

# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju

3|2021

Poština plačana pri pošti 1102

A large, bold, black circle containing the white number '50' in a stylized, rounded font. The number is centered within the circle, and the circle itself is partially cut off by the right edge of the page.

# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2021 **50** Letnik 19

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

UDK 371 (497.4)

**Izdajatelj in založnik:** Zavod Republike Slovenije za šolstvo

**Predstavniki:** dr. Vinko Logaj

**Odgovorna urednica:** mag. Polona Peček, *Zavod RS za šolstvo, Šola za ravnatelje*

**Uredniški odbor:** Markus Ammann, *Univerza v Innsbrucku*,  
Tatjana Ažman, *Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo*,  
Eva Boštjančič, *Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani*,  
Mateja Brejc, *Doba, Maribor*,  
Majda Cencič, *Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem*,  
Špela Drstvenšek, *Zavod Republike Slovenije za šolstvo*,  
Justina Erčulj,  
Michael Schratz, *Univerza v Innsbrucku*,  
Mihaela Zavašnik, *Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Šola za ravnatelje*,  
Renata Zupanc Grom, *Zavod Republike Slovenije za šolstvo*,  
Janja Zupančič, *Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje*

**Jezikovni pregled:** Renata Vrčkovnik

**Prevodi povzetkov:** Branka Božič

**Urednica založbe:** Petra Weissbacher

**Oblikovanje:** Alen Ježovnik, *Folio*

**Grafična priprava:** Design Demšar d. o. o.

**Fotografije:** avtorji člankov

**Tisk:** Tisk Žnidarič d. o. o.

**Naklada:** 480 izvodov

**Letna naročnina:** 35,05 EUR, cena vključuje DDV.

**Posamezna številka:** 13,15 EUR, cena vključuje DDV.

**Prispevke pošljite** na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na <http://vodenje.solazaravnatelje.si>  
revija.vodenje@solazaravnatelje.si

*Izid revije je finančno podprla Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz sredstev državnega proračuna iz naslova razpisa za sofinanciranje izdajanja domačih znanstvenih periodičnih publikacij.*

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana

# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2021

## Pogledi na vodenje

- 3 Stališča ravnateljev in strokovnih delavcev o distribuiranem vodenju  
*Sara Horvat, Rosana Pahor*
- 19 Vloga vodstva šole pri ohranjanju in implementaciji pridobljenih digitalnih kompetenc učiteljev med izvedbo pouka na daljavo  
*Eneja Baloh*
- 39 S konstruktivnim sodelovanjem na čim bolj pozitiven način vpeljati spremembe v vzgojno-izobraževalni proces v času epidemije covid-19 in v prihodnje  
*Mija Penca Vehovec in Jasna Špindler*
- 57 Vpliv izvedbe in vodenja intervencijskega treninga z učenci z disleksijo na samoznavo krepitev profesionalnih kompetenc specialnih in rehabilitacijskih pedagogov  
*Tanja Černe*

## Izmenjave

- 71 Primeri dobrih praks vodenja, ki so nastali v okviru programa Mreže ravnateljev za razvoj vodenja  
*Tatjana Ažman, Lidija Dornig, Melita Jakelj, Natalija Kotar, Maja Matrić, Erna Meglič, Blanka Nerad, Barbara Novinec, Mateja Petric, Barbara Smolej Fritz, Jovi Vidmar*



# Stališča ravnateljev in strokovnih delavcev o distribuiranem vodenju

**Sara Horvat**

*Srednja upravno administrativna šola Ljubljana*

**Rosana Pahor**

*Osnovna šola Ivana Roba*

Namen najinega prispevka je predstaviti ugotovitve raziskave, ki sva jo izvedli v okviru projektne naloge v programu Šole za ravnatelje in v kateri sva raziskali in primerjali stališča ravnateljev in strokovnih delavcev o distribuiranem vodenju. Iz raziskave izhaja ugotovitev, da so stališča strokovnih delavcev in ravnateljev večinoma podobna, ponekod pa se razhajajo. Ključna razhajanja so se pokazala na naslednjih področjih: del nalog, ki so jih strokovni delavci pripravljene sprejeti, ravnatelj pa prepustiti; zavezanost skupnim ciljem in vzpostavitev učočih se skupnosti na temelju medsebojnega zaupanja in sodelovalne klime ter maksimalnega prispevka posameznika k skupnosti; razporeditev vodenja v organizaciji po načelu strokovnosti; izražanje priznanja in nagrade strokovnim delavcem za prevzem dela vodenja in odgovornosti.

*Ključne besede:* šola, vodenje, distribuirano vodenje, ravnatelj

## Uvod

Ravnatelj je odgovoren za delovanje vzgojno-izobraževalnega zavoda. Pri tem je področij, ki bi jih moral obvladati, absolutno preveč, zato je nujno potrebno določene naloge in odgovornosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih prenesti na druge. V nasprotju s poslovnimi sistemi v gospodarstvu (na primer banke, podjetja ...), kjer je jasno definirano, do kod sega odgovornost posameznikov, to v javnih zavodih ni pravilo.

Verjamemo, da s tem, ko osebi zaupamo določene naloge in nanjo prenesemo odgovornost za izvedbo, hkrati pa tudi priložnost, da delo organizira po svoje, dosežemo večjo učinkovitost. Delavci so zadovoljnejši, ker čutijo, da imajo možnost sodelovati pri organizaciji in samostojno izvajati svoje naloge ter aktivno vplivati na proces svojega dela. Res pa je, da hierarhija in delegiranje nalog do neke mere prinaša varnost, ki je nekaterim ljubša od prevzemanja odgovornosti in sodelovanja pri odločitvah in vodenju.

V slovenskem prostoru ni veliko literature niti raziskovanja tovrstnih praks. Sistemsko je sicer do neke mere predvideno tudi distribuiranje vodenja in prenos določenih nalog na druge (pomočniki, aktivni, učiteljski

zbor ...), vendar ni znano, v kolikšni meri to v resnici deluje. Hkrati tudi ni jasne definicije, ki bi nam natančno predstavila, kaj razumemo pod pojmom distribuirano vodenje. Ohlapnost termina toliko bolj kliče po raziskovanju, kako se to odraža in razume v praksi.

V prispevku bova predstavili stališča ravnateljev in strokovnih delavcev o distribuiranem vodenju ter povzeli ugotovitve, ki so lahko ravnateljem v pomoč pri organiziranju dela in prenosu odgovornosti in vodenja na druge s ciljem izboljševanja dela šole in dosežkov učencev.

## **Namen in cilji raziskave**

Namen raziskave je proučiti stališča ravnateljev in strokovnih delavcev do distribuiranega vodenja in ugotoviti, kje se razhajajo. Najine ugotovitve bodo za ravnatelje predstavljale izhodišče za razmislek o vodenju lastne organizacije z namenom povečanja učinkovitosti vodenja in doseganja boljših učnih rezultatov.

Na nek način je distribuirano vodenje že sistemsko predvideno preko pomočnikov ravnateljev, vodij aktivov in razrednikov, se pa postavlja vprašanje, koliko v resnici deluje – katere naloge ravnatelji dejansko distribuirajo in v kolikšni meri prepustijo samostojno vodenje in prevzemanje odgovornosti tudi drugim. Po drugi strani se pojavlja vprašanje, v kolikšni meri so strokovni delavci pripravljeni prevzeti vodenje in s tem tudi odgovornost za uspeh in ga zamenjati za varno delovanje v jasni hierarhiji. Izpolnjevanje ukazov in neprestano pritoževanje je bolj enostavno kot aktivna vpetost v odločanje in prevzemanje odgovornosti za uspeh oz. neuspeh.

Cilj najine raziskave je ugotoviti, kakšen je pogled ravnateljev in strokovnih delavcev na vodenje. Zanimal naju bo predvsem pogled na distribuirano vodenje, koliko in kaj so ravnatelji pripravljeni prepustiti ter koliko vodenja so strokovni delavci pripravljeni prevzeti in kaj jih pri tem motivira ter na katerih področjih si strokovni delavci želijo sodelovati pri vodenju. Dotaknili se bova tudi potrebne klime in kulture v organizaciji, v kateri je distribuirano vodenje lahko uspešno.

## **O vodenju**

V teoretičnem delu prispevka bova predstavili, kaj razumemo pod pojmom vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov, kaj vse zajema, kaj pomeni distribuirano vodenje ter kaj lahko distribuiramo in na koga. V strokovni literaturi se distribuirano vodenje povezuje predvsem s prenosom odločanja v zvezi s pedagoškim vodenjem na aktive oz. strokovne time, ki se jim poverijo določene naloge, ki jih tim izpelje od začetka do konca.

V tem primeru torej ne gre za vpeljavo takega načina vodenja sistemsko, ampak bolj za sodelovalno podporo ravnatelju pri pedagoškem vodenju vzgojno-izobraževalnega zavoda. Sicer pa so lahko vzorci distribuiranega vodenja zelo različni. Raziskave kažejo, da so načrtovani vzorci distribuiranega vodenja boljši in uspešnejši od spontanih (Leithwood idr. v Senčnik, 2011, 5).

Študij literature je pokazal, da je bilo o distribuiranem vodenju že veliko napisanega, vendar bolj malo v slovenščini. Ne gre za nov koncept, pristop, model ali stil vodenja. Njegove korenine segajo že zelo daleč nazaj, o njem pa se vedno več piše in govori kot o primernem načinu vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov. Harrisova (2008, 13) meni, da je najbolje, da o distribuiranem vodenju razmišljamo kot o načinu razmišljanja o vodenju in ne kot zgolj novi tehniki oz. praksi. Široko razumevanje termina otežuje raziskovanje prisotnosti in uporabe distribuiranega vodenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Gre predvsem za vprašanje, ali naj ravnatelj vodi zavod kot avtonomna avtoriteta ali nasprotno – ustvarja in spodbuja vodenje tudi na drugih ravneh – distribuira vodenje.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)<sup>1</sup> v 49. členu navaja, da je ravnatelj pedagoški vodja in poslovodni organ vzgojno-izobraževalnega zavoda, in poda zajeten seznam njegovih pristojnosti. O delitvi vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij na menedžment in pedagoško vodenje pišeta tudi Erčulj in Koren (2003, 7). Za lažje razmišljanje o distribuiranem vodenju vzemimo definicijo vodenja (Možina v Stepišnik, 2005, 111), ki pravi, da je vodenje sposobnost vplivati, spodbujati in usmerjati sodelavce k zelenim ciljem.

Če bolj natančno pogledamo menedžersko in pedagoško vodenje, ugotovimo, da so menedžerske naloge nekoliko bolj jasno definirane in odgovornost dodeljena določenim nosilcem. Tukaj imamo v mislih računovodstvo in finance, kadri, investicije ipd. Pri pedagoškem vodenju pa gre za manj natančno definirane pristojnosti, zato je to zagotovo področje, ki veliko bolj kliče po izkoristku prednosti distribuiranega vodenja.

Če želimo, da se bodo strokovni delavci vključevali v vodenje, moramo razviti ustrezno klimo. Pri tem ima ravnatelj pomembno vlogo, saj na različne načine spodbuja vključevanje strokovnih delavcev v vodenje in pri tem omogoča izkoristek sodelovalnega potenciala celotnega kolektiva. O ključni vlogi ravnatelja razmišljajo tudi avtorji članka o distribuiranem vodenju (Frost in Durant v Murphy idr., 2011, 23), ki navajajo, da so ravnatelji na prvem mestu in imajo potreben vpliv na ustvarjanje struktur

<sup>1</sup> *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF in 57/12 – ZPCP-2D.

šole, ki vodijo v distribuirano vodenje. Tako se je začel uveljavljati pogled na vodenje kot na proces in produkt kolektivnih prizadevanj (Elmore v Sentočnik, 2011, 4). Šole naj bi namreč delovale po načelu razporeditve odgovornosti, ki je naj nikoli ne bi nosil ravnatelj sam, zaradi česar je potrebno, da se tudi odločanje in vplivanje razporedita po celotni organizaciji (Elmore idr. v Sentočnik, 2011, 4).

V literaturi zasledimo, da gre pri distribuiranem vodenju za bolj plosko organizacijsko strukturo. Ideja distribuiranega vodenja in povezane ideje razslojitve organizacijskih struktur in zmanjševanja hierarhije imajo cilj oblikovati organizacije, ki so bolj inovativne in podjetniške (Woods in Woods, 2013, 18). Četudi se zdi, da je z distribuiranim vodenjem vloga ravnatelja postala manj pomembna, praksa kaže, da je ravno nasprotno, saj je njegova vloga postala drugačna in zahtevnejša (Erčulj in Goljat Prelogar, 2016, 15).

Za distribuirano vodenje se v strokovni literaturi uporablja več poimenovanj (porazdeljeno, deljeno, razporejeno vodenje). V tem prispevku bova poenotili različna poimenovanja tako, da bova uporabili izraz distribuirano vodenje. Pojem distribuirano vodenje je velikokrat sinonim za demokratično, deljeno, sodelovalno vodenje. V praksi so uporabljene različice distribuiranega vodenja, vse pa s ciljem izboljševanja dela šole in dosežkov učencev (Markič in Poličnik, 2019, 21).

Iz tega lahko sklepamo, da je distribuirano vodenje mišljeno kot prenos pedagoškega vodenja z ene osebe (ravnatelja) na tim (npr. strokovni aktiv). In vendar gre za veliko več kot to. Gre za razmislek o organiziranosti vzgojno-izobraževalnega zavoda kot celote (z vsemi funkcijami – menedžersko in pedagoško vodenje), kar ponazarja naslednji citat: »Omenjeni vzvodi usmerjajo razvoj vodenja v večjo avtonomijo, ki pa potrebuje podporo, predvsem pa jasno določene ključne naloge vodij s poudarkom na praksah, ki vodijo k izboljševanju učenja in poučevanja. Iz tega izhaja razmislek o novi vlogi srednjega menedžmenta v vzgojno-izobraževalnih zavodih ter o spodbudi in podpori, ki jo vzgojno-izobraževalni zavodi za to potrebujejo, pri čemer ni dovolj samo vzpostavitev t. i. vodstvenih timov, ampak je treba razmišljati o njihovih vlogah in nalogah ter odgovornosti, njihovi vpetosti v sistem vodenja, usposabljanju in nenazadnje tudi nagrajevanju« (Markič in Poličnik, 2019, 21).

Distribuirano vodenje je proces ustvarjanja primerne kulture in klime, v kateri so strokovni delavci pripravljeni sodelovati in sooblikovati vodenje zavoda v smeri boljših rezultatov. Predpostavlja sodelovalno vzdušje in kolegialnost. Predvideva medsebojno zaupanje in odgovornost vseh za uspešno učenje. V veliki meri se srečamo pravzaprav z ustvarjanjem primerne klime, odnosov, vzdušja, prepričanj, oblikovanja skupne vizije,



v katerih lahko razvijemo distribuirano vodenje, saj so strokovni delavci pripravljeni sodelovati na tak način. Nehote se pojavi vprašanje, ali smo zreli za to. V kolikšni meri so strokovni delavci pripravljeni izstopiti iz vloge učitelja v vlogo vodje in prevzeti odgovornost za uspeh oz. neuspeh, aktivno sodelovati, participirati namesto čakati in slediti. Odprto ostaja tudi vprašanje, v kolikšni meri ravnatelj zaupajo strokovnim delavcem določene naloge in so jim pripravljeni prepustiti vodenje. To zahteva dvoje – premik moči in premik zavesti. Ravnatelj ima toliko moči, kot mu jo sodelavci pripisujejo. Ustvarja si jo pa sam. Ravno to je tudi ključno vprašanje: koliko premika zavesti smo sposobni razviti in koliko moči smo pripravljeni izpustiti.

