/Za boljše odnose med ljudmi*, projekt *Tehnološke novosti spreminjajo življenje* idr. Učenci so bili pri delu zelo uspešni in nagrajeni. Izsledki kažejo, da *Ustvarjalni vzgib* spodbuja sodelovanje in povezovanje z deležniki v luči krepitev samoevalvacije in kakovosti v šoli, poleg tega pa ponuja številne priložnosti za kritični razmislek o svojem delu in o delovanju šole.

Viri

- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Jurman, B. (2004). *Inteligentnost - ustvarjalnost - nadarjenost*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Kenk, I. in Erjavec, I. (2010). *Strategije za izboljšanje razredne in šolske klime. Inovacijski projekti 2009/2010*. Zbornik strokovnih prispevkov. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 24. 8. 2015 s <http://www.zrss.si/pdf/ZbornikStrokovnihPrispevkov2009-10.pdf>.
- Komljanc, N. (2013). *Projekt Didaktika ocenjevanja znanja. Gradivo RAP Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 6. 5. 2013 s <http://www.zrss.si>.
- Komljanc, N. (2014). *Koncept odprtega učenja v odprtem učnem okolju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 10. 2. 2014 s <http://www.zrss.si.19121311281>.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Magajna, L. in Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti, stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (1995). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.



Kakovost strokovne šole v očeh podjetij

Leopold Gantar

leopold.gantar@guest.arnes.si

Šolski Center Novo mesto, Srednja strojna šola, Šegova 211, Novo mesto

Ključne besede: sodelovanje s podjetji PUD, PRI

● Povezanost strokovnih šol in podjetij je zelo velika in seže v začetke obrtniškega usposabljanja pri nas. Nikoli ne smemo pozabiti, da delo z lokalno skupnostjo, društvi in podjetji pomeni velik vložek v kakovost strokovnega in pedagoškega dela. Vedno pa se tudi sprašujemo o kakovosti našega dela. Zanima nas tudi, kako vidijo nas in naše pedagoško delo podjetja v bližnji in daljni okolici. Zavedamo se, da zaostajamo in ne moremo tekoče slediti trendu razvoja novih tehnologij, vendar nas lahko pomoč podjetij usmeri, nam pomaga in da nov zagon pri nadaljnjem delu. Pri slednjem nam lahko pomagajo tudi informacije, ki pa jih pogosto ne izvemo pravočasno. V okviru projekta MUNUS 2 (2008–2012) in na pobudo sveta zavoda smo že drugič v petih letih izvedli anketiranje delodajalcev o kakovosti našega skupnega dela. Na srečanju strokovnih sodelavcev smo izpostavili našo problematiko. Oblikovali smo anketo z dvajsetimi vprašanji. V okviru projekta MUNUS2 smo izvedli anketo po celi Sloveniji (340 podjetij), zdaj pa smo poslali anketo podjetjem, ki izvajajo praktično usposabljanje z delom pri delodajalcih (PUD) v okviru naših programov (ankete smo poslali v 190 podjetij), z mnogimi podjetji smo izvedli anketo osebno. Pri vprašalniku smo se usmerili na problematiko, kjer že sami opazimo določene pomanjkljivosti. Zanimala so nas tudi področja, kjer mi lahko pomagamo podjetjem pri izvajanju PUD. Izpostavil bi: varstvo pri delu, usposobljenost na strokovni in splošni ravni, odnos do dela, vzgoja dijakov ter zakonske obveznosti podjetja do izvajanja PUD. Namen analize je bil ugotoviti problematiko PUD, dejansko stanje pri izvajanju PUD, vzpostaviti boljše stike s podjetji in ugotoviti, kako podjetjem pomagati pri izvajanju PUD.

Najpomembnejše so naslednje ugotovitve:

- Anketirana podjetja izvajajo PUD za vse programe od NPI, SPI, SSI, PTI in VSI. Največ se PUD v podjetjih izvaja za SPI, in sicer 25 %.
- V podjetju z dijakom največkrat sodeluje in mu daje navodila mentor z opravljeno P-A-izobrazbo. Veliko pa z dijakom sodelujejo tudi delavci, tehnologi in vodja izmene.

- Uspešnost dijakov pri delu in izdelavi izdelkov v podjetju je visoka, a je velikokrat pogojena z zahtevnostjo naloge. Naloga mora biti prilagojena znanju dijaka, v nasprotnem primeru je dijak manj uspešen.
- Dijaki imajo večinoma za dodeljene naloge v podjetju dovolj znanja. Primanjkljaj se kaže v pomanjkanju tehnološkega znanja in praktičnih veščin. Zato je treba v šoli pri pouku časovno razširiti učenje teh znanj in veščin.
- Nekatera podjetja dijaka usposobijo za varno delo na tečaju, druga dijaka sprotno obveščajo, ko zamenja delovno mesto. Nekatera podjetja pa ne poskrbijo za usposabljanje. To kaže na nepoznavanje zakonodaje.
- Premalo podjetij ima verificirano učno mesto (le 37 %). Preostala podjetja sicer želijo izvesti verifikacijo, pa niso pri tem vztrajna in imajo probleme na različnih področjih. Šole imajo zato velike probleme pri zagotavljanju verificiranega učnega mesta.
- Dijaki v veliko podjetjih prejmejo nagrado in povračilo malice ter stroškov prevoza. V 30 % podjetjih pa še vedno tega niso povsem uredili. Zato nosijo veliko stroškov starši.

Rezultati so spodbuda za nadaljnje delo. Sledimo ugotovitvam in poskušamo povečati razvoj v stroki. Veliko nam pomeni, da so delodajalci začutili skupne cilje in so se dobro odzvali na anketo. Zdaj se stanje izboljšuje predvsem na področju varnosti in usposobljenosti delodajalcev na pedagoškem področju.



Odraž kakovosti strokovne šole pri brezposelnih

Leopold Gantar

leopold.gantar@sc-nm.si

Šolski center Novo mesto, Srednja strojna šola, Šegova 112, Novo mesto

Ključne besede: NPK, andragoški pristop, metoda štirih stopenj

● V današnjem svetu je izguba zaposlitve velik stres. Zavod za zaposlovanje spodbuja brezposelne, da si pridobijo dodatno izobrazbo, na podlagi katere bi pridobili novo zaposlitev. Na Šolskem centru Novo mesto sodelujemo z zavodom za zaposlovanje v različnih projektih. Izvajamo različne programe v strojništvu, elektrotehniki, informatiki, gradbeništvu, zdravstvu in vzgojiteljstvu. Glede na povpraševanje podjetij in poklicne standarde, ki se potrebujejo pri izvajanju del, sestavimo program in učni načrt s formalnimi in neformalnimi cilji. Zavod za zaposlovanje izmed ponudb izbere izvajalca. Za brezposelne kandidate organiziramo predstavitev programov, ki jih bomo izvajali, nato se kandidati odločijo za usposabljanje. Z delavci zavoda aktivno sodelujemo pri organizaciji in izvajanju programov. Vsebino programa pripravimo izvajalci glede na poklicne standarde v stroki. Pri pripravi programov in izvajanju je treba upoštevati posebnosti in andragoški pristop, ki je prirejen za kandidate. Programi, ki jih ponujamo, so vezani na potrebe podjetij oziroma na potrjevanje NPK. Usposabljali smo v naslednjih programih: Inštalater, CNC-operater, Orodjar, Elektroinštalater, Keramik, Zidar, Vzgojitelj, Maser, Kozmetik. Naši kandidati imajo različna predznanja in izobrazbo, od nedokončane osnovne do visoke šole. Največ kandidatov ima dokončano osnovno šolo ali srednjo poklicno izobrazbo (ca. 60 %). Velika prednost je, če kandidat že pozna stroko oziroma deluje v njej. Tako je vsebina programa lažje sprejemljiva in dojemljiva. Kandidatu omogočimo spoznavanje novih tehnoloških dejstev, ki jih praktično zelo utrdimo, saj vsak kandidat samostojno izdeluje izdelke. Izdelek sam načrtuje, nariše, izbere material za delo, orodja in stroj ter določi vse tehnološke parametre za delo. Izdela vso potrebno dokumentacijo. Delavci zavoda nas med usposabljanjem obiščejo in izmenjamo mnenja o napredovanju kandidatov. Ti nam pisno oddajo povratne informacije o izvajanju programa. Programi so sestavljeni iz teoretičnega minimuma in motoričnega praktikuma. Pri teoretičnem delu programa, je treba frontalni način dela zelo prilagoditi in spremljati razumevanje ter utrjevati. To počnemo s pripovedovanjem, opisovanjem in dokazovanjem. Teoretični del

vseskozi ciljno povezujemo s praktičnim delom, tako zaokrožimo vse tipe kandidatov: vizualne, aditivne in kinestetične. Izjemno pomembno je ustrezno pripraviti nalogo po metodi štirih stopenj. Poseben poudarek posvetimo prikazu dela in prvemu samostojnem delu na napravi, orodju ali stroju. Ponavljanje je izvedeno pri praktičnem delu, izdelavi izdelkov in doma z izdelavo naloge udeleženca (ta del se kaže kot izjemno dober in uspešen pri spremljanju napredka kandidata). Za manj uspešne pa izvajamo individualni pristop na vseh ravneh ob vzporednem spodbujanju osebne motivacije. Pazimo, da sledimo kandidatovemu napredku in ugotovimo dejanske rezultate. Na podlagi rezultatov delamo s kandidatom individualno, dokler skupaj ne rešimo problema. Včasih se pokaže, da je program za kandidate s prenizko izobrazbo prenatrpan in je potrebno nekaj več dela narediti doma. Domače delo in napredek preverimo individualno. Ugotovitve nam narekujejo tempo in stopnjevanje zahtevnosti. S pravilnim andragoškim pristopom in programi, ki omogočajo zaposlitev, bomo zagotovo delali kakovostno.

Viri

Državni izpitni center /RIC/ (2015). *Nacionalne poklicne kvalifikacije*. Pridobljeno 9. 3. 2015 s http://www.ric.si/kvalifikacije/splosne_informacije/.

Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve /MDDSZ/ (2010). *Poročilo Programa izobraževanja za brezposelne osebe za šolsko leto 2008/2009*. Pridobljeno 11. 3. 2015 s http://www.zavodzazaposlovanje.si/_files/1447/Porocilo_%20I%20BO_%202008-2009-jan_jun_2010.pdf.

Pintarič, T. (2014). *Poročilo o delu MIC za šolsko leto 2013/2014*. Interno gradivo Šolskega centra Novo mesto. Novo mesto: Šolski center Novo mesto.



