

Kako seminar spremeni stališča udeležencev?

How did the seminar change the list of participants?



Igor Lipovšek

OŠ Otočec

igor.lipovsek@guest.arnes.si

COBISS: 1.04

Izvleček

Seminarji so najpogostejša skupinska oblika izobraževanja učiteljev. Učinke seminarja je možno ugotavljati z razlikami v stališčih pred seminarjem in po njem. Izvedeno je bilo anketno merjenje pred seminarjem in po njem aprila in maja 2019.

Ključne besede: seminar, sprememba, stališče, geografija

Abstract

Seminars are the most common group form of teachers' education. The effects of the seminar can be determined by differences in attitudes before and after the seminar. A survey was conducted before and after the seminar in April and May 2019.

Keywords: seminar, change, attitude, geography

Uvod

Dejanske učinke seminarjev za učitelje je težko meriti. Še posebej, če seminar ni namenjen učiteljevi osebni rasti, ampak pouku. Predhodna stališča je možno ugotoviti v vstopno, končna, izstopna stališča udeležencev pa z izhodno anketo; kakšen bo učinek na pouk in na znanje učencev oziroma dijakov, je veliko težje ugotoviti. Težko je tudi postaviti merila: katera in za koliko naj bi se stališča udeležencev spremenila – še posebej, ko gre za vprašanja o pedagoških stališčih in ne za vprašanja o dejstvih, ki bi jih učitelji morali poznati in upoštevati, npr. poznavanje pravilnikov in zakonov.

Celostno ovrednotenje seminarja je večplastno (Miglič, 2000: 368) oz. temelji na štirih ravneh: reakcija – meri, kaj udeleženci usposabljanja mislijo in čutijo o usposabljanju; *učenje* – meri, kaj se udeleženci naučijo med usposabljanjem; *vedenje* – meri učinke usposabljanja na posameznikovo delovno uspešnost; *rezultati* – meri učinke usposabljanja na organizacijsko učinkovitost. Za prvo raven so udeleženci oddali anketo v okolje Katis po končanem seminarju. Seminar je bil ovrednoten z nadpovprečnimi ocenami; a primerjava ni korektna, ker je šlo za seminarje različnih predmetov v različnih okoljih z različno predavateljsko ekipo in z ne povsem identičnim programom.

Zato je bila narejena preiskava za drugo raven – *učenje* – kot možen način za ovrednotenje seminarja Poti za izboljšanje učnih dosežkov – Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela s sodobnimi učnimi pristopi pri geografiji; s podnaslovom Problemi rabe in morebitnega spreminjanja učnih načrtov za geografijo. Seminarja z enakim programom in izvedbo za osnovnošolske učitelje sta bila izvedena 24. aprila 2019 v Ljubljani za zahodno Slovenijo in naslednji dan v Pesnici pri Mariboru za vzhodno Slovenijo. Udeleženci so bili vprašani po odnosu do učnega načrta in njegovih ciljev, sprotni pripravi in medpredmetnem povezovanju. Seminar je potekal 4 ure v živo in 4 ure na daljavo v spletni učilnici. 60 udeležencev je oddalo 44 anket pred začetkom seminarja in 42 anket po koncu seminarja. Med oddajanjem anket je minilo 10 do 20 dni. Ankete sta bili oddani v spletnem okolju 1ka. Odgovori obeh skupin se niso pomembno statistično razlikovali, zato so bili pri povzemanju združeni. Neposredni cilj preiskave je bil tudi, ali je tovrstna anketa smiselno orodje za preverjanje stališč pred seminarjem in po njem.

Vsebina ankete

Pri prvem vprašanju so udeleženci na 5-stopenjski lestvici izbrali in označili, kateri

cilji pouka iz učnega načrta morajo biti po njihovem mnenju obvezni del pouka, kateri pa so manj pomembni. Iz učnega načrta (Kolnik, 2009) so bili izbrani nekateri splošni in nekateri operativni cilji. Ponujeni so bili: se orientira na zemljevidu in giblje v pokrajini; razvija prostorsko predstavo o Sloveniji, Evropi in svetu; uporablja različne načine zbiranja in prikazovanja geografskih informacij; razume osnovne značilnosti toplotnih in rastlinskih pasov; spoznava skupne značilnosti Evrazije; spoznava potrebo po ohranjanju naravne in kulturne dediščine; vrednoti pomen Amerike in ZDA v svetu; analizira posledice gospodarskega razvoja za okolje; vzročno-posledično vrednoti procese v pokrajini.