O distribuiranem vodenju piše tudi Trnavčevičeva (2010, 13), ki navede, da »v slovenskem prostoru lahko opazimo, da se teoretične razprave o vodenju v izobraževanju pomikajo v smeri distribuiranega vodenja, razvoja sodelovalnih kultur v šolah« (več o tem v Koren, 2007), vendar analiza vodenja, ki jo je izvedla Roncelli Vaupotova (2005) kaže, da v izbranem vzorcu približno 200 slovenskih ravnateljev obstaja podoba idealnega, karizmatičnega ravnatelja, ki »zna in zmore« skoraj vse. Na osnovi njenih ugotovitev bi lahko sklepali, da je karizmatičen ravnatelj potreben tudi za nastajanje sodelovalne kulture, za spodbujanje distribuiranega in drugih oblik vodenja, za navduševanje sodelavcev za spremembe ipd. Vendar je »karizmatičnost« lahko ovira za »iniciativnost sodelavcev«.

Preden lahko razmišljamo o izgrajevanju vodstvenih zmožnosti v kolektivu, ki naj bi ljudem dale strokovno samozavest za občasni izstop iz ključne vloge učitelja ter prevzemanje odgovornosti za izvedbo vodstvenih funkcij, morajo biti izpolnjeni vsaj štirje pogoji (Kruse in Seashore Luis v Sentočnik, 2011, 7):

- Kolektivna identiteta – skupni cilji, ki jih povezujejo v skupnost.
- Osredotočenost na učenje – ki naj bi mu bilo podrejeno vse drugo – od medsebojnega sodelovanja in akcijskega raziskovanja lastne prakse do dnevniških refleksij, ki naj bi bile umeščene v delovni dan.
- Filozofija pomena posameznega prispevka za izboljšanje celote – vsakdo se zaveda, da je njegova dolžnost prispevati najboljše, kar zna in zmore.
- Medsebojno zaupanje – je bistvenega pomena, da učitelji zmorejo razkriti svoje delo in probleme pred drugimi in da si upajo preizkušati novosti, tudi če jih ne obvladajo. To vključuje tudi zavedanje, da bodo rešitve, do katerih bo prišel kolektiv, boljše od tistih, do katerih pride sam.

Vzporedno z uvajanjem distribuiranega vodenja se gradi učeča se skupnost. Pogoj za uspešno uvajanje distribuiranega vodenja pa je zaupanje.

Distribuirano vodenje pomeni, da je vodstveno znanje prisotno na vseh ravneh v šoli. Na tak način ustvarimo priložnosti za spremembe in napredek (Harris, 2014, 1). Gre za obliko vodenja, pri kateri učitelji razvijajo svojo strokovnost tako, da delajo skupaj (Harris, 2003, 14). Enako navaja tudi Koren (2007, 87), ki pravi, da je za distribuirano vodenje značilna skupinska oblika vodenja, s katero učitelji razvijajo strokovnost tako, da delajo skupaj. Pravi celo, da bi vodenje moralo biti vedno distribuirano, saj da kdo bi potem vodil šolo, ko ravnatelja ni (Koren, 2007, 88). Distribuirano vodenje je tisto, ki ruši tradicionalno prepričanje, da ravnatelj vodi, učitelji pa poučujejo. Učiteljem ponudi priložnost za rast in prevzemanje odgovornosti. Pogoji za distribuirano vodenje so zaupanje, transparentnost in medsebojno spoštovanje (Harris, 2014, 1). Distribuirani pristop vodenja se odmakne od perspektive vodenja kot solo funkcije, ki jo izvršuje formalni vodja v organizaciji, in uveljavi pogled na vodenje kot na organizacijsko zmožnost (Sentočnik, 2018, 48). Vodenje mora biti po celotni organizaciji razporejeno po načelu strokovnosti (Sentočnik, 2018, 48). Torej ne gre za to, da bi vlogo vodje dobil nekdo, ki je dalj časa na neki šoli, ampak nekdo, ki je za to primeren zaradi svoje strokovnosti.

V Sloveniji se distribuirano vodenje na sistemski ravni udejanja preko pomočnikov ravnateljev, razrednikov in vodij aktivov (Erčulj in Goljat Prelogar, 2016, 16). »Distribuirano vodenje pomeni notranjo podporo, kjer lahko sodelujejo formalni in neformalni vodje, kot npr. pomočniki ravnateljev, vodje nivojev vodenja (vodje aktivov), svetovalna služba, strokovni svet zavoda, s tem da prevzemajo del odgovornosti za učinkovito delovanje zavoda, načrtovanje razvoja in reševanje problemov. To pa pomeni dodatne obremenitve strokovnih delavcev, ki bi jih bilo treba umestiti v sistem in ustrezno ovrednotiti« (Markič in Poličnik, 2019, 27). Tudi Murphy idr. (2011, 30) navajajo, da je z vidika ravnatelja pomembno, da najde načine, kako izraziti priznanje tistim učiteljem, ki sprejemajo odgovornosti, povezane z distribuiranim vodenjem, in jih nagradi.

Deloma to seveda drži, a ne glede na to je mogoče v veliki večini primerov zgolj redefinirati naloge strokovnih delavcev (pomočnikov, strokovnih aktivov ...). Mogoče je potrebno zgolj obrniti razmislek in nadgraditi njihovo delo s tem, da dovolimo samoiniciativnost in sprejemanje odgovornosti ter sodelovanje pri odločanju oz. jo celo postavimo kot zelo zaželeno. Tukaj se pravzaprav postavi vprašanje, kako lahko s spremembo kulture spremenimo obseg in način dela in spremenimo razmišljanje iz

»Čakam, kaj mi naložijo, čakam na navodila.« na razmišljanje »Kako lahko jaz pripomorem k reševanju tega problema, situacije ...?«.

V nasprotju z distribuiranim vodenjem je na primer transformacijsko vodenje povezano le z ravnateljem, drugi vodstveni viri so prezrti. Pri tem govorimo o karizmatičnem vodji, ki mu zaposleni sledijo, saj jih vodja zna inspirirati in motivirati (Koren, 2007, 80). Enako velja za pojem avtentično vodenje, ki se je pojavil v zadnjem desetletju. Zanj je značilno, da se vodje zavedajo svojih vrednot in prepričanj ter se skladno z njimi tudi vedejo, zaposleni jih vidijo kot vzornike. Transformacijsko in avtentično vodenje sta si podobna, vendar pa med njima obstajajo tudi razlike (Matavš, 2018).

Zanimivo se nama zdi raziskati in primerjati stališča in poglede na distribuirano vodenje s strani ravnateljev kot tudi s strani strokovnih delavcev. Osredotočili sva se na pedagoški vidik vodenja, saj se je v praksi pokazalo, da ravnatelji distribuirajo predvsem naloge pedagoškega vodenja (Erčulj in Goljat Prelogar, 2016, 16).

### **Raziskovalna metoda**

Podatke za najino raziskavo sva zbirali s spletnim vprašalnikom, saj se nama je zdel najbolj primerno orodje za primerjavo stališč obeh ciljnih skupin. Izdelali sva dva vprašalnika, enega za ravnatelje in enega za strokovne delavce. Vsebinsko enak vprašalnik, prirejen ciljni skupini, so torej reševali ravnatelji in strokovni delavci.

### **Zbiranje podatkov**

Vprašalnik sva naključno poslali ravnateljem na več kot 200 vzgojno-izobraževalnih zavodov. Ravnatelje sva prosili, da povežavo na spletni vprašalnik za strokovne delavce posredujejo strokovnim delavcem na njihovih zavodih. Vprašalnik za ravnatelje je rešilo 32 ravnateljev, vprašalnik za strokovne delavce pa 74 strokovnih delavcev. Velika večina odgovorov je bila prejeta z osnovnih šol. Vprašalnik je sestavljen iz 25 vprašanj/trditvev, od tega sta bili 2 vprašanji odprtega tipa, ostalih 23 vprašanj/trditvev pa zaprtega. Pri trditvah so označevali stopnjo strinjanja na 4-stopenjski Likertovi lestvici, pri vprašanjih pa so izbirali med dvema ali več danimi trditvami.

### **Rezultati raziskave**

Iz raziskave izhaja, da so stališča ravnateljev in strokovnih delavcev večinoma podobna, na nekaterih področjih pa se razlikujejo in tem bova

namenili še posebno pozornost, saj nakazujejo smer za izboljšave. V nadaljevanju so predstavljeni rezultati analize po vprašanih.

Velika večina vprašanih se strinja, da je sodelovalni način vodenja učinkovitejši kot avtokratski. Vsi ravnatelji (100 %) menijo, da je sodelovalni način vodenja učinkovitejši. Pri tem se jim pridružuje večina strokovnih delavcev (93 %). Odgovor, da je avtokratski način vodenja učinkovitejši, pa je izbralo 7 % strokovnih delavcev, kar ni zanemarljiv odstotek.

Pri vprašanju, kolikšen del nalog so ravnatelji pripravljene prepustiti strokovnim delavcem v smislu pedagoškega vodenja, odločanja in prevzemanja odgovornosti, 94 % ravnateljev meni, da je veliko področij, kjer se strokovni delavci lahko vključijo v proces vodenja, medtem ko le 73 % strokovnih delavcev meni, da so pripravljene prevzeti odgovornost in vodenje ter da je veliko področij, kjer se lahko vključijo v proces vodenja, 6 % strokovnih delavcev celo meni, da bi moral ravnatelj odločati o vsem.

Odprti vprašani sta se nanašali na to, kje strokovni delavci že sodelujejo pri vodenju in katere naloge že prevzemajo in kje bi v prihodnosti še želeli sodelovati ter kaj ravnatelji že distribuirajo in kaj bi bili v prihodnosti še pripravljene prepustiti strokovnim delavcem. V nadaljevanju podajava zbirnik odgovorov.

Strokovni delavci že sodelujejo pri organizaciji dnevov dejavnosti, krožkov, tekmovanj, razstav, prireditvev, šol v naravi, vodijo projekte, načrtujejo pouk in z njim povezane aktivnosti, se medpredmetno povezujejo, vodijo aktivne, vodijo razredne skupnosti, sodelujejo s starši, vodijo izdajo zbornikov in glasil, vodijo svetovalno službo, sestavljajo urnik, skrbijo za e-redovalnico in e-dnevnik (e-Asistent ...), vodijo sestanke, organizirajo izobraževanja, izvajajo inventuro, NPZ. Poleg tega bi bili v prihodnosti pripravljene prevzeti še urejanje spletnih strani, izdelavo dekoracije za šolo, sodelovanje pri razvijanju stroke, raziskovalnem delu, povezovanje med oddelki z različnimi dejavnostmi, povezovanje strokovnih delavcev na neformalnih srečanjih, povezovanje z okoljem, pogovore in sodelovanje med sodelavci, učno pomoč, hospitacije, vodenje individualiziranih programov, komisijo za kakovost.

Naštete naloge, ki jih že distribuirajo, so pri strokovnih delavcih in ravnateljih zelo podobne. Ravnatelji so izpostavili, da distribuirajo še pripravo načrta porabe sredstev (knjižnica, kulturne dejavnosti ...), oblikovanje predloga razporeditve ur pouka in predmetov (sistemizacija del), izbiro naročil, izbiro projektov, načrtovanje ciljev, del vodenja pedagoškega dela, vodenje procesa samoevalvacije in izdelavo samoevalvacijskega poročila, pripravo razvojnega načrta šole, vodenje razvojnega tima, evidenco delovnega časa, digitalni tim, delo s tujci, reševanje konfliktov, vodenje šolskega sklada, projektiranje IKT, pisanje kronike in pripravo pogodb o

zaposlitvi, delo v okviru strokovnih skupin za učence s posebnimi potrebami in nadarjene učence, pripravo predlogov protokolov za hospitacije, vodenje pedagoškega procesa, vodenje kuhinje, vodenje čistilk in hišnikov, vodenje oddelčnih učiteljskih zborov, covid protokol, vodenje evidenc s strani članov kolegija, učne težave. Ravnatelji bi prepustili strokovnim delavcem podobne naloge, kot bi jih ti bili pripravljene tudi prevzeti, vendar so ravnatelji dodali še naslednje naloge: sestanki s tehničnim osebjem, predlaganje sodelavcev za nagrajevanje, LDN, iLDN, večja vloga aktivov pri vodenju, predlog, kaj želijo poučevati naslednje šolsko leto, obračun nesistemizirane DSP, obračun ID, svetovanje o kariernem napredovanju, preverjanje realizacije ur, odločanje o investicijah, odločanje o nabavi materiala do 200 €, strokovne razprave.

Kot ključno hipotezo distribuiranega vodenja sva predpostavili, da ravnatelj spodbuja z dialogom in vprašanji strokovne delavce na poti do rešitve in ne podaja dokončnih odgovorov. Iz vprašalnika smo med ravnatelji dobili odgovor, da kar 94 % ravnateljev daje prednost spodbujanju dialoga, medtem ko je med strokovnimi delavci le 84 % takih, 16 % pa želi recepte, jasna navodila oz. odgovore ravnatelja na porajajoča se vprašanja.

Kolektivna identiteta in povezanost s skupnim ciljem sta pogoj za uvajanje distribuiranega vodenja, zato sva z vprašalnikom ugotavljali, v kolikšni meri je v zavodih to prisotno. 47 % ravnateljev je prepričanih, da vsi zaposleni poznajo vizijo in skupne cilje, ki jih sooblikujejo in so zelo jasno opredeljeni v LDN-ju in jim sledijo na dnevni bazi, med strokovnimi delavci pa tako razmišlja 46 % vprašanih z razliko, da 10 % strokovnih delavcev meni, da delavci v zavodu komaj poznajo vizijo in da cilji sploh niso definirani. Nihče od ravnateljev ni takega mnenja.

Drugi pogoj za uvajanje distribuiranega vodenja je osredotočenost na učenje v zavodu v smislu oblikovanja učečih se skupnosti. Tudi tukaj naju je zanimalo mnenje ravnateljev in strokovnih delavcev o tem, koliko je zagotovljena v njihovih zavodih. Distribucija odgovorov je podobna kot pri prejšnjem pogoju, in sicer 31 % ravnateljev in 34 % strokovnih delavcev meni, da je osredotočenost na učenje v njihovem zavodu zelo prisotna – medsebojno sodelovanje, akcijsko raziskovanje lastne prakse, dnevne refleksije ... so umeščeni v delovni dan. Nihče od ravnateljev ne meni, da osredotočenost na učenje v zavodu ni prisotna in da prevladuje individualizem med učitelji z zelo malo sodelovanja, medtem ko je med strokovnimi delavci odgovor ni prisotna izbralo kar 8 % vprašanih. Torej 8 % strokovnih delavcev meni, da osredotočenost na učenje v smislu oblikovanja učečih se skupnosti v njihovem zavodu ni prisotna, saj prevladuje individualizem med učitelji z zelo malo sodelovanja.

Eden od pogojev, da lahko distribuirano vodenje zaživi, je tudi visoko zavedanje zaposlenih, da je njihova dolžnost prispevati najboljše, kar znajo in zmorejo. S trditvijo, da je v njihovem zavodu to tako, se strinja in popolnoma strinja kar 97 % ravnateljev in 72 % strokovnih delavcev.

O tem, ali v zavodih vlada medsebojno zaupanje, si ravnatelji in strokovni delavci niso enotni, saj se s tem strinja večina ravnateljev (84 %), pri strokovnih delavcih pa le dobra polovica (51 %). Je pa med strokovnimi delavci kar 28 % takih, ki se ne strinjajo, pri ravnateljih pa je takih le 9 %.