Oglarjenje mladih kot ena ključnih aktivnosti v lokalni skupnosti za ohranjanje kulturne dediščine

Nataša Grom

nati.grmi@gmail.com

Osnovna šola Domžale, Bistriška 19, Domžale

Ključne besede: skrb za dediščino, kopa, prenašanje veščin na mlade, tradicionalen dogodek, turistični preporod

● Mentorji vzgajamo mlade za odgovornost do dediščine. Z dogajanjem v šoli ohranjamo živo vez s preteklostjo. Šola je tesno vpeta v življenje in vzdušje v kraju. V sodelovanju z lokalno skupnostjo smo organizirali in izvedli vseslovensko srečanje oglarjev, da bi obudili tedanje obrti, se poklonili zapuščini in izkazali spoštovanje prednikom naših učencev oz. krajanov. Dediščino lahko varujemo le ljudje sami, zato je izvajanje aktivnosti v luči krepitev sodelovanja prispevek širšega lokalnega pomena. Zastavljeni cilj dosežemo le z načrtnim in stalnim VIZ-procesom. Priprave na oglarski dan so potekale na več ravneh: anketiranje domačih oglarjev, zbiranje gradiva oglarske snovne kulturne dediščine, zapisovanje modrosti, izkušenj in napotkov oglarskih mojstrov, teoretično učenje zlaganja kope prek oglarske makete, pripravljanje gradiva, postavljanje oglarske bajte in priprava kopišča, zlaganje, kuhanje in razkopavanje kope, spravilo oglja in "likof". Vse aktivnosti so preplet tradicije in kakovostnega sodelovanja z deležniki v lokalnem okolju. Šola je pokazala že pozabljene pastirske igre, pastirsko kopo in druge dejavnosti iz ustvarjanja v lesu, kar je predstavila z zgibankami in trajnostnimi spominki. Na svojo prvo "krtino" so bili učenci ponosni kot pravi oglarji. Oglar zmanjšuje zaraščenost, neguje gozd, postaja učitelj, raziskovalec, vodič, dviga sebe in okolico z vrednoto znanja. Uspeh je prebuditi iskren čut do zapuščine in skrb, da se stare veščine aktivno umestijo v prostor in čas. Zasejano seme zanimanja omogoča prenos znanja med generacijami in nudi umeščenost v turistično ponudbo. Oglarjenje zaradi emocije do tradicije doživlja preporod in zadovoljuje. Šolsko kopo so zakurili v spremstvu tv-kamere. Prepoznavnost in razsežnost dogodka je medgeneracijsko sodelovanje umestilo v vrednostni sistem, ki utrjuje odnose in vzdušje, ponuja pripadnost, varnost in omogoča napredek, saj ideja lahko preraste v dopolnilno dejavnost kmetov in gozdarjev. Dogodek pa lahko postane tradicionalen in pomeni dodano vrednost turističnega preporoda.

Obujanje temeljnih vrednot človeštva med dijaki in učenci skozi koncept medgeneracijskega sodelovanja »S.O.S. za male in velike«

Nina Hladnik

ninice44@gmail.com

Srednja ekonomska, storitvena in gradbena šola, Šolski Center Kranj

Ključne besede: vrednote, celostno poučevanje, medgeneracijsko sodelovanje, notranja motivacija, duhovni kapital

● Predstavljam koncept medgeneracijskega sodelovanja za obujanje temeljnih vrednot človeštva, ki sloni na notranji motivaciji. Namen prispevka je utemeljiti pomen in vlogo koncepta S.O.S. za male in velike (S – sočutje, O – odgovornost, S – solidarnost) pri dvigovanju socialnega in kulturnega kapitala ter ga umestiti kot temelj celostnega poučevanja. Cilji: umestiti koncept z vidika kvantne fizike, celostnega poučevanja, opredeliti duhovni kapital v šoli, opisati aktivnosti in njihovo dodano vrednost, izpostaviti odgovornost učiteljev. Aktivnosti smo večinoma izvedli pod okriljem projekta Šole za ravnatelje *Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti – SKK*. Koncept je bil idejno zasnovan na Srednji ekonomski, storitveni in gradbeni šoli Kranj (SESGŠ), povezali smo se v medgeneracijsko mrežo z dvema kranjskima osnovnima šolama ter s Kranjskimi vrtci. Izpeljali smo širok spekter aktivnosti: medgeneracijsko sožitje, tutorstvo, skrb za socialno ogrožene (skupaj zbrali 1,3 tone hrane, oskrbeli ca. 70 družin), pravilno ravnanje z odpadki, omejevanje potrošništva, varčevanje z vodo in energijo, kreiranje podjetniških idej. Skupaj je bilo izvedenih nekaj več kot 50 različnih aktivnosti, vključenih 1800 dijakov, učencev in otrok, približno 50 strokovnih sodelavcev. Koncept S.O.S. mladim omogoči da soustvarjajo skozi različne ekološke in humanitarne aktivnosti, s tem neposredno pomagajo sočloveku in naravi, posredno pa razvijajo temeljne vrednote človeštva, kot so sočutje, odgovornost, solidarnost. Sočutje prepoznajo kot nesebično, brezpogojno sprejemanje sočloveka in narave. Odgovornost začutijo kot zavedanje lastne vrednosti v družbi in pomen ustvarjanja lastne vizije prihodnosti, ki sloni na lastnem znanju, vrednotah, sposobnostih. Solidarnost kot koncept, ki združuje ideje enako

mislečih in jim omogoči lažjo realizacijo ciljev, ki jih bi sami težko uresničili. Za trdne temelje prihodnosti, katerih ustvarjalci so mladi, so smiselne in nujne tudi takšne vsebine v učnih načrtih. Mladi, vključeni v aktivnosti S.O.S.-a, so deležni neprecenljive izkušnje, s katero ozavešča pomen t. i. »duhovnega kapitala«, ki je temelj čustvene inteligence – spoštljiv in nesebičen odnos do soljudi in narave, ta pa je temelj »socialnega kapitala« in ne nazadnje tudi temelj »materialnega kapitala«. Opisana izkušnja ozavešča odgovornost učitelja in osmisli pomen nadaljnega vključevanja tovrstnih aktivnosti v poučevanje, zato nameravamo z njimi na SESGŠ nadaljevati. Tako bomo v prihodnosti mladim omogočili aktivno vključevanje v trajnostno reševanje ekološke in družbeno-socialne problematike ter s tem bogatenje golega formalnega znanja z vrednotami, ki so v tem času zelo potrebne.

Viri

- Adam, F., Rončević, B. in Tomšič, M. (2001). *Socialni kapital za SRS*. Pridobljeno 5. 8. 2015 s <http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/sockap.pdf>.
- Gril, A., Klemenčič, E., Zupančič, M., Autor S. in Bandelj, S. (2007). *Prostovoljstvo je proizvodnja smisla*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Podmenik, D. (2011). Kako do dodatnih znanj, ko diplome ne zagotavljajo (več) ustrezne zaposlitve? Rentabilnost vlaganja v socialni kapital visoko izobraženih iskalcev zaposlitve. *Andragoška spoznanja*, 17 (1): 12–23.
- Starc, R. (2010). *Zdravje in poslovna uspešnost skozi meditacijo: izkušnje Hetema Ramadanija*. Ljubljana: Sirius.
- Walters, J. D. (1986). *Vzgoja za življenje*. Celje: Mohorjeva družba
- Zohar, D. in Marshall, I. (2006). *Duhovni kapital – bogastvo od katerega lahko živimo*. Ljubljana: Tozd.

Uvajanje različnih dejavnosti z namenom izboljšati sodelovanje s starši otrok priseljencev

Mojca Jelen Madruša

mojca.jelen-madrusa@guest.arnes.si

Osnovna šola Koper, Cesta Zore Perello-Godina 1, Koper

Ključne besede: vključevanje staršev otrok priseljencev, neformalne oblike sodelovanja, medkulturnost

Kako uspešni smo na šolah pri sodelovanju s starši otrok, ki prihajajo iz jezikovno in kulturno različnih okolij? Odgovori iz posameznih šol bi bili zagotovo zelo raznoliki, še velikokrat bi bilo slišati, da starši otrok priseljencev ne prihajajo v šolo na roditeljske sestanke in govorilne ure ter da se največkrat odzovejo le na povabila učitelja. Na Osnovni šoli Koper smo si strokovni delavci že pred leti postavili izziv, kako jih vključiti v šolsko dogajanje, saj mnogi ob prihodu ne razumejo jezika, posledično ne razumejo učitelja, ki se trudi, da bi jim povedal stvari o njihovem otroku in o šolskem dogajanju, ki bi rad, da starši pridejo na govorilne ure, roditeljske sestanke in razredne prireditve ter se udeležijo različnih dogodkov na šoli. Tečaji slovenščine za starše, ki jih organiziramo, so zagotovo ena od dejavnosti, ki jo lahko izpostavimo kot dober primer prakse, za katero starši vsako leto izkažejo velik interes in povedo, da se želijo čim prej naučiti novega jezika. V stiku in v sodelovanju s strokovnimi delavci, ki tečaj vodijo, vzpostavijo odnos, ki jim omogoča premagovanje začetnega strahu, nelagodja in zagotavlja boljše počutje v novem okolju. Ob tem obiščejo Ljudsko univerzo, kjer jim predstavijo in ponudijo njihove programe učenja jezika in drugega, kar pripomore k hitrejšemu vključevanju v lokalno okolje in posledično k hitrejšemu poznavanju jezika. Med šolskim letom so staršem na šoli ponujene delavnice »Krepimo družine« z različnimi vsebinami: Spoznajmo novi kraj ob začetku šolskega leta, Iskrica v očeh, v prazničnem decembru, kjer spoznavajo praznike in izdelajo novoletni izdelek, Športna delavnica, kjer se straši in otroci družijo ob različnih športnih igrah, ter Moja država, ki daje priložnosti poznavanja različnih držav, jezikov in kultur ter razvija medkulturnost med vsemi. Šolske prireditve so medkulturno obarvane in otroci se lahko predstavijo v različnih jezikih, kar kaže na življenje v medkulturni šoli in daje priložnosti za poznavanje mnogih jezikov in kultur. Dogodek privabi tudi starše iz drugih

jezikovnih okolij. Tovrstne izkušnje dela z otroki in s starši smo skupaj s 65 osnovnimi in srednjimi šolami razvijali v projektu »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja«, ki sta ga sofinancirala Evropski socialni sklad in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport od novembra 2013 do avgusta 2015. Razvili in preizkusili smo model »Vključevanje otrok priseljencev«, ki med preostalimi dejavnostmi ponuja omenjene dejavnosti za njihove starše. Uspešnost otroka je zagotovo odvisna od vzpodbudnega okolja in podpore staršev, zato se moramo z njimi o tem pogovarjati in jim dati priložnosti, da se v šolskem okolju počutijo sprejeto. Organizacija neformalnih oblik sodelovanja se je na mnogih osnovnih šolah izkazala kot primer dobre prakse nadaljnjega sodelovanja s starši.

Vir

Jelen Madruša, M. (ur.) (2015). *Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)*. Ljubljana: ISA Institut.

Povezovanje v mrežo Anglia in projekt Hi5 kot orodje za uporabo angleškega jezika v medkulturnem okolju

Katarina Kilibarda, vodja projektov pri ANGLIA Network Europe
katarina@anglianetwork.eu

Ivana Čančar, učiteljica v Osnovni šoli Tončke Čeč in sodelavka Inštituta IVIZ
ivana.cancar@institut-iviz.org

Ključne besede: hi5, povezovanje, angleški jezik, medkulturna kompetenca

Večjezičnost je eno od načel delovanja sodobne družbe in temelj strpnosti med narodi in jezikovnimi skupnostmi ter hkrati najzanesljivejša pot v udejstvovanje medkulturnosti, ki se izraža v spoštovanju različnosti in drugačnosti (Krek in Metljak, 2011, str. 34). Starostna meja otrok, ki se učijo angleščino se je znižala, saj ponekod angleški jezik poučujejo že v vrtcu. Tudi svet EU poudarja, naj se učenje tujih jezikov začne v vrtcu in prvem triletju osnovne šole, saj bi s tem razvili pozitiven odnos do učenja tujih jezikov, postavili temelje za kasnejše učenje tujih jezikov in spoznavanje njihovih kulturnih vrednosti (Lipavac Oštir, 2009).