V drugem vprašanju so na 5-stopenjski lestvici odgovorili, kaj jih največkrat nagovori ali prepriča v medpredmetno sodelovanje z drugim predmetom oz. učiteljem drugega predmeta: učne vsebine (npr. Južna Evropa), učni cilji (npr. razume okoljske probleme), učne dejavnosti (npr. delo z viri), sodelovalna pripravljenost drugega učitelja, vodstvo šole, učni načrt.

V tretjem vprašanju so z da ali ne označili trditve: sprotno pripravo pišem za vsako uro posebej; sprotno pripravo naredim za tematski sklop, ki je daljši od dveh ur; na koncu šolskega leta mi zmanjka časa za zadnje predvidene učne teme; zmožnost orientiranja na zemljevidu preverjam sprotno od 6. do 9. razreda; poznavanje monsunske cirkulacije zraka preverjam tudi v 8. in 9. razredu; v času svojega poučevanja sem že opravil/a učno uro, v kateri je vsak od učencev uporabljal računalnik, tablico ali pametni telefon; takšen vprašalnik, z drugačno vsebino, narejen za učence, je lahko nadomestek za sprotno učno pripravo.

Na četrto vprašanje, ki je bilo 4-stopenjsko, so udeleženci odgovarjali samo pred seminarjem: S katerimi predmeti in kolikokrat pouk geografije medpredmetno povezuje znotraj pouka geografije? Ponujenih je bilo 5 predmetov.

Vstopno anketo so povprečno izpolnjevali 6 minut, izstopno 4. Vstopno anketo je izpolnilo 44 udeležencev, izstopno 42.

Rezultati

Ker na podobno anketo na podoben način v spletnem okolju učitelji še niso odgovarjali, za vrednotenje rezultatov ni ustrezne referenčne točke in se rezultatov neposredno ne da primerjati z rezultati odgovorov drugih anket.

Samovrednotenjsko interpretiranje je možno edino na ravni učitelja. Vsak sam lahko ugotovi, ali njegova stališča odstopajo od prevladujočih in zakaj. Lahko si poskuša odgovoriti zakaj ter razmisliti, ali bi bilo pri pouku treba kaj spremeniti ali ne. Učitelj na daljši rok in ob opazovanju pouka lahko ovrednoti, ali so spremembe v stališčih vplivale tudi na spremembe pri pouku.

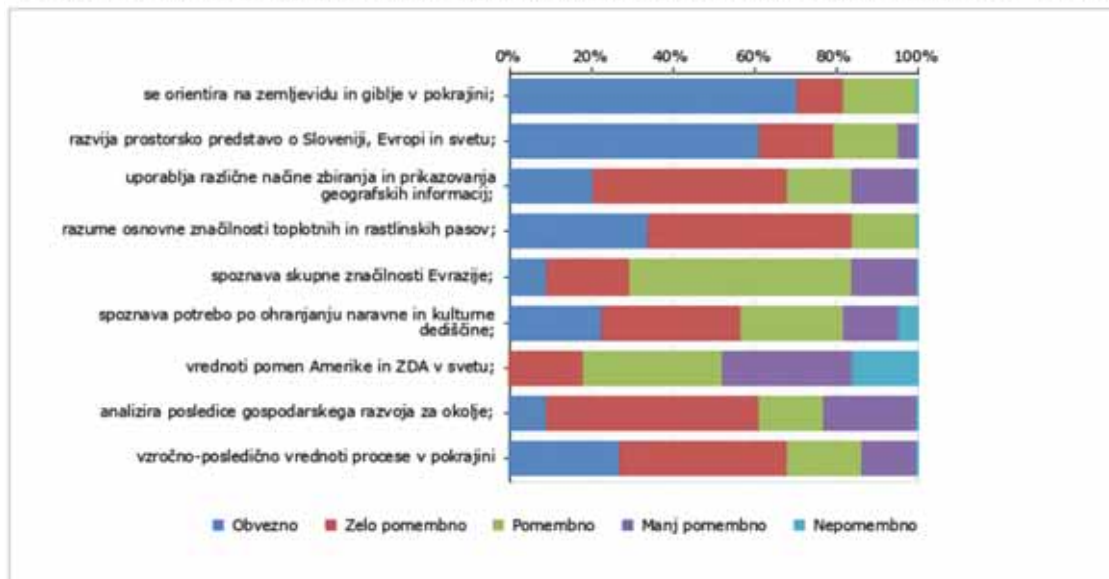
Organizator seminarja bi lahko več interpretiral, če bi poprej napravil predhodno raziskavo in standardiziral odgovore. Ker so se učitelji prijavljali slučajno, bi rezultati predvsem pokazali, kakšna skupina učiteljev se je prijavila: vedoželjna, z velikim predznanjem, z izkušnjami ... Lahko pa bi s kodiranjem vsakega posameznika ugotavljali, kateri udeleženci bolj spremenijo stališča. Tega organizator ni želel, ker je število udeležencev razmeroma majhno in bi se lahko udeleženci odločali za organizatorju všečne odgovore, če bi bili seznanjeni, da se bo sledilo posameznikovemu odgovoru.