S trditvijo, da so ravnatelji pogosto za vse sami, se na srečo nihče od ravnateljev ne strinja popolnoma in le 25 % je takih, ki se strinjajo. Večina se jih s to trditvijo ne strinja (62,5 %), kar nakazuje na to, da je distribuirano vodenje v praksi prisotno. Pri strokovnih delavcih smo trditev obrnili drugače (Pogosto imam občutek, da ne morem sodelovati pri odločitvah, čeprav si želim.). Z njo se strinja in popolnoma strinja 29 % vprašanih.

Večina (97 %) ravnateljev se strinja ali popolnoma strinja, da strokovne delavce vključujejo v vodenje in odločanje, strokovnih delavcev pa tako meni samo 70 %.

Pomemben vzvod za vključevanje delavcev v procese vodenja je motivacija in nagrada.

Iz rezultatov raziskave izhaja, da po mnenju ravnateljev strokovne delavce najbolj motivira, da so njihove ideje upoštevane, takoj zatem pa sta se uvrstili, da imajo priložnost svoje znanje deliti s kolegi in se od njih učiti ter da lahko soustvarjajo klimo v organizaciji. Podobno so svoja stališča razporedili strokovni delavci. Največje razhajanje se je pokazalo pri trditvi, v kolikšni meri strokovne delavce motivira denarna nagrada, saj je tega mnenja več ravnateljev (65 %) kot strokovnih delavcev (46 %).

Da je vodstveno znanje prisotno na vseh ravneh organizacije, meni 69 % ravnateljev in 54 % strokovnih delavcev. Kar 6 % strokovnih delavcev in nihče od ravnateljev se nikakor ne strinja s tem. S trditvijo se ne strinja 41 % ravnateljev in 40 % strokovnih delavcev.

S trditvijo, da delavci razvijajo svojo strokovnost v vzgojno-izobraževalnih zavodih tako, da med seboj sodelujejo, se strinja in popolnoma strinja 94 % ravnateljev in 92 % strokovnih delavcev. Ne strinja se 6 % ravnateljev in 8 % strokovnih delavcev.

Pri trditvi, da je vodenje v organizaciji razporejeno po načelu strokovnosti (to pomeni, da vlogo vodje dobi nekdo, ki je za to primeren zaradi svoje strokovnosti, in ne nekdo, ki je dalj časa na šoli), pa se odgovori ravnateljev in strokovnih delavcev precej razlikujejo. Kar 90 % ravnateljev se s tem strinja ali popolnoma strinja, pri strokovnih delavcih pa je ta delež nižji, in sicer 66 %.

Na vprašanje, v kolikšni meri prevzemajo del odgovornosti razredniki, vodje aktivov in pomočniki ravnateljev, smo dobili zelo podobne odgovore med ravnatelji in strokovnimi delavci.

Eno od vprašanj je bilo, kako razmišljajo ravnatelji in kako strokovni delavci o tem, ali so delavci, ki sodelujejo pri vodenju, za to pohvaljeni in nagrajeni. Tukaj se odgovori kar precej razhajajo. Med ravnatelji se jih kar 47 % popolnoma strinja, da vedno najdejo način, da izrazijo priznanje tistim učiteljem, ki sprejmejo odgovornost, medtem ko je takega mnenja samo 18 % strokovnih delavcev. Nihče od ravnateljev ne meni, da ne najde načina za priznanje. Med strokovnimi delavci pa kar 37 % vprašanih meni, da ravnatelji ne najdejo načina za izražanje priznanja tistim učiteljem, ki sprejmejo odgovornost in so tako soudeleženi pri vodenju in uspešnosti vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Tudi glede vprašanja nagrajevanja imamo zelo podobno sliko, s to izjemo, da smo tokrat tudi med ravnatelji zaznali odgovor, čeprav v zelo majhnem odstotku (3 %), da ne najdejo načina, da bi nagradili tiste učitelje, ki sodelujejo pri vodenju.

### **Sklepi in predlogi strokovnih rešitev**

Z raziskavo sva ugotovili, da distribuirano vodenje na marsikaterem vzgojno-izobraževalnem zavodu deloma že živi v praksi. Odgovori ravnateljev in strokovnih delavcev se pogosto ujemajo, kar nakazuje, da imajo podobna stališča o distribuiranem vodenju. Se pa na nekaterih področjih odgovori tudi razlikujejo, kar sva uporabili za izhodišče predlaganih rešitev.

### **Sklepi**

Največja razhajanja v stališčih ravnateljev in strokovnih delavcev sva zaznali na naslednjih področjih:

- Del nalog, ki so jih strokovni delavci pripravljene sprejeti, ravnatelji pa prepustiti

Ravnatelji so pripravljene prepustiti več nalog, kot so jih strokovni delavci pripravljene prevzeti. Nekateri strokovni delavci celo menijo, da bi moral o vsem odločati ravnatelj. S tem je povezano tudi dejstvo, da kar 18 % strokovnih delavcev želi recepte in vodenje od zunaj, ne da bi bili sami del odločitve in soustvarjalci rešitev s pomočjo dialoga.



- Zavezanost skupnim ciljem in vzpostavitev učečih se skupnosti na temelju medsebojnega zaupanja in sodelovalne klime ter maksimalnega prispevka posameznika k skupnosti

Slabih 50 % strokovnih delavcev kot tudi ravnateljev meni, da strokovni delavci poznajo vizijo in cilje zavoda. Medtem ko 10 % strokovnih delavcev meni, da delavci v zavodu komaj poznajo vizijo in da cilji sploh niso definirani, nihče od ravnateljev ni takega mnenja. Okrog 30 % ravnateljev kot tudi strokovnih delavcev meni, da je osredotočenost na učenje v njihovem zavodu zelo prisotna. Nihče od ravnateljev ne meni, da osredotočenost na učenje v zavodu ni prisotna in da prevladuje individualizem med učitelji z zelo malo sodelovanja, medtem ko je med strokovnimi delavci odgovor ni prisotna izbralo kar 8 % vprašanih. Torej 8 % strokovnih delavcev meni, da osredotočenost na učenje v smislu oblikovanja učečih se skupnosti v njihovem zavodu ni prisotna, saj prevladuje individualizem med učitelji z zelo malo sodelovanja. Zavedanje zaposlenih, da je njihova dolžnost prispevati najboljše, kar znajo in zmorejo, je tudi eden ključnih pogojev za vzpostavitev distribuiranega vodenja. S trditvijo, da je v njihovem zavodu to tako, se strinja in popolnoma strinja kar 97 % ravnateljev in le 72 % strokovnih delavcev. O tem, ali v zavodih vlada medsebojno zaupanje, si ravnatelji in strokovni delavci niso enotni, saj se s tem strinja večina ravnateljev (84 %), pri strokovnih delavcih pa le dobra polovica (51 %). Je pa med strokovnimi delavci kar 28 % takih, ki se ne strinja, pri ravnateljih pa je takih le 9 %. Iz teh podatkov izhaja dejstvo, da relativno nizek odstotek strokovnih delavcev pozna cilje zavoda in deluje v smeri njihovega zagotavljanja na temelju vzpostavljanja učečih se skupnosti z medsebojnim sodelovanjem in zaupanjem ter maksimalnim lastnim prispevkom k skupnemu uspehu zavoda. Tukaj bi lahko zaključili tudi, da imajo dejansko strokovni delavci boljši vpogled v to kot ravnatelji in da imajo vzgojno-izobraževalni zavodi na tem področju še precej možnosti za razvoj. Z doseganjem zavedanja, da se učeča se skupnost bolj udeležuje sodelovanja v vodenju, bi bilo vredno temu področju dati večjo pozornost.

- Razporeditev vodenja v organizaciji po načelu strokovnosti

Stališča ravnateljev in strokovnih delavcev se tudi precej razlikujejo pri trditvi, da je vodenje v organizaciji razporejeno po načelu strokovnosti (to pomeni, da vlogo vodje dobi nekdo, ki je za to primeren zaradi svoje strokovnosti, in ne nekdo, ki je dalj časa na šoli). Kar 90 % ravnateljev se s tem strinja ali popolnoma strinja, pri strokovnih delavcih pa je ta delež nižji, in sicer 66 %. To kaže na dejstvo, da kljub temu, da ravnatelji v 90 %



verjamejo, da so vodstvene naloge razporedili med najbolj kompetentne delavce, temu ni tako, saj se strokovni delavci s tem ne strinjajo v isti meri.

- Izražanje priznanja in nagrade strokovnim delavcem za prevzem dela vodenja in odgovornosti

Stališča ravnateljev in strokovnih delavcev se razhajajo tudi pri tem, ali jim ravnatelji znajo izraziti priznanje. Med ravnatelji se jih kar 47 % popolnoma strinja, da vedno najdejo način, da izrazijo priznanje tistim učiteljem, ki sprejmejo odgovornost, medtem ko je takega mnenja samo 18 % strokovnih delavcev. Nihče od ravnateljev ne meni, da ne najde načina za priznanje. Med strokovnimi delavci pa kar 37 % vprašanih meni, da ravnatelji ne najdejo načina za izraziti priznanje tistim učiteljem, ki sprejmejo odgovornost in so tako soudeleženi pri vodenju in uspešnosti vzgojno-izobraževalnega zavoda. Podobno razhajanje je ponudila tudi trditev o tem, ali ravnatelji nagradijo strokovne delavce za sodelovanje pri vodenju, le da so tokrat tudi ravnatelji izbrali možnost, čeprav v zelo majhnem odstotku (3 %), da ne najdejo načina, da bi nagradili tiste učitelje, ki sodelujejo pri vodenju. Ob tem se sprašujeva, na kakšen način ravnatelji izražajo to priznanje, ker ga strokovni delavci očitno ne razumejo tako.

Primerjava ugotovitev s teoretičnimi izhodišči:

Iz ugotovitev lahko sklepamo, da na določenih zavodih še ni razvita ustrezna klima. Tukaj lahko največ naredijo ravnatelji, in sicer tako, da spodbujajo sodelovanje in učenje. Osnova vsega tega so odnosi in medsebojno spoštovanje.

### **Predlogi strokovnih rešitev za izboljšave**

Kot temeljna izhodišča za uspešno uvedbo distribuiranega vodenja sva med teoretičnimi izhodišči izpostavili naslednje:

- skupni cilji, ki povezujejo v skupnost,
- osredotočenost na učenje, ki naj bi mu bilo podrejeno vse drugo,
- vsakdo se zaveda, da je njegova dolžnost prispevati najboljše, kar zna in zmore,
- medsebojno zaupanje.

Vzporedno z uvajanjem distribuiranega vodenja se gradi učeča se skupnost. Pogoj za uspešno uvajanje distribuiranega vodenja pa je zaupanje.

Če to povežemo z ugotovitvami, ki sva jih razdelali v prejšnjem poglavju, lahko kot predlog strokovnih rešitev za izboljšave povzamemo naslednje ugotovitve:

1. Mnenja ravnateljev in strokovnih delavcev glede istih vprašanj se razhajajo. To kaže na neenako razumevanje posameznih dejstev v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Zato bi bil prvi predlog vzpostavitve čim več komunikacije med ravnatelji in strokovnimi delavci in preverjanje razumevanja posameznih vlog in nalog.
2. Ravnatelji so pripravljene več nalog distribuirati, kot so jih strokovni delavci dejansko pripravljene prevzeti. V zvezi s tem bi bilo smiselno strokovne delavce spodbuditi k temu, da bi bili pripravljene k večji angažiranosti. Kot prvi korak jih je potrebno vključiti k postavljanju ciljev, da se bodo tako počutili bolj zavezane k njihovemu doseganju. Na ta način bodo osmislili svoj prispevek k vodenju in ga začutili kot del lastnega uspeha. To pa je zelo zahteven proces ustvarjanja odnosov znotraj zavoda – medsebojnega zaupanja, spoštovanja in sodelovanja. Spodbujati je potrebno zavedanje, da vsak posameznik prispeva k uspešnosti celotne skupnosti.
3. Razdelitev odgovornosti je pogojena z načelom strokovnosti. Strokovne kompetence posameznikov je potrebno dobro poznati in raziskati z različnimi mehanizmi evalvacije, samoevalvacije, hospitacij ...
4. Vzpostaviti in raziskati bi bilo potrebno sistem izražanja priznanja in nagrade strokovnim delavcem za prevzem dela vodenja in odgovornosti.

## Zaključek

V prispevku sva pregledali strokovno literaturo s področja distribuiranega vodenja in izvedli raziskavo, ki je pokazala, na katerih področjih so možne izboljšave, da bi lahko distribuirano vodenje v vzgojno-izobraževalnih zavodih v popolnosti zaživel.

Vzpostavitev distribuiranega vodenja pomeni proaktivno sodelovanje pri vzpostavitvi uspešnega dela. Namesto podajanja odgovorov in absolutnih resnic vodstvo z vprašanji spodbuja pri strokovnih delavcih iskanje lastnih rešitev in prevzemanje odgovornosti za odločitve. Prizadeva si vzpostaviti učečo se skupnost, sodelovalno okolje, kjer vsi poznamo vizijo in skupne cilje, jih sooblikujemo in jim sledimo na dnevni bazi. Vzodbuja se medsebojno sodelovanje, akcijsko raziskovanje lastne prakse, dnevne refleksije ter vzpostavitev varnega učnega okolja, kjer učitelji zmorejo razkriti svoje delo in probleme pred drugimi in si upajo preizkušati novosti, tudi če jih še ne obvladajo.

Strokovni delavci naj bi se povezovali kot učeča se skupnost, delili dobre prakse, sodelovali v skupnih projektih, izvajali kolegialne hospita-

cije (teorija učeče se organizacije). Le-to narekuje že sama narava dela učiteljev, vzgojiteljev. To zahteva kulturo razvoja, kjer sta strokovnost in kakovost vrednoti, ki določata kulturo organizacije, ki teži k razvoju in odličnosti.

Kako bo posamezen ravnatelj to vzpostavil, je zelo kompleksna naloga, ki jo mora raziskati vsak zase. Raziskava ne ponuja receptov, kako nekaj lahko naredimo. Namesto tega jasno izpostavi področja, na katerih je potrebno delovati. Proces in način pa prepušča posamezniku. Zato je tudi vloga ravnatelja kot vodje kompleksna in predstavlja proces, ki terja veliko mero sodelovanja, samorefleksije in učenja.

Rezultati raziskave so med drugim nakazali, kaj bi bilo še zanimivo raziskati. Glede na veliko razhajanje pri izražanju priznanja in nagrajevanju strokovnih delavcev za sodelovanje pri vodenju bi bilo zanimivo podrobneje raziskati to področje. Zanimivo bi bilo raziskati tudi mikro vidik koncepta distribuiranega vodenja v razredu. Učitelji lahko tudi distribuirajo vodenje v razredu, učenci lahko sodelujejo, ne pa samo čakajo navodila. To sta dve izmed mnogih vprašanj, ki bi se ju lahko v prihodnosti še dotaknili. Gre namreč za področje, ki je zelo kompleksno in do neke mere še neraziskano v praksi.