Ker angleščina danes v predmetniku nastopi prej, je v skladu s tem treba razširiti tudi aktivnosti, ki so vezane na učenje in uporabo jezika. Pred 20 leti je na Nizozemskem začela delovati skupina Anglia Network Europe (ANE), katere cilj je pomagati učiteljem pri sistematičnem povezovanju v mednarodni mreži. Učitelji angleščine so namreč začutili potrebo po sodelovanju in izmenjavi praks, saj so pogrešali uporabo jezika – ne le v domačem, temveč tudi v tujejezičnem okolju. Mreža ANE se je Sloveniji predstavila leta 2015. Kot organizacija: organizira in koordinira mednarodne izmenjave učencev; ponuja opravljanje mednarodno priznanih izpitov iz angleščine (po CEFR-lestvici); načrtuje in koordinira dogodke, poletne šole, prek katerih se povezujejo učenci in učitelji, ter pripravlja usposabljanja za učitelje. Sodeluje z osnovnimi, srednjimi šolami in z univerzami (www.anglianetwork.eu). V prispevku želimo natančneje prikazati različne možnosti sodelovanja učencev in učiteljev s pomočjo ANE, z izrazitim poudarkom na aktivnostih, ki spodbujajo uporabo tujega jezika. Tako je npr.

Osnovna šola Danile Kumar leta 2015 gostila nizozemske učence, slovenski pa so se odpravili na poletno šolo v Haag. Na mednarodni dan jezikov so se prek SKYPE videokonference povezali učenci nekaterih slovenskih in tujih osnovnih šol. Digitalni projekt Hig!, v katerega so trenutno vključene štiri slovenske šole, spodbuja medkulturno spoznavanje, uporabo tujega jezika in govorno zmožnost za učinkovito sporazumevanje v različnih okoliščinah. Poleg tega projekt Hig! lahko služi kot priprava na mednarodno priznani izpit Anglia na izbrani ravni (po CEFR-lestvici).

Viri

- Anglia Network Europe. (b. d.). Pridobljeno 10. 3. 2015 s www.anglianetwork.eu.
- Ferbežar, I., Kranjc, S., Pižorn, K., Skela, J. in Stabej, M. (2011). *Skupni jezikovni evropski okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J. in Mertljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lipavic Oštir, A. (2009). *Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na osnovnih šolah (vključenih v projekt Sporazumevanje v tujih jezikih/uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ) s poudarkom na interpretaciji CLIL-a* [Evalvacijska študija]. Maribor: Filozofska fakulteta Maribor.

Učinek in doživljanje praktičnega usposabljanja z delom na dijake in mentorje v zdravstvenih in socialnih zavodih

Tatjana Koritnik, Mojca Kotnik, Karolina Jenko

tatjana.koritnik@guest.arnes.si

Srednja zdravstvena šola Ljubljana, Poljanska cesta 61, Ljubljana

Ključne besede: praktično usposabljanje, zdravstvena nega, nega in oskrba, dijaki, mentorji

● Praktično izobraževanje v programu Zdravstvena nega in bolničar negovalec poteka na šoli in v zdravstvenih in socialnovarstvenih zavodih. Prva generacija dijakov, ki je opravljala praktično izobraževanje v skladu z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006), se je vpisala v šolskem letu 2008/2009. Bistvena novost omenjenega zakona je uvedba praktičnega usposabljanja z delom v izobraževalne programe in s tem vključitev delodajalca kot enakovrednega partnerja pri izobraževanju dijakov za poklic. Namen prispevka je ugotoviti učinek in doživljanje dijakov na praktičnem usposabljanju z delom v zdravstvenih in socialnovarstvenih zavodih ter stališča in doživljanje mentorjev pri delu z dijaki. V raziskavo je bilo vključenih 248 dijakov, ki so v šolskem letu 2012/2013 opravljali praktično usposabljanje z delom, in 186 mentorjev iz zdravstvenih in socialnovarstvenih zavodov. Podatki so bili pridobljeni z anketnimi vprašalniki dijakov in mentorjev. Obdelava podatkov je bila narejena s pomočjo Microsoft Office Excela. Dijaki so v anketi izrazili zadovoljstvo s praktičnim usposabljanjem z delom v 78 %, zelo dobro sodelovanje z mentorjem prav tako v 78 %. Kar v 84 % so se dobro počutili v delovnem okolju na oddelku. 72 % je imelo zagotovljene pogoje za varno in učinkovito delo. Pozitivne izkušnje so imeli z organizacijo, s timskim delom, pridobljenimi praktičnimi izkušnjami, prijaznostjo zaposlenih in možnostjo izbire termina dela. Manj zadovoljni so bili z nepotrpežljivostjo zaposlenih, pomanjkljivim komuniciranjem z mentorji in med zaposlenimi in neizplačanimi nagradami za opravljeno delo. Analiza podatkov je pokazala, da se način dela na posameznih oddelkih razlikuje od načina, ki se ga učijo pri praktičnem pouku z učitelji zaradi različnih standardov dela v posameznih zavodih, različnih materialov in prilagajanja delovnemu okolju. Rezultati

ankete mentorjev kažejo, da je 33 % mentorjev prostovoljno sprejelo vlogo mentorja, medtem ko je bilo 67 % mentorstvo določeno s strani zavoda. 66 % mentorjev je sodelovanje z dijaki pri praktičnem usposabljanju z delom ocenilo zelo dobro. 73 % se jih strinja, da je prav, da praktično usposabljanje z delom ostaja sestavni del izobraževalnega programa. Delodajalci so bili pred uvedbo praktičnega usposabljanja z delom skeptični glede njegove vpeljave. Nekajletne izkušnje so pokazale zadovoljstvo dijakov, mentorjev in tudi delodajalcev. Od uvedbe praktičnega usposabljanja z delom šola izvaja usposabljanja za mentorje dijakom s praktičnimi delavnicami in vsebinami o mladostniku. Na podlagi podatkov raziskave smo program usposabljanja za mentorje dopolnili z izmenjavo učnih gradiv in strokovnih izkušenj med zaposlenimi v zavodih.

Z nadaljnjim spremljanjem praktičnega pouka v šoli in zavodih ter praktičnega usposabljanja z delom želimo, da bi vzpostavili še tesnejše sodelovanje med šolo in zavodi.

Viri

Zakono o poklicnem in strokovnem izobraževanju /ZPSI-1/ (2006). Uradni list RS, št. 79 (27. 7. 2006). Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>.

Razvoj kakovosti sodelovanja z delodajalci pri razvoju odprtega kurikula

Nataša Kristan Primšar, Saša Kocijančič, Šolski center Kranj in
Saša Grašič, Center RS za poklicno izobraževanje
natasa.kristan@guest.arnes.si
sasa.kocijancic@guest.arnes.si
sasa.grasic@cpi.si

Ključne besede: odprti kurikulum, delodajalci, sodelovanje

● **Z**akon o poklicnem in strokovnem izobraževanju z leta 2006 v 13. členu določa, da se izobraževalni programi poklicnega in strokovnega izobraževanja v skladu z izhodišči za pripravo izobraževalnih programov oblikujejo tako, da del izobraževalnega programa določijo šole skupaj s socialnimi partnerji. To je t. i. odprti kurikulum (v nadaljevanju OK), ki v skladu z izhodišči predstavlja 20 % programa. Z OK na ŠC Kranj želimo odgovoriti na potrebe delodajalcev v regionalnem okolju; spreminjajoče tehnološke zahteve; interese in posebnosti dijakov (dodatna poklicna kvalifikacija, povečanje možnosti za zaposlitev in/ali nadaljnji študij) ter iščemo razvojne priložnosti za šolo (specialna znanja, napredne didaktične in organizacijske rešitve). Začetki našega sodelovanja z delodajalci pri razvoju OK so bili manj sistematični. Kasneje smo kakovost sodelovanja razvijali z implementacijo teh ukrepov:

- razvili smo anketni vprašalnik, s katerim delodajalci ocenijo stopnjo aktualnosti strokovnih znanj, spretnosti in ključnih kompetenc;
- vpeljali smo osebne pogovore z delodajalci v okviru praktičnega usposabljanja z delom (ko se dijaki učijo na delovnih mestih) ter jih povabili na dobro pripravljene sestanke učiteljev in delodajalcev na šoli z namenom razviti OK.

Naslovimo več kot 20 delodajalcev v regionalnem okolju, reprezentativnih predstavnikov stroke, in sicer direktorje kadrovskih služb, vodje tehnologije, vodje razvoja in organizatorje izobraževanj. Delodajalci so nad možnostjo vplivanja na OK navdušeni. Njihova odzivnost je bila v začetku približno le 30 %, vendar vsakoletno narašča. Anketni vprašalnik ter strukturo sestankov na podlagi povratnih informacij delodajalcev in učiteljev iz leta v leto nadalje razvijamo. Obsežnejšo anketo smo izvedli v letih 2010 in 2014. Leta 2010 smo anketo poslali

na 22 naslovov in dobili 7 odgovorov. Struktura podjetij, ki so se odzvala, je bila naslednja: dve mali podjetji (6–50 zaposlenih), dve srednje veliki podjetji (51–250 zaposlenih) in tri velika podjetja (več kot 250 zaposlenih). Takrat večina podjetij še ni imela izkušnje sodelovanja pri nastajanju OK. Izmed ključnih kompetenc, ki naj jih dijaki usvojijo v času šolanja, so kot najpomembnejše ocenili naslednje tri:

- zmožnost sporazumevanja v slovenskem jeziku,
- samoiniciativnost in kompetenca za podjetnost,
- odnos do dela.

Leta 2014 smo anketni vprašalnik poslali 113 podjetjem. Prejeli smo 97 odgovorov, od tega je anketo rešilo 41 vprašanih. Struktura podjetij, ki so se odzvala, je bila naslednja: mikropodjetja (do 5 zaposlenih): 19 %, mala podjetja (6–50 zaposlenih) 32 %, srednja podjetja (51–250 zaposlenih) 16 %, velika podjetja (več kot 250 zaposlenih) 16 %. Izmed kompetenc, ki naj jih dijaki usvojijo v času šolanja, so kot najpomembnejše ocenili naslednje tri:

- samoiniciativnost in kompetenca za podjetnost,
- odnos do dela,
- IKT-pismenost.

Vsako leto v spomladanskem času organiziramo srečanje z delodajalci. Program srečanja je prilagojen njihovim interesom in potrebam. Predstavimo jim novosti na področjih praktičnega usposabljanja, izobraževanja odraslih, ponudimo jim krajša izobraževanja in organiziramo razpravo o odprtem kurikulumu ter podpis le tega.

Viri

- Grašič, S. in Pogačnik, A. (2010). *Oblikovanje odprtega kurikula*. Ljubljana: CPI. Interno gradivo.
- Kocijančič, S. in Kristan, N. (2011). *OK-priložnost in odgovornost v zborniku Dejavnosti v šoli. Kvaliteta ali kvantiteta?* Ljubljana: Supra.
- Leban, I., Žnidarič, H. in Šibanc, M. (2010). *Priporočila za načrtovanje in izvedbo odprtega kurikula v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: CPI.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju /ZPSI-1/ (2006)*. Uradni list RS, št. 79 (27. 7. 2006). Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>.