Zato rezultati pokažejo samo povprečno stališče in primerjalne spremembe v skupini. Takšen podatek je organizatorju uporaben, ker se seminarji vedno načrtujejo za večje število udeležencev.

Pomembnost ciljev učnega načrta

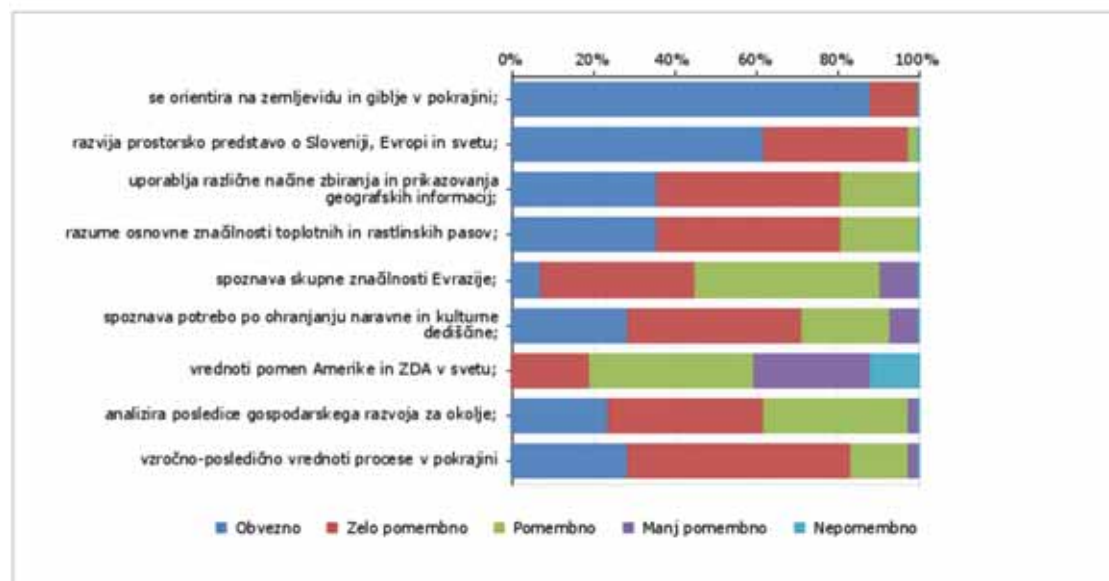
O ciljih učnega načrta je bila preiskava opravljena tudi zato, ker ministrstvo napoveduje spreminjanje učnih načrtov. V učnem načrtu za geografijo je 24 splošnih, 52 etapnih in 213 operativnih ciljev; 40 področij splošnih zmožnosti, 76 standardov in 40 minimalnih standardov – mehanično gledano bi to pomenilo dva na vsako učno uro. Vendar se splošni cilji prepletajo skozi ves pouk, etapni skozi vse šolsko leto; edino nekateri operativni cilji so takšni, da jih učenci lahko usvojijo v eni učni uri. Zato je pomembno vedeti, kako učitelji razumejo vrednost posameznih ciljev in njihovo spoznavno hierarhijo. Za organizatorje seminarja, še bolj pa za oblikovalce učnih načrtov pa je pomembno tudi, ali učitelji razumejo vlogo zapisanih ciljev na način, ki ga je predvidel oblikovalec. Če ga ne razumejo enako, je vrednotenje kakovosti in količine zapisanega v učnih načrtih vprašljivo in se največkrat ustavi pri pavšalni ugotovitvi »učni načrt je preobsežen«. Že površno branje učnega načrta razkrije, da se cilji, zmožnosti in standardi prekrivajo; da iščejo podobno in enako učenje in znanje, le zapisani so na različne načine: cilji govorijo o učenju in so zapisani v nedovršni obliki, standardi govorijo o znanju in so zapisani v dovršni obliki.

