

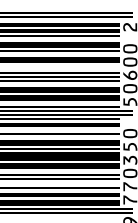
vzgoja & izobraževanje

**RAZREDNA AKCELERACIJA
KOT INKLUZIVNI PRISTOP
ZA NADARJENE UČENCE**

UČINKOVITO VODENJE RAZREDA

**JEDRNA VLOGA RAVNATELJA
PRI VPELJEVANJU NOVEGA KONCEPTA
RAZŠIRJENEGA PROGRAMA**

SI UPAŠ PREVZETI VODENJE?



9 770350 150600 2



VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065
Letnik LV, številka 6, 2024

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNICA
Jasna Rojc

UREDNIŠKI ODBOR

Dr. Ada Holcar
Dr. Milena Kerndl
Dr. Špela Bregač
Dr. Darja Plavčak
Dr. Katja Košir
Dr. Alenka Polak
Dr. Sonja Pečjak
Dr. Justina Erčulj
Dr. Robi Kroflič

ODGOVORNA UREDNICA

Dr. Zora Rutar Ilc

GOSTUJOČA UREDNICA

Dr. Justina Erčulj

UREDNICA ZALOŽBE

Damijana Pleša

JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

PREVOD

Polona Luznik

OBlikOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

PRIPRAVA

Art Design, d. o. o.

TISK

Present, d. o. o.

NAKLADA

635 izvodov

NASLOV UREDNIŠTVA

Zavod RS za šolstvo,
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

www.zrss.si



NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

Cena posameznega izvida
6/2024 je 13,00 €.

Letna naročnina (6 števk):
50,00 € za šole in druge ustanove
37,50 € za individualne naročnike
18,50 € za študente, upokoјence

V cenah je vključen DDV.

NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si ali Zora.RutarIlc@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.

Slikovno (sheme in slike) **ter grafično gradivo** priložite prispevku kot samostojne dokumente (v pdf, tif ali jpg datoteki za slike in sheme s čim boljšo resolucijo – več kot 1 MB) ter grafe v Excelovi datoteki. V glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k shemam, skicam, grafom ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.

Obseg prispevkov: razprave in analize do 24.000 znakov s presledki (največ 12 strani A4 formata, pisava Arial, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), utrinki (primeri) iz prakse, ocene in informacije pa do 10.000 znakov s presledki (do 5 strani A4 formata). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.). Prispevkom priložite izvleček (do 8 vrstic) in ključne besede v slovenščini.

Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

Citirajte in navajajte vire po 7. verziji APA standardov. Če imajo reference DOI, ga obvezno zapišite.

Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Polak, 2007), ob navajanju strani pa: (Polak, 2027, str. 12).

Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.: knjiga: Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Modrijan.

članek: Gradišek, P. (2021). Samorazvijanje vrlin – pot do sebe in do dobrih odnosov z učenci. *Vzgoja in izobraževanje*, 52(1/2), 12–17.

prispevek v zborniku: Jelen, S. (2015). Kaj je dobro vedeti o avtorskih pravicah pred izdelavo, objavo in uporabo e-vsebin. V A. Sambolič Beganović in A. Čuk (ur.), *Kaj nam prinaša e-Šolska torba: zbornik zaključne konference projekta e-Šolska torba* (str. 31–39). Zavod RS za šolstvo.

spletna stran: Marentič Požarnik, B. (2020). Visokošolska didaktika in didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev pri nas. *An-dragoška spoznanja*, 26(2), 15–32. <https://doi.org/10.4312/as.26.2.15-32>

Umetna inteligenca: če ste pri nastajanju dela uporabili orodja, ki temeljijo na umetni inteligenci, jih citirajte in navajajte med viri ter ustrezne informacije oddajte v prilogi prispevka.

Citiranje:

Uporaba umetne inteligence (v nadaljevanju UI) med besedilom: (ponudnik, 2024) ali Ponudnik (2024) ...

Navajanje med viri:

Ponudnik. (leto uporabe). Orodje UI (verzija - datum) [generativni jezikovni model]. Spletna povezava do uporabljenega orodja UI

Primer:

OpenAI. (2024). ChatGPT4 (17. januar) [generativni jezikovni model]. <https://chat.openai.com/> ...

V prilogi naj bo dodan ukaz in odgovor orodja po zgledu:

Ponudnik. (leto uporabe). Orodje UI (verzija - datum) [generativni jezikovni model]. Spletna povezava do uporabljenega orodja UI

Ukaz: »Koliko osnovnih šol je v Sloveniji?«

Odgovor orodja UI: »Na zadnji znani podatke, ki segajo do mojega zadnjega posodabljanja v januarju 2022, je bilo v Sloveniji približno 500 osnovnih šol. Vendar se ta številka lahko spreminja glede na spremembe v izobraževalnem sistemu, združevanje ali zapiranje posameznih šol.....«

Če je sestavni del članka tudi **učencev izdelek**, vas prosimo, da pridobite soglasje učenčevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in podpisano soglasje pošljete na naš naslov. Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo ter vas obvestijo o ustreznosti vašega članka za objavo v reviji.

Veselimo se vaših prispevkov.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 577 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo RS.



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

UVODNIK EDITORIAL

- 5 »UČITELJU JE MAR ZAME!«**
»My teacher cares about me!«
Dr. Zora Rutar Ilc

RAZPRAVE PAPERS

- 6 SREDNJE VODENJE: POJEM, VZVODI, MOŽNOSTI, PRILOŽNOSTI**
Middle Leadership: Concept, Levers, Possibilities, and Opportunities
Dr. Mihaela Zavašnik
- 13 RAZREDNA AKCELERACIJA KOT INKLUZIVNI PRISTOP
ZA NADARJENE UČENCE: IZHODIŠČA IN PRAKSA**
Grade Acceleration as Inclusive Approach for Gifted Students: Foundations
and Practice
Dr. Mitja Krajnc in dr. Mojca Juriševič

ANALIZE IN PRIKAZI ANALYSES AND PRESENTATIONS

- 19 UČINKOVITO VODENJE RAZREDA: VLOGA UČITELJA V SODOBNEM
VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU**
Effective Classroom Leadership: Teacher's Role in Modern Education
Dr. Monika Mithans
- 23 VODENJE MEDNARODNIH PROJEKTOV – PRILOŽNOSTI
ZA PROFESIONALNI RAZVOJ IN VODSTVENE KOMPETENCE
STROKOVNIH DELAVCEV VRTCA**
Leading and Managing International Projects: Opportunities for Professional
Development and Leadership Competencies of Kindergarten Professionals
Petra Benedičič in Helena Ule

UČITELJEV GLAS TEACHER'S VOICE

- 29 JEDRNA VLOGA RAVNATELJA PRI VPELJEVANJU NOVEGA
KONCEPTA RAZŠIRJENEGA PROGRAMA**
Headteacher's Central Role in Introducing New Concept of Extended
Programme
Mag. Sonja Filipič
- 33 SI UPAŠ PREVZETI VODENJE?**
Dare to Lead?
Monika Jelenc
- 36 RAZREDNIŠTVO V GIMNAZIJI – OSEBNA REFLEKSIJA O VLOGI
UČITELJA KOT VODJE ODDELKA**
Personal Reflection on the Class Teacher's Role in Grammar School
Ian Emeršič
- 40 KAJ JE ZA VAS DOBRO VODENJE?**
What is Your Definition of Good Leadership?
Andreja Koščak, Damjan Osrajnik, Jasna Munda, mag. Tilka Jakob,
Anita Ambrož

44 ODZIVI PEDAGOŠKIH DELAVCEV, VKLJUČENIH V PROJEKT VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE NA TEMO VODENJA

Feedback From Educators Participating in Safe and Supportive Learning Environment Project on Classroom Leadership

Alen Vugrinec, Jasna Vogrinec, Anita Lisac, Sandra Kverh in Mojca Koren Lapajne, Maja Keršič, Karin Černac, Tina Mojškerc, Klaudija Skerbinšek, Darinka Drmaž Lavrič, Ingrid Bizjak Ergaver

48 ŠTUDIJA PRIMERA: IZDELOVANJE ZAPISKOV S POMOČJO RAČUNALNIKA PRI UČENCU Z RAZVOJNO DISGRAFIJO

Case Study: Computer-assisted Note-taking in Developmental Dysgraphia Student

Nina Volčanjek

52 SPODBUJANJE SOCIALNIH INTERAKCIJ MED OTROKI V VRTCU S POLETNIMI DEJAVNOSTMI V NARAVI

Encouraging Social Interactions Among Kindergarten Children Through Summer Outdoor Activities

Lara Jevšjak

INTERVJU
INTERVIEW

58 ČE TE DELO Z MLADIMI VESELI, SE ZA VSAK IZZIV NAJDE REŠITEV
Učiteljevo vodenje

Committed to Working with Young People

Teacher Leadership

Dr. Justina Erčulj, Mojca Osvald, Marja Podjed, Simona Šarlah

AKTUALNO
CURRENT

62 VIRI IN ORODJA CJVT: PODPORA SLOVENŠČINI V DIGITALNEM OKOLJU

The Centre for Language Resources and Technologies: Resources and Tools to Support Slovenian in Digital Environment

Dr. Špela Arhar Holdt in dr. Iztok Kosem

INFORMACIJE
INFORMATION

66 PRIROČNIK ZA NAČRTOVANJE KREPITVE VKLJUČUJOČE RAZREDNE IN ŠOLSKE KLIME TER PREPREČEVANJA IN ODZIVANJA NA MEDVRSTNIŠKO NASILJE V OSNOVNI ŠOLI

Handbook for Planning the Strengthening of Inclusive Classroom and School Climate and Preventing and Responding to Bullying in Elementary School

Dr. Zora Rutar Ilc

»UČITELJU JE MAR ZAME!«

»My teacher cares about me!«

Letnik zaokrožujemo s številko, posvečeno različnim temam, največ pozornosti pa tokrat posvečamo vodenju razreda in vodenju v šoli nasploh. Pravzaprav smo to temo posredno naslavljali že nekaj številčk zapored: ko smo predstavljali aktivnosti in primere varnega in spodbudnega učnega okolja, vzgojne stile (s poudarkom na t. i. spodbudni odločnosti), strategije preprečevanja medvrstniškega nasilja, izzive duševnega zdravja in duševnih stisk, ne nazadnje pa lani tudi s temami iz pozitivne psihologije, ki so nas vabile k premisleku o najbolj cenjenih človeških vrlinah. Ko smo pisali o njih, smo imeli v mislih tako učitelje kot učence!

Da se v zadnjem času toliko posvečamo tem temam, seveda ni naključje. Številni primeri nasilja, duševnih stisk, apatičnosti mladih, zasvojenosti s spletom in s tem povezanih vzgojnih dilem (pa tudi izčrpanosti učiteljev) nas zavezujejo k hitremu odzivanju. Pa ne samo v dokumentih oz. »na papirju«, ampak v praksi – predvsem pa v razredu, v vsakodnevnem stiku z učenci. In pri tem na številne načine tudi na našem zavodu podpiramo učitelje v okviru različnih projektnih dejavnosti in platform z namigi za aktivnosti in pristope, z izmenjavo izkušenj, primerov dobre prakse in refleksij. Nekaj takšnih refleksij in izkušenj so bili z nami pripravljenih podeliti nekateri od pedagoških delavcev, vključenih v projekt Varno in spodbudno učno okolje, v katerega je zdaj vključenih že več kot 90 vzgojno-izobraževalnih zavodov. Nekaj primerov pa so popisali tudi drugi vabljeni učitelji in ravnatelji.

Skupno raziskovalcem in dobrim praktikom je, da ugotavljajo, kako pomembno je pravočasno in sistematično na šolah in v razredih krepiti socialne in čustvene veščine – z drugimi besedami: dobre odnose! T. i. prosocialne in preventivne aktivnosti sicer ne rešijo vseh problemov, so pa

dolgoročno ključ za zmanjševanje cele vrste problemov (od konfliktov, različnih vrst stisk in nasilja), predvsem pa ključ za krepitev glavnega izziva: dobrobiti posameznika in skupnosti! Ena od podpor pri tem bo v prihodnje predvidoma skupni cilj zdravja in dobrobiti, ki v psihosocialnem delu naslavlja prav te veščine in k spodbujanju le-teh vabi prav vse učitelje (ne le svetovalne delavce in razrednike).

Vzgojni pristop in vzgojno delovanje v šoli zadevata tako šolsko raven kot raven razreda in posameznika. Na šolski ravni skozi sklop vrednot in prepričanj ter z njimi povezanih praks in strategij vplivata na kulturo in klimo šole. Na razredni ravni ima učitelj s svojim vzgojnim pristopom prek načina vodenja razreda vpliv na razredno klimo in počutje. Na ravni podpiranja posameznika pa z vzgojnimi odzivi, spodbudami in vodenjem prispevamo ne le k vedenju in počutju učencev in njihovem učenju, ampak tudi k oblikovanju nekaterih prepričanj in pogledov, do neke mere pa tudi k razvoju in oblikovanju njihovih osebnosti. Učitelj lahko kot pomembni drugi oz. za nekatere celo vzornik oz. identifikacijska oseba pomembno vpliva na otroke in mladostnike s celo vrsto dnevnih praks in rutin, odzivov, spodbud, komentarjev, povratnih informacij, načina komunikacije in vodenja ipd. Pri tem je nenadomestljivo modro kombiniranje spodbudnosti in podpornosti z odločnostjo in postavljanjem jasnih meja. Vodenje s t. i. spodbudno odločnostjo je, kot bi rekla J. Bluestein, nekdanja učiteljica, kasneje pa raziskovalka in ena najvidnejših avtoric na to temo, situacija: »zmagam – zmagaš«!

Vzgojni pristop in delovanje zato nikakor nista v prvi vrsti stvar dokumentov in predpisov, ampak zadevata globlje plasti osebnosti tistih, ki ju izvajajo, torej pedagoških delavcev: njihova prepričanja, vrednote, nava-

de, čustvene in socialne veščine ... Na ravni skupnosti (razreda in šole, pa tudi širše lokalne skupnosti) vodenje tako vpliva na številne kompleksne vidike, kot so npr.: skupinska dinamika, načini povezovanja in sodelovanja (hierarhično ali vključujoče, demokratično), različni kodeksi (javni, privzeti, pa tudi skriti), vrednote, pravila, pričakovanja ipd. Zato vsega ni moč niti predpisati niti izsiliti, možni pa so skupno ozaveščanje, reflektiranje in konstruktivno usmerjanje in kultiviranje.

Vzgojni pristop, pa tudi vodenje v najširšem smislu sta zato močno povezana z odnosno kompetenco ter razvitostjo čustvenih in socialnih veščin. Kakovostno vodenje predpostavlja zmožnost empatije, zaznavanja lastnih čustev in čustev drugega, uravnavanje lastnih čustev in podporo drugim pri uravnavanju njihovih, način komuniciranja s poudarkom na aktivnem zainteresiranem poslušanju drugih, osebno prožnost, zavzetost ... Pri vodenju skupinskih aktivnosti in procesov v razredu (in tudi v zbornici) pa predpostavlja upoštevanje potreb in vrednot posameznikov in skupine, spretno moderiranje sporazumevanja o njih, ozaveščenost za faze skupinskih procesov, veščine podpiranja, usmerjanja ipd.

V zvezi z vodenjem razreda je v psihološki literaturi in mednarodnih raziskavah (npr. PISA) v rabi izraz »s strani učencev zaznana učiteljeva podpora« (glede katerega smo prav v Sloveniji med tistimi z najnižjimi rezultati). Z drugimi besedami rečeno: eno najmočnejših vzgojnih sredstev je sporočilo: »Učitelju je mar zame!« Razorožujoče, a tako zahtevno za udejanjiti!

Tokratno številko je pomagala oblikovati dr. Justina Erčulj.

Dr. Zora Rutar Ilc,
odgovorna urednica
Zavod RS za šolstvo

SREDNJE VODENJE: POJEM, VZVODI, MOŽNOSTI, PRILOŽNOSTI

Middle Leadership: Concept, Levers, Possibilities, and Opportunities

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/6/6-12>

IZVLEČEK

Članek se osredotoča na teorijo in model distribuiranega vodenja kot enega sodobnih glavnih vzvodov izboljšanja praks vodenja in ključnih komponent šolskih reform ter delo t. i. »srednjih vodij« kot vira in načina možne delitve vodenja. V uvodu so predstavljena strokovna in znanstvena izhodišča ter v nadaljevanju različne formalne in neformalne vodstvene vloge, ki jih prevzemajo strokovni delavci in strokovni organi zavoda in jih lahko umestimo v srednje vodenje v slovenskem šolskem sistemu. Kot primer dobre ureditve srednjega vodenja prikazujemo Irsko. Prispevek se zaključi z vprašanji, ki si jih morajo zastaviti sistem, ravnatelji in strokovni delavci v povezavi z načrtovanjem in uresničevanjem srednjega vodenja v Sloveniji.

Ključne besede: distribuirano vodenje, srednje vodenje, srednji vodja

ABSTRACT

The article focuses on the theory and model of distributed leadership as one of today's main levers for enhancing leadership practices and an essential component of school reforms, as well as on the work of 'middle leaders' as a potential source and manner of distributed leadership. The introduction describes the professional and scientific background and the various formal and informal leadership positions assumed by practitioners and professional bodies of the institution, which can be fitted into middle leadership in the Slovenian school system. Ireland is an example of a middle leadership arrangement. The article ends with recommendations for the system, head teachers, and practitioners regarding the design and implementation of middle leadership in Slovenia.

Keywords: distributed leadership, middle leadership, middle leader

UVOD

Vzgojno-izobraževalni zavodi, ki naj v 21. stoletju zagotavljajo kakovosten vzgojno-izobraževalni proces, se morajo odzivati na spremenjene okoliščine, ki jih narekujejo globalni trendi, kot so: globalna povezanost, hiter razvoj tehnologij, digitalizacija, globalna/-e kriza/-e, demografske spremembe ter individualizacija in pluralizem vrednot (Vielmetter in Sell, 2014). Družbe morajo razmišljati o prihodnosti ter upoštevati obstoječe trende in se pripravljati tudi na morebitne nepričakovane dogodke, kar vpliva tudi na več možnih scenarijev prihodnosti vzgoje in izobraževanja (OECD, 2020 in 2022). Razvoj in izboljšave v vodenju v izobraževanju so postale prioriteta v nacionalnih politikah mnogih držav, saj so osrednji dejavniki za izboljševanje dela zavodov motivacija in krepitev zmožnosti strokovnih delavcev kot tudi ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja in pozitivne klime v kolektivih (Rutar Ilc, 2017). Prilagajanje potrebam sodobne družbe in posameznika v njej je izziv, s katerim se soočajo vzgojno-izobraževalni zavodi, s tem pa se spreminjajo tudi pričakovanja, ki jih ima družba do njih in njihovih vodij. Spodbujanje in omogočanje avtonomije zavodov pomeni hkrati tudi večjo odgovornost za dosežke oz. rezultate otrok, učencev in dijakov. S tem se spreminjajo vloge in naloge ravnateljev na področju poslovanja in peda-

goškega vodenja, vodijo pa v smer vse večjih obremenitev, pomanjkanja časa za pripravo in usposabljanje za vedno nove naloge. Ideja o ravnatelju »heroju« ali »supermanu« se tako v praksi izgublja prav zaradi obsežnosti in raznolikosti nalog in odgovornosti, ki jih prevzemajo ravnatelji. **Raziskave in praksa kažejo, da vse naloge in izzivi ravnateljevega vsakdana krepko presegajo zmožnosti enega samega človeka, da so dnevi osamljenih vodij mimo in da ni mogoče več verjeti, da lahko ena oseba v celoti dobro obvladuje vodenje zavoda brez znatnega prispevka preostalih strokovnih delavcev.** Tradicionalni vzorci vodenja, ki temeljijo na učinkovitosti, ciljih, nadzoru in formaliziranih strukturah odgovornosti, tako niso več dovolj učinkoviti, zato je smiselna usmeritev proti večji avtonomiji in opolnomočenju ter profesionalizaciji strokovnih delavcev, zaradi česar prihaja do večje porazdelitve odgovornosti in delitve nalog znotraj zavodov prek večjega mreženja in sodelovanja več različnih vodij in strokovnih delavcev (Ažman in ostali, 2022 in 2023; Štuhec 2020). Gre za vse večjo krepitev vodenja kot organizacijske zmožnosti in ne več vodenja kot zmožnosti posameznika, vodenje, razporejeno bolj po načelih strokovnosti in ekspertnosti, izboljševanje v kombinaciji pristopa od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor. Prispevek se osredotoča na teorijo in

model distribuiranega vodenja¹ kot enega glavnih sodobnih vzvodov izboljšanja praks vodenja in ključnih komponent šolskih reform ter delo t. i. »srednjih vodij« kot vir in način možne distribucije vodenja (primerjaj Hirsch in Bergmo-Prvulovic, 2019; Leithwood idr., 2020; Sentočnik, 2018).

IZHODIŠČA SREDNJEGA VODENJA

Že pred skoraj dvajsetimi leti je OECD s primerjalno študijo *Improving School Leadership: Policy & Practice* (Pont idr., 2008) nakazal, da naloge in vloge vodij vzgojno-izobraževalnih zavodov postajajo vse bolj številne, obsežne in zahtevne, zaradi česar je pozval k razumljivi potrebi po iskanju novih pristopov k vodenju. Študija (Pont idr., 2008.) je izpostavila **štiri vzvode, ki bi nacionalnim politikam lahko omogočili izboljšanje praks vodenja v vzgoji in izobraževanju**, in sicer:

- ponovno definiranje nalog in odgovornosti vodij;
- distribuirano vodenje;
- razvoj zmožnosti strokovnih delavcev za učinkovito vodenje in
- krepitev vodenja v izobraževanju kot privlačnega poklica.

Znanost in stroka medsebojno povezujeta vse štiri vzvode, a kot izhodišče najpogosteje postavljata model distribuiranega vodenja, ki ga je mogoče razumeti kot vzvod prihodnosti za usmerjanje razvoja vodenja v večjo avtonomijo z jasno določenimi ključnimi nalogami različnih timov/skupin in njihovih vodij s poudarkom na praksah, ki vodijo k izboljšanju učenja in poučevanja. Harris (2013, 2008) meni, da distribuirano vodenje ne pomeni, da »vsi vodijo, niti ne pomeni, da ni formalnega vodje. Distribuirano vodenje je značilnost vodenja večjega števila posameznikov v organizaciji, neke vrste organizacijske zmožnosti, ki je fluidna in dinamična.« Spillane (2006) govori o praksi distribuiranega vodenja kot o produktu interakcij med vodji, sledilci in kontekstom, v katerem delujejo, Pont in ostali (2008) o spodbujanju distribucije vodenja prek formalnih vodstvenih timov ali pa tudi ad hoc skupin, ki so vzpostavljene na podlagi potreb in prioritet posameznega zavoda. Takšna usmeritev zahteva razmislek o novi vlogi vodenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih, torej preostalih formalnih in neformalnih vodij, katerih vloge in naloge so bile mogoče do zdaj premalo upoštevane in gotovo lahko prispevajo k bolj učinkovitemu vodenju. Distribuirano vodenje lahko, pod določenimi pogoji, znatno pripomore k izboljšavam vzgojno-izobraževalnega zavoda, ker ne zahteva (več) ene osebe za uresničevanje temeljnih nalog vodenja, saj lahko skupine/timi kolektivno izvajajo naloge. To podpira idejo, da je vodenje rezultat sodelovanja več vodij in njihovih sodelavcev, kar je temeljno izhodišče distribuiranega vodenja in socialnih teorij. Distribuiran pogled na vodenje rahlja vodenje (bolj ploska hierarhija), krepi šolsko avtonomijo, promovira sodelovalno delo in izboljšuje vključenost v odločanje ter zagotavlja možnosti, da več različnih formalnih in neformalnih vodij lahko medsebojno sodeluje (primerjaj Spillane, 2006; in Feldman, 2020, kot navaja Galdames-Calderon, 2023). Perspektiva distribuiranega vodenja vključuje delitev odgovornosti in moči za izboljšave s sodelovanjem zaposlenih v zavodu. Vključujoča in sodelovalna narava distribuiranega vodenja neguje

občutek deljene odgovornosti, opolnomočenja in vpliva med zaposlenimi. Ob tem je tudi naloga nacionalne politike, da te vloge prizna, jih razširi in zagotovi pogoje za njihovo udeležanje. Strokovnjaki povzemajo, da kakovostno distribuirano vodenje vpliva ne le na dosežke otrok/učencev in izboljšave v zavodu (Jambo in Hongde, 2020; Catagay Kilinc in Ozdemir, 2022; Nadeem, 2024), ampak tudi na profesionalni razvoj strokovnih delavcev (Bryant idr., 2020; Tang idr., 2023), dobrobit in blagostanje strokovnih delavcev (Liu in ostali, 2022; Bellibas in ostali, 2023), socialno pravičnost (Woods in Roberts, 2016), zadovoljstvo strokovnih delavcev z delom (Liu idr., 2021), predanost strokovnih delavcev in zmanjševanje stresa (Bellibas idr., 2023) ter učinkovitost strokovnih delavcev (Jakobsen idr., 2021).

V evropskem prostoru je bila v sklopu mreže EPNoSL (angl. *European Policy Network on School Leadership*) pred več kot desetimi leti (Erčulj in Goljat Prelogar, 2016) s strani *Evropskega združenja ravnateljev* (ESHA) in *Evropskega združenja delodajalcev v vzgoji in izobraževanju* (ETUCE) izvedena raziskava o praksi distribuiranega vodenja v osmih evropskih državah. Namen raziskave je bil ugotoviti, do kakšne mere je distribuirano vodenje prisotno v zavodih in kakšne so različice, primeri tega vodenja. Rezultati so pokazali, da je takšen pristop bolj prisoten v državah severne Evrope, npr. na Škotskem, Irskem, Švedskem in Norveškem, veliko manj pa v Italiji, Franciji in Španiji, nekje vmes pa je Nizozemska. Vodstvene prilagoditve in vloge so veliko bolj prepoznane pri ravnateljih kot pri strokovnih delavcih, prav tako so bolj prisotne v osnovnih kot v srednjih šolah. Zunaj Evrope je distribuirano vodenje močno prisotno v Avstraliji, Kanadi, Singapuru (Gurr, 2020; O'Shea, 2021). Novejše raziskave v tujini (OECD, 2020) sicer kažejo porast distribucije vodenja v zavodih, a hkrati strokovnjaki zaključujejo, da je še vedno premalo naporov vloženih vanjo glede na prednosti, ki jih lahko dokazano prinese. Slovenske raziskave med ravnatelji in strokovnimi delavci so pokazale, da so distribuiranemu vodenju naklonjeni tako ravnatelji kot tudi strokovni delavci, kar je zelo spodbudno (Horvat in Pahor, 2021; Japelj Pavešič idr., 2020; Sentočnik, 2018).

V literaturi in šolski praksi se pojem distribuiranega vodenja pogosto prekriva s pojmom »srednjega vodenja« in »srednjih vodij« (angl. *middle leaders, middle leadership*). Ko govorimo o distribuiranem vodenju, je namreč pomembno razumeti, KOMU je vodenje distribuirano in KAKO. Delo srednjih vodij v vzgojno-izobraževalnem zavodu torej razumemo kot vir in način distribuiranega vodenja. De Nobile (2018) srednje vodje definira kot »posameznike, ki so organizacijsko umeščeni med ravnatelja in druge strokovne delavce«. Po navadi se od strokovnih delavcev razlikujejo v tem, da imajo definirane organizacijske odgovornosti, ki so običajno tudi del njihove formalne vloge oz. delovnega mesta. V odnosu do ravnatelja pa se razlikujejo v tem, da zadržijo velik delež delovne obveze v razredu, a hkrati prevzamejo dodatne vodstvene naloge za manjšo skupino in/ali tim strokovnih delavcev na določenem področju (primerjaj tudi Grootenboer in ostali, 2015; Gurr in Drysdale, 2012). Najpogosteje gre za vloge, ki jih v praksi prepoznamo pod imeni kot npr. vodje aktiva, vodje projektov, vodje enot/podružnic, koordinatorji (nadarjenih, posebnih potreb), vodje samoevalvacije, vodje kakovosti, odvisno od konteksta, tj. lokacije, vrste ali ravni izobraževanja. Delujejo tako navzgor (sodelovanje z ravnateljem) kot tudi navzdol (sodelovanje s strokovnimi delavci), zato pogosto rečemo, da so v t. i. »sendvič položaju«. V zadnjih 15-ih letih je empirična raziskovalna baza

1 Na nekaterih mestih ga v slovenski strokovni literaturi poimenujejo tudi razporejeno, deljeno ali porazdeljeno vodenje (op. ur.).

na področju preučevanja srednjih vodij in njihovega vpliva skokovito narasla. Iz raziskovalne baze je mogoče izluščiti, da imajo srednji vodje z vidika uspešnosti in kakovosti šole pomembno vlogo in vpliv na dosežke otrok, učencev in dijakov, celo pomembnejšo vlogo in večji vpliv od ravnatelja (primerjaj Lipscombe idr., 2021). Vse navedeno je odvisno od tega, kako je njihov položaj umeščen v zavod, kako so izbrani, kako so pri uresničevanju svoje vloge podprti in kako so sposobni voditi. Tradicionalna hierarhična struktura vzgojno-izobraževalnega zavoda naj bi predstavljala največjo omejitev sodelovalnega in vključujočega distribuiranega srednjega vodenja, zato število in imenovanje srednjih vodij samo po sebi še ne zagotavlja kakovosti izboljšav ali uvajanja sprememb ter je bistvenega pomena, da »so prakse distribuiranega vodenja premišljene in skrbno načrtovane« (Grootenboer, 2018, str. 26). **Več vodij ne sme poenostavljeno pomeniti delegiranje nalog drugim osebam ali hierarhijo prenašanja odgovornosti brez vključevanja, sodelovanja, skupnega odločanja drugih članov kolektiva.** Prenos »moči« in »odgovornosti« na druge vodje še ne nujno vodi k demokratičnemu vodenju in socialni pravičnosti, ampak je ključna šolska kultura zaupanja in kultura profesionalne skupnosti, tveganja, preizkušanja, preučevanja, v kateri je ravnatelj sposoben in zmožen izpustiti moč, kontrolo, avtoriteto (Larusdottir in O'Connor, 2017), preostali (formalni in neformalni) vodje in strokovni delavci pa se povezovati v »strateški sistem mreže vodenja« oz. »socialno mrežo« na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda (DeFlaminis idr., 2016; Likon in Puhakka, 2021 in 2024). A če ljudje zato niso ustrezno usposobljeni (tako ravnatelji kot srednji vodje), so lahko poskusi delitve moči in odgovornosti s strokovnimi delavci onemogočeni in oslabljeni. Tisti, ki naloge distribuira (ravnatelj in drugi imenovani vodje), lahko namreč razvija dve različni kulturi; eno, ki krepi položaj, legitimno moč in avtoriteto srednjih vodij (kar ni pravo distribuirano vodenje), ali kulturo sodelovanja, soodločanja itd. Razumevanje in dojemanje vloge drugih/srednjih vodij v konceptu distribuiranega vodenja zato ne sme biti administrativno in položajno, ampak vodstveno in vplivno. V tem pogledu nekateri strokovnjaki raje uporabljajo pojme, kot so »hibridno vodenje« (Gronn, 2011, kot navaja Grootenboer, 2018) ali »sovodenje« (Schaninger in ostali, 2023).

Na podlagi pregleda znanstvenoraziskovalne baze na področju srednjega vodenja Gurr (2020, str. 10) meni, da lahko danes v zvezi s **srednjimi vodji** trdimo naslednje:

1. Srednji vodje lahko pozitivno vplivajo na delo strokovnih delavcev in dosežke otrok/učencev. **Največji vpliv srednjih vodij je viden tam, kjer ravnatelji in srednji vodje tesno sodelujejo in soodločajo.**
2. Srednji vodje lahko izboljšajo dosežke otrok/učencev preko vzpostavljanja kakovostnih pogojev, ki vodijo h kolektivnim prizadevanjem skupine/tima strokovnih delavcev za izboljšanje učenja in poučevanja, kot so: jasna smer razvoja (skupni prednostni cilji oz. prioritete na učenju in poučevanju), podporna in sodelovalna kultura, profesionalni razvoj, kolegalnost.
3. Visoka pričakovanja in jasnost vloge ter nalog so za srednje vodje izjemnega pomena. Ravnatelji, ki so močno povezani s srednjimi vodji, povečajo uspešnost in vpliv srednjih vodij. Jasnost vloge in nalog omogoča boljšo uravnoteženost pedagoškega vodenja in poslovanja.
4. Imenovanje srednjih vodij in njihov profesionalni razvoj sta pomembna tako z vidika števila kot tudi kakovo-

sti srednjih vodij. Za doseganje tega cilja so potrebni ustrezna izbira srednjih vodij, kakovostno uvajanje v srednje vodenje/vzgajanje srednjih vodij ter redno spremljanje in vrednotenje njihovega dela.

5. Obstaja nekaj dejavnikov, ki zmanjšujejo učinkovitost in uspešnost srednjih vodij, in sicer: pomanjkanje razumevanja in podpore s strani ravnatelja, pomanjkanje profesionalne usposobljenosti za vodenje, pretirana osredotočenost na administrativne postopke v primerjavi s vsebino.

Na prvi pogled bi lahko rekli, da je skoraj nemogoče vleči vzporednice med šolskimi sistemi po svetu, vendar Gurr (2020, str. 10.) zaključuje, da raziskave potrjujejo, da so kontekstualne razlike med državami manj pomembne, kot so pomembne razlike v kulturah poučevanja, regulativah (nacionalnih in panožnih) sindikatov in v pričakovanjih, ki jih ravnatelji in srednji vodje gojijo do vloge posameznih srednjih vodij. To pomeni, da se dodana vrednost srednjega vodenja odraža predvsem v ravnateljevi zmožnosti in zmožnostih (bodočih) srednjih vodij posameznega zavoda, razjasnjenih obojestranskih pričakovanjih (in pričakovanih strokovnih delavcev, ki delujejo v timih/skupinah pod okriljem različnih srednjih vodij), kontekstu posameznega zavoda in normativnih vidikih srednjega vodenja. Po mnenju strokovnjakov (Grootenboer idr., 2015) so **uspešni srednji vodje** tisti, ki:

- so **osredotočeni na otroke/učence in njihovo učenje** vseh dimenzij, tj. kognitivne, osebne in socialne;
- **izkazujejo visoko raven medosebnostnih lastnosti** (praviloma so to strokovni delavci, ki jim preostali strokovni delavci zaupajo);
- imajo **razvito visoko raven profesionalne zmožnosti**;
- znajo **učinkovito razporejati s strateškimi viri** (kadrovskimi, materialnimi);
- so **strokovno močni zagovorniki področja**, za katerega so odgovorni/imenovani, in imajo vzpostavljene dobre odnose/mreže na tem področju tudi zunaj zavoda;
- jim je v zavodu **zagotovljen vpliv na načrtovanje in organizacijo**;
- **zmorejo krepiti** in razvijati skupni namen, **sodelovanje in občutek timskega dela ter pripadnosti**;
- znajo **krepiti in spodbujati učenje strokovnih delavcev in razvijati kulturo deljene odgovornosti in zaupanja**;
- imajo **jasno vizijo, visoka pričakovanja do sebe in strokovnih delavcev**.

Ključni pogoji, ki po mnenju stroke podpirajo vodenje srednjih vodij, vključujejo predvsem občutek kolegalnosti, širši poudarek in osredotočenje na učenje otrok/učencev, skrb za dobrobit otrok/učencev, širši poudarek na učenju in poučevanju (pedagoškem vodenju), kulturo sodelovanja, številne priložnosti usposabljanja in izobraževanja za vodenje, jasno zapisane vloge in naloge srednjih vodij (določiti opis del in naloge), čas za vodenje (npr. zmanjšana obveza v razredu), sposobnost rabe podatkov in dokazov, mnoge redne priložnosti za srečanje in odločanje skupaj z ravnateljem (Leithwood, 2016, kot navaja Grootenboer, 2018). Glavne ovire za uresničevanje kakovostnega srednjega vodenja pa so po mnenju strokovnih delavcev

naslednje: slaba usposobljenost, drugačna pričakovanja (v odnosu do ravnateljevih pričakovanj), doživljanje vloge kot »gasilske« (in ne razvojne), premalo časa, slabo plačilo in nagrajevanje (Gurr in Drysdale, 2013).

SREDNJE VODENJE V SLOVENSKEM ŠOLSKEM SISTEMU

V Sloveniji ravnatelj kot formalni vodja vzgojno-izobraževalnega zavoda prevzema naloge, pristojnosti in odgovornost za delovanje na poslovnem in pedagoškem področju vzgojno-izobraževalnega zavoda (ZOFVI, 49. člen). Hkrati v vzgojno-izobraževalnih zavodih prepoznamo druge različne formalne in neformalne vodstvene vloge, ki jih prevzemajo drugi strokovni delavci in strokovni organi zavoda, ter s tem odgovornost za posamezne naloge in/ali področja delovanja. Ravnateljem so v podporo lahko formalni vodje in/ali skupine, npr. pomočnik ravnatelja, vodja enote/podružnice, razrednik, strokovni aktiv, oddelčni učiteljski/vzgojiteljski zbor, šolska maturitetna komisija, strokovni tim za kakovost (gimnazije), razrednik, komisija za kakovost (v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju), pa tudi številni neformalni vodje, npr. vodja razvojnega tima, koordinator za nadarjene, koordinator Erasmus+ programa. V *Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive* z vidika priznavanja dodatnega strokovnega dela strokovnih delavcev najdemo (pre) številne oblike vodenja oz. prevzemanje vodstvenih vlog in nalog, ki nimajo statusa na ravni področnih zakonov, kot so npr. vodenje razvojne skupine za pripravo programa razvoja ali vzgojnega načrta ali skupine za samoevalvacijo oz. za kakovost v vrtcu, vodenje skupine ocenjevalcev pri zunanjem preverjanju in ocenjevanju znanja, vodenje mednarodnega projekta strateškega sodelovanja s področja izobraževanja programa Erasmus+, vodenje intervizijske skupine, pedagoško vodenje tabora za otroke s posebnimi potrebami ... Hitra analiza (in šolska praksa) pokažeta, da so ne glede na formalno »priznavanje« vlog (in nalog) le-te v šolskem sistemu zelo različno kategorizirane:

- Nekatere vodstvene vloge in naloge srednjih vodij so sistemizirane oz. za njih obstaja posebno delovno mesto (npr. pomočnik ravnatelja, vodja enote/podružnice).
- Določene vodstvene vloge in naloge srednjih vodij so takšne, za katere ne obstajajo posebna delovna mesta, a so strokovni delavci za opravljanje nalog v okviru teh vlog nagajeni skladno s *Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive* (npr. vodenje razvojne skupine za pripravo programa razvoja).
- Obenem obstajajo tudi takšne vloge in naloge srednjih vodij, ki niso identificirane niti v področnih zakonih niti v *Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive*, a vendar v nekaterih zavodih obstajajo, da delo teče hitreje in bolj kakovostno glede na kontekst in potrebe zavoda (npr. koordinator nadarjenih, koordinator otrok s posebnimi potrebami).

Ravnatelj lahko z določeno organizacijo dela in organizacijsko strukturo določi tudi vodje posameznih strokovnih organov, pri čemer so najbolj pogosti vodje aktivov, pa tudi vodje posameznih projektov ali nalog. Tako so v zavodih oblikovani številni formalni in neformalni timi ali skupine, ki prevzemajo pomembne naloge v samem vzgojno-izobraževalnem procesu in tako pripomorejo k učinkovitejšemu vodenju, s tem pa tudi boljшему delovanju zavoda, ki vpliva

na rezultate in dosežke vseh, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces. V primerjavi z nekaterimi drugimi šolskimi sistemi po svetu (npr. Irska, Finska, Avstralija, Kanada) se lahko število srednjih vodij, skupin, timov in njihovih vodij, ki skrbijo za uresničevanje poslanstva posameznega zavoda v slovenskem šolskem sistemu, od zavoda do zavoda zelo razlikuje; slovenski ravnatelj ima avtonomijo glede števila in imenovanj le-teh ne glede na velikost zavoda in organizacijske posebnosti, hkrati pa temu botrujejo tudi organizacijska kultura in drugi subjektivni dejavniki, saj so posamezne vodstvene priložnosti močno odvisne od ravnatelja in njegovega dojemanja vodenja in določanja organizacijske strukture, pa tudi njegovega poznavanja in prepoznavanja močnih področij strokovnih delavcev, ki bi lahko sodelovali pri vodenju.

V slovenski zakonodaji ima le malo izmed omenjenih vlog jasno opisane naloge (npr. tajnik šolske maturitetne komisije, pomočnik ravnatelja); večina srednjih vodij v Sloveniji namreč nima jasno določenih in zapisanih nalog, kar je pomanjkljivost sistema. Prav tako pregled v Cobissu pokaže, da obstaja izjemno malo pisnih virov, ki se z omenjeno problematiko raziskovalno ukvarjajo ali jasno prikazujejo prakso njihovega delovanja, kar dokazuje, da Slovenija doslej k temu ni sistematično pristopala. Največ pisnih dostopnih virov se nanaša predvsem na vodenje in vodje strokovnih aktivov. Preprost naključni pregled nalog vodij strokovnih aktivov v dokumentih, ki so prosto dostopni na spletu, pokaže, da nekateri vodje strokovnih aktivov opravljajo le dve nalogi, zapisani v ZOFVI, medtem ko nekateri drugi uresničujejo številne dodatne druge operativne in razvojne naloge. **Slovenska praksa** (Pikl in Koželj, 2015; Širec idr., 2012) **dokazuje, da vodje aktivov opravljajo veliko bolj kompleksne, mnogotere in raznolike naloge od zapisanih v ZOFVI**. Z vidika nagajevanja (*Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive*) so vsi enako nagajeni, kar ocenjujemo kot nepravilno, saj se pri napredovanju upošteva le imenovanje. Prav tako je strokovno sporna praksa imenovanja vodij aktivov, za katero udeleženci slovenskih usposabljanj (Ažman in Zavašnik, 2017) povedo, da je pogosto rutinska in mehanicistična. V eni izmed slovenskih raziskav (Širec idr., 2012) so avtorji delovanje aktivov razvrstili v pet različnih vrst aktivov, in sicer »**polžji aktiv, birokratski aktiv, anarhični aktiv, dizelski aktiv in ustvarjalno koristen aktiv**«, in tako na ustvarjalen način prikazali raznolikost delovanja strokovnih aktivov v Sloveniji. Vredno je omeniti tudi, da na usposabljanjih pomočnikov ravnateljev le-ti vedno pogosteje izpostavljajo, da se je vloga pomočnika ravnatelja skozi čas spremenila in da pomočniki opravljajo preštevilne naloge, ki jim zaradi preobsežnosti niso nujno več kos in povzročajo veliko stresa (Otto in Avguštin, 2021). Če ustrezno in kakovostno srednje vodenje pomembno in dokazano prispeva k razvoju zavoda, potem se zdi smiselno, da se z vidika sistemskih izboljšav prevetrij in bolj jasno opredelijo njihove naloge.

Na podlagi predpostavke, da je za kakovostno distribuira-no vodenje potreben dobro usposobljen kader, pa lahko za Slovenijo trdimo, da je prepoznala te potrebe šolske prakse že pred časom. **Slovenija se v mednarodnem merilu že vrsto let umešča med tiste države, ki imajo sicer zgledno urejeno vseživljenjsko učenje za vodenje v vseh kariernih obdobjih vodenja, tudi za področje srednjega vodenja** (Pont idr., 2008). Šola za ravnatelje (zdaj del Zavoda RS za šolstvo) je že v devetdesetih letih 20. stoletja prepoznala pomen krepitve usposobljenosti strokovnih

delavcev in razvoja njihovih zmožnosti za srednje vodje, saj program *Mreže učečih se šol*, s katerim t. i. »razvojni timi« uvajajo izboljšave na posameznem področju, izvaja že od leta 1999 (Evropska komisija, 2017). Posvet pomočnikov ravnateljev je bil prvič izveden leta 1999, v šolskem letu 2013/2014 pa je bil prvič vpeljan tudi poseben program *Vodenje aktiva* (Zavašnik in Ažman 2017), ki se je kasneje preimenoval v *(P)ostani uspešen srednji vodja* in je trenutno namenjen pomočnikom ravnateljev in vodjem enot/podružnic (več o tem v Otto in Avguštin, 2021). Zavod RS za šolstvo je prav tako že leta 2006 v številne slovenske zavode uspešno vpeljal »šolske razvojne time« (Rupnik Vec idr., 2008), Šola za ravnatelje pa t. i. »time za samoevalvacijo« in usposabljanje za le-te (Zavašnik Arčnik in Gradišnik, 2011). Na podlagi strokovne literature lahko identificiramo tudi številna usposabljanja za razrednike in vodje/koordinatorje Erasmus+ programa (Ažman in Pavčnik, 2024; Šraj, 2021). Razumljivo je, da če želimo, da bodo omenjeni srednji vodje uspešno izvajali svoje naloge, morajo za to biti primerno in ustrezno usposobljeni (Brejc idr., 2022; Bone idr., 2022).

POGLED V PRIHODNOST

Vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov mora biti v prihodnosti bolj kolektivno, inkluzivno, fleksibilno, odzivno na notranje zahteve oz. kontekst, večplastno, mrežno, po meri zavoda ipd., kar ugotavljajo strokovnjaki že več kot dvajset let. V luči navedenega in v prispevku prikazanega je pričakovati, da se bo šolski sistem na to odzval in prepoznal srednje vodje kot enega ključnih vzvodov izboljševanja in spreminjanja vzgojno-izobraževalnih zavodov. **Na ravni sistema** bi bilo tako treba raziskati, pretehtati in odgovoriti na naslednja vprašanja:

1. Kdo so tisti srednji vodje, ki so ključni za zagotavljanje kakovosti in izboljšave v vzgojno-izobraževalnih zavodih in katere so njihove naloge? Katere srednje vodje v slovenskem šolskem sistemu treba ohraniti, katere opustiti, katere morda na novo vpeljati?
2. Koliko srednjih vodij in katere potrebuje posamezni zavod glede na svoj kontekst, prednostne in razvojne cilje? V kolikšni meri se to lahko razlikuje od zavoda do zavoda, na sistemski ravni pa vseeno postavi okvir?
3. Katere so naloge obstoječih srednjih vodij, kako so obtežene, koliko časa vzamejo, kako so vrednotene? Kako se kakovost njihovega delovanja razlikuje od zavoda in zavoda in v kolikšni meri se sme razlikovati na sistemski ravni?
4. Kako so srednji vodje imenovani? Kdo jih imenuje in kako? Kako se njihovo delo spremlja in vrednoti?
5. V kolikšni meri so srednji vodje za svoje delo ustrezno usposobljeni oziroma opolnomočeni in kdo skrbi za njihov razvoj in učenje? Kdaj (časovno) naj se začne že temeljno usposabljanje srednjih vodij za prevzemanje raznolikih nalog, že v dodiplomskem študijskem programu, pred prevzemom vloge, kasneje?
6. Kako srednje vodje »nagrajevati«? V kolikšni meri je sistem nagrajevanja v obliki pretežno dodatnega strokovnega dela skozi *Pravilnik o napredovanju strokovnih delavcev v nazive VIZ* primeren in ustrezen?
7. Kako podpreti in opolnomočiti ravnatelje za distribuira-
no vodenje na ravni zavoda?

Za kakovostno delovanje srednjih vodij na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda **ravnatelju predlagamo, da razmisli in poskuša odgovoriti na naslednja vprašanja:**

1. Kateri so obstoječi srednji vodje, timi in skupine, ki uresničujejo poslanstvo vzgojno-izobraževalnega zavoda? V kolikšni meri so optimalni? Kateri delujejo kakovostno in kateri ne? Kaj so razlogi za morebitno nedelovanje? Kdo skrbi za kaj?
2. Kateri so prednostni cilji zavoda in kako je lahko s prednostnimi cilji povezano vodenje na različnih ravneh? Kakšna je naloga strokovnih aktivov in drugih timov/skupin v odnosu do prednostnih ciljev zavoda?
3. Kako je organiziran čas, kakšna je razporeditev aktivnosti, ki omogoča sodelovanje in povezovanje različnih timov/skupin po vertikali in horizontali? Kako in kdaj se vodje in timi/skupine medsebojno povezujejo? Narišite organigram medsebojnih povezovanj in sodelovanj za lažjo predstavbo.
4. Kdo so imenovani srednji vodje? V kolikšni meri so usposobljeni za vodenje? Kako so imenovani? Katera znanja, spretnosti in lastnosti imajo za vodenje? Kako jih je moč opolnomočiti za vodenje? Kako krepimo zmožnosti za vodenje pri strokovnih delavcih? Kako prepoznavamo vodstvene sposobnosti strokovnih delavcev in jim omogočamo, da se na področju vodenja profesionalno učijo in rastejo? V kolikšni meri imamo vzpostavljen sistem »vzganjanja« oz. »nasledstva«? Če ne, kako bi ga lahko vzpostavili (npr. sorazrednik ipd.)?
5. Kako se določajo naloge vodij? V kolikšni meri srednji vodje vedo, kaj so njihove naloge? V kolikšni meri so razjasnjena pričakovanja enega do drugih, koliko so jasni dogovori glede vlog in odgovornosti posameznega vodje?
6. V kolikšni meri sem kot ravnatelj sposoben in zmožen »zaupati« drugim glede vodenja? Kaj lahko naredim za povečanje lastnega zaupanja v uresničevanje nalog srednjih vodij? Kakšna so moja prepričanja in stališča o distribuiranem vodenju?