Kako lahko učitelj od dijakov pridobi kakovostno povratno informacijo o svojem delu

Islam Mušič

islam.music@guest.arnes.si

Šolski center Velenje

Ključne besede: povratna informacija, izboljševanje poučevanja, anketa, strokovna rast, učenje

Učitelji ne slovimo ravno po tem, da iščemo povratne informacije o svojem delu. Večina se jih drži znanega pregovora "Manj vem, bolj verjamem". In tako verjamejo, da je njihov način poučevanja najboljši. Dokler tega ne dajo v pregled, v to verjamejo. Nekateri trdijo, da povratno informacijo dobijo med vsako učno uro, in to pri ustnem preverjanju. Žal je tudi takšno preverjanje pomanjkljivo in neustrezno, saj nam ne ponuja pregleda nad celoto in nimamo možnosti ustrezne analize naših metod poučevanja. Če nimamo ustrezne povratne informacije, je zelo težko delati na strokovni izboljšanvi. Svoje delo sem dal v presojo vsem dijakom, ki jih poučujem. Pri svojem delu sem uporabil anketni sistem z izbranimi vprašanji. V anketi je sodelovalo 90 dijakov tedensko in s pomočjo njihovih odgovorov sem pridobil kakovostnejše povratne informacije. Da bi med dijaki ohranjal visoko stopnjo odgovarjanja na ankete, sem se jim moral približati z vprašanji. Poleg vprašanj o mojem delu sem jim zastavljal splošna oz. njim zanimiva vprašanja in jim ob naslednjih anketah sporočal rezultate. Tako sem jih tudi spraševal, česa jih je najbolj strah, kakšno supermoč bi imeli najraje, ali so bili v preteklem tednu prizadeti, kdaj so nazadnje peli na glas itd. Dijaki so svoje delo vzeli resno in odgovorno, saj nisem dobil niti enega nespodobnega odgovora, čeprav so bila vprašanja odprtega tipa. Skozi ankete sem opazil, da se moje mnenje o poučevanju razlikuje od dijaškega. Dijaki so kritično ocenjevali moje delo in mi podajali konkretne predloge in primere, ki jim niso bili všeč. Kljub temu da sem kritiko pričakoval, ni bilo preprosto sprejeti njihovega kritičnega mnenja. Zato mi je še toliko bolj jasno, zakaj tega ne počne več učiteljev. O sebi sem mislil, da snov podajam razumljivo, z veliko praktičnimi vajami ter da je snov dijakom zanimiva. S pomočjo odgovorov svoj način poučevanja prilagajam ciljni skupini in napredek je viden. Tako v razredu kot v anketnem sistemu. Dijakom je podana snov razumljivejša in povečala se je tudi povezava med menoj in dijaki.

Odkrit odnos s skupnim ciljem je dober temelj za uspeh. Sklenil bom s citatom danskega filozofa Søren Kierkegaarda, ki je dejal »*Biti učitelj v pravem pomenu besede pomeni biti učenec. Poučevanje se začne takrat, ko se učitelji učite od učencev, se postavite na njihovo mesto in razumete, kaj razumejo in kako.*«

Viri

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

Soustvarjanje prostorov Vrtca Zagorje ob Savi – primeri in izkušnje v procesu preureditve bivše tovarne

Darja Rakovič

darja.rakovic@guest.arnes.si

Vrtec Zagorje ob Savi, Cesta 9. avgusta 111, Zagorje ob Savi

Ključne besede: soustvarjanje prostorov vrtca, deležniki, vključenost, sodelovanje

● V procesu novogradnje ali obnove vrtcev je zelo pomembno sodelovanje (vseh) deležnikov, njihova odprtost za predloge in pomisleke drug drugega ter sprejemanje končnih odločitev v dogovoru in z največjo mero odgovornosti. Tako so (brez pravilnikov) nastali prvi slovenski vrtci, ki po več desetletjih in vrsti sprememb na predšolskem področju še vedno služijo prvotnemu namenu in otrokom. Izkušnja sodelovanja v praksi je pokazala, da sodelovanje med investitorjem, nadzornikom investicije, arhitektom, izvajalcem del in bodočimi uporabniki ni običajna praksa. »Za slovenske razmere velja, da je »glas uporabnika« pri načrtovanju in gradnji šole ter končno pri evalvaciji prostorskih razmer v šoli še premalo prisoten in še manj samoumeven. Prav zato se kaže kot pomembna (nova) razvojna tema, ki bi se ji v prihodnosti veljalo bolj sistematično posvečati.« (Bregar Golobič, 2012, str. 56)

Sodelovanje deležnikov v procesu preureditve bivše tovarne za namen vrtca poteka v vseh fazah. V prispevku bom posamezne faze ponazorila (npr. z idejnimi zasnovami, pisnimi primeri dogovorov med deležniki, fotografijami uporabe prostorov in pohištva, prostorskimi rešitvami, ki so nastale na podlagi pobud otrok in zaposlenih itd.) in jih podkrepila z najpomembnejšimi arhitekturnimi, prostorskimi in vsebinskimi rešitvami ter izkušnjami in predlogi iz prakse.

V pogovorih v zvezi s preureditvijo prostorov tovarne smo bili od samega začetka udeleženi vsi deležniki. Zaradi jasnega cilja – prispevati h kvalitetni izvedbi del, kakovosti bivanja in uporabnosti novih prostorov – smo z dogovarjanji in usklajevanji vztrajali do zaključka del in nadaljujemo po začetku uporabe prostorov. Posebno pozornost smo namenili »vsebini« notranjih in zunanjih prostorov vrtca.

Ker je pomembno, da prostor v vrtcu »čim manj omejuje oziroma čim več omogoča« (Barši, 2004, str. 108), smo postavitev (premičnega) pohištva v igralnicah le predvideli in ne določili. Prav tako smo se dogovorili za možnost postopnega dopolnjevanja notranjih in zunanjih prostorov.

Vrtci so zgrajeni oziroma preurejeni za daljše časovno obdobje. Domišljeno načrtovanje, usklajeni dogovori med deležniki in natančno opravljena dela zagotavljajo ustreznost prostorskih pogojev ter ne nazadnje nižje stroške vzdrževanja, kar je v interesu vrtca in lokalne skupnosti. Poleg naštetega je zelo pomembna izkušnja uporabnika, da je v procesu gradnje ali prenove upoštevan njegov glas. S tem se povečata njegova zavzetost in ustvarjalnost uporabe prostorskih možnosti. Odzive in ideje otrok, njihovih staršev ter povratne informacije in predloge zaposlenih v novi enoti vrtca zato beležimo in prostorske rešitve v skladu z možnostmi dopolnjujemo in nadgrajujemo. S skupnimi prizadevanji vseh deležnikov tako soustvarjamo prostore, ki »v veliki meri sodoločajo kakovost življenja otrok v vrtcu« (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 23).

Viri

- Barši, J. (2004). O odpiranju prostora in odpiranje samega pogleda na prostor. Pogovor s K. Bregar Golobič. V: E. Dolar Bahovec in K. Bregar Golobič (ur.), *Šola in vrtec skozi ogledalo* (str. 108–122). Ljubljana: DZS.
- Bregar Golobič, K. (2012). Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikula. *Sodobna pedagogika*, 63 (1), 52–72.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2004). Soustvarjanje življenja v vrtcu in šoli. V: E. Dolar Bahovec in K. Bregar Golobič (ur.), *Šola in vrtec skozi ogledalo* (str. 77–83). Ljubljana: DZS.
- Dolar Bahovec, E. in Bregar Golobič, K. (ur.) (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- Dolar Bahovec, E. in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Samoevalvacija kot priložnost za ustvarjanje partnerstva

Petra Starovasnik Dumić

petra.starovasnik@gmail.com

Osnovna šola dr. Antona Trstenjaka Negova, Negova 20, Spodnji Ivanjci

Ključne besede: samoevalvacija, partnerstvo, starši

Prvi stik s pojmom samoevalvacija je v meni vzbudil skrb. Spet neki novi »projekt«, sem si mislila ... Tudi sodelavci so se odzvali podobno skeptično, saj sprva nismo vedeli, da je med običajnimi šolskimi projekti ter med samoevalvacijo, ki ni projekt, pač pa proces, velika razlika. Sedanja praksa je bila takšna, da smo se z vsemi projekti ukvarjali individualno. Zdaj pa se je pričakovalo, da odpremo vrata svojega razreda in vanj povabimo sodelavce. To mi sicer ni predstavljalo težav, saj sem bila zmeraj vesela, če sem stvari, ki jih počnem v razredu, lahko s kom delila. Naučiti se odpreti vrata svojega razreda staršem, pa je bil zame težak oreh. Čeprav sem se ves čas zavedala, da je vpetost staršev v sam učni proces pomemben dejavnik otrokovih uspehov, nekako nisem mogla pristopiti k problemu. Ves čas me je omejevalo prepričanje, da mi bodo starši, če jih bom pustila preblizu, ustvarjali probleme. Trudim se, da imam s starši dober odnos. Vključujem jih v različne razredne akcije, organiziram več neformalnih druženj, v sam vzgojno-izobraževalni proces pa jih nisem upala spustiti. Skozi usposabljanje za samoevalvacijo, ki ga je izvajala Šola za ravnatelje v letih 2013–2014, sem se zavedala, da moram temu dati večji poudarek. V partnerskem odnosu s starši sem videla dvig kakovosti svojega dela. Samoevalvacija mi je bila tako odskočna deska na mnogih področjih. V procesu samoevalvacije načrtovanje aktivnosti ni več predstavljalo samo mojega dela, pač pa delo ekipe. To, kar sem zapisala v akcijski načrt, sem morala udejanjiti in slediti vodilu. Prednostni cilj, ki smo ga izbrali na ravni šole, je »razvijanje odgovornosti do okolja«. Ta med drugim zajema tudi ozaveščanje o pomenu samooskrbe ter lokalno pridelane biohrane. V razredu imam dva učenca z indijanskimi koreninami. Njuni starši se ukvarjajo s starodavnim sistemom biodinamike. Veliko lažje je bilo pristopiti k staršem in jim povedati, da bi si v okviru »samoevalvacije« želeli aktivnega sodelovanja z njimi, kjer bomo lahko z jasnimi cilji sledili naši viziji ter z njihovo pomočjo udejanjali dejavnosti, ki nas vodijo k doseganju izbranega cilja. Naprej ni bilo težko. Z učenci smo začeli obiskovati njihov Pachamama center, kjer gojimo zelišča, spoznavamo ekološki način pridelave hrane, naravno gradnjo hiše,

izdelavo domačega mila, ustvarjamo z glino in lesom. Z istega naslova smo organizirali tudi predavanje za starše vseh naših otrok ter za krajane. Ta partnerski odnos nam je odprl vrata tudi k drugim staršem in organizacijam. Odzvali smo se povabilu na kmetijo, kjer so učenci opravljali vsa dela, ki jih kmetija nudi v jesenskem času (jemali z buč, ličkali koruzo, luščili fižol, spoznali ter začutili živali na kmetiji ter se ob koncu zadovoljno najedli). Za prevoz smo poprosili gasilsko društvo ter ga, zahvaljujoč samoevalvaciji, tudi dobili. Skozi proces samoevalvacije sem pridobila ključna znanja in kompetence za vodenje le-tega. Po dveh letih so tudi rezultati vidni. S starši sodelujemo z roko v roki, s sodelavci pa delujemo usklajeno in enotno, z jasno zastavljenimi cilji. Zavedamo se, da vsi delamo v isti smeri, z istimi čevlji korakamo, morda so le koraki pri nekaterih manjši, pa vendarle zelo pomembni.