Izberite in označite, kateri cilji pouka morajo biti obvezni del pouka, kateri pa so manj pomembni. Učenec: (n = 44)



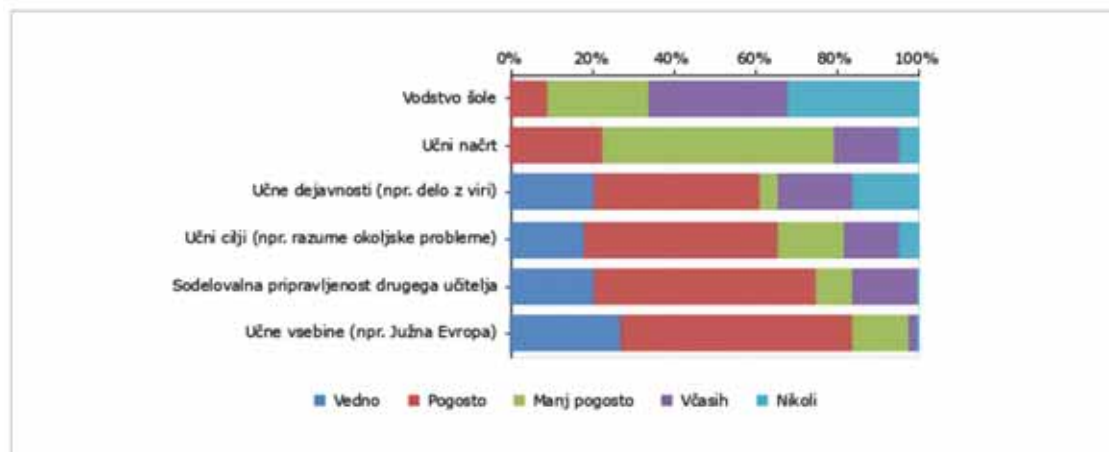
Graf 1:
Obvezni cilji pouka
(pred seminarjem)

Izberite in označite, kateri cilji pouka bi po vašem mnenju morali biti obvezni del pouka, kateri pa so manj pomembni. Učenec: (n = 42)



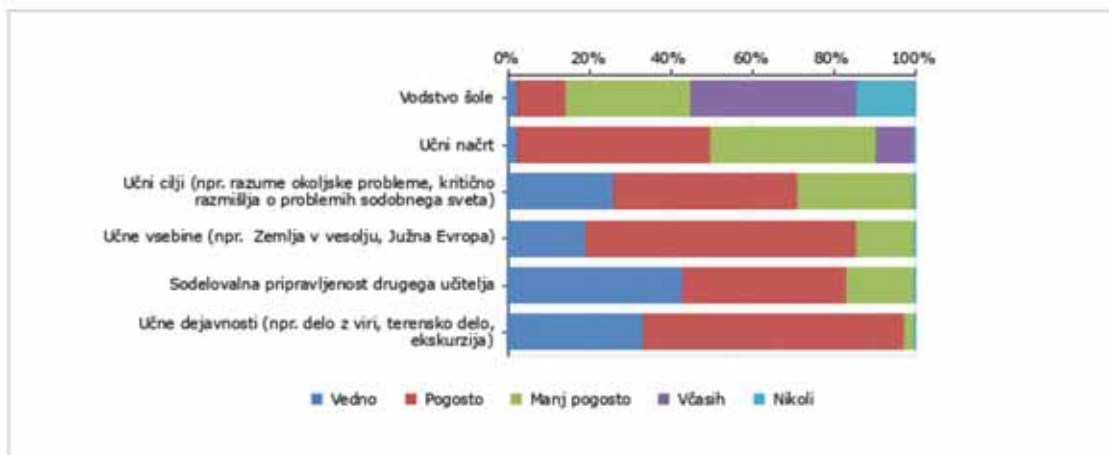
Graf 2:
Obvezni cilji pouka
(po seminarju)

Kaj vas največkrat nagovori ali prepriča v medpredmetno sodelovanje z drugim predmetom oz. učiteljem drugega predmeta? (n = 44)



Graf 3:
Kaj prepriča
učitelja geografije
v medpredmetno
sodelovanje?
(pred seminarjem)