Strokovni delavci lahko razmišljajo o svoji karierni poti in profesionalni rasti v smeri prevzemanja vlog srednjih vodij. V tem primeru predlagamo, da **razmislijo o vprašanjih:**

1. Koliko se na ravni zavoda vključujem v sooblikovanje vizije in razvoja? V kolikšni meri lahko prispevam k in soodločam o skupni prihodnosti zavoda, v katerem sem zaposlen?
2. Kakšna so moja stališča o vodenju sodelavcev? Koliko sem pripravljen prevzemati vodstvene vloge (srednjih vodij) v zavodu?
3. Kakšne so moje izkušnje in kompetence za vodenje sodelavcev? Koliko sem se pripravljen usposabljati za vodenje sodelavcev?
4. Katere vloge srednjega vodje sem pripravljen prevzeti? Kakšen je moj namen, motiv? Katere naloge bi bile prednostne?
5. Kako si v vlogi srednjega vodje predstavljam sodelovanje z ravnateljem? Kako razumem svojo vlogo in naloge v odnosu do vodje zavoda?
6. Kako bom svoje delo načrtoval, spremljal in vrednotil?

Kot primer ureditve srednjega vodenja v zaključku prikazujemo Irsko.

Srednje vodenje v praksi: primer Irske

Irska ima dolgo tradicijo srednjega vodenja, ki temelji na porazdelitvi vodstvenih nalog. Vsaka šola na Irskem ima ravnatelja (angl. *principal*), namestnika ravnatelja oz. podravnatelja (angl. *deputy principal*), pomočnike ravnateljev I (angl. *assistant principal I*) in pomočnike ravnateljev II (angl. *assistant principal II*). Namestnik ravnatelja na Irskem je primerljiv s slovenskim pomočnikom ravnatelja, medtem ko so delovna mesta irskih pomočnikov ravnatelja (torej »assistant principals I in II«) primerljiva s slovenskimi vodji aktivov, koordinatorji, vodji projektov ipd.

Primeri pomočnika ravnatelja I in pomočnika ravnatelja II: koordinator za institucionalno samoevalvacijo, koordinator otrok s posebnimi potrebami, koordinator za nadarjene, vodja aktiva, vodja projektnega tima, vodja kurikula, vodja dobrega počutja in zdravja na delovnem mestu, vodja profesionalnega razvoja, vodja razrednikov...

Bistvena razlika med Slovenijo in Irsko je v dejstvu, da so za t. i. pomočnike ravnateljev na Irskem (vodje projektov, vodje aktiva, razrednike ... v Sloveniji) dejansko razpisana delovna mesta in so na ta mesta strokovni delavci tudi imenovani. Zasedajo položaje strateškega pomena v vodenju in upravljanju zavoda. V skladu z načeli distribuiranega vodenja pomočniki ravnateljev delajo timsko v sodelovanju z ravnateljem in namestnikom ravnatelja. Pomočnik ravnatelja II ima 22 ur (polno delovno obvezo v razredu) in dodatne obveznosti vodenja področja, medtem ko ima pomočnik ravnatelja I 18 ur (torej zmanjšano obvezo v razredu) in dodatne obveznosti vodenja področja, ki pa so zahtevnejše kot pri pomočniku ravnatelja II. V principu to pomeni drugačne obremenitve in drugačno plačilo za opravljeno delo.

Število delovnih mest pomočnikov ravnateljev (I in II) se določi glede na število polno zaposlenih učiteljev v preteklem šolskem letu (brez presežnih delovnih mest in nadomeščanj). V spodnji preglednici je prikazano prevideno število delovnih mest pomočnikov ravnateljev glede na število polno zaposlenih v posameznem zavodu. Tako je npr. v zavodu, ki ima sicer 60 zaposlenih za polni delovni čas, na voljo 7 pomočnikov ravnateljev I in 10 pomočnikov ravnateljev II.

Vsaki 2 leti (in najmanj 1-krat letno) ravnatelj s celotnim kolektivom opravi t. i. posvetovalni pogovor, v okviru katerega se določijo prioritete zavoda v skladu s samoevalvacijo in vodstvena delovna mesta v povezavi s prioriteta. Posvetovalni pogovor oz. postopek mora biti zaključen v 6 do 8 tednih. Po opravljenem posvetovalnem postopku s kolektivom je treba svetu zavoda posredovati potrebe in prednostne naloge vodenja in upravljanja zavoda ter vloge in odgovornosti, ki jih je treba opraviti za učinkovito vodenje in upravljanje zavoda, ki jih potrdi.

Število polno zaposlenih strokovnih delavcev za nedoločen čas	Število pomočnikov ravnatelja I	Število pomočnikov ravnatelja II
4-8	0	1
9-12	1	1
13	1	2
14-17	2	2
18	2	3
19-20	3	4
21-24	3	5
25-26	4	5
27-33	4	6
34-37	5	6
38-43	5	7
44-46	6	7
47-49	7	8
50-55	7	9
56-64	7	10
65-80	8	10
80+	8	11

Posamezni zavod lahko ima tako različna vodstvena delovna mesta glede na področja, ki jih identificira v okviru svojih prioritet, potreb, zmožnosti. Kontekst zavoda tako igra pomembno vlogo pri določanju vsebinskih področij vodstvenih delovnih mest, medtem ko število vodstvenih mest glede na velikost zavoda ostaja povsod enako.

Za delovno mesto pomočnika ravnatelja I je treba imeti najmanj 3 leta delovnih izkušenj, medtem ko za pomočnika ravnatelja II zadostuje le eno leto delovnih izkušenj. Delovna mesta so javno objavljena. Kriteriji v postopku izbire temeljijo na irskem okviru *Vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ki vključuje oceno zmožnosti kandidata na 4 področjih, in sicer: vodenje učenja in poučevanja, upravljanje organizacije, vodenje razvoja in izboljšav šole, razvoj zmožnosti vodenja (vsako področje 22 točk), ter na dolžini delovne dobe (12 točk). Izbrani kandidati so na delovna mesta pomočnikov ravnateljev imenovani za nedoločen čas. Vsako leto morajo poročati ravnatelju in imeti posvetovalni pogovor z ravnateljem, ki jih tudi oceni na podlagi kriterijev (napredek na področju, za katerega je pomočnik ravnatelja odgovoren, analiza vloge v kontekstu potreb zavoda in analiza profesionalnega razvoja pomočnika ravnatelja).

Vir: Okrožnica 0003/2018 (16. januar 2018) z naslovom *Leadership and Management in Post-Primary Schools: Guidance on the Procedure for Conducting a Review and (Re)assigning Roles and Responsibilities* in osebna korespondenca s Sharon Coffey, ravnateljico Coláiste Aindriú, Irska.

VIRI IN LITERATURA

Ažman, T., in Zavašnik Arčnik, M. (2017). Usposabljanje strokovnih delavcev za vodenje strokovnih aktivov. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 15(1), 25–44. <https://doi.org/10.59132/wiz/2017/1/25-44>

Ažman, T., in Pavčnik, M. (2024). *Ravnatelj in vodenje razrednikov*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/ravnatelj_in_vodenje_dela_razrednikov.pdf

Ažman, T., Erčulj, J., in Peček, P. (2023). *Mreže učiteljev se šol in vrtcev: Gradivo za razvojne tim*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ažman, T., Dornig, L., Jakelj, M., Kotar, N., Matič, M., Meglič, E., Nerad, B., Novinec, B., Petric, M., Smolej Frit, M., in Vidmar, J. (2021). Primeri dobrih praks vodenja v okviru programa Mreže ravnateljev za razvoj vodenja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19(3), 71–102.

- Bellibas, M., Gümüş, S., in Chen, J. (2023). The impact of distributed leadership on teacher commitment: The mediation role of teacher workload stress and teacher well-being. *British Educational Research Journal*, 50, 814-836.
- Bone, J., Mršnik, S., Skvarč, M., Bizjak, C., Ceket Odar, M., Cigler Maček, K., Črtalič, K., Drožina, I., Đuretić, M., Farič Klemenčič, D., Fekonja, R., Glavina, K., Govejšek, M., Hartman, S., Hedžet Krkač, M., Hočevar, L., Hrst Debeljak, B., Hren, I., Jerenec, J., ... Živković, N. (2022). *Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega. Pomen kolegialnih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrtca in šole*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Opazovati_povezovati_sodelovati_prirocnik.pdf
- Brejč, M., Mlekuž, A., in Zavašnik, M. (2022). *Priporočila za vodenje in prakso profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev, ravnateljev in na ravni sistema*. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/10/priporocila_za_vodenje_www.pdf
- Bryant, D. A., Wong, Y. L., in Adames, A. (2020). How Middle leaders support in-service teachers' on-site professional learning. *International Journal of Educational Research*, 100(3), 101530. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101530>
- Catagay Kilinc, A., in Ozdemir, N. (2022). Does distributed leadership matter for student achievement? Evidence from a centralised education system. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2117543>
- DeFlaminis, J. A., Abdul-Jabbar, M., in Yoak, E. (2016). *Distributed Leadership in Schools. A Practical Guide for Learning and Teaching*. Routledge.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395-416.
- Erčulj, J., in Goljat Prelogar, L. (ur.) (2016). Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij. Pregled stanja na področjih svetovanja, distribuiranega vodenja in vodenja kariere ravnatelja kot osnova za model celovite podpore ravnateljem pri pedagoškem vodenju in poslovodenju. Šola za ravnatelje.
- Evropska komisija (2017). *Teachers and school leaders in schools as learning organizations. Guiding principles for policy development in school education*. Evropska komisija.
- Forde, C., Hamilton, G., Ni Bhroithe, M., Nihill, M., Rooney, A. M. (2019). Evolving policy paradigms of middle leadership in Scottish and Irish education: implications for middle leadership professional development. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 297-314.
- Galdames-Calderon, M. (2023). Distributed Leadership: School Principals' Practices to Promote Teachers' Professional Development for School Improvement. *Education Sciences*, 13, 715-729.
- Grootenboer, P. (2018). *The Practices of School Middle Leadership*. Springer.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., in Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526.
- Grootenboer, P., Rönnerman, K., in Edwards-Groves, C. (2017). Leading from the middle. A praxis-oriented approach. V P. Grootenboer, C. Edwards-Groves, C. in S. Choy (ur.) *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation*, 243-264. Springer Singapore.
- Gurr, D. (2019). School middle leaders in Australia, Chile and Singapore. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 278-296.
- Gurr, D. (2020). *A Review of Research on Middle Leaders in Schools*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.05041-7>
- Gurr, D., in Drysdale, L. (2012). Middle-level secondary school leaders. Potential, constraints and implications for leadership preparation and development. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 55-71.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration Leadership*, 41(5), 545-554.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Hirsch, A., in Bergmo-Prvulovic, I. (2019). Teachers leading teachers - understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 352-371.
- Horvat, S., in Pahor, R. (2021). Stališča ravnateljev in strokovnih delavcev o distribuiranem vodenju. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19(3), 3-18.
- Jakobsen, M. L., Kjeldsen, A. M., Pallesen, T. (2021). Distributed leadership and performance-related employee outcomes in public sector organisations. *Public Administration*, 101, 500-521. <https://doi.org/10.1111/padm.12801>
- Jambo, D., in Hongde, L. (2020). The effect of principal's distributed leadership practice on students' academic achievement: a systematic review of the literature. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 189-198.
- Japelj Pavešić, B., Zavašnik, M., in Ažman, T. (ur.) (2020). *Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki: izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018, 2. del*. Pedagoški inštitut.
- Lahtero, T. J., Lång, N., in Alava, J. (2017). Distributed leadership practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*, 37(3), 217-233. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293638>
- Larusdottir, S. H., in O'Connor, E. (2017). Distributed leadership and middle leadership practice in schools: a disconnect? *Irish Educational Studies*, 36(4), 423-438. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1333444>
- Leadership and Management in Post-Primary Schools: Guidance on the Procedure for Conducting a Review and (Re)assigning Roles and Responsibilities*. Okrožnica 0003/2018 (16. januar 2018), Irska. <https://circulars.gov.ie/pdf/circular/education/2018/03.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A., in Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Likon, B., in Puhakka, V. (2021). S krepitvijo vezi do razvoja mrež. V Weissbacher, P. in B. Likon (ur.). 1. mednarodna znanstvena konferenca vodenja v vzgoji in izobraževanju: Mreženje kot podpora vodenju za učenje na različnih ravneh. Šola za ravnatelje.
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., in Lamanna, J. (2021). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 270-288. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143220983328>
- Liu, L., Liu, P., Yang, H., Yao, H., in Thien, L. M. (2024). The relationship between distributed leadership and teacher well-being: The mediating roles of organisational trust. *Educational Management, Administration & Leadership*, 52 (4): 837-853. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143222113683>
- Liu, S., Keeley, J., Sui, Y., in Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China. The mediating roles of teacher autonomy and teacher collaboration. *Studies in Educational Evaluation*, 113, 101099. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101099>
- Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9(1), 100835. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>
- OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- OECD (2022). *Trends Shaping Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- Otto, S., in Avguštin, L. (2021). Profesionalni razvoj pomočnikov ravnateljev skozi prizmo programa (P) ostani uspešen srednji vodja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 49(2), 33-48.
- O'Shea, C. (2021). Distributed leadership and innovative teaching practices. *International Journal of Educational Research Open*, 2/2021. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100088>
- Pikl, M., in Koželj, M. (2015). Aktualna izhodišča za delovanje strokovnih aktivov v vzgojno-izobraževalnih zavodih. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 32(3), 53-68.
- Pont, B., Nusche, D., in Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-2642>
- Rupnik Vec, T., Žarković Adlešič, B., Rutar Ilc, Z., Bizjak, C., Schollaert, R., Sentočnik, S., Rupar, B., in Pušnik, M. (2008). *Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne timove*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/vpeljevanje-sprememb-v-sole.pdf>
- Rutar Ilc, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. 3. zvezek. Zbirka Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schaninger, B., Hancock, B., in Field, E. (2023). *Power to the middle: Why managers hold the keys to the future of work*. Harvard Business Review Press.
- Sentočnik, S. (2018). Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3, 47-59.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass Publishers.
- Širec, A., Čagran, S., Koren, A., Erčulj, J., in MacRuaric, G. (2012). Delo strokovnih aktivov, zasnovanih po vertikali, v vrtcih in osnovnih šolah. Gradivo za Nadljevni program Šole za ravnatelje v okviru program Vseživljenjsko učenje - usposabljanje za vodenje šol in vrtcev. Šola za ravnatelje.
- Šraj, U. (2021). *Mednarodna mobilnost učiteljev kot del nadaljnega izobraževanja in usposabljanja*. MFDPŠ.
- Štuhec, T. (2020). Mreže učečih se šol in vrtcev ob primeru iz prakse. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 18(2), 103-121.
- Tang, J., Bryant, D. A., in Walker, A. D. (2023). In search of the middle influence: how middle leaders support teachers' professional learning. *Educational Research*, 65(4), 444-461. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2261127>
- Vielmetter, G., in Sell, Y. (2014). *Leadership 2030: The six megatrends your need to understand to lead your company in the future*. American Management Association.
- Woods, P. A., in Roberts, A. (2016). Distributed Leadership and Social Justice. Images and meanings from across the school landscape. *International Journal of Leadership in Education*, 19 (2): 138-156. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1034185>
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 16/07 - uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 - popr., 65/09 - popr., 20/11, 40/12 - ZUJF, 57/12 - ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 - popr., 25/17 - ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 - ZZN-ŠPP, 141/22, 158/22 - ZDoh-2AA in 71/23
- Zavašnik Arčnik, M., in Gradišnik, S. (2011). Dejavniki šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo skozi prizmo poskusnih šol. V M. Brejč, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik (ur.) (2011). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce. Šola za ravnatelje.

Dr. Mitja Krajnc, Univerza v Mariboru, Medicinska fakulteta

Dr. Mojca Juriševič, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti

RAZREDNA AKCELERACIJA KOT INKLUZIVNI PRISTOP ZA NADARJENE UČENCE: IZHODIŠČA IN PRAKSA

Grade Acceleration as an Inclusive Approach for Gifted Students: Foundations and Practice

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/6/13-18>

IZVLEČEK

V prispevku obravnavava razredno akceleracijo kot inkluzivni vzgojno-izobraževalni pristop za nadarjene v osnovni šoli. Izpostavlja empirične izsledke o učinkih razredne akceleracije za učence na podlagi mednarodnih študij in ugotovitve o akceleraciji v slovenskem prostoru, ki izhajajo iz razvojnega projekta RAZSODNA (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016/2018). Za praktično ilustracijo kompleksnosti pedagoškega ukrepa razredne akceleracije in njegovih raznovrstnih učinkov predstavlja prvoosebno izkušnjo z akceleracijo.

Ključne besede: inkluzija, akceleracija, nadarjeni, osnovna šola

ABSTRACT

In this article, we discuss grade acceleration as an inclusive educational approach for the gifted in the primary school. We highlight empirical findings on the effects of grade acceleration for students based on international studies and findings on acceleration in the Slovenian context from the RAZSODNA development project (Institute of the Republic of Slovenia for Education, 2016/2018). To provide a practical illustration of the complexity of the educational intervention of grade acceleration and its multiple effects, we present a first-person experience with acceleration.

Keywords: inclusion, acceleration, gifted, primary school

Čeprav se v povezavi s pojmom inkluzije v vzgoji in izobraževanju največkrat misli oziroma obravnava učence, ki imajo posebne potrebe ali težave pri učenju, je inkluzija namenjena vsem otrokom in mladostnikom, ki zaradi svoje različnosti v vrtcu ali šoli potrebujejo prilagoditve, da bi se lahko optimalno socialno in učno vključili in razvijali svoje osebne potenciale (Ainscow, 2020; Kauffman, 2020). Med učenci, ki jih naslavlja inkluzija, so tudi nadarjeni. Za to skupino otrok in mladostnikov so predvidene različne prilagoditve, od najpogostejše uporabljene diferenciacije pri pouku v večinskih šolah do razvrščanja nadarjenih v skupine in izvajanja različnih vrst akceleracije (Callahan idr., 2020; Juriševič, 2012a; Rutigliano in Quarshie, 2021).

Akceleracija predstavlja pedagoško-organizacijski pristop, intervencijo, prilagoditev oziroma ukrep, »ki omogoča izjemno nadarjenim, ki zaradi svojih izjemnih osebnih potencialov ali dosežkov na enem ali več področjih osebnega razvoja (spoznavnem, čustvenem, socialnem, telesnem, duhovnem) zmorejo, v primerjavi z veliko večino vrstnikov, bistveno hitreje, na višji ravni kompleksnosti, bolj poglobljeno ter bolj samostojno usvajati, doseči ter preseči načrtovane cilje in standarde določenega programa izobraževanja pri posameznem predmetu ali vseh« (Bezić, 2019a, str. 15).

Razredna akceleracija ali preskok razreda (angl. *grade acceleration/grade skipping*), je v svetu eden bolj raziskanih inkluzivnih pristopov pri vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi učenci v osnovni šoli (Plucker, 2020). Ustrezno izbranim visoko nadarjenim omogoči, da skozi šolski sistem napredujejo hitreje ali bolj zgodaj, kot je običajno (Colangelo idr., 2004). Če je akceleracija izvedena strokovno ustrezno, ima praviloma pomembne pozitivne učinke ter z upoštevanjem potreb najbolj nadarjenih lahko prispeva k inkluzivnosti učnega okolja zanje in k njihovem optimalnemu celostnemu razvoju (Dare in Nowicki, 2018; Ekspertna skupina, 2019; Gross, 2006; Rogers, 2015; Steenbergen-Hu idr., 2016).

Razredna akceleracija je v slovenski osnovni šoli izvedena redko. Z njo so povezani številni miti in napačne predstave, kot denimo ta, da hitrejše napredovanje škoduje učenčevemu učnemu in psihosocialnemu razvoju (Maher in Geeves, 2014). Po zadnjih objavljenih podatkih je v šolskem letu 2009/2010 v osnovni šoli razred preskočilo manj kot 0,5 % učencev (Bezić in Deutsch, 2011), ob tem pa ima ta oblika prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa nadarjenim učencem zelo nizko podporo staršev in učiteljev (Juriševič, 2012b). V obdobju po pandemiji covid-19 se zdi, da je delež akceleriranih učencev še manjši,

čeprav novejšega podatka v dostopni literaturi ni mogoče zaslediti. Prevladuje mnenje, da so odločitve za razredno akceleracijo zaradi pomanjkanja znanja in izkušenj, pa tudi nepoznavanja njenih koristi in prednosti, redkejša, kot bi bilo za nadarjene smiselno in potrebno (Assouline idr., 2004; Assouline in Lupkowski-Shoplík, 2022; Munda in Bevc, 2019; Siegle idr., 2013; Vialle idr., 2001).

Znanih je več kot 20 oblik akceleracije, ki spadajo v eno od dveh osnovnih vrst, razredno ali predmetno (Southern in Jones, 2015). Preskok razreda ob začetku šolskega leta ali polletju predstavlja razredno akceleracijo v ožjem smislu (Assouline idr., 2015; Colangelo in Assouline, 2009) in je v Sloveniji najpogostejša oblika akceleracije. Na razpolago so tudi novejša strokovna priporočila za njeno izvajanje, objavljena v publikaciji *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki*, ki jo je izdal Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRŠŠ) leta 2019 v okviru razvojnega projekta RAZSODNA oziroma podprojekta Akceleracija (Bezić, 2019a).

KATERI NADARJENI UČENCI SO PRIMERNI ZA RAZREDNO AKCELERACIJO V OSNOVNI ŠOLI

V skladu z 11. členom Zakona o osnovni šoli (ZOsn, 2024) so nadarjeni učenci opredeljeni kot tisti, ki »izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v ustrezne dejavnosti razširjenega programa« (ZOsn, 2024).

Akceleracija za nadarjene učence je izpostavljena v 79. členu istega zakona in narekuje, da »učencem, ki dosegajo nadpovprečne rezultate v učenju, mora osnovna šola na predlog staršev, učiteljev ali šolske svetovalne službe omogočiti, da prej kot v devetih letih končajo osnovnošolsko izobraževanje in s tem izpolnijo osnovnošolsko obveznost« ter da »o hitrejšem napredovanju učenca odloča učiteljski zbor v soglasju s starši« (ZOsn, 2024). Po priporočilu Ekspertne skupine za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi (2019) je akceleracija primerna za učence z najvišjimi intelektualnimi potenciali, za približno zgornje 3 % visoko intelektualno nadarjenih učencev (Bezić, 2019a).

Stroka opozarja, da je pred izvedbo akceleracije treba strokovno temeljito presoditi o pripravljenosti učenca in šolskega ter družinskega okolja za ta ukrep; za uspešno akceleracijo so potrebni preseganje najvišjih pričakovanih standardov znanja pri vseh predmetih in izjemne kognitivne sposobnosti. Raziskave kažejo, da učenci, ki preskočijo razred, potrebujejo vsaj eno šolsko leto posebno podporo staršev, razrednika, učiteljev in svetovalne službe in tudi personalizirani načrt učnega dela (INDEP), da bi se z akceleracijo uspešno spoprijeli. Kasneje, po prvem letu, pa se učenci praviloma že lahko izkažejo kot izjemno učno uspešni in socialno-čustveno stabilni (Assouline in Lupkowski-Shoplík, 2022; Assouline idr., 2015).

Eden od vodilnih mednarodnih inštitutov za akceleracijo v okviru Belin-Blank centra za vzgojo in izobraževanje nadarjenih ter razvoj talentov na Univerzi v Iowi (ZDA) je izdelal poseben sistem, s katerim si šole lahko pomagajo

v vseh korakih izvedbe akceleracije; osrednje priporočilo strokovnjakov centra je, da se primernost posameznega otroka za razredno akceleracijo predhodno natančno in poglobljeno oceni. To pomeni, da se temeljito preuči možnosti za akceleracijo (kdo, kdaj, kako) ter pripravi oceno otrokove osebnostne zrelosti, motiviranosti in posebnih psihosocialnih in učnih značilnosti, za katere je na temelju empiričnih izsledkov mogoče predvideti možne pozitivne in/ali škodljive vplive akceleracije (Acceleration Institute, 2024; Bezić, 2019b).

PRO ET CONTRA: KAJ KAŽEJO RAZISKAVE S PODROČJA RAZREDNE AKCELERACIJE

Enoznačnega odgovora na vprašanje, ali je akceleracija za nadarjene učence koristna prilagoditev ali ne, izsledki redkih vzdolžnih študij, pa tudi metaanaliz ne dajejo; v vsakem primeru se čedalje bolj izpostavlja pomen kakovosti pristopa k akceleraciji na učni in socialni ravni (Miravete, 2023; Rogers, 2018; Steenbergen-Hu idr., 2016).

Negativni odnos do akceleracije je povezan predvsem s pomisleki glede njenih socialnih učinkov na učenca, predvsem na področjih medosebnih odnosov, samopodobe in zadovoljstva s šolo po izvedbi ukrepa (Assouline in Lupkowski-Shoplík, 2022). Tako starši kot šolski strokovni delavci bi želeli zagotoviti, da akceleracija ne bo imela neugodnih socialnih učinkov, ki pa jih obstoječe raziskave sicer ne potrjujejo. **Ravno nasprotno, te raziskave velikokrat poročajo o pozitivnem vplivu na socialno prilagoditev akceleriranega učenca.** Strokovnjaki ob teh ugotovitvah opozarjajo, da je merjenje socialnih učinkov akceleracije manj zanesljivo kot učnih, ker so kazalniki socialnega razvoja slabše opredeljeni in socialne spremenljivke bolj subjektivne (Colangelo in Assouline, 2009).

Miravete (2023) na osnovi pregleda vseh pomembnejših in kakovostnih raziskav s področja razredne akceleracije (skupno 14 kvantitativnih raziskav, metaanaliz in pregleda literature) ugotavlja, da so empirični dokazi v prid razredni akceleraciji zadostno močni, čeprav je upoštevanje sovpilivajočih spremenljivk oz. dejavnikov, ki bi lahko vplivali na raziskovalne izsledke (npr. predznanje, spol, SES), zlasti v starejših študijah nepopolno; po drugi strani pa rezultatov v novejših študijah tudi izboljšano upoštevanje teh dejavnikov ne spremeni. Dokazi so nedvoumni in konsistentni, saj pomembna večina študij kaže na pozitivne učne in nevtralne psihosocialne učinke razredne akceleracije. Avtor izpostavlja nekatera pomembna metodološka vprašanja, ki lahko vplivajo na interpretacijo rezultatov, npr. pristranskost izbora v starejših študijah pred letom 2013 in vrsto primerjave (med učenci iste starosti ali istega razreda). Zaključuje, da strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja lahko tudi nadalje priporočajo razredno akceleracijo, a je pri tem potrebna posebna previdnost, še posebej zaradi psihosocialnih posebnosti otroka, za katerega se akceleracija načrtuje. Poudarja, da je ključna priprava učencev, staršev in učiteljev na izvedbo akceleracije, nato pa tudi ustrezna in kontinuirana podpora med njenim izvajanjem. Opozarja, da se je na temelju dostopnih empiričnih dokazov treba izogibati dogmatičnim oziroma črno-belim interpretacijam, da je razredna akceleracija samo dobra ali samo slaba možnost prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa nadarjenim učencem (Miravete, 2023).

Gross (2006) na podlagi 20 let trajajoče vzdolžne raziskave 60 nadarjenih avstralskih učencev opisuje pozitivne učinke akceleracije, in sicer na področju izobraževanja (vpis na zahtevnejše univerze, uspešna karierna pot) ter psihosocialne dobrobiti spremljanih učencev (samospoštovanje, zadovoljstvo z življenjem in socialnimi oz. partnerskimi odnosi). Bernstein idr. (2021) na osnovi 35 let trajajočih dveh vzdolžnih študij, v katerih je sodelovalo več kot 2000 nadarjenih iz ZDA, ne poroča o povezanosti akceleracije s psihosocialno dobrobitjo spremljanih nadarjenih, a hkrati poudarja, da **je njihova dobrobit pomembno višja od generacijskega povprečja**; zaključuje, da z empiričnega vidika akceleraciji ne gre ne kratkoročno ne dolgoročno pripisovati negativnih učinkov na psihosocialni razvoj akceleriranih posameznikov. Po drugi strani pa Freeman (2010) v svoji 35 let trajajoči raziskavi ne potrjuje pozitivnih učinkov akceleracije na karierno in življenjsko uspešnost nadarjenih, kar posledično pripisuje nepoznavanju te oblike prilagoditve za nadarjene učence v angleškem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Od 140 nadarjenih otrok, vključenih v študijo, jih je akceleracijo izkusilo 17. Velika večina akceleriranih (predvsem moškega spola) v odrasli dobi namreč izraža negativno stališče do te izkušnje, predvsem zaradi pomanjkanja prijateljskih odnosov in neraziskanosti lastnih interesov v otroštvu na račun starejših sošolcev in hitrejšega tempa šolskega dela. Avtorica s svojimi ugotovitvami opozarja na pomembnost ustrezne priprave na akceleracijo ter predvsem pripravljenosti (zrelosti) nadarjenega otroka za akceleracijo.

Ne nazadnje velja na tem mestu osvetliti še ugotovitve prve in do zdaj edine slovenske študije na področju razredne akceleracije v okviru že omenjenega projekta RAZSODNA (Bezić, 2019a, 2019c), kjer so se po dveh do treh letih spremljanja različnih oblik akceleracije (pet primerov razredne akceleracije) pri 17 izbranih nadarjenih učencih pokazali pozitivni učinki na njihov učni in socialno-čustveni razvoj. Bezić (2019a) ob tem opozarja, da bi bila za temeljitejšo in bolj celostno oceno učinkov izvajanja akceleracije potrebna spremljava v daljšem časovnem obdobju; kot pomembna dejavnika uspešnosti akceleracije ob tem avtorica izpostavlja dobro sodelovanje med strokovnimi delavci v vzgojno-izobraževalnem okolju ter njihovo stalno strokovno spopolnjevanje, ki zvišuje raven strokovnih kompetenc za delo z nadarjenimi.

PRIPOROČILA ZA IZVAJANJE RAZREDNE AKCELERACIJE V SLOVENSKEM ŠOLSKEM PROSTORU

V okviru omenjenega razvojnega projekta RAZSODNA so nastala slovenska priporočila za izvajanje razredne akceleracije; v njih so opredeljeni vloge vključenih in odgovornih oseb ter staršev pri pripravi in izvajanju akceleracije, postopki načrtovanja, izvedbe in evalviranja akceleracije, postopek in vsebine priprave ocene pripravljenosti učenca za akceleracijo ter ustrezna dokumentacija za spremljanje izvajane prilagoditve (razredna in predmetna akceleracija ter nekatere druge oblike akceleracije) (Bezić idr., 2019).

»Priporočamo, da se razredna akceleracija izvede, ko je seveda primerno, v čim nižjem razredu OŠ. Praviloma naj učenec preskoči le en razred in največ dvakrat v OŠ. Razredna akceleracija se lahko izvede ob polletju ali ob koncu šolskega leta. Za zgodnejše všolanje v 1. razred OŠ

priporočamo, da naj učenec dopolni vsaj pet let starosti. Učenec naj praviloma preskoči razred znotraj enega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Pri odločanju o razredni akceleraciji naj učiteljski zbor upošteva strokovno mnenje posebne komisije, ki jo imenuje ravnatelj. Pripravljenost za akceleracijo naj se presoja z vidika kognitivnega, emocionalnega, socialnega in tudi telesnega razvoja učenca ter ustreznosti temeljnega znanja slovenščine, matematike in tujega jezika. Še predvsem naj se upošteva motivacija učenca in strokovno mnenje aktualnih in prihodnjih učiteljev o pripravljenosti učenca za razredno akceleracijo. Priporočamo preizkusno obdobje in možnost vrnitve v matični razred po največ treh mesecih. Praviloma pa je odločitev dobro sprejeti že po enem mesecu (prim. Leiningen, 2015). V skladu z zakonom morajo z akceleracijo soglašati starši, ki naj aktivno sodelujejo v procesu njenega načrtovanja, izvajanja in spremljanja. Učenčev razvoj se naj poglobljeno in celostno spremlja najmanj eno leto po preskoku razreda« (Bezić, 2019a, str. 20).

Prvi primer: šolsko leto 1989/1990

V osnovni šoli sem M. K. v šolskem letu 1989/1990 septembra preskočil iz 2. v 4. razred. Za nadarjenega sem bil evidentiran v 1. razredu, v katerem mi je bilo ob sicer razumevajoči razredničarki pretežno dolgčas, ker sem obravnavano snov že znal. Spominjam se temeljitih priprav pred samo akceleracijo v 2. razredu: večdnevne obravnave s strani psihologa, opravljenih psihometričnih testov, pogovorov z učiteljicami in starši, časa za premislek in odločanje ter nato same, z nekoliko tesnobe sprejete odločitve, v katero sem bil aktivno vključen. V novem razredu sem bil od ostalih učencev mlajši za 1–2 leti. Čeprav sem bil kot otrok zadržan in sem težje sklepal prijateljstva, se je nova razredničarka zelo potrudila za mojo vključitev v razred. Z začetka šolskega leta se spomnim pogostih pogovorov s sošolci in njo o novi situaciji, o nadarjenosti na splošno in potencialih vsakega posameznika. Deležen sem bil namenskih skupinskih aktivnosti v razredu pri različnih predmetih, pri katerih sem bil spodbujen k povezovanju in sodelovanju. Sošolci so mojo situacijo nekako razumeli in se nanjo pretežno odzvali s solidarnostjo in empatijo, sam pa sem jim kmalu vračal z učno pomočjo. Tako sem se v novem razredu s prevladujočo pozitivno klimo kmalu udomačil in se kljub manjšim vsakodnevnim problemom počutil sprejetega. Ravnatelj me je na šolskem hodniku pogosto ustavil in se pozanimal glede mojega počutja in zadovoljstva v novem razredu. Na učnem področju mi je bila zahtevnejša snov zanimivejša, predstavljala mi je večji izziv, manj mi je bilo dolgčas, manj sem bil frustriran. Z veseljem sem obiskoval dodatni pouk, krožke in tekmovanja pri različnih predmetih. Skoraj stalno sem imel dostop do šolske knjižnice, ki mi je predstavljala varno zavetje. Moja izkušnja z razredno akceleracijo je bila odlična; povezujem jo z izboljšanjem samopodobe, pozitivnimi psihosocialnimi in učnimi učinki ter z ugodnim vplivom na celostni razvoj. Med kasnejšim izobraževanjem po celotni vertikalni slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema moja nadarjenost nikoli več ni bila tako neposredno razumljena in podprta.

Drugi primer: šolsko leto 2022/2023

Sin M. je iz 3. v 4. razred preskočil po prvem polletju šolskega leta 2022/2023. V poročilu je bilo o M. zapisano, da ima izjemno visoke sposobnosti pri splošni poučenosti, matematiki in logiki; da je prisrčen, pogovornjiv, zvedav, da mu veliko pomenijo natančnost, pravičnost in doslednost. Ob tem smo skupaj ugotavljali, da so v šoli pri M. prisotne posebnosti pri socialni integraciji, sodelovanju v skupini in je včasih poudarjeno občutljiv in se specifično vede. To se kaže npr. v situaciji, ko ne želi pojesti priljubljene sladkarije, ker vsebuje palmino olje, da ne bi škodil amazonskemu pragozdu. Ali pa želi zapustiti razred, ko zvonijo zvonci, ker je ura 12:50:00 in je šolske ure konec, čeprav učiteljica še razlaga. Ali pa v nerazumevanju sošolcev, kako jim je nemščina nezanimiva ali se sploh ne učijo radi. Po dodatni razlagi svoj situaciji neprilagojen odziv navadno modificira (ne v prvem primeru) in razume drugačen pogled učitelja ali sošolca, pa tudi disciplinska pravila in pomen avtoritete. Klinična psihologinja pri M. ne ugotavlja simptomov ali znakov primarne duševne motnje, tudi ne avtizma, ADHD ali drugih stanj, ki se lahko pojavljajo pri dvojno izjemnih nadarjenih. V bolj homogenih skupinah otrok s skupnimi interesi, npr. v glasbeni šoli ali na šahu, M. goji prijetne odnose in prijateljstvo do večine otrok. Individualno testiranje inteligentnosti je pri M. pokazalo, da sodi v zgornji promil in je tako verjetnost, da se razredni učitelj v osnovni šoli v svoji karieri sreča s takšnim učencem, približno 1 : 8. M. se je v 1. in 2. razredu osnovne šole kljub svojim posebnostim dobro počutil, sodelovanje je bilo odlično, obe razredničarki sta ga v okviru možnosti obravnavali individualizirano in mu namenili diferencirano dodatno delo, ki je njegovo zadovoljstvo s šolo okrepilo. Z razredničarko v 2. razredu smo se sproti dogovarjali o dodatnem učenju, zelo pozorna je bila tudi na M. socialno funkcioniranje in je samoiniciativno predlagala izboljšave, ki so se praviloma obnesle. Šola je nato v 2. razredu prvič predlagala razredno akceleracijo, ki smo jo v družini po temeljitem premisleku zaradi dvomov glede psihosocialnih učinkov odklonili. Ponovno je bila akceleracija priporočena v 3. razredu, tokrat ob pomislekih M. mame s poudarjeno obljubo, da ga bo šola na psihosocialnem področju po preskoku razreda podprla in mu pomagala. Med poskusnim obdobjem v 4. razredu je bil M. zadovoljen z večjo zahtevnostjo učne snovi, razredno klimo pa je ocenil za sprejemljivo, tako da se je s preskokom strinjal. Ob polletju je tako preskočil v

4. razred. Neposredno po akceleraciji je bil zelo zaposlen z učenjem večine snovi prvega polletja in pridobivanjem manjkajočih ocen. V naslednjih mesecih pa smo pričeli doma opazovati nepričakovano anksioznost, potrto, težave s koncentracijo in pozornostjo ter težave pri spanju. Zaznali smo nezadovoljstvo s šolo, upad notranje motivacije in slabšo učno učinkovitost. Devetletni M. je spremembe pojasnil z razlago, da ga v novem razredu nihče nima rad, da se z njim nočejo pogovarjati in ga pošiljajo nazaj v 3. razred, da namerano napačno naglašajo njegovo ime in ga s tem dražijo ter da se norčujejo iz imena njegove mame. Na težave smo opozorili razredničarko, ki je predvidela, da bo z razredom dodatno delala. Stanje se je nadalje slabšalo: otrok se je pričel aktivno upirati odhodu v šolo, pojavila se je akutna duševna stiska. M. je dodatno poročal o ponavljajočem se povezovanju več sošolcev proti njemu, med drugim so mu napovedali, da ga bodo spravili na pokopališče, mu skrivali čevlje in oblačila, da ni mogel domov ali pa se je pred njimi skril (najpogosteje na stranišču). V torbi smo večkrat našli celotno malico, ker je v šoli ni mogel pojesti. Med odmori se je zatekel k mlajšemu bratu, če je bilo mogoče. Ko se je M. poskušal (nekonstruktivno) braniti ali pojasniti svojo situacijo in občutke, ni bil razumljen. Glede na dogovor ob akceleraciji je bilo pričakovati, da bo šola odstopanja zaznala in se bomo (kot v prvih dveh letih šolanja) sproti pogovarjali in izzive skupno reševali. Že manjši odkloni bi namreč morali sprožiti sestanek akceleracijskega tima, ki je vključeval razredničarko, ravnateljico in šolsko svetovalno delavko ter M. in starša. Z učnega vidika je M. sicer uspelo ohraniti odlične ocene, je pa bil za učenje tako šolske snovi kot za izvedbo svojih številnih domačih projektov bistveno manj motiviran. M. ni bila namenjena nobena dodatna ura, tudi ni bil deležen individualne obravnave s strani šolske svetovalne službe, je pa ta opravila krajše svetovanje glede medvrstniškega nasilja za vse učence. Na pobudo staršev je bil 4 mesece od akceleracije sklican sestanek vpletenih strokovnih delavcev in staršev. Šola je priporočila, da se starša odločiva med možnostmi rešitve (prešolanje v drugo javno ali mednarodno šolo, prestop v paralelko na isti šoli, šolanje na domu; z vrnitvijo v 3. razred se šola ni strinjala). Po posvetih in preverjanju vseh možnosti smo se odločili za prešolanje na drugo šolo, kjer sedaj učno funkcionira odlično, psihosocialno pa dobro.

Z vidika dobre prakse je pomembno, poudarjata Munda in Bevc (2019), da je v prvem letu po akceleraciji zagotovljeno kakovostno spremljanje in izvajanje neposrednega pedagoškega dela z učenci, pa tudi nudenje podpore učencem in njihovim staršem, spremljanje dela, napredka in celostnega razvoja akceleriranih učencev ter delo s celotno oddelčno skupnostjo, v katero so bili vključeni akcelerirani učenci. Po prvem letu po akceleraciji učenci navadno ne potrebujejo več posebne pozornosti. Delo z njimi teče naprej v skladu z doktrino dela z nadarjenimi in pripravljenimi individualiziranimi načrti. Pri tem sodelujejo vsi strokovni delavci šole, akcelerirani učenci in njihovi starši.

V povezavi s povedanim sta v nadaljevanju opisana dva primera razredne akceleracije na isti osnovni šoli, v obliki prvoosebne izkušnje prvega avtorja tega prispevka in njegovega sina. Pri prikazu slednjega so bili z namenom večje objektivnosti pri pripravi predstavitve uporabljeni pisni dokumenti šole in mnenje klinične psihologinje.¹

¹ K soavtorstvu članka so bile povabljene strokovne delavke šole, ki so bile vključene v predstavljeni primer, a se za sodelovanje niso odločile.

SKLEPNE MISLI

Pri delu z nadarjenimi učenci je potreben celostni pristop, ki ni usmerjen samo v učno področje in karierno pot, ampak poudarja tudi psihosocialno dobrobit, na primer zadovoljstvo, srečo in zdravje (Bruce-Davis, 2019). Zato je pomembno, da se za vsakega nadarjenega učenca šele po temeljiti celostni oceni zmožnosti in potreb odločimo, kako bi ga v šoli lahko najbolj primerno podprli v razvoju učnih potencialov. Izkušnje kažejo, da je akceleracija ustrezen inkluzivni ukrep za nadarjene učence, vendar ne za vse in tudi ne za vse tiste, ki so izjemno nadarjeni (3 % ali manj od najbolj nadarjenih učencev), čeprav raziskovalni izsledki vzdolžnih študij in metaanaliz kažejo na njene pozitivne učne učinke, hkrati pa tudi na pozitivne do nevtralne psihosocialne učinke. Freeman (2010) nazorno utemeljuje, da pridobljeno leto pri razredni akceleraciji navadno ne odtehta morebitnih nastalih socialnih in čustvenih tisk in težav zaradi neuspešnosti izvedenega ukrepa, ki se lahko pojavi kot posledica spleta konkretnih notranjih in zunanjih okoliščin v določenem vzgojno-izobraževalnem kontekstu. To je jasno razvidno tudi iz zgornje predstavitev dveh primerov akceleracije. Natančneje, po eni strani gre v prvem primeru za dobro izkušnjo razredne akceleracije, vključno z uspešno socialno integracijo ter ohranjanjem čustvene stabilnosti, kljub neizpolnjenim vsem potrebnim pogojem za akceleracijo (učenec, rojen v drugi polovici leta, slabša uspešnost pri športu, težje navezovanje stikov). V drugem primeru pa so okoliščine drugačne in izkušnja ni pozitivna ter implicira premislek o ustreznosti načrtovanja, izvajanja in spremljanja akceleracije oziroma postavi vprašanje o ustreznosti strokovne odločitve za akceleracijo. Poveda-

no še drugače, primera kažeta, da so učni, predvsem pa psihosocialni izhodi akceleracije lahko različni ter da jim botruje dinamika v konkretnem vzgojno-izobraževalnem kontekstu. Implicirata, da je razredna akceleracija aktiven in dalj časa trajajoč proces, ki zahteva kontinuirano skrbno spremljanje; njeno učinkovitost gre z večjo verjetnostjo pričakovati ob izpolnjevanju vseh temeljnih pogojev ter sodelovanju vseh članov akceleracijskega tima v različnih fazah njegove izvedbe.

Slovenske osnovne šole imajo malo izkušenj z razredno akceleracijo, zato razvojni projekt RAZSODNA (Bezić, 2019c) s svojimi ugotovitvami in predlogi predstavlja pionirsko delo na tem strokovnem področju. Na podlagi predstavljenih raziskovalnih izsledkov glede izvajanja razredne akceleracije in konkretnih izkušenj z akceleracijo predlagava, da se obstoječim strokovnim priporočilom doda:

- priporočilo o pripravi strokovnih delavcev, vključenih v izvajanje akceleracije, za proaktivno ukrepanje v primerih kazalnikov neuspešnosti akceleracije,
- priporočilo o načrtovanju daljšega poskusnega obdobja v razredu z ugodno razredno klimo,
- priporočilo o rednem poročanju učenca, sošolcev in odraslih vključenih o počutju, zaznanih težavah in izzivih,
- priporočilo o pripravi jasne izhodne strategije ravnanja v primeru neuspešnosti akceleracije ter
- priporočilo o okrepitvi raziskovanja na področju izvajanja akceleracije in njenih učinkov, ki bi vodila do bolj strokovnega pristopa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih.

VIRI IN LITERATURA

Acceleration Institute at the Belin-Blank Centre. (2024). Tools. <https://www.accelerationinstitute.org/tools/ias.aspx>

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Assouline, S. A., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., in Lupkowski-Shoplik, A. (ur.). (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (Vol. 2). Belin-Blank Center, College of Education, University of Iowa. Colorweb Printing.

Assouline, S., in Lupkowski-Shoplik, A. (2022). Acceleration. Practical applications and policy implications. V J. Roberts in T. Inman (ur.), *Introduction to gifted education* (2nd ed.), 227–241. Routledge.

Bernstein, B. O., Lubinski, D., in Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830–845. <https://doi.org/10.1037/edu0000500>

Bezić, T. (2019a). Akceleracija – čemu, zakaj in kako? V T. Bezić (ur.), *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki* (str. 14–23). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/akceleracija.pdf>

Bezić, T. (2019b). Priloga 1: Pomembna vprašanja pred preskokom razreda. V T. Bezić (ur.), *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki*. Zavod

Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/akceleracija.pdf>

Bezić, T. (ur.). (2019c). *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/akceleracija.pdf>

Bezić, T., Bevc, V., Brlič, A., Herman, J., Kumer, I., Leskovar Polanič M., Mlakar B., Munda J., Ocvirk, H., idr. (2019). Priporočila za izvajanje razredne in predmetne akceleracije. V T. Bezić (ur.), *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki* (str. 24–27). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/akceleracija.pdf>

Bezić, T., in Deutsch, T. (2011). *Analiza uresničevanja koncepta – odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli ob koncu šolskega leta 2009/2010* (poročilo o raziskavi). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bruce-Davis, M. N. (2019). Making happiness and health a priority. V K. Nilles, J. L. Jolly, T. F. Inman in J. F. Smutny (ur.), *Success strategies for parenting gifted kids* (str. 85–88). Prufrock Press.

Callahan, C. M., Plucker, J. A., Gluck, S., in Rodriguez, C. (2020). Inclusion of academically advanced (gifted) students. V J. M. Kauffman (ur.), *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives* (str. 176–194). Routledge.

Colangelo, N., in Assouline, S. (2009). Meeting the academic and social needs of students. V L. V. Shavinina (ur.), *International handbook on giftedness* (str. 1085–1098). Springer.

Colangelo, N., Assouline, S. G., in Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. The Templeton national report on acceleration. Belin Blank International Centre for Gifted Education and Talent Development.