## Literatura

- Erčulj J., Koren, A. 2003. »O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- 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 poslovanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje. [http://solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2017/01/SR\\_VIO\\_gradivo\\_p2.pdf](http://solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2017/01/SR_VIO_gradivo_p2.pdf)
- Harris, A. 2014. »Distributed leadership.« *Teacher Magazine*. [https://www.teachermagazine.com/au\\_en/articles/distributed-leadership](https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/distributed-leadership)
- Harris, A. 2008. *Distributed Leadership in schools*. London: Routledge and Farmer Press.
- Harris, A. 2003. »Distributed leadership in schools: leading or misleading.« *Management in Education*. [https://www.researchgate.net/publication/249826646\\_Distributed\\_Leadership\\_in\\_Schools\\_Leading\\_or\\_misleading](https://www.researchgate.net/publication/249826646_Distributed_Leadership_in_Schools_Leading_or_misleading)
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Markič, P., Poličnik, V. 2019. »Distribuirano vodenje.« *Poročilo o izvedbi projekta VIO*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Matavš, M. 2018. *Avtentično ali transformacijsko vodenje – eno in isto?* <https://psihologijadela.com/2018/03/16/avtenticno-ali-transformacijsko-vodenje-eno-in-isto/>
- Morgan, G. 2004. *Podobe organizacij*. Ljubljana: FDV

- Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D., Louis, K. S. 2011. »Vloga ravnatelja pri vzpodbujanju razvoja razporejenega vodenja.« *Vzgoja in izobraževanje* 42 (5): 21–36.
- Sentočnik, S. 2018. »Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 16 (3): 47–59.
- Sentočnik, S. 2011. »Izzivi vodenja šol 21. stoletja.« *Vzgoja in izobraževanje* 42 (5): 2–9.
- Stepišnik, P. 2005. »Vloga ravnatelja pri razvijanju in vodenju šole kot učeče se organizacije.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (2): 111–128.
- Trnavčević, A., ur. 2010. *Avtoriteta in vodenje: avtoriteta v vodenju?* Koper: Fakulteta za management.
- Woods, P. A. in Woods, G. J. 2013. »Poglabljanje distribuiranega vodenja: demokratična perspektiva moči, namena in ideje jaza.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (2): 17–39.

- **Sara Horvat** je bibliotekarka na Srednji upravno administrativni šoli Ljubljana.  
*sara.horvat@suaslj.si*
- **Rosana Pahor** je ravnateljica Osnovne šole Ivana Roba.  
*rosana.pahor@os-iroba.si*

# Vloga vodstva šole pri ohranjanju in implementaciji pridobljenih digitalnih kompetenc učiteljev med izvedbo pouka na daljavo

Eneja Baloh

*Osnovna šola Lucija*

Šestmesečna izvedba pouka na daljavo med marcem 2020 in aprilom 2021 je spremenila poznavanje in uporabo tehnologije pri pouku. Tehnologijo lahko učitelj pri pouku v šoli vključi z namenom izboljšanja pedagoške prakse, medtem ko je uporaba tehnologije pri pouku na daljavo pogojevala izvedbo pouka. Digitalne kompetence učiteljev so se zaradi izvedbe pouka na daljavo razvile in okrepile, zato je po ponovni vzpostavitvi pouka v šoli pomembno ozaveščanje pridobljenih digitalnih kompetenc strokovnega kadra. Vodstvo šole predstavlja most med makro ravno, kjer se razvija nacionalna strategija za razvoj digitalne družbe, in mikro ravno, kjer digitalna družba nastaja. Prav zato lahko vodstvo šole pomembno vpliva na ozaveščanje, ohranjanje, implementacijo in razvoj pridobljenih digitalnih kompetenc in uporabo tehnologije pri pouku. V prispevku na izbranem primeru Osnovne šole Lucija ob deskriptivni primerjavi evalvacijskih vprašalnikov učiteljev po prvi in po drugi izvedbi pouka na daljavo prikažemo spremembe pri uporabi tehnologije in razvoj digitalnih kompetenc učiteljev. Na podlagi analize v prispevku predstavimo vlogo vodstva šole pri nadaljnji uporabi tehnologije pri pouku in pri nadaljnjem razvoju digitalnih kompetenc strokovnega kadra.

*Ključne besede:* učitelj, vodstvo šole, pouk na daljavo, digitalne kompetence, ohranjanje, implementacija

## Uvod

V zadnjem desetletju je družba prešla iz informacijske v digitalno. Slednje se kaže v kompleksnosti družbenih procesov, ki jih omogoča in spodbuja sodobna tehnologija, ki vse bolj pomembno vpliva tudi na preprost vsakdanjik. Bregar, Zagmajster in Radovan pravijo, da so lahko v digitalni družbi poklicno in osebno uspešni le posamezniki, ki se zmorejo prilagajati novim in negotovim okoliščinam, zmorejo v takih razmerah sprejemati odločitve in učinkovito delovati ter seveda ob vsem tem uspešno uporabljati tehnologijo in njene storitve. Indeks digitalnega gospodarstva in družbe (indeks DESI) Slovenijo za leto 2020 uvršča na 16. mesto, kar pomeni, da v procesu transformacije v digitalno družbo ni med prodornejšimi državami. Slednje gre pripisati tudi izobraževalnim programom,

ki v Sloveniji učečim še ne ponujajo pridobivanja zmožnosti, potrebnih v odprti, hitro se spreminjajoči in digitalizirani družbi (Bregar, Zagamajster, Radovan, 2020). V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji je v poglavju Strateški izzivi in usmeritve sistema zapisano, da je nujno potrebno spremljati tehnološki razvoj ter ga ustvarjalno uporabljati, spoznavati in vključevati v šolski proces z namenom izenačevanja razlik med tistimi šolarji, ki s tem delajo že v domačem okolju, ter tistimi, ki ne. Z ustvarjalnim odnosom do tehnologije in uporabo le-te kot sredstva bi lahko pomembno vplivali na oblikovanje družbe znanja, saj »državljeni, ki poznajo in obvladajo nove tehnologije, imajo možnost, da tehnologija služi njim in ne obratno« (Krek, Metljak, 2011, str. 18–19). Razvoj digitalnih kompetenc je predvsem pomemben za učitelje, ki bodo skrbeli za razvoj kompetenc prihodnjih generacij.

Zaradi nacionalnih strateških usmeritev in projektov, v katere so bili z namenom vključevanja IKT v pouk vključeni številni vzgojno-izobraževalni zavodi, se danes tehnologija v večjem ali manjšem obsegu uporablja v vseh izobraževalnih ustanovah in programih v Sloveniji. Razliko v uporabi tehnologije določa e-kompetentnost ravnatelja ter njegova subtilnost do tehnološkega razvoja (Keruh, Brečko, 2011). Ob vzpostavitvi pouka na daljavo 13. marca 2020, zaradi razglasitve epidemije bolezni COVID-19, pa so bile vse vzgojno-izobraževalne institucije v izrednih razmerah primorane organizirati pouk v virtualnem okolju, ki ga je pogojevala uporaba tehnologije. Ob tem so se pokazale razlike med šolami ter med učitelji in njihovimi digitalnimi kompetencami. Izvedbo pouka na daljavo je usmerjalo Ministrstvo za šolstvo in šport z okrožnicami ter Zavod Republike Slovenije za šolstvo s strokovnimi usmeritvami. Druga izvedba pouka na daljavo je bila tudi zaradi jasno zastavljenih smernic in pričakovanj pristojnih institucij bolj strukturirana in znotraj posameznih šol poenotena, saj je sledila lastnemu načrtu izvedbe. V sicer kratkem, pa vendar pomembnem časovnem razponu med prvo vzpostavitvijo pouka na daljavo na osnovnih šolah, marca 2020, in zaključkom drugega, daljšega strnjenege obdobja pouka na daljavo, februarja 2021, je strokovni kader ob vodstvenih usmeritvah intenzivno razvijal svoje digitalne kompetence.

V prispevku želimo prikazati vlogo vodstva šole pri ohranjanju in implementaciji digitalnih kompetenc, ki so jih učitelji pridobili med marcem 2020 in aprilom 2021, ko je pouk šest mesecev potekal na daljavo. S pregledom strokovne in znanstvene literature bomo predstavili pričakovane digitalne kompetence učiteljev ter primerjali uporabo tehnologije pri pouku v šoli in na daljavo. Ob predstavitvi nacionalne strategije vključevanja IKT v vzgojno-izobraževalne zavode bomo prikazali vlogo vodstva šol pri vključevanju tehnologije v pouk in jo primerjali s strategijami izbranih

evropskih držav. Z deskriptivno analizo podatkov, pridobljenih s samoevalvacijskim vprašalnikom pri strokovnem kadru na Osnovni šoli Lucija po prvi ter po drugi izvedbi pouka na daljavo, bomo prikazali, kako se je spremenila učiteljeva uporaba tehnologije pri pouku, katere digitalne kompetence so se pri učiteljih razvile ter katero tehnologijo učitelji pri svojem pouku predvidevajo uporabljati tudi v prihodnje. V zaključnem delu bomo predstavili vlogo vodstva šole pri ohranjanju in implementaciji učiteljevih pridobljenih digitalnih kompetenc.

### **Digitalne kompetence in strokovne podlage za uporabo tehnologije pri pouku**

Vključevanje tehnologije v proces poučevanja pogojujejo različni dejavniki, kot so informatiziranost šole (dostopnost tehnologije), specifične predmetnega področja ter nenazadnje digitalne kompetence tako učiteljev, vodstva šole kot učencev. Premišljeno načrtovanje in izvajanje ustreznih didaktičnih pristopov in strategij, ki vključujejo tehnologijo, lahko pomembno vplivata na kakovost poučevanja in učenja. Prav zato je premislek o ustrezni didaktični uporabi tehnologije ključen za učitelja in pouk, saj učitelju pomaga pri odločanju, kdaj, kako in zakaj naj ga vključi v pouk (Urbančič idr., 2018). V kolikšni meri to učitelj pri načrtovanju in izvajanju svojega pouka dejansko počne, pa je odvisno od njegove digitalne kompetentnosti. Z namenom zagotavljanja tako implementacije kot nadaljnjega tehnološkega razvoja je za vodstvo šole ključno, da pozna pri vsakem učitelju njegovo kompetentnost za delo z digitalnimi viri. Ugotavljanje slednjega v šolskem sistemu ni formalizirano, zato je pri tem pomembna samoiniciativnost vodstva šole.

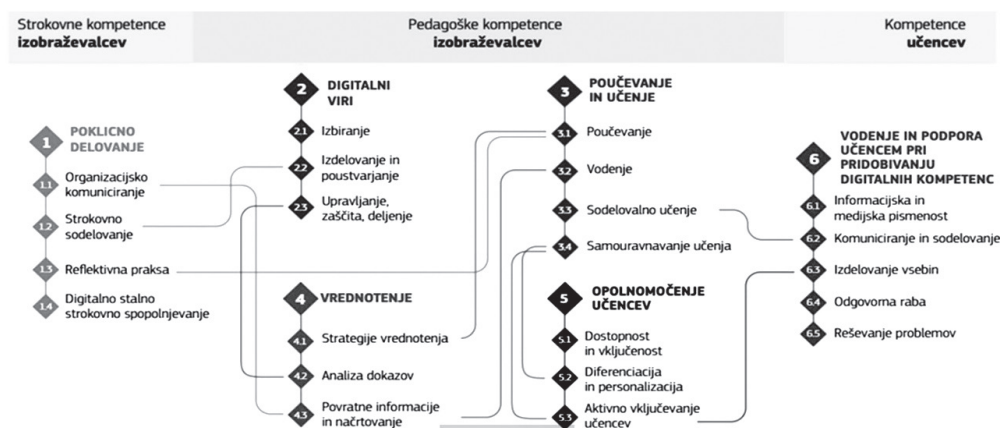
### ***Digitalne kompetence učiteljev***

Na nacionalnem in mednarodnem nivoju so bili oblikovani nabori teoretičnih modelov, samoocenjevalnih orodij in usposabljanj, katerih cilja sta bila določitev dimenzije digitalnih kompetenc učiteljev in zagotovitev možnosti samoocenjevanja, vendar se v šolski prostor niso vključevali sistematično, zato sta zavedanje lastnih digitalnih kompetenc ter hkrati usposobljenost na tem področju med učitelji zelo različna (Čotar Konrad, Štemberger, 2018). Usmerjeno ozaveščanje učiteljev o uporabi tehnologij pri pouku se je v Sloveniji začelo že leta 1994 v okviru projekta računalniško opismenjevanje – RO (Bregar idr., 2020). Želene in pričakovane digitalne kompetence pa so bile opredeljene več kot deset let kasneje v okviru

projekta e-šolstvo (2009–2013). Slednje so predvidele digitalne zmožnosti učiteljev v šestih točkah:

1. poznavanje in zmožnost kritične uporabe IKT,
2. zmožnost komunikacije in sodelovanja na daljavo (učitelji, vzgojitelji in drugi strokovni delavci v VIZ, starši, učenci),
3. zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja, vrednotenja (kritične presoje) podatkov, informacij in konceptov,
4. varna raba in upoštevanje pravnih ter etičnih načel uporabe in objave informacij,
5. izdelava, ustvarjanje, posodabljanje, objava izdelkov (gradiv),
6. zmožnost načrtovanja, izvedbe, evalvacije pouka (učenja in poučevanja) z uporabo IKT (Kreuh, Brečko, 2011).

Navedeni predlog standarda za e-kompetentnega učitelja se kasneje ni formalno vpeljal v pedagoško prakso, kar pomeni, da so učitelji v prejšnji meri pri vključevanju tehnologije v pouk ter pri samovrednotenju lastne kompetenčnosti na digitalnem področju prepuščeni samim sebi (Čotar Konrad, 2018). Na mednarodnem nivoju opredelitve digitalnih kompetenc je bil pod okriljem Evropske komisije izdelan znanstveno preverjen model DigCompEdu, ki temelji na analizi in primerjavi različnih raziskovalnih podatkov in inštrumentov merjenja digitalnih kompetenc. Model predvideva 22 osnovnih kompetenc, razdeljenih na šest področij, kot je razvidno na sliki 1, ki se s podrobnimi opisniki vedenj združujejo



SLIKA 1

Okvir digitalnih kompetenc DigCompEdu (Redecker, 2017)



v tri kategorije: strokovne kompetence učiteljev, pedagoške kompetence učiteljev ter kompetence učencev.

Prvo področje je *poklicno delovanje*, ki se nanaša na širše strokovno okolje (strokovne kompetence) in vključuje rabo digitalnih tehnologij v strokovnem komuniciranju ter kot sredstvo za lasten profesionalni razvoj. 2., 3., 4. in 5. področje tvorijo jedro pedagoških kompetenc. Drugo področje se nanaša na uporabo *digitalnih virov* pri poučevanju in učenju. V tem kontekstu se kompetence nanašajo na učinkovito in kakovostno rabo digitalnih virov, njihovo izdelovanje in deljenje. Učitelj lahko z uporabo tehnologije izboljša kakovost pouka, omogoča inovativnost, sodelovalnost ter povratno informacijo v procesu učenja. Slednje opredeljujeta tretje področje *poučevanje in učenje* in četrto področje *vrednotenje*. Peto področje zajema kompetentnost na področju *opolnomočenja* učencev in predvideva zagotavljanje enakih možnosti pri rabi tehnologije, aktivno vključevanje učencev ter personalizacijo in diferenciacijo oziroma pouk, ki je s pomočjo uporabe tehnologije usmerjen v učenca. Šesto področje opisuje razvoj digitalnih kompetenc učencev, kar omogoči in spodbudi učitelj (Redecker, 2017).