Viri

- Brejc, M., Koren, A. in Zavašnik Arčnik, M. (ur.) (2011). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Cankar, F. in Deutsch, T. (ur.) (2009). *Šola kot stičišče partnerjev. Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Strojin, M. (1999). *Beseda ni konj*. Ljubljana: DZS.
- Zalokar Divjak, Z. (2008). *Otroci, mladostniki, starši*. Krško: Gora.

Inovativni pristopi na področju vključevanja romskih otrok in njihovih staršev v predšolske programe

Petra Zgonec

petra.zgonec@guest.arnes.si

Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ

Korak za korakom, Gerbičeva 62, Ljubljana

Ključne besede: predšolski programi, romski starši, romski otroci

Četudi je izobraževanje splošno priznано kot glavna pot iz revščine in sredstvo za premagovanje medgeneracijskega prenosa prikrajšanosti (Serbian Presidency of the Roma Decade, 2009), je delež romskih otrok, ki so uspešno vključeni v vzgojno-izobraževalni sistem, še vedno bistveno nižji v primerjavi z otroki večinskega prebivalstva (UNDP, 2012; Vonta idr., 2011). Kakovostni programi za predšolske otroke, ki vključujejo njihove družine, pomembno prispevajo k učni uspešnosti romskih in tudi drugih kakor koli prikrajšanih otrok oziroma k razvoju potencialov ogroženih otrok ne le v predšolskem obdobju, ampak tudi pozneje v življenju, in tako tudi k napredku družbe kot celote (Grunewald in Rolnick, 2007, v Vonta, 2010). Z namenom širiti enake možnosti in dostopnost kakovostnih predšolskih programov za romske otroke in starše v slovenskem prostoru, so bili v okviru projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo pripadniki romske skupnosti (Komac idr., 2010), razviti naslednji inovativni pristopi:

1. Spoznavno-animacijski dnevi v vrtcu in šoli.
2. Dejavnosti v vrtcu za otroke, ki niso vključeni v vrtec, in njihove starše.
3. Programi za opolnomočenje romskih družin pri vzgojnem delu in spodbujanju otrokovega razvoja.

V implementacijo projektnih dejavnosti v okviru navedenih pristopov, ki so se koncipirali, uvajali in evalvirali pod okriljem Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za korakom na Pedagoškem inštitutu, je bilo vključenih deset vrtcev in šest osnovnih šol. Izvajalci projektnih dejavnosti

(vzgojitelji, učitelji, romski sodelavci in drugi strokovni delavci) so bili vključeni v usposabljanja za izvajanje dejavnosti, hkrati pa smo izvajali redne mesečne monitoringe v vsakem partnerskem vrtcu (na katere so bile vabljeni tudi sodelujoče osnovne šole) (Vonta idr., 2013). Po podatkih kvantitativne analize je bilo v času trajanja projekta izvedenih 349 delavnic oziroma drugih oblik srečanj za romske in neromske otroke ter njihove starše, v katere je bilo vključenih 1233 otrok in 554 staršev. Izvedenih je bilo 47 usposabljanj, katerih se je udeležilo 177 udeležencev, in 115 monitoringov (Jager, 2013, v Vonta idr., 2013). Kljub nekaterim izzivom, s katerimi so se soočali posamezni projektni partnerji, so bili ob koncu projekta zabeleženi kazalniki, ki nakazujejo spremembe na področju vključevanja romskih otrok in staršev v predšolske programe, kot so izražanje zanimanja za vpis otrok v vrtec oziroma povečan vpis romskih otrok v vrtec, rednejše obiskovanje vrtca, udeleževanje romskih staršev rednih popoldanskih oblik sodelovanja vrtca z vsemi družinami, kot so roditeljski sestanki, vključevanje romskih staršev v načrtovanje in izvajanje projektnih dejavnosti, večja kompetentnost romskih staršev pri vzgoji in skrbi za svoje otroke ipd. Za celostni uvid v učinkovitost, prednosti in pomanjkljivosti izvajanja projektnih dejavnosti bo izvedena tudi evalvacija implementiranih pristopov z vidika romskih staršev, kar bo prispevalo k oblikovanju kakovostnejših smernic za nadaljnje delo na tem področju.

Viri

- Komac, M., Baranja, S., Bešter, R., Brajnik, M., Bukovec, B., Friedreich, K., ... Vonta, T. (2010). *Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti: projektna knjiga*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Serbian Presidency of the Roma Decade (2009). *The Right to Education for Every Child: Removing Barriers and Fostering Inclusion for Roma Childre*.
- European Union Agency for Fundamental Rights /UNDP/ (2012). *The situation of Roma in 11 EU Member States: Survey results at a glance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Vonta, T. (2010). The mission of preschool education is changing. V: A. Jurčević Lozančić (ur.), *Expectations, achievements and prospects in theory and practice of early and primary education : collected papers of Special Focus Symposium 11th Days of Mate Demarin, Zagreb, Croatia, November 11th and 13th 2010 [and] ECNSI - 2010, 4th International Conference on Advanced and Systematic Research, 11–13 November 2010* (str. 457–474). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Vonta, T., Jager, J., Rutar Lebar, T., Vidmar, M., Baranja, S., Rutar, S., ... Balič, F. (2011). *Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli. Končno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vonta, T., Rutar, S., Gril, A., Režek, M., Jager, J., Zgonec, P., Baranja, S. (2013). *Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Družine otrok s posebnimi potrebami: skupina staršev za samopomoč kot dodana vrednost pri sodelovanju staršev s šolo

Gabrijela Žlof Leskovšek

gabrijela.zlof@guest.arnes.si

Osnovna šola Glazija, Oblakova ulica 15, Celje

Ključne besede: posebne, potrebe, skupina, staršev, samopomoč

Starši otrok s posebnimi potrebami (z motnjo v duševnem razvoju, pridruženim telesnim hendikepom, raznimi sindromi, hiperaktivnostjo, avtizmom itn.) se mnogo prej izčrpajo v skrbi za svoje otroke in težko iščejo ravnotežje med skrbjo zase in za otroka. Statistike kažejo, da se v družinah otrok s posebnimi potrebami zgodi še enkrat več razvez kot v povprečju. Po večini so mame tiste, ki se v celoti posvetijo skrbi za otroka. Namen sodelovanja s starši v skupini je pomoč staršem pri uvidu, da bodo bolje poskrbeli za otroka, če bodo znali poskrbeti zase in za svoj partnerski odnos brez slabe vesti. Osnovna šola Glazija daje že od leta 2010 staršem učencev možnost sodelovati v skupini staršev za samopomoč, ki smo jo začeli izvajati najprej v okviru inovacijskega projekta Sodelovanje s starši. Zdaj jo nadaljujemo v okviru rednega sodelovanja s starši in jo vrednotimo kot dodano vrednost v sodelovanju s starši. Skupina z dvema vodjema se srečuje kontinuirano od začetka do konca šolskega leta, enkrat na mesec po dve uri. Skupina šteje 10 do 12 članov. Večina članic je ženskega spola, vsako leto pa imamo v skupini tudi zakonski par ali dva. Temeljna metoda dela je priprava teme (pripravita jo vodji skupine) na določeno aktualno vsebino (vsebine so ponujene skupini na začetku in jih lahko kasneje dopolnijo) ter sodelovanje udeleženih staršev v razpravi. Sčasoma, ko sodelovanje v skupini napreduje do točke pripadnosti in zaupanja, je metoda dela tudi pomoč skupine roditelju, ki doživlja trenutno aktualno stisko. Določene teme so staršem dale možnost nadaljevanja v obliki »domače naloge« v odnosu do sebe, partnerja, sorejencev. Starše v skupini smo anketirali po končanem drugem srečanju in na zadnjem srečanju. V anketi sem jih spraševala o vzgibih za vključitev v skupino staršev, pričakovanjih, na koncu pa o pridobitvah zase, osebni rasti. Sodelovanje staršev v skupini jim je pomagalo, da so spregovorili o temah, ki so zanje zelo boleče; skupaj so se skozi

dialog in razpravo učili prepoznavati svoje potrebe, ki so jih postavili na stranski tir zaradi večje potrebe po pomoči otroku in ne dovoljenju skrbi zase. Ponovno so odkrivali pomen partnerstva kot vira moči pri skrbi za otroka. Pozornost smo posvetili bratom in sestram otroka s posebnimi potrebami, njihovemu doživljanju in vlogi, ki jo imajo. Z neobveznimi nalogami, ki so jih starši lahko nadaljevali v domačem okolju, so po rezultatih ankete in poročanju na naslednjem srečanju krepili skrb zase, partnerstvo in dobro družinsko klimo. Kot rezultat sodelovanja v skupini staršev lahko navedem dejstvo, da so nekateri delovali tudi zunaj skupine v prenašanju vrednot v smislu skrbi zase, skrbi za partnerstvo. Možnost sodelovanja staršev v takšni obliki je dodana vrednost v smislu večjega zaupanja staršev v to, da lahko legitimno v skrbi zase brez občutkov krivde zahtevajo več. Otroci s posebnimi potrebami povlečejo zase tudi starše s posebnimi potrebami v smislu, da potrebujejo več pozornosti, potrpežljivosti, razumevanja s strani strokovnih delavcev. Starši, ki skupino obiskujejo že več let, dajejo staršem, ki se vključijo na novo, spodbudo, jih opogumljajo in jim pomagajo na podlagi lastnih izkušenj. Skozi večletno sodelovanje opažam, da bi bila srečanja skupine glede na potrebe lahko dvakrat mesečno, vendar starši zaradi pomanjkanja časa tega ne zmorejo.

Viri

Jesper, J. in Jensen, H. (2009). *Od poslušnosti do odgovornosti*. Radovljica: Didakta.

Jesper, J. (2010). *Družine s kronično bolnimi otroki*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.

Soustvarjanje učenja za življenje z medgeneracijskim sodelovanjem dijakov z lokalnim okoljem

Mirjam Žnidarčič

mirjam.znidarcic@sc-nm.si

Šolski center Novo mesto, Srednja gradbena in lesarska šola,
Šegova ulica 112, Novo mesto

Ključne besede: medgeneracijsko sodelovanje, soustvarjanje, vseživljenjsko učenje

● Srednja gradbena in lesarska šola na Šolskem centru Novo mesto je šola z bogato tradicijo in jasnimi cilji. Dijake izobražujemo za lesarske in gradbene poklice ter soustvarjamo šolo učenja za življenje. Učenje in znanje še vedno veljata kot glavna temelja vzgojno-izobraževalnega procesa. Pomembna naloga šol pa je tudi nuditi otrokom prostor za učenje, kjer lahko skupaj z njimi soustvarjamo odnos, medsebojno spoštovanje ter vsajamo vrednote, ki jih bodo s seboj nosili vse življenje. V lokalnem okolju je šola zelo prepoznavna, saj že nekaj let redno in tradicionalno sodelujemo z Domom starejših občanov v Novem mestu in Metliki, vrtcem Pedenjped, lokalnimi in regijskimi osnovnimi šolami, društvi, Območnim združenjem Rdečega križa, Mestno občino Novo mesto, Dolenjskim muzejem in drugimi humanitarnimi organizacijami. Sodelujemo tudi z gradbenimi in lesarskimi podjetji in obrtniki, ki so naši nepogrešljivi partnerji pri uresničitvi našega poslanstva. Cilj našega medgeneracijskega sodelovanja in povezovanja z lokalnim okoljem je prepoznavnost in promocija lesarskih in gradbenih poklicev, ki v slovenski družbi veljajo za tradicionalne in deficitarne poklice. Dragoceni leseni izdelki, ki nastajajo pod rokami naših dijakov, zaživijo in dobijo svoj pravi namen in pomen, ko so postavljeni v različne prostore in izžarevajo toplino in energijo, ki ju ima les. Ustvarjalnost naših dijakov se začne že pri ideji in se sklene s končnim izdelkom. Ob tem pa se ne izkažejo samo kot dobri rokodelci, ampak tudi kot odlični organizatorji zabavno-kulturnega programa, ki ga večkrat letno priredijo ob predaji njihovih izdelkov. Druženje, skrb za soljudi in medsebojno spoštovanje so tiste vrednote, ki pomenijo dodano vrednost našega soustvarjanja. Poleg vzgojno-izobraževalnega dela je namen projekta tudi vseživljenjsko učenje, ko se naši dijaki vedno znova v vseh humanitarnih akcijah

lotijo dela z vso vnemo, osebnim prizadevanjem in veliko mero človekoljubnosti. Zavedajo se, da je tovrstna oblika pomoči soljudem le kamenček v mozaiku medsebojne pomoči, ki zanje pomeni upanje za boljše življenje. Različnih oblik medgeneracijskega sodelovanja v lokalnem okolju ne evalviramo sistematično, vendar so nam dobre izkušnje in zadovoljstvo vseh udeleženi v aktivnostih kazalniki kakovosti in smer, da vsako leto oblike nadaljujemo in jih nadgrajujemo.