Dare, L., in Nowicki, E. (2018). Strategies for inclusion: Learning from students' perspectives on acceleration in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 243–252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.017>

Ekspertna komisija za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi. (2019). *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodišca_nadarjeni.pdf

Freeman, J. (2010). *Gifted lives*. Routledge.

Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404–429. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>

Jurišević, M. (2012a). Inkluzivna edukacija nadarjenih učencev v kontekstu izobraževanja učiteljev. V D. Hozjan in M. Strle (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 253–268). Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Jurišević, M. (2012b). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1182/>

Kauffman, J. M. (ur.) (2020). *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives*. Routledge.

Maher, L., in Geeves, J. (2014). Acceleration: Dispelling the myths with research and reality. *Australasian Journal of Gifted Education*, 23(1), 39–48. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.666492565540421>

Miravete, S. (2023). Should talented students skip a grade? A literature review on grade skipping. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 903–923. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00614-z>

Munda, J., in Bevc, V. (2019). Ravnatelj in razredna akceleracija. V T. Bežić (ur.), *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki* (str. 28–38). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/akceleracija.pdf>

Plucker, J. (2020). *Do programs for advanced learners work?* Flypaper, T. B. Fordham Institute. <https://fordhaminstitute.org/national/commentary/do-programs-advanced-learners-work>

Rogers, K. B. (2015). The academic, socialization, and psychological effects of acceleration: Research synthesis. V S. G. Assouline, N. Colangelo, J. Van Tassel-Baska in A. Lupkowski-Shoplik (ur.), *A nation*

empowered: Evidence Trumps the excuses holding back America's brightest students, Vol. 2 (str. 19–30). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.

Rogers, K. B. (2018). Meta-analysis of 26 forms of academic acceleration: Options for elementary (primary) and secondary learners with gifts or talents. V B. Wallace, J. Senior in D. Sisk (ur.), *The SAGE handbook of gifted and talented education* (str. 309–320). Sage.

Rutigliano, A., in Quarshie, N. (2021). *Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries*; OECD Education Working Papers, No. 262, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c3f9ed87-en>

Siegle, D., Wilson, H. E., in Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27–51. <https://doi.org/10.1177/1932202X12472491>

Southern, W. T., in Jones, E. D. (2015). Types of acceleration: Dimensions and issues. V S. G. Assouline, N. Colangelo, J. Van Tassel-Baska in A. Lupkowski-Shoplik (ur.), *A nation empowered: Evidence Trumps the excuses holding back America's brightest students*, Vol. 2 (str. 9–18). The Connie Belin &

Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., in Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>

Zakon o osnovni šoli (ZOsn). (2024). Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

Vialle W., Ashton T., Carlton G., in Rankin F. (2001). Acceleration: A coat of many colours. *Roeper Review*, 24, 14–19. <https://doi.org/10.1080/02783190109554119>

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



Priročnik **Elementi coachinga in supervizije v podporo kolegialnemu svetovanju: za sistemsko vodenje v praksi** je nastal iz prakse za prakso.

Avtorici dr. Mihaela Zavašnik in dr. Tatjana Ažman izhajata iz predpostavke, da trenutni čedalje hitrejši tempo sprememb in razvoja terja od ravnatelja, pomočnika ravnatelja in drugih vodij v vzgojno izobraževalnih zavodih vse več učenja s poglobljenim razmišljanjem, proučevanjem in presojanjem, za kar je praviloma premalo časa.

Glavni del priročnika predstavljajo **izbrani coachinški in supervizijski pripomočki ter orodja za kolegično svetovanje in podpiranje**, ki jih je **mogoče uporabiti v različnih kontekstih**, kot so:

- delo z zaposlenimi,
- vodenje pedagoških konferenc in sestankov,
- individualna podpora strokovnim delavcem,
- mentorstvo,
- delo z učenci, otroki ...

22 orodij je na kratko razloženih, podani so **koraki za uporabo in primeri vprašanj**, ki jih lahko uporabite za izvedbo podpiranja s pomočjo izbranega orodja. Uporabiti jih je mogoče na primer za:

- zastavljanje močnih vprašanj za razjasnjevanje problemov,
- reševanje konfliktov,
- vodenje refleksije,
- analizo stanja,
- ugotavljanje vpliva,
- usmerjanje v in načrtovanje prihodnosti,
- ustvarjanje ravnovesja,
- omogočanje oddaljenega pogleda na problem ...

Priročnik lahko naročite po pošti
Zavod RS za šolstvo,
Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana,
elektronski pošti
zalozba@zrss.si
ali na spletni strani
www.zrss.si/spletna-knjigarna/

Cena priročnika je 27,00 EUR

UČINKOVITO VODENJE RAZREDA: VLOGA UČITELJA V SODOBNEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Effective Classroom Leadership: Teacher's Role in Modern Education

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/6/19-22>

IZVLEČEK

Članek obravnava vodenje razreda kot ključno nalogo učiteljev, ki bistveno vpliva na učenje in vedenje učencev. Osredotoča se na sodobne pristope k vodenju razreda, ki ne vključujejo le vzdrževanja discipline, temveč tudi ustvarjanje učnega okolja, ki spodbuja učne dosežke ter socialno-čustveni razvoj učencev. V članku so podrobno predstavljene preventivne in proaktivne strategije, kot so učinkovito načrtovanje začetka šolskega leta, optimalna ureditev fizičnega prostora, oblikovanje jasnih pravil in postopkov, vzpostavljanje pozitivnih odnosov med učiteljem in učenci ter tesno sodelovanje med domom in šolo. V zaključku članek poudarja tudi pomen nenehnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev in podpore vodstva pri doseganju učinkovitega vodenja razreda.

Ključne besede: vodenje razreda, vzgojno-izobraževalni proces, preventivne strategije, proaktivne strategije, učiteljeve kompetence

ABSTRACT

This article discusses classroom leadership as an essential teacher task that profoundly impacts student learning and behaviour. It focuses on contemporary approaches to classroom leadership that involve maintaining discipline while creating a learning environment that promotes students' academic achievement and socio-emotional development. The article details preventive and proactive strategies, such as effective planning for the beginning of the school year, optimal physical space management, setting clear rules and procedures, establishing positive teacher-student relationships, and active home-school collaboration. In conclusion, the article also highlights the importance of continuous professional development for teachers and leadership support in successfully navigating the classroom.

Keywords: classroom leadership, educational process, preventive strategies, proactive strategies, teacher competencies

UVOD

Šole morajo otrokom in mladim zagotoviti znanje in spretnosti, ki jih potrebujejo za življenje v družbi. Vzgojno-izobraževalno delo od učitelja zato zahteva opravljanje širokega nabora zadolžitev, ki poleg posredovanja formalnega znanja vključuje tudi oblikovanje etičnih vrednot pri učencih. Prav zato so učitelji kot osrednji nosilci vzgojno-izobraževalnega procesa pred zahtevno nalogo, kako učinkovito povezati in uskladiti obe nalogi (Thi in Nguyen, 2021).

Moreno Rubio (2009) izpostavlja, da k uspešnosti učitelja poleg temeljitega poznavanja vsebine predmeta pomemb-

no prispeva tudi sposobnost vodenja razreda. Uspešno vodenje razreda namreč omogoča učinkovito učenje in ustvarja pozitivno učno okolje, kar je ključno za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Zaradi vsega navedenega spada poučevanje med najzahtevnejše vodstvene vloge (Lekli in Fetahu, 2024). Kljub nenehnim spremembam na področju vzgoje in izobraževanja ostaja vodenje razreda, z vsemi svojimi razsežnostmi, eno izmed ključnih vprašanj na tem področju in ena izmed učiteljevih najpomembnejših nalog (Marzano in Marzano, 2003). Predstavlja pomemben izziv za vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa, saj vključuje širok nabor odgovornosti in spretnosti, ki so ključne za uspešno vzgojno-izobraževalno delo (Lekli in Fetahu, 2024).

OPREDELITEV IN POMEN UČINKOVITEGA VODENJA RAZREDA V SODOBNEM IZOBRAŽEVANJU

Na področju izobraževanja je vodenje razreda vedno aktualna tema, saj gre za ključno učiteljevo nalogo, ki pomembno vpliva na učenje in vedenje učencev (Nafisah idr., 2023).

V preteklosti se je vodenje razreda povezovalo zlasti z nadzorom nad vedenjem učencev, njihovim discipliniranjem in zagotavljanjem poslušnosti. Pogoste so bile stroge kazni za neželeno vedenje ter učne prakse, usmerjene v učenčev pasivno spremljanje učnega procesa, pri čemer se je od učencev pričakovalo izpolnjevanje učiteljevih zahtev (Davis, 2017; Garrett, 2008). Takšna praksa ne ustreza sodobnemu pojmovanju vodenja razreda (Lazarides idr., 2020), ki vodenje razreda opredeljuje kot ustvarjanje učnega okolja, ki podpira in spodbuja tako učne dosežke učencev kot socialno-čustveno učenje (Evertson in Weinstein, 2006; Thomas, 2019).

Učinkovito vodenje razreda zajema organizacijo prostora, časa, aktivnosti, učnih gradiv in socialne komunikacije (Shahrouz in Figueiredo da Silva, 2024). Vključuje različne organizacijske vidike, ki vplivajo na učence in vodijo do pozitivnih učnih dosežkov ter socialnega in čustvenega razvoja učencev. V okviru vodenja razreda naj bi učitelj tako razvijal pristne in čustveno tople odnose z učenci in med njimi. Organiziral pouk, ki omogoča optimalno učenje za vse učence; spodbujal vključenost učencev v šolsko delo; prispeval k razvoju socialnih in čustvenih veščin ter k njihovi ustrezni uporabi v vsakdanjem življenju, kar vodi k samoregulaciji učencev (Evertson in Weinstein, 2006). Takšno vodenje razreda ustvarja pozitivno in inkluzivno okolje, ki preprečuje motnje in spodbuja učenje ter omogoča pridobivanje pozitivnih socialno-čustvenih izkušenj (Pšunder, 2011).

Vodenje razreda torej zajema skoraj vse učiteljeve aktivnosti, razen podajanja učne snovi (Elias in Schwab, 2006), zato poleg temeljitega poznavanja učne vsebine k uspešnosti in učinkovitosti učitelja pomembno prispeva prav njegova sposobnost vodenja razreda (Evertson in Weinstein, 2006; Gunersel idr., 2023; Moreno Rubio, 2009), ki močno vpliva na različne vidike vzgojno-izobraževalnega procesa.

Učinkovito vodenje razreda namreč pozitivno vpliva na vedenjske in učne rezultate učencev, povečuje produktivnost in natančnost učencev, zmanjšuje neosredotočenost, moteče vedenje in ustrahovanje, povečuje vključenost in pozornost v razredu ter prispeva k čustvenemu razvoju in pozitivnim odnosom med vrstniki (Berger idr., 2018; Nafisah, idr., 2023; Thi in Nguyen, 2021).

Poleg tega je učinkovito vodenje razreda ključno za dobro počutje učiteljev, njihovo zaznavanje stresa in profesionalni razvoj (Sutton idr., 2009). Težave pri vodenju razreda so pogost razlog za zapuščanje poklica (Skaalvik in Skaalvik, 2011). Neprimerno vedenje učencev negativno vpliva na občutek učiteljeve učinkovitosti (Klassen in Chiu, 2012) in lahko vodi do slabše razredne klime, kar ovira doseganje učnih, socialnih in čustvenih ciljev. Pri učitelju se lahko pojavi občutek neučinkovitosti in čustvene izčrpanosti, kar poslabša odnose ter kakovost vodenja razreda in vodi v izgorelost (Vidmar idr., 2018) ter poklicno nezadovoljstvo (Dawes idr., v tisku; Evertson in Weinstein, 2006; Franco idr., 2023).

Iz zapisanega lahko zaključimo, da je učinkovito vodenje razreda temeljni pogoj za ustvarjanje spodbudnega učnega

okolja, ki prispeva tako k akademskemu kot socialno-čustvenemu razvoju učencev ter hkrati zagotavlja dobro počutje in zadovoljstvo učiteljev.

STRATEGIJE VODENJA RAZREDA

Na temelju različnih virov Babad (2009) ugotavlja, da mora biti učinkovit vodja razreda zrel in osebnostno močan. Biti mora dobro organiziran v vseh vidikih vodenja razreda, poučevanja in učenja. Poleg tega mora biti odločen, a pravičen ter mora v zahtevnih in kriznih situacijah ohranяти mirnost. Učinkovit vodja razreda mora ustrezno spodbujati učence, vzbujati njihove interese in krepiti zaupanje, spodbujati participacijo učencev in vzdrževati pozitivne odnose z njimi. Poleg tega mora podajati konstruktivne kritike, vzdrževati meje brez uporabe groženj ter biti avtoritativen in proaktiven.

Učinkovit vodja razreda ni samo tisti, ki ima omenjene karakteristike in lastnosti, temveč tudi tisti, ki razume in uporablja specifične strategije in tehnike (Marzano idr., 2003). Raziskave kažejo, da učitelji večjo učinkovitost pripisujejo preventivnim in proaktivnim strategijam vodenja razreda (Alasmari in Althaqafi, 2021). Ravno zaradi tega smo se odločili, da v prispevku predstavimo preventivne in proaktivne strategije vodenja razreda.

Preventivne in proaktivne strategije vodenja razreda

Preventivne in proaktivne strategije vodenja razreda so ključne za ustvarjanje varnega, pozitivnega, produktivnega in inkluzivnega okolja (Pšunder, 2011). Te strategije povečujejo čas za odzivanje na neprimerno vedenje (Center for Education Statistics and Evaluation, 2020; Skiba idr., 2016). Poleg tega učencem omogočajo jasne predstave o pričakovanih učitelja, povečujejo njihovo vključenost, izboljšujejo interakcije in zmanjšujejo problematično vedenje (Conroy idr., 2008). V nadaljevanju bomo predstavili nekaj teh strategij vodenja razreda.

Načrtovanje začetka šolskega leta

Za uspešno vodenje razreda je ključen prvi vtis, zato je vedenje učitelja na začetku šolskega leta izjemno pomembno. V tem obdobju se učitelji in učenci spoznajo, učitelj učencem predstavi svoj način dela, pričakovanja ter pravila, postopke in rutine. Prvi dnevi šolskega leta so tako ključni za vzpostavljane učinkovitega učnega okolja in pozitivnih odnosov (Babad, 2008; Pšunder, 2011).

Obvladovanje fizičnega prostora

Učilnica ni namenjena le poučevanju, temveč tudi zagotavljanju varnosti in omogočanju socialnih stikov (Šahin idr., 2011). Prostorska ureditev pomembno vpliva na proces poučevanja in učenja, vzdušje v razredu ter učne rezultate. Učinkovito vodenje razreda zahteva sedežni red, ki ustreza učnim ciljem učitelja. Za omejevanje interakcije in spodbujanje individualnega dela je najboljša razporeditev klopi v vrste, medtem ko je za večjo interakcijo primeren razporeditev klopi v krog. Za spodbujanje sodelovanja med učenci je primerna skupinska razporeditev klopi. Učilnica mora zagotavljati dovolj osebnega prostora za učence, omogočati urejeno gibanje in učinkovito uporabo prostora. Med klopmi mora biti dovolj prostora za nemo-teno gibanje učitelja, ki učencem po potrebi nudi pomoč.

Posebno pozornost je treba nameniti učencem, ki sedijo ob robu ali v zadnjih klopih, ter moteče učence premestiti v t. i. aktivno področje. Učitelj naj se neprestano premika po razredu in ohranja nadzor (Pšunder, 2011).

V učilnici naj bodo tudi ustrezne oglasne deske in razstavne površine, ki učencem omogočajo, da okrasijo učilnico in razstavijo svoja dela, kar krepi njihovo identifikacijo z razredom (Di Giulio, 2007, v Šahin idr., 2011).

Oblikovanje pravil in postopkov

Oblikovanje pravil in postopkov v razredu je ključnega pomena za vzpostavitev jasnih pričakovanj glede sprejemljivega in nesprejemljivega vedenja učencev ter posledic, ki sledijo neprimernemu vedenju. Učitelji morajo pravila in postopke natančno načrtovati in jih jasno predstaviti učencem (Babad, 2008; Pšunder, 2011). Skoraj dve tretjini učiteljev to stori na začetku šolskega leta (Alasmari in Althaqafi, 2021). Pravila morajo biti jasna, razumljiva, razumna in utemeljena, pri čemer jih ne sme biti preveč. Oblikovana naj bodo pozitivno, kar pomeni, da učencem sporočajo želeno vedenje in ne le, česa ne smejo storiti. Pomembno je, da se pravila oblikujejo oz. še bolje sooblikujejo demokratično in so skladna s šolskimi pravili. Nanje je dobro učence seznanjati in jih dosledno upoštevati celotno šolsko leto. Pomembno je, da je plakat s pravili v razredu obešen na vidnem mestu in da so ta jasno povezana s pozitivnimi in negativnimi posledicami (Babad, 2008; Pšunder, 2011; Rutar Ilc, 2019). Poleg tega je pomembno, da učitelji dosledno izvajajo dogovorjene posledice v primeru kršenja pravil, kar učencem omogoča prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja (Rutar Ilc, 2019).

Poleg pravil so učitelju v oporo pri vodenju razreda tudi postopki, ki določajo vedenje učencev in učiteljev v specifičnih situacijah, kot so vstopanje v razred, pridobivanje pozornosti v razredu, dodeljevanje nalog in navodil, razdeljevanje pripomočkov in drugih stvari, premiki v razredu, delo v skupinah ter zaključek ure (Babad, 2008; Pšunder, 2011).

Vzpostavlanje dobrih odnosov med učiteljem in učenci

Vzpostavlanje dobrih odnosov med učiteljem in učenci je učinkovita preventivna strategija vodenja razreda (Centre for Education Statistics and Evaluation, 2020; Putman idr., 2014). Raziskave kažejo, da pozitivni odnosi med učenci in učitelji zmanjšujejo neprimerno vedenje učencev in izboljšujejo vzdušje v razredu (Hamre in Pianta, 2001; Yassine idr., 2020). Poleg tega pozitivni odnosi pozitivno vplivajo na učne dosežke učencev in njihov socialno-čustveni razvoj (Pianta idr., 2008).

Učitelji in učenci vsakodnevno izmenjujejo številna sporočila, ki vključujejo vsebinski in odnosni vidik. Vsebinski vidik sporočila je povezan z jezikovnim vidikom, medtem ko se čustva, odnosi, počutje in osebna stališča nanašajo na nebesedni vidik komunikacije. V šoli se pogosto več pozornosti posveča količini podanih informacij kot načinu komuniciranja. Vendar je način posredovanja sporočil ključnega pomena za oblikovanje medosebnih odnosov. Učitelj, ki s svojim načinom komunikacije učencu pokaže sprejemanje, spodbuja enak odziv pri učencu (Pšunder, 2011).

Oblikovanje sodelovalne oddelčne skupnosti

Sodelovalna oddelčna skupnost omogoča učencem pridobivanje pozitivnih izkušenj na socialno-emocionalnem

področju ter zadovoljitev nekaterih osnovnih potreb, kot so potrebe po varnosti, sprejetosti, pripadnosti. Posameznik mora najprej zadovoljiti osnovne potrebe, preden lahko postane motiviran za zadovoljevanje višjih potreb, kot sta učenje in raziskovanje. V sodelovalni oddelčni skupnosti se učenci dobro počutijo, med seboj sodelujejo in so usklajeni. Takšna dinamika učitelju omogoča, da se osredotoči na poučevanje (Pšunder, 2011).

Partnerstvo med domom in šolo

Temelj dobrih medosebnih odnosov med učitelji in učenci je sodelovanje učitelja s starši vse šolsko leto (Pšunder, 2011). **Učitelj mora spoštovati otrokovo predhodno znanje in lastnosti, pridobljene v družini. Pomembno je, da krepi in podpira vlogo staršev, prisluhne njihovim mnenjem ter ustvarja pozitiven in partnerski odnos**, kar je ključ do varnega in spodbudnega učnega okolja ter napredka vsakega otroka (Petrovič in Žinko, 2019). Njihovo sodelovanje podpira vzajemno razumevanje in spoštovanje med domom in šolo ter omogoča, da starši v sodelovanju s šolo pomagajo otroku pri učnih ali vedenjskih težavah (Pšunder, 2004; 2011). Vključevanje staršev pozitivno vpliva na počutje učencev, prisotnost v šoli in stališča do šolanja (Kalin, 2008).

Načrtovanje in izvajanje pouka

Premišljeno načrtovanje in učinkovita izvedba pouka sta ključna elementa uspešnega vodenja razreda (Rutar Ilc, 2019). Brez temeljitega načrtovanja in kakovostne izvedbe ni mogoče doseči želenih ciljev, kar poudarja nujnost skrbne priprave učiteljev na pouk.

Učitelj se mora med poukom soočiti z različnimi neprimernimi vedenjskimi vzorci učencev. Zato mora pouk načrtovati in izvajati tako, da bo zadovoljil psihološke in učne potrebe učencev ter pozitivno vplival na njihovo motivacijo (Pšunder, 2011). Uporabljati mora učne metode, ki podpirajo aktivno učenje, vzbujajo zanimanje in krepijo občutek odgovornosti med učenci (Rutar Ilc, 2019).

Učitelj mora zagotavljati tekoč potek učne ure s temeljito pripravo, jasno opredeljenimi cilji in navodili ter aktivnim vključevanjem učencev. Dinamično obravnavanje snovi, vključevanje učencev v interaktivne dejavnosti in ustvarjanje učnega okolja, ki je skladno z njihovimi interesi, so ključni za ohranjanje njihovega zanimanja. Ključno je, da učitelj pri učencih spodbuja občutek odgovornosti ter jim s premišljenim opazovanjem in opozarjanjem na neprimerno vedenje daje občutek nadzora (Pšunder, 2004).

SKLEPNE MISLI

Kljub dolgi zgodovini prizadevanj za izboljšanje vodenja razreda in implementacijo sodobnih pedagoških praks raziskave kažejo, da učitelji vodenje razreda še vedno pogosto vidijo predvsem kot vzdrževanje discipline in nadzor nad vedenjem učencev (Davis, 2017; Kaufman in Moss, 2010).

V vsakdanji šolski praksi prevladuje prepričanje, da neprimerno vedenje izhaja predvsem iz učencev in njihovega družinskega okolja. Redkeje se priznava, da lahko k neprimernemu vedenju prispevajo tudi okoliščine, povezane s šolo, saj je mnogo neprimernega vedenja mogoče povezati z ureditvijo in delovanjem šole ter z načinom dela učiteljev (Pšunder, 2004). Zavedanje učiteljev o njihovem vplivu na vedenje učencev in prepoznavanje svoje vloge v

tem kontekstu je ključno za izboljšanje stanja v razredih. Učinkovito vodenje razreda vključuje namreč več kot le obvladovanje neprimernega vedenja; zahteva celosten pristop, ki vključuje načrtovanje fizičnega prostora, oblikovanje jasnih pravil in postopkov, vzpostavljanje dobrih odnosov z učenci ter sodelovanje s starši.

Kljub napredku na področju teorije in prakse vodenja razreda ostaja ta naloga zahtevna in izjemno pomembna za uspeh vzgojno-izobraževalnega procesa. Učitelji morajo,

da bi učinkovito vodili razred in ustvarjali spodbudno učno okolje za vse učence, nenehno nadgrajevati svoje veščine in uvajati nove strategije, ki temeljijo na sodobnih raziskavah in praksah. Aktivna podpora vodstva šole in strokovno izpopolnjevanje učiteljev sta bistvena za uresničevanje teh ciljev in izboljšanje kakovosti izobraževanja. Le z zavedanjem svoje ključne vloge in odgovornosti lahko učitelji pomembno prispevajo k izboljšanju vedenja učencev in splošne klime na šoli.

VIRI IN LITERATURA

- Alasmari, N. J., in Althaqafi, A. S. A. (2021). Teachers' practices of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship to their self-efficacy. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688211046351>
- Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom*. Routledge. https://www.academia.edu/79190023/The_Social_Psychology_of_the_Classroom
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., in Crahay, M. (2018). Teaching Experience, teachers' Beliefs, and Self-Reported Classroom Management Practices: A Coherent Network. *SAGE Open* 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Centre for Education Statistics and Evaluation. (2020). *Classroom management - creating and maintaining positive learning environments*. NSW Department of Education. <https://education.nsw.gov.au/about-us/education-data-and-research/cese/publications/literature-reviews/classroom-management#Download0>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A. L., in Marsh, S. (2008). Classwide interventions: Effective instruction makes a difference. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 24-30. <https://doi.org/10.1177/0040059908040006>
- Davis, R. D. (2017). From discipline to dynamic pedagogy: A re-conceptualization of classroom management. *Berkeley Review of Education*, 6(2), 129-153. <https://doi.org/10.5070/b86110024>
- Dawes, M., Sterrett, B. I., Brooks, D. S., Lee, D. L., Hamm, J. V., in Farmer, T. W. (v tisku). Enhancing Teachers' Capacity to Manage Classroom Behavior as a Means to Reduce Burnout: Directed Consultation, Supported Professionalism, and the BASE Model. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. <https://doi.org/10.1177/10634266241235154>
- Elias, M. J., in Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and Emotional Learning and Classroom Management. V C. M. Everston in C. S. Weinstein (ur.), *Handbook of Classroom Management: research, practice and contemporary issues* (str. 309-342). Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C. M., in Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. V C. M. Everston in C. S. Weinstein (ur.), *Handbook of Classroom Management Research, Practice, and Contemporary Issues* (str. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates.
- Franco, D., Vanderlinde, R., in Valcke, M. (2023). Empowering Novice Teachers: The Design and Validation of a Competence Model to Manage Verbal Aggressive Behaviour in the Classroom. *Education Sciences*, 13(10), str. 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci13100971>
- Garrett, T. (2008). Student-Centered and Teacher-Centered Classroom management: a Case Study of Three Elementary Teachers. *Journal of Classroom Interaction, Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ3829018.pdf>
- Gunersel A. B., Mason, B. A., Wills, H. P., Caldarella, P., Williams, L., in Henley, V. M. (2023). Effective Classroom Management in Middle Level Schools: A Qualitative Study of Teacher Perceptions. *Research in Middle Level Education*, 46(8), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19404476.2023.2252714>
- Hamre, B. K., in Pianta, R. C. (2001) Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 10-28.
- Kaufman, D., in Moss, D. M. (2010). A new look at preservice teachers' conceptions of classroom management and organization: Uncovering complexity and dissonance. *The Teacher Educator*, 45(2), 118-136. <https://doi.org/10.1080/08878731003623669>
- Klassen, R. M., in Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <http://dx.doi.org/10.1037/a001923>
- Lazarides, R., Watt, H. M. C., in Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lekli, L., in Fetahu, E. (2024). Dismantling the concept of classroom management, elaboration of practices leading to T-S (teacher-student) success. *Multidisciplinary Science Journal*, 6(7), 1-6. <https://10.31893/multiscience.2024101>
- Marzano, R. J., in Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 61(1), 6-13.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., in Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://perio.pbworks.com/f/4%20CLM-Basic-Text\(M\).pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://perio.pbworks.com/f/4%20CLM-Basic-Text(M).pdf)
- Moreno Rubio, C. (2009). Effective teachers -Professional and personal skills. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 35-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282843.pdf>
- Nafisah, A., Marmoah, S., in Riyadi, R. (2023). Teacher Classroom Management Skills: Case Study of the Activator School Programme in Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(12), str. 389-407. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.12.19>
- Putman, H., Greenberg, J., in Walsh, K. (2014). *Training our future teachers: Classroom management*. National Council of Teacher Quality. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556312.pdf>
- Petrovič, K., in Žinko, A. (2019). Sodelovanje s starši in glas učenca. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 50(2/3), 61-64.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., in Morrison, F. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Education Research Journal*, 45(2), 365-397. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pšunder, M. (2011). *Vodenje razreda*. Mednarodna založba Oddelka za slovenske jezike in književnost, Filozofska fakulteta.
- Rutar Ilc, Z. (2019). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. 3. zvezek. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Şahin, I. T., Tantekin-Erden, F., in Akar, H. (2011). The influence of the physical environment on early childhood education classroom management. *Eurasian Journal of Educational Research*, 44(2011), 185-202.
- Shahrouz, G., in Figueiredo da Silva, C. A. (2024). Twelve Strategies to Maintain Effective Classroom Management in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 95(1), 49-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2271381>
- Skaalvik, E. M., in Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skiba, R., Ormiston, H., Martinez, S., in Cummings, J. (2016). Teaching the social curriculum: Classroom management as behavioral instruction. *Theory into Practice*, 55(2), 120-128. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148990>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., in Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130-137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Thi, T. T., in Nguyen, H. T. T. (2021). The effects of classroom management styles on students' motivation and academic achievement in learning English. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(1), 223-239. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.1.12>
- Thomas, M. S., Howell, P. B., Crosby, S., Scott, K., in Newby, Q. (2019). Classroom management through teacher candidates' lenses: Transforming learning communities through a community of practice. *Kentucky Teacher Education Journal*, 5(2), 1-10.
- Vidmar, M., Kozina, A., Veldin, M., Mlekuž, A., in Vršnik Perše, T. (2018). Čustvene in socialne kompetence strokovnih delavcev. *Učiteljev glas*, 5(2), 18-25.
- Yassine, J. N., Tipton-Fisler, L. A., in Katic, B. (2020). Building student-teacher relationships and improving behaviour-management for classroom teachers. *Support for Learning*, 35(3), 389-407. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12317>

VODENJE MEDNARODNIH PROJEKTOV – PRILOŽNOSTI ZA PROFESIONALNI RAZVOJ IN VODSTVENE KOMPETENCE STROKOVNIH DELAVCEV VRTCA

Leading and Managing International Projects: Opportunities for Professional Development and Leadership Competencies of Kindergarten Professionals

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/6/23-27>

IZVLEČEK

Globalni trendi in spreminjajoče se družbeno okolje narekujejo sledenje spremembam na vseh področjih življenja. S tem je povezana profesionalna rast vseh zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih organizacijah, ki postaja izjemno pomembna, saj se morajo pedagoške prakse spreminjati, izpopolnjevati. Vse večja in hitrejša globalizacija na področju izobraževanja nas vodi v profesionalni razvoj tudi na področju mednarodnega sodelovanja. Ena od možnosti je priprava in udeležba na mobilnostih Erasmus, ki jih pri nas omogoča nacionalna agencija Cmeplus. Vodenje tovrstnih projektov strokovnim delavcem, koordinatorjem omogoča razvoj tudi vodstvenih kompetenc in tako profesionalno rast v najširšem pomenu.

Ključne besede: distribuirano vodenje, tim, mednarodno sodelovanje, Erasmus, profesionalna rast

ABSTRACT

Global trends and a changing social environment necessitate keeping pace with change in every facet of life. The latter relates to the professional development of all educational staff, which is becoming increasingly relevant as pedagogical practices need to evolve and improve. The expanding and accelerated globalisation of education is driving professional development, including international cooperation. One possibility is to prepare for and participate in Erasmus mobility programmes overseen in Slovenia by the National Agency for European Community Programmes and International Mobility Programmes (CMEPIUS). Leading such projects also allows for the development of managerial competencies and, therefore, professional growth in general.

Keywords: distributed leadership, team, international cooperation, Erasmus, professional development

Svet se nenehno spreminja, spremembe so vse pogostejše in postajajo naša stalnica. Vsaka organizacija mora za uspešno delovanje tem spremembam slediti, se prilagoditi. Vzgojno-izobraževalni zavodi niso izjeme. Ves čas morajo spremljati, proučevati, ustvarjati odnos do aktualnega časa, biti ne le pedagoško temveč tudi sociološko, antropološko razgledani in se na spremembe odzivati. Dejstvo je, da se vzgojiteljeva vloga spreminja in s tem tudi njegovo profesionalno učenje in delovanje. Pri tem imamo v mislih uporabo novih vzgojno-izobraževalnih metod in pristopov, tehnik, materialov in orodij, pa tudi spreminjanje prakse delovanja, spreminjanje nekaterih stališč, vrednot, prepričanj, ki so lahko najtežji oreh.

V skladu z razvojno naravnostjo zavodi skrbijo za profesionalni razvoj vseh zaposlenih, da bi bili kos spremembam in trendom v vzgoji in izobraževanju. Za dohajanje spremembam se morajo odpirati navzven, ne le v lokalno skupnost in znotraj domače države, temveč – zaradi vse večjega trenda

globalizacije – tudi širše, v mednarodno okolje. Kakovosten vzgojno-izobraževalni zavod tvorijo kompetentni zaposleni, ki so s svojo fleksibilnostjo v stabilnih, močnih timih kos spremembam. V njem tudi strokovni delavci prevzemajo vloge vodenja, na primer vodenje aktiva, učečih se skupnosti, različnih timov, projektov (Erasmus, Eko, Gozdni vrtci ...).

PROFESIONALNI RAZVOJ

Ni moč najti samo ene definicije, ki opredeljuje profesionalni razvoj. Gre za pridobivanje znanja, izkušenj, veščin za osebno in poklicno oziroma strokovno napredovanje. V najširšem pomenu gre za proces, ki se odvija v posamezniku, ki svojemu znanju, ki ga je pridobil skozi formalno obliko šolanja, študija, dodaja nova z namenom, da bo večal in lajšal svoje poklicno uresničevanje ter bil kos novim zahtevam družbe, stroke. Sama opredelitev pojma profesionalni razvoj zajema več komponent, kot so različne

oblike tako formalnega kot neformalnega, posameznega in skupnega učenja, različna posvetovanja, najširše oblike profesionalnega sodelovanja in izmenjevanja znanj, udeležbe na posvetih in konferencah, treniranje veščin, spretnosti, kovčingi, intervizije, supervizije, podajanje in sprejemanje povratnih informacij idr.

Vsak posameznik mora biti opremljen, da izkoristi priložnosti za učenje vse življenje, razširi svoje znanje, spretnosti in odnos ter se prilagodi spreminjajočemu se, zapletenemu in soodvisnemu svetu (Kools in Stoll, 2016, str. 2).

Profesionalni razvoj vzgojiteljev v širšem smislu pomeni proces, ki poteka od odločitve posameznika za ta poklic oziroma od začetka izobraževanja zanj do upokojitve. V ožjem smislu pa je profesionalni razvoj vzgojitelja omejen na obdobja oziroma »kritične situacije«, v katerih se posameznik dejansko profesionalno razvija – spreminja svoja pojmovanja, stališča ter prakso delovanja (Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj, 2014, str. 43). Le v petih sistemih je stalni profesionalni razvoj obvezen za vse člane osebja, med njimi tudi Slovenija (European Commission, 2019, str. 3 in 11).

Tako kot se razvija svet, se razvija tudi vzgojno-izobraževalna stroka, kjer so spremembe in reforme le del tega. Spremembe in spremenjene okoliščine, družbeni kontekst časa, ustvarjajo nove situacije, ki jih je treba preučiti, se z njimi spopasti. Ustvariti je treba novo mnenje (lastno ali privzeto), nove vzorce ravnanja (Ule, 2012, str. 57). Ustvarjanje novih vzorcev ravnanj moramo razširiti v nove veščine in spretnosti, celo kompetence. Od tega, kako uspešen bo strokovni delavec vrtca pri tem, je odvisna njegova kakovost dela v oddelku in širše: sodelovanje s kolegi, sodelovanje s starši in drugimi deležniki, njegov prispevek predšolski stroki. Šole (vrtci, op. a.) se ne morejo razvijati, ne da bi učitelji (strokovni delavci, op. a.) nenehno izboljševali in spreminjali svoje delo (Erčulj, 2011, str. 15). Proces nenehnega izboljševanja (school improvement) »temelji na kulturi, spreminjanju, spremljanju kakovosti in nenehnem izboljševanju, za kar so potrebne veščine, orodja in spretnosti, manj poudarka je na uporabnikih in njihovih potrebah ter zadovoljstvu«, navaja tudi Trnavčevič (2000, str. 17).

Odgovornost strokovnega delavca je tudi kritično pogledati na spremembe in uvajati tiste, ki so za stroko primerne in koristne. Profesionalni razvoj se odvija tako na ravni posameznika kot tudi skupine (tandemov, timov). Ob tem Erčulj (2011, str. 20) opozori tudi na nekatere pasti, kot so na primer nezdrava zaveznitva, kjer ni prave volje za spremembe. Tedaj se lahko izrodi v skupno tarnanje ter zagovarjanje in ohranjanje praks, ki niso nujno uspešne.

Da bi strokovni delavci kakovostno udeležali novejši pristope k učenju in poučevanju, se morajo sami biti sposobni učiti, predvsem pa najprej razumeti in ozavestiti, kakšno je sodobno učenje in kako se uresničuje (Brejc, Mlekuž in Zavašnik, 2022b, str. 6). Kot vidimo, se najprej začne pri posamezniku, pripravljenosti, vedenju, spremljanju in ozaveščanju svojega dela.

Trendi v izobraževanju, kot so globalizacija, daljšanje življenjske dobe, naraščanje prebivalstva, vse večja urbanizacija, podnebne spremembe in z njimi povezane pobude za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, nas prav tako usmerjajo v nujnost skrbi za profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcu. Treba se je zavedati, da imamo vsi svojo vlogo pri reševanju globalnih izzivov in se moramo spodbujati k pridobivanju znanja, spretnosti in

vrednot, ki jih potrebujemo za ukrepanje za bolj zdravo, pravičnejšo in okoljsko trajnostno družbo (UNESCO, 2016, str. 29–33, 48, 52 in 71). Kakovostno izobraževanje in spodbujanje vseživljenjskega učenja za vsakogar (4. cilj od sedemnajstih) je del Agende za trajnostni razvoj do leta 2030 (Vlada Republike Slovenije, 2015, str. 12).

Schleicher (2021) v svojem učenem kompasu prav tako poudari, da smo tehnološko razvijajoča se družba, da je učitelj (vzgojitelj, op. a.) tu profesionallec, ki mora imeti strokovno znanje in znanje o učencih, da je učenje vsepovsod, da je pomembna tudi vloga učitelja kot mentorja in da je umetnost poučevanja umetnost podpiranja raziskovanja.

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev vrtcev lahko poteka v domačem in/ali v mednarodnem okolju. Prav zaradi sveta, ki postaja vse bolj globalen, bo učenje in razumevanje dogajanj v svetu imelo vedno večjo težo.

Skrb za izboljševanje veščin, pridobivanje novih izkušenj, spretnosti, kompetenc, izmenjavo znanj je nujna tudi za ugled in avtonomijo vzgojiteljskega poklica. Brez nenehnega profesionalnega razvoja si strokovni delavec ne more zagotoviti prave avtonomije, saj ne more iskati opore v znanju, spretnostih, participaciji in tudi ne prispeva k ugledu poklica (Čuk, 2022, str. 53).

O nujnosti profesionalizacije strokovnih delavcev piše tudi Svet EU v svojih priporočilih o visokokakovostnih sistemih vzgoje in varstva predšolskih otrok (European Commission, 2019), ki profesionalizacijo (pridobivanje kompleksnih znanj, spretnosti, kompetenc, globoko razumevanje razvoja otrok in poznavanje predšolske pedagogike) označi kot ključno, saj je boljša priprava pozitivno povezana z večjo kakovostjo storitve, interakcij med osebjem in otrokom ter boljšimi razvojnimi rezultati otrok.

Novejše mednarodne študije, v katere je bila vključena tudi Slovenija, kažejo, da imamo v primerjavi s tujino zgledno urejene možnosti in priložnosti za profesionalni razvoj strokovnih delavcev (Zavašnik idr., 2020, str. 7).

VODENJE PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Vodenje profesionalnega razvoja je ključnega pomena za zagotavljanje kakovostne skrbi za učenje, sodelovanje, strokovno rast, ozaveščanje pomena le-te ter posledično kakovostne skrbi za razvoj in napredek otrok v današnjem hitro razvijajočem se svetu.

Vodenje v neki meri pomeni vplivanje na sodelavce, ozaveščanje potreb po spreminjanju lastne prakse. Izvaja ga lahko več različnih oseb, a krovna je vselej ravnatelj. Ravnatelj je tisti, ki sporoča, posluša, navdušuje, seznanja, ustvarja pogoje, ozavešča o nujnosti in potrebah profesionalnega razvoja. Pristopi, koraki so lahko različni, zajemajo enega ali več naslednjih elementov: individualni pogovori s strokovnimi delavci in spremljanje njihovega napredka, pregled stanja in potreb, evalvacije dela z otroki in pristopov (spremljanje učinkovitosti), načrtovanje izobraževanj, dogovarjanja z zunanjimi strokovnjaki, ki bi bili v podporo, iskanje internih, notranjih virov – organizacija sestankov za izmenjavo in delitev praks in rešitev, mentorstva, evalviranje izvedenih in uvedenih praks, spremljanje trendov in vnašanje v kolektiv, finančna podpora, pohvala in priznanje ob dosežkih. Ena od priložnosti je tudi poverjanje oz. razporeditev nalog zaposlenim, distribuirano vodenje (tudi po-deljeno, razporejeno).

Prav na področju šolskih sistemov se pojem distribuirano vodenje vedno bolj uveljavlja (Avguštin in Otto, 2021, str. 34). Ta oblika vodenja je še posebej pomembna v večjih vzgojno-izobraževalnih zavodih, kjer je vse bolj razdrobljeno in kompleksno, zaradi česar sta učinkovitost in uspešnost vodenja, osredotočenega samo na eno osebo, oteženi. Če želimo, da bo distribuirano vodenje uspešno, je treba vzpostaviti odnose, ki temeljijo na medsebojnem zaupanju in podpori (prav tam). Diskurz o možnostih in načinih vpeljevanja distribuiranega vodenja, kjer se naloge in odgovornosti delijo, gre tudi v smer odvisnosti od osebne naravnosti. Ravnatelj, ki težko „spusti“ kaj iz rok, ki je naravnost k veliki meri nadzora in avtokracije, bo težko zmogel poveriti naloge. Na drugi strani gotovo velja tudi to, da ob obilici nalog, ravnatelj naloge (morda tudi (pre) več njih) poveri in ob tem v polni meri zaupa osebi, ki ji je naloge poveril. Uvajanje distribuiranega vodenja v organizaciji je torej močno odvisno od osebnosti, znanja, prepričanja, usposobljenosti in zavestne odločitve ravnatelja. Pokazati mora veliko mero zaupanja v zaposlene, poznati njihove potenciale in imeti vizijo njihove strokovne rasti (Falle in Ule, 2019, str. 95). **Ravnatelj kot formalni vodja se mora v tem procesu ves čas uriti, da stvari, kot pravi MacBeath, »spusti iz rok«, da s člani tima in drugimi zaposlenimi nenehoma išče soglasje in se z njimi posvetuje, zato je nujno, da delovanje vodstvenega tima, ki je ravnatelju v veliko oporo, temelji na zaupanju, odprti, spoštljivi in iskreni komunikaciji** (Falle in Ule, str. 100). Koren (2007, str. 37 in 45) opiše tudi stil vodenja po načelu »laissez-faire«, vodenje po načelu »bo, kar bo«, pri katerem vodja le opazuje, ali vse poteka, kot je treba.

Raziskave in praksa dokazujejo, da imajo sodelavci in kolegi večji vpliv na profesionalno delovanje ravnateljev kot odločevalci ter da za vzpostavljane trajnostnega sistema učenja potrebujemo učenje drug od drugega, dostop do dobrih in novih idej, izmenjavo mnenj, mreženje in kolektivno moč (Zavašnik in Ažman, 2024, str. 6). Ravnateljeva naloga v procesu vodenja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev vrtcev je tako le-tega načrtovati, izvajati, omogočati, motivirati, spremljati, evalvirati in financirati. Da bi ravnatelj znal podpirati in voditi strokovne delavce v družbeno spremenljivem času, v času, ko so spoznanja znanosti (za vzgojo in izobraževanje zlasti v nevroznanosti, psihologiji, antropologiji) dosegljiva vsem in pomembno vplivajo na potrebe po spremenjenih oblikah dela in učenja, je nujno, da ima tudi ravnatelj možnost podpore in pomoči. Ker se torej vloge in naloge ravnateljev in strokovnih delavcev nenehno ter hitro spreminjajo in je ravnateljevo vodenje eden ključnih vzvodov profesionalnega učenja strokovnih delavcev, se mora hkrati učinkovito uresničevati, izboljševati in spreminjati tudi profesionalno učenje ravnateljev (Brejc, Zavašnik in Mlekuž, 2022a, str. 159).

Da bi lahko razvijali klimo in kulturo učeče se organizacije je eden prvih pogojev vzor – učenje ravnatelja. Izkazovati mora interes in se zavedati, da potrebe časa in stroke tudi njemu narekujejo skrb za lasten profesionalni razvoj. Le tako bo lahko spodbujal svoje sodelavce. »Take šole so v učenje usmerjene skupnosti, v katerih se vsi dojemajo kot učeči se. Razumejo tudi, da se strokovno učenje nadaljuje kot del njihovega dela – delovno mesto je učna delavnica. Učitelji si delo delijo in si prizadevajo razvijati inovativno prakso, ker verjamejo, da je to dragocen in ploden način izboljševanja učnih izkušenj učencev. Izkoristijo tudi priložnosti drugod in dogodke, kot so konference, seminarji in tečaji zunaj šole. Vodje v učenje usmerjene skupnosti

spodbujajo močno pripadnost skupni viziji za prihodnost; učenje vodijo tako, da jih je mogoče videti, ko se učijo skupaj z vsemi drugimi; vodenje si delijo in razdeljujejo ter zanj pooblaščajo druge. Pospešujejo tudi sodelovanje in kolegialne načine dela, nenehno izboljševanje pa je vtakano v sam ustroj šole,« pojasnjuje Earley (2013, str. 12).

Kot v sodobnem času velja za mnoga področja dela, **so se tudi na področju vodenja vrtca delovna področja izjemno razširila in jih ne more opravljati samo z ena oseba, kot se tudi ne morejo izvajati avtokratsko.** Sodobni koncepti vodenja prinašajo in omogočajo vključevanje več deležnikov, oseb ter njihovo sodelovanje pri vodenju. V vrtcu se tako omogoča več oziroma vsem osebam, da prispevajo in sodelujejo pri vprašanjih, ki zadevajo pomembne izzive in razvojne usmeritve vrtca. Gre torej za vodenje, ki temelji na strokovnosti, ne na temeljih položaja, formalne vloge, let, izkušenj ipd. (Brejc in dr., 2019a, str. 7). Tako lahko povzamemo, da je kakovostno vodenje sodelovalno.

Vodenje nasploh, in s tem tudi vodenje profesionalnega razvoja, povezano z osebnostjo vodje, ravnatelja. West-Burnham in Coates (2005, v Earley, 2013, str. 11) vidita v učenje usmerjenem vodenju enega najcelovitejših načinov opisovanja ravnanja vodstva, za kakršno je najverjetneje, da šolo preobrazi v učečo se skupnost. Menita, da so za vodje, ki so usmerjeni v učenje, značilni:

- osebne vrednote, ki se zavzemajo za učinkovito učenje, uspešnost in dosežke vsakega posameznika;
- celovito in sistematično razumevanje učenja, ki ga upoštevajo v vseh vidikih svojega vodstvenega dela;
- sposobnost udejstvovanja v strukturiranem dialogu za krepitev razumevanja učenja pri drugih;
- zavezanost podpiranju učenja drugih;
- javno izkazovanje lastnega udejstvovanja v učenju;
- veselje nad uspehom, rastjo in dosežki vseh.

Gre torej za učenje drug od drugega v obe smeri: od vodstva do strokovnih delavcev in obratno. Raziskave in praksa dokazujejo, da imajo sodelavci in kolegi večji vpliv na profesionalno delovanje ravnateljev kot odločevalci ter da za vzpostavljane trajnostnega sistema učenja potrebujemo več učenja drug od drugega, dostop do dobrih in novih idej, izmenjavo mnenj, mreženje in kolektivno moč (Zavašnik in Ažman, 2024, str. 6).

Ob analizi vodstvenih stilov ugotovljamo, da so v sodobnem času vse bolj prisotne sodelovalne, distribuirane, tudi systemske oblike vodenja. Tako smo distribuirano vodenje v našem vrtcu začeli poglobljeno uvajati z vključitvijo v program Šole za ravnatelje z naslovom Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij – distribuirano vodenje, kar že v naslovu pove, da bodo to priložnosti za učenje. Distribuirano vodenje namreč v mednarodnem prostoru predstavlja enega najučinkovitejših načinov vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov v 21. stoletju. Ključno pri tem je oblikovanje nove vloge ravnatelja, ki med zaposlenimi spodbuja spremembe, zagotavlja primerno okolje in sodelavcem ponudi možnosti za vključevanje v vodenje ter omogoča razvijanje njihovih potencialov za vodenje. Seveda je uvedba distribuiranega vodenja odvisna tudi od osebnosti, znanja, prepričanj, usposobljenosti in zavestne odločitve ravnatelja. Pokazati mora veliko mero zaupanja v zaposlene, videti njihove potenciale in imeti vizijo njihove profesionalne rasti (po Falle in Ule, 2019, str. 95). Distribuirano vodenje v nadaljevanju predstavljamo na primeru izvajanja projekta mednarodnega sodelovanja Erasmus+.