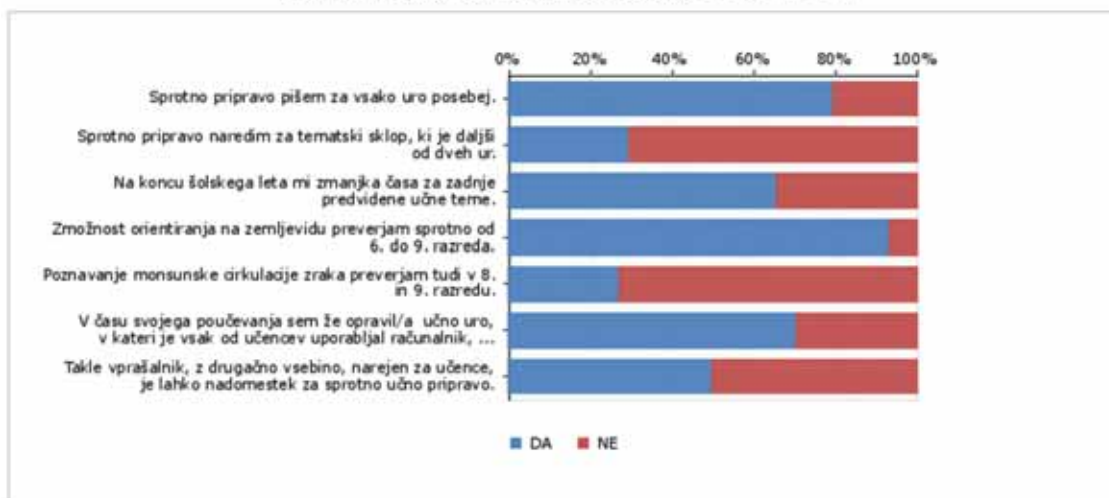
Kaj vas bo v nadaljnjem delu nagovorilo ali prepričalo v medpredmetno sodelovanje z drugim predmetom oz. učiteljem drugega predmeta? (n = 42)



Graf 4:

Kaj bo prepričalo učitelja geografije v medpredmetno sodelovanje? (po seminarju)

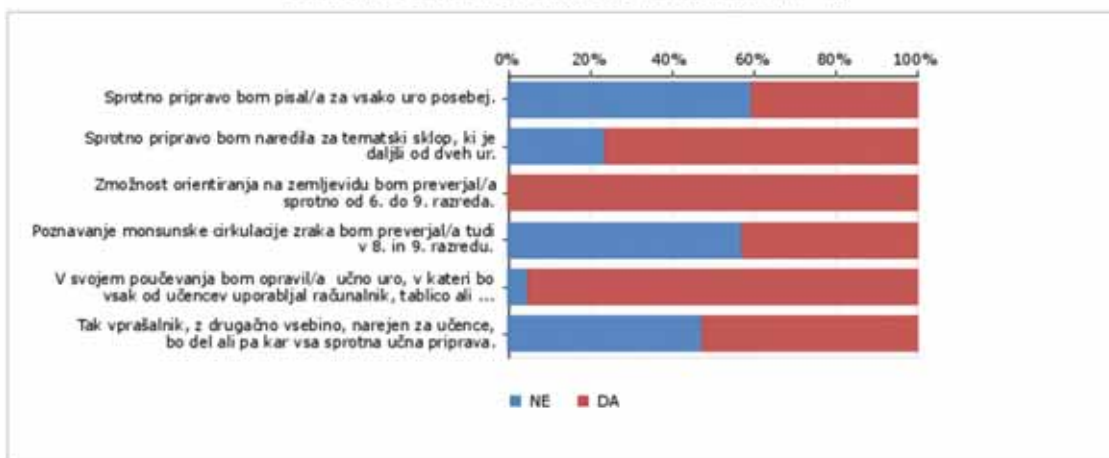
Prosimo, če z odgovori DA ali NE ovrednotite trditve (n = 44)



Graf 5:

Učiteljev pouk (pred seminarjem)

Prosimo, če z odgovori DA ali NE ovrednotite trditve (n = 42)



Graf 6:

Učiteljev pouk (po seminarju)

Udeleženci so v anketi pred seminarjem (Graf 1) razvrstili cilje po pomenu tako, kot jih je razvrstil učni načrt: splošne cilje so prepoznali za bolj pomembne. Podobno so po pomembnosti razvrstili tudi cilje glede na spoznavno zahtevnost: za pomembnejše so označili cilje, ki jih je možno razvijati z vsemi učenci in ki imajo nadaljevanje v standardih.

Po seminarju (Graf 2) se je odnos do vseh ponujenih ciljev, razen enega, spremenil. Enako pomembna kot pred seminarjem sta se jim zdela cilja o značilnostih Evrazije in o vlogi ZDA v svetu – slednji je tudi tisti, ki je za sedmino udeležencev nepomemben. Ostalim ciljem so po seminarju pripisali večji pomen, kot so ga pripisovali pred seminarjem. Verjetno je k temu prispevala diskusija na seminarju, ki je pokazala, da so učitelji zadovoljni z opredelitvami ciljev in standardov v učnem načrtu in da je takrat, ko učni načrt množinsko zahteva spoznavanje procesov, posledic, značilnosti, načinov in predstav, dovolj spoznavati tri. Po seminarju se je okrepilo tudi vrednotenje cilja, ki se ga ne more ocenjevati, saj je njegov namen razvijanje učenčevega odnosa do kulturne in naravne dediščine.