Poleg opredelitve šestih digitalnih kompetenc okvir DigCompEdu predvideva tudi model napredovanja, kjer izobraževalci ocenijo svoje digitalne kompetence s pomočjo šestih ravni razvoja, ki so predstavljene v preglednici 1. Napredovanje se razvija iz ravni A, kjer učitelj raziskuje

PREGLEDNICA 1 Model napredovanja na področju digitalnih kompetenc izobraževalcev (Redecker, 2017)

NAPREDOVANJE	OPIS RAVNI DOSEGANJA KOMPETENC
ZAČETNA RAVEN (A1) – redka raba	Pri poučevanju zelo redko ali sploh ne uporabljam digitalnih naprav ali vsebin.
RAVEN RAZISKOVANJA (A2) – osnovna raba	Uporabljam dostopne tehnologije v učilnici (npr. projekcija). Digitalne tehnologije izbiram glede na učne cilje.
RAVEN VKLJUČEVANJA (B1) – premišljeno vključevanje	Premišljeno vključujem digitalne tehnologije v proces poučevanja.
RAVEN STROKOVNOSTI (B2) – izboljšanje pedagoških strategij	Digitalno tehnologijo uporabljam z namenom izboljšanja pedagoških strategij (raznoverstni pristopi, interakcija).
RAVEN VODENJA (C1) – organizacija, spremljanje in odprto prilagajanje rabe tehnologije	Organiziram, spremljam in prilagajam uporabo digitalnih tehnologij z namenom izboljšanja pedagoških strategij (vrednotenje učinkovitosti in prilagajanje na podlagi tega).
RAVEN POBUDNIŠTVA (C2) – raba digitalnih tehnologij za inovacije strategij poučevanja	Zagotavljam celovito izobraževanje v digitalnem učnem okolju, preizkušam in razvijam nove metode in oblike poučevanja.

možnosti uporabe tehnologije, v raven B, kjer učitelj tehnologijo premišljeno vključuje v pouk, ter na raven C, kjer se tehnologija uporablja z namenom izboljšanja pedagoških strategij, učitelji pa svoje znanje prenašajo drugim (Redecker, 2017).

Zavedanje digitalne kompetentnosti pri posameznem učitelju, strokovnem aktivu ali celotnem kolektivu posamezne šole je odvisno od učiteljev samih ter od vodstva šole, ki ob spremljanju profesionalnega razvoja lastnega kadra bolj ali manj sledi digitalni kompetentnosti učiteljev. Samoevalvacija digitalne kompetentnosti je prvi korak k ohranjanju in implementaciji digitalnih spretnosti, ki so jih učitelji pridobili v času izvajanja pouka na daljavo. Z namenom ugotavljanja napredka in možnosti nadaljnje implementacije digitalnih spretnosti je potrebno razlikovati med uporabo tehnologije pri pouku na daljavo in pouku v šoli.

### ***Primerjava uporabe tehnologije pri pouku v šoli in na daljavo***

Uporabo tehnologije pri pouku pogojuje digitalna kompetentnost učitelja, njegov pedagoški pristop ter predmetno področje, ki ga poučuje. /.../ »Vključevanje IKT od učitelja zahteva poznavanje pristopov za ustrezno uporabo IKT v izobraževalnem procesu ter znanja za pripravo didaktično ustreznih učnih gradiv in za ustrezen način njihovega vključevanja v pouk. Poznati mora tudi programska orodja in storitve za podporo sodobnim metodam poučevanja. Učitelj mora samoiniciativno iskati, razvijati in preizkušati možnosti za učinkovito uporabo IKT in ga kritično vrednotiti, uvajati na učenca usmerjene učne dejavnosti, prožne oblike dela, ustvarjalne naloge in inovativne projekte ter v največji meri upoštevati potrebe in zahteve posameznikov« /.../ (Urbančič idr., 2018). Tehnologijo lahko v vzgojno-izobraževalni proces vključujemo na različne načine. Mayer pravi, da je pri vključevanju tehnologije pomembno razlikovati med poukom, usmerjenim v tehnologijo (raven A digitalnih kompetenc), ter med poukom s tehnologijo, usmerjenim v učenca (raven B in C digitalnih kompetenc) (Mayer, 2013, str. 167). S tehnologijo pa lahko vzpostavimo tudi pouk, ki v celoti poteka v virtualnem učnem okolju. V takem primeru govorimo o celostnem e-izobraževanju. Slednji zahteva poznavanje in vključevanje tehnologije na povsem drugačen način (Bregar idr., 2020).

Učenje s tehnologijo tvori učne situacije, »v katerih izkušnjo učenja ustvarjamo s pomočjo fizičnih naprav, kot je računalnik in z njim povezane druge tehnološke naprave (npr. interaktivna tabla, tablični računalnik, pametni telefon) ter internet«. Proces učenja sprožajo predvsem metode, zato je potrebno tehnologijo vključevati takrat, ko ta omogoča metode,

ki sicer ne bi bile izvedljive. Učenje s tehnologijo se nanaša na metode dela, kot so: učenje iz spletnih enciklopedij, multimedijskih predstavitev, interaktivnih simulacij ali računalniških iger. Navedene metode v procesu učenja omogočajo različne načine pridobivanja informacij (vizualno, slušno, grafično), povezovanje procesov percepcije, čustvovanja in mišljenja ter tako na drugačen, interaktiven način povečujejo učenceve izkušnje, ki mu omogočajo učinkovito pot do zastavljenih ciljev (Mayer, 2013, str. 170). Uporaba tehnologije omogoča učencem povezavo z realnim svetom in reševanje nalog, ki izhajajo iz vsakdanjega življenja. Na tak način uporaba tehnologije (npr. simulacije, virtualna realnost) v pedagoškem procesu omogoča avtentično učno okolje (Istenič Starčič, 2021). Tehnologijo je potrebno v proces učenja in poučevanja vključevati s previdnostjo oziroma ob upoštevanju didaktičnih načel, saj lahko prevelika količina informacij ali impulzov v multimedijem pristopu privede do preobremenitve delovnega spomina (Mayer in Moreno, 2002). Rebolj pravi, »da je tehnologijo smiselno vključevati predvsem kot element kombiniranega učenja, kjer učenci dele učne poti prehodijo klasično, druge dele pa ob podpori in z zmožnostmi, ki jih omogoča tehnologija. Pri tem je potrebno izbirati sredstva, ki so prilagojena razvojni stopnji otrok« (Rebolj, 2008). Hkrati pa je potrebno upoštevati, da vključitev tehnologije v proces učenja le-tega spremeni, saj zaradi uporabe tehnologije možgani delujejo drugače. Pri učenju iz besedilnega gradiva, ki ga sestavljajo verbalne naloge, se največkrat sprožajo procesi na ravni pomnjenja. Učenje ob multimedijskih predstavitev pa je lahko zaradi ponujenih slikovnih predstav in vizualizacije usmerjeno k reševanju problemskih situacij in k razvijanju ustvarjalnosti (Gerlič in Jaušovec, 1998).

Vzpostavitev pouka na daljavo je od učiteljev zahtevala uporabo tehnologije na drugačen način. Pouk na daljavo se je med šolami razlikoval glede na stopnjo uporabe tehnologije, glede na značilnosti komuniciranja ali organiziranost vsebin ter glede na izvedbeno raven. Glede na stopnjo uporabe tehnologije se je lahko pouk na daljavo odvijal na treh ravneh:

1. **tradicionalno z omejeno uporabo tehnologije**, kjer gre zgolj za objavo določenih vsebin ali navodil v digitalni obliki, komunikacija med učiteljem in učencem pa poteka asinhrono;
2. **kombinirano izobraževanje**;
3. **celostno e-izobraževanje**, kjer je tehnološka podpora integrirana v vse prvine izobraževalnega procesa, kar omogoča izvajanje učnega procesa ob fizični ločenosti učitelja in udeleženca (Bregar idr., 2020). Celostno e-izobraževanje omogoča izboljšanje in inoviranje izobraževalnega procesa, saj je izvedba prostorsko in časovno ne-

odvisna, omogoča prožnost in raznolikost načinov komunikacije, dostopnost in odprtost virov znanja ter prožnost v izbiri učnih metod (Bregar, 2013).

Na uporabo tehnologije tako pri pouku v šoli kot na daljavo (e-izobraževanje) vpliva pedagoški pristop učitelja. Če e-izobraževanje temelji na konstruktivističnem konceptu, slednjega vodi učitelj, ki nudi tutorsko podporo, učenje pa je sinhrono. Učeči sodelujejo v virtualnih učilnicah ali klepetalnicah (Bates in Poole, 2003 v Bregar idr., 2020). Asinhrono e-izobraževanje pa izhaja iz konektivistične teorije in načel odprtega učenja, kjer učenec dela samostojno ob lekcijah v e-obliki (Siemens, 2005; Downes, 2007 v Bregar idr., 2020). Učeči med seboj lahko sodelujejo v diskusijskih forumih in tako tvorijo mrežno učenje, vloga učitelja pa je, da vodi, usmerja in izboljšuje kakovost omrežij. V tem kontekstu so se oblikovali množični odprti spletni tečajji (MOOC – Massive open online courses). Digitalna orodja, ki jih uporabljamo pri e-izobraževanju, so lahko avtorska ali pa so to orodja, ki omogočajo pripravo in predstavitev spletnega gradiva, različne načine komuniciranja, testiranje in ocenjevanje znanja. Taka orodja imenujemo LMS (ang. Learnig menegment sistem), primer je spletno okolje Moodle. Da je e-izobraževanje učinkovito, je potrebno izbrati ustrezen pristop poučevanja in tehnike učenja, kot so odprto izobraževanje, umetna inteligenca, učne analitike, inteligentni tutorski sistemi, mobilno učenje, mikroučenje, igrifikacija, simulacija, digitalno pripovedovanje (Bregar idr., 2020).

Pouk v šoli predvideva uporabo tehnologije kot metode dela, pri kateri učenci spremljajo multimedijski pouk ali pa jim omogoča aktivno vlogo pri pridobivanju podatkov, ustvarjanju lastnih digitalnih izdelkov. Tehnologija učencem omogoča spremljavo lastnega napredka ter jim, ko to sicer ni mogoče, zagotavlja avtentično učno okolje. Izobraževalna tehnologija podpira izgradnjo avtentičnega okolja na treh ravneh, na ravni vsebine in učnega okolja kakor tudi na ravni upoštevanja učenčevih značilnosti (Istenič, 2020). Tehnologija pri pouku na daljavo (e-izobraževanju) pa ima drugačen pomen, saj le-tega omogoča, v sami didaktični zasnovi pa se e-izobraževanje ne razlikuje bistveno od pouka v šoli. Tako e-izobraževanje kot pouk s tehnologijo v šoli morata v osnovi izhajati iz učečega in ga usmerjati k učinkovitemu doseganju zastavljenih učnih ciljev, le da se prvo izvaja v virtualnem učnem okolju, drugi pa v učilnici. Ker pouk na daljavo pogojuje uporabo tehnologije, je za izvedbo od učiteljev zahteval v okviru modela napredovanja po Redeckerjevi (2017) najmanj stopnjo A2 – osnovno rabo tehnologije zato, da so pouk sploh lahko izvedli. Ob ugotovitvi stopnje digitalne kompetentnosti posameznega učitelja je pot-

rebno usmerjeno in premišljeno snovati možnosti uporabe tehnologije pri pouku. Vodstvo šole je tisto, ki lahko pri učitelju spodbudi implementacijo (v kolikor prepozna didaktični potencial) ali pa ga usmeri k nadaljnjemu izpopolnjevanju.

Digitalna kompetentnost strokovnega kadra je bila na posamezni šoli pred vzpostavitvijo pouka na daljavo odvisna tudi od uresničevanja strateških usmeritev nacionalne strategije vključevanja tehnologije v vzgojno-izobraževalne zavode. Kateri cilji nacionalne strategije in v kolikšni meri so bili realizirani na posamezni šoli, je v odgovornosti vodstva šole.

### **Vloga vodstva šole pri uresničevanju strateških usmeritev vključevanja tehnologije v pouk**

Informatizacijo osnovnih šol, uporabo tehnologije pri pouku ter projektno delovanje z namenom razvijanja digitalne družbe vodi in usmerja nacionalna strategija, vodstvo posamezne šole pa se na izvajanje strategije na operativni ravni lahko bolj ali manj odziva. Informatizacija šol se je v Sloveniji začela izvajati že leta 1972 in do danes dosegla stopnjo, ko so vse šole opremljene z računalniki in povezane z internetom (Brecko, Vehovar, 2008). V obdobju 2007–2013 je potekalo več projektov, ki so bili usmerjeni v osnovno- in srednješolsko izobraževanje, projektna aktivnost pa se je v zadnjih petih letih zaustavila iz političnih pa tudi ekonomskih vzvodov (Bregar idr., 2020). Leta 2016 je bila sprejeta strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020 »Digitalna Slovenija, 2020«. V dokumentu je zapisano: »Na izobraževalnem področju bo celotno šolstvo delovalo s ciljem prilagajanja izobraževanja potrebam novih generacij za vključevanje v digitalno družbo, pri čemer bo Slovenija postala referenčno okolje za nove prakse.« (Digitalna Slovenija 2020, 2016, str. 17). Leta 2016 je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) sprejelo strateški dokument »Strateške usmeritve nadaljnega uvajanja IKT v slovenske VIZ do leta 2020«. Slednja ima zastavljenih 6 temeljnih ciljev, ki predvidevajo:

1. razvoj in implementacijo tehnologije v učni proces z namenom vzpostavljanja inovativnih praks, modelov in strategij poučevanja na vseh stopnjah šolskega sistema s poudarkom na razvoju didaktičnih učil in pripomočkov;
2. vzpostavitev platforme in skupnosti, kjer bi bile zbrane prakse, izsledki, modeli uporabe tehnologije pri pouku;
3. razvijanje e-kompetenc pri učiteljih in učencih;
4. informatizacija institucij;
5. e-izobraževanje na področju visokega in višjega šolstva;
6. evalvacija (MIZŠ, 2016).

Vizija nadaljnega uvajanja tehnologije predvideva zagotovitev izobraževanja v odprtem, ustvarjalnem in trajnostno vzdržnem učnem okolju, kjer se tehnologija uporablja inovativno z namenom pridobitve ključnih znanj, zmožnosti in spretnosti, ki so potrebne za vključevanje v družbo in na trg dela (MIZŠ, 2016). Uresničevanje ciljev strategije je povezano s projektno aktivnostjo, preko katere se na šolah razvijajo novi pristopi, strategije vključevanja in dela z IKT ali pa se šole skozi projekte informatizirajo. Leto 2020 je bilo predvideno za uresničitve 6. cilja – evalvacije, ki pa do sedaj še ni bil realiziran.

Vključevanje IKT v vzgojno-izobraževalne institucije skozi nacionalne strategije in projektno aktivnost je v evropskem prostoru vseprisotno, vendar se tako proces vključevanja IKT kot učinki med državami pomembno razlikujejo. Hammond je leta 2014 prikazal celosten pogled na proces vključevanja IKT v britanskih šolah. Izpostavil je problematiko nepovezanosti politike (strategije) s pedagoško prakso, saj je politična zasnova temeljila na potrebah gospodarstva in ni upoštevala specifične izvedbeni ravni v šolah. Slednje je bil eden izmed razlogov, da se je uporaba tehnologije integrirala počasi, le v določenih primerih ali pa se ponekod sploh ni, kljub dobri informatiziranosti šol (Hammond, 2014). Ottestad je leta 2009 v raziskavi, ki je vključevala 247 ravnateljev in 386 učiteljev norveškega primarnega in sekundarnega šolstva, dokazal povezanost med pomenom zasnove nacionalne strategije uvajanja IKT ter načinom vodenja posamične šole, kjer je vodenje s sodelovanjem (transformacijsko vodenje) označil kot tisto, ki pozitivno prispeva k vključevanju IKT v pouk z namenom izboljšanja le-tega. Transformacijsko vodenje lahko omogoči in spodbuja mreženje med učitelji z namenom razvijanja uporabe tehnologije pri pouku. Avtor raziskave pa je tudi poudaril, da so digitalne kompetence na Norveškem družbeno prepoznane kot temeljne in enakovredne (npr. bralnim in matematičnim kompetencam), zato si vodstvo šol v primerjavi z državno politiko bolj intenzivno prizadeva za vključevanje tehnologije v proces VIZ (Ottestad, 2013).