PRILOŽNOSTI VODENJA PRI MEDNARODNIH PROJEKTIH

Ravnatelj vzgojno-izobraževalne ustanove se mora povezovati, sodelovati z deležniki na lokalnem, nacionalnem in mednarodnem nivoju. Podpirati mora mednarodno sodelovanje in se vanj aktivno vključevati (Brejc in Širok, 2019b, str. 21–23). Hkrati naj bi se tudi vzgojitelj dejavno vključeval v različne oblike profesionalnega sodelovanja zunaj vrtca – z drugimi vzgojitelji, ravnatelji, predstavniki šolskega sistema, strokovnjaki, z lokalno skupnostjo, sodeloval v javnih razpravah o pomembnih vprašanih vzgoje in izobraževanja ter se aktivno vključeval v mednarodno sodelovanje (Brejc in Širok, 2019a, str. 23). Vodja, ki stremi h kakovosti organizacije, zaposlene spodbuja k mednarodnemu izobraževanju in pridobivanju mednarodnih izkušenj ter jim je pri tem tudi vzgled. Takšna je tudi izkušnja vodenja projektov mednarodnega sodelovanja v našem vrtcu, ki jo predstavljamo v nadaljevanju.

Ena iz med možnosti za mednarodno sodelovanje, spoznavanje globalnih trendov in s tem profesionalno rast, vseživljenjsko učenje so učne mobilnosti zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Te omogoča program Erasmus+, ki je temeljno orodje za oblikovanje evropskega izobraževalnega prostora, za podpiranje sodelovanja v izobraževanju in usposabljanju. Namen programa je prek mednarodnega sodelovanja spodbujati kakovost, odličnost in razvoj posameznikov ter institucij s področja izobraževanja in usposabljanja (Evropska komisija, 2023, str. 6).

Pred šestimi leti smo v vrtcu, kjer sva zaposleni, zaznali, da bo otrokom treba nuditi več gibanja na prostem – ne glede na letni čas in obstoječe vremenske razmere. Težave

so se kazale v razmišljanju nekaterih strokovnih delavcev in staršev, ki so se bali, da bodo otroci, mokri, prezebli in posledično bolehn. Hkrati smo se na igrišču vrtca, v sodelovanju z ustanoviteljem, pripravljali na izdelavo vrtnice igralnice. Strokovni članek o igri pri nizkih temperaturah in počitku norveških otrok v vozičkih pred vrtcem je porodil idejo o širjenju obzorij zunaj domačih meja. Na pobudo ravnateljice se je oblikoval tim, ki je bil pripravljen »orati ledino«. Sestavljale smo ga ravnateljica, pomočnica ravnateljice in vzgojiteljica. S skupnimi močmi smo izpolnile vlogo za projekt, ki pa tisto leto ni bila uspešna. Naslednje leto smo poskusile ponovno. Izkoristile smo izobraževanja in pomoč, ki jo je o programu Erasmus+ nudil Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS). Še enkrat smo preučile naše cilje, potrebe, možnosti, izpopolnile obstoječo vlogo in dosegle zadostno število točk, da smo lahko izvedle obisk vrtcev na Norveškem. Pred odhodom smo se ničkolikokrat sestale – določile smo koordinatorko mobilnosti, poiskale in kontaktirale vrtnice gostitelje, sestavile plan potovanja (kupile letalske karte, rezervirale prenočišča, raziskale javne prevoze), opravile tečaj angleškega jezika (okrepile strokovno izrazoslovje), oblikovale seznam vprašanj za zaposlene v norveških vrtcih in zaznamkov za opazovanja. Pred odhodom smo pripravile še potrebno dokumentacijo – pogodbe, sporazume. Vse tri smo bile vključene v vse faze projekta. Na samem obisku smo sprotno opravljale evalvacije in na podlagi teh naslednji dan spet postavljale vprašanja gostiteljem, usmerile našo pozornost pri opazovanju. Ena je po navadi vodila pogovor, druga zapisovala, tretja fotografirala. Vedno smo se dopolnjevale, željne informacij, idej, spoznavanja tuje prakse. Vračale smo se spremenjene, vsaka drugače obogatena z novimi občutki, znanji, sklepi. Spoznanja smo delile s sodelavci in

V času vodenja projektov mednarodnega sodelovanja je bila večletna koordinatorka v našem vrtcu vzgojiteljica Ana Leš, s katero smo za pričujoči članek opravili krajši intervju.

Katere lastnosti so potrebne, da strokovni delavec postane koordinator?

»Potrebna je komunikativnost, odprtost, iznajdljivost, spoštovanje vseh, pogum, zlasti za postavljanje vprašanj, ko česa ne vemo, in treba je imeti v mislih, da 'ni neumnih vprašanj'. V pomoč so mi bile izkušnje vodenja učeče se skupnosti, v Erasmus timu delujemo enakovredno in podporno, imela sem tudi podporo vodstva.«

Kaj ste pridobila tako za osebni kot profesionalni razvoj, katere vodstvene sposobnosti?

»Z vodenjem Erasmus tima (koordinatorskim) sem pridobila veliko na področju mreženja, saj smo se koordinatorji srečali na več sestankih in posvetih, kjer smo lahko širše izmenjali mnenja, izkušnje v najširšem smislu, mrežili smo se tudi v lastnem zavodu. Pridobila sem del vpogledov v evropske sisteme in podpore izobraževanju (nove poglede, pristope, ideje ...), zavedam se, da je to le delček, kamenček, saj je že v Sloveniji CMEPIUS ogromna organizacija z mnogo programi. Dodatne veščine vodenja sem povezala z znanji vodenja učeče se skupnosti, sodelovala sem z ravnateljico, pridobila sem znanja s področja spremljanja projektov, vnašanjem podatkov. Pridobila sem širšo mrežo kontaktov (osebja, vrtcev, organizacij),

skupaj s timom smo odkrivali naveze za celotno organizacijo izvedbe projektov mobilnosti, od prevozov, vrtcev, strokovnih delavcev z nacionalne agencije. Veliko sem spraševala in hvaležna sem za njihovo pripravljenost, saj so vselej na voljo za podporo in pomoč. Do zdaj namreč nisem imela izkušenj z birokracijo na takšen način.

Bolj sem suverena v jeziku, bolj v reševanju nepredvidljivih situacij (npr. spremembe vrtcev gostiteljev, odpovedi letov, dodatne mobilnosti ...). Vse to mi je omogočalo rast in občutek oziroma dokaz sami sebi, da zmorem.

V pomenu vodstvenih sposobnosti sem kot koordinatorica najbolj ozaveščala in razvijala občutek odgovornosti do izvedb, zlasti pa do sredstev, da bodo ta vestno in dosledno uporabljena. To je tudi breme, čutiš težo odgovornosti. Pomembno je tudi skupno dogovarjanje. Pridobila sem komunikacijske in koordinacijske veščine.«

V letošnjem letu koordinatorsko – vodenje Erasmus tima v našem vrtcu predajamo novi strokovni delavki. Kaj bi ji svetovala?

»Svetujem ji naj veliko in vselej, ko se pokaže vprašanje, sprašuje, da res ni neprimernih vprašanj, da ima vedno izjemno podporo tako v kolektivu kot pri nacionalni agenciji, na katero se lahko obrne. To je res dober občutek, ko veš, da nisi sam, da je pomoč. Vselej pa je tudi spoštovanje. Tudi v timu našega kolektiva si naloge razdelimo, si pomagamo. Zavedati se je treba odgovornosti, pomena črpanja sredstev.«

širšo javnostjo. Nova vedenja smo vnesle v svoje prakse in s tem bolj ali manj vplivale tako na otroke in starše kot tudi na sodelavce. Koordinatorica je zbrala vso dokumentacijo v mapo in vnesla zahtevane podatke v računalniško orodje.

Po prvem, dokaj enostavno zastavljenem projektu mobilnosti je sledil kompleksnejši projekt, ki je zahteval nekoliko več logistike, porazdelitve nalog. Ravnateljica je na zboru delavcev zaposlene spodbudila v razmislek o potrebah, zanimanjih, ki bi jih želeli raziskati v tujih vrtcih. Povabila je zainteresirane k sodelovanju in oblikovanju novega tima za mobilnosti. Interes sta izrazili dve vzgojiteljici in organizatorica prehrane in zdravstveno-higienskega režima. Ker smo bili takrat precej novi v programu Korak za korakom in smo se ukvarjali z učnimi okolji, je bila izražena ideja, da se povežemo s tujimi vrtci, ki delajo po tem programu ali imajo dobro pripravljena notranja in/ali zunanja učna okolja. Tako smo nov tim sestavljale tri vzgojiteljice, ki smo bile hkrati koordinatorke učečih se skupnosti po programu Korak za korakom, organizatorica prehrane in zdravstveno-higienskega režima in ravnateljica. Dve članici sva bili udeleženi že v prvem projektu (norveški vrtci), tri so bile novinke. Vseh pet članic smo družno pripravile vlogo za projekt in na koncu izvedle enajst mobilnosti. Dve vzgojiteljici sta obiskali vrtce v Belgiji, tretja vzgojiteljica in ravnateljica sva si ogledali učna okolja v Estoniji, vse tri vzgojiteljice smo obiskale vrtce na Češkem, dve vzgojiteljici, organizatorica prehrane in zdravstveno-higienskega režima in ravnateljica smo si ogledale še vrtce na Hrvaškem. Za koordinatorico smo izbrale vzgojiteljico, ki je bila zelo motivirana in izredno organizirana. Projekt je od nje zahteval veliko sprotne dela, spopadanja z računalniškim orodjem, izobraževanja, kontaktiranja z mentorjem na CMEPIUS-u in usklajevanja. Mapa z dokumentacijo je postala precej obsežna in je pogosto v pomoč pri novih projektih. Udeleženke smo si porazdelile naloge glede na lokacijo obiska. Vsak par (Belgija, Estonija) oziroma skupina (Češka) je moral poiskati gostujoče vrtce, navezati stik, načrtovati potovanje, pripraviti potrebno dokumentacijo, ustrezno prirediti listo vprašanj ... Po vrnitvi so sledila poročila kolektivu in širši javnosti. Vsaka udeležen-

ka je po mobilnosti izpolnila anketo. Koordinatorica nas je opominjala na izpolnjevanje obveznosti in vnašala potrebne podatke v računalniško orodje. To orodje se spreminja in s tem terja dodaten čas, vztrajnost in trdno voljo koordinatorja. Omenjeni tim je pripravil tudi načrt za izvedbo visokokakovostnih aktivnosti mobilnosti in pridobil akreditacijo Erasmus+ za obdobje 2023–2027. S tem je vrtcu omogočil dvig kakovosti, kontinuirano krepitev v evropskih dimenzijah.

Sprva so se v mednarodne projekte vključevale predvsem tiste strokovne in vodstvene delavke, ki so bile odprte za spremembe in motivirane za mednarodno izmenjavo idej, praks. Hkrati so bile tudi nekoliko bolj vajene potovanj in jim sporazumevanje v angleškem jeziku ni predstavljalo večjih težav. Zdaj se izkušenejšim priključujejo nove kandidatke, ki prevzamejo svoj del nalog in jih ob pomoči kolegic tudi uspešno rešujejo, izvedejo mobilnosti, se mednarodno povezujejo in strokovno rastejo. Člani v timu ostajajo ali se menjajo glede na interese, se učijo drug od drugega, sodelujejo in se povezujejo. V timu za mobilnosti ni hierarhije, temveč gre za mrežo sodelujočih posameznikov, ki imajo isti cilj – aktivno mednarodno sodelovati. Izstopa le vloga koordinatorja, zato se ta večkrat menja. Vsekakor je treba omeniti tudi zaposlene, ki ne odhajajo na mobilnosti, so pa posredno vpeti vanje, saj organizirajo delo v času obiskov v tujini, nadomeščajo odsotne, se ukvarjajo s financami mobilnosti in opravijo drugo administrativno delo.

SKLEP

Mednarodni projekti organizacijam omogočajo načrtovanje tudi tistih ciljev, ki jih znotraj domačih meja še ni mogoče doseči, primeri dobrih praks v tujini pa že obstajajo (Zavašnik idr., 2020, str. 32). Če želimo prenesti ta znanja, prakse in okrepiti kakovost slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodov, morajo vodje podpreti mednarodna sodelovanja, zavode odpreti v mednarodno okolje, spodbujati zaposlene k vključevanju v mednarodne projekte in sodelovanju s kolegi iz tujine.

VIRI IN LITERATURA

- Avguštin, L., in Otto, S. (2021). Profesionalni razvoj pomočnikov ravnateljev skozi prizmo programa "(P)ostani uspešen srednji vodja". *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 49(2), 33–48.
- Benedičič, P. (2024). *Erasmus+ projekti učne mobilnosti – izziv pri vodenju vrtca kot učeče se organizacije*. MFDPS.
- Brejč, M., Zavašnik, M., in Mlekuž, A. (2022a). *Priložnosti in izzivi profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev v Sloveniji*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-343-1/978-961-270-343-1.159-175.pdf>
- Brejč, M., Mlekuž, A., in Zavašnik, M. (2022b). *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brejč, M., in Širok, K. (ur.). (2019a). *Zbirka Kako-vost v vrtcih in šolah 3*. Šola za ravnatelje.
- Brejč, M., in Širok, K. (ur.). (2019b). *Zbirka Kako-vost v vrtcih in šolah 5*. Šola za ravnatelje.
- Čuk, A. (2022). Pedagoško vodenje za spodbujanje učenja v učečih se skupnostih. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 20(3), 52–68.
- Earley, P. (2013). V učenje usmerjeno vodenje: kako se uresničuje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11(2), 3–16.
- Erčulj, J. (2011). Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 9(2), 15–36.
- European Commission/EACEA/Eurydice.(2019). *Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29&qid=1638446515934>
- Evropska komisija. (2023). *ERASMUS+ Vodnik za prijavitelje*. Različica 2. <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2023/02/Vodnik-za-prijavitelje-2023-V2-SLO.pdf>
- Falle, B., in Ule, H. (2019). Uvedba modela distribuiranega vodenja v Vrtcu Bled. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 17(1), 89–101.
- Kools, M., in Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, št. 137. OECD Publishing.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Fakulteta za management Koper.
- Schleicher, A. (2021). *Učenje za prihodnost OECD učni kompas 2030*. https://www.youtube.com/watch?v=o4PNq2_rBFA
- Trnavčević, A. (ur.). (2000). *Raznolikost kakovosti*. Šola za ravnatelje.
- Ule, H. (2012). Profesionalni razvoj strokovnih delavcev vrtca. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 10(22), 57–67.
- UNESCO (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Valenčič Zuljan, M., in Blanuša Trošelj, D. (2014). Profesionalni razvoj vzgojiteljev z vidika vzgojiteljevih pojmovanj. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 43–60.
- Vlada Republike Slovenije. (2015). *Sprememimo svet: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/razvojno-sodelovanje/publikacije/Agenda_za_trajnostni_razvoj_2030.pdf
- Zavašnik, M., in Ažman, T. (2024). *Elementi coachinga in supervizije v podporo kolegialnemu svetovanju: za sistemsko vodenje v praksi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zavašnik, M., Lenc, A., Slapšak, U., in Šraj, U. (2020). *Vodenje in učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. CMEPIUS.

UČITELJEV GLAS

TEACHER'S VOICE

-
- 29 JEDRNA VLOGA RAVNATELJA PRI VPELJEVANJU NOVEGA KONCEPTA RAZŠIRJENEGA PROGRAMA**
Headteacher's Central Role in Introducing New Concept of Extended Programme
Mag. Sonja Filipič
- 33 SI UPAŠ PREVZETI VODENJE?**
Dare to Lead?
Monika Jelenc
- 36 RAZREDNIŠTVO V GIMNAZIJI – OSEBNA REFLEKSIJA O VLOGI UČITELJA KOT VODJE ODDELKA**
Personal Reflection on the Class Teacher's Role in Grammar School
Ian Emeršič
- 40 KAJ JE ZA VAS DOBRO VODENJE?**
What is Your Definition of Good Leadership?
Andreja Koščak, Damjan Osrajnik, Jasna Munda, mag. Tilka Jakob, Anita Ambrož
- 44 ODZIVI PEDAGOŠKIH DELAVCEV, VKLJUČENIH V PROJEKT VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE NA TEMO VODENJA**
Feedback From Educators Participating in Safe and Supportive Learning Environment Project on Classroom Leadership
Alen Vugrinec, Jasna Vogrinec, Anita Lisac, Sandra Kverh in Mojca Koren Lapajne, Maja Keršič, Karin Černac, Tina Mojškerc, Kladija Skerbinšek, Darinka Drmaž Lavrič, Ingrid Bizjak Ergaver
- 48 ŠTUDIJA PRIMERA: IZDELOVANJE ZAPISKOV S POMOČJO RAČUNALNIKA PRI UČENCU Z RAZVOJNO DISGRAFIJO**
Case Study: Computer-assisted Note-taking in Developmental Dysgraphia Student
Nina Volčajnk
- 52 SPODBUJANJE SOCIALNIH INTERAKCIJ MED OTROKI V VRTCU S POLETNIMI DEJAVNOSTMI V NARAVI**
Encouraging Social Interactions Among Kindergarten Children Through Summer Outdoor Activities
Lara Jevšjak

Mag. Sonja Filipič

OŠ Janka Padežnika Maribor

JEDRNA VLOGA RAVNATELJA PRI VPELJEVANJU NOVEGA KONCEPTA RAZŠIRJENEGA PROGRAMA

Headteacher's Central Role in Introducing New Concept of Extended Programme

IZVLEČEK

Razširjeni program osnovne šole je bil zakonsko potrjen februarja 2004. Predstavlja dodano vrednost obveznemu programu osnovne šole. Ključno je, da dejavnosti razširjenega programa potekajo na temeljih formativnega spremljanja, kjer se, z udejanjenjem vseh elementov formativnega spremljanja, sliši glas učencev in učiteljev. Z vidika uvajanja sprememb mora ravnatelj pedagoški kolektiv voditi tako, da strokovne delavce navdušuje in skupaj z njimi oblikuje nova uvajajoča prepričanja. Ravnatelj kot vodja ima ključno vlogo, saj je v vlogi načrtovalca, podpornika, usmerjevalca in spremljevalca novega koncepta razširjenega programa.

Ključne besede: razširjeni program, šolski prostor, učenec, strokovni delavec, ravnatelj, formativno spremljanje, avtonomija

ABSTRACT

The primary school extended curriculum, which enhances the compulsory primary school curriculum, was introduced in February 2004. The extended programme activities must be founded on formative assessment, with all its aspects implemented to ensure student and teacher voices are heard. Regarding change implementation, the headteacher must excite the teaching team and collaborate with them to develop new assumptions. As a leader, the headteacher plays a crucial role as a planner, supporter, guide and companion of the new extended programme concept.

Keywords: extended programme, school space, learner, practitioner, headteacher, formative assessment, autonomy

Razširjeni program v osnovni šoli s spremembo področne zakonodaje februarja 2024 predstavlja to področje v novi preobleki. Predlog novega razširjenega programa je v statusnem položaju pred zakonskim sprejetjem doživljal različna poimenovanja, najpogostejše kot poskus. Osnovne šole, vključene v poskus, smo vsaka na svojem šolskem polju iskale ustrezen didaktični model, ki bi ga lahko prenesli v širšo slovensko šolsko prakso.

Namen prispevka je, poudariti vlogo ravnatelja kot pedagoškega vodjo pri vpeljevanju obsežne spremembe, ki jo predstavlja razširjeni program. V nadaljevanju prispevka je poudarjen pomen timskega dela strokovnih delavcev, kjer se vloga ravnatelja kot pedagoške vodje zrcali v nujno potrebni strokovni podpori strokovnim delavcem. Nadalje je v teoriji in praksi prikazan pomen ravnatelja kot tistega, ki prisluhne in sliši predloge in razmišljanja učencev in učiteljev. Njegova vloga se še bolj poudari v nadaljevanju procesa, ko lastni model razširjenega programa posamezne šole nastaja od ideje do končne podobe. Kot slednje je v prispevku poudarjena vloga ravnatelja kot aktivnega povezovalca različnih deležnikov, ki vstopajo

v šolski prostor. Gre za deležnike različne narave, tako strokovne kot tiste iz ožjega ali širšega družbenega okolja. Za uspešno povezovanje in komuniciranje ravnatelj potrebuje dodatna znanja in veščine, ki jih mora nujno kontinuirano pridobivati v pedagoško strokovnih, razvojno naravnanih institucijah.

TIMSKO DELO KOT TEMELJ POSTAVITVE LASTNEGA MODELA RAZŠIRJENEGA PROGRAMA

Razširjeni program je plod timskega dela strokovnih delavcev. Ravnatelj kot usmerjevalec in podpornik spremembe, ki se vpeljuje, ima odločilno vlogo pri oblikovanju tima. V vsaki organizaciji igra ključno vlogo pri izbiri in povezovanju ljudi v uspešne time (Everard, Morris, 1996). Vloge v timu morajo biti natančno opredeljene. V primeru iskanja in postavitve ustreznega modela razširjenega programa v posamezni šoli je treba s člani tima zajeti vsa področja (vzgojno-izobraževalna obdobja, strokovne aktivne, šolsko svetovalno službo ...). Avtorja Everard in Morris (1996) navajata še, da

pri gradnji timov govorimo o dveh komplementarnih sestavinah: izbiri članov in usposabljanju tima.

Pred oblikovanjem tima je treba pedagoški kolektiv pripraviti na spremembo. **Zaposleni po navadi napovedano spremembo sprejemajo različno, nekateri z navdušenjem in pričakovanji, drugi spet s strahom in zaskrbljenostjo.** Tudi tukaj je ravnatelj postavljen pred težko nalogo. Upoštevati in biti pozoren mora do tistih, ki si spremembo želijo, v enaki meri pa tudi do tistih, ki sprememb ne sprejemajo zlahka. Menim, da je v kontekstu uvajanja sprememb pri ravnatelju najpomembnejše navduševanje za spremembo. Ravnatelj to zmore, če je tudi sam prepričan v novost ter dovolj avtonomen pri razlagi napovedanih sprememb.

Na OŠ Janka Padežnika Maribor smo bili pred izvajanjem poskusa razširjenega programa na celotnem področju vključeni le z dejavnostmi na področju gibanja. Kakovostna povezanost dejavnosti obveznega in razširjenega programa na področju gibanja je predstavljala trden temelj, ki je strokovne delavce opogumljal k širitvi dejavnosti na celotno šolsko polje lastne šole. V tej fazi je bila pomembna vloga ravnateljice, ki je s formalnimi in neformalnimi pogovori opogumljala strokovne delavce in sproti pojasnjevala nastale morebitne dileme.

Sledila so mesečna srečanja strokovnih delavcev s pedagoškimi diskusijami kot pripravi na uvedbo poskusa. Podlago za razpravo je predstavljalo Delovno gradivo Razširjenega programa osnovne šole (2018). K sodelovanju sta bili povabljeni tudi svetovalka Zavoda Republike Slovenije za šolstvo Špela Bergoč in takratna ravnateljica osnovne šole, ki je že izvajala poskus, mag. Špela Drstvenšek. Njuno strokovno sodelovanje, obogateno s praktičnimi izkušnjami, je pomembno prispevalo k razjasnitvi sproti pojavljajočih se strokovnih dilem. Vsebinsko temeljnega dokumenta mora dobro poznati tudi ravnatelj. Pri vključevanju v pedagoško razpravo je ravnateljevo poznavanje širšega konteksta vsebine, ki se uvaja kot sprememba, zelo pomembno. Pri strokovnih delavcih krepi zaupanje, da bodo skupaj zmogli.

V tem delu procesa uvajanja sprememb je ravnateljeva vloga pomembna tudi z vidika opazovanja in posledično oblikovanja tima. Vodja tima je ključna osebnost, od katere je v veliki meri odvisna uspešnost uvedbe spremembe in njeno razvijanje v želeni smeri. Avtorja Everard in Morris

(1996) poudarjata preprost sistematični pristop kot temelj timskega dela, iz katerega se razvijejo načini zadovoljevanja potreb tima, kadar rešujejo probleme.

Poleg vodje tima je pomembna tudi njegova sestava. Na OŠ Janka Padežnika Maribor je ravnateljica kot vodja tima izbrala učiteljico, ki ima pričakovane lastnosti vodje tima, hkrati pa v kolektivu uživa veliko zaupanje in spoštovanje. Preostali člani tima so strokovni delavci, ki pokrivajo vsa področja obveznega dela programa (vsa tri vzgojno-izobraževalna obdobja, dejavnosti varstva pred poukom, popoldanske dejavnosti, šolska svetovalna služba, vodja strokovnega aktivna tujih jezikov, učitelj računalnikar, učiteljica za oblikovanje urnika in ravnateljica). Oblikovanje takšnega tima je po avtorici Polak (2007) k določenim nalogam in problemom usmerjen tim, ki je le začasno organiziran, vendar njegovo delo temelji na načelih pravega timskega pristopa – člani tima se ukvarjajo s specifičnimi nalogami in problemi, povezujejo jih skupni cilji in pozitivna soodvisnost.

Tim, v primeru pričujoče šole, se sestaja v skladu z letnim načrtom, njegova srečanja so pogostejša v času od aprila do avgusta, ko potekajo evalvacije za preteklo in načrtovanje za prihodnje šolsko leto. V tem času pogosto poteka tudi fleksibilno delovanje tima, ko se del tima za določeno nalogo sestane s skupino učiteljev. V našem primeru je to strokovni aktiv tujih jezikov. Ker je eden od ciljev razširjenega programa zagotoviti primerljiv evropski standard tujejezikovne zmožnosti osnovnošolcev, je treba to namensko nalogo podrobno predelati v strokovnem aktivu tujih jezikov. V razpravi sodelujejo in sprejemajo odločitve v obliki smernic poleg učiteljev tujih jezikov še vodja tima, vodja strokovnega aktivna tujih jezikov in ravnateljica. Odvisno od razprave se morda v nekaterih delih priključijo še drugi člani tima, npr. računalnikar. Podobno se sestane del tima z učiteljicami popoldanskih dejavnosti od 1. do 5. razreda. Tudi na tovrstnih oblikah sodelovanja posameznih članov tima je ravnateljeva vloga nepogrešljiva. Ravnateljčino vodenje pomeni skupek povezav med ljudmi, ki delajo skupaj in posameznikom omogoči, da oblikujejo znanje (Koren, 2007). Njeno vodenje temelji na opogumljanju strokovnih delavcev, da pridobivajo nova znanja na temeljih že vpeljanih in utrjenih. Posebno vrednost imajo strokovna srečanja ravnateljev, ki izvajajo poskus v okviru Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Tovrstna povezava izkušenj drugih šol in lastnih predstavlja ravnateljev prispevek k iskanju ustreznih didaktičnih in vsebinskih poti pri oblikovanju lastnega modela razširjenega programa.

GLAS UČENCEV IN UČITELJEV

V programu osnovnošolskega izobraževanja izvajamo dva programa, obveznega in razširjenega. Prav slednji daje šolam možnosti in priložnosti izvajati dejavnosti, ki jih v prejšnjem sistemu razširjenega programa ni bilo možno izvajati v takšni meri. Povečala se je avtonomija šol, da v program umestijo vsebine, ki so pomembne za posamezno šolo in do uzakonjenega novega razširjenega programa niso našle mesta za uresničitev. Avtonomija pa seveda pomeni še kaj drugega: pomeni možnost šole in učitelja, da izbira vsebine, sredstva in poudarke (Kozoderč, 2015). Avtor še navaja, da avtonomija zahteva avtonomnega, pogumnega in samozaveznega ravnatelja in učitelja. Ravnatelj mora biti tudi dober poznavalec potreb šolskega prostora, ki ga vodi, in pozoren poslušalec predlogov učiteljev in učencev.



► SLIKA 1: Pedagoška razprava v času priprave na izvajanje Poskusa Razširjenega programa v osnovni šoli
(Fotografije: Sonja Filipič)



► SLIKA 2: Nabor potreb in želja v času priprav na uvedbo Poskusa Razširjenega programa v osnovni šoli

Ko smo na šoli začeli s pripravami na izvajanje Poskusa Razširjenega programa prvo leto, smo se lotili z razmislekom o potrebah in željah, torej katere dejavnosti bi v okviru razširjenega programa ponudili učencem.

Ravnateljica šole množice predlogov in želja ni omejevala, saj je pri strokovnih delavcih videla motiviranost, inovativnost, ustvarjalno mišljenje, sodelovanje, komuniciranje in druge kompetence, katerih razvijanje je pričakovano pri učencih v obliki prečnih kompetenc v okviru razširjenega programa.

V istem koraku so strokovni delavci prevideli tudi ovire, ki bi se morebiti pojavile na poti oblikovanja ali izvajanja posamezne delavnice.

V prvem letu priprav je bilo na področju ponudbe dejavnosti težišče dela na strokovnih delavcih, ki so usvajali bolj svoboden način ponudbe dejavnosti učencem. **Pomembna novost, ki so jo strokovni delavci morali usvojiti, je ta, da so lahko ponudili dejavnosti, ki izvirajo iz njihovih dodatnih znanj oz. močnih področij, pa jih do zdaj niso mogli izraziti oz. so jih lahko le v odtenkih obveznega programa.** V naslednjih dveh letih poskusa je bilo večje težišče načrtovanja na učencih, saj so po prvem letu izvajanja spoznali zanimivost in pestrost dejavnosti. Navedeno potrjuje tudi delovno gradivo Razširjeni program osnovne šole (2018), ki pravi, da šola pripravi ponudbo dejavnosti s posameznih področij in priporočila, potrebe in izražene interese učencev, prostorske in kadrovske pogoje šole ter možnosti, ki jih ponuja širše okolje. Tudi v tem delu poudarimo vlogo ravnatelja, ki mora zagotavljati prostorske pogoje, vendar v skladu z možnostmi. Ravnatelj je odgovoren tudi za ustrezno kadrovsko zasedbo zaposlenih strokovnih delavcev. V svoji vlogi mora biti dober poznavalec izzivov v ožjem in širšem okolju, ki prepozna priložnosti za povezavo s šolo v razširjenem programu.

Ravnateljica na OŠ Janka Padežnika Maribor je v času vpeljevanja novega koncepta razširjenega programa precej časa namenila učiteljem, kjer je v pogovorih izražala spoštovanje posameznikovih sposobnosti in njegovih dodatnih znanj. Spodbujala je k razmišljanju o vrednosti lastnega znanja ter skupnemu iskanju poti dodatnih znanj, ki bi jih strokovni delavec vpeljal v nabor dejavnosti razširjenega programa na lastni šoli.



► SLIKA 3: Nabor ovir v času priprav na uvedbo Poskusa Razširjenega programa v osnovni šoli

ZAKAJ JE RAZŠIRJENI PROGRAM NADGRADNJA OBVEZNEGA PROGRAMA

Opredeljeni cilji in načela razširjenega programa osnovne šole nedvoumno narekujejo povezanost obveznega in razširjenega programa osnovne šole. Še več, z zavestnim sledenjem ciljem in načelom razširjeni program predstavlja dodano vrednost obveznemu programu osnovne šole. To zavedanje je izjemno pomembno za ravnatelja šole, ki mora v prvi vrsti opogumiti in dodatno izobraziti strokovne delavce za vpeljavo te spremembe. Nadalje mora strokovno ustrezno in hkrati preprosto, privlačno bistvo razširjenega programa razložiti staršem. Osrednjo vlogo imajo učenci, ki prejmejo informacije po različnih poteh, najpogostejše od učiteljev in drugih strokovnih delavcev, pomemben pa je tudi pogovor učencev z ravnateljem. Ravnateljica šole veliko časa namenja pogovorom z učenci, njeno vodenje temelji na stališču, da je spreminjanje učenja proces skupnega učenja. Koren (2007) poudarja pomen zaupanja, da je izboljšanje možno, ter prepričanje, da kdor osvoji otrokovo srce, osvoji tudi njegovo glavo.

Na OŠ Janka Padežnika Maribor je bila vsa leta uvajanja razširjenega programa in iskanja ustreznega didaktičnega modela posebna skrb posvečena kompetencam. Kurikulum za razširjeni program osnovne šole (2023) navaja, da se prečne veščine na ravni šole sistematično razvijajo pri vseh osnovnošolskih predmetih, učitelji pa jih intenzivirajo, razširijo in poglobijo tudi v premišljeno načrtovanih dejavnostih razširjenega programa. Ravnateljica šole je v vseh fazah poskusa razširjenega programa poudarjala pomen prečnih kompetenc, ki morajo biti vodilo tako v fazi načrtovanja dejavnosti kot na izvedbeni ravni. Fleksibilnost pojmuje kot ključno kompetenco strokovnih delavcev, saj uvedba in izvedba razširjenega programa v novi preobleki terja nov pristop tudi na področju rabe šolskega prostora. K temu pomembno prispeva tudi vključenost šole v razvojno nalogo Vključujoča šola – vključujoči fizični prostor, znotraj katere krepimo pomen prepletenosti fizičnega in socialnega šolskega prostora.

Ravnateljica pogosto sledi priporočilom Marenič Požarnik (2020), ki povezuje prečne kompetence z osebnimi prepričanji ali pojmovanji. V izvedbeni model razširjenega pro-

grama ravnateljica vključuje še svet vrednot, ki so temelj vizije vsake osnovne šole. Vzgojni načrt šole je posledično prepleten z dejavnostmi razširjenega programa, kar predstavlja obogatitveno vrednost dejavnosti.

Celotna zgodba novega razširjenega programa temelji na drugačni filozofiji učenja in poučevanja, to je formativnem spremljanju. Prav elementi formativnega spremljanja so tisti, na katerih temelji izvedba dejavnosti razširjenega programa.

Avtorice priročnika *Formativno spremljanje v podporo učenja v snopiču z naslovom Zakaj formativno spremljati* (Holcar Brunauer idr., 2017) navajajo, da formativno spremljanje močno vpliva na izboljšanje dosežkov vseh učencev, posebej učno šibkejših, njihovo učenje in znanje pa je, ob omogočanju enakih pogojev za vse učence, kakovostnejše. Ob intenzivnem zavedanju tega je bila na OŠ Janka Padežnika Maribor uvedena »petka«, ki poteka vsak ponedeljek, peto šolsko uro, in je na voljo vsem učencem od 6. do 9. razreda. Pod vodstvom in usmerjanjem ravnateljice šole čez celotno šolsko leto skrbno opazuje in s timom načrtuje vsebine »petke« za naslednje šolsko leto. V letu po epidemiji so bile zaznane povečane stiske otrok na učnem, motivacijskem in odnosnem področju. Zato so bile učencem v »petki« ponujene predvsem dejavnosti, ki so krepile učno področje in duševno zdravje učencev. V naslednjem šolskem letu je bilo v »petki« okrepljeno izvajanje učne podpore na različnih predmetnih področjih. Posebej se je izvajala podpora učenja slovenščine za učence tujce ter dodatna strokovna pomoč za učence Rome. Ob tem so nekatere dejavnosti s posameznih področij po izboru učencev v »petki« ostale. Tako učenci sproti nadomestijo učne primanjkljaje na posameznih področjih, in ker poteka med poukom, je tudi manj izogibanja dejavnostim. Ravnateljica šole namenja spremljavi izvajanja dejavnosti v »petki« posebno pozornost, v okviru učne podpore še posebej medvrstniškemu učenju.

SKLEP

V prispevku je predstavljena vloga ravnatelja pri vpeljevanju kompleksne spremembe, ki jo predstavlja novi koncept razširjenega programa. Ravnatelj ima v današnji osnovni šoli znatno preveč obsegajoč nabor del in nalog, žal mu za pedagoško vodenje ostaja (pre)malo časa. Pa vendar,



► SLIKA 4: Pomen vključenosti drugačnega šolskega prostora v razširjenem programu



► SLIKA 5: Učna podpora in druge dejavnosti v »petki«

tako obsežna sprememba pedagoško-didaktične narave, kot je razširjeni program, od ravnatelja terja maksimalno aktivno vpetost v proces postavitve modela razširjenega programa v šoli, ki jo vodi. V okviru teh aktivnosti lahko ravnatelj v znatno večji meri uresničuje avtonomijo šole, saj ima skupaj s pedagoškim kolektivom možnost zapolniti marsikatero vrzel vsebinsko pedagoške narave, kar težko doseže samo z obveznim programom.

Kot povedano v naslovu, **je ravnateljeva vloga pri vpeljevanju razširjenega programa ključna, saj njegova aktivna vpetost v proces vpeljevanja spremembe predstavlja jedro**, od katerega je odvisno delovanje pedagoškega kolektiva in posledično oblikovanje modela razširjenega programa na posamezni šoli.

Preplet sodobne didaktike učenja in poučevanja ter razširjenega programa zagotovo omogoča uresničitev temeljnega poslanstva osnovnošolskega izobraževanja. Izobraževanje in vzgoja hkrati, dve vrednoti, ki sta neprecenljivi v obdobju otrokovega odrasčanja in šolanja. Vrednoti pa ste le dve od mnogih skupnih družbenih vrednot, na katerih temelji Kurikulum za razširjeni program osnovne šole. Le-ta predstavlja kompleksno spremembo, ki zahteva stabilno vodenje s ciljno usmerjenostjo oblikovanja novosti v kulturi posamezne šole.

VIRI IN LITERATURA

Everard, B., in Morris, G. (1996). *Uspešno vodenje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Novak, L., Borstner, M., Kerin, M., Komljanc, N., Zore, N., Kregar, S., Zajc, S., Margan, U., Eržen, V., in Rutar Ilc, Z. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Zakaj formativno spremljati*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Koren, A. (2007). Novi pogledi na vodenje šol in vrtcev. Šola za ravnatelje. Microsoft PowerPoint - KOREN-ravnateljstvo (ssmb-arhiva.com)

Kozoder, D. (2015). Avtonomija šole. Časnik. <https://casnik.si/avtonomija-sole>

Kurikulum za razširjeni program osnovne šole (2023). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [www.zrss.si/pdf/kurikulum za razširjeni program osnovne šole.pdf](http://www.zrss.si/pdf/kurikulum%20za%20razsirjeni%20program%20osnovne%20sole.pdf)

Logaj, V., Potočnik, N., Krapše, T., Noliml, F., Rupnik Vec, T., Bergoč, Š., Šipuš, K., Benc, V., Pevec Semec, K., Novak, L., Nedeljko, N., Kranjc, R., Bezić, T., Komljanc, N., Bačnik, A., Mršnik, S., Kerin, M., Volčanšek, S., Markun Puhon, N., ... Malešević, T. (2018). *Razširjeni program osnovne šole. Delovno gradivo*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marentič, P. B. (2020). *Moje življenje, moje učenje*. Mladinska knjiga založba d. d.

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Modrijan.

Monika Jelenc

OŠ Miška Kranjca Ljubljana

SI UPAŠ PREVZETI VODENJE?

Dare to Lead?

IZVLEČEK

V prispevku predstavljam svojo izkušnjo vodje ter poudarjam ključne vidike, ki se mi pri vodenju zdijo najpomembnejši. V svoji karieri učiteljice sem se večkrat znašla v vlogi vodje oziroma koordinatorice. Moja prva izkušnja je bila vodenje aktiva, v nadaljevanju sem vodila svet šole, priložnost pa sem imela voditi tudi šolski projektni tim razvojnega projekta ATS STEM.

Ključne besede: vodenje, timsko delo, vodenje tima, ATS STEM

ABSTRACT

This article discusses the author's personal leadership experience and emphasises the crucial elements that she believes make a strong leader. Throughout her teaching career, she has frequently taken on the role of a leader or coordinator. Her first experience was as a subject leader, followed by chairing the school council, and she also led the school team for the ATS STEM development project.

Keywords: leadership, teamwork, subject leader, ATS STEM

Kot učiteljica naravoslovja, biologije in kemije sem svojo pedagoško pot do letošnjega leta gradila na Osnovni šoli Frana Albrehta, zdaj pa svojo pot nadaljujem na Osnovni šoli Miška Kranjca v Ljubljani. Prevzem vloge vodje je vedno prišel nekako spontano in nenačrtovano. Da sem vseeno zbrala pogum in te vloge prevzela, pa je zagotovo posledica sodelovanja z dobrimi sodelavci, ki sem jih opazovala, kako organizirajo dneve dejavnosti za celotno šolo, vodijo projekte, navdihujejo in motivirajo sodelavce, da se lotijo česa novega. **Razumevanje sodelavcev in podpora vodstva usmeri veter v tvoja jadra, posledično pa se lažje lotiš novih izzivov.**

TIMSKO DELO V ŠOLI

Učitelj mora v sodobni šoli obvladati različne vloge, med katerimi je tudi razvoj spretnosti timskega dela. Da bi tim deloval učinkovito, morajo njegovi člani obvladovati spretnosti reševanja problemov, medosebne spretnosti in spretnosti, povezane z nalogami tima (Polak, 2007, str. 66). Sodelovanje je zagotovo lažje, če člani tima že imajo omenjene spretnosti ali so jih pripravljeni razvijati.

Učinkovite šole so navadno šole z razvito sodelovalno kulturo. Sodelovalna kultura na šoli pa se ne kaže samo med pedagoškimi delavci, ampak tudi med vsemi zaposlenimi. V nadaljevanju sem po različni literaturi povzela po mojem mnenju najpomembnejše značilnosti sodelovalne kulture:

- Odnosi med delavci šole so prijateljski in razumevajoči.
- Zaposleni si pomagamo in skrbimo drug za drugega.

- Čutimo, da smo skupaj odgovorni za delo šole.
- Znamo se poslušati in si vzamemo čas, da se spoznamo.
- Čutimo se povezane in varne, da smo lahko osebno odprti.
- Upamo si izraziti tako pozitivna kot negativna čustva.
- Smo odkriti, neposredni in si upamo ne strinjati se z mnenji drugih.
- V komunikaciji smo spoštljivi in prijazni.

S timskim delom učitelji neposredno in posredno pripravljajo učence na zahteve po timske delu v njihovem poznejšem poklicnem življenju (Polak, 2007, str. 18). Tudi učenci hitro opazijo, če med učitelji vladajo sodelovalni in podporni odnosi.

Na šolah ločimo različne time. K nalogam ali problemom usmerjeni timi so na šoli na primer aktivi, delovne skupine itd. Pri vodstvenih timih se še posebej izražata timsko načrtovanje in timska evalvacija. Glede na način vodenja ločimo avtoritativno vodene time, samovodene time ter koordinirane ali mešane time, ki so kombinacija obojih. V šoli pa se v zadnjem času pogosto srečujemo s pojmom multidisciplinarni tim, v katerem so združeni ljudje z različnimi poklicnimi profili in jasnim odnosom do naloge.

Učinkoviti timi se zavedajo, da bodo s sodelovanjem uspešnejši. Motivirani so vsi člani tima, med seboj si zaupajo in si prizadevajo za medsebojno razumevanje. Imajo odprto in sproščeno komunikacijo, vsak s svojo vlogo prispeva k učinkovitosti. Soočenje z drugačnim mnenjem še ne pomeni konflikta.

Člani sodelujejo pri timskih odločitvah z zavedanjem, da jih bo ob problemih usmerjal vodja (Polak, 2007, str. 82, 83).

VODENJE

Glede na vloge vodje oziroma koordinatorja v timu po Belbinu (Polak, 2007, str. 45) ta opravlja naslednja dela: vodi delo tima, pojasnjuje skupne cilje, spodbuja druge k delu in odločanju ter neguje enakovrednost. Njegove lastnosti pa naj bi bile: samozavest, zrelost, zaupanje, razgledanost, ugled in zmerna ambicioznost.

Dober vodja je tisti, ki vodi in usmerja delo, prav tako pa mora po potrebi skrbeti za načrtovanje, vzdrževati primeren vzdušje, udejanjati cilje tima, spremljati in nadzirati delo. Pri tem mora zaupati v svoj tim in ne prevzemati nalog drugih, saj s tem kaže prav nasprotno. Kot celota bo tim dobro deloval, ko se bodo vsi člani aktivno trudili za dobro opravljeno delo in bo enkrat več nalog prevzel eden in drugič drugi član.

Vodenje tima

Vsak tim sestavljajo posamezniki, ki s svojimi pogledi prispevajo in skupino obogatijo na različne načine. Vse nas vodi skupna želja biti pri delu učinkoviti in uspešni. Izogibati se moramo dolгим sestankom, ki ne prinesejo rešitev, sklepov ali navodil za nadaljnje delo in vsem povzročajo le slabo voljo.

Vodja v kateri koli obliki mora sestanek usmerjati, voditi in dati možnost, da vsi izrazijo svoje mnenje. Imeti mora sposobnost, da govorca ob pravem času preusmeri, da le-ta ni predolg oziroma ni čustveno prizadet, ker ga je ustavil. »Zahtevni sogovorniki« tudi vodji omogočijo večji napredek in razmislek o sebi. Hkrati mora biti razumevajoč in odločen. Pričakovanja, ki jih ima do drugih, mora tudi sam udejanjati in biti zgled. Dobro je, če se zaveda svojih močnih področij in razvija svoja šibka področja, ki jih ne skriva, in je v komunikaciji dobronameren in iskren.

Za dobro vodenje mora posameznik zaupati svoji intuiciji in posvečati pozornost tudi stvarim, ki niso izrečene. Prepoznati mora problem oziroma težavo tima, se lotiti reševanja težav in prevzemati vso odgovornost. Dober vodja se vpraša, kaj je spregledal, in se ne boji napak, ampak se poskuša iz njih nekaj naučiti, ob vsem tem pa je empatičen, iskren, pristen in spoštljiv.

Sama od vodje pričakujem, da se drži rdeče niti, da članom omogoča sodelovanje, jih pri tem sliši in po potrebi tudi prilagodi svoje mnenje, predvsem pa, da daje občutek, da ceni delo posameznika.

Vodja tima se mora zavedati, da je uspešen le toliko, kot so uspešni vsi člani skupaj. Kadar tim čuti z vodjo, kakovostno opravlja in je odgovoren za uspešno opravljeno delo, lahko govorimo o dobrem timu.

Zame je pri vodenju tima bistveno:

- Zaupanje. Zaupanje v to, da sodelujem z odličnimi sodelavci oziroma predstavniki v svetu zavoda, in podpora okolja, da to zmorem.
- Ustvarjanje pozitivnega vzdušja, ki motivira člane tima, s katerimi skupaj dosežemo zastavljene cilje.
- Razumevanje in upoštevanje stališč, potreb in izkušenj, ki jih imajo različni člani tima.

- Čim bolj učinkovita organizacija dela, kar pomeni, da si mora vodja narediti dobro predpripravo.
- Biti pripravljen na vprašanja, na katera ne poznaš odgovora. Tukaj sem lahko računala na različne odlike, ki so jih imeli člani tima, ali pa smo skupaj poiskali zunanjo pomoč.
- Napak, ki izhajajo iz dela, se ne bojimo. Kajti kot pravi pregovor, kdor dela, tudi greši.
- Podpora članov timov in podpora vodstva.

ŠOLSKI PROJEKTNI TIM OSNOVNE ŠOLE FRANA ALBREHTA V PROJEKTU ATS STEM

Ker je na šoli razvita sodelovalna kultura, so bili tudi temelji našega šolskega projektnega tima dobri. Sama sem bila pripravljena sodelovati v projektu, nisem pa pričakovala, da bom prevzela vodenje. V skupini je namreč zaradi zaposlitev na drugih delovnih mestih ali šolah že od samega začetka večkrat prišlo do zamenjav članov.

Naše timsko delo je vključevalo načrtovanje učnih enot, timsko poučevanje in skupno evalvacijo dosežkov, ki smo jo izvedli tako učitelji kot učenci. Učne enote smo izvajali v skladu z načeli formativnega spremljanja, pri čemer smo spremljali in vrednotili prečni veščini sodelovanja in reševanja problemov ter znanje učencev pri naravoslovju, fiziki, biologiji, kemiji, tehniki in tehnologiji ter matematiki, pri tem smo uporabljali tudi IKT. Izkušnje in primere dobre prakse smo izmenjavali s sodelujočimi šolami in med sodelavci. Kot razredniki pa smo učence spodbujali k razvijanju samouravnavaanja čustev in socialnih veščin.