Viri

- Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T. in Kožuh, B. (2008). *Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe: priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.





DE LAVNICE





Pedagoško vodenje, usmerjeno v procese učenja

Tematsko področje: Pedagoško vodenje

Področje (raven) VIZ: vrtec, OŠ, SŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Temeljno in prevladujočo dejavnost v vrtcu ali šoli predstavljajo procesi učenja. Le-ti so odvisni od številnih dejavnikov, tudi od poznavanja in razumevanja (predvsem na izvedbeni ravni) sodobnih konceptov znanja, učenja in poučevanja.

Ugotovitve številnih metaraziskav (tudi mednarodnih) kažejo na visoko stopnjo povezanosti med znanjem otrok/učencev/dijakov in procesov učenja ter poučevanja, prav tako pa tudi med načinom pedagoškega vodenja in znanja otrok/učencev/dijakov.

Številne evalvacije v vzgojno-izobraževalnih sistemih in zavodih dokazujejo, da predstavljajo aktualno obliko ugotavljanja kakovosti. Če je glavni namen evalvacij in predvsem samoevalvacij v vrtcih in šolah dvig kakovosti procesov učenja in posledično znanja, je treba jasno opredeliti vključenost ključnih procesov, ki potekajo v vrtcih in šolah, to se pravi procesov učenja in poučevanja v najširšem in najglobljem pomenu v procese evalvacije in samoevalvacije. Kako ugotovitve evalvacij in samoevalvacij vplivajo na uvajanje sprememb in kakšna je vloga pedagoškega vodje/ ravnatelja pri uvajanju sprememb, če nekateri ravnatelji sporočajo, da se kljub evalvacijam in samoevalvacijam ne kažejo kvalitativni premiki?

Nekateri pogoji za uspešnejše uvajanje sprememb v vrtce in šole:

- poznavanje in razumevanje sodobnih konceptov znanja, učenja in poučevanja (ravnatelj, učitelji, vzgojitelji);
- jasno opredeljene pristojnosti in odgovornosti ravnatelja, učiteljev, vzgojiteljev;
- sistemska podpora, ki omogoča udejanjanje pristojnosti, predvsem pa odgovornosti.

Namen in cilji delavnice:

- predstavitev primerov iz prakse (samoevalvacija in vpliv ugotovitev na uvajanje sprememb);
- opredelitev vlog, pristojnosti in odgovornosti ravnatelja v procesu samoevalvacije in uvajanje sprememb po opredelitvi;
- oblikovanje predlogov o partnerskem sodelovanju med vrtcem, šolo in zavodi na področju šolstva in uvajanja sprememb (pomoč pri samoevalvaciji in v procesu uvajanja posodobitev).

Dejavnosti udeležencev: Predstavitev primerov iz prakse in vodeni razgovor, vezano na cilje in namen delavnice.



Spremljanje napredka za dvig kakovosti znanja

Tematsko področje: Učenje in poučevanje

Področje (raven) VIZ: OŠ in SŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: V zadnjem času so se pojavile različne definicije za formativno preverjanje. Black in William (1998a) sta opredelila formativno preverjanje kot vse tiste dejavnosti učiteljev in/ali učencev, s katerimi zagotavljajo povratne informacije, s pomočjo katerih prihaja do modifikacije poučevanja in učenja, v katerega so vpeti. Učinkovito spremljanje je tisto, ki daje uvid v učne težave ter omogoči, da so premostljive s poučevanjem. S pogostim in interaktivnim spremljanjem in vrednotenjem napredka pri učencih ugotovimo njihove potrebe in interese in tako prilagodimo poučevanje.

Dejavnosti udeležencev: Udeleženci bodo na delavnici spoznali, kako je mogoče spremljanje dosežkov integrirati v veliko perspektivo načrtovanja učnega procesa z regulacijo učenja in s pripravo učinkovitega učnega okolja. Seznanili se bodo s ključnimi strategijami za izboljšanje poučevanja in doseganje kakovostnejšega znanja.



dr. Brigita Rupar
Zavod RS za šolstvo



Vpliv ravnatelja na kakovost komunikacijskih procesov

Tematsko področje: Klima in kultura

Področje (raven) VIZ: vrtec, OŠ, SŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Šola, ki se želi približati idealu učeče se organizacije, mora težiti k nenehnemu procesu preverjanja kakovosti delovanja. Za kulturo učeče se skupnosti so značilni odprtost, psihološka svoboda, strpnost, medsebojno sodelovanje in notranja motivacija zaposlenih. Pri teh procesih imajo stališča in ravnanje ravnatelja izjemno pomembno vlogo. Vloga ravnatelja v sodobni šoli je ena izmed najbolj zahtevnih, saj mora biti zgled etičnega in poštenega človeka, dober učitelj, učinkovit menedžer in navdihujoč voditelj. Predvsem pa je kakovost učeče se šole odvisna od kakovosti sodelovanja njenih članov, ta pa spet od kakovosti komunikacijskih procesov med njimi. Kakšen je način vodenja šole, kako zaposleni, učenci, starši komunicirajo drug z drugim, kako se rešujejo nesoglasja in konflikti? Je klima dovolj varna, da se izpostavijo kritične točke in da se naredi prostor za izboljšave? Ravnatelj mora preverjati tudi te procese v svoji šoli, če želi izboljšati kakovost pouka in učne dosežke učencev. Raziskave so pokazale, da je to ena izmed njegovih ključnih nalog.

Dejavnosti udeležencev: V delavnici se bomo osredotočili na kakovost komunikacijskih procesov, ki imajo velik vpliv na medsebojno sodelovanje učiteljev in način poučevanja. Udeleženci bodo razmišljali, kakšni vodje so, kako reflektirajo svoje delo in kako k temu spodbujajo svoje zaposlene. Iskali bodo primere različnih praks, poskušali ovrednotiti njihove učinke in načrtovati možne rešitve za svojo šolo. Delavnico bomo sklenili z analizo in refleksijo.





Sodelovanje s starši

Tematsko področje: Sodelovanje z deležniki

Področje (raven) VIZ: vrtec, OŠ, SŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Sodelovanje med družino in vzgojno-izobraževalno institucijo (šolo, vrtcem) je pogosto izpostavljena tema v vzgojno-izobraževalnem prostoru. Spremembe družbe in vzgojno-izobraževalnega sistema narekujejo tudi spremembe v odnosu med starši in šolo, vrtcem. Vsaka institucija razvija svoje načine sodelovanja s starši. Na delavnici si bomo pogledali različne modele sodelovanja s starši, ki so se razvijali skozi različna obdobja šole, družbe. Analizirali bomo različne primere modelov sodelovanja ter razmišljali o tem, ali obstaja enoten način, model sodelovanja med vzgojno-izobraževalno institucijo in starši.

Dejavnosti udeležencev:

- analiza modela sodelovanja lastne vzgojno-izobraževalne institucije s starši,
- uporaba evalvacijskega vprašalnika za oceno sodelovanja s starši,
- načrtovanje sodelovanja s starši.



dr. Urška Štremfel, Pedagoški inštitut
mag. Miha Lovšin, Center RS za poklicno izobraževanje in usposabljanje



Zagotavljanje kakovosti vseživljenjske karijerne orientacije v šoli

Tematsko področje: Sodelovanje z deležniki

Področje (raven) VIZ: OŠ, SŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Kakovostne vsebine in učinkovite storitve vseživljenjske karijerne orientacije v šoli imajo pomembno vlogo pri opolnomočenju mladih za avtonomno in odgovorno delovanje v sodobni družbi in uspešno delovanje na nenehno spreminjajočem se trgu delovne sile. Čeprav so v Sloveniji razvoj kakovostne vseživljenjske karijerne orientacije v zadnjih letih obravnavale številne iniciative in projekti (Ažman in Rupar, 2015), celovitega sistema kazalnikov za ugotavljanje kakovosti na tem področju v Sloveniji še nismo oblikovali. Analize šolskih praks (Štremfel idr., 2015) kljub temu kažejo, da svetovalni delavci kot koordinatorji aktivnosti vseživljenjske karijerne orientacije na ravni šol razvijajo inovativne in svojstvene načine ugotavljanja kakovosti karijerne vzgoje.

V delavnici bomo uvodoma predstavili teoretske podlage, evropski okvir spremljanja kakovosti vseživljenjske karijerne orientacije in predlog Medresorskih smernic kakovosti vseživljenjske karijerne orientacije (VKO). Posebno pozornost bomo namenili predstavitvi dobre prakse izvajanja in spremljanja kakovosti vseživljenjske karijerne orientacije na izbrani slovenski šoli. Skupaj z udeleženci bomo razmislili o naboru kazalnikov za celovito spremljanje kakovosti in učinkovitosti vseživljenjske karijerne orientacije na nacionalni ravni.

Dejavnosti udeležencev:

- identifikacija obstoječih inovativnih praks evalvacije vseživljenjske karijerne orientacije v razpravi z udeleženci;
- identifikacija sklopov kazalnikov kakovostne vseživljenjske karijerne orientacije v razpravi z udeleženci;
- identifikacija sistemskih pogojev, ki bi omogočali spremljanje kakovosti vseživljenjske karijerne orientacije v razpravi z udeleženci.





Uporaba dosežkov NPZ za izboljšanje poučevanja in učenja

Tematsko področje: Učenje in poučevanje

Področje (raven) VIZ: OŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Državni izpitni center je v zadnjih letih nadgradil baze podatkov in analiz o nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) za šole, predvsem z namenom, da bi lahko učitelji dosežke NPZ obravnavali kot enega od pomembnih kazalnikov kakovosti procesa učenja in poučevanja.