Medpredmetno sodelovanje

Eden od ciljev seminarjev je bil tudi spodbuditi učitelje za medpredmetno sodelovanje – pomembno prvine pouka, v katero usmerjajo tudi didaktična priporočila učnega načrta. Učni načrt usmerja v obe obliki medpredmetnega povezovanja, vsebinsko in procesno. Do leta 1998 so bili učni načrti snovni oz. vsebinski. Zato so učitelji pri vsakoletnem oblikovanju časovnega razporeda učne snovi načrtovali tako, da so v razredu sočasno obravnavali pri pouku geografije Južno Evropo in Sredozemlje, pri pouku zgodovine pa antične civilizacije; pri pouku fizike zračni tlak, pri pouku geografije monsunska cirkulacija zraka, tornade ali ciklone. Ciljni učni načrti dajejo učiteljem več snovne svobode, zavezujejo pa jih k ciljni medpredmetnosti, na primer vzročno-posledičnemu povezovanju, dokazovanju, preiskovanju, poročanju, opisovanju, delu z besedilom, postavljanju vprašanj, terenskemu delu ipd.

Primerjava odgovorov pred seminarjem in po njem (Graf 3 in 4) pokaže, da so učitelji prepričani o pomembnosti šolskega načrtovanja medpredmetnega sodelovanja in da kažejo težnjo k vsebinski povezanosti pouka. Po seminarju odgovarjajo, da v večji meri prepoznajo

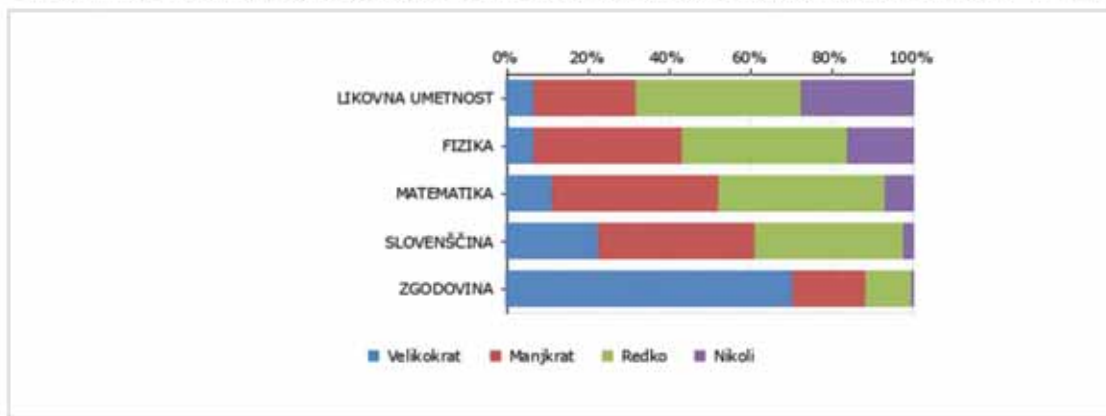
učni načrt kot dokument, ki nagovarja k medpredmetnemu sodelovanju. Povečalo se je mnenje, da se je treba za medpredmetno sodelovanje bolj povezati z učitelji drugih predmetov – čeprav so na seminarju zatrjevali, da na šolah nekateri učitelji nikoli niso pripravljani medpredmetno sodelovati ali pa sodelujejo samo takrat, če je njihov predmet dominanten, geografski cilji pa zgolj podporna večšina. Okrepilo se je stališče, da je smiselno načrtovati tudi z vidika medpredmetnih ciljev in bolj razvijati medpredmetnost ob učnih dejavnostih.

Učiteljevo pripravljanje na pouk

Učiteljevo letno in sprotno pripravljanje na pouk je bila osrednja tema seminarja. S tem je tesno povezano oblikovanje učiteljeve sprotne priprave. Oblike, dolžine in podrobnih elementov priprave zakonodaja ne predpisuje, biti mora vsebinska in metodična. Učitelju služi, da ve, katere cilje pri pouku je treba uresničevati in kako si je zamislil pouk, da bodo učenci čim bolj uresničevali cilje in dosegali standarde. Priprava je oporna točka, ko učitelj razmišlja, kdaj in zaradi česa je bil pouk bolj ali manj učinkovit. Pri hospitacijah in nadomeščanju je učna priprava opora sodelavcu, da razume, katere učne strategije učitelj uporablja. Priprava je sklicni dokument za preverjanje in ocenjevanje. Priprava omogoča notranji monolog učitelja, ko vidi rezultate NPZ svojih učencev – so skladni ali neskladni s pričakovanji. Če rezultati niso skladni s pričakovanji, ob učnih pripravah učitelj ugotavlja vzroke, ki so lahko v socialno-ekonomskem stanju, nemotiviranosti ali predznanju učencev; v organiziranosti pouka na šoli in didaktičnih pripomočkih; v neustreznem predmetnem pouku; v učnem načrtu. Seveda pa je pri vrednotenju NPZ treba najprej ugotoviti raven veljavnosti nalog in statistično interpretativnost – nekaj desetink odstotka odstopanja od slovenskega povprečja ne daje veljavne interpretativne teže.