Vedno me je vodila misel, da moramo biti časovno in ciljno učinkoviti. V okviru projekta smo sodelovali na različne načine, tudi s pomočjo tehnologije. Termin za sestanek ni bil ravno najboljši, a lahko trdim, da smo se sestankov veselili in da smo bili na njih zelo uspešni. Želela sem poskrbeti za dobro počutje in učinkovitost. Naš program, ki se je izkazal za dobrega, je potekal približno tako:

- Čas za kavico in kratko razmišljanje o tem, kako se počutimo (največ 10 minut).
- Pregled, kaj smo se na zadnjem srečanju dogovorili in kako uspešni smo bili. Če kdo pri delu ni bil uspešen, smo mu pomagali oziroma izmenjali mnenja o možnih rešitvah in se odločili za eno.
- Dogovor o nadaljnjih ciljnih in nalogah, o katerih smo razpravljali šele na naslednjem sestanku. Tako smo imeli vsi člani dovolj časa za razmislek.
- Ob koncu sestanka smo povzeli, kaj moramo narediti do naslednjic, in si zaželeli lep vikend.

Za naše uspešno timsko delo smo bili pomembni vsi člani, ki smo bili skrbni, se podpirali, se motivirali, si pomagali in prispevali po najboljših močeh. Skupaj smo postajali vedno bolj samozavestni, vedno bolj smo si zaupali in verjeli v učinkovitost.

Vse izzive smo vedno reševali s pogovorom, refleksijo in evalvacijo. Menim, da je bilo moje vodenje nežno in spodbudno, ob zavedanju, da smo uspešni le, če vsak član tima dobro opravi svoje naloge. Člani tima smo imeli različno predznanje na področju formativnega spremljanja in

digitalnih kompetenc. Moja naloga je bila pri sodelavcih prepoznati šibka in močna področja. Posamezniki, ki so bili močni na določenih področjih, so v posameznih fazah načrtovanja učili druge in prevzeli odgovornost za uspešnost izvedbe, preostali pa smo razvijali svoja šibkejša področja. Člani tima smo imeli različne kvalitete (ustvarjalnost, digitalne kompetence, formativno spremljanje, inovativnost ...) in skupaj smo pisali zgodbo o uspehu.

Epidemija je bila eden največjih izzivov, saj smo morali vse sestanke in dejavnosti za učence nenadoma izvajati na daljavo. Tudi tu smo izzive reševali tako, da je vsak član tima dobro opravil svojo nalogo, nato pa smo skupaj na sestankih preverili, ali vse deluje tako, kot smo načrtovali (npr. ali so povezave dostopne zunanjim uporabnikom itd.). Moja naloga je bila uskladiti čas za sestanek, ki bo primeren za vse, in načrtovati sestanke z manjšo skupino tima, ki je bila nosilec učne enote. S tem sem poskušala povečati časovno učinkovitost tima.

Med projektom sem večkrat stopila iz svoje cone udobja, saj po navadi ne maram biti v središču pozornosti. Kljub temu sem kot vodja predstavila naše delo in načrte. Pri tem sem se vedno posvetovala s svojim timom, kar mi je dalo potrebno podporo in zaupanje, hkrati pa sem čutila odgovornost, da nalogo uspešno izpeljem.

V knjigi Timsko delo v vzgoji in izobraževanju Polak navaja značilnosti učinkovitega tima, v nadaljevanju pa povzemam značilnosti, ki so odlikovale naš tim:

- Vsi smo bili aktivno vključeni v oblikovanje nalog in ciljev projekta.
- Po najboljših močeh smo prispevali izvirne ideje, predloge in znanje.
- Spodbujali smo drug drugega, odkrito izražali mnenja, predloge, občutke, vprašanja.
- Naša komunikacija je bila odprta in sproščena.
- Vsi smo si prizadevali za medsebojno razumevanje.
- Poznali smo svoje vloge in poglobljali zaupanje v prispevek vsakega posameznika.
- Uporabljali in razvijali smo nove spretnosti in sposobnosti.
- Tudi če je imel kdo drugačno mnenje, to še ni pomenilo konflikta.
- Člani so mi zaupali, da jih bom ob težavah usmerjala in da bomo skupaj dosegli cilje.

Učinki dobrega sodelovanja

Polak navaja, da se učinkovitost timskega dela učiteljev v končni obliki kaže v uspešnem zagotavljanju čim boljših možnosti za učenje in vsestransko napredovanje učencev. Pri svojem delu smo se tako učitelji kot učenci naučili bolj aktivno poslušati, pri učencih pa smo opazili tudi večjo motivacijo za delo. Ko smo izvajali ure »STEM«, je bilo v razredu čutiti visoko stopnjo aktivnosti, ni bilo učencev, ki bi se dolgočasili, ali tistih, ki ne bi bili pripravljeni prispevati svojega dela, učenci so brez težav ostali v šoli tudi dlje časa oziroma so bili pripravljeni svoj izdelek izboljšati tudi zunaj pouka.

Timsko delo pa predstavlja tudi prednosti za učitelje, kot so npr. večja medsebojna pomoč in skupno reševanje problemov, manjša izolacija učiteljev, večja interakcija idej in sposobnosti članov tima, kar je po navadi izvor nav-

dušenja in delovne motivacije (Polak, 2007, str. 112). Pri aktivnostih projekta ATS STEM se je razvijal in učil celoten šolski tim. Vsak je lahko pokazal svoja močna področja in ob drugem krepil svoja šibkejša. Vsi skupaj smo bili bolj inovativni in smo dosegli, da se je znanje prepletalo, ob tem pa smo zgradili dobre medosebne odnose. Pri mojem vodenju so mi pomagali zaupanje v sodelavce, sproščenost, motiviranost vseh članov ter stalna podpora, ki sem jo vedno občutila. Menim, da so mi bili v pomoč tudi moja prilagodljivost, trud, da smo imeli pri delu jasne cilje, ter sposobnost motiviranja sodelavcev s pozitivnim odnosom. Izziv mi je predstavljala skrb za enakomerno porazdelitev nalog med sodelavce, da bi tudi oni občutili zadovoljstvo ob opravljenem delu in razumeli, da so vsi doseženi uspehi rezultat našega skupnega prizadevanja.

SKLEP

Vodenje tima vedno prevzemam z veliko odgovornostjo, ki jo čutim do članov. Hkrati pa mi vodenje omogoča, da sodelujem z različnimi osebnostmi, da se osebnostno, čustveno in strokovno razvijam. Omogoča mi, da si nekoliko popestrim na trenutke izolirano delo predmetne učiteljice in da razvijam svojo prilagodljivost, odprtost za nove ideje, ustvarjalnost, učenje iz izkušenj, svojo sposobnost reševanja problemov, empatijo, kritično mišljenje, vztrajnost, samozavedanje in timsko delo. Upala sem si prevzeti vodenje, mogoče ga bom še kdaj, zagotovo pa se veselim sodelovanja v različnih timih tudi v prihodnje, saj me le takšno delo osebnostno in strokovno bogati.

Zahvala

S pomočjo dobrega vodje bo tim uspešnejši, a z dobri mi člani tima je tudi vodja lahko dober. Sara, Tadeja, Metka, Ema, Tilen, Danica, Tjaša, hvala vam za vedno iskreno in srčno sodelovanje. Rafko, Anita in Zdravko, hvala vam za temelje, ki so bila posledica razvijanja sodelovalne kulture šole, in podporo našemu timu. Hvala vsem za zaupanje v moje sposobnosti, spretnost in strokovnost. Hvala vam za deljenje vaših izkušenj, pomoč in podporo. Brez vas zagotovo ne bi bila to, kar sem danes. Ponosna sem, da sem imela priložnost sodelovati z vami.

VIRI IN LITERATURA

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Modrijan.

Zlata pravila vodenja (b. d.). *Team Training*. <https://teamtraining.si/zlata-pravila-vodenja/>

Bečaj, J. (2012). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje*, 43(3/4), 123-125. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-NJOHIB1C/a70b4cc3-7959-4b15-b6e7-cce0ca8f21c6/PDF>

Polak, A. (2011). Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19(2), 37-56, 157. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-RQLDAHRH>

Ian Emeršič

Prva gimnazija Maribor

RAZREDNIŠTVO V GIMNAZIJI

Osebna refleksija o vlogi učitelja kot vodje oddelka

Personal Reflection on the Class Teacher's Role in Grammar School

IZVLEČEK

Učenci, njihovi starši ali skrbniki in razredniki se v letih učenčevega šolanja v oddelku skupaj sprehodijo skozi procese spoznavanja, navajanja, sodelovanja, ustvarjanja in načrtovanja za učenčevo prihodnost. Na tej poti naletijo na različne prepreke, težave in velikokrat tudi medsebojna nesoglasja. V obdobju skupnega sodelovanja se mora razrednik osredotočiti na nekatere pomembne vidike svojega dela, če želi vzpostaviti, vzdrževati in ohraniti pozitivno dinamiko svojega oddelka. Poleg vseh pomembnih vidikov mora razrednik prav tako skrbeti za svoj lastni profesionalni razvoj in sodelovanje z drugimi šolskimi podsistemi. V sodelovanju s starši in preostalimi pedagoškimi delavci mora otroke spodbujati k razmišljanju o lastni sreči, se z njimi veliko pogovarjati, jih usmerjati, a jim hkrati pustiti vso odgovornost pri oblikovanju in izbiri nadaljnje življenjske poti.

Ključne besede: razrednik, vidiki razredništva, odderek, srednja šola, gimnazija, varno učno okolje, organizacija šolskih dejavnosti, posodobljen koncept dela z nadarjenimi, načrt OIN

ABSTRACT

During schooling, learners, parents or guardians, and class teachers work hand in hand to traverse the processes of discovery, adjustment, collaboration, creativity and planning for the future. Along the way, they face barriers, difficulties, and even disagreements. Throughout this time, class teachers must prioritise certain aspects of their work to build, maintain and sustain a positive dynamic in their class. In addition to these considerations, class teachers must also focus on their professional development and cooperation with other school subsystems. In collaboration with parents and other teaching staff, class teachers must encourage children to consider their happiness, talk to them frequently, and guide them while giving them complete responsibility for shaping and choosing the path they want to pursue.

Keywords: class teacher, class, secondary school, grammar school, safe learning environment, organising school activities, revised framework of gifted education, personal education plan

Svojega začetka razredništva na gimnaziji se zelo dobro spominjam. Avgusta, v času priprave na novo šolsko leto, sem najprej dobil seznam dijakin in dijakov svojega oddelka. Kar nekaj časa, predpriprav in prečesanih informacij kasneje je vsako ime na seznamu dobilo svoj obraz. Vsako ime in obraz na prvem skupnem roditeljskem sestanku še svoje spremstvo, starše oz. zakonite zastopnike, in šele po relativno dolgem času spoznavanja sem glede na odzive na različne situacije lahko opredelil prve osebnostne lastnosti, značajske značilnosti in privzgojene vrednote itd. vsakega posameznika. V samem začetku sta me vodila dva pomembna življenjska pogleda. Izkušnje z mladostniki – tako iz poučevanja in vzporedne iglarsko-trenerske športne kariere kot tudi zaradi najstniške hčere, ki je ravno nekje v enakem starostnem obdobju svojega življenja kot otroci, s katerimi delam v šoli – ter zaupanje in podpora ravnatelja Prve gimnazije Hermana Pušnika, ki mi je v ključnem času z besedami, da smo profesorji strokovn-

jaki svojega področja in naj zaupamo v svoje delo in odločitve, vlil prepotrebno samozavest za delo v vlogi razrednika.

Ob dodelitvi te vloge hkrati z obveznostjo, ki je po mnenju večine zahtevna, naporna in predvsem podcenjena, učitelji sprejemamo veliko odgovornost. Odgovornost za razvoj dvajsetih in več posameznikov. Prav razrednik ima ob starših ali skrbnikih, morebitnih športnih trenerjih ali zunajšolskih učiteljih največji vpliv pri spreminjanje otrokovih prepričanj in stališč. To je proces, ki ni stvar zavestnega prepričevanja, ampak poteka prek izkušenj (Ažman, 2012). Zato je toliko bolj pomembno, da učitelj ob tem, ko prevzame to zahtevno odgovornost, vlogo razrednika sprejme z naklonjenostjo in zadovoljstvom, saj učenci in njihovi starši ali skrbniki v svojih visokih pričakovanjih vsakršno odstopanje hitro opazijo. »Večina staršev je pozorna na način komuniciranja razrednika, ne glede na to, ali gre za komuniciranje z njimi ali z otroki« (Zorko, 2005, str. 43),

zatorej: če starši opazijo samozavest, trud in pozitivno naravnost k reševanju problemov, bodo lažje razumeli in sprejeli morebitne spodrsilaje.

VIDIKI RAZREDNIŠTVA V GIMNAZIJI

Dijakinje in dijaki, njihovi starši ali skrbniki in razredniki se v letih šolanja (na večini gimnazij namreč isti razrednik oddelek spremlja vsa štiri leta šolanja) skupaj preidejo procese spoznavanja, navajanja, sodelovanja, ustvarjanja in načrtovanja za učenčev prihodnost. Na tej poti naletijo na različne prepreke, težave in tudi medsebojna nesoglasja. V obdobju sodelovanja se mora učitelj v vlogi razrednika osredotočiti na nekatere dodatne vidike svojega dela, če želi vzpostaviti, vzdrževati in ohraniti pozitivno dinamiko svojega oddelka. V ta namen skrbi za svoj lastni profesionalni razvoj na tem področju (krepitev odnosne kompetence in veščin vodenja razreda) in sodelovanje z drugimi šolskimi podsistemi.

V slovenski zakonodaji je razrednik opredeljen kot strokovni organ z različnimi kompetencami, ki včasih odloča, včasih vodi in obravnava, včasih skrbi in sodeluje (Pušnik, 2001). Njegovo vlogo, nalogo in obveznosti opredeljuje kar nekaj pravilnikov, aktov in zakonov. V nekaterih členih Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja se razrednika opredeljuje kot strokovni organ v javni šoli in določa, da razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analiza vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom. V nadaljevanju bom skozi lastno izkušnjo opisal različne vidike oz. faze razredništva.

POMOČ DIJAKOM IN STARŠEM PRI UMESTITVI V OKOLJE IN SPREMLJANJU UČENČEVEGA NAPREDKA

Mladi večinoma prihajajo v šolo z dobršno mero informacij o šoli, šolskem programu, učiteljskem zboru in tudi razredniku. Te informacije so pridobili s pomočjo staršev v različnih oblikah povezovanja (izkušnje staršev, ki so morali hoditi na enako šolo, informativni dnevi, medvrstniški pogovori, spletne vsebine). Kljub vsem pridobljenim informacijam pa otroci nimajo izkušenj s srednješolskim sistemom in vsaka življenjska sprememba lahko v nekem trenutku postane zelo stresna. Tako je tudi ob vstopu v gimnazijo. Da bi tako učenci kot starši lažje premagali začetni stres, potrebujejo razrednikovo pomoč. Razrednik je vez med šolo in domom.

Kot športni pedagog s starši nisem imel veliko stikov s starši, preden sem postal razrednik. Ob prevzemu športnega oddelka na gimnaziji se je to spremenilo. Spomnim se svojega prvega roditeljskega sestanka in pozitivne treme pred govornim nastopom, tokrat pred odraslimi, ki imajo do nove šole svoja pričakovanja in zahteve. Vsaka učiteljeva šolska ura je sicer nekakšen govorni nastop, pri katerem naletimo na različno zahtevne poslušalce. Včasih energične in vedoželjne, spet drugič utrujene in nezainteresirane, v prvih mesecih šolanja celo rahlo prestrašene.

Ključno je, da si razrednik že ob prvih stikih tako z učenci kot starši ali skrbniki pridobi zaupanje. Razrednik mora

skrbno načrtovati vsebino prve razredne ure in prvega roditeljskega sestanka. Zajeti mora vse pomembne informacije, predstaviti pravilnike, predstaviti učiteljski zbor, ki učenca poučuje, seznaniti vse s svojim delom, možnostjo sodelovanja ter predstaviti svoja pričakovanja in cilje, ki jih želi skupaj z učenci doseči. Pomembno je, da učenci in starši ali skrbniki začutijo, da želi razrednik njihove otroke v prvi meri spoznati, jih sprejeti kot posameznike, hkrati pa za njih ustvariti okolje in jih v tem okolju spremljati ter spodbujati, da bodo kot posamezniki zrasli v odgovorne osebnosti.

ORGANIZACIJA ŠOLSKIH DEJAVNOSTI

Ob vstopu v srednjo šolo se od razrednika pričakuje, da bo dijake in starše obvestil o šolskem koledarju, spremembah pravilnika in novostih (Pušnik idr., 2002). Priporočljivo je, da je pri tem dosleden, nazoren in natančen. Veliko organizacijskih oblik sodelovanja je vezanih na oddelek kot celoto. Lahko so formalne (razredne ure) ali oblike, ki spodbujajo učence tako k druženju kot učenju (ekskurzije in izleti, izpeljava OIV). Nekateri načini so usmerjeni v zadovoljevanje interesov skupin učencev in nekateri na posameznike. Prva gimnazija v Mariboru ponuja ogromno obšolskih dejavnosti, ki so zbrane v katalogu vsebin na začetku šolskega leta in v katere se učenci lahko vključijo. Učenci se razen teh vsebin vključujejo v šolska tekmovanja iz znanja ali športa, nekateri pa po potrebi potrebujejo dodatno strokovno pomoč iz takšnih ali drugačnih razlogov. Razrednik v sodelovanju s strokovnimi delavci šole z učenci sodeluje pri usklajevanju različnih interesov.

Razrednik je torej učenčeva vez med domom in šolo. Pomembno je, da so tako kot učenci tudi starši in skrbniki seznanjeni z vsemi vsebinami organizacije dela v šoli. Sodelovanje razrednika s starši poteka na več različnih načinov. Sam menim, da je treba o pomembnih stvareh starše ali skrbnike čim prej informirati in ker smo v dobi, ko smo ljudje vsakodnevno v stiku s tehnologijo, jim pomembne informacije kar se da hitro razpošljem po elektronski pošti. Poleg tega imam kot razrednik enkrat tedensko za starše pogovorno uro in enkrat mesečno skupno govorilno uro. Imamo dva skupna roditeljska sestanka in po potrebi še kak izreden skupen sestanek s starši. Redkeje za sodelovanje uporabim telefon. Vsaka od oblik sodelovanja zahteva dodatno pripravo in organizacijo. Zavedati se je treba, da imajo starši vedno svoje pomisleke in predloge, ki izhajajo iz njihovih življenjskih izkušenj, tako da je treba omogočati pravo mero vključevanja le-teh.

VZPOSTAVLJANJE IN OHRANJANJE UGODNEGA IN VARNEGA UČNEGA OKOLJA

Preden vzpostavimo ugodno in varno učno okolje, se moramo zavedati, kakšno okolje učencem sploh predstavlja varnost in možnost optimalnega razvoja. Rutar Ilc (2019) zapiše, da je razrednik ključen za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja v šoli, in ugotavlja, da je dobra klima povezana s kulturo dobre skupnosti (pa naj gre za skupino, razred ali celo šolo). Poudarja, da si mora razrednik prizadevati za spoznavno, čustveno in socialno varno okolje. Le-tega lahko doseže in ohranja ob upoštevanju čim več pomembnih izhodišč, kot so skrb za varnost, potrditev in

sprejetost. Negovati mora spoštljivo, spodbudno in odprto komunikacijo, dajati podporo, sprejemati različnost, skrbeti za pravičnost in se tudi zavedati, kadar je nepravilen ali nedosleden. Razrednik mora znati upravljati s konflikti konflikte. Omogočati mora varno okolje za argumentiranje in pojasnjevanje vseh vpletenih ter skrbeti za psihofizično blagostanje (Rutar Ilc, 2017). Čeprav dijaki na zunaj morda tega ne izražajo, si vseeno želijo varen, redoljuben, predvidljiv in organiziran oddelek. Varo se počutijo takrat, ko so dogodki v šoli predvidljivi in vedo, kaj lahko pričakujejo (Pušnik idr., 2002). Še pomembneje pa je, da se otroci v skupini počutijo sprejeto. Osamljenost ali izločenost iz družbe lahko ima za otroke veliko negativnih posledic (nemirnost, motnje hranjenja, anksioznost, depresija). **Potreba po sprejetosti je danes zaradi pritiska socialnih omrežij močnejša kot kadar koli prej, zato je treba vzpostaviti takšno učno okolje, da je učencem jasno, da so zaželeni, da si upajo podeliti svoje težave in vedo, da lahko pri iskanju rešitev računajo na medsebojno pomoč.**

Za ugotavljanje in vzpostavljajanje klime v oddelku obstaja več vprašalnikov in skupnih vaj. Nekaj teh lahko najdete v knjigi Razrednik v osnovni in srednji šoli avtoric Pušnik, Žarkovič Adlešič, Bizjak. V našem oddelku sva v sodelovalnem poučevanju v prvem skupnem letu s profesorico psihologije opravila nekaj zanimivih tematskih ur na temo vzpostavljanja pozitivne klime v razredu. Uporabila sva različne vsebine za doseganje medsebojnega povezovanja in sprejemanja. Poleg teh vsebin sva izpeljala še nekaj skupnih ur, ki sva jih namenila organizaciji in učinkovitosti učenja, saj se dijakinja in dijaki ob začetku šolanja na gimnaziji težje spopadejo z novimi snovmi in težko prilagodijo na zahteve nekaterih predmetov in profesorjev.

Pri zavzemanju za krepitev ugodnega učnega okolja upoštevamo, da je vsak učenec individuum. Nekateri otroci želijo izstopati, biti v središču pozornosti, so zelo tekmovalni, spet drugi se velikokrat skrijejo in postanejo neopazni. Kot razrednik je treba poskrbeti, da vzpostavimo sodelovalno okolje, v katerem imajo vsi učenci aktivno vlogo. Spodbujati je treba dialog, organizirati in prevzemati in usmerjati oddelek v smeri, da učenci med seboj sodelujejo brez pretiranega vpliva posameznikov (Ažman, 2012).

Kot razred skupaj vzpostavljamo cilje, natančno določene, usmerjene in dosegljive. Ob uresničevanju vseh skupnih ciljev pa moramo kot razrednik nenehno misliti na to, da je naš cilj vzgajanje samozavestnih in srečnih otrok.

IDENTIFIKACIJA IN PODPORA NADARJENIM, DVOJNO IZJEMNIM ALI UČNCEM S POSEBNIMI POTREBAMI

V oddelku, kjer je več kot dvajset dijakinja in dijakov, v našem oddelku trideset, je prav toliko različnih individuumov. Nekateri otroci želijo izstopati, biti v središču pozornosti, so zelo tekmovalni, spet drugi neopazni. Prepoznati, načrtovati in organizirati moramo znati tudi delo z nadarjenimi, dvojno izjemnimi in učenci s posebnimi potrebami. Najtežji del predstavlja identifikacija, prepoznavanje. Identifikacijo nadarjenih v Sloveniji izvajamo v osnovnih šolah s pomočjo standardiziranih ocenjevalnih lestvic OLNAD07 in v srednjih šolah z lestvicami OLNAD-SŠ10. Večina učencev sicer status prenese iz osnovne šole,

kot razrednik pa moramo vseeno biti zelo pozorni tako na močna kot šibka področja svojih dijakov in pravočasno ukrepati ter takšnim dijakom nuditi ustrezno pomoč ali dodatne možnosti. Z oddelkom, katerega razrednik sem, smo zadnji dve šolski leti sodelovali v projektu z naslovom Poskus uvajanja posodobljenega koncepta prepoznavanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi, ki poteka pod vodstvom Zavoda RS za šolstvo. V Sloveniji sicer delo z nadarjenimi poteka že od leta 1999 v skladu s Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci devetletne osnovne šole in od leta 2007 s Konceptom vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki. Leta 2019 je Ekspertna skupina za delo z nadarjenimi z izdajo Strokovnih izhodišč posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov delo z nadarjenimi in možnosti dvignila še na višji nivo. Izhodišča opredeljujejo, da je nadarjen mladostnik tisti, ki izkazuje izrazito nadpovprečno visoke, izjemne lastnosti. Te lastnosti lahko doseže na intelektualnem, učnem, ustvarjalnem, umetniškem, vodstvenem ali na telesno-gibalnem področju.

Znotraj poskusa smo na naši šoli izpeljali šest izobraževalnih enot sodelovalnega poučevanja in izvedli več intervjujev tako z učenci kot s strokovnimi delavci, ki so bili vključeni v projekt. V oddelku je bilo namreč v osnovni šoli več kot polovica prepoznanih nadarjenih učencev in kasneje še pet pridruženo identificiranih dijakov. Smisel tega načrtnega in stalnega sistematičnega prepoznavanja nadarjenih učencev je v vsakem primeru ustvarjanje takšnega učnega okolja, v katerem bo vsak dijak lahko čim bolj optimalno napredoval v svojem osebnem razvoju.

Prva gimnazija Maribor v okviru OIV in drugega dodatnega dela dijakom ponuja ogromno število dodatnih možnosti in širok spekter znanj, ki jih otroci lahko izberejo za širjenje svojih potencialov. Na naši gimnaziji prilagoditve urejamo s pomočjo osebnih izobraževalnih načrtov (OIN), ki jih lahko definiramo kot pripomoček pri načrtovanju, organizaciji in izpeljavi učenceve izobraževalne poti. Najpomembnejšo vlogo pri uresničitvi in izpeljavi OIN ima tako prav razrednik, ki skozi celotno šolsko leto s pomočjo svetovalne službe v sodelovanju s celotnim učiteljskim zborom skrbi za možnosti prilagoditve izobraževalnega sistema posamezniku.

PODPORA PRI VZPOREDNI KARIERI

OIN lahko poleg prilagoditev v šolskem sistemu vključujejo tudi prilagoditve z obšolskimi aktivnostmi, s katerimi se učenci resneje ukvarjajo. Pomembno je, da so vsi sodelujoči seznanjeni tako s prilagoditvami kot tudi cilji in uspehi posameznikov zunaj šolskega okolja. Razrednik mora pri učencih, ki imajo dodatne aktivnosti zunaj šole, poleg sodelovanja s starši sodelovati še z različnimi ustanovami, klubi, dodatnimi učitelji in trenerji. Njegov cilj naj bo olajšati že tako natrpan urnik dijakov in dijakinja. Sodelovanje mora v prvi vrsti potekati v dobrobit učenca in ne razrednika, učiteljev ali trenerjev.

Na Prvi gimnaziji Maribor pri uresničevanju vzporedne kariere učencev poteka posebna vrsta sodelovanja. Poleg sodelovanja s klubi in trenerji športnikov se vedno več baletnic odloča za vzporedno izobraževanje na Konservatoriju v Mariboru, ki je prav tako urejeno s pomočjo OIN šole. Baletnice si tako ob sodelovanju razrednikov Prve gimnazije in učiteljev Konservatorija lažje organizirajo in

prilagodijo učne vsebine in treninge. V oddelku, ki ga poučujem kot razrednik, imamo tri baletnice, ki kljub dnevno natrpanemu in težkemu urniku več kot uspešno delujejo na obeh področjih šolanja, celo blestijo.

USMERITEV IN PODPORA PRI POKLICNI ORIENTACIJI

Jasno je, da ob vstopu v srednjo šolo večina gimnazijcev še ne razmišlja o svoji poklicni poti, zato je gimnazija za njih pomembna postaja pri uresničevanju osebnostnih ciljev. Lahko bi rekli, da se mladostniki v tem obdobju »iščejo«. Da bi se »našli« na poti vseh preprek in skušnjav, se opirajo tudi na nas, razrednike. Ravno zato otrokom, ki jih poučujemo, nikoli ne smemo »obrniti hrbta«. Razredniki morajo v sodelovanju s starši in preostalimi pedagoškimi delavci otroke spodbujati k razmišljanju o lastni sreči, se z njimi pogovarjati o možnostih kasnejše zaposlitve, jih pripraviti na morebitne spremembe okolja ob študiju v tujini ali v oddaljenem kraju, glede na njihove sposobnosti pregledati možnosti vpisa v izbrane fakultete, a jim hkrati pustiti vso odgovornost pri izbiri nadaljnje življenjske poti.

SKLEP

Če povzamemo vse vidike razredništva, lahko rečemo, da gre za zahtevno vlogo strokovnega delavca, ki od posameznika zahteva številne kompetence. Razrednik mora jasno in učinkovito komunicirati z učenci, s starši in preostalimi strokovnimi delavci, znati organizirati in načrtovati učne aktivnosti. **Biti mora empatičen ter sposoben mirnega in učinkovitega reševanja sporov, pedagoško strokovno dobro podkovan, da bi čim bolje razumel prilagajanje pouka različnim stilom, pristopom in učnim metodam.** Znati se mora postaviti v vlogo mladostnika, da bi ga čim bolje razumel, in hkrati biti sposoben prepoznati tiste mladostnike, ki izkazujejo izjemnost ali celo dvojno izjemnost. Kot razrednik se zavedam, da je tudi v naši vlogi vsak

dan čas za novo učenje. Ker se na Fakulteti za šport o sami vlogi razrednika nisem veliko naučil, sem vse svoje znanje pridobil v kasnejšem obdobju, desetletnem obdobju dela z otroki in mladostniki na področju vzgoje in izobraževanja, ob prebiranju razne literature in s pomočjo strokovnih izobraževanj Zavoda za RS za šolstvo.

Verjamem, da me na poti razredništva čaka še veliko novega, nepredvidljivega in zanimivega in da se bom ob odkrivanju in reševanju različnih situacij, pogovorih s sodelavci in obiskih seminarjev še veliko naučil. Imam pa to prednost, da se tega učenja zavedam in hkrati veselim, saj me vloga razrednika izpopolnjuje in v njej uživam.

VIRI IN LITERATURA

Ažman, T. (2009). *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik Priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bezić, T., Blažič, A., Brinar Huš, M., Boben, D., Marovt, M., Nagy, M., in Žagar, D. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Priročnik (ur. Tanja Bezić). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi (2019). *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Healy, M. (2016). *Vzgajanje srečnih otrok. Kako privzgojiti samozavest, uspešnost in srečo*. Hiša knjig, založba KMŠ.

Ilc Rutar, Z. (2019). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kyriacou, C. (2010). Odnosi z učenci. *Vzgoja in izobraževanje*, 14(5), 45–54.

Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., in Bizjak, C. (2002). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zorko, S. (2005). *Sem razrednik?!* V samozaložbi.

Žagar, D., Brajša, P., Žemva, B., Kunstelj, A., Grgurevič, J., in Guzelj, E. (2001). *Razrednik – vloga, delo in odgovornost*. Založništvo Jutro.

Andreja Koščak, Damjan Osrajnik, Jasna Munda, mag. Tilka Jakob, Anita Ambrož

KAJ JE ZA VAS DOBRO VODENJE?

What is Your Definition of Good Leadership?

Kaj je za vas dobro vodenje?

Razvijanje močnih strokovnih učečih se skupnosti in razvijanje močne profesionalne učne skupnosti. Vse to z osebno integriteto – biti dosledno pošten in vreden zaupanja.

Kaj menite, da najbolj deluje pri kolektivu, kaj pri posameznikih? Kako jih najlažje nagovorite?

Moj cilj na področju vodenja je ustvariti premike v miselni naravnosti zaposlenih. Menim namreč, da je v teh spreminjajočih se in nenavadnih časih vloga učitelja še posebno pomembna. Odnos, s kakršnim bo učitelj sam gledal na spremembe in dogajanje v družbi, bo prenašal na učence. In če je ta pozitiven, lahko naredi največ. Ključ je v sodelovanju, medsebojni pomoči in empatiji.

Česa se mora dober vodja ogibati?

Predsodkov, razvrščanja zaposlenih po predalčkih. Treba je biti transparenten in enak do vseh (že prej omenjena osebna integriteta vodje).

Kako kot vodja podpirate svoj kolektiv pri soočanju z ovirami in izzivi? Kako prebrodite krize?

Da lahko prebrodimo ovire in izzive – ki jih nikoli ne zmanjka –, na šoli usmerjeno, premišljeno in sistematično razvijamo pedagoško prakso. Trajnostna znanja, kot so sprememba mišljenja, sposobnost spreminjanja lastnih vedenj, povezovanje med seboj na vseh ravneh, kažejo pozitivno naravnost našim učencem in so jim za zgled in spodbudo.

Kaj bi sporočili novim ravnateljem glede vodenja?

V zadnjih nekaj letih se večkrat sliši, da bi morale osnovne šole bolj sistematično posodabljal pouk, učne vsebine in pri učencih razvijati trajnostna znanja. To potrebo sem zaznala tudi kot ravnateljica že takoj na začetku mojega nastopa na tem delovnem mestu. Ves čas me najbolj nagovarjata kakovost vzgoje in izobraževanja ter zagotavljanje trajnostni znanja. Zato naj bo **intenzivno odkrivanje področij učenja, pouka in zavedanje njegovih učinkov ob koncu devetletnega šolanja najpomembnejša načrtovana sprememba, ki jo ravnatelj – po mojem mnenju – skupaj z zaposlenimi lahko da na tem področju.**

Andreja Koščak, ravnateljica
OŠ Dolenjske Toplice

Kaj je za vas dobro vodenje?

Dober vodja je tisti, ki uspe s svojim načinom vodenja kolektiv pripeljati na nivo, ko vsak ve, kaj je njegova naloga oziroma odgovornost. Dober vodja zna prisluhniti, pohvaliti in tudi grajati na primeren način.

Kaj menite, da najbolj deluje pri kolektivu, kaj pri posameznikih? Kako jih najlažje nagovorite?

Kolektiv je najlažje nagovoriti z dobrimi rezultati njihovega preteklega leta (dobri projekti, uspešni učenci, rešeni problemi, rezultati, prireditve ...). To je tudi iztočnica za motiviranje za posamezne zahtevne naloge, ki so pred nami, ali takrat, ko nekoliko pade delovni zagon ... Pri posamezniku je vedno dobro izpostaviti njegove individualne kvalitete in na podlagi tega predstaviti naša pričakovanja.

Česa se mora dober vodja ogibati?

Dober vodja se zagotovo izogiba konfliktom, predvsem tistim, ki bi nastajali na »širši« sceni. To pa seveda ne pomeni, da zaposleni ne dobijo konstruktivnih (kdaj tudi nevšečnih) povratnih informacij o svojem delu.

Kako kot vodja podpirate svoj kolektiv pri soočanju z ovirami in izzivi? Kako prebrodite krize?

Soočanje z ovirami in izzivi je v našem poklicu izjemno pomembno. Pri tem so (vsaj po mojem mnenju) ključnega pomena odkriti pogovori, pred tem pa seveda ustvarjanje okolja, ko si vsak upa odkrito govoriti o svojih strokovnih dilemah. Ravnatelj ne sme pozabiti, da ima veliko sodelavcev, ki mu lahko pomagajo, če jim le zna prisluhniti in jih motivirati za reševanje takšnih in drugačnih problemov. Krize so svoje poglavje in ne minejo same od sebe, pri tem je smiselno vključevanje zunanjih strokovnjakov, ki večkrat pokažejo kakšno novo »pot«, širši pogled, ali pa samo bolj optimističen pristop.

Kaj bi sporočili novim ravnateljem glede vodenja?

Novim ravnateljem bi sporočil, da mora ravnatelj poleg svoje strokovnosti in profesionalnosti pokazati tudi to, da je človek. S tem da zaposlenim jasno sporočilo, da se nanj lahko obrnejo tudi takrat, ko so stvari šle narobe. Seveda pa je izjemno pomembno, da se vodja vseskozi zaveda, da se vzgaja z zgledom.

Damjan Osrajnik,
OŠ Radlje ob Dravi

Kaj je za vas dobro vodenje?

Vodenje razumem kot zelo kompleksno področje, ki zahteva obvladovanje veliko različnih veščin in znanj s področja pedagoškega vodenja in poslovođenja. Vsak izmed nas, ki se znajde v vlogi vodje, zavedno in nezavedno oblikuje svoj slog vodenja, si ves čas nabira nova znanja in izkušnje, se nenehno uči, se prilagaja, spreminja, razvija in raste. Pri tem ga vodijo tudi njegove osebnostne lastnosti, prepričanja in vrednote. Nanj pa zagotovo vpliva tudi okolje, v katerem živi in dela.

Menim, da je dobro vodenje tisto, ki soustvarja pozitivno delovno okolje za zaposlene, varno in spodbudno učno okolje za vse učence, ki spodbuja in omogoča ustvarjalnost ter profesionalno rast zaposlenih, pričakuje visoke etične standarde, skrbi za dobre medosebne odnose, spodbuja timsko delo in sodelovanje, kjer je prostor za spremembe, kjer se poskuša razumeti in upoštevati vse deležnike v sistemu (njihova čustva, potrebe in želje), kjer se odločitve sprejemajo premišljeno in z največjo mero odgovornosti, kjer je komunikacija dobra, kjer se pohvali in prizna dobro opravljeno delo, kjer se sledi skupni viziji in jasno postavljenim ciljem, kjer se spoštujejo pozitivne obče vrednote.

Mislim, da mora biti **dober vodja tudi do prave mere samozavesten, pogumen in odločen, hkrati pa zelo razmišljujoč praktik**, ki nenehno analizira in preizpravlja samega sebe in svoje delo.

Kaj menite, da najbolj deluje pri kolektivu, kaj pri posameznikih? Kako jih najlažje nagovorite?

Prepričana sem, da pri vseh, pri kolektivu in posameznikih, najbolj delujejo prijaznost, srčnost, pohvala in lepa beseda. Verjamem in poskušam čim bolj prakticirati besede matere Tereze: »Prijazne besede so lahko kratke in lahke, a njihov odmev je neskončen.«

Kolektiv najlažje nagovarjam z lastnim vzgledom, s predanostjo skupnim ciljem, skupni viziji in našemu poslanstvu, s pozitivnim pristopom in pozitivno naravnostjo do sprememb, novosti in izzivov.

Če sem sama motivirana za doseg nekega cilja, za opravljanje neke naloge, če jo dobro poznam in sem vanjo sama vključena, potem bom tudi sodelavce lažje motivirala za čim bolj aktivno delo in sodelovanje, jih še bolj spodbujala in navdihovala. To je podobno kot v odnosu učenec – učitelj, saj motiviran učitelj lažje motivira učence. Če učenci čutijo učiteljev zanos, strast in predanost predmetu, ki ga poučuje, mu bodo lažje ter bolje sledili in bodo tudi sami bolj motivirani za učenje in delo. To je nekako »nalezljivo«.

Česa se mora dober vodja ogibati?

Zdi se mi zelo pomembno, da kot vodja ne izgubiš osebnostne integritete, poštenosti in pravičnosti. Zagotovo tudi ni dobro, če zaradi prevelike zagnanosti začneš izgubljati občutek za druge in empatijo, če pozabiš poslušati in slišati druge, če spregledaš ali prezreš povratne informacije, če so tvoje zahteve in pričakovanja previsoki ali prenizki.

In ne nazadnje: dober vodja se ogiba »rektalnemu planinarjenju«, kot temu pravi Ksenija Benedetti. Delam torej tako, kot mislim, da je prav, in ne zaradi všečnosti drugim.

Kako kot vodja podpirate svoj kolektiv pri soočanju z ovirami in izzivi? Kako prebrodite krize?

Ko naletimo na ovire in izzive, in teh nikoli ne zmanjka, poskušam ohraniti mirnost pri sebi in drugih, biti kolektivu trdna opora in ohranjati naš »kompas«. Usmerjena sem v iskanje rešitev, v načrtovanje korakov za izhod iz krize in tudi v to, kako ublažiti stres pri sebi in drugih. Poskušam ohranjati »helikopterski pogled« na stvari, videti »široko sliko« ter delovati kot »spodbuden odločitelj« in »topel zahtevnež«.

Pomaga mi, če lahko zaupam v kolektiv, če verjamem v to, da se vedno najde ustrezna rešitev in da se stvari slej ko prej uredijo. Že ljudska modrost pravi, da se nobena juha ne poje tako vroča, kot se skuha.

Še najbolje pa je seveda delovati preventivno, razmišljati o možnih posledicah ravnanj ter predvideti in preprečevati tiste, ki bi lahko bile slabe ali celo škodljive za kogar koli.

Kaj bi sporočili novim ravnateljem glede vodenja?

Spoštovane kolegice in spoštovani kolegi, bodite odprti za nova znanja. Udeležujte se izobraževanj in strokovnih srečanj, ki jih organizirajo Zavod RS za šolstvo, vključno s Šolo za ravnatelje, pristojno ministrstvo, stanovska združenja in drugi. Mrežite se z izkušenimi ravnatelji, ki vam lahko nudijo dragocene nasvete in podporo, ki bodo z vami delili svoje izkušnje in najboljše prakse.

Pri delu bodite vztrajni in potrpežljivi, saj je naše delo kot tek na dolge proge.

Ko se boste lotevali uvajanja sprememb, bodite pripravljeni na to, da lahko gredo stvari najprej tudi na slabše, preden bodo šle na bolje. Takrat ne obupajte. Pri vpeljevanju sprememb boste najbolj učinkoviti, če boste vanje vključevali tudi sodelavce, jim dali možnost vplivanja in soodločanja.

Ob vsej obilici dela, ki vas čaka, pa ne pozabite nase. Poskrbite za svoje dobro fizično in psihično počutje ter za vsa druga življenjska poslanstva, ki jih imate.

Za konec pa še ta citat meni neznanega avtorja, ki naj bo malo za šalo in malo zares:

»Biti ravnatelj je lepo, a težko. To, da je lepo, vedo vsi. To, da je težko, vemo samo mi.«

*Jasna Munda, ravnateljica
OŠ Središče ob Dravi*

Kaj je za vas dobro vodenje?

Ker je ravnatelj pedagoški vodja in poslovni organ zavoda, je njegova glavna naloga vodenje in usmerjanje dela zavoda v skladu z veljavnimi zakoni, ustanovitvenim aktom zavoda in drugimi veljavnimi pravilniki zavoda. Skrbeti mora za izvajanje zakonito sprejetih sklepov sveta zavoda in ustanovitelja. V delu se prepletajo tri funkcije: pedagoško vodenje kolektiva, menedžersko upravljanje šole in skrb za pripravo, realizacijo in izvajanje delovnega programa šole. Sodelovati mora z vsemi institucijami, ki so kakorkoli povezane s šolo (organi občine, podjetji in društvi iz šolskega okoliša, zdravstveno službo, sosednjimi šolami, vrtci, Ministrstvom za vzgojo in izobraževanje, Zavodom za šolstvo, Fakultetami). Torej bi dober vodja moral poznati vsa ta področja. Obstajajo različne teorije vodenja oz. različni stili vodenja. Vsak posameznik ima določen stil. Zame je dobro vodenje, če se voditelj zna približati pričakovanjem in željam uporabnikov. Da zna sklepati kompromise, da veliko pozornost posveča organiziranju, načrtovanju, spremlja in usmerja delo zaposlenih, da prepoznajo in izkoristijo svoje potencialne, da se povezuje z okoljem. Da skrbi, da je šola učeča se šola, ki se dovolj hitro odziva na širše družbene spremembe, da imajo vsi v šoli pomembno vlogo, da delujejo usklajeno. Da mu uspe delovno obveznost pravično razdeliti, da učence spodbuja k samostojnemu opravljanju nalog, da starši upoštevajo njegove nasvete. Da spoštuje pomembne vrednote in ima visoke etične standarde in je samodiscipliniran.

Če je ravnatelj dober vodja, potem delo na šoli gladko teče tudi v njegovi odsotnosti.

Kaj menite, da najbolj deluje pri kolektivu, kaj pri posameznikih? Kako jih najlažje nagovorite...

Trenutno smo v obdobju, v katerem je težko najti dobre delavce. Nekateri že kar postavljajo pogoje, pod katerimi želijo delati. Zavedam se, da dobri delavci odhajajo drugam zaradi odnosov, delovnega okolja ... Zadovoljni delavci pa so pomembni za dobre rezultate in širjenje dobrega imena o šoli, o vrtcu. Potrebno se je prilagajati različnim sodelavcem, zaupati in biti strpen. Potrebno je poslušati delavce, sprejemati njihove predloge, z njimi sodelovati in jih motivirati. Pri večini deluje, da se pohvali njihov dober rezultat, dobro opravljeno delo, da se jim prisluhne, da se jih vzpodbuja pri napredovanju, če je možno, da delajo tisto, kar radi delajo, da se jim pomaga pri reševanju problemov, da so seznanjeni z dogajanjem v organizaciji in da lahko skupaj sprejmemo kakšno odločitev. Pred uvajanjem sprememb pridobi nekatere, ki so temu bolj naklonjeni in potem ti širijo spremembe naprej, npr. formativno spremljanje pouka ... Najlažje se delavce nagovori, če se prepozna in izpostavi njihova močna področja, njihove dobre lastnosti. Da se jim nudi možnost za osebni napredek, se jih spodbudi z možnostjo za pridobitev točk, ki prinesejo napredovanje v višji naziv ... Pa tudi kakšno boniteto se jim omogoči (npr. menjavo ur ali pa kašen dan dopusta).

Česa se mora dober vodja ogibati?

Dober vodja se mora ogibati neprimerne izrekanja ob določenih predlogih, kritiziranju posameznika pred drugimi, nezadovoljive odprave krivic, mlačne spodbude, ne obveščanje o napredku, pristranskosti. Spoštovati mora vsakega posameznika in imeti enak odnos do vseh, kar je večkrat težko. Saj vodja več komunicira s tistimi, ki so pripravljeni delati več, ki so zavzeti za nove naloge, so za uvajanje sprememb, so za sodelovanje v razvojnih nalogah ...

Kako kot vodja podpirate svoj kolektiv pri soočanju z ovirami in izzivi? Kako prebrodite krize?

Da se vživim v njihovo situacijo, da jim dam vedeti, da bomo situacijo rešili. Da verjamem, da jim bo sprejeti izziv uspel... O problemu, oviri se pogovorimo, premislimo, predebatiramo, izmenjamo mnenja, da dober predlog ali idejo podprem, in jo poskušamo še izboljšati. Poskušam jih podpreti z novimi prijemi in nadgraditi z znanjem, jim priskočim na pomoč, ko to potrebujejo ... Da se timsko spopademo z izzivi ... Če je problem večji, se malo oddaljimo od problema, vse skupaj »prespimo«, kot radi rečemo in se dogovorimo, kdaj se bomo o tem ponovno pogovarjali ...

Kaj bi sporočili novim ravnateljem glede vodenja?

Da se zavedajo, da vodenje vzgojno-izobraževalnega zavoda ni lahka naloga, da terja celega človeka, predanost človeka. V šoli (v vrtcu) se namreč srečujejo učitelji, vzgojitelji, tehnični in administrativni delavci, učenci, starši, predstavniki družbenega in gospodarskega okolja. Da družba od šole veliko pričakuje, kar pomeni, da veliko pričakuje tudi o ravnatelja. Da se bo v njihovem delu vedno prepletalo administrativno in pedagoško vodenje, da bodo na šoli, ki nima pomočnika vsa področja ravnateljstva padla na njih... Ob vsem raznolikem delu pa **naj ne pozabijo za dnevno skrb za kakovostno izobraževanje učencev, za njihovo vzgojo.** Da bodo različne situacije in razmere zahtevale različne pristope, pred sabo pa naj imajo skupni cilj, da rešujejo težave, da ustvarjajo varno in vzpodbudno okolje za učence in za zaposlene, da nudijo možnost za osebni razvoj zaposlenih in razvoj zavoda, šole in vrtca. Da si vzamejo čas za opazovanje poučevanja in drugih oblik spodbujanja učencev k doseganju boljših rezultatov. Da spoštujejo sogovornike, da bo komunikacija dvosmerna, odkrita in bo temeljila na zaupanju. Ob težavah pa naj ne obupajo, temveč vztrajajo na svoji poti.

Mag. Tilka Jakob, ravnateljica
OŠ Vitanje

Kaj je za vas dobro vodenje?