Dejavnosti udeležencev: V delavnici se bodo učitelji seznanili s podatki in analizami NPZ za šolo, v nadaljevanju pa bodo s pomočjo gradiva za posamezno šolo odgovarjali na aktualna vprašanja, kako nadgraditi analize, da bi bila slika o doseženem znanju učencev pri NPZ na šoli razumljivejša, in kako s pomočjo podatkov NPZ kakovostno načrtovati poučevanje.



dr. Darko Zupanc, dr. Gašper Cankar
Državni izpitni center



Uporaba Orodja za analizo izkazanega znanja za srednje šole

Tematsko področje: Učenje in poučevanje

Področje (raven) VIZ: SŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Orodje za analizo izkazanega znanja, s katerim lahko strokovni delavci srednjih šol dostopajo do podrobnih analiz dosežkov splošne oziroma poklicne mature, ponuja vrsto objektivnih in zanesljivih podatkov, uporabnih za kazalnike kakovosti procesa učenja in poučevanja. Udeleženci delavnice bodo spoznali analize, ki trenutno omogočajo vsebinsko najbolj podrobne analize (analiza po nalogah, analiza dodane vrednosti), in v diskusiji razmišljali o interpretacijah v posameznih primerih.

Dejavnosti udeležencev: Kratkemu spoznavanju s programskim orodjem bodo sledile diskusija in interpretacije izbranih primerov analiz.

Opozorilo: Udeleženci delavnice morajo **računalnik**, ki ga potrebujejo za delo na tej delavnici, prinesiti s seboj. Na njem mora biti **nameščen program** – orodje za analizo izkazanega znanja za SŠ. Program je mogoče namestiti s spletne strani eRica. Vsi prijavljeni na delavnico bodo o tem posebej natančneje obveščeni, na voljo pa bo tudi tehnična pomoč na Ric-u.

Udeleženci izobraževanja potrebujejo (ustno) **soglasje ravnatelja za dostop do šolskih podatkov** in **geslo**, ki ga šola (ravnatelj) za uporabo omenjenega orodja že ima.





Vodenje uvajanja izboljšav in samoevalvacije – priporočila za vrtce in šole

Tematsko področje: Vodenje

Področje (raven) VIZ: vrtec, OŠ, SŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Evalvacija v šolskih sistemih je vse bolj razširjena oblika ugotavljanja kakovosti. Obstajajo mnoge aktivnosti na tem področju, katerih namen je v veliki meri odgovornost. Kontekstualno so na razvoj in opredelitev različnih oblik evalvacije šol vplivale spremembe v oblikah vodenja šol, vse večja decentralizacija in avtonomija, močnejša vloga mehanizmov tržnega tipa, naraščajoči pomen izobraževanja, imperativ učinkovite rabe javnih sredstev, premik od kvantitete h kvaliteti za vse, vse večja pričakovanja do profesionalizma učiteljev, vse bolj izobraženi starši idr. Dejanska izvedba evalvacije, zlasti samoevalvacije, pa je v rokah šol samih oziroma ravnateljev, učiteljev in vzgojiteljev, zato je pomembna jasna opredelitev njihove vloge, odgovornosti in krepitev njihovih zmožnosti.

Namen uvajanja izboljšav in samoevalvacije v šolah in vrtcih je izboljšanje učenja in poučevanja ter dosežkov učencev, otrok. Da bi šole, vrtci lahko kakovostno in trajnostno uvajali izboljšave in samoevalvacijo, je pomembno, da imajo:

- individualne zmožnosti (tj. znanje, spretnosti in odnos),
- vzpostavljen ustrezen organizacijski okvir, jasno opredeljeno vodenje in
- na nacionalni ravni opredeljena skupna izhodišča in usmeritve (npr. zakonska opredelitev, protokol idr.).

Dejavnosti udeležencev: Udeleženci bodo v vodenem razgovoru razpravljali o možnostih uvajanja izboljšav in samoevalvacije ter presodili prakso samoevalvacije v njihovih zavodih z vidika vodenja. Spoznali bodo Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo, postopke in časovnice, konkretne namige za vodenje, razmislek in delo z učiteljskimi, vzgojiteljskimi zbori, katere korake naj šola ali vrtec izvede v enem šolskem letu, kdaj in kako.



dr. Mihaela Zavašnik Arčnik
Šola za ravnatelje



Kazalniki profesionalnega razvoja ravnatelja in strokovnih delavcev

Tematsko področje: Profesionalni razvoj

Področje (raven) VIZ: vrtec, OŠ, SŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Strokovni delavci in ravnatelji so pomemben vir vpliva na kakovost zavodov in razlike v dosežkih učencev/otrok, zato je zlasti pomemben njihov profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj je najučinkovitejši, če je usmerjen v učenje in poučevanje ter je načrtovan in voden skladno s prednostnimi cilji zavoda in potrebami ravnatelja ter strokovnih delavcev za doseganje teh ciljev. Za doseganje navedenega morajo biti na ravni zavoda, aktivov in posameznika vzpostavljeni jasni mehanizmi učinkovitega profesionalnega razvoja, katerih glavne podmene so refleksija, vrednotenje učinkov, uporaba in širjenje pridobljenega znanja v zavodu in razredu/skupini. Posebna pozornost mora biti namenjena prenosu pridobljenega znanja, spretnosti in ugotovitev vrednotenja profesionalnega razvoja v neposredno delo na zavodu, tj. v vodenje, učenje in poučevanje. Glavni namen delavnice je s pomočjo kazalnikov kot instrumenta presoje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev in ravnatelja skladno s sodobnimi pojmovanji in zakonskimi opredelitvami zbrati podatke in ugotoviti raven kakovosti profesionalnega razvoja v izbranem zavodu ter spodbuditi sistematičen razmislek in vodenje profesionalnega razvoja na ravni posameznika in zavoda.

Dejavnosti udeležencev: Udeleženci bodo s pomočjo kazalnikov profesionalnega razvoja presodili kakovost profesionalnega razvoja na svojem zavodu in na ravni posameznika. Presoja bo temeljila na identificiranju podatkov za ugotavljanje in presojanje kazalnikov, ki jih je moč pridobiti iz dokumentacije (npr. načrtov in poročil profesionalnega razvoja, LDN, razvojnega načrta, načrta izboljšav, letnih in dnevnih priprav, samoevalvacijskega poročila, poročila o realizaciji LDN, listovnikov, zapisnikov, potrdil), različnih virov (ravnatelja, strokovnih delavcev, staršev in učencev) in s pomočjo različnih metod (npr. ocenjevanje delovne uspešnosti, letni razgovori, metoda 360 stopinj).





Šola, vrtec v okolju, okolje v šoli, vrtcu

Tematsko področje: Sodelovanje z deležniki

Področje (raven) VIZ: vrtec, OŠ, SŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Šola in vrtec sta v današnjem času bolj in bolj vključena v okolje, ga obenem spreminjata in se mu prilagajata. Osnovno nalogo vzgoje in izobraževanja širita izven meja zgradb tako, da z različnimi dejavnostmi okolje izboljšujeta in se od njega učita, hkrati pa okolje vstopa v vrtec oz. šolo in širi polje skupnega učenja. V primestnih in vaških okoljih sta šola in vrtec pogosto 'srce skupnosti'. Dobro partnersko sodelovanje prinaša koristi vsem notranjim deležnikom – v prvi vrsti otrokom in učencem, učiteljem in vzgojiteljem, vodstvom zavodov ter tudi staršem in drugim zunanjim deležnikom.

Na delavnici bomo odgovorili na vprašanja: kdo je vključen v sodelovanje, zakaj, koliko in kako ter kako vemo, da je sodelovanje partnersko in kakovostno. Razmislili bomo tudi o tem, kje načrtati prave meje sodelovanja med zavodi in okoljem. Z nekaj vprašanji se bomo dotaknili izziva kakovostnega sodelovanja: Kako vemo, da je sodelovanje za obe strani dobro, partnersko? Koliko vpliva na razvoj in dosežke učencev/otrok? Ali bi ga bilo treba okrepiti, spremeniti? Kaj in kako?

Dejavnosti udeležencev: Udeleženci bodo z grafično ponazoritvijo stikov z okoljem presodili, s katerimi deležniki sodelujejo in koliko. V parih bodo opredelili dejavnike partnerskega sodelovanja in s pomočjo ponazoritve v prostoru določili meje partnerskega sodelovanja. V skupinah bodo izmenjali stališča in izkušnje o spremljavi in evalvaciji sodelovanja z raznolikimi deležniki.



mag. Andreja Lenc, CMEPIUS,
mag. Anastazija Avsec, Osnovna šola Kapela,
Bernarda Božnar, Biotehniški center Naklo



Mednarodno sodelovanje kot možnost profesionalnega razvoja učiteljev

Tematsko področje: Profesionalni razvoj učiteljev

Področje (raven) VIZ: OŠ, SŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Študija učinkov programa VŽU je pokazala, da sodelovanje v mednarodnih projektih prinaša visoke dolgoročne učinke na učitelje, in sicer na njihovo odprtost za sprejemanje novosti, na njihov profesionalni razvoj s pridobivanjem širine znanja in izkušenj (npr. spoštovanje različnih kultur, vključevanje lastne kulturne dediščine v poučevanje, medpredmetno povezovanje, poznavanje in razumevanje evropskih sistemov izobraževanja, socialne kompetence in organizacijske veščine učiteljev) ter bogatitve vsebin pri pouku.

V delavnici bi želeli predstaviti, kako lahko evalvacijo projektne dela in projektnih rezultatov uporabimo kot (samo)refleksijo na delo učitelja ter prikazati praktične primere, kako lahko učitelj dobre prakse iz izkušenj v mednarodnih projektih prenese v domače šolsko okolje in s tem izboljša pedagoški proces oz. delo na šoli.

Dejavnosti udeležencev: Razprava v manjših skupinah na temo uporabe videnih in preizkušenih dobrih praks iz tujine v domači organizaciji, izmenjava mnenj, izkušenj.

Predstavitev nekaj praktičnih primerov v plenumu delavnice.



Robert Gajšek, Osnovna šola Hruševac,
Branka Klarič, Šolski center Novo mesto



Vpliv uporabe e-storitev za podporo vodenju in upravljanju vzgojno-izobraževalnega zavoda VIZ na kakovost dela v zavodu

Tematsko področje: Vodenje in upravljanje s podporo e-storitev

Področje (raven) VIZ: OŠ, SŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Vzgojno-izobraževalni zavodi za podporo vodenju in upravljanju zavoda uporabljajo različno programsko opremo in e-storitve, npr. za vodenje šolskega računovodstva (tudi izračuna plač), e-dnevnik, e-redovalnico, e-urnik, za vodenje šolske knjižnice (npr. Cobiss), za vodenje in arhiviranje dokumentarnega gradiva, avtentikacijo uporabnikov (t. i. AAI), e-učilnice, izdelavo spletnih strani, kadrovski poslovni informacijski sistem – KPIS, centralno evidenco šolajočih – CEUIVIZ, šolske okoliše – SOKOL.

Kako uporaba e-storitev vpliva na kakovost del na zavodu?

Dejavnosti udeležencev: Udeleženci bodo predstavili svoje izkušnje pri uporabi e-storitev.



doc. Mojca Gregorski, u.d.i.a., Fakulteta za arhitekturo UL,
Darja Rakovič, Vrtec Zagorje ob Savi



Vpliv sodelovanja uporabnika vrtca na kakovost funkcionalne zasnove prostorov vrtca

Tematsko področje: Sodelovanje z deležniki

Področje (raven) VIZ: vrtec, OŠ

Opomba: V delavnici bo pomen sodelovanja med arhitektom in uporabnikom obravnavan na primeru vrtca, vendar je uporaben tudi za raven osnovne šole.