Slovenska strategija vključevanja IKT v VIZ je bolj podobna britanski, usmerjena z vrha, odvisna od vključenosti VIZ v projektne aktivnosti, ki doprinesejo spremembe razpršeno in na kratek rok. Uresničitev 1. cilja (razvoj in implementacija IKT v učni proces) in 3. cilja (digitalne kompetence) nacionalne strategije je odvisna od vodstva šol, v kolikšni meri pa je posamezna šola ta dva cilja uresničevala, ni znano. Evalvacija pouka na daljavo ter dosežkov učencev pri nacionalnih preizkusih znanja v letu 2021 bo lahko v določeni meri podala tudi prikaz doseganja navedenih ciljev nacionalne strategije na posameznih šolah že pred vzpostavitvijo pouka na daljavo, saj ti do sedaj niso bili evalvirani.

Vpliv vodstva šole na vključevanje IKT v vzgojno-izobraževalni proces pogojuje način vodenja in stopnja digitalne kompetentnosti tako ravnatelja kot pomočnika ravnatelja. Ob zavedanju stopenj digitalne kompetentnosti, ter doseganja le-teh pri svojem strokovnem kadru, lahko vodstvo ustrezno načrtuje strategijo razvoja oziroma akcijski načrt uvajanja tehnologije v pouk ter spodbuja strokovne delavce k uporabi IKT pri pouku, pri pripravi na pouk ter pri izvedbi drugih oblik dela z učenci. Vodstvo šole lahko na vključevanje IKT vpliva na dva načina, posredno ali neposredno, npr. z nabavo IKT (Tišler idr., 2006). Posreden vpliv vodstva šole je možen na različnih nivojih delovanja, npr. z lastnim zgledom, z načinom upravljanja in vodenja, z načrtovanjem profesionalnega razvoja zaposlenih, preko katerega učitelj ozavešča tudi svoje digitalne kompetence, s hospitacijami in nenazadnje z usmerjeno krepitevijo digitalnih kompetenc kot vrednote šole.

### **Primerjava učiteljeve samoevalvacije pouka na daljavo na OŠ Lucija po prvem ter po drugem valu epidemije**

Osnovna šola Lucija je bila že pred vzpostavitvijo pouka na daljavo zelo dobro informatizirana. Šola ima sodobno računalniško učilnico z 20 stacionarnimi računalniki, v vsaki učilnici je računalnik s projektorjem in interaktivno tablo. Šola je pred vzpostavitvijo pouka na daljavo razpolagala še z 10 prenosnimi računalniki za učitelje in 30 tabličnimi računalniki za učence. OŠ Lucija ima že 7 let vzpostavljeno LMS okolje MOODLE, pred dvema letoma pa smo v okviru projekta vzpostavili tudi brezžično omrežje EDUROAM. Učitelji so se na področju uporabe tehnologije izobraževali posamično, glede na potrebe svojega predmetnega področja. Celoten kolektiv se je v okviru projekta e-šolstvo izobraževal za uporabo interaktivne table in spletne učilnice, nazadnje leta 2014. Glede na zapisana dejstva lahko trdimo, da je vodstvo OŠ Lucija sledilo in uresničevalo cilje nacionalne strategije uvajanja IKT v šole.

Vodstvo šole je z deskriptivno metodo analiziralo in primerjalo učiteljevo samoevalvacijo pouka na daljavo po prvem ter po drugem valu epidemije, ki je bila oblikovana s pomočjo vprašalnika za učitelje. Prvi samoevalvacijski vprašalnik, ki smo ga izdelali in dali v reševanje učiteljem junija 2020, je zajemal dve področji: uporabo tehnologije v času pouka na daljavo ter ugotavljanje potreb učiteljev po strokovni podpori glede uporabe IKT z namenom priprave na drugi val epidemije. Vprašalnik je vseboval 10 vprašanj, v prispevku pa bomo predstavili odgovore le pri tistih, ki so se nanašali na uporabo tehnologije. Na prvi vprašalnik je odgovorilo 26 učiteljev razrednega pouka, 29 učiteljev predmetnega pouka,



tri svetovalne delavke ter računalničar. Skupaj je na vprašalnik odgovorilo 58 strokovnih delavcev OŠ Lucija. Drugi vprašalnik smo učiteljem dali v reševanje aprila 2021. Vprašalnik je obsegal tri vsebinska področja: uporabo tehnologije (enako kot vprašalnik junija 2020), razvoj učiteljevih lastnih digitalnih kompetenc ter učiteljev razmislek o uporabi tehnologije pri pouku v prihodnje. Vprašalnik je vseboval 11 vprašanj, nanj pa je odgovorilo 20 učiteljev razrednega pouka, 26 učiteljev predmetnega pouka, dve svetovalni delavki ter računalničar. Skupaj je na vprašalnik odgovorilo 49 strokovnih delavcev.

### **Primerjava uporabe tehnologije med prvo in drugo izvedbo pouka na daljavo**

Učiteljem so bile zastavljene naloge:

1. Označite, katera orodja ste uporabljali pri poučevanju učencev na daljavo.
2. Označite, v kolikšni meri ste uporabljali navedena orodja za pripravo gradiv/učil za učence.
3. Označite, kako je vaš pouk v videokonferenčnem okolju najpogosteje potekal (samo po 2. izvedbi).
4. Označite (več možnosti), kako ste pridobivali povratno informacijo s strani učencev.

Med marcem in majem 2020 (v nadaljevanju prva izvedba pouka na daljavo) so učitelji **za izvedbo pouka** na daljavo vsakodnevno uporabljali spletno učilnico (78 % vprašanih) in elektronsko pošto (86 % vprašanih). V smernicah MIZŠ je bila že 20. 3. 2020 podana opomba, da učenci do 13. leta ne morejo samostojno komunicirati preko elektronske pošte (MIZŠ, 2020). Kljub temu je to ostala najpogostejša praksa, ki pa je kot posrednika za izvajanje pouka med učiteljem in učencem obremenjevala starše. Videokonference so pri večini učiteljev potekale vsaj enkrat tedensko (77 % vprašanih, od tega le 15 % vsak dan). 14 učiteljev (24 %) ni izvajalo pouka preko videokonference. Med novembrom 2020 in februarjem 2021 (v nadaljevanju druga izvedba pouka na daljavo) je pouk večinoma potekal preko videokonferenčnega okolja, saj je 85 % učiteljev navedlo, da je to počelo vsak dan, nihče ni navedel, da videokonferenčnega okolja ni uporabljal. Uporaba spletne učilnice je po frekventnosti ostala enaka, saj jo je tudi v drugem valu epidemije uporabljala večina učiteljev. Slednje je posledica protokola, ki je bil na šoli sprejet septembra 2020 in v katerem je bilo opredeljeno, da se mora pouk na daljavo izvajati videokonferenčno ter da se mora gradivo, ki ga učitelji uporabljajo pri pouku, naložiti v spletno učilnico.

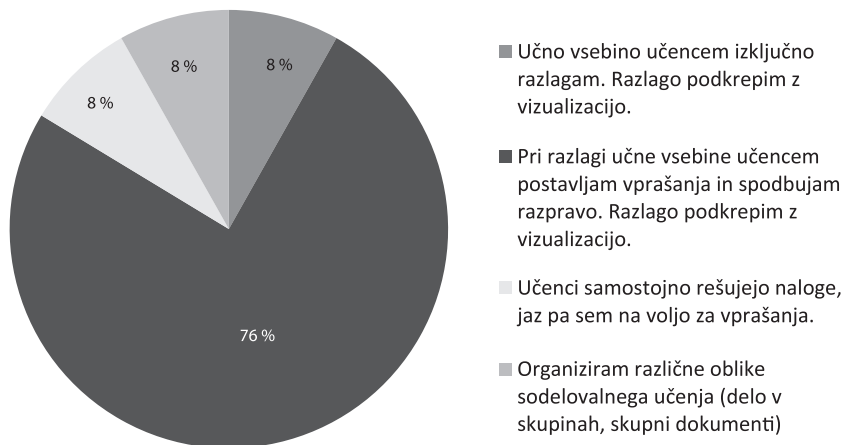
Med prvo izvedbo pouka na daljavo je večina učiteljev (63 % vprašanih) **za pravo gradivo in učil** za učence vsak dan uporabljala delovno okolje Microsoft Office. 90 % učiteljev je že obstoječa gradiva na spletu uporabljalo vsaj enkrat na teden. Lastne posnetke učnih enot je pripravljala polovica učiteljev (53 %), večinoma so jih pripravili enkrat tedensko. 48 % učiteljev lastnih video razlag ni pripravljalo. 21 učiteljev (36 %)



ni uporabljalo dejavnosti znotraj spletne učilnice, ki omogočajo aktivno vlogo učencev. Ostali učitelji so dejavnosti znotraj spletne učilnice večinoma uporabili enkrat tedensko. V času druge izvedbe pouka na daljavo so učitelji bolj pogosto uporabljali že obstoječa gradiva in orodja znotraj spletne učilnice, ki omogočajo bodisi podajanje povratne informacije bodisi sodelovalno učenje (69 %). Učitelji so nekoliko manj pripravljali lastne video razlage (46 %), kar lahko pripišemo izvedbi pouka v videokonferenčnem okolju. Učitelji so svoj pouk v videokonferenčnem okolju (druga izvedba pouka na daljavo) najpogosteje (75 %) opisali kot pouk, pri katerem učitelj razlago podkrepi z vizualizacijo, učencem postavlja vprašanja, spodbuja razpravo, kot prikazuje graf 1. Prevladujoča oblika pouka je bila tako v drugi izvedbi znotraj videokonferenčnega okolja frontalna. V okviru videokonferenčne izvedbe pouka so učitelji v največji meri (85 %) tudi pridobivali povratno informacijo o učenčevem znanju. Med prvo izvedbo pouka na daljavo so učitelji povratno informacijo večinoma pridobili preko elektronske pošte tako učencev kot staršev (75 %), zato lahko trdimo, da sinhrona komunikacija med učitelji in učenci v drugi izvedbi pouka na daljavo vsaj iz tehnološkega vidika predstavlja napredek oziroma vidno izboljšavo.

Uporaba tehnologije se je med prvo in drugo izvedbo pouka na daljavo razlikovala. Pri prvi izvedbi je prevladoval asinhroni pouk na daljavo, saj

## Pouk v videokonferenčnem okolju



GRAF 1

Izvedba pouka v videokonferenčnem okolju med drugo izvedbo pouka na daljavo (N=47)

sta pouk in komunikacija med učenci in učitelji potekala večinoma preko elektronske pošte in spletne učilnice, kjer ni bilo neposrednega stika med učiteljem in učencem. Pri drugi izvedbi pouka na daljavo pa je prevladovalo sinhrono poučevanje, saj sta se tako pouk kot komunikacija med učencem in učiteljem izvajala znotraj videokonferenčnega okolja.

### ***Razvoj digitalnih kompetenc in predvidena uporaba tehnologije***

Učiteljem smo zastavili naslednje naloge:

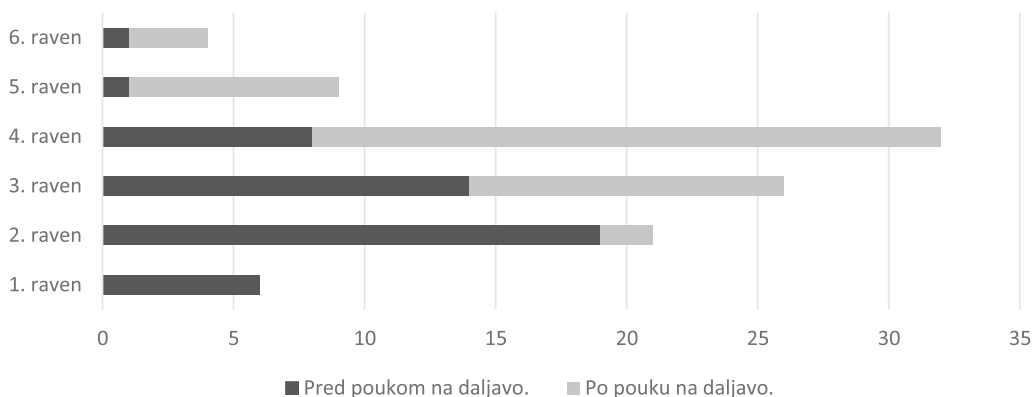
1. *Označite raven digitalnih kompetenc, ki je za vas veljala pred prvo izvedbo pouka na daljavo.*
2. *Označite raven digitalnih kompetenc, ki velja trenutno (po izkušnji poučevanja na daljavo).*
3. *Med navedenimi digitalnimi vsebinami v vsaki vrstici označite poznavanje oz. uporabo le-teh pred in med poučevanjem na daljavo.*
4. *Označite digitalna orodja, ki jih boste v bodoče uporabljali tudi pri poučevanju v šoli.*
5. *Ali boste spletno učilnico uporabljali tudi v prihodnjem šolskem letu? Pojasnite.*

Navedene naloge so bile zastavljene zgolj v samoevalvacijskem vprašalniku, ki smo ga izvedli aprila 2021, na katerega je odgovorilo 49 učiteljev.

39 % učiteljev (kar je največ) je svoje digitalne kompetence pred izkušnjo pouka na daljavo postavilo na drugo raven (raziskovanja) po Redeckerjevi, kot je prikazano v 2. grafu. Po drugi izkušnji pouka na daljavo pa je 47 % učiteljev opredelilo svojo digitalno kompetentnost na 4. raven, kar pomeni, da tehnologijo uporabljajo premišljeno, z namenom izboljšanja pedagoške prakse. Po drugi izvedbi pouka na daljavo ni nihče svojih digitalnih kompetenc postavil na prvo raven, trije učitelji pa so svojo digitalno kompetentnost uvrstili na najvišjo raven (pobudništvo). Dejstvo, da so učitelji po drugi izvedbi pouka na daljavo svojo digitalno kompetentnost opredelili na višji ravni, izhaja iz njihove načrtne priprave na drugo izvedbo, v okviru katere so se izobraževali znotraj študijskih skupin (pod okriljem Zavoda RS za šolstvo), na mreženju znotraj kolektiva, kjer so si učitelji delili svoje prakse, ter na drugih spletnih predavanjih (wbinarjih).