Dobro vodenje zame je:

- Kadar vodja in vodeni gredo v isto smer.
- Kadar vodja in vodeni skupaj načrtujejo, izvedejo in evalvirajo dejavnosti, projekte ...
- Kadar vlada v kolektivu pozitivna klima, naravnana na učenje vseh zaposlenih in na željo in dejavnosti v smeri izboljšav pouka ...
- Kadar so v kolektivu odnosi, ki temeljijo na iskrenosti, spoštovanju in zaupanju.
- Dobro vodenje je tudi, kadar so vrata učilnic vsem strokovnim delavcem odprta, kar pomeni, da si učitelji izmenjujejo primere dobrih praks in skupaj rešujejo težave, ki nastajajo.
- Dobro vodenje pomeni tudi skupno načrtovanje (razvojni načrt – samoevalvacija – LDN na nivoju zavoda – LDN aktivov – LDN učitelja).
- Dobro vodenje pomeni tudi skupno evalvacijo zgoraj naštetih dokumentov z akcijskim načrtom izboljšav.
- Dobro vodenje pomeni tudi razvijanje odgovornosti za prevzete naloge pri sodelavcih.
- Pomeni pohvaliti, kadar so za to argumenti, in podati objektivno povratno informacijo, kadar z nečem ni zadovoljen. Povratna informacija ne sme biti na osebnem nivoju.
- Dober vodja deluje transparentno, vsi imajo enak dostop do informacij, vsem so vrata moje pisarne enako odprta.

Kaj menite, da najbolj deluje pri kolektivu, kaj pri posameznikih? Kako jih najlažje nagovorite?

Najbolj deluje:

- Graditev odnosov, ki temeljijo na iskrenosti, zaupanju, spoštovanju.
- Biti avtentičen in verodostojen, to, kar govoriš, tudi delaš.
- Biti do vseh enak (enaki pogoji obravnave, ni ravnateljstev in malo manj ravnateljstev sodelavcev.)
- Imeti širino (znanje, izkušnje, poznavanje zakonodaje ...). Biti delaven, skrben, znati razdeliti delo, delegirati naloge skupaj z odgovornostjo. Znati pohvaliti, kadar so argumenti za pohvalo (dobro opravljeno delo, samoiniciativnost, pomoč sodelavcem ...).
- **Dati občutek varnega in spodbudnega okolja tudi za zaposlene. Biti ti mora mar za službene in osebne težave zaposlenega**, če ti zaposleni zaupa svoje osebne težave ali ti vidiš službene težave zaposlenega.
- Rešitve težav pomagati najti zaposlenim s pomočjo kovčinga, s pravim postavljanjem vprašanj: Kaj, Kako, Kdo ...

Česa se mora dober vodja ogibati?

Dober vodja se mora ogibati:

- biti ukazovalen,
- dajati občutek, da je on vodja in da bo tako kot bo on rekel,
- segati v besedo, namesto poslušati,
- postavljati vprašanja, kjer bi bili lahko zaposleni osebno prizadeti,

- »grajati« posameznika pred drugimi,
- govoriti sodelavcem o drugemu sodelavcu (obrekovanje).

Kako kot vodja podpirate svoj kolektiv pri soočanju z ovirami in izzivi? Kako prebrodite krize?

Svoj kolektiv podpiram tako, da:

- Gradim odnose na zaupanju, skrbnem delu, spoštovanju in iskrenosti. Sama se trudim biti vzgled naštetega.
- Trudim se ne delati razlik med zaposlenimi glede mej in okvirov, ki jih postavimo za vse.
- Enako obravnavam vse zaposlene, kadar pridejo s kakšnimi osebnimi željami, potrebami ...
- S sodelavci ne razpravljam o drugih, ampak povem stvari tistemu, ki so mu namenjene.
- Vedno dajem upanje, da skupaj zmoremo vse in da bomo ovire, izzive s skupnimi močmi rešili.
- Ko razlagam stvari, ki jih je treba popraviti, izboljšati, rešiti, skoraj vedno preverim razumevanje pri sodelavcih, da ne pride do različnega razumevanja povedanega.
- Pri komunikaciji s sodelavci v kriznih situacijah dajem občutek potrpežljivosti, strokovne profesionalnosti, spoštovanja različnih mnenj. Med razpravo večkrat naredim kratek povzetek razprave, da ne izgubimo rdeče niti ali da preverimo razumevanje zadeve, o kateri teče beseda.
- Sodelavcem poskušam dati občutek profesionalne varnosti z jasnimi zahtevami po izražanju učiteljeve avtonomije in prevzemanju odgovornosti za odločitve.
- Poskušam ustvarjati skupnost, v kateri se vlogi učenca in učitelja menjavata – poskušam ustvarjati učečo se skupnost.

Kaj bi sporočili novim ravnateljem glede vodenja?

Novim ravnateljem glede vodenja sporočam:

- Ne zapirajte se v pisarno, bodite med sodelavci in imejte odprte oči in ušesa, usta pa naj bodo zaprta, dokler nimate česa pametnega povedati.
- Če pridete »od zunaj«, čim več sprašujte, da dobite pravi vpogled v dosedanje delo, vrednote, načrtovanje, klimo, posamezne odnose ... na šoli. Dajte se podučiti o dobrih praksah, sodelujte s sodelavci, ki so bili vodje aktivov ali vodje za posamezne naloge (do vašega prihoda).
- Spremembe uvajajte s premislekom (glede na posledice), s prioriteta, počasi in nikoli brez konsenza kolektiva, razen kadar zaznate kršitve zakonodaje.
- Predvsem ne hitite z odločitvami ampak jih, če je možno, prespite.
- Ni vam treba vse vedeti, na vse takoj odgovoriti. Vzemite si čas in pokažite, da se tudi vi radi učite.
- Na vprašanja sodelavcev ne odgovarjajte pavšalno, splošno, všečno ... odgovor naj bo pripravljen skrbno, konkretno, profesionalno in naj ne vsebuje sodb.

Anita Ambrož, ravnateljica
OŠ Muta

Alen Vugrinec, Jasna Vogrinec, Anita Lisac, Sandra Kverh in Mojca Koren Lapajne,
Maja Keršič, Karin Černac, Tina Mojšker, Klaudija Skerbinšek, Darinka Drmaž
Lavrič, Ingrid Bizjak Ergaver

ODZIVI PEDAGOŠKIH DELAVCEV, VKLJUČENIH V PROJEKT VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE NA TEMO VODENJA

Feedback From Educators Participating in Safe and Supportive Learning Environment Project on Classroom Leadership

Predstavljamo odzive pedagoških delavcev, vključenih v projekt Varo in spodbudno učno okolje, na gradivo <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/03/2019-05-10-kako-do-spodbudnega-in-varnega-ucnega-okolja.pdf> in njihove izkušnje z vodenjem učencev oz. razredov.

Alen Vugrinec, Dvojezična srednja šola Lendava

Ob prebivanju gradiva, namenjenega vodenju razreda, bi posebej izpostavil pomen:

1. jasnih pričakovanj in pravil: Po branju priročnika je jasno, kako pomembno je, da učenci vedo, kaj se od njih pričakuje. Jasna navodila in struktura pouka zmanjšujejo neželeno vedenje, saj se učenci počutijo bolj varne in vključene v proces učenja;
2. učinkovite komunikacije in signalizacije: Priročnik poudarja uporabo različnih signalov (besednih in nebesednih) za upravljanje razreda. Ti signali pomagajo učencem prepoznati meje in pričakovanja ter se ustrezno odzvati, učitelju pa vodenje na stopnjev (postopen) in premišljen način;
3. poglobljenega razumevanja vzrokov neželenega vedenja oz. vpogleda v to, kaj je »za njim«: Pomembno spoznanje je, da neželeno vedenje pogosto izhaja iz specifičnih sprožilcev, kot so utrujenost, dolgčas ali čustvene stiske, in šele, ko se zavedamo, kaj je sprožilec, se lahko ustrezno odzovemo in poiščemo najučinkovitejši način ravnanja;
4. vključevanja učencev v reševanje konfliktov: Priročnik izpostavlja pomen vključevanja učencev v iskanje rešitev za nekatere neželene oblike vedenja in morebitne konflikte. S tem se povečuje njihova odgovornost za lastno vedenje in zmožnost samouravnavanja, izboljšujejo pa se tudi njihovi socialni odnosi.

Ideja, ki se mi je porodila, pa je glede potenciala preprostih individualiziranih podpornih načrtov. Ključno za njihovo učinkovitost se mi zdi to, da se izdelave individualiziranih podpornih načrtov za učence, ki kažejo neželeno vedenje, lotimo skupaj njimi. Ti načrti bi vključevali identifikacijo sprožilcev, postavitev jasnih ciljev za nadomestno vedenje in redne preglede napredka skupaj z učencem, za kar vse je ključno sodelovanje učenca oz. učencev.

Jasna Vogrinec

Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer

Gradivo je zelo strukturirano in vodi učitelja od samega vstopa v razred do nasvetov, kako ravnati ob težjih oblikah nezaželenega vedenja.

Kar sem ponovno ozavestila, je, kako pomembno je, da res vzpostaviš dober stik z dijaki, da se počutijo sprejete in varne, ter da podaš natančna navodila.

Odločila sem se, da bom to šolsko leto več pozornosti posvetila uvodni motivaciji. Potrdilo se mi je, da je to, kako pridobiti dijake na začetku ure, res eden ključnih korakov, ki pripomore tako k aktivaciji kot tudi boljšemu vzdušju pri uri. Prav tako je pomembno, da z dijaki skupaj – individualno ali v parih (odvisno od situacije) – rešuješ težave ne glede na to, za kaj gre. S tem daš dijaku možnost, da pove svoje videnje in občutje, ni izpostavljen pred razredom oziroma se „ne skrije“ med sošolce, čuti se slišan in vidi, da ti je mar, hkrati pa mu daš vedeti, kaj te moti in bi želel, da je z njegove strani drugače.

Izpostavila bi tudi to, da je pomembno, da ne ignoriraš nezaželenega vedenja. Včasih je sicer dovolj le poudarjen pogled, da dijaku daš vedeti, da si opazil neko vedenje ter da se s tem ne strinjaš. V veliko pomoč pri vodenju učencev je, da si dosleden.

Tudi koraki 4-R (*reagiram razumno, razumem razloge, se naravnjam na rešitve*) se mi zdijo zelo uporabni, da se ponovno opomnimo, kako neželenega vedenja mladih ne gre jemati osebno, ampak jih razumeti glede na razloge, ki so za njim. Če zmoraš razmejiti neko vedenje od sebe, potem lažje bolj ustrezno reagiraš in verjetno prej prideš do rešitve.

Ena izmed idej, ki sem jo dobila ob prebivanju gradiva, je, da bom naslednje šolsko leto z dijaki uskladila še

bolj natančna navodila glede ustnih preizkusov, govornih nastopov, oddajanja nalog v spletno učilnico s posledicami vred (npr. kaj se zgodi, če se opraviš ali manjkaš, če ne oddaš pravočasno). Sicer sem do neke mere imela izdelana pravila, ne pa dovolj natančno glede tega, kaj se zgodi, če se nečesa ne naredi ... S takim pristopom menim, da bodo tudi boljši medosebni odnosi, saj se ne dela razlik, enaka pravila veljajo za vse!

Anita Lisac

Osnovna šola Šempas

Najpomembnejše sporočilo se mi zdi, kako pomemben je odnos učitelja z učencem, kar se mi resnično potrjuje tudi v praksi. Pogosto opažamo, da se navzven zdi, da nekateri učitelji z učenci sploh nimajo problemov, v resnici pa gre pogosto za to, da imajo vzpostavljene zelo kakovostne odnose z učenci in ob porajajočih se konfliktih zmorejo le-te konstruktivno reševati.

Tudi poziv k postopnosti reagiranja pri pojavu nezaželenih vedenj se sklada z mojim dosedanjim znanjem oz. izkušnjami. Menim, da so učitelji vse bolj naklonjeni postopnemu reagiranju, saj se praksa „pošiljanja učencev v svetovalno službo“ počasi umika.

Sandra Kverh in Mojca Koren Lapajne

Osnovna šola Tolmin

Ključno sporočilo gradiva je, da je za spodbudno in varno učno okolje značilno, da učenci pri pouku sodelujejo in izražajo manj neželenega vedenja takrat, ko se vanj čutijo vključene (jasna pravila, jasni cilji in pričakovanja, občutek varnosti, sprejetosti in spoštovanje, pozitiven odnos – spodbude, pohvale, osredotočanje na močna področja in dodatna pomoč ter spodbuda pri šibkih področjih, krepitev zaupanja v lastne zmožnosti, zavedanje smiselnosti in pomembnosti učne snovi, sodelovanje). Zelo pomembna sta pozitivna naravnost ter spodbuden odnos učitelja in vzgojitelja.

Najpomembnejši preventivni dejavnik pri vodenju razreda ali skupine otrok je dobra povezanost učitelja z razredom oziroma vzgojitelja s svojo skupino. To dosežemo z načinom, kako med poučevanjem vodimo razred, kako komuniciramo z učenci (vzgojitelj z otroki med neposrednimi, vodenimi dejavnostmi, v jutranjem krogu – krogu povezanosti in zaupanja) in kako podpiramo njihovo vključevanje v pouk (učinkovito tudi pri delu z učenci z zahtevnejšimi, vedenjskimi in čustvenimi motnjami). To učitelj ali vzgojitelj doseže tako, da je spoštljiv, spodbuden, odprt, odziven na potrebe učencev (otrok), pravičen, da izraža pozitivna pričakovanja do učencev (otrok), jih podpira in kaže, da mu je mar zanje, obenem pa izraža vrline in osebnostno

moč, kot so modrost in znanje, človečnost in empatija, sproščenost, strpnost in prožnost, spoštljivost ter pravičnost – odnosna kompetenca. Pri tem je odločen in zna jasno postaviti meje, ki so učencem (otrokom) osmišljene in pojasnjene. Med učiteljem in učenci ter vzgojiteljem in otroki se tako vzpostavi vzajemno zaupanje.

Da bodo učenci (otroci) za delo zavzeti, vsekakor pripomore zanimiv pouk (zanimive dejavnosti za doseganje predpisanih ciljev), kjer so sami vključeni, imajo dober odnos z učiteljem (vzgojiteljem), in to, da je učitelj zmožen celoten proces učinkovito voditi. To naredi med drugim s tem, da so njegova navodila čim bolj jasna, pozoren mora biti tudi na izključene učence (otroke) in poskrbeti, da ima odstopanje od pravil dogovorjene posledice.

Gradivo sistematično izpostavlja, da je za učinkovito vodenje razreda (skupine) pomemben že sam vstop učitelja v razred (vzgojitelja v skupino), zmožnost umiriti razred (toplo pozdraviti otroke, jih pritegniti in motivirati, vsem pokazati enako mere pozornosti, nobenega izpustiti) in pridobiti pozornost. Smiselno je sooblikovanje pravil oz. dogovorov v skupini, ki so nato zapisani na vidnem mestu, pomemben je sedežni red (označeni stoli s simboli otrok – barvnimi krogi), pojasnjevanje pomembnih informacij (posebnosti, ki odstopajo od dnevne rutine ...).

Učinkovito vodenje razreda (skupine) zmanjša možnost pojava neželenega vedenja; za učence (otroke), ki niso dostopni za pravila, pa je priporočljivo izbrati drugačen individualiziran pristop (npr. minutka za odmik, svoja miza, prilagojena dejavnost ...).

Ko se pojavijo blažje oblike neželenega vedenja, učence opomnimo na dogovorjena pravila in jih odločno pozovemo k ustrežnejšemu vedenju. Pomembno je, da ugotovimo glavni razlog nemira, in če je v naši moči, skušamo vplivati nanj. Pri tem je (kot je nakazano v gradivu) pomembno preudarno stopnjevanje signalov.

Ko zaznamo, da gre za kršenje pravil, se je smiselno odzvati opazno in dosledno. Ni se pa treba intenzivno odzivati na vsako motnjo – dovolj je, da pokažemo, da vemo, da nekaj ni v redu. Dogovore se načrtuje skupaj z učenci. Določimo zahtevnost in resnost položaja, razumemo razlog zanj in nato oblikujemo odziv in načrt. V gradivu je predlog, da se pogovor z učencem vodi po metodi 4R ali po modelu ABC povezanosti čustev in vedenj (več v gradivu na povezavi).

V primeru lažjih oblik neželenega vedenja pa učencu nudimo oporo, nove strategije, pogovor. Pri izrazitejših oblikah neželenega vedenja je naše ravnanje odvisno od primarnega razloga (čustvene, vedenjske motnje ...). Če je učenec (otrok) močno vznemirjen, ne pomaga stopnjevanje: opozorila, 4R, ABC, sklicevanje na dogovore ... – ukrepanje lahko izzove še hujšo reakcijo. Izkoristimo sobo za umirjanje, pomoč svetovalnega delavca ... V umirjenem stanju in po možnosti v dobrem stiku učenca podpremo pri samouravnavanju (oblikovanje nadomestnega, želenega vedenja).

Kot je poudarjeno v gradivu in nam potrjujejo tudi izkušnje, so pri ponavljajočem se neželenem vedenju potrebni dosledni usklajeni odzivi (individualni vzgojni načrt – opredelitev in razumevanje sprožilcev, uvajanje nadomestnega vedenja, osredotočanje na majhne spremembe). V zelo zahtevnih primerih se priporoča čimprejšnja napotitev v obravnavo in ustanovitev MDT. Na težji stopnji zahtevnosti in težavnosti učencev, ko učitelji sami ne zmoremo več ukrepati, nam na pomoč priskočijo zunanje institucije. V kratkem bodo šolam ravno za take primere na voljo posebni strokovni centri in interventni timi.

Pomembno vlogo pri nezaželenem vedenju in odpravljanju le-tega imajo starši. Pri sodelovanju s starši se lahko vključi svetovalna služba, nekatere starše pa se lahko povabi k učenju večšin pravilne komunikacije s svojim otrokom. Po dodatni strokovni pomoči se lahko vključi tudi CSD. Če pa starši nikakor ne želijo sodelovati s šolo, moramo učenca sami podpreti, da dobi občutek varnosti ter da si najde osebo, ki ji popolnoma zaupa.

V gradivu je opozorjeno na razliko med konfliktom in nasiljem. Konflikt vključuje nasprotno mišljenje in interese ter se kaže predvsem v burnem verbalnem soočanju, lahko pa preide tudi v nasilje. Pri nasilju pa gre za enkratno ali daljše obdobje trpinčenja močnejšega nad šibkejšim, ključno pri nasilju je torej nesorazmerje moči.

Pri reševanju konfliktov je ključna spoštljiva in pomirjujoča, raziskovalna naravnost posrednika (mediatorja), ki s svojo dobronamernostjo in nepristranskostjo odpre prostor izražanju, razumevanju, sporazumevanju in dobremu stiku. Predlaga se uporaba strategije za posredovanje ob konfliktih v 10 korakih.

V primeru nasilnega vedenja je – v nasprotju s konflikti – poudarek na takojšnji prepoznavi nesorazmerja med močmi udeleženih, zaščiti žrtve ter dolgoročno obravnavanju obeh: žrtve in povzročitelja. Tu si pomagamo z navodili za ravnanje v primeru nasilja, pripravljenimi na ZRSŠ, kjer je ukrepanje razdeljeno na takojšnjo intervencijo ter na procesno intervencijo. (https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/NASILJE/Protokol_medvrstnisko_nasilje.pdf)

Pomembno se je zavedati, da nezaželeno vedenje pogosto ni samo situacijsko, ampak ima dolgo »zgodovino«¹: nanj lahko vplivajo pretekli vzgojni oz. družinski vplivi, ekstremna revščina ali popustljivi starši – vzgoja brez omejitev, pa tudi nevrološke motnje, druga bolezenska stanja duševne motnje ali bolezni, razvojni zaostanki, avtizem in druge posebne potrebe, ne glede na to, ali so pri učencih diagnosticirani (z odločbo) ali ne. Takim otrokom je treba omogočiti priložnost za sprejemljive potrditve in krepitev občutka lastne vrednosti na konstruktiven način. Poleg razumevalne podpore učitelja potrebujejo strokovno timsko obravnavo na šoli, po potrebi pa tudi zunaj nje, zaželeno pa je tudi sodelovanje staršev.

1 Več o tem v 3. modulu Neželeno vedenje programa Varno in spodbudno učno okolje v spletni učilnici VSUO Video paketi - ključ za vstop je dostopen na OE (op. ur.).

Maja Keršič

OŠ Antona Ingoliča Spodnja Polskava

Vir me je opomnil in mi dal ideje, da se pot do varnega in spodbudnega učnega okolja tlakuje predvsem z:

- učinkovitim vodenjem razreda kot skupine (sprejem učencev ob vstopu v razred, nastop s „spodbudno odločnostjo“, umirjanje in pridobivanje pozornosti; pomembna je ureditev razreda in sedežnega reda za varnost, učinkovita priprava učencev na delo ter razumljivo pojasnjevanje navodil; potrebno je spremljanje vseh učencev in celotnega dogajanja, pozornost na potencialne težave ter učno in vzgojno zahtevne učence ali skupine ter premišljena uporaba signalov, kot so očesni stik, približevanje in neverbalna komunikacija);
- premišljenim odzivanjem in ravnanjem ob pojavu nezaželenega vedenja. Gradivo nas spomni, da najprej ugotovimo glavni razlog za nemir (povprašamo učenca ali učence, in če je v naši moči, skušamo vplivati na vzrok: npr. če se učenci dolgočasijo, prilagodimo pristop; če je vroče, odpremo okna; če so nemirni zaradi dolgotrajnega sedenja, izvedemo sprostivne vaje; če je nekdo v stiski, mu prisluhnemo, preden v jezi izbruhne). Čeprav se to na prvi pogled zdi časovno potratno, se na dolgi rok obrestuje, saj pravočasno preprečimo večji nemir in se izognemo avtoritarnim postopkom, ki dolgoročno škodujejo klimi v razredu, kvarijo odnos z učenci in zmanjšujejo njihovo sposobnost samoregulacije);
- prav tako je pri pojavu neželenega vedenja v razredu pomembna premišljena presoja: kdaj se odzvati in kako, koliko intenzivnosti uporabiti ter kaj reševati na samem in kaj z drugimi.

Ključno sporočilo gradiva pa je preventiva: dovolj zgodaj s sistematičnimi dejavnostmi prispevati h krepitvi spodbudne klime, ki jim je treba nameniti dovolj časa in pozornosti ter pripraviti premišljeno strategijo, ki vključuje redne povezovalne izkušnje za varno klimo in zaupanje. Pomemben izziv je razvoj čustvene in socialne pismenosti ter solidarnosti, ki lahko poteka v okviru pouka in posebnih delavnic

Karin Černac

OŠ Dušana Bordona

Ob prebiranju seminarskega gradiva me je pritegnila 5. točka o učinkovitih praksah in strategijah vodenja razreda, ki zahteva kombinacijo pedagoških znanj, psihološke občutljivosti in praktičnih strategij. Učinkovito vodenje razreda ni samo vzdrževanje discipline, temveč tudi ustvarjanje pozitivnega in spodbudnega učnega okolja, ki vsakemu učencu omogoča, da doseže svoj polni potencial.

Učinkovito vodenje razreda je rezultat kombinacije različnih strategij in praks, prilagojenih specifičnim potrebam in dinamiki razreda. Ključ do uspeha je v fleksibilnosti, pripravljenosti na prilagoditve ter nenehnem učenju in izboljševanju. S tem pristopom lahko učitelji ustvarimo pozitivno in spodbudno učno okolje, kjer se učenci počutijo varne, spoštovane in motivirane za učenje.

Tina Mojškerc

OŠ Dante Alighieri Isola - Izola

Vsebinska, ki se me je najbolj dotaknila, je bila predvsem analiza vedenja. Menim, da se vsi velikokrat preveč ukvarjamo samo z negativnim vedenjem in da premalo spodbujamo želene oblike vedenja. Npr. sistem eAsistent je poln negativnih komentarjev, pripomb učiteljev, medtem ko pohval oz. pozitivnih komentarjev sploh ni. Razumeti ozadje neželenega vedenja, je element, na katerega smo žal premalo pozorni. Prav tako je gradivo zelo smiselno v delu, kjer govori o preventivnem ravnanju oz. odzivanju ob nezaželenem vedenju.

Ideja:

Ko so učenci napoteni v svetovalno službo, je razlog velikokrat njihovo neželeno/moteče vedenje med poukom. Od zdaj naprej se bom še bolj trudila vprašati jih tudi po tem, kaj pa je bilo med poukom v redu, ali je kaj takega, zaradi česar bi se lahko pohvalili ipd. Pohvalim njihovo vedenje v času, ko so pri meni (npr. ker aktivno poslušajo, ker sodelujejo pri pogovoru, ker so se pripravljali reflektirati in videti svoje napake ipd.). To pride prav tudi, ko načrtujemo nadomeščanje neželenega z želenim vedenjem, ker lahko učenca vprašamo, kaj mu je pomagalo v preteklih pozitivnih izkušnjah in kaj od tega mu lahko pride prav pri krepitvi prihodnjega želenega vedenja. Tako spodbujam samouravnava-nje in s tem razvijanje želenega vedenja. Učiteljem bom nato predajala pozitivne povratne informacije in jih spodbujala k iskanju in potenciranju želenih oblik vedenja.

Klaudija Skerbinšek

Osnovna šola Sveti Jurij, Rogašovci

Prebrana knjižica mi je dala številne uvide v to, kako delam, predvsem v smislu, da v službi ne delujemo le kot strokovni delavci, ampak vnašamo tudi številne osebnostne lastnosti.

Ugotavljam, da je zame zelo pomembno delati v dobri klimi in odnosu oz. stiku učitelj/svetovalni delavec – učenec, saj je le-to zelo pomemben dejavnik varnega/spodbudnega okolja.

Kot osebnost sem kar precej impulzivna ... vendar ugotavljam, da nemalokrat impulzivni pristop nima zaželenih učinkov oz. so ti kratkotrajni. Zaradi tega sem skozi leta že sama pri sebi urila večino mirnejšega odziva na neželene situacije z različnimi tehnikami, ki so posledično pozitivno vplivale na reševanje neželenega vedenja ipd.

Predstavljene ideje so me ponovno spodbudile k temu, da prevetrim svoje delovanje ... v marsikaterih pogledih so mi dale potrditev, da delujem ustrezno ... prav tako pa so nekatere ideje bile v razmislek in spodbuda k spremembam.

Darinka Drmaž Lavrič

Srednja šola za gostinstvo in turizem Grm

Gradivo me je spodbudilo k temu, da moram biti pri svojem delu še bolj pozorna, da:

- dajem jasna navodila, ki jih utemeljujem (poskusim jih oblikovati z dijaki);
- uporabljam učne metode, ki zahtevajo aktivnost dijakov;
- spodbujam zanimanje in odgovornost za učenje (formativno učenje);
- vključujem dijake, ki so izolirani, in krepim medsebojno povezanost dijakov,

kajti s tem nudim varno okolje za vse in preprečujem nezaželeno vedenje.

V primeru nezaželenega vedenja dijaka pa sem spoznala nekaj uporabnih idej, kako ravnati (4R, ABC), predvsem pa da mora biti odziv premišljen.

Ingrid Bizjak Ergaver

Osnovna šola Šturje

Name oz. na naš tim so najbolj vplivala naslednja sporočila iz gradiva:

- Za uspešno preventivno disciplino je v običajnih okoliščinah ključen dober stik učitelja z razredom oz. njegova povezanost z njim.
- Za učitelja je zelo pomembna t. i. odnosna kompetenca. Učenci najbolj cenijo učitelje, ki izražajo vrline in osebnostno moč, kot so modrost in znanje, človečnost in empatija, sproščenost, strpnost in prožnost, spoštljivost ter pravičnost.
- Blažje in izrazite oblike neželenega vedenja terjajo različno obravnavo.
- Pri obravnavi neželenih oblik vedenja si lahko pomagamo z upoštevanjem načel 4R in/ali uporabimo sistem ABC.
- Konflikt ni enako kot nasilje.
- Šola lahko najbolje poskrbi za spodbudno in varno učno okolje s sistematično skrbjo za šolsko klimo. To lahko dosežemo z dobro strategijo, v pripravo katere so vključeni vsi učitelji in tudi učenci.
- Učiteljem, ki so posebej izpostavljeni neželenim oblikam vedenja učencev, je treba priskrbeti pomoč ali jih kako drugače podpreti. Hkrati pa jim moramo, če je to potrebno, omogočiti možnost umika, počitka in regeneracije ter druge oblike podpore.

Ideja:

- Pri obravnavi neželenih oblik vedenja se bomo vsi učitelji trudili ravnati v skladu z upoštevanjem načel 4R in/ali uporabo sistema ABC.

ŠTUDIJA PRIMERA: IZDELOVANJE ZAPISKOV S POMOČJO RAČUNALNIKA PRI UČENCU Z RAZVOJNO DISGRAFIJO

Case Study: Computer-assisted Note-taking in Developmental Dysgraphia Student

IZVLEČEK

V času šolanja so grafomotorične spretnosti osrednjega pomena, saj močno vplivajo na opismenjevanje, ki se v višjih razredih nadgradi s pisanjem.

V članku navajamo študijo primera, kako smo pri učencu z razvojno disgrafijo, ki je že bil v zadnji opismenjevalni fazi, poskusili premostiti ovire na področju pisanja s pomočjo rabe računalnika. Računalnik smo sistematično v obdobju treh let postopoma vključevali k uram pouka. V študiji primera spremljamo učenčev napredek ter podrobnejši postopek vpeljevanja računalnika k uram pouka.

Ključne besede: grafomotorika, disgrafija, računalnik, specifične učne težave

ABSTRACT

Graphomotor skills are crucial for a learner's participation in school activities, as they strongly impact literacy, which is the foundation for writing in the later years of life.

We present a case study in which a student with dysgraphia, in the final stages of literacy development, attempted to overcome barriers in writing by systematically and gradually integrating a computer into lessons over a three-year period. The case study monitored the student's progress and the more thorough process of introducing the computer into lessons.

Keywords: graphomotor skills, dysgraphia, computer, specific learning disabilities

RAZVOJ GRAFOMOTORIKE

Otroku se s starostjo krepi tonus, ki vpliva na razvoj grafo-motorike in mišične napetosti, ti dejavnosti sta namreč izjemno pomembni za pisanje. Pravilen mišični tonus omogoča hoteno, nadzorovano gibanje telesa, ki ob rojstvu še ni razvito (Marjanovič Umek idr., 2004).

Gibalne in intelektualne sposobnosti so ločene od grafo-motoričnih spretnosti. Otrok je namreč lahko spreten pri različnih športih, medtem ko je pri pisanju in držanju pisala okoren (Žerdin, 1996).

Okoli drugega leta otrokove starosti se začnejo razvijati grafomotorične spretnosti. Prvo fazo sestavlja čečkanje – otrok riše brez cilja in načrta ter začne ugotavljati, da pisalo v roki pušča sledi. Kasneje otrok nadaljuje s prerisovanjem in posnemanjem določenih oblik – sprva se pojavi krog, nato pa nadaljuje z risanjem različnih oblik, ki jih kombinira s sestavljanjem kombinacij črt. V tej fazi otrok pogosto prerisuje in posnema črke, pojavijo se zrcalno zapisane črke ter črke, obrnjene na glavo. Otrok večino črk spozna pred svojim šestim letom starosti (Udovič in Jamnik, 2002).

Žerdin (1996) navaja, da obstajajo tri razvojne faze rokopisnega pisanja. Prvo fazo imenuje predkaligrafska, kjer otrok ugotavlja, da pisala puščajo sledi. Naslednja faza je kaligrafska, kjer se otrok uči posameznih črk in pisanja. Zadnja je faza individualizacije rokopisa, kjer se pisava spremeni in pridobi značilnosti posameznika ter postane sredstvo za sporazumevanje (Žerdin, 1996).

Z grafomotoriko so močno povezane dejavnosti, ki vključujejo drobno motoriko, pri teh dejavnostih otrok tudi krepi koordinacijo oko – roka. Vaje, s katerimi sistematično razvijamo grafomotoriko, se nanašajo na gibalno-grafično področje (Udovič in Jamnik, 2002).

V področje razvoja grafomotorike spadajo dejavnosti risanja z roko po zraku/makrografija, razgibavanje, rezanje s škarjami, risanje, barvanje, sestavljanje lego gradnikov, oblikovanje plastelina, vezanje vezalk, prepletanje itd. (Regvar, 1990).

Poleg grafomotoričnih in finomotoričnih vaj je treba razvijati tudi spretnosti orientacije, saj otroci le tako lahko rišejo od leve proti desni ter od zgoraj navzdol. Orientacijo lahko razvijamo na telesu, v prostoru ter na risalni površini (Ločniškar in Osredkar, 2006).

S sistematičnimi vajami lahko pripomoremo k morebitnim primanjkljajem na grafomotoričnem področju. Če ima otrok v času sistematičnega opismenjevanja dobro razvite sposobnosti drobne motorike, pri opismenjevanju hitro napreduje, saj obvlada osnovne gibe in poteze. Prva pogoja za pravilno izvajanje grafičnih potez sta drža pisala ter pravilna drža telesa (Udovič in Jamnik, 2002).

PRAVILNI POLOŽAJ PRI PISANJU

Pogoj za pravilen prijem je ustrezna dolžina pisala, to je najmanj deset centimetrov (Ropič idr., 1999).

Pravilni prijem pisala je s palcem in kazalcem, pri čemer otrok drži pisalo približno dva centimetra nad konico in ga nasloni na sredinec. Med pisanjem se mezinec, zunanji rob dlani in del podlahti dotikajo pisalne površine. Zgornji del pisala je usmerjen v desno stran (Ropič idr., 1999).

S pincetnim prijemom preprečujemo, da bi otrok pisalo držal s palcem, kazalcem in sredincem (Udovič in Jamnik, 2002).

Med pisanjem roka v zapestju miruje, premika se le v komolcu in rami. Podlahtnica je praviloma pravokotna na mizo, otrok komolca ne potiska navzven (Križaj Ortar idr., 2000).

Pri samem pisanju je tudi zelo pomembna drža telesa. Glava mora biti pokonci, stopala se dotikajo tal, kolena so v pravem kotu. Tudi višina mize mora biti takšna, da lahko otrok podlahti položi na mizo brez upogibanja hrbtenice ali dvigovanja ramen (Udovič in Jamnik, 2002).

Risalna površina mora biti postavljena vzporedno z robom mize. Desničarji navadno pomikajo pisalo stran od telesa, levičarji pa proti telesu, pri slednjih so gibalno-grafične vaje toliko bolj pomembne (Udovič in Jamnik, 2002).

RAZVOJNA DISGRAFIJA

Pojem disgrafija pomeni motnjo v grafomotoričnem razvoju – oblikovanju rokopisa. Najbolj izrazita je v obdobju otrokovega začetnega opisovanja (Žerdin, 1996).

Gre za specifično učno težavo, ki se kaže z zaostankom na vizualno-motoričnem področju. Težave se kažejo predvsem na področju pisanja. V Sloveniji uporabljamo dva izraza: disgrafija predstavlja motnjo na ravni rokopisnega pisanja, disortografija pa motnjo na ravni rabe pravopisa (Magajna idr., 2008).

Disgrafija ni povezana z nižjimi kognitivnimi sposobnostmi, kaže pa se kot težave pri pisanju, oblikovanju čitljivih črk, avtomatizaciji črk, hitrosti pisanja (Berninger in Wolf, 2013).

Motnje v razvoju motorike spremljajo tudi motnje v lateralizaciji (stranskosti), orientaciji ter nezrelost mišičnega tonusa in motnje v zaznavanju telesne sheme (Žerdin, 1996).

Na področju grafomotorike je poleg naravne danosti pomemben dejavnik tudi spodbudno okolje, otrokova motivacija, želje po uspehu in količina vloženega truda. Razvoj lahko opočasnijo bolezni, poškodbe in okvare (Križaj Ortar idr., 2000).

Disgrafija se kaže kot neurejenost celotnega rokopisa, kar opazimo na celotnem listu ali le na delu črtovja. Črke pogosto niso v velikostnem razmerju, otrok poteze prekinja, jih ponavlja, popravlja in briše. Črke so lahko razvlečene ali stisnjene, poteze zaokrožene, okrogle in oglete. Pogosto se pojavlja tudi slabša orientacija na listu (otrok začne pisati na sredini

ali na skrajnem robu lista), lahko izpušča vrstice, strani, liste ali obrača zvezek. Pri pisanju je upoštevanje črtovja slabše, presledki so neenakomerni ali jih sploh ni (Žerdin, 1996).

Pogoste težave, ki nakazujejo na motnjo na grafomotoričnem področju, so težave s količino pritiska na površino ter z močjo stiska pisala. Stiski so pogosto močni, prsti pokrčeni, risalne poteze so posledično ostre in neenakomerne. Premočan prijem opazimo tudi tako, da ima otrok bele konice prstov. Pojavlja se tudi zakrčena roka, ki je togo povezana z ramo, to pomeni, da je otrok pri pisanju nesproščen v zapestju in prstih. Kadar prsti aktivno sodelujejo pri poteznosti, je grafomotorika dobro razvita (Žerdin, 1996).

Otroci, ki imajo težave na področju grafomotorike, so navadno preveč sklonjeni nad list, trup in glava sta zasukana, glavo podpirajo z roko. Med pisanjem obračajo, dvigajo in predstavljajo roko v zapestju. Pisalo držijo napačno z vsemi prsti ali le z dvema prstoma, previsoko ali tik nad konico (Križaj Ortar idr., 2000).

Otrok ima lahko tudi težave z zapornitvijo oblike določenih črk in njihovo motorično izpeljavo (Žerdin, 2003).

V nadaljevanju navajam nekatere značilnosti, ki so povezane z disgrafijo: neprepoznavanje pisanja grafemov, obračanje črk, zrcalno pisanje, zamenjevanje črk, izpuščanje črk, zlogov in besed, nezmožnost analize povedi na besede in besede na glasove, nezmožnost držanja ravne črte, okoren rokopis, nepoznavanje pravopisa (Vladislavljevič, 1983).

Težave pri pisanju so pogosto tesno povezane z učno uspešnostjo in čustvenim doživljanjem učencev, saj je ravno pisanje v šoli prevladujoča aktivnost (Van Hoorn idr., 2013).

Disgrafijo lahko delimo na štiri podskupine glede na prevladujoče značilnosti. Prva skupina je **vizualna disgrafija**, ki je povezana s težavami vizualno-prostorskega zaznavanja. Naslednja je **fonološka disgrafija**, ki je povezana s težavami ustnega jezika – do napak pri pisanju prihaja zaradi težav ob izgovarjavi oziroma zaradi težav pri slušnem razlikovanju glasov. Tretja je **jezikovna disgrafija**, ki se kaže na ravni besed in stavkov in se pojavi zaradi težav jezikovne analize in sinteze. Zadnja podskupina je **grafomotorična oziroma motorična disgrafija**, ki se pojavlja v povezavi z nezadostno razvitostjo motoričnih funkcij (koordiniranih gibov roke pri pisanju), otroci s to obliko ne morejo avtomatizirati motoričnih gibov, pišejo počasi, se hitro utrudijo in delajo številne značilne napake. Njihov rokopis je neenakomeren in neraven, dalj časa pišejo, slabša je kakovost pisave (Posokhova, 2007).

PREMAGOVANJE MOTNJE DISGRAFIE S POMOČJO RAČUNALNIKA

Za učence s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo, veljajo splošna priporočila in prilagoditve. Ena izmed prilagoditev je tudi pisanje na računalnik oziroma uporaba tipkovnice za pisanje (Bryce, 2014).

Podporna tehnologija je za učence z motnjo disgrafije zelo pomembna, saj jim lahko olajša pisanje ter tako pomaga premestiti ovire. Računalnik je lahko pri tem zelo uporaben, saj ponuja veliko rešitev in prilagoditev, ki pa morajo biti uporabljene smotrno glede na individualne težave vsakega posameznika (Skodlar, 2013).

Obstajajo tudi različni računalniški programi, ki omogočajo pregledovanje zapisa, rabo slovarja, pomočnika za

izboljšanje spretnosti tipkanja, glasno branje, prepoznavanje govora, odpravljanje napak pri pisanju, pomnjenje najpogostejših napak, razvijanje pisnih in bralnih sposobnosti, bralnih in pisalnih veščin ipd. (Skodlar, 2013).

ŠTUDIJA PRIMERA: PREMAGOVANJE GRAFOMOTORIČNIH TEŽAV S POMOČJO RABE RAČUNALNIKA

Namen in cilji

Namen študije primera je bil učenca s težavami na področju grafomotorike opolnomočiti za samostojno delo pri pouku ter izdelavo zapiskov ter prikazati, kako smo s pomočjo rabe računalnika premostili nekaj učenčevih težav.

Cilji so bili: opolnomočiti učenca za samostojno delo pri pouku, za samostojno izdelavo zapisov in pri rabi računalnika, Worda in desetprstnega tipkanja, ter pri učencu povišati nivo motivacije za šolsko delo in zmanjšati odpor do šole.

Raziskovalne metode

Uporabili smo kvalitativno metodo študijo primera, ki omogoča prikaz skozi poglobljeno preučevanje učenca.

Vzorec

Učenec, ki smo ga spremljali tri leta (med 4. in 6. razredom), je že bil v zadnji fazi grafomotoričnega razvoja, individualizacija rokopisa. Učenec je bil od 1. razreda naprej usmerjen kot učenec s primanjkljaji na področju učenja, diagnosticirano je imel disleksijo in disgrafijo. Prisotni so bili tudi težave na področju pozornosti in koncentracije ter velik odpor do šole in šolskega dela. Učenec je bil desničar in je bil tedensko deležen dveh ur dodatne strokovne pomoči za premagovanje ovir in primanjkljajev. Njegovo domače okolje je bilo manj spodbudno.

Zaradi varstva osebnih podatkov v članku navajamo moško obliko ter učenca.

Ugotovitve – stanje pred uvedbo prilagoditve

V 4. razredu je imel učenec velik odpor do šole, njegova motivacija za šolsko delo je bila zelo nizka. Učenec je večkrat omenil, da so naloge prezahtevne, imel je velike težave na področju grafomotorike, pri zapisovanju v zvezek ni uspel slediti nareku, pisava je bila popolnoma neberljiva. Njegovi zapisi so bili nejasni, neberljivi. Oblike črk so bile izmalicene, črt v zvezkih ni upošteval. Pri zapisu v zvezek je imel težave z organizacijo zapisa, ter prostorsko predstavljivostjo na površini. Njegove male pisane črke so bile avtomatizirane, vendar nefunkcionalne, velike pisane črke niso bile avtomatizirane – učenec je imel pogosto težave pri priklicu oblike ter pri prepisu oziroma zapisu velikih pisanih črk. Pri pisanju je bil opazen napor, pritisk na podlago je bil zelo močan, v zapestju je dvigal podlaht. Raje je pisal s krajšimi pisali, ki jih je lahko skril v dlani, večjih pisal se je izogibal in do njih kazal odpor. Ob časovnih pritiskih je bila njegova pisava še bolj kaotična. Pri posameznih grafemih in številih se je pojavljala napačna poteznost (npr. števili 1 in 9).

Pojavljalo se je veliko pravopisnih napak: izpuščanje končnih ločil in velikih začetnic, skladenjska neustreznost, manjkajoče črke ali besede, zamenjava črk, podvajanje,

fonetično zapisovanje, pisanje skupaj – narazen, izpuščanje zadnjih glasov ...

Učenec svojih zapisov ni znal prebrati, zapisi so bili tudi za učitelja neorganizirani in izjemno težko berljivi ali sploh ne.

V 4. razredu smo veliko pozornosti za delo namenili predvsem izboljšanju učenčevih grafomotoričnih veščin ter nadaljevali delo prejšnjih let. Dejavnosti, ki smo jih osredičili za ure dodatne strokovne pomoči v 4. razredu, so se nanašale na naslednje sklope: vaje risanja in krepitev črt in oblik, vaje povezave med očesom in roko, vaje za orientacijo na papirju, pisalne vaje za utrjevanje elementov tiskanih in pisanih črk, vaje za priklic velikih pisanih črk, vaje za pravilno poteznost črk in števil, vaje pravilne drže pisala, roke in telesa pri pisanju, vaje za vezanost pisave in ritmičnost pisanja, vaje pisanja po različnih površinah, vaje za gibanje celotnega telesa ter obračanja telesa v levo ali desno, vaje za gibčnost roke (gnetenje, raztezanje prstov, igranje klavirja itd.), finomotorične vaje z različnimi didaktičnimi pripomočki (vezanje vezalk, prepletanje, rezanje, pincetni prijem, sestavljanje kock, odpenjanje gumbov, prepogibanje papirja itd.), barvanje in risanje, vaje za sproščanje in koncentracijo ipd.

Ob koncu šolskega leta smo ob evalvaciji ugotovili, da je bil učenčev napredek minimalen. Težave na prej omenjenih področjih so bile še zmeraj zelo izrazite oziroma so se ob hitrejšem tempu dela v oddelku še povečale.

Ugotovitve – prilagoditve dela z vpeljavo računalnika

V 5. razredu smo nadaljevali delo preteklega leta. Veliko dejavnosti je bilo usmerjenih na sklope, ki smo jih obravnavali že v preteklih letih. Ker je bil učenčev napredek minimalen, sam pa je bil že v zadnji fazi grafomotoričnega opismenjevanja ter so bile njegove grafomotorične spretnosti pogosto napačno avtomatizirane (napačna poteznost ipd.) ali pa sploh ne, smo se odločili za postopno vključitev računalnika v ure pouka. Učenec je v tem letu začel obiskovati tečaj desetprstnega slepega tipkanja. Sočasno smo pri urah dodatne strokovne pomoči začeli postopoma uvajati prepise besedil na računalnik, pisanje po nareku na računalnik, interaktivne vaje desetprstnega slepega tipkanja itd.

Ob koncu 5. razreda smo ob evalvaciji ugotovili, da je bil učenčev napredek najbolj očiten na področju motivacije za šolsko delo – odpor do pisanja se je nekoliko zmanjšal, pri pisanju na računalnik se je pojavljalo manj tipičnih napak, ki so bile pri pisanju z roko zelo pogoste. Učenec je bil pri pisanju z roko in pri pisanju na računalnik zelo počasen in pogosto ni uspel dohitevati sošolcev oziroma nareka. Učenčev napredek desetprstnega tipkanja je bil nekoliko počasnejši zaradi manj podpornega domačega okolja, saj novo usvojene veščine ni uril vsakodnevno.

V 6. razredu smo se odločili za sistematično vpeljavo računalnika k uram dodatne strokovne pomoči. Ker je bila učenčeva pisava popolnoma neberljiva, smo se odločili, da bi bila smiselna postopna vpeljavo računalnika tudi k uram pouka. V začetku šolskega leta je na področju desetprstnega tipkanja nekoliko nazadoval, saj veščine ni uril v času šolskih počitnic. Ob občasni vaji doma ter vaji desetprstnega tipkanja v šoli je kmalu napredoval na prej usvojeno hitrost. Pri urah dodatne strokovne pomoči smo računalnik uvedli z namenom, da je prepisoval zapiske učne snovi, da bi bili ti bolj berljivi, ter se učil izdelovati samostojne zapise glede na

dano učno snov iz učbenika. Vsak zapis je bil fotokopiran in sproti prilepljen v zvezek, da se je lahko učenec sproti učil.

Ob izdelavi zapisa na računalnik smo naleteli na nekaj izzivov, na katere prej nismo pomislili. Učenca smo morali naučiti še dodatnih računalniških vsebin, ki jih navajamo v nadaljevanju: organizirano shranjevanje dokumentov, poimenovanje in preimenovanje dokumentov, ustvarjanje map na računalniku, urejanje oblike pisave (odebeljeno, velikost, primeren razmik med vrsticami, obarvani pomembni deli besedila, delanje odstavkov in alinej itd.). Veliko ur dodatne strokovne pomoči je bilo namenjeno oblikovanju računalniških zapisov, da bodo le-ti berljivi in funkcionalni.

Ko je učenec usvojil osnove dela z računalnikom, shranjevanjem in urejanjem dokumentov ter je bila njegova hitrost tipkanja primerljiva s hitrostjo pisanja sošolcev, smo začeli s postopnim uvajanjem računalnika pri urah pouka. Učitelj dodatne strokovne pomoči je računalnik prinesel k uri pouka, učenec je bil prisoten pri pouku ter je poslušal učiteljevo razlago, medtem ko je učitelj dodatne strokovne pomoči učencu predstavljal oporo in pomoč pri zapisovanju učne snovi na računalnik.

Ugotovitve – učenčev napredek

Učenec je bil ob koncu šolskega leta pri izdelavi zapiskov na računalnik skoraj samostojen. Pri urah, kjer je (pod nadzorom in s pomočjo učitelja) lahko imel računalnik, je lažje sodeloval ter sledil učiteljevi razlagi. Iz svojih zapisov se je lažje učil, znal je prebrati zapisano, zvišal se je tudi njegov nivo učne motivacije in motivacije za šolsko delo. Tipičnih pravopisnih napak je bilo na računalniških zapisih veliko manj, še je potreboval nekaj pomoči pri organizaciji zapisov (odebelitev pomembnih podatkov, obarvani naslovi, odstavki ipd.). Vpeljava računalnika je pozitivno vplivala na učenčevo učno samopodobo kot tudi na spretnosti zapisovanja in učenja. Kljub temu za samostojno rabo računalnika pri pouku še ni izkazal dovolj znanja in zrelosti. Prav tako nismo želeli, da učenec popolnoma opusti pisanje z roko ter začne opuščati grafomotorične spretnosti, ki jih je usvojil, zato še nismo vpeljali samostojne rabe računalnika pri vsaki uri pouka.