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Kakovost učnega procesa v vrtcih (in šolah) je v veliki meri povezana s pogoji, ki jih ponuja fizični prostor, zato je pri načrtovanju in oblikovanju prostorov vrtcev (in šol) ključnega pomena razumevanje samega pedagoškega procesa in celotne organizacije vsakdanjega življenja in dela v vrtcu (in šoli) – razumevanje potreb uporabnikov. Obstoječi zakonodajni okviri določajo le tehnične/gradbene parametre gradnje, medtem ko je prilagoditev prostora pedagoški vsebini in uporabniku v rokah t. i. odgovornih projektantov arhitekture, ki pa v proces zasnove uporabnika lahko vključijo ali pa tudi ne, saj za to (za zdaj) nimajo ne zakonske ne katere druge formalne podlage (npr. v obliki nacionalnih smernic, priporočil, protokola ipd.). Uporabniki tako niso nujno vključeni v proces (so)oblikovanja in (so)odločanja, saj 2. člen Zakona o graditvi objektov določa, da so udeleženci pri načrtovanju in graditvi objektov le investitor, projektant, izvajalec, nadzornik in revident. Ker je osnovno investiranje v gradnjo vrtcev (in osnovnih šol) v domeni občin (ki so v funkciji naročnika in investitorja), tudi MIZŠ nima celovitega pregleda nad načrti (novogradenj, prilagoditev, prenov) vzgojno-izobraževalnih prostorov z vidika kvalitetne funkcionalne zasnove; nemalokrat naročnik uveljavlja želje in usmeritve, ki niso niti strokovne niti skladne s potrebami uporabnika. Funkcionalna zasnova vrtcev (in šol) je torej odvisna od znanja in angažiranosti posameznega projektanta arhitekture, ki v proces zasnove vključi uporabnika le na osnovi lastne presoje.

Namen delavnice je z obeh vidikov (arhitekturnega in uporabniškega) ozvestiti pomen kakovostne funkcionalne zasnove prostorov vrtca (in šole), predstaviti obstoječo problematiko, ovire in hkrati primere dobre prakse sodelovanja z uporabnikom, preveriti tovrstne izkušnje udeležencev delavnice ter sooblikovati konkretne predloge za izboljšanje sodelovanja z uporabnikom pri načrtovanju in gradnji prostorov vrtca (in šole).

Dejavnosti udeležencev: V prvem delu delavnice bosta izvajalki na podlagi svojih izkušenj predstavili glavne težave, ovire in dobro prakso sodelovanja z



uporabnikom pri načrtovanju in gradnji vrtcev (novogradnji idr.) S pomočjo vodnega (polstrukturiranega) razgovora bodo udeleženci predstavili svoj pogled na problematiko in možne rešitve ter delili lastno izkušnjo (ne)udeležbe pri (so)oblikovanju in (so)odločanju, v kolikor jo imajo. Poudarek razgovora bo v problematiziranju in onemogočanju praks, kjer je odločanje prepuščeno posameznikom, ki niso nujno seznanjeni s potrebami uporabnikov. Del izmenjave mnenj bo namenjen tudi vplivu investitorja (običajno občina) na (ne)kakovostno funkcionalno zasnovo prostorov in posledično na fizične delovne pogoje v vrtcu in šoli. Sklepni del bo s pomočjo vprašalnika in skupinske razprave namenjen raziskovanju meril dobrega sodelovanja z uporabnikom ter oblikovanju skupnih predlogov konkretnih sprememb za kakovostno in učinkovitejše sodelovanje.



Saša Grašič, Center RS za poklicno izobraževanje,
Adrijana Špacapan in Bojan Kovačič, Šolski center Nova Gorica



Kakovost organizacije timskega dela učiteljev v podporo učnim situacijam

Tematsko področje: Vodenje

Področje (raven VIZ): OŠ, SŠ

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja se je uveljavil problemski pouk v obliki t. i. učnih situacij. Obstaja namreč izrazita potreba pouk zasnovati in izvajati na način, ki bo čim večji približek kasnejšemu delovnemu okolju ob hkratnem omogočanju učečim, da pridobivanje praktičnih izkušenj lahko reflektirajo s pomočjo vsebinskega in teoretičnega znanja ter širijo razumevanje svojega lastnega profesionalnega razvoja. To je optimalna pot za pridobivanje aktualnega znanja, neposredno uporabnega v praksi in kasneje na delovnem mestu. Takšen pristop pod pogojem, da so praktične izkušnje dobro reflektirane z vsebinskim – teoretičnim znanjem, omogoča tudi razvoj kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti, zmožnosti za reševanje nepredvidenih kompleksnih delovnih problemov ter inovativnosti.

Za namene načrtovanja in izvedbe pouka v obliki učnih situacij, ki so kroskurikularno zasnovane, morajo učitelji, ki so vpeti, sodelovati v vseh stopnjah, od načrtovanja prek izvedbe do evalvacije. Timsko delo učiteljev je treba ustrezno voditi, organizirati, ga spremljati ter na podlagi izkušenj izboljševati in razvijati. Predstavili vam bomo primer dobre prakse organiziranja in vodenja timskega dela programskega učiteljskega zbora za namene načrtovanja in izvedbe pouka v obliki učnih situacij. Poudarek bo na organiziranju učiteljev v manjše time, sodelovanju timov med seboj, prikazu procesa in stopenj sodelovanja, spodbujanju proaktivnega in samostojnega dela timov, izvajanju sodelovalnega vodenja, prenosu informacij prek celotnega učiteljskega zbora ter vpetosti učiteljskega zbora v zunanje okolje.

Dejavnosti udeležencev: Delavnica je zasnovana v treh delih, in sicer:

- ogled filma,
- analiza filma po indikatorjih kakovosti,
- skupinski povzetek, refleksija, pogovor z avtorji primera.



Maj Britt Rosenmeyer Olsen,
srednješolski center Svendborg Erhvervsskole, Danska,
Hans Joergen Knudsen,
fakulteta za univerzitetni dodiplomski študij Metropolitan University College, Danska

Krepitev kulture kakovosti, spodbujanje k samoevalvaciji

Področje (raven VIZ): Argument delavnice temelji na izkušnjah z dijaki, učitelji in vodstvenimi delavci višje sekundarnega izobraževanja na Danskem, vendar so lahko vaje in razprava o spodbujanju zanimive tudi za udeležence z drugih področij izobraževalnega sistema.

Opomba: Delavnica bo potekala v angleškem jeziku

Vsebinska izhodišča in namen delavnice: Cilj delavnice je udeležencem:

- predstaviti dansko študijo primera ter izzive, napake in rešitve v procesu krepitve kulture kakovosti in spodbujanja k samoevalvaciji dijakov, učiteljev in vodstvenih delavcev šol za višje sekundarno izobraževanje (poklicno izobraževanje in usposabljanje ter splošno višje sekundarno izobraževanje) na Danskem;
- predstaviti prednosti in običajne pasti prek sistematične izmenjave znanja kot orodja znotraj šolskega konteksta;
- širši vidik spodbujanja k samoevalvaciji v izobraževalnem sistemu;
- možnost izmenjave znanja, izkušenj in življenjskih izzivov po skupinah ljudi, ki se soočajo s podobnimi problemi;
- iskanje odgovorov na odprta vprašanja in možnih rešitev posameznih problemov.

Dejavnosti udeležencev: Vsi udeleženci aktivno sodelujejo v skupinski razpravi o dani temi, razpravljajo o lastnih izkušnjah in prepričanjih oziroma mnenjih.



PROGRAM KONFERENCJE





- 7.30–9.00 Registracija udeležencev
- 9.00–9.45 **Uvodno predavanje** ministrice za izobraževanje
dr. Maje Makovec Brenčič
Predstavitev zasnove nacionalnega okvira za ugotavljanje
in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja
- 9.45–10.15 **Predstavitev študije omrežja Eurydice**
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju:
Politike in načini evalvacije šol v Evropi,
Isabelle de Coster, Izvajalska agencija za izobraževanje,
avdiovizualno področje in kulturo, Bruselj
- 10.15–10.45 Odmor
- 10.45–12.45 **Predstavitev prispevkov dobrih praks v obliki e-plakatov**
- 12.45–13.15 **Uporaba podatkov za načrtovanje dela v vrtcu in šoli,**
mag. Majda Vehovec, Osnovna šola Šenčur
- 13.15–14.30 Odmor za kosilo
- 14.30–15.00 **Slovenija, poudarki iz študije in rezultati**
ankete za ravnatelje o samoevalvaciji,
Tanja Taštanoska, Eurydice Slovenija,
Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
- 15.00–15.15 Odmor
- 15.15–17.15 **Razprava v tematskih skupinah**

1. Učenje in poučevanje

Moderatorica dr. Fani Nolimal, Zavod RS za šolstvo
Uvodno predavanje dr. Majde Cenčič, Univerza na Primorskem
Nekateri izzivi pouka v inkluzivnem učnem okolju
Somoderatorke mag. Marjeta Doupona, Pedagoški inštitut,
mag. Katica Pevec Semec, Zavod RS za šolstvo
mag. Sonja Zajc, Zavod RS za šolstvo

2. Klima in kultura

Moderatorica Klaudija Šterman Ivančič, Pedagoški inštitut
Uvodno predavanje dr. Alenke Polak, Univerza v Ljubljani
Timsko delo kot dejavnik oblikovanja sodelovalne šolske kulture
Somoderatorica dr. Brigita Rupar, Zavod RS za šolstvo

3. Vodenje

Moderatorica dr. Mateja Brejc, Šola za ravnatelje
Uvodno predavanje dr. Andreja Korena
Odgovornost in priložnosti vodenja kakovosti
Somoderatorke dr. Vera Bevc, Zavod RS za šolstvo,
Saša Grašič, CPI, Sanja Gradišnik, Šola za ravnatelje

1. DAN

18. NOVEMBER 2015

4. Profesionalni razvoj

Moderatorica Brigita Žarković, Zavod RS za šolstvo

Uvodno predavanje dr. Milene Ivanuš Grmek, Univerza v Mariboru

Profesionalni razvoj učiteljev

Somoderatorica dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

5. Sodelovanje z deležniki

Moderatorica: dr. Tatjana Ažman, Šola za ravnatelje

Uvodno predavanje Davida Rupnika, Zveza aktivov svetov staršev Slovenije

Odnosi med starši in učitelji – pomemben steber kakovosti v šoli

ter Karmen Strah in Klemen Peran, Dijaška organizacija Slovenije

Somoderatorica dr. Mihaela Zavašnik Arčnik, Šola za ravnatelje

2. DAN

19. NOVEMBER 2015

- 9.00–10.00 **Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na Danskem,**
Hans Jørgen Knudsen, fakulteta za univerzitetni dodiplomski študij Metropolitan University College in
Maj Britt Rosenmeyer Olsen, srednješolski center Svendborg Erhvervsskole, Danska
- 10.00–11.00 **Delavnice**
- 11.00–11.30 Odmor
- 11.30–12.30 **Delavnice**
- 12.45–13.00 **Poročanje iz tematskih skupin,** Tanja Taštanoska
- 13.00–14.00 **Panelna razprava:**
Sistem kakovosti v Sloveniji in možnosti nadgradnje
Moderator Aleš Ojsteršek,
Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
Sodelujejo
Dr. Andreja Barle Lakota,
Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
Branimir Štrukelj,
Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije
Gregor Pečan,
Združenje ravnateljic in ravnateljev osnovnega in glasbenega šolstva
Dr. Anton Meden,
Zveza aktivov svetov staršev Slovenije
Janja Meglič,
Obrtno-podjetniška zbornica Slovenije





REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Eurydice



Eurydice
Slovenija



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



CMEPIUS

PEDAGOŠKI INŠTITUT