V času izvajanja pouka na daljavo so se učitelji priučili izdelovanja lastnih videoposnetkov, interaktivnih učnih listov in interaktivnih nalog ter lastnih vprašalnikov v digitalni obliki, kar prikazuje graf 3. Še vedno pa je pri vsaki navedeni digitalni vsebini nekaj učiteljev (največ, 12 %, pri izdelavi lastnih videoposnetkov) odgovorilo, da navedenih digitalnih vsebin

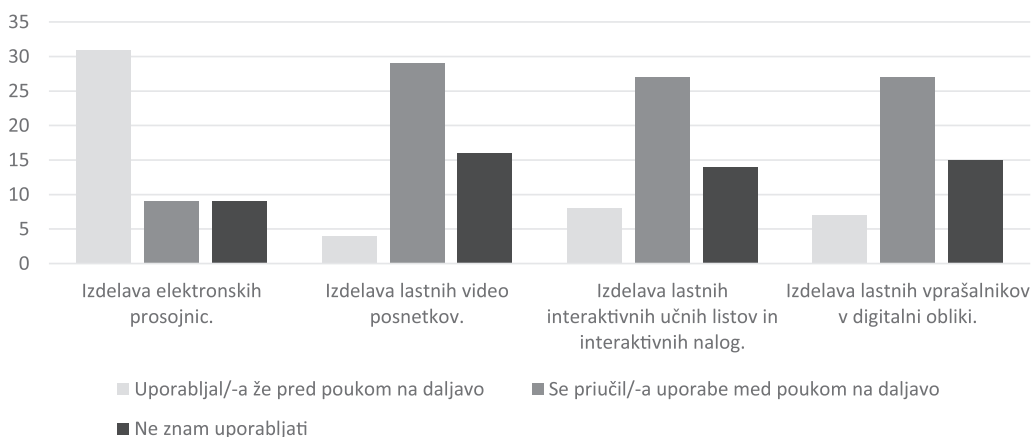
## Razvoj digitalnih kompetenc



GRAF 2

Razvoj digitalnih kompetenc med prvo in drugo izvedbo pouka na daljavo (N=47)

## Uporaba digitalnih vsebin



GRAF 3

Primerjava uporabe digitalnih vsebin med prvo in drugo izvedbo pouka na daljavo (N=47)

ne zna uporabljati, čeprav se pri samoocnitvi digitalnih kompetenc nihče ni opredelil na 1. raven po Redeckerjevi. Med digitalnimi vsebinami, ki so jih uporabljali med izvajanjem pouka na daljavo, bodo učitelji v prihodnje v največji meri ohranili uporabo e-učbenikov in že obstoječih digital-

nih vsebin na spletu (81 %), lastne videoposnetke (29 %) in interaktivne učne liste (49 %), uporabo lastnih digitalnih vprašalnikov za pridobivanje povratne informacije (43 %) ter spletne učilnice (90 %). Učitelji uporabo spletne učilnice v prihodnje predvidevajo za ohranjanje virtualnega okolja, v katerem bodo učenci pridobili gradiva, ki jih učitelji uporabljajo pri pouku, dodatne vaje in vsebine za nadarjene učence, vaje za utrjevanje in preverjanje znanja, prostor za komunikacijo in obveščanje učencev ter za oddajo učenčevih izdelkov.

Digitalne vsebine, za katere so učitelji navedli, da jih bodo uporabljali tudi v prihodnje, omogočajo in spodbujajo v učenca usmerjen pouk, ki od učečega zahteva aktivno vlogo, individualnost oz. personalizirano učenje in spremljavo lastnega napredka ter nenazadnje tudi avtentičen pouk, ko le-ta drugače ni možen.

## Ugotovitve

Vodstvo šole predstavlja most med makro ravno, kjer nastaja strategija o uporabi tehnologije v vzgojno-izobraževalnem delu, ter mikro ravno, kjer se ta izvaja na operativni ravni. Šestmesečna izvedba pouka na daljavo v osnovnih šolah je priložnost za analizo stanja na posamezni šoli glede uresničevanja ciljev nacionalne strategije vključevanja IKT v vzgojno-izobraževalne zavode. Pouk na daljavo je v pedagoški proces prinesel spremembo pri učiteljevem poznavanju in uporabi tehnologije pri pouku, ki lahko vpliva na njegovo pedagoško prakso tudi v prihodnje. ***Zato je pomembno, da vodstvo šole sprva ugotovi in ozavesti pridobljeno digitalno kompetentnost strokovnega kadra. V nadaljnjih fazah pa preišljeno snuje akcijski načrt, ki bo predvideval strategijo ohranjanja, implementacije in razvoja pridobljenih digitalnih kompetenc in uporabe tehnologije pri pouku.***

Vodstvo OŠ Lucija želi v sodelovanju s strokovnim kadrom na podlagi opravljenih učiteljevih samoevalvacij ohraniti, implementirati in razviti pridobljene digitalne kompetence z oblikovanjem akcijskega načrta na dveh področjih delovanja:

- vodenja in upravljanja ter na
- didaktičnem področju: vključevanje tehnologije v pouk z namenom izboljšanja pedagoške prakse.

***Vodstvo šole lahko z lastnim upravljanjem, ki sloni na digitalnih temeljih, ohrani in zagotovi nadaljnji razvoj digitalnih kompetenc, ki so bile pridobljene v času pouka na daljavo.*** Brezpapirno poslovanje (npr. elektronski obrazci), e-hramba, evalvacije z digitalnimi vprašalniki,

načrtovanje v dokumentih v skupni rabi in e-zbornica (za obveščanje) so le nekatere od možnosti, s katerimi lahko vodstvo šole ohrani priučene prakse in krepí digitalne kompetence strokovnega kadra. Vodstvo šole bo pri nadaljnjem načrtovanju profesionalnega razvoja zaposlenih moralo upoštevati tudi njihov napredek pri uporabi tehnologije in dejstvo, da bodo izobraževanja zaradi virtualne izvedbe postala dostopnejša, kar lahko omogoči razvoj tudi na drugih didaktičnih področjih. Vodstvo šole lahko učiteljem omogoči okolje, v katerem bodo delili svoje prakse in mrežili znanja ter odpirali strokovne razprave o možnostih vključevanja tehnologije v pouk. Pri vsem navedenem pa je za vodstvo šole pomembno redno spremljanje (npr. hospitiranje), evalvacija in zasnova izboljšav, ki sledijo trendom in potrebam digitalne družbe.

Samoevalvacija o uporabi tehnologije in pridobljenih digitalnih kompetenc po prvi in po drugi izvedbi pouka na daljavo na primeru osnovne šole Lucija prikazuje, da so učitelji v zelo kratkem času pridobili pomembne digitalne kompetence, ki jih bodo lahko, tako kot so nekateri tudi sami navedli, uporabili pri nadaljnjem pedagoškem delu. Učitelji so bili primorani spoznati in uporabljati različno tehnologijo, da so lahko vzpostavili pouk. Le redkokdó se je v tem obdobju ukvarjal z didaktično vrednostjo uporabe posamezne tehnologije, tudi vzpostavljanja sodelovalnega učenja v virtualnem okolju je bilo zelo malo, zato je sedaj, ko učitelji tehnologijo poznajo, priložnost, da jo v pouk integrirajo tako, da bo pozitivno vplivala na njihovo pedagoško prakso. Vodstvo šole lahko ob ustreznem (npr. transformacijskem) vodenju in usmerjanju učitelje spodbudi, da bodo ***uporabo tehnologije usmerili v zagotavljanje aktivne vloge učencev, personaliziranega učenja, avtentičnega učnega okolja, ko le-to sicer brez tehnologije ni možno, ter s pomočjo tehnologije spremljali učenčev napredek pri doseganju zastavljenih ciljev.***

Rezultate, ki smo jih prikazali na izbranem vzorcu, ni mogoče splošiti, sklepamo pa lahko, da je izvedba pouka na daljavo v slovenskih osnovnošolskih izobraževalnih ustanovah povzročila določene spremembe pri uporabi tehnologije. Da bo nadaljnji razvoj na mikro ravni strokoven, celosten in usmerjen v razvoj digitalne družbe, potrebujemo novo nacionalno strategijo vključevanja IKT v vzgojno-izobraževalni proces, ki bo upoštevala spremembe in razvoj, ki se je zgodil med poukom na daljavo in zaradi njega. Da bo implementacija nove nacionalne strategije uspešna, mora biti sistematična in podprta s strokovnim vodenjem tako vodstva šol kot učiteljev. V vmesnem času, ko nove strategije še ni, pa je ključno, da učitelji ozavestijo svoje digitalne kompetence ter v skladu z obstoječo strategijo, smernicami ZRSŠ in sodelovalnim vodenjem ohranijo pridobljena znanja.

### Viri in literatura

- Bregar, L. (2013). Desetletje razvoja e-izobraževanja: preskromno izkoriščene priložnosti ali dozorevanje pogojev za inoviranje izobraževanja? *Mednarodno inovativno poslovanje*, 5(1). Pridobljeno 21. 1. 2021, <https://journal.doba.si/ojs/index.php/jimb/article/view/157/171>.
- Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2020). »E-izobraževanje za digitalno družbo«. Andragoški center RS, MIZŠ, Ljubljana. Pridobljeno 17. 12. 2020, <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/e-izobrazevanje-za-digitalno-druzbo/>.
- Čotar Konrad, S., Štemberger, T. (ur.) (2018). »Strokovne podlage za didaktično uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in priporočila za opremljenost šol«, Univerza na Primorskem, Koper. Pridobljeno 10. 4. 2021, <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7055-20-7.pdf>.
- Čotar Konrad, S. (2018). »Model IKT-kompetenc učiteljev DigCompEdu«, *Strokovne podlage za didaktično uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in priporočila za opremljenost šol*. Univerza na Primorskem, Koper. Pridobljeno 10. 4. 2021, <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7055-20-7.pdf>.
- Digitalna Slovenija 2020 (2016). *Strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020*. Pridobljeno 6. 1. 2021, <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MJU/DID/Strategija-razvoja-informacijske-druzbe-2020.pdf>.
- Gerlič, I. in Jaušovec, N. (1998). »Spoznavni procesi, prisotni pri multimedijško posredovanem gradivu.« *Sodobna pedagogika* 49 (2): 197–206.
- Hammond, M. (2014). »Introducing ICT in schools in England: Rationale and consequences«. *British Journal of Educational Technology*, 45 (2), 191–201. Pridobljeno 12. 4. 2021, <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.12033>.
- Istenič Starčič, A. (2020). Izobraževalna tehnologija in izgradnja avtentičnega učnega okolja. UL FGG in UP PEF. Pridobljeno 20. 4. 2021, <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=136193&lang=slv>.
- Istenič Starčič, A. (2021). »Shifting to digital during COVID-19: are teachers empowered to give voice to students?«. *Education Tech Research Dev* 69, 43–46. Pridobljeno 20. 4. 2021, <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09956-9>.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). »Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji«. Zavod RS za šolstvo, MIZŠ, Ljubljana. Pridobljeno 20. 12. 2020, [http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf).
- Kreuh, N., Brečko, B. (2011). »Izhodišča standarda e-kompetentni učitelj, ravnatelj in računalnikar.« Projekt E-šolstvo. Pridobljeno 24. 8. 2018, <http://www.sio.si/esolstvo/standard.pdf>.
- Mayer, R. E. in Moreno, R. (2002). »Aids to computer based multimedia learning.« *Learning and instruction* 12(1): 107–119. Pridobljeno 24. 1. 2021, [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00018-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00018-4)
- Mayer, R. E. (2013). »Učenje s tehnologijo«. *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. OECD, str. 163–179. Pridobljeno 10. 12. 2020, <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2016). »Strateške usmeritve nadaljnega uvajanja IKT v slovenske VIZ do leta 2020«. Pridobljeno 15. 1. 2021, [36](http://www.mizs.gov.si/filead-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

min/mizs.gov.si/pageuploads/StrateskeUsmeritveNadaljnegaUvajanjaIKT1\_2016.pdf.

Ministrstvo za šolstvo in šport (2020). Okrožnica št. 6030-1/2020/15 (20. 3. 2020).

Ottestad, G. (2013). »School leadership for ICT and teachers' use of digital tools«. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(01-02), 107–125. Pridobljeno 14. 4. 2021, [https://www.idunn.no/file/pdf/61221184/school\\_leadership\\_for\\_ict\\_and\\_teachers\\_use\\_of\\_digital\\_tools.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/61221184/school_leadership_for_ict_and_teachers_use_of_digital_tools.pdf).

Rebolj, V. (2008). »E-izobraževanje: skozi očala pedagogike in didaktike«. Radovljica, Didakta.

Redecker, K. (2017). »Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev: DigCompE-DU«, prevod v slovenščino Zavod RS za šolstvo 2018. Pridobljeno 4. 4. 2021, <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/DigCopEdu/4/#zoom=z>.

Tišler, T., Černilec, B., Vehovec, M., Korošec, D., Brezovar, D., Pungartnik, S. (2006). »Vodenje za spodbujanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v šolah.« Šola za ravnatelje, Ljubljana. Pridobljeno 21. 3. 2021, <https://solazaravnatelje.si/ISBN/961-6637-04-5.pdf>.

Urbančič, M., Radovan, M., Bevčič, M., Droždek, S., Hladnik, M., Jedrinović, S., ... & Štefanc, D. (2018). »Strokovne podlage za didaktično uporabo IKT v izobraževalnem procesu za področje družboslovja in humanistike.« Pridobljeno 19. 3. 2021, file:///C:/Users/Eneja/Downloads/Strokovne%20podlage%20za%20didakti%C4%8Dno%20uporabo%20IKT%20v%20izobra%C5%BEevalnem%20procesu%20za%20podro%C4%8Dje%20druzboslovje%20in%20humanistika.pdf.

■ **Eneja Baloh** je učiteljica zgodovine in geografije na Osnovni šoli Lucija in asistentka na Fakulteti za Humanistične študije, Univerza na Primorskem. [enejabaloh@gmail.com](mailto:enejabaloh@gmail.com)





# S konstruktivnim sodelovanjem na čim bolj pozitiven način vpeljati spremembe v vzgojno-izobraževalni proces v času epidemije covid-19 in v prihodnje

Mija Penca Vehovec in Jasna Špindler

Osnovna šola Žužemberk in OŠ Janka Ribiča Cezanjevci

Razmere zaradi pojava novega koronavirusa SARS-CoV-2 so nas soočile z novo realnostjo, ki terja od nas konstruktivno prilagajanje spremembam. Uvajanje sprememb v organizaciji gre z roko v roki z ustvarjanjem varnega in spodbudnega učnega okolja, ki zaposlenim nudi priložnost, da sami postanejo pobudniki in nosilci sprememb v organizaciji. Ker vsaka sprememba močno vpliva na prepričanja in vrednote posameznika, se izboljšanja učno-vzgojnega procesa in pedagoškega vodenja lotimo postopoma po vnaprej določenih korakih in z njimi seznanimo vse, na katere bodo spremembe vplivale. Analiza ankete in predstavitev primerov dobrih praks na obeh preučevanih zavodih ter pregled izbrane literature so prinesli zanimive izkušnje v zvezi z uvajanjem sprememb, ki temeljijo na vzpostavljanju in ohranjanju spodbudnega in varnega učnega okolja. Vključenost in upoštevanje vsakega posameznika, podrobna analiza konteksta, raznolikost strategij uvajanja sprememb, kvalitetni odnosi in asertivna komunikacija so dobra podlaga za uspešno uvajanje sprememb v vzgojno-izobraževalni proces.

*Ključne besede:* uvajanje sprememb, zaposleni kot nosilci sprememb, varno in spodbudno učno okolje, analiza konteksta, asertivna komunikacija

## Utemeljitev uvajanja sprememb

Obravnavana tema je pomembna z vidika vodenja in proučevanja, saj vzgoja in izobraževanje kot pomembna stebra družbe zahtevata nenehno učenje in prilagajanje spremembam, ki se dogajajo v družbi. Ker spremembe pri vseh deležnikih vplivajo na vzgojno-izobraževalno delo, je pomembno, da spremembe uvajamo postopoma ob vključevanju vseh deležnikov in da so strokovno vodene.

K izboljšanju učno-vzgojnega procesa in pedagoškega vodenja v obeh zavodih pristopamo tako, da:

- s pomočjo literature raziskujemo že učinkovite metode uvajanja sprememb,
- prepoznamo in definiramo strategije uvajanja sprememb znotraj organizacije,

- identificiramo uvajanje sprememb na ravni šole/vrtca,
- vključujemo strategije za boljšo učinkovitost uvajanja sprememb v organizacijo.