V nadaljevanju učenčevega izobraževanja želimo poudariti preusmeritev na njegovo samostojnost pri delu z računalnikom ter na njegovo zrelost pri rabi računalnika v času pouka. Prav tako želimo preizkusiti pisanje pisnih preizkusov znanja ter spisov ob pomoči rabe računalnika. Vsekakor je cilj, da je učenec do konca osnovne šole sposoben samos-

tojne, kakovostne in časovno ustrezne rabe računalnika ter izdelave kakovostnih in predvsem funkcionalnih zapisov učne snovi.

SKLEP

Motorični razvoj otroka ter nato področje grafomotorike sta izjemno pomembna za pisanje, ki ima v osnovnih šolah osrednji položaj. Učenci, ki imajo težave na področju grafomotorike in so usmerjeni kot učenci s posebnimi potrebami, imajo razvojno disgrafijo. Le-ta je pogosto povezana z več dejavniki (nespodbudno okolje, genska opremljenost, bolezni, nemotiviranost za delo, povezava z drugimi specifičnimi učnimi težavami idr.).

Ob sistematičnem načinu vključevanja računalnika pri pouku smo naleteli tudi na nekaj težav. Prva izmed teh je bila neodzivnost oziroma slaba motiviranost staršev, da bi učenca vključili v tečaj desetprstnega slepega tipkanja. Tudi po opravljenem tečaju učenec ni imel veliko domače podpore, da bi usvojene veščine ohranjal in nadgrajeval. Naslednji izziv, s katerim smo se srečali, je bil odpor nekaterih učiteljev ob uvajanju sprememb – rabi računalnika pri pouku. Zaradi teh pomislekov je bil računalnik pri pouku v rabi pod nadzorom izvajalca dodatne strokovne pomoči, kar je nekoliko vplivalo tudi na manjšo aktivnost učenca, saj se je med pisanjem zapiskov pogosto zanašal na pomoč ob sebi. Naslednji izziv je bil materialne narave, saj učenec pri pouku ni imel svojega računalnika, vendar je uporabljal tistega, ki ga je prinesel izvajalec dodatne strokovne pomoči. Učenec posledično dokumentov, ki jih je ustvaril pri pouku, ni imel na voljo za domačo rabo (razen če so se sproti fotokopirali), prav tako jih kasneje ni mogel dopolniti ali popraviti. Še eden izmed manjših izzivov, na katerega smo naleteli, je bilo sprejemanje učenčevega dela z računalnikom s strani sošolcev, saj so ga le-ti imeli sprva za nekoga, ki želi izstopati. Šele sčasoma, ko je učenec sam pojasnil, zakaj uporablja računalnik, ter je sošolcem pokazal izpiske, so sprejeli njegovo delo z računalnikom pri pouku.

Vpeljava računalnika z namenom premagovanja grafomotoričnih težav je pozitivno vplivala na učenca, izdelavo njegovih zapiskov ter njegovo učno motivacijo. Treba je poudariti, da takšen način ni priporočljiv za vse učence z razvojno disgrafijo ali s težavami na področju grafomotorike. Vpeljavo računalnika ter pisanja zapiskov na računalnik je treba vpeljati premišljeno glede na individualne potrebe vsakega posameznika.

VIRI IN LITERATURA

Bryce, B. (2014). *The dysgraphia Sourcebook – Everything You Need to Help Your Child*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Križaj Ortar, M., Magajna, L., Pečjak, S., in Žerdin, T. (2000). *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Izolit.

Ločniškar, K., in Osredkar, M. (2006). *Z roko v roki v svet črk: Priročnik opismenjevanja za starše in vzgojitelje*. Celjska Mohorjeva družba.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T., Svetina, M., Tomazo Ravnik, T. idr. (2004).

Razvojna psihologija. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Posokhova, I. (2007). *Kako pomoči djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*. Ostvarjenje.

Ropič, M., Urbančič Jelovčan, M., in Frančičkin, J. (1999). *Danes rišem, jutri pišem: Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Rokus.

Regvar, B. (1990). *Malček in pisava*. Narodna in univerzitetna knjižnica.

Skodlar, B. (2013). *Vpliv disgrafije na učno uspešnost mladostnikov (Diplomsko delo)*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Udovič Medved, V., in Jamnik, T. (2002). *S slikanico se igram in učim, priročnik k učbeniku in delov-*

nemu zvezku za slovenščino v prvem razredu 9-letne osnovne šole. Mladinska knjiga.

Van Hoorn, J. F., Maathuis, C. G. B., in Hadders-Algra, M. (2013). Neural correlates of pediatric dysgraphia. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 55 (4), 65–68.

Vladislavljčević, S. (1983). *Logopedija 3: Afazije i razvojne disfazije*. Defektološki fakultet.

Žerdin, T. (1996). *Ringa ringa raja, priročnik za gibalno-grafične vaje*. Mladinska knjiga.

Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Društvo bravo.

Lara Jevšjak

Vrtec Vrhnika

SPODBUJANJE SOCIALNIH INTERAKCIJ MED OTROKI V VRTCU S POLETNIMI DEJAVNOSTMI V NARAVI

Encouraging Social Interactions Among Kindergarten Children Through Summer Outdoor Activities

IZVLEČEK

V prispevku je predstavljen socialni razvoj v zgodnjem otroštvu, natančneje socialne interakcije otrok skozi prizmo alternativnih pristopov in konceptov. Uporabljeni so bili naslednji pristopi in koncepti: taborniški Program za mlade, gozdna pedagogika in Reggio Emilia, ki so bili povezani s Kurikulumom za vrtce (1999). V nadaljevanju je predstavljen projekt poletnih dejavnosti, osnovan na podlagi zgoraj zapisanih pristopov in konceptov. Cilj projekta je bil spodbujati socialne interakcije otrok znotraj posameznih oddelkov, različnih oddelkov ter otrok in strokovnih delavcev. Kljub začetnemu manjšemu številu interakcij otrok so se te postopoma povečevale skozi čas, še posebej med otroki različnih oddelkov. Iz tega lahko sklepamo, da je projekt pozitivno vplival na socialne interakcije otrok.

Ključne besede: poletje v vrtcu, socialne interakcije, gozdna pedagogika, Reggio Emilia, taborniški Program za mlade

ABSTRACT

The article presents the social development in early childhood, specifically the social interactions of children through the lens of alternative approaches and concepts. The following approaches and concepts were used: the Scout Youth Program, forest pedagogy, and Reggio Emilia, which were linked to the Curriculum for Kindergartens (1999). Subsequently, a project of summer work based on the aforementioned approaches and concepts is presented. The aim of the project was to promote social interactions among children within individual groups, different groups, and between children and professional staff. Despite the initially lower number of interactions among children, these gradually increased over time, especially among children from different groups. From this, we can infer that the project had a positive impact on the social interactions of children.

Keywords: summer in preschool, social interactions, forest pedagogy, Reggio Emilia, Scout Youth Program

UVOD

Socialne interakcije med otroki so pogosto omejene na matični oddelek, v katerega posameznik zahaja. Iz želje po spodbujanju in povečanju socialnih interakcij ne le znotraj oddelkov, temveč znotraj celotne starostne skupine v enoti sem preučila taborniški Program za mlade, gozdno pedagogiko in pristop Reggio Emilia ter preverila njihovo skladnost s Kurikulom za vrtce (1999). Ugotovila sem, da taborniški program spodbuja vrednote, kot so prijateljstvo, demokracija in ustvarjalnost (Strajnar in Pugelj, 2014), ter omogoča sodelovanje med otroki različnih oddelkov in strokovnimi delavci vrtca. Vključitev teh načel v poletni program v vrtcu je lahko učinkovito orodje za spodbujanje socialnih interakcij med otroki.

Poleg tega sem povezala taborniške koncepte z gozdno pedagogiko, ki temelji na preživljanju čim večjega dela dnevnih rutine zunaj na prostem (Knight, 2011), ter pristopom Reggio Emilia, ki s konceptom osrednjega prostora ponuja priložnost povezovanja otrok različnih oddelkov (Devjak in Skubic, 2009), kar je ponudilo dodatne možnosti za obo-

gatitev vzgojno-izobraževalnega procesa. Tako sem lahko vzpostavila primerjave med nacionalnim Kurikulumom za vrtce (1999), Programom za mlade (Strajnar in Pugelj, 2014), gozdno pedagogiko in pristopom Reggio Emilia.

SOCIALNI RAZVOJ IN ODNOSI V ZGODNJEM OTROŠTVU

V zgodnjem otroštvu se začenja ključni proces socialnega razvoja, ki se že pri novorojenčkih kaže kot občutljivost do dražljajev, povezanih z ljudmi, kot so glasovi in obrazi. Pomembno vlogo pri tem procesu ima prva oseba, s katero dojenček vzpostavlja socialne odnose (Zupančič, 2004). Kasneje postanejo ključni odnosi z več odraslimi osebami, pri čemer se otroci učijo razlikovati med seboj in drugimi, kar vodi k razvoju samozavedanja in sposobnosti vzpostavljanja socialnih interakcij (Pančuh, 2011). Strokovni delavci imajo ključno vlogo pri postopnem spodbujanju samostojnosti vzpostavljanja pozitivnih socialnih interakcij, reševanja konfliktnih situacij in komunikacije med otroki, saj služijo kot vzor, česar se morajo strokovni delavci zavedati (Gra-

hek, 2006). Skozi primerne interakcije in vzgojne pristope lahko strokovni delavci ustvarijo varno in spodbudno okolje, ki otrokom omogoča, da se učijo in razvijajo v pozitivno usmerjenih odnosih z drugimi (Pipan idr., 1993).

GOZDNA PEDAGOGIKA IN GOZDNA ŠOLA

Gozdna šola je skandinavski pristop učenja na prostem, ki otrokom omogoča bivanje v naravnem okolju, kjer se učijo skrbi zase in za svojo varnost ter razvijajo zaupanje do učiteljev, prijateljev in narave (Knight, 2011). Joyce (2012) opozarja, da je gozdna pedagogika vse bolj prisotna v institucijah za vzgojo otrok, kar je odgovor na sodobne izzive kako kompenzirati pomanjkanje stika otrok z naravo.

V praksi gozdne pedagogike se kažejo pozitivni vplivi na socialne interakcije med otroki. Otroci se v naravnem okolju povežejo z naravo, skupino in drug z drugim, kar krepi občutek pripadnosti in skupnosti (Joyce, 2012). Igra v naravnem okolju spodbuja pozitivna občutja med otroki, zmanjšuje nasilje in konflikte ter spodbuja sodelovanje in samostojnost (White, 2004; Konečnik, 2017). Otroci lažje navezujejo prijateljstva in se učijo reševati konflikte s sodelovanjem (Korče, 2017). Mušič (2017) opazuje, da se v naravi otroci, ki se sicer v vrtcu ne družijo, spontano vključujejo v interakcije in igro.

PRISTOP REGGIO EMILIA

Pristop Reggio Emilia temelji na praktičnem delu z otroki in stalni refleksiji procesa učenja (Thornton in Brunton, 2010).

V okviru tega pristopa so otroci spodbujeni k izražanju skozi različne jezike in oblikovanju idej, kar omogoča svobodno raziskovanje in razvoj (prav tam). Okolje v vrtcih Reggio Emilia je svetlo, spodbuja uporabo vseh čutil in odraža ideje ter kulturo vrtca (Abbot in Nutbrown, 2001).

Socialne interakcije temeljijo na izhodišču, kako pomembno je, da so otroci močni, samozavestni in kompetentni, kar spodbuja aktivno poslušanje in spoštovanje mnenj drugih (Thornton in Brunton, 2010). Vzgojno okolje omogoča prosto gibanje otrok in jim nudi možnosti za skupno igro ter umetniško izražanje v ateljeju (prav tam).

Tako se otroci učijo sodelovanja, poslušanja in izražanja ter razvijajo svoje socialne vezi in samozavest (Rinaldi, 2006).

TABORNIŠTVO

Taborniško gibanje se je s pojavom meščanstva in industrije začelo kot odgovor na potrebo po vzgoji mladine, povezane z naravo (Štajdohar in Zupan, 2003). Začetki taborništva segajo v Nemčijo pod vodstvom Ernesta Thompsona Setona in Roberta Baden-Powella (Pugelj, 2016). V Sloveniji je taborništvo zaživelo leta 1913 in kasneje kot Zveza tabornikov Slovenije (ZTS) leta 1994 postala državna skavtska organizacija (prav tam).

Program taborništva, ki temelji na skavtski metodi, je prilagojen starostnim skupinam in vključuje šest starostnih vej (Strajnar in Pugelj, 2014). Socialne interakcije v taborništvu se razvijajo v okviru manjših skupin, kjer

člani postopno razvijajo odgovornost, samodisciplino in sodelovanje (Okorn, 2001). Skupino vodi starejši član, ki s prevzemanjem odgovornosti prenaša znanje na mlajše generacije, obenem pa taborništvo mladim nudi varno okolje za učenje, prevzemanje različnih vlog in načrtovanje projektov (Pugelj, 2016).

K povezanosti vodov in rodu pripomorejo igre, ki spodbujajo timsko sodelovanje in občutek pripadnosti, običaji in tradicije na izletih, tekmovanjih, med rodovnimi srečanji ter taborjenji. (Pugelj, 2016).

PRIMERJAVA PROGRAMOV IN KONCEPTOV ZA OBOGATITEV POLETNEGA PROGRAMA

Cilj gozdne pedagogike je povezati posameznika z naravo in omogočiti učenje o njej skozi izkušnje (Turk, 2014). V nasprotju s tem pristopom Reggio Emilia sledi individualnemu razvoju otrok in ne postavlja neposrednih ciljev (Thornton in Brunton, 2010). ZTS pa si prizadeva za celostni razvoj mladih v vseh vidikih osebnosti (Strajnar in Pugelj, 2014).

V pristopu Reggio Emilia in gozdni pedagogiki se uporabljajo aktivne metode učenja, kot so raziskovanje in projektno delo (Warden, 2010; Thornton in Brunton, 2010). Prav tako taborniški program sledi skavtski metodi, ki vključuje življenje v skladu s prisego, delo v majhnih skupinah ter stopnjevanje program dejavnosti (Strajnar in Pugelj, 2014).

Izvedbeni programi se razlikujejo v tem, kako se povezujejo s področji dejavnosti. Kurikulum za vrtce (1999) jih deli na šest področij, ki se med seboj prepletajo. V gozdni pedagogiki je poudarek na učenju v naravi, ki lahko zajema jezik, matematiko, znanost in družbo (Turk, 2014; Wilson, 2008). Poudarek na učenju v naravi je tudi pri taborništvu, a se ta individualno razlikuje glede na stopnjo razvoja člana od poznavanja taborništva in narave do razvijanja odnosov (Strajnar in Pugelj, 2014). Pristop Reggio Emilia pa izhaja iz interesov otrok in se izvaja v obliki projektov, ki jih skupaj načrtujejo, izvajajo ter dokumentirajo (Thornton in Brunton, 2010).

OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJI RAZISKAVE

Strokovne delavke smo opazile, da otroci različnih oddelkov slabo poznajo drug drugega. Vzgojne dejavnosti in dnevna rutina pripomorejo k občutku pripadnosti v oddelku, kar je ključno za razvoj samopodobe in sproščeno izražanje otrok. Krevh (2009) je v projektu izgradnje krušne peči na igrišču vrtca ugotovila, da so se med igro na prostem otroci bolj sprostiti in pozitivno vplivali na socialne odnose med seboj.

Kurikulum za vrtce (1999) si prizadeva za večjo individualnost in izbiro v nasprotju s skupinsko rutino, vendar hkrati poudarja pomembnost medosebnih interakcij. Cilj dviga kakovosti medosebnih interakcij je ključnega pomena za varno okolje učenja in občutek sprejetosti, ki spodbujajo interakcijo med otroki ter med otrokom in strokovnim delavcem.

Pedagoški pristopi, kot so taborniški Program za mlade, gozdna pedagogika in pristop Reggio Emilia, poudarjajo dejavnosti na prostem. Poleg tega se osredotočajo tudi na

socialne interakcije med otroki. Vključitev teh spoznanj v poletni program v vrtcu omogoča evalvacijo in raziskovanje (Batistič Zorec, 2008).

Zastavljeni cilji raziskave so bili:

Ali bo taborniško obarvan program med poletjem spodbujal socialne interakcije med otroki znotraj oddelkov, med različnimi oddelki ter med otroki in odraslimi in kako?

Kako načrtovati in izvesti taborniško obarvan program poletnih dejavnosti v vrtcu, da bo ta skladen s Kurikulumom za vrtce (1999) (procesno-razvojni pristop, omogočanje izbire ...)?

Kako lahko vse našteje programe in pristope uporabimo pri načrtovanju programa poletnih dejavnosti v vrtcu?

METODOLOGIJA

Akcijska raziskava je temeljila na deskriptivni metodi in kvalitativni analizi rezultatov.

Vzorec

Projekt je potekal v poletnih mesecih v Vrtcu Vrhnika. V njem so sodelovali otroci šestih oddelkov drugega starostnega obdobja.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Uporabljena je bila metoda sistematičnega opazovanja z udeležbo. Podatke sem kvalitativno obdelala in interpretirala.

REZULTATI

Načrt projekta

Cilj programa je bil povezati otroke in zaposlene šestih oddelkov drugega starostnega obdobja ter jim ponuditi spodbudno učno okolje, ki bi bilo zabavno za vse udeležene.

Pri načrtovanju programa smo se osredotočili na raziskovalno vprašanje, kako lahko uporabimo prej opisane pedagoške programe in pristope pri načrtovanju poletnih dejavnosti v vrtcu. Kot v pristopu Reggio Emilia, kjer zaposleni skupaj načrtujejo delo v vrtcu, smo določili vodilno temo programa. Poletje je čas, ko s taborjenji taborništvo doseže svoj vrhunec. To smo želeli doseči tudi v vrtcu s poletnimi dejavnostmi, zato smo se odločili, da bodo vodilna tema poletnih dejavnosti ravno taborniki. Dejavnosti so bile načrtovane v skladu s taborniškimi Programom za mlade, ki omogoča avtonomnost vodnikom in sledi procesno-razvojnemu pristopu. Načrtovani program je vključeval dejavnosti na prostem, ki so bile močno povezane z gozdno pedagogiko, na primer bivanje v ograjenem gozdnem igrišču, kjer so bile izvajane različne aktivnosti, kot so jutranji zbori, delavnice, kosilo in počitek na prostem. Oba pristopa, Kurikulum za vrtce in taborniški Program za mlade, sta omogočala avtonomnost pri načrtovanju dejavnosti ter upoštevanje procesno-razvojnega pristopa in omogočanja izbire otrokom (Strajnar in Pugelj, 2014; Abbott in Nutbrown, 2001; Joyce, 2012). Tako sem že ob načrtovanju programa s strokovnimi delavkami odgovorila na drugo raziskovalno vprašanje in ugotovila skladnost dejavnosti s Kurikulom za vrtce (1999).

Izvedba in ocena učinkov projekta

Načrtovane poletne dejavnosti lahko delimo v dve skupini, in sicer na dejavnosti, ki so izvajane skupno za vse udeležene, ter na dejavnosti, ki so izvajane v manjših prehodnih skupinah. Cilj dejavnosti, izvajanih skupno za vse udeležene, je pridobivanje in razvijanje občutka pripadnosti in enotnosti otrok znotraj drugega starostnega obdobja, kar je eden od dejavnikov vključevanja v socialne interakcije z drugimi. Cilj dejavnosti, izvajanih v manjših prehodnih skupinah, je omogočanje številnih in vsebinsko pestrih okoliščin, ki vključene ali mimoidoče otroke spodbudi k vzpostavljanju interakcij z enim ali več otroki ne glede na oddelek, iz katerega prihajajo.

V projektu smo vsak dan izvajali jutranje zборе z dvigom zastave ob petju vrtčevske taborniške himne ter jutranjo telovadbo, ki se je iz dneva v dan spreminjala in vključevala različne dejavnosti, kot so igre, plesi in zvrsti telovadbe. Ti značilni taborniški dejavnosti sta se odvijali za vse vključene hkrati, s čimer sta poskrbeli za skupen začetek dneva in vključenim omogočali pridobivanje občutka pripadnosti in enotnosti.

V prvem tednu smo po oddelkih preverili predznanje otrok o tabornikih, izdelali vrtčevsko-taborniško zastavo in se učili vrtčevske taborniške himne, kar smo potrebovali za izvedbo zgoraj opisanih jutranjih zborov. Prav tako smo izdelovali taborniške rutice in daljnogleda.

Opažanja so pokazala, da je bilo v prvem tednu največ (30) interakcij med odraslimi in otroki, kar predstavlja kar 96 % vseh interakcij. Interakcije so spodbudili strokovni delavci s pogovorom ali pripravljenimi dejavnostmi, ki so vzbudile zanimanje otrok ali pobudo za nove dejavnosti. Preostali 4 % pripadajo interakciji med otroki različnih oddelkov, ko so se spontano priključili prepevanju vrtčevske taborniške himne med igro.

V drugem tednu smo izdelovali čutare iz prinesenih plastenk, okrašenih z risbami, ter čepice za zaščito pred soncem. Otroci so sodelovali v vodnih igrah pranja igrač ter se učili o taborniških zakonih. Ugotovitve kažejo, da je bilo kar 89 % interakcij še vedno med odraslimi in otroki. Interakcije med otroki znotraj posameznega oddelka in iz različnih oddelkov so se pojavljale enako pogosto, in sicer po dvakrat, kar skupaj predstavlja 11 %. Skupinske dejavnosti so, kot pričakovano, spodbudile večino (81 %) vseh interakcij.

V tretjem tednu smo izdelovali kanuje in vesla ter se igrali taborniško igro kraje zastave. Število interakcij med otroki se v tem tednu pojavi po enkrat med otroki znotraj oddelka in med otroki iz različnih oddelkov. Te interakcije še vedno temeljijo na skupinskih dejavnostih, kar je značilno za obdobje prilagajanja in sproščanja (Maciver, 2010). V tem tednu je bilo opaziti upad interakcij med odraslimi in otroki (6 interakcij), a te s 54 % še vedno prevladujejo. Med opazovanjem pa so se trikrat razvili pogovori med odraslimi in otroki ne samo kot vzporedni pogovori z odraslim, temveč kot skupen pogovor odraslih in več otrok skupaj, kar predstavlja 27 % vseh interakcij v tem tednu. Opaziti je tudi, da 66 % teh skupinskih pogovorov nastalo med spontanimi dejavnostmi.

Četrty teden smo nadaljevali z ustvarjanjem taborniških dejavnosti in pripravili piknik ob krušni peči.

► PREGLEDNICA 1: Interakcije v četrtem tednu taborniškega poletja

	VRSTA INTERAKCIJE	KATEGORIJA INTERAKCIJE	KONKRETNA SITUACIJA IN ODZIVI OTROK	KONKRETNI PRIMERI
16. DAN	Med odraslim in otrokom	Skupna dejavnost vseh oddelkov – jutranji zbor	Izražanje rojstnodnevne želje	»Želim si peti taborniško pesem v sredini zbora.«
17. DAN	Med otrokoma znotraj oddelka	Skupna dejavnost vseh oddelkov – igra z ledom	Načrtovanje igre taljenja ledu okrog motorja	K: »Tin, jaz bom držal led, ti pa pojdi z injekcijo po toplo vodo.« T: »Prav. Ampak ne smeš s kladivom vmes tolči, da ne zlomiš motorja.« K: »Ampak saj bom samo po robu.« T: »Ne. Motor boš uničil. Počakaj me. Morava biti previdna.«
18. DAN	Med odraslim in otrokom	Skupna dejavnost vseh oddelkov – knjižnica pod krošnjami	Izražanje problema	K: »Mitja, ni več knjig.«
	Med otroki iz različnih oddelkov		Izražanje rešitve na problem	Z: »Pridite, vam bom jaz prebrala to knjigo. Kar tu se usedite.«
19. DAN	Med odraslim in otrokom	Skupna dejavnost vseh oddelkov – pomorske kreativnosti	Izražanje potreb za izvedbo ideje izdelka	U: »Lidija, lahko dobim plastelin?« Vzg. L: »Kaj pa boš ustvarila?« U: »Rabim ga za rdeče koralne bisere na dnu morja.«
	Med otroki iz različnih oddelkov		Opisovanje izdelka	T: »Veš, to so taki dimniki. Tam notri gori, da se ladja potem premika. Lahko jih tudi ti narediš, tu so še tulci.«
20. DAN	Med otroki iz različnih oddelkov	Skupna dejavnost vseh oddelkov – piknik ob krušni peči	Povabilo k uporabi sedežev	B: »Kdo hoče stol?« (mlajši deklici) »Zgradila sem stole za kosilo, če želiš si lahko na njem. Jaz jih imam še dosti.«
	Med odraslim in otrokom	Po skupni dejavnosti vseh oddelkov z naključnimi otroki	Vrednotenje piknika z vprašanjem: Kakšen se vam je zdel piknik?	T: »Lepo mi je bilo, ko sem gledal v ogenj. Potem kar nisem več bil žalosten. Mislim, da me je ogenj potolažil.« A: »Izgledalo je kot oranžni ples.« T: »Hrenovke so bile najboljše. Mami ne zna narediti takih.« J: »Kar vroče je bilo, ko smo dali na ogenj oglje. Če bi peč zgorela, smo zraven zgradili še eno iz kock. Potem bi lahko pekli naprej.«

Opazili smo 27 % interakcij med otroki iz različnih oddelkov, kar kaže na postopno povečevanje socialnih interakcij med otroki iz različnih oddelkov skozi čas. V interakcijah med otroki znotraj oddelkov z 9 % za zdaj ni opaznega povečanja interakcij.

V petem tednu smo se posvetili lovom za zakladom, ustvarjanju in igri. Interakcije med otroki iz različnih oddelkov so se povečale na 41 % vseh interakcij. Prav tako 41 % vseh interakcij zajemajo interakcije med odraslimi in otroki. 8 % interakcij je nastalo kot skupni pogovor med odraslimi in več otroki. Prav toliko je bilo tudi interakcij med otroki znotraj oddelka.

V šestem tednu smo nadaljevali s taborniškimi dejavnostmi, obiskom kmetije in ustvarjalnimi delavnicami. Z 58 % se je število interakcij med otroki iz različnih oddelkov še povečalo, kar kaže na boljše sodelovanje in povezanost v skupini (Okorn, 2001). Zaznali smo 33 % interakcij med odraslimi in otroki ter prav toliko skupnih pogovorov odraslih in otrok.

Sedmi teden smo priredili vodne igre, čistili igrače in kósili v naravi, pri čemer smo ugotovili, da je bilo 50 % interakcij med otroki različnih oddelkov. Interakcij med odraslimi

in otroki je bilo 33 %, 16% pa skupinskih pogovorov med odraslim in več otroki. Občutiti je bilo večjo vključenost otrok v skupinske dejavnosti, kar je značilno za zaključno obdobje programa (Okorn, 2001).

Osmi teden smo zaključili s poslovilno zabavo in taborniškimi pozdravom.

V zadnjem tednu je bilo opaziti porast interakcij med odraslimi in otroki. Te so zavzemale 50 % vseh interakcij. S 33 % so se na drugo mesto uvrstile interakcije med otroki iz različnih oddelkov. Le po eno interakcijo pa sem zaznala med otroki iz istega oddelka ter eno med odraslim in več otroki kot skupinski pogovor.

SKLEPNE UGOTOVITVE PROJEKTA

Rezultati raziskave so pokazali, da poletni program ni pomembno vplival na število interakcij med otroki znotraj oddelkov, saj so se z izjemo prvega tedna te pojavljale tekom celotnega projekta enakomerno po enkrat na teden, kar je variiralo nekje med 2 in 9 % tedenskih interakcij. Opazovanja so bila večinoma izvedena med delavnicami, ko so bili otroci iz vseh oddelkov skupaj, kar lahko vpliva

► PREGLEDNICA 2: Interakcije v osmem tednu taborniškega poletja

	VRSTA INTERAKCIJE	KATEGORIJA INTERAKCIJE	KONKRETNA SITUACIJA IN ODZIVI OTROK	KONKRETNI PRIMERI	
36. DAN	Med odraslim in otroki	Skupna dejavnost vseh oddelkov – grajenje konstrukcij	Načrtovanje gradnje Eifflovega stolpa in izražanje ugotovitev	E: »Kaj bomo zgradili?«	
				N: »Dajmo ta grad, ta je res ogromen.«	
				T: »Ne. Dajmo ta stolp. Tega sem že nekje videl.«	
				Vzg. M: »To je Eifflov stolp. V Franciji je zgrajen v mestu Pariz. In nanj se lahko povzpneš z dvigalom.«	
				N: »Vau. To je pa res velik. Ja. Dajmo tega.«	
				D: »Mitja, katere so te paličke?«	
				Vzg. M: »Hm. Da vidim. Takih ne najdem. Izgleda, da teh nimamo. Bomo morali malo prilagoditi načrt.«	
				T: »Najprej lahko zgradimo dno in te stebre. Potem bomo pa naprej.«	
				Prošnja za pomoč	L: »Ta stolp sem sestavil, ampak ne stoji. Kaj naj naredim, da bo stal?«
					Vzg. L: »Potrebovali bomo širše stolpe. To naj bo spodnji del, nanj pa zdaj dogradi širši stolp.«
				L: »Aha. Hvala, Lara.« ... »Ampak še vedno ne stoji, glej, tukaj se seseda.«	
				Vzg. L: »Seveda, tu vmes nekaj manjka. Če nadstropij nič ne drži pokonci, se sesedejo. Kaj bi lahko dala vmes?«	
				L: »Te paličke.« ... »Glej, zdaj pa res stoji.«	
	Med otroki iz različnih oddelkov		Prošnja za pomoč	L: »Val, mi lahko podaš eno paličko?«	
				V: »A tole?«	
				L: »Ja, to, ja. Hvala.«	
	Med otroki iz različnih oddelkov		Predstavitev stolpa	T: »Poglej, kakšen stolp smo zgradili.«	
				N: »Najprej smo zgradili ta spodnji del. Potem tega vmes in potem še tistega zgoraj.«	
				T: »Tako velik stolp smo zgradili, da je moral Mitja po lestev, da smo ga sestavili do vrha.«	
37. DAN	Med otroki iz različnih oddelkov	Skupna dejavnost vseh oddelkov – risanje in oblikovanje nestrukturiranega materiala (mivka, kamenje, umetna masa)	Iskanje rešitev in dogovarjanje	P: »Ni dovolj posodic za risanje v mivki. Jaz bi tudi risala.«	
				L: »Glej, na polovici bova narisali črto. Pa bova obe lahko risali. Ti boš risala tukaj, jaz pa tukaj.«	
				P: »Hvala, Lina.«	
				L: »Ampak, Pika, vedno predstavljaš črto. Tukaj je moja polovica.«	
				P: »Ne morem nič narisati, ne da bi se črta zasula.«	
				L: »Ne moreva tako risati.«	
				P: »Kaj pa če dava za črto kamenčke?«	
				L: »Ja. To narediva.«	
38. DAN	Med otroki znotraj oddelka	Skupna dejavnost vseh oddelkov – izdelovanje zapestnic prijateljstva.	Pogovor o tem, kako bo kdo izdelal zapestnico prijateljstva ter komu jo bo podaril.	N: »Jaz bom naredila dve zapestnici. Eno za Lino in eno za Evo.«	
				T: »Jaz pa bom naredila eno za Zalo.«	
					E: »Jaz bom pa tako kot Neža naredila za Nežo in Lino. Pa zase jo bom tudi naredila. Pa tako kroglico bom dala na vsako, da bomo vse tri imele enake.«
					H: » Veš, Tjaša in Žana že vesta, da sta moji prijateljici. Ela pa tega še ne ve, zato bom naredila zapestnico za njo. Tukaj jo bom zvezala, potem pa bom na sredi zavezala še te obročke.«
					Vzg. D: »Tisti, ki še niso dobili zapestnic, bodo verjetno zapestnice še bolj veseli, kot tisti, ki jih imajo že veliko. Zakaj ne podarite zapestnice še komu, ki je še ni dobil od nikogar?«
				Med odraslim in otrokom	

na interpretacijo rezultatov. Drugačen rezultat bi se morda pokazal, če bi bila opazovanja izvedena v naključnih časih tekom dneva, ko bi zaradi specifičnosti dnevne rutine lahko opazovali, koliko so narasle interakcije znotraj oddelkov.

V nasprotju s tem se je glede interakcij med otroki iz različnih oddelkov pokazal trend postopnega naraščanja od 4 % do 58 % vseh interakcij v šestih tednih, kar kaže na to, da taborniški program omogoča ustvarjanje priložnosti za socialne interakcije med otroki iz različnih skupin, kar je ključnega pomena za razvoj njihovih socialnih veščin. Projekt je otrokom omogočil, da se počutijo kot del večje skupine, kar je sploh tistim, ki menjajo oddelek, olajšalo prehod v novo šolsko leto.

Interakcije med otroki in odraslimi so bile do šestega tedna v trendu upadanja s 96 % na 16,5 %. V zadnjih dveh tednih pa so se te zopet okrepile na 33 % v sedmem in 50 % v osmem tednu. To lahko pripišemo postopnemu vračanju otrok, ki niso bili del poletnega programa iz daljših dopustov.

S tretjim tednom so se začele pojavljati interakcije med odraslim in več otroki med sabo, kot skupni pogovor, kar lahko zaradi prilagajanja več sogovorncem štejemo v višjo stopnjo socialnih interakcij. Te so se pojavljale v tretjem tednu v 27 %, v petem in osmem tednu v 8 % ter v šestem ter sedmem tednu v približno 16 %.

Povzamem lahko, da je projekt poletnih dejavnosti v naravi pozitivno vplival na razvoj socialnih interakcij med otroki iz različnih oddelkov. Otroci so se v začetku projekta več zatekali k odraslim in interakcijam z njimi, med projektom

pa so razvili občutek pripadnosti, stkali nova prijateljstva ter s tem pridobili pomembne socialne veščine za vzpostavljanje socialnih interakcij z vrstniki.

SKLEP

V strokovnem prispevku sem predstavila projekt Spodbujanje socialnih interakcij med otroki v vrtcu s poletnimi dejavnostmi. Vključila sem elemente taborništva, gozdne pedagogike in pristopa Reggio Emilia v nacionalni program Kurikulum za vrtce (1999), ki omogoča prilagajanje in vključevanje drugih programov.

S poudarkom na procesno-razvojnem pristopu in aktivnem učenju smo z oblikovanjem taborniško obarvanega programa uspeli spodbuditi socialne interakcije med otroki. Skupne dejavnosti in občutek pripadnosti so ustvarili okolje, v katerem so se otroci povezali in ustvarili nove prijateljske vezi.

Opazovanja so pokazala, da se je število socialnih interakcij med otroki iz različnih oddelkov povečalo med poletjem. Novonastala prijateljstva so olajšala prehod tistim otrokom, ki so menjali oddelek ob začetku novega šolskega leta.

Projekt je pozitivno vplival tudi na sodelovanje med strokovnimi delavci, ki so pokazali interes za nadaljnje podobne projekte. Rezultati kažejo na uspešnost in pomembnost takšnih projektov za krepitev socialnih vezi med otroki in strokovnimi delavci v vrtcu.

VIRI IN LITERATURA

- Abbot, L., in Nutbrown, C. (2001). *Experiencing Reggio Emilia: implications for pre-school provision*. Open University Press.
- Batistič Zorec, M. (2008). Socialne interakcije v vrtcu z vidika subjektivnih teorij. V M. Čas (ur.). *Socialne interakcije v vrtcu*, 22–27. Supra.
- Čas, M. (2008). Uvod v zbornik. *Socialne interakcije v vrtcu*. Supra.
- Devjak, T., in Skubic, D. (2009). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Gandini, L. (1997). The Reggio Emilia story: History and organization. V J. Hendrick (ur.). *First step toward teaching the Reggio way*. Prentice-Hall.
- Grahek, M. (2006). Kako razvijamo samostojnost in odgovorno vedenje predšolskega otroka. V B. Vrbovšek (ur.). *Kakovost v kurikulumu vrtca – od načel do izvedbe*, 75–77. Supra.
- Joyce, R. (2012). *Outdoor learning: past and present*. Maidenhead: Open University Press.
- Knight, S. (2011). *Fores School for All*. SAGE Publications.
- Konečnik, K. (2017). Igra v gozdu. V M. Željeznov Seničar (ur.). *Igra in učenje predšolskega otroka: zbornik. X. mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2017*, 321–323. MiB.
- Korče, K. (2017). Igrivo bivanje v naravi. V M. Željeznov Seničar (ur.). *Igra in učenje predšolskega otroka: zbornik. X. mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2017*, 328–332. MiB.
- Krevh, N. (2009). Krušna peč – središče dejavnosti na igrišču. V R. Malej (ur.). *Vrtec na prostem – možnosti in izzivi: Zbornik. 74–77. Skupnost vrtecev Slovenije*.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.
- Logar, D. (2011). Vpliv vrtca kot institucije na socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka. V M. Željeznov Seničar (ur.). *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka: Zbornik. Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih*, 14–20. MiB.
- Maciver, T. (2011). Developing Practice and Delivering a Forest School Programme for Children Identified as Gifted and Talented. V S. Knight (ur.). *Forest School for All*, 41–53. SAGE Publications.
- Mušič, M. (2017). Igra v gozdni igralnici. V M. Željeznov Seničar (ur.). *Igra in učenje predšolskega otroka: zbornik. X. mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2017*, 342–347. MiB.
- Okorn, M. (2001). *Vzgoja v ZTS*. Tridesign, d.o.o.
- Pančuh, A. (2011). Spodbujanje socialnih odnosov v prvem starostnem obdobju. V M. Željeznov Seničar (ur.). *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka: zbornik. X. mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih*, 104–110. MiB.
- Pipan, R. idr. (1993). *Mi med seboj: priročnik za vzgojitelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pugelj, T. (2016). *Taborniška organizacija*. Zveza tabornikov Slovenije.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Strajnar, T., in Pugelj, T. (2014). *Program za mlade*. Zveza tabornikov Slovenije.
- Štajdohar, I., in Zupan, G. (2003). *Tabornikov priročnik* (2. popravljena izdaja). Zveza tabornikov Slovenije.
- Thornton, L., in Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio approach to your early years practice*. Routledge.
- Turk, N. (2014). Gozdna pedagogika. *Vzgoja*, 61, 48–49.
- Warden, C. (2010). *Nature Kindergartens and Forest Schools*. Auchterarder: Mindstretchers Ltd.
- Wilson, R. (2008). *Nature and Young Children*. Routledge.
- White, R. (2004). *Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future*. <https://www.sparkmontessori.org/wp-content/uploads/2019/01/YoungChildrensRelationshipwithNature.pdf>
- Zajc, L. (2019). *Taborniško poletje v vrtcu Vrhnika kot način spodbujanja socialnih interakcij med otroki*: diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zupančič, M. (2004). Socialni razvoj dojenčka in malčka. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič. *Razvojna psihologija* (str. 363–381). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Dr. Justina Erčulj

Mojca Osvald, Gimnazija Bežigrad

Marja Podjed, Ekonomska gimnazija in srednja šola Radovljica

Simona Šarlah, Osnovna šola Vojnik

ČE TE DELO Z MLADIMI VESELI, SE ZA VSAK IZZIV NAJDE REŠITEV

Učiteljevo vodenje

*Committed to Working with Young People
Teacher Leadership*

Naslov sem si izposodila iz odgovora ene od naših udeleženk intervjuja, h kateremu sem povabila tri učiteljice: Simono Šarlah z Osnovne šole Vojnik, učiteljico leta 2023 po izboru AmCham, Mojco Osvald z Gimnazije Bežigrad, in Marjo Podjed z Ekonomske gimnazije in srednje šole Radovljice. Vse so uspešne pri svojem delu, kar so potrdili ravnatelji, ki so mi svetovali pri izboru.

Ko sem pripravljala vprašanja, sem se opirala na številne avtorje, ki sicer na različne načine opredeljujejo vodenje razreda, vendar se načeloma strinjajo, da gre za »vzpostavitev učinkovitega in inovativnega učnega okolja, z oblikovanjem sistemom pravil, s katerimi posameznika in oddelčno skupnost zaščitimo, da se počutijo varne, sprejete, spoštovane« (Woolfolk Hoy in Weinstein, 2006). K zapisanemu bi lahko dodali še razredniškovo skrb za dobro klimo in vključenost vseh, kar pozitivno vpliva na dobro počutje v razredu, na komunikacijo, na medosebne odnose in na učne dosežke (Rutar Ilc, 2017). Pomembno je poudariti tudi, da je vodenje razreda neposredno povezano z načinom učiteljevega, saj »poučevanje v veliki meri pomeni vodenje skupine. Vse, kar naredim kot učiteljica v odnosu do enega posameznika, vpliva na celotno skupino in bo postopoma vplivalo na to, kakšna pravila igre se bodo v njej oblikovala« (Košir 2024). Vprašanja se zato nanašajo tako na njihov način poučevanja kot na ukrepanje ob neustreznem vedenju in odnosu v razredu. Zanimalo me je tudi, kakšno znanje in veščine potrebuje učitelj za uspešno vodenje razreda.

Udeleženke intervjujev sem prosila, naj se predstavijo in ob tem povedo, kakšne vloge vodenja so opravljale oziroma jih še opravljajo. Predstavitve navajam po abecedi priimkov, v nadaljevanju se na njihove dobresedne izjave sklicujem z njihovimi osebnimi imeni.

»Sem **Mojca Osvald**, profesorica slovenščine na Gimnaziji Bežigrad v nacionalnem programu in dveh mednarodnih: Middle Years Programme (slovenščina za tujce ali Slovence, ki naj bi več let živeli v tujini – obojim je skupno, da znajo slovensko aktivno) in Diploma Programme (dvoletne priprave na mednarodno maturo; tu učim slovensko in svetovno književnost). Oba programa sta pod okriljem International Baccalaureate. Zadnja leta sem razredničarka dijakom v programu mednarodne mature, prej sem bila razredničarka v nacionalnem programu, včasih sodelujem v katerem od projektov v sklopu Erasmus, vsako leto

pa vodim bralni krožek in krožek za razmišljanje z orodji Edwarda de Bona. Sem tudi mentorica šolskemu časopisu. Vrsto let sem tudi sodelovala pri organizaciji, pripravi in vodenju šolskih medpredmetnih ekskurzij za prvošolce, redno pa sodelujem pri izvajanju različnih delavnic za prvošolce v sklopu izbirnih vsebin.«

Marja Podjed: »V srednji šoli sem zaposlena 26 let; predhodno sem 5 let poučevala nemščino preko jezikovnih šol. Poučujem nemščino in sociologijo, izvajam tudi sklop vsebin aktivno državljanstvo. Vključujem se v projekte Goethe Instituta Ljubljana (Robotik), zadnja leta pa tudi v dve izvedbi mednarodnega projekta CSR in Class (Družbeno odgovorno podjetništvo v razredu), kjer sodelujemo štiri šole iz štirih različnih držav. Večkrat sem bila tudi spremljevalka dijakov pri njihovem poklicnem usposabljanju z delom v tujini. Organiziram oz. izvajam obeleževanja (ob različnih praznikih in dogodkih).«

Simona Šarlah: »Sem profesorica sociologije in nemškega jezika s književnostjo. Poučujem na Osnovni šoli Vojnik, in sicer nemščino kot neobvezni izbirni predmet, državljansko in domovinsko kulturo ter etiko in izbirni predmet v devetem razredu filozofija za otroke – jaz in drugi. Poleg poučevanja omenjenih šolskih predmetov sem tudi razredničarka osmošolcem in mentorica Šolskega parlamenta.«

Obstajajo številni sezname značilnosti dobrih učiteljev, ki jih ponujajo različna združenja in tudi fakultete, zlasti v tujini se kar kosajo med seboj, kdo bo bolj izčrpen. Kaj pa je za vas dober učitelj?

Iz vseh treh intervjujev je mogoče razbrati, da **mora dober učitelj poskrbeti, da učenci oziroma dijaki dosežejo cilje v okolju, kjer se počutijo varni in sprejeti**. »Nekako je potrebno najti srednjo pot, da se učenci v razredu dobro počutijo in da se hkrati tudi kaj naučijo« (Simona).

Za Marjo je pomembno, da **»dober učitelj v kar največji meri upošteva individualne razlike med dijaki«**, da jim pomaga preseči šibke plati in okrepiti močne. Mojca pri vprašanju, kdo je dober učitelj, najprej pomisli, »da je to nekdo, ki ne dela razlik med dijaki. Če razmišljam o svojih učiteljih, so mi namreč v najlepšem spominu ostali tisti, ki so bili ‚fer‘, ne glede na to, kako strogi so bili.«

Naštele so kar številne lastnosti učiteljev, ki so pomembne za današnji čas, med drugim prilagodljivost, odgovornost,

pripravljenost poslušati in sklepati kompromise. Mojca dodaja, da sta »stvar odličnosti tudi zmožnosti pripovedovanja zgodb in smisel za humor«. Poleg strokovnega znanja mora biti dober učitelj vseživljenjski učenec, pripravljen pridobivati nova znanja in biti široko razgledan. Le s spremljanjem sodobnih trendov lahko smiselno uvaja novosti. Slednje se tesno navezuje na odgovore na vprašanje o motiviranosti.

Mnogi učitelji se pritožujejo, češ da danes učenci (dijaki) niso več motivirani za učenje ali za delo v šoli. Kako uspeva vam navdušiti učence (dijake) za učenje?

Udeleženke intervjuja se strinjajo, da je motivacija učencev oziroma dijakov izziv za današnje učitelje. Simona ob tem ugotavlja, da »učencev ne moremo motivirati na načine, ki so bili učinkoviti pred desetletjem«. Mojca ima izkušnje s tremi skupinami dijakov glede na njihovo motiviranost. Eni so nemotivirani, pri teh je pomembno, da ne motijo drugih. Na videz visoko motivirane dijake motivirajo številke, ne znanje. Velika večina pa spada v skupino radovednih in visoko motiviranih za delo.

Med dejavniki za motiviranje učencev¹ oziroma dijakov prevladujeta dva, in sicer aktualne, smiselne vsebine ter aktivna udeležba učencev pri pouku. Marja dodaja, da urešničuje didaktična načela, pri katerih se »dijaki izognejo občutku popolnega neuspeha, ki bi jih že na začetku lahko odvrnil od nadaljnjega dela«.

Aktualne vsebine osmislijo učenje in pritegnejo zanimanje učencev in dijakov. Učitelj se mora redno udeleževati izobraževanj in se zanimati za dogajanje okrog nas. Simona dobi najboljše ideje v različnih situacijah: »Včasih je to med potovanjem po svetu z družino, drugič med brskanjem po spletu ali listanju različnih učbenikov (tudi za druge tuje jezike), morda med pogovorom s prijateljico in kolegico, med gledanjem televizije, branjem romana ali pa opazovanjem otrok med igro na ulici.« Marja dijakom ponudi »vsebine, ki so mladim blizu, ki so aktualne in avtentične in iz katerih je možno izluščiti uporabna znanja. Z ustrezno predhodno obrazložitvijo lahko učitelj dijakom ponudi tudi malce 'kontroverzne' vsebine in s tem ponudi možnost razvijanja spretnosti dobrega presojanja in argumentiranja.« Poleg tega pa še »soočanja z različnimi zanimivimi gosti (tudi odločevalci) in s tem tudi možnost, da so slišani sogovorniki. Dijake je potrebno izpostaviti izzivom, za katere morda sprva menijo, da bodo kar pretrd oreh.«²

Mojca meni, da pozornost pritegnejo zgodbe, učinkovito motivacijsko sredstvo je tudi humor. Nanizala je nekaj primerov dejavnosti, ki pomenijo izziv za njene dijake in pri katerih radi sodelujejo:

»Vem, da so se dijaki pred leti pritoževali nad nalogami za skladnjo na gradivih.txt. Pa sem jim rekla, naj jih naredijo sami, če znajo bolje. In so jih: 26 od 30. Podobne izzive jim ponujam še vedno in odziv je še vedno več kot pol razreda. In naredijo res raznolik nabor nalog. Zelo radi sodelujejo tudi v projektu, ki ga sama pri sebi imenujem 'jezikovni kotiček'. Izzivam jih, naj v vsakdanjem življenju najdejo jezikovne napake (npr. delovni časi, urniki, jedilniki, table na naselbinska

imena ...), dokumentirajo težavo ali napako (po potrebi skupaj preverimo, če je opaženo res napaka), nato pa pošljejo uraden dopis tja, kjer so jo opazili. In kar nekaj napak je bilo v desetih letih odstranjenih. Izjemno so se odzvali tudi, ko smo izkupiček od razrednih literarnih zbirk ali šolskega časopisa namenili za zbiranje miselnih igrac za otroke na Pediatrični kliniki, ki se bori z rakom. Dr. Lorna Zadavec Zaletel me je namreč pred leti seznanila s projektom, da želijo vsakega otroka, ki zaključi cikel kemoterapije, obdariti z (miselno) igračo.«

Vodenje razreda je zahtevna naloga za vsakega učitelja, pogosto bolj kot poučevanje. Pri tem ne moremo mimo vzdrževanja discipline,³ odgovornega vedenja in ukrepanja ob neustreznem vedenju. Lahko delite svoje izkušnje na tem področju?