Etapni cilji in tudi mnogi operativni cilji so tako celostni, da so težko uresničljivi v eni učni uri, še posebej, če naj bi jih spoznavali učenci z lastno dejavnostjo. Zato so t. i. urne priprave malo uporaben način pripravljanja, ker umetno sekajo postopek, ki poteka v več zaporednih urah. Zato je tretjina učiteljev spremenila stališče do sprotnih priprav: večina po seminarju meni, da sprotne priprave ni treba pisati za vsako uro posebej.

S katerimi predmeti in kolikokrat pouk geografije medpredmetno povezujete (znotraj pouka geografije)? (n = 44)



Graf 7:
Medpredmetna
povezljivost
(pred seminarjem)

V tem sklopu je bilo tudi vprašanje (Graf 5) o tem, ali učiteljem uspe do konca šolskega leta uresničiti predvideni načrt. Dve tretjini jih je odgovorilo, da zmanjka časa. Na seminarju so izpostavili 7. razred, kjer naj bi zmanjkalo časa za utrjevanje in primerjalno umeščanje Azije v planetarno sliko, kar pa nadoknadijo v 8. razredu, ko obravnavajo ostale celine.

S katerimi predmeti se medpredmetno povezovati?

Zadnji sklop vprašanj (Graf 7) je bil povezan z vsebinskim medpredmetnim povezovanjem. Ponujeni so bili izbrani predmeti z različnih vsebinskih področij – od naravoslovnega do umetnostnega in humanističnega. Odgovori so podobni, kot jih je možno slišati na študijskih srečanjih in drugih raziskavah (Lipovšek, 2016: 51). Predmet zgodovina je prevladujoči medpredmetni povezovalac, likovna vzgoja pa je med ponujenimi predmeti najmanj medpredmetno povezovalna. Ker preiskava o tem, katero smer izobrazbe – praviloma gre za dvopredmetnost – imajo učitelji poleg geografije, ni bila opravljena, ne moremo ugotoviti, koliko in kako na medpredmetnost vpliva ta dejavnik.

Sklep

Anketa, izvedena pred seminarjem, omogoča organizatorju seminarja poudariti tisto, kar se mu zdi pomembno, ali zaobiti tisto, kar udeleženci že vedo, saj z njo ugotovi, ali so njihova stališča ali pričakovanja skladna z nameni seminarja – seminar lahko prilagodi, poenostavi, poglobi, razširi ali nadgradi. Če so udeleženci pred seminarjem seznanjeni s stališči ostalih udeležencev, je tudi skupinska dinamika

pristnejša, udeleženec pa prilagodi svoja pričakovanja in morebitna vprašanja.

Enako anketa, izvedena po seminarju, omogoča udeležencem povratno informiranje o spremembi stališč, ker vedo, kaj in kako so odgovorili, zato lahko primerjajo svoja stališča s splošnimi odzivi skupine. Organizatorjem, ki so pripravili seminar, pa povratna informacija pomaga prihodnje seminarje napraviti boljše.

Ker se odgovori učiteljev pred seminarjem in po njem pomembno statistično razlikujejo, je sklep, da je takšna anketa ustrezen instrument, ker je kratka, organizatorju daje pomembne odgovore za ovrednotenje seminarja in nadaljnje delo, udeležencem pa primerjavo svojega odnosa z odnosom ostalih udeležencev. Po demonstriranju, koliko je dela s pripravo ankete in kako so nazorni rezultati, so se učitelji v večini strinjali, da bi na takšen način lahko preverjali tudi stališča učencev.

Enotno razumevanje učnih ciljev je pomembno, ker učitelji svoje delo, pripravljanje na pouk, vložek časa in energije, učne pristope in rezultate pouka med seboj primerjajo. Primerjajo tudi dosežke učencev na tekmovanjih in nacionalnem preverjanju znanja. Pokazalo se je, da precej učiteljev učne cilje razume vsebinsko oziroma snovno, ne pa v smislu nedovršnih spoznavnih glagolov. Z vidika nadzora je še bolj pomembno enotno razumevanje standardov in minimalnih standardov, saj se vse več učencev in staršev odloča za ugovor na ocenjevanje; glede na pravilnik sicer samo na zaključno oceno, a komisija se odloča na podlagi celotne dokumentacije. Ker v praksi velja, da usvojeni minimalni standard zadošča za pozitivno oceno, komisija lahko mimo mnenja strokovnega aktiva odloči o upravičenosti ugovora.