Vodenje razreda postaja vedno pomembnejši del učiteljevega dela. »Nič ne pomagajo moja prizadevanja za zblíževanje znanja in spodbujanje razmišljanja, če učenci ne cenijo mojega truda in ne sprejemajo tistega, k čemur jih spodbujam,« meni Simona. Mojca pri tem poudari pomen prvega stika z dijaki: »Vodenje razreda je sicer res velik izziv zlasti prve mesece, ko se razred formira na novo. Dejstvo je, da dijaki v prvi letnik prihajajo iz različnih okolij, kjer so si v devetih letih druženja že ustvarili svoj položaj, ugled ... Poznajo delovanje sošolcev in učiteljev. Potem pa je potrebno stvari postaviti na novo.«

Rdeča nit odgovorov vseh treh sogovornic sta postavljanje jasnih meja oziroma pričakovanj in doslednost. Tako se namreč učenci in dijaki lahko počutijo varno in sprejeto. Pomembno se jim zdi, da pri pravilih, ki jih postavijo, vztrajajo.⁴ Mojca meni, da je »precejšen delež discipline v razredu odvisen od tega, koliko discipline si v razredu učitelj sploh želi, kakšne so njegove osebnostne lastnosti in koliko možnosti je v življenju imel, da bi se lahko naučil, kako ustvariti disciplino.« Tudi Marja svoj način odzivanja na kršenje pravil povezuje z lastnim ravnanjem: »V primeru da se sama kar precej vznemirim, sedaj več ne odreagiram takoj in si dovolim vzeti čas za premislek in dijaku reči, da bom o posledicah še razmislila in da bova kaj več dorekla v naslednjih dneh. Z malo časovne distance se kasneje veliko lažje poslužimo racionalnega pristopa k reševanju zapleta.« Za Simono je še posebej pomembno medsebojno spoštovanje: »Razumem jih. Hkrati pa želim, da oni razumejo mene in moje zahteve. Spoštujem jih in spoštujem njihov svet, a hkrati zahtevam tudi spoštovanje do mojega dela.«

Pravila morajo biti jasna in razumljiva. Simona: »Trudim se, da jim vedno osmislim pravila, omejitve in meje. Ugotovila sem, da se jih učenci veliko bolj držijo, če jih dejansko razumejo. Povem jim, zakaj je pomembno, da natančno sledijo navodilom za projektno nalogo ali pa zakaj je nujno, da med poukom resnično in zbrano poslušajo razlago (in pri tem ne sanjarijo ob pogledu skozi okno).« Marja: »Seveda preverim, kako je dijak sam videl in doživel neljubi dogodek. Kasneje mu jasno povem, kakšno vedenje pričakujem od njega v naslednjih urah in kakšne bodo posledice, če bo z neustreznim ravnanjem nadaljeval.« Mojca poudari, da je treba pravila postaviti takoj na začetku: »Po mojih izkušnjah o tem, kakš-

1 Izraz "motiviranje učencev" uporabljamo pogovorno, saj teorija poudarja, da učitelj ne motivira učencev, ampak le ustvarja pogoje za to, da se oni motivirajo, o čemer je pri nas na več mestih pisala dr. Tanja Rupnik Vec. (Op. ur.)

2 Raziskave kažejo, da je za učno napredovanje pomembno, da je izziv ravno prav zahteven (ne predaleč od trenutnih zmožnosti in percepcije učencev, ne preveč enostaven ali trivialen). S stopnjo zahtevnosti narašča tudi potreba po premišljeni, strateško stopnjevanju podpori učencem s strani učiteljev (angl. *scaffolding*). (Op. ur.)

3 »Govor o disciplini je sicer danes delno že presežen predvsem s koncepti vključenosti učencev v pouk, samouravnavanjem ipd.« (Op. ur.)

4 »To sicer drži, vendar sta pomemben del spodbudnosti in podpornosti učitelja pri tem. V pedagoški in psihološki literaturi se poudarja koncept spodbudne odločnosti (angl. *warm demander*), ki je kombinacija dvoja: jasnih meja oz. doslednosti, pa tudi ustrezne učiteljeve podpore. Ta koncept znansirano izpostavlja še druge, raziskovalno podprte vidike vsega, zaradi česar se učenci počutijo varno in sprejeto, oz. tega, kar deluje skupaj z doslednostjo. Samo postavljanje meja in doslednost nikakor nista dovolj in lahko žal privedeta celo drugam (v odpor).« (Op. ur.)

na bo disciplina, ogromno pove prva ura, ko vstopiš v nov razred. Takrat namreč sporočiš, kakšno disciplino pričakuješ. Kasneje je lažje popuščati kot zaostrovati.«

Mojca v svojem odgovoru o spoštovanju pravil posebej poudari pomen doslednosti in vztrajnosti: »Tudi če se ti zdi, da se tudi tebi ne da več vztrajati, izkušnje kažejo, da če popustiš pri enem pravilu, ti bo zmanjkal argument o držanju morda kdaj tudi manj smiselnih pravil, ko pa bi tak argument nujno potreboval. Če imaš jasno postavljene meje in se tudi zavešaš, na podlagi česa si jih postavil (in da, poznavanje pravilnikov je pač nujno), je tudi bolj očitno, kdaj in zakaj ukrepaš tako, kot ukrepaš.«

Čeprav šolska zakonodaja opredeljuje kazni ob prekrških dijakov, se obe srednješolski učiteljici raje zatečeta k t. i. alternativnim ukrepom. Navedli sta nekaj primerov, kot so »pisanje vzgojnega spisa, pomoč v knjižnici ali kje drugje zunaj šole« (Mojca). Marjin primer: »Dijak, ki je npr. med uro uporabljal nemške vulgarizme, je moral pripraviti predstavitev za razred, kjer pa je predstavil niz pozitivnih izrazov za neko osebo.«

Poleg pravil in ukrepanja ob kršitvah se vsem trem sogovornicam zdi še posebej pomembno razvijanje odgovornega vedenja. Marja tako vključi v dogovor o posledicah neprimerne vedenja dijake. Simona pove: »Učencem ves čas govorim, da odnose v razredu gradijo sami. S tem na njih prenašam del odgovornosti za vzdušje med poukom in uspešnost le-tega.« Mojca poudari, da moraš biti pri razvijanju odgovornega vedenja dejaven: »Kar se tiče odgovornega vedenja, to ni le stvar šole in učiteljevega zgleda. Mladi namreč vpijajo tudi vzorce od doma, vrstnikov, družbe ... In če je na vseh teh področjih pomanjkanje odgovornosti, je mlade še toliko težje prepričati, naj ravnaajo odgovorno. A včasih si rečem, da če ne poskusim stvari izboljšati, spremeniti, nimam pravice obsojati.«

Vsekakor je vodenje razreda in vzdrževanje ustrezne discipline zelo kompleksno, saj mnogi učenci in dijaki živijo še v vzporednem svetu na spletu. Zato morajo učitelji še toliko bolj ozavestiti pomen svojih etičnih ravnanj, s katerimi si pridobijo zaupanje in spoštovanje.

Danes vemo, da je učenje povezano s čustvi, pri tem pa so izjemno pomembni odnosi med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Kako jih razvijate?

Že iz odgovorov na prejšnja vprašanja lahko razberemo, da so za motivacijo za učenje in razvijanje odgovornega vedenja pri učencih in dijakih pomembni odnosi. Nekoliko manj izpostavijo pomen čustvenih in socialnih veščin ter odnosne kompetence učitelja s poudarkom na samouravnavanju, empatiji, moderiranju skupinskih procesov, ki vodijo k vključenosti. V današnjem času je ta kompetenca pomembna še toliko bolj, saj se sogovornice srečujejo tudi z otroki z duševnimi stiskami.

Marja o tem pove: »Priznajmo si, da današnje generacije mladih v življenje niso bile pospremljene s tako obilno prtljago optimizma kot generacije iz zadnjih desetletij prejšnjega stoletja. Morda imajo tudi zato manj dodelano predstavo o svoji lastni prihodnosti, zaradi česar je občutek takega ali drugečnega smisla pri mladih tudi bolj zamagljen.« Mojca ugotavlja, da je duševnih stisk precej več v pocovidnem času in dodaja: »Kako se z njimi (lažje, bolje) spopadati, bi pa verjetno največ naredili kot družba, ki ne

ceni le najvišjih ocen, najbolj popolne (zunanje) podobe, prvih mest ..., ampak bi znali izpostaviti in pohvaliti tudi stvari, ki so težje merljive, so pa človeška odlika. Na primer zmožnost spopadanja s problemi, iskanje kreativnih rešitev, skrb za sočloveka, pripravljenost pomagati tudi, ko nisi na očeh javnosti in ko te k temu ne sili birokracija, premagati tremo in javno nastopiti, čeprav se ti opazno tresejo kolena in je precej možnosti, da ne boš prvi ...« Zato je treba mlade je treba opolnomočiti, da bodo znali izražati svoja čustva in graditi dobre medsebojne odnose.

Simona tudi v odgovoru na to vprašanje poudarja, da poskuša učence prepričati, da odnose gradijo sami: »Če bodo do učiteljev spoštljivi in bodo opravljali svoje dolžnosti, bodo k uram lahko prihajali bolj sproščeni, saj bodo imeli z učitelji boljše odnose. Vedno jim povem, kako sem ponosna na njih, ko jih kdo v zbornici (ali na dnevih dejavnosti zunaj šole) pohvali, in zelo spodbujam spoštljivo komunikacijo. Če jih nekaj zmoti, jih spodbudim, naj to povedo na spoštljiv in vljuden način. Lahko mi povedo karkoli, ampak na primeren način.« Marja odgovornosti doda še samodisciplino: »Že v samem izhodišču smo pri nečem tako zelo nepopularnem, kot sta prevzemanje odgovornosti in samodisciplina, saj trenutno izogibanje nelagodju in momentalno iskanje užitkov na dolgi rok nikakor ne prineseta rezultatov. Dijake je potrebno ozavestiti, da mora vsak najprej sam oddelati zahtevano (kar seveda od nas terja čas in energijo) in da lahko zadovoljevanje nekih trenutnih želja odložimo v prihodnost. Ne samo to – delo sedaj je zgolj prvi pogoj za »uživanje« kasneje.«⁵

Mojci se zdijo za graditev odnosov še posebej pomembne razredne ure: »Kar se tiče odnosov, tudi čustvenih, znotraj razreda, lahko kakšen košček prispevajo tudi razredne ure. Včasih se odločimo za npr. obisk živalskega vrta, morda igre na prostem ali v razredu, aktivnosti, ki povežejo razred (npr. razredni projekti, v katerih ima vsak svojo vlogo), in res poskušam poskrbeti, da nihče ni izključen; eden od takih projektov je lahko razredna (literarna) zbirka, v katero prispevajo svoje zgodbe, pesmi, ilustracije, analize, povzetke, ocene del, zbirko pa tudi tehnično uredijo in poskrbijo za distribucijo.« Meni, da »očitno živimo v časih, ko je strokovnjakov za ukvarjanje z najstniki v tiski premalo in tisk preveč«. Zato je za opolnomočenje dijakov povabila tudi zunanje strokovnjake, da so jim pomagali razumeti misli, doživljanje čustev in vedenja, saj mora »na koncu vsak najti svojo pot, da premaga neko oviro«.

Kakšno znanje in katere veščine potrebuje učitelj v teh časih? Kje jih pridobite?

Sogovornice se strinjajo, da potrebuje učitelj poleg strokovnega znanja (znanja za poučevanje predmeta) še številne druge kompetence. Pomembno je spremljati, kaj se dogaja okoli nas, da lahko ostaneš aktualen, kar so učiteljice navajale že v odgovorih na vprašanje o motivaciji.

Vsem se zdi najpomembnejše dobro obvladovanje komunikacije, predvsem poslušanje. Simona meni, da »moramo znati učitelji dobro opazovati, poslušati, se živeti v svet mladih in jih razumeti. Le tako lahko uspešno sobivamo.« Prepričana je, da je v Sloveniji večina učiteljev dobro opremljenih s temi veščinami.

Tudi Mojci se zdi komunikacija izjemno pomembna: »Ne le posredovanje znanja, pač pa tudi poslušanje, slišanje, od-

5 V ozadju »discipline«, delavnosti in odgovornosti je koncept samouravnavanja in rezilientnosti. Delavnost in odgovornost se namreč ne zgodita sami od sebe ali s sklicevanjem nanju, ampak z vzgajanjem k temu in vodenju na tak način. (Op. ur.)

zivanje na slišano. Čisto na začetku delovne dobe se spomnim odlične delavnice o retoriki. Tam so nas med drugim učili, kako govoriti, da čim bolj zaščitimo svoje glasilke. Nekaj takega na začetku kariere potrebuje vsak učitelj, da je potem težav z obremenitvijo glasilk čim manj. Druga pomembna stvar je bila struktura argumenta. Tudi s tem sem se takrat soočila prvič. Saj v principu intuitivno znaš, ampak čisto drugače je, če se zavedaš tudi, zakaj je tako, kako strukturo razložiš drugim. Postaneš bolj suveren, kar je za učitelja ključno.« Marja ob tem dodaja zmožnost vključevanja in pripovedovanja zgodb: »Preko seveda predhodno premišljeno izbranih zgodb lahko namreč neko idejo oz. neki logično zahtevnejši koncept zelo nazorno in učinkovito razložimo preko nekih konkretnih dogodkov ali situacij in si na ta način olajšamo teoretično razlago. Če smo s srcem pri stvari, če dijaki to začutijo in če poleg tega dodamo še malo dramatizacije, zagotovo pridobimo njihovo zanimanje in jih dosežemo v njihovem razmišljanju.«

Dodati moramo, da komunikacija ni le veščina. Treba je vzpostaviti odnos, v katerem je čutiti zavzetost za sodelavce. Ponovno poudarjamo odnosno kompetenco in empatijo kot pomembna temelja komunikacije s sporočilom »mar mi je.« (Op. ur.)

Marja in Mojca sta izpostavili pomen poznavanja IKT. Za Mojco je to »današnja nezanemarljiva veščina«, Marja pa dodaja, da »poznavanja sodobne IKT ter raznih aplikacij /.../ na atraktiven način omogoča interaktivno učenje dijakov«.

Učitelj mora obvladovati različne metode dela. Mojca poudari, da mora med drugim znati dijakom razložiti, kaj pomeni določena veščina, na primer analiza: »Da znamo učiti ne le o neki temi, ampak da če zahtevamo analizo nečesa, da znamo otroke najprej naučiti, kaj analiza sploh je. Prevečkrat se pričakuje, da je to nekaj, kar otroci znajo. In prevečkrat se izkaže, da ni tako. Nikjer pa nas ne učijo, kako učiti veščino, zato vidim v tem velik izziv.«

Marja omenja še ekonomske kompetence: »Ne moremo mimo dejstva, da smo vpeti v potrošniški svet (z vsemi njegovimi pastmi!) in da brez delujočega gospodarstva preostali družbeni pod sistemi kot npr. kultura, politika, zdravstvo, seveda tudi šolstvo ... ne bi mogli kakovostno delovati. Učiteljem se pogosto očita, da delujemo zunaj nekega »realnega« sveta, tj., da je v gospodarstvu vse povsem drugače. Gospodarska situacija kar močno kroji naša življenja, zato je treba trende na tem področju dobro poznati in posredovati tudi dijakom.«

V drugem delu vprašanja me je zanimalo, kako pridobivajo te kompetence. Poleg seminarjev, ki jih navaja Mojca, so pomemben vir učenja sodelavci. Marja se pri poznavanju in obvladovanju tehnologije obrne na mlajše kolege v zbornici. Tako sodelovanje namreč pomeni tudi graditev dobrih odnosov: »Tudi tako se gradijo odnosi v zbornici. Starejši učitelji imamo več raznih izkušenj, mladi pa več sodobnega znanja in se tu lahko dopolnjujemo. Ne vidim nobene potrebe po vzdrževanju neke starostne hierarhije in v tej točki to lahko presežemo.« Podobno razmišlja Mojca: »Da so nam na šoli omogočili tovrstno izmenjavo, je bilo res dragoceno. Morda bi lahko še nadaljevali s tem.« Simona pa doda, da učiteljem manjka »samo še veliko samozaupanja in predvsem zaupanja staršev, da smo strokovnjaki na svojem področju in vemo, kaj delamo«.

Kaj bi sporočili učiteljem, ki šele stopajo na to pot?

Z odgovori na zadnje vprašanje sem želela pridobiti nekaj usmeritev za nove učitelje. S svojimi bogatimi izkušnjami

bodo morda marsikomu olajšale prve korake v ta zahteven, a hkrati tako lep poklic. Zato njihove odgovore navajam v celoti.

Simona: »**Upajte si biti drugačni**, razmišljajte zunaj okvirov in prislusnite otrokom – so neverjeten vir norih idej! Hkrati pa strogo postavite svoje meje, ki naj temeljijo na spoštovanju v obe smeri. Izbrali ste poklic, kjer vam nikoli ne bo dolgčas in vse življenje boste lahko osebnostno rasli tudi na poklicni poti.«

Marja: »Mlad učitelj naj se zaveda, da njegovo delo ne bo zgolj poučevanje in da vstopa v razmerja s številnimi deležniki, tudi starši, s svojim strokovnim aktivom, preostalimi sodelavci, vodstvom šole, ministrstvom, zavodom, zunanjimi sodelujočimi ... in da je pri gibanju znotraj teh akterjev treba imeti kar precej spretnosti. Zato mora ob tem nujno poskrbeti tudi za svoj »input«. Čeprav je izjava obrabljena, jo bom ponovila: Biti učitelj ni služba, je poslanstvo, po-klic. Mlad učitelj naj dobro spozna in spremlja siceršnji svet današnjih otrok in mladostnikov, sicer bo lahko močno presenečen. Domnevam, da se novodobni študenti pedagoških programov dobro zavedajo, **da avtoriteta in spoštovanje danes učitelju nista samoumevno dana** in da si ju moraš zaslužiti oz. natančneje rečeno priboriti.«

Mojca: »Če te res veseli delo z otroki, potem se za vsako stvar najde rešitev. Izzivi sicer prinašajo trenutke slabe volje, morda celo nemoči, a če ti ni nerodno izkušenejših prositi za pomoč ali nasvet, je življenje veliko lažje. Morda se ti bo prva tri leta zdelo, da sploh nimaš drugega življenja kot pisanje vsebinskih priprav za pouk, ampak potem je veliko lažje. Ko prvič stopiš v nov razred, bodi odločen in jasno predstavi svoja pričakovanja. Jasna in dosledna komunikacija učinkovito zmanjšuje količino stresa. Naj ti ne bo nerodno dijakov povprašati, česa si želijo več, katere metode imajo sami za bolj učinkovite kot druge. Razred je pač od razreda drugačen. Kar nekje odlično deluje, nekje drugje morda sploh ne. **In naj ti sploh ne bo nerodno reči, da nečesa ne veš.** Bolj ti mladi ljudje zamerijo, če se delaš, da nekaj veš, v resnici pa ne obvladaš najbolje. In če imaš občutek, da te sprašujejo samo zato, da provocirajo, nič hudega. Vrni jim pingpong žogico in jih pozovi, naj odgovor poiščejo sami in ga predstavijo. Na neki način jih nagradi za tovrstno radovednost (sama to rešujem z evidenco dodatnega sprotnega dela). Ko nekaj naredijo dobro, jih pohvali. Ravno tako, kot jim jasno povej, kdaj so prestopili meje pravil oziroma česa niso naredili najbolje. Navajeni smo namreč temeljito izpostavljati napake z mislijo (ciljem), da bo v prihodnje podobnih spodrslijav čim manj, a končni rezultat je lahko tak, da dijaki dobijo občutek, da ničesar nikoli ne naredijo dovolj dobro. Spomnim se svoje sestre, ki je bila maturantka, ko sem začejala poučevati. Enkrat me je zalotila, da sem pri odličnih esejih napisala le odlično (5), pri vseh preostalih je bilo bistveno več povedi zraven. Takrat mi je precej brutalno nastavila ogledalo, da če vsem nekaj pišem, si tudi tisti, ki so napisali odlične eseje, zaslužijo še kaj drugega kot odlično (5). Imela je prav.«

VIRI IN LITERATURA

Košir, K. (2024). Praksa ničelne tolerance do nasilja je problematična. Intervju, Kapitanovič, P., *Delo*, 14. 6. 2024. <https://www.delo.si/novice/slovenija/praksa-nicelne-tolerance-do-nasilja-je-problematicna>

Rutar Ilc, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo*. 3. zvezek. Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Woolfolk Hoy, A., in Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. V C. M. Evertson in C. S. Weinstein (ur.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (181-219). Lawrence Erlbaum Associates.

Dr. Špela Arhar Holdt in dr. Iztok Kosem

Center za jezikovne vire in tehnologije Univerze v Ljubljani (CJVT)

VIRI IN ORODJA CJVT: PODPORA SLOVENŠČINI V DIGITALNEM OKOLJU

The Centre for Language Resources and Technologies: Resources and Tools to Support Slovenian in Digital Environment

CENTER ZA JEZIKOVNE VIRE IN TEHNOLOGIJE UNIVERZE V LJUBLJANI

Center za jezikovne vire in tehnologije Univerze v Ljubljani (CJVT UL) je posebna enota Univerze v Ljubljani, ki se ukvarja z raziskovanjem in razvojem digitalne infrastrukture za sodobno slovenščino. Prostor CJVT se nahajajo na Fakulteti za računalništvo in informatiko, pri delu pa sodelujejo tudi strokovnjaki in strokovnjakinje s Filozofske fakultete, Fakultete za družbene vede, Fakultete za elektrotehniko, Pedagoške fakultete in Fakultete za upravo.

CJVT je bil ustanovljen v podporo razvoja slovenščine v digitalnem svetu. To vključuje pripravo digitalnih jezikovnih virov, kot so besedilni korpusi, slovarske baze, jezikovni modeli, vmesnikov za dostop do teh podatkov in jezikovnotehnoloških orodij. Temeljna naloga CJVT je tudi zagotavljanje odprtega dostopa do jezikovnih podatkov, zato so rezultati na voljo vsem, ki jih potrebujejo za raziskave ali razvoj novih izdelkov.

Delo na CJVT je večinoma raziskovalne narave in vključuje razvoj inovativnih rešitev. Med temi so programi, ki pospešujejo in olajšajo pripravo jezikovnih podatkov, ter vmesniki, ki omogočajo sodelovanje širše javnosti pri razvoju izdelkov. Velik poudarek je na uporabniških raziskavah, ki omogočajo boljše prilagajanje izdelkov potrebam ljudi.

Jezikovni viri in tehnologije, ki jih razvija CJVT, so koristni tudi za vzgojo in izobraževanje. Omogočajo opazovanje avtentične slovenščine, prinašajo sodobne jezikovne podatke in orodja ter spodbujajo vrednote odprte znanosti in skrb za razvoj slovenščine v digitalnem okolju. Paleta

izdelkov CJVT ponuja pregled nad gradniki digitalne jezikovne infrastrukture, njihovim namenom, prednostmi in omejitvami. Spoznavanje teh virov in tehnologij razvija digitalno pismenost in strategije za reševanje jezikovnih dilem.

V tem prispevku predstavljamo pomembnejše izdelke CJVT, ki so brezplačno na voljo na spletu. Na spletnih straneh so na tudi voljo informacije o avtorjih in znanstveni članki, ki podrobno opisujejo pripravo posameznih virov in tehnologij.

1. BESEDILNI KORPUSI

Besedilni korpusi so obsežne digitalne zbirke realnih besedil, ki so namenjene raziskovanju jezika. Besedila so skrbno izbrana, da predstavljajo vzorec določene jezikovne rabe, npr. splošni pisni jezik, šolsko pisanje, govorjena slovenščina. Besedila vključujejo različne informacije o nastanku in izvoru ter jezikoslovne informacije, kot so osnovna oblika, besedna vrsta in druge značilnosti besed.

Korpusi se uporabljajo za jezikoslovne raziskave, pripravo slovarjev in slovnice ter za razvoj jezikovnih tehnologij. Med uporabniki so tudi lektorji, prevajalci, učitelji, učenci osnovnih in srednjih šol, tisti, ki se učijo slovenščine kot drugega ali tujega jezika, in drugi podobni uporabniki. Raba korpusov v vmesnikih CJVT je zelo preprosta, saj spominja na spletne iskalnike: besedo ali besedno zvezo, ki nas zanima, vtiskamo v iskalno okence, nato program poišče in prikaže vsa besedila, kjer se beseda pojavlja, ter ponudi različne informacije, ki pomagajo pri raziskovanju rezultatov.

1.1

Gigafida 2.0 (<https://viri.cjvt.si/gigafida/>) zajema vzorec pisne standardne slovenščine. Vključuje dnevne časopise, revije, izbrane spletne vire in knjižne publikacije različnih vrst (leposlovje, učbeniki, stvarna literatura). Vsebuje 1.134.693.933 besed iz 38.310 besedil, ki so nastala med letoma 1990 in 2018. Novejša besedila, zlasti z novičarskih portalov, se zbirajo v spremljevalni korpus **Trendi**, s pomočjo katerega delujejo tudi nekatera orodja, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Zanimivost iz korpusa Gigafida: najpogostejša beseda v slovenskih pisnih besedilih je glagol *biti*, sledita predlog *v* in veznik *in*. Med najpogostejšimi glagoli so še *imeti*, *morati*, *iti*, med samostalniki *leto*, *čas*, *dan*, *Slovenija*, med pridevniki pa *velik*, *nov*, *slovenski*, *dober*. V korpusu lahko raziskujemo, kako se besede in zveze uporabljajo v realnih besedilih, zato je tudi bogat vir raznolikih in avtentičnih jezikovnih zgledov.

1.2 GOS 2.0 (<https://viri.cjvt.si/gos/>) vključuje transkripcije približno 320 ur posnetkov pogovorov v različnih vsakdanjih situacijah, kot so radijske in televizijske oddaje, šolske ure, predavanja, pogovori med prijatelji, družinski pogovori, delovni sestanki, svetovanja in podobno. Posnetki so v različnih slovenskih regijah. Govor je transkribiran, kar omogoča iskanje po korpusu prek spletnega vmesnika, za vsak izpis pa je mogoče tudi poslušati pripadajoči del posnetka.

Korpus GOS vsebuje posnetke govorcev iz različnih narečnih skupin in s tem ponuja možnost zabavnega interaktivnega raziskovanja slovenskih narečij, razlik med njimi ter standardnim govorjenim jezikom. Tako lahko npr. poslušamo, kako v nekaterih primorskih narečjih zveza *ne upam* pomeni *ne morem* ali pa opazujemo, kakšne razlike za besedo *kako* se pojavljajo v različnih narečjih (*kok, kuk, koko, keku* ...).

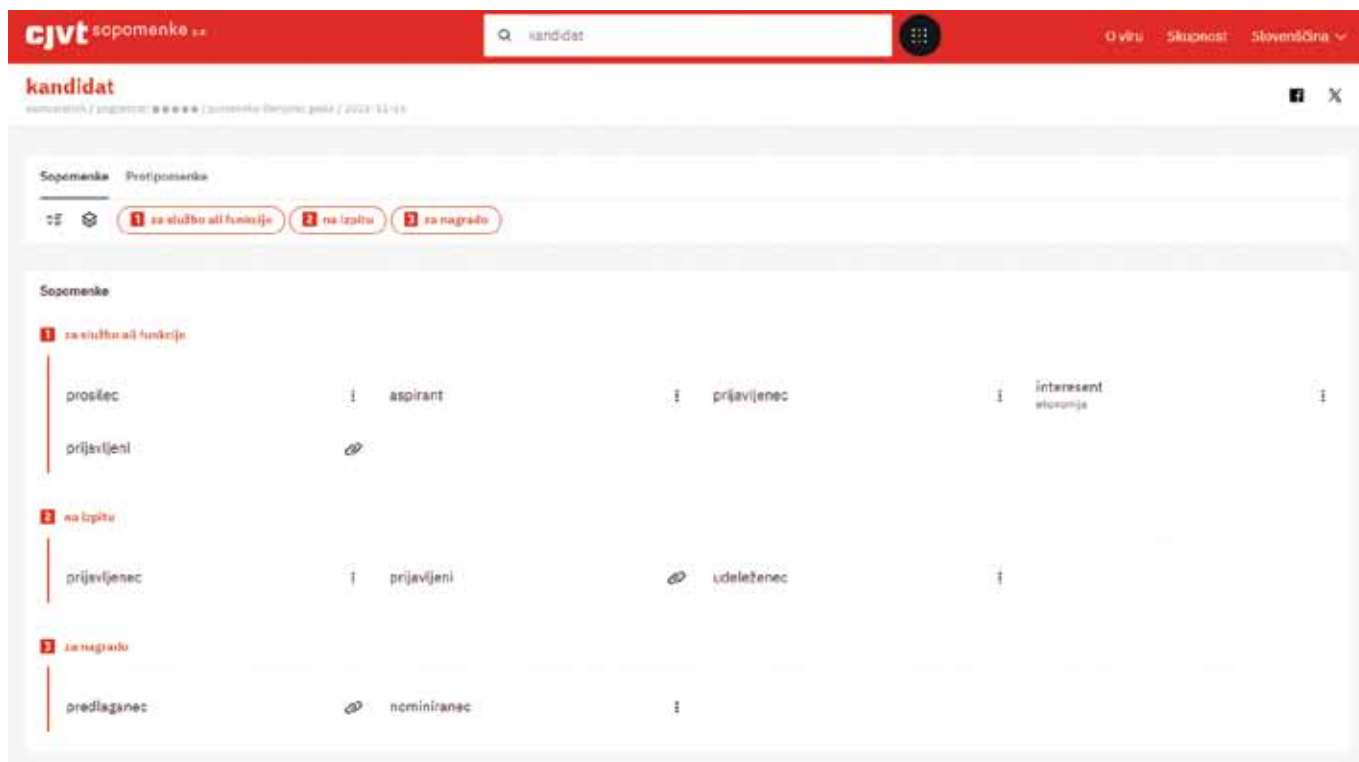
1.3 Šolar 3.0 (<https://solar.cjvt.si/>) je korpus, ki vključuje besedila, ki so jih učenci slovenskih osnovnih in srednjih šol napisali pri pouku. Vsebuje 5.485 besedil, ki so jih ustvarili dijaki srednjih šol in učenci od 7. do 9. razreda osnovne šole, nekaj malega tudi iz 6. razreda. Za vsako besedilo so navedeni podatki o šoli, predmetu, stopnji (razred ali letnik), vrsti besedila, regiji in letu nastanka. Nekatera korpusna besedila vsebujejo tudi učiteljske popravke.

V korpusu Šolar je mogoče raziskovati jezikovne popravke glede na vrsto jezikovnega problema, na primer različne težave s črkovanjem, oblikoslovjem, skladnjo itd. S pomočjo korpusa lahko denimo najdemo najpogostejše napačno črkovane besede v šolskih spisih, kot so *življenski*, *bol*, *use*, *vrjeti*, *mišljenje*, *bljižen*.

1.4 Korpusnik (<https://korpusnik.cjvt.si/>) je orodje, ki na enem mestu združuje podatke iz petih slovenskih korpusov. Poleg že omenjenih Gigafide, Trendov in GOS-a vključuje tudi korpus **OSS 1.0**, ki zajema znanstvena besedila, in **JANES 1.0**, ki obsega besedila s slovenskih družbenih omrežij. V zavihku *Poudarki* uporabniki najprej vidijo povzetek glavnih značilnosti iskane besede, na primer v katerem korpusu se najpogostejše pojavlja in s katerimi drugimi besedami tipično nastopa. Vsak korpus ima tudi svoj zavihek, kjer so prikazani grafi in primeri rabe.

S Korpusnikom lahko pridobimo zanimive statistične podatke o besedah, npr. da se je beseda *kajtar* v v korpusnih virih prvič pojavila leta 2002, da beseda *majica* prevladuje v besedilih s športno tematiko, da je besedi *računalnik* v obdobju 1991–2024 raba upadla za 72 %.

► SLIKA 1: Korpus Šolar



► SLIKA 2: Slovar sopomenk sodobne slovenščine

2. LEKSIKON IN SLOVARJI

Med pomembnimi izdelki CJVT so oblikoslovni leksikon Sloleks ter Slovar sopomenk sodobne slovenščine in Kolokacijski slovar sodobne slovenščine. Gre za jezikovne vire, ki prinašajo informacije o sodobni slovenščini, in sicer: kako se besede pregibajo (*agent*, *agenta*, *agentu* ... *agenti* / *agentje* itd.), katere sopomenke imajo (npr. *agent* – *informator*; *posrednik*) in s katerimi besedami se v jeziku tipično pojavljajo – t. i. kolokacije (npr. *tajni*, *obveščevalni*, *skrivni*, *nepremičninski*, *zavarovalni*, *potovalni agent*).

Pomembna in za izobraževanje zanimiva lastnost slovarskih virov CJVT je njihova "odzivnost": uporabnicam in uporabnikom omogočajo aktivno sodelovanje pri razvoju vsebine, npr. snemanje posnetkov izgovora besed v leksikonu, dodajanje novih sopomenk in protipomenk, pregledovanje in urejanje kolokacij. Sodelovanje po principu občanske znanosti spodbuja demokratično vključevanje širše javnosti v razvoj slovarjev in hitro posodabljanje slovarskih podatkov, ki so nato odprto na voljo celotni skupnosti.

2.1 Sloleks 2.0 (<https://viri.cjvt.si/sloleks/>) je oblikoslovni leksikon in vsebuje osnovne podatke o 100.802 slovenskih besedah, predvsem v katero besedno vrsto spadajo, kakšne so njihove slovnične lastnosti in kako se pregibajo. V različici 2.0 so pri vsaki besedi zabeležene vse njene pregibne oblike z morebitnimi variantami, avtomatsko pripisanimi naglasi, zapisi v mednarodni fonetični pisavi (IPA) in posnetki izgovorjave, ki so bili generirani s pomočjo sistema eBralec.

V Sloleksu je mogoče preveriti redke oblike, npr. roditelj dvojine samostalnika *dno* (*dveh dan* ali *dveh dnov*). Pomaga tudi podatki o frekveni besedne oblike v korpusu Gigafida, ki denimo povedo, da je oblika *agenti* v jeziku izrazito pogostejša od *agentje*.

2.2 Slovar sopomenk sodobne slovenščine 2.0 (<https://viri.cjvt.si/sopomenke/>) vsebuje 100.837 iztočnic in 362.828 sopomenk in je najboljšeje odprto dostopna zbirka sopomenk za slovenščino. Slovar je bil v prvem koraku pripravljenih povsem strojno z naprednimi metodami, sedaj pa se postopoma ročno pregleduje in dopolnjuje, tudi s pomočjo skupnosti. Slovar vsebuje tudi protipomenke, ki so za zdaj na voljo pri skoraj 3.600 iztočnicah.

Največ sopomenk v Slovarju sopomenk sodobne slovenščine ima beseda *hud*, in sicer več kot sto. Beseda *hud* ima več pomenov, vsi pa so sopomensko bogati, npr. *grozen*, *pretresljiv*, *travmatičen*; *ogorčen*, *jezen*, *strog*; *mega*, *nor*, *carski* ...

2.3 Kolokacijski slovar sodobne slovenščine 2.0 (<https://viri.cjvt.si/kolokacije/>) vsebuje 81.443 iztočnic in 4.491.958 kolokacij. Tudi ta slovar nastaja z naprednimi računalniškimi metodami, ki se redno izboljšujejo in nadgrajujejo. V slovarju je mogoče opazovati, katere besede tipično nastopajo skupaj, kar lahko pomaga pri pisanju, pripravi učnega gradiva in podobno. Tudi Kolokacijski slovar podpira sodelovanje skupnosti.

Kolokacijski slovar je uporaben tudi za primerjavo dveh sorodnih besed, saj besedna okolica pregledno prikaže razlike v njuni rabi. Primerjava pridevnikov *kakovosten* in *kvaliteten* npr. razkrije, da se s *kakovosten* pojavljajo predvsem samostalniki *razred*, *raven*, *razlika*, *boben*, *lestvica*, s *kvaliteten* pa *nivo*, *nasprotnik*, *tujec*, *arhitektura*, *postrežba*, medtem ko se z obema pridevnikoma pojavljajo *izdelek*, *življenje*, *ponudba*, *ekipa* in *hrana*.

3. JEZIKOVNA ORODJA IN TEHNOLOGIJE

Na CJVT nastajajo tudi številna jezikovna orodja in tehnologije. Na eni strani se na slovenščino prenašajo in preizkušajo metode, ki so na voljo za druge jezike, razvijajo pa se tudi povsem inovativne rešitve. Med izdelki, ki so zanimivi za široko rabo, v tem prispevku omenjamo Jezikovni sledilnik in orodje za avtomatsko postavljanje vejic.

3.1 Jezikovni sledilnik (<https://viri.cjvt.si/sledilnik/slv>) ponuja vpogled v časovne trende slovenskega besedišča. Orodje prikazuje različne sezname besed, npr. tistih, ki so zaznamovale predhodni mesec ali leto, ter novih besed določenega obdobja. Zanimiva je tudi možnost primerjave rabe izbranih sorodnih besed (npr. rabe besed *neurje* in *ujma*). Vsaka beseda je opremljena z grafičnim prikazom rabe v izbranem časovnem obdobju, omogočeno pa je tudi primerjanje časovnih trendov več besed.

Podrobnejšo analizo besed meseca z zanimivimi podatki iz različnih naših virov objavljamo tudi v mesečnem novičniku.

3.2 Vejice (<https://orodja.cjvt.si/vejice/>) so spletno orodje, ki na temelju metode nevronske mreže preverja postavitev vejic v slovenskih besedilih. Orodje, ki je po pričakovanjih naletelo na velik in spodbuden odziv širše javnosti, opozarja na manjkajoče vejice s sivo barvo in na odvečne vejice z modro barvo. Glede na teste program trenutno deluje uspešno v 94 odstotkih primerov.

KAJ SE ŠE PRIPRAVLJA?

Poleg rednega posodabljanja vsebin v Korpusniku in Jezikovnem sledilniku se v prihajajočem letu obetajo posodobitve Kolokacijskega slovarja, Slovarja sopomenk in Vejic, objavljene pa bodo tudi nove jezikovne igre. Če bi želeli prejemati mesečni novičnik in druga obvestila o aktivnostih CJVT, se prijavite na novice na spletni strani ali pa CVJT spremljajte na družbenih omrežjih Facebook ali X.



QR KODA spletne strani CJVT



► SLIKA 3: Jezikovni sledilnik

Dr. Zora Rutar Ilc

Zavod RS za šolstvo

PRIROČNIK ZA NAČRTOVANJE KREPITVE VKLJUČUJOČE RAZREDNE IN ŠOLSKE KLIME TER PREPREČEVANJA IN ODZIVANJA NA MEDVRSTNIŠKO NASILJE V OSNOVNI ŠOLI

Handbook for Planning the Strengthening of Inclusive Classroom and School Climate and Preventing and Responding to Bullying in Elementary School



Avtorji: **Katja Košir, Tanja Špes, Marina Horvat, Ana Kozina, Eva Kranjec, Sonja Pečjak, Igor Peras, Tina Pirc, Tina Pivec, Janja Usenik, Saša Zorjan**

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta Univerzitetna založba

Maribor, 2024

e-knjiga, 84 strani

V časih, ko je problematika medvrstniškega nasilja zelo aktualna, je »Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli« izjemno dobrodošel. Ob tem ko podrobno osvetljuje različne vidike medvrstniškega nasilja, postreže tudi s kvantitativnimi in kvalitativnimi ugotovitvami o stanju na tem področju pri nas. V njem najdemo tudi številne izjave otrok in mladostnikov in zgovorne primere iz prakse z namigi za dejavnosti. Za konec avtorice ponudijo konkretne smernice za prakse in – posebej dragoceno – celo napotke za mladostnike, ki se znajdejo v vlogi pasivnega opazovalca.

Kot v spremni besedi omeni ena najpomembnejših strokovnjakinj za področje nasilja pri nas, Katja Zabukovec Kerin, avtorice v priročniku ponudijo namesto »preživelih in dokazano neučinkovitih načinov s pozivi h kaznovanju in viktimizaciji nekaterih ranljivih skupin in praks« in namesto »iskanja razlogov pretežno v individualni psihologiji« vsešolski pristop, kjer se vključujoča skupnost podpira pri krepitvi varnega in spodbudnega učnega okolja, »moč pa uporablja premišljeno in spoštljivo«. V priročniku je zato precej pozornosti namenjeno temu, kaj pomeni »dober odnos« učitelja z učenci. Ravnanje z MVN se torej ne začne, ko pojav opazimo ali ko eskalira in ko se panično sprašujemo, kaj naj naredimo, ampak z dolgoročno krepitvijo čustvenih in socialnih veščin in z graditvijo vključujočih odnosov na ravni šole in razreda.

Prav razred je zaradi pomembnosti dinamike medvrstniških odnosov

eno ključnih »vzgojnih« oprijemališč. Eden osrednjih poudarkov priročnika je med drugim v tem, da pokaže, kako zelo pomemben je za mladostnike njihov položaj med vrstniki in kakšen močan vpliv imajo vrstniška (tudi razredna) kultura, vrednote in prepričanja. Poseben pomen ima namreč želja mladostnikov po uveljavljanju in sprejetosti. Zato avtorice opozorijo, da se ob odsotnosti sistematičnega vzgojnega dela na področju skupnega sobivanja v razredu lahko postopno skoraj neopazno razvije vzorec, da je mogoče priljubljenost krepiti z agresivnim vedenjem, kar je podlaga za nezdrave vrstniške odnose in nekritično prenašanje ali sprejemanje nasilja. Neredko se tako v vrstniški skupini razvije vzorec dolgotrajnega nasilja. Pri tem pa je pomenljivo, da ne le izkušanje nasilja, ampak že njegovo doživljanje v vlogi opazovalca lahko učinkuje škodljivo. Zato so v priročniku posebej dragoceni namigi učencem za situacijo, ko se znajdejo kot opazovalci – kaj lahko naredijo, na kaj pomislijo, kaj jim lahko pri tem pomaga oz. jih opolnomoči.

Vrstniška skupina lahko deluje preventivno ali pa nasilje spodbuja. Spontano naravnavanje k prosocialnemu vedenju in krepitvi vključujočih razrednih vrstniških okolij je sicer možno. A ker je dinamika medvrstniškega nasilja tako zelo pogojena z željo po socialni moči oziroma položaju in prevladovanju v vrstniški skupini, lahko prevlada nad spontanim naravnavanjem k prosocialnemu vedenju. Zato je tako pomembno sistematično delovanje v tej smeri.

Kot enega ključnih dejavnikov, ki pomagajo bolje razumeti problematičnost vrstniške dinamike, avtorice

izpostavljajo problematičnost tega, da se mladi ne zoperstavijo tistemu, ki je priljubljen. Prav tako je škodljiva t. i. moralna nezavzetost opazovalcev in učencev, ki izvajajo medvrstniško nasilje. Posebej nevarno je kognitivno preokvirjanje moralno spornega nasilnega vedenja ali njegovih posledic bodisi s strani odraslih bodisi s strani mladostnikov »na način, da priskrbimo še višji moralni cilj, ki opravičuje sredstva (npr. Mora se naučiti postaviti zase.), kot prelaganje odgovornosti za nasilno vedenje na druge (Saj nisem samo jaz.), zmanjševanje pomena nasilnega dejanja (Saj se samo hecamo.) in/ali razčlovečenje žrtve (Ona je tako bedna, da si to zasluži.) (Runions idr., 2019).

Na drugi strani pa doživljanje nemoči in pripisovanje odgovornosti za dogajanje sebi (To se mi dogaja, ker sem taka oseba.) na strani tistih, nad katerimi se nasilje izvaja, otežuje ali celo onemogoča proaktivno spoprijemanje s situacijo, saj se učenec čuti nevrednega, nepodprtega, neopaženega, povsem nemočnega – največkrat tako zelo, da ne verjame, da mu lahko kdo pomaga, in se zato tudi na nikogar ne obrne.

Ker so, kot ugotavljajo avtorice, zlasti v otroštvu, torej v nižjih razredih osnovne šole, ključni razlogi za izvajanje medvrstniškega nasilja po navadi povezani s primanjkljaji na področju socialnih veščin in samoregulacije, je toliko bolj pomembno z učenci krepiti

to področje. »Učenci so praviloma nasilni do drugih, ker je to njihov naučeni vzorec pridobivanja pozornosti, ki pa se ga ne zavedajo, ali ker se ne zmorejo na bolj konstruktivne načine spoprijemati s svojimi negativnimi čustvi ter izražati svojih želja in potreb. V tem obdobju je primeren ukrep za učence, ki izvajajo nasilje, urjenje socialnih veščin in ustreznih vzorcev socialnega vedenja« (Priročnik, str. 9).

Rešitev tako za krepitev prosocialnega vedenja in usvajanje čustvenih in socialnih veščin kot za preventivo pred nasiljem je zato: »/.../ podpirati vrstniške norme, da je mogoče priljubljenost in visok položaj v skupini dosegati s prosocialnim vedenjem. Želimo si, da bi imeli na svoje sošolce največ vpliva tisti učenci, ki se vedejo prosocialno, so empatični, pripravljeni pomagati, se postavijo za druge in si prizadevajo konflikte reševati z dogovarjanjem, ne s prevlado.«

Ni torej dvoma, da šola ključno vpliva na to, kakšne odnose bodo učenci vzpostavljali med seboj, in je privilegirano mesto za čustveno in socialno učenje. Ali kot zapišejo avtorice: **učenje vključujočega sobivanja prispeva k oblikovanju vključujočih skupnosti. Zakonodaja in protokoli lahko določene zadeve olajšajo in omilijo, ne morejo pa nadomestiti ozaveščenih, angažiranih in reflektiranih gradivne dobre skupnosti.**

Naj zato sklenemo s prepričljivim pozivom avtoric vsem, ki se ukvarjajo z mladimi: »Preprečevati nasilje pomeni predvsem kontinuirano, procesno zasnovano, senzibilno in vsaj delno sistematično graditi podporne, pristne odnose z otroki in mladostniki. Pri tem je ključno upoštevati njihove meje in ozavestiti, da se podporni odnosi ne gradijo s pridiganjem, moraliziranjem ali solzavim leporečenjem o pomenu odnosov niti s prilizovalskimi poskusi biti kul, temveč s tem, da se izkažemo kot zaupanja vredni. Da znamo prisluhniti, preden obsodimo. Da izražamo pristno zanimanje za različne perspektive učencev in jih poskušamo usklajevati na način, ki prispeva k vključujočemu sobivanju. Da znamo na spoštljiv način postaviti meje in zahtevati vzajemno spoštljivo vedenje. Da povemo, kadar česa ne vemo ali ne razumemo, in da ne obljublamo nemogočega. Da smo model drže, da so vsa doživljanja v redu, niso pa v redu vsa vedenja – in da učence učimo uravnavati lastna doživljanja na način, da jih zmorejo izraziti asertivno, ne agresivno. Da se pri obravnavi zahtevnega vrstniškega dogajanja ne zanašamo na prvi vtis in na populistične ukrepe. Mladostniki v odraslih, še zlasti v šolskem okolju, ne iščejo prijateljev – iščejo odrasle, zrele osebe z integriteto, ki znajo empatično, a odločno poskrbeti zase in za druge« (Priročnik, str. 12).

NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

Cena posameznega izvoda
6/2024 je 13,00 €.

Letna naročnina
(6 števil):

50,00 €
za šole in druge ustanove
37,50 €
za individualne naročnike
18,50 €
za dijakke, študente,
upokoјence

V cenah je vključen DDV.