Medpredmetno povezovanje učitelji razumejo na več ravneh: medpredmetno povezovanje

oz. sklicevanje na druge predmete, ko na to nanese pouk; načrtovano medpredmetno povezovanje, ko učitelja predvidita, kateri cilji in katere vsebine bodo v pouk vključeni tako, da bo omenjanje medpredmetnega povezovanja smiselno in organsko; medpredmetno sodelovanje, ki je možno s tandemske ali večučiteljskim poukom v učilnici; medpredmetno povezovanje takrat, ko je učitelj večpredmetno izobražen in povezuje v okviru predmetov, ki jih poučuje. Splošno mnenje učiteljev je, da je za kakovostno medpredmetno poučevanje odgovoren učitelj sam, za medpredmetno povezovanje pa značaj in pripravljenost sodelavcev.

Pripravljanje na pouk je težko določljiv učiteljev vložek energije in časa. Zato o tem tečejo stalne diskusije v okviru ministrstvo–sindikato–vodstva šol–učitelj; v zadnjem času sodeluje tudi Računsko sodišče RS, ker šole na izvedbeni ravni uporabljajo različne pristope. Kritika učiteljev gre v dve smeri: da je za resnično vsebinsko pripravljanje priznanega premalo časa in da zapis oz. dokumentiranje razumejo predvsem kot birokratski pritisk, da nekaj je narejeno in arhivirano. Učitelji prepoznajo in dokazujejo pomen ne le pripravljanja, ampak tudi pisanja letnih in sprotnih priprav na pouk.

Viri

1. Brinovec, S. (2004). Kako poučevati geografijo: didaktika pouka, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Čuk, B. (2011). Medpredmetno povezovanje biologije in geografije z aktivnimi metodami dela: diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Oddelek za biologijo.
3. Jus, B. (2019). Potencialne geografske učne dejavnosti v gramoznici Strnišče: magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo.
4. Kolnik, K. (2009). Prispevek geografije k izobraževanju za trajnostni razvoj. *Revija Geografija v šoli*. ISSN 1318-4717. Letnik 18, št. 1, str. 11-18.
5. Kolnik, K. (2009). Učni načrt. Geografija [Elektronski vir]: osnovna šola / predmetna komisija Karmen Kolenc Kolnik ... [et al.]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
6. Kotnik, N. (2015). Medpredmetno povezovanje pri pouku književnosti: magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko.
7. Lipovšek, I. (2016). Optimiziranje terenskega dela pri pouku geografije: magistrsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
8. Marolt, E. (2019). Medpredmetno povezovanje geografije in angleščine na primeru Avstralije in Oceanije: magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo.
9. Miglič, G. (2000). Vrednotenje učinkov usposabljanja v upravi. *Revija Teorija in praksa: revija za družbena vprašanja*. ISSN 0040-3598. Letnik 37, št. 2, str. 364-375. (Povzeto z <http://dk.fdv.uni-lj.si/tip/tip20002miglic.PDF> 17. 9. 2019).
10. Miglič, G. (2003). Razvoj strokovnosti javnih uslužbencev. Vir: Nova ureditev državne uprave: gradivo za seminar, 13. november 2003, Ljubljana.
11. Pintar, P. (2019). Možnosti medpredmetnega povezovanja pri pouku geografije in domovinske in državljanske kulture ter etike v osnovni šoli: magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
12. Polak, A. in Devjak, T. (2013). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju [Elektronski vir]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
13. Polšak, A. (2017). Samorastniki in Boj na požiralniku pri geografiji. *Revija Geografija v šoli*. ISSN 1318-4717. Letnik 25, št. 2, str. 14-23.
14. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Uradni list RS, št. 52/13. MIZŠ. Ljubljana. (Preneseno s: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583> 6. 1. 2020).
15. Trilar, V. in Miklič, N. (2019). Katis. Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: MIZŠ. (Povzeto s <https://paka3.mss.edus.si/Katis/Uvodna.aspx> 6. 12. 2019).
16. Vlček Petr Svobodová, H. in Resnik Planinc, T. (2018). Elementary education curricula in the Czech Republic and the Republic of Slovenia [Elektronski vir]: physical education and geography integration. Str. 39 - 60 (Preneseno s <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1019/3158/803-1> 2. 1. 2020).
17. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). [Elektronski vir]: (Preneseno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> 27. 1. 2020).