S preučevanjem izziva smo preverili dosedanje stanje uvajanja sprememb na ravni organizacije. Z dobljenimi rezultati želimo vplivati na posameznike, jih motivirati za spremembe in jih spodbuditi k razmišljanju o svoji praksi poučevanja ter opravljanju podpornih nalog – analiza stanja in predlogi za izboljšave.

Projekt je zato načrtovan od spodaj navzgor, strokovni delavci in ostali zaposleni so zato vključeni v vse faze po korakih. Ob tem skušamo vsakega izmed deležnikov spodbujati k razmišljanju, kaj lahko za organizacijo naredi sam, in prepoznati, katera strategija v posamezni organizaciji najbolj deluje.

### **Vodenje in uvajanje sprememb**

Za uspešno uvajanje sprememb je ključna podpora ravnatelja, ki z delegiranim vodenjem med zaposlenimi ustvarja zaupanje in vpliva na dobre odnose v kolektivu, kar posledično vpliva na izboljšanje učnih dosežkov pri učencih. Pri tem je pomembno, da imajo ravnatelji določene osebne značilnosti, medosebne in družbene spretnosti ter znanja. Za premagovanje raznovrstnih izzivov v hitro spreminjajočih se časih bi bilo najbolj optimalno, če bi bil ravnatelj vizionar, pedagoški vodja, strokovnjak za ocenjevanje in preverjanje znanja, strokovnjak za odnose z javnostmi, finančnik, strokovnjak za organizacijo in pravno-zakonodajna vprašanja, hkrati pa mentor in usklajevalec različnih interesov posameznikov.

Poleg tega morajo uspešni vodje poznati sebe, svoja prepričanja o vodenju in učenju ter svoje močne in šibke točke. Za kakovost njihovega delovanja je torej ključna skrb za osebni razvoj in profesionalno učenje (Brejc in Erčulj, 2009).

Vseživljenjsko, profesionalno učenje ravnateljev je njihova pravica in dolžnost (Zavašnik, Arčnik in Globokar, 2015), ki jim omogoča, da svoje zmožnosti in prepričanja o vodenju in svojem profesionalnem delovanju spreminjajo glede na najnovejša spoznanja, razvoj tehnologije, družbene spremembe itd.

Vodja mora ozavestiti proces uvajanja sprememb in poznati glavne elemente, ki pripomorejo k uspešnim spremembam v praksi. Zavedati se namreč moramo, da je spreminjanje dolgotrajen in težaven proces, zato je nujno, da opredelimo ključne mejnike: na kateri točki se zavod nahaja, kam mora in kam si želi priti v prihodnje. Ko v skladu s t. i. modelom

fleksibilnosti in rigidnosti iz območja varnosti preko območja nejasnosti vstopamo v območje negotovosti oz. izstopamo iz cone ugodja, smo priča normalnemu procesu pri uvajanju kompleksnih in učinkovitih sprememb, ko dejansko prihaja do napredka in razvoja. Tudi t. i. model treh i-jev predpostavlja iniciacijo ali pobudo za spremembe, implementacijo ali uresničitev spremembe in institucionalizacijo ali uresničitev. Na uspešnost vseh korakov vpliva več dejavnikov: delitev odgovornosti, profesionalni razvoj, podpora vodstva, uvedba v prakso v razredu, predanost vsaj večine zaposlenih, sprotne evalvacije ter podpora in mreženje v kolektivu. Pri procesu spreminjanja in učenja so konflikti neizbežni, zato je vloga vodje, da pohvali, razume, vzpodbuja in pomaga (Peček, 2015).

V času bolezni covid-19 je bila moralna kompetenca zaposlenih na težki preizkušnji. V kratkem času je bilo potrebno vpeljati veliko sprememb. Najverjetneje marsikatero spremembo zato še nismo ponotranjili in bo na tem mestu potrebno še veliko truda, dela, vodenja in organizacije posameznih aktivnosti, da bo sprememba zares uspešna. Pozitivno stran vidika uvajanja sprememb v času covid-19 predstavlja medsebojna pomoč tako med zaposlenimi kot tudi med učenci. Brez tega bi bila v tem času vsaka sprememba še veliko težja. Večina deležnikov vzgoje in izobraževanja se je tega dobro zavedala. Takšno delo je potrebno negovati in ga le še dograjevati.

Prav tako se je potrebno zavedati, da vse spremembe niso bile optimalne in jih je zato potrebno dobro preučiti. Ni potrebno, da se spremembe zgodijo na silo, zato ker je to »moderno«. Pomembno je, da so spremembe učinkovite za zavod in da se deležniki sprememb zavedajo in predvsem osmislijo, kaj bodo pozitivnega prinesle zavodu, okolju, učencem, učiteljem in ostalim deležnikom zavoda.

## **Izhodišča uvajanja sprememb**

### ***Uvajanje sprememb***

Spremembe v vrtcih in šolah so nujne zaradi nenehnega spreminjanja zakonodaje, sodobne družbe, potreb znotraj organizacij, želje po večji kakovosti in številnih drugih dejavnikov. Spremembe znotraj organizacije morajo postati način razmišljanja, saj za strokovne delavce to pomeni nenehno strokovno rast. Ob vsem tem se je potrebno zavedati, da se spremembe odvijajo počasi, da je potrebno učinkovito in premišljeno načrtovanje, izvajanje in evalviranje.

V literaturi (Razdevšek Pučko, 2002 in Cassidi idr., 2008) lahko zasledimo različne načine spreminjanja organizacij, ko govorimo o spremem-

bah, ki potekajo od spodaj navzgor in od zgoraj navzdol. Vsaka metoda uvajanja sprememb ima svoje pozitivne in negativne lastnosti, ki se odvijajo znotraj sprememb. Za najbolj optimalno se je v obeh zavodih izkazalo prepletanje obeh metod uvajanja sprememb.

Uvajanje sprememb velikokrat spremlja nezadovoljstvo in nelagodje. To se pogosto zgodi takrat, ko spremembe niso takoj in hitro vidne. Peček (2015) ugotavlja, da se v organizaciji pogosto nič ne zgodi, čeprav se je organizacija na uvajanje sprememb pripravila in se zaveda, da so spremembe nujne, da zahtevajo veliko časa in da je proces dolgoročen. Zato je potrebno veliko energije in časa posvetiti premišljenemu, dobro načrtovanemu vodenju ter pri tem razviti podporno delovno okolje in pozitiven odnos vodje do samih sprememb. Prav tako mora biti ravnatelj spodbujevalec zaposlenih in usmerjevalec procesa, vendar ne sme nastopati kot ravnatelj rešitelj (Peček, 2015).

Ko začnemo uvajati spremembe, moramo biti pozorni na komunikacijo in odnose v skupnosti. Pri tem se je potrebno zavedati, da od deležnikov ne pričakujemo naučenega znanja, ampak si prizadevamo za izmenjavo idej in praks ter za sodelovanje med člani znotraj organizacije (Erčulj, 2006).

### *Začetni koraki pri uvajanju sprememb*

Za uspešno uvajanje sprememb Schollaert poudarja vodilno vlogo pobudnika, ki sproži pet začetnih korakov (prirejeno po Schollaert, 2008).

TABELA 1 Začetni koraki pri uvajanju sprememb

ZAČETNI KORAKI PRI UVAJANJU SPREMOMB	ZNAČILNOSTI
ANALIZA	<p>Predpostavlja problem ali izziv, za katerega je priporočljivo, da ga zaznava večina ljudi.</p> <p>Vrsta strategije je odvisna od vrste sprememb, sprememb nižjega ali višjega reda.</p> <p>Skušamo ugotoviti pripravljenost na spremembe, na koga bodo spremembe vplivale in kdo bo vanje aktivno vključen.</p> <p>Analiziramo priložnosti in nevarnosti (npr. s pomočjo analize MŠMO).</p> <p>Preverimo finančne vire, potrebne za uspešno izvedbo načrta.</p> <p>Analiziramo kontekste, znotraj katerih deluje šola: šolska kultura, njena tradicija, raven šolanja, starost učencev in družbeno-ekonomsko okolje.</p> <p>Odgovorimo na vprašanja s kontrolnih seznamov, ki nam pomagajo predvideti nevarnosti, priložnosti in realne možnosti za uspeh: proces učenja in poučevanja, politika šole, sodelovanje in medsebojni odnosi, vodenje in razporeditev moči.</p>

ZAČETNI KORAKI PRI UVAJANJU SPREMEMB	ZNAČILNOSTI
INVENTURA ALI POPIS IMETJA	Naredimo seznam, kaj vse smo že dosegli oz. s čim že razpolagamo: finančni viri, infrastruktura, strokovno znanje in kompetence za vodenje projekta.
OSREDOTOČANJE	Osredotočimo se na neposredno izvajanje sprememb. Predstavljamo si dosežen rezultat v prihodnosti. Predvidimo poti do končnih rezultatov, pri čemer upoštevamo akcijsko načrtovanje.
KOMUNICIRANJE	Vse zainteresirane seznanimo, kaj se bo dogajalo, kdaj in zakaj. Poskrbimo za opaznost sprememb. Komuniciranje je eden od ključnih dejavnikov, od katerega je odvisna uspešnost uvedene spremembe. Učinkovito komuniciranje poteka od spodaj navzgor, z boka, od znotraj navzven in obratno. Komuniciranje je aktiven in interaktiven proces, ki zajema govorjenje ali pisanje, poslušanje in branje. Najučinkovitejši način komuniciranja so dejanja. Nosilci sprememb so sočasno vzorniki.
MOBILIZIRANJE LJUDI	Za uspešno uvajanje sprememb je potrebno k projektu pritegniti vse ljudi. Bistveno je sporočiti ljudem, da so spremembe nujne. Vodenje mora postati stvar ekipe, ne le enega človeka.

Vir: Schollaert (2008)

## 1. Analiziranje

Kdor vidi problem in ga sprejema, se ga bo lotil aktivno reševati. Ker šola deluje znotraj posebnih kontekstov, je za uspeh bistveno, da analiziramo kontekst, znotraj katerega naj bi se zgodile načrtovane spremembe.

Na kakšen način naj začnemo vpeljevati spremembe? Kaplan in Ownigs (2013) menita, da je v prvi fazi potrebno motivirati ljudi na vznemirljiv način in ne zgolj s suhoparnimi podatki. Pri tem se s prebranim delno strinjamo. Menimo, da je potrebno podati tudi nekaj konkretnih dejstev, zakaj sploh začeti uvajati spremembe. Seveda temu sledi vznemirljivo nadaljevanje za učinkovito uvajanje sprememb. Šele takrat, ko bodo deležniki sami začutili, da želijo nekaj delati drugače, bodo pripravljeni za spremembe. Zato mora biti naslednji korak zelo dobro načrtovan in voden.

## 2. Popis imetja ali inventura

Pomembno je, da v projektno skupino vključimo zaposlene s primernim strokovnim znanjem in izkušnjami, da bodo dosegli vsakega posameznika.

V vsakodnevnih procesih, še posebej pa v času uvajanja sprememb znotraj organizacije, se je potrebno zavedati, da je sodelovanje med vsemi strokovnimi delavci nujno. Bečaj (2011) razlaga, da je vsak kolektiv iskalec rešitev tako za splošne kot za specifične težave. V tem delu se z navedbo avtorja popolnoma strinjamo, saj je vsaka organizacija individuum, kjer se pojavljajo različne situacije, ki jih lahko s pomočjo sprememb uvajamo in rešujemo na specifične načine.

### 3. Osredotočenje in načrtovanje

Pri tem je pomembno zlasti akcijsko načrtovanje, saj je le-to edino jamstvo za trajnostni razvoj in za sistematično doseganje sprememb. Jasno moramo poznati osnovne značilnosti končnih rezultatov, poti do njih pa morajo biti dobro načrtovane. Pri tem nikakor ni smiselno izdelovati detajlnih načrtov za več let, saj taki načrti ne morejo zajeti razvoja sprememb in vseh učnih procesov. Tudi Fullan (2006) poudarja, da standardi, evalvacije, kurikuli in profesionalni razvoj strokovnih delavcev ne dajejo vpogleda v dejansko dogajanje v razredu in šolsko kulturo.

### 4. Komuniciranje

Najbolj učinkovit način komuniciranja z ljudmi predstavljajo dejanja in ne besede, zato se morajo zagovorniki sprememb vesti skladno z dejanji. Nosilci sprememb so sočasno tudi vzorniki sodelavcem, tako kot so učitelji vzorniki svojim učencem.

### 6. Mobiliziranje ljudi

K projektu je smiselno pritegniti vse ljudi, tako zunanje kot notranje izvajalce, pri čemer igrajo ključno vlogo delavci šole.

Plahutnik in Šimenc (2015) navajata, da je potrebno vzpostaviti formalne oblike sodelovanja in komunikacije med deležniki. Pri tem gre za oblikovanje delovnih skupin, različnih timov in strokovnih zborov. S tem delom se prav tako delno strinjamo. Ne smemo pozabiti, da je pri sestavi takšnih skupin potrebno razmišljati o tem, na kakšen način sestaviti skupino. Pri tem se moramo zavedati, da je poleg koordinacijske vloge skupine zelo pomembno tudi povezovanje skupine. Prav tako je zelo pomembno, da so člani skupine zaupanja vredni, da vanje verjamejo tudi ostali deležniki v zavodu.

## ***Učinkovite metode uvajanja sprememb***

»Kritične mase ne dosežemo s čakanjem, da se bo zgodila. Bodimo med tistimi, ki jo promoviramo kljub temu, da se drugi okrog nas zdijo nezainteresirani ali proti novostim« (Michael Fullan, 2006, str. 14).

Kako utrditi uvajanje projekta, ki bo pripomogel k trajnemu izboljšanju? Schollaert (2008) pravi, da je edina stvar, ki odloča o tem, ali bo neki

inovacijski projekt uspešen, ustvarjanje kritične mase. Inovacije se lahko uresničijo le takrat, ko se večina pridruži projektu (Schollaert 2008). Zato je spremembe potrebno pričeti uvajati postopoma in z majhnimi koraki najprej z učnim in vodstvenim timom, nato pa drugim omogočiti vključitev takoj, ko bodo vzpostavljeni pogoji za to. Posameznike pritegnemo s primeri dobre prakse in na ta način ustvarimo vidne rezultate že na začetni stopnji. Da ohranimo zanimanje posameznikov za nadaljevanje dela, jim je potrebno omogočiti različne korake in stopnje vpeljevanja skozi različne kanale.

Pomembno je zavedanje, da se strokovni delavci učijo tako kot učenci in da so med njimi razlike. Nekateri sprejmejo povratno informacijo in jim služi kot pomoč pri izboljšavah, drugi pa potrebujejo več časa, da jo ponotranjijo in v njej prepoznajo priložnost za spremembo.

Zavašnik Arčnik meni, da učinkoviti in uspešni vzgojno-izobraževalni zavodi s skupnimi močmi krepijo učenje celotnega zavoda in skupno odgovornost za učenje. Vsak s svojim znanjem in spretnostmi prispeva k skupni odločitvi, soočanju z rezultati in s tem izboljšanju dosežkov (Zavašnik Arčnik, 2015). Pri tem po začetnem neuspehu ne smemo obupati. Uvajamo različne strategije uvajanja sprememb in dodatne spodbude, ki bodo spodbujale samousmerjeno učenje. Sicer obstaja bojazen, da prične uvajanje sprememb pešati, njihova poklicna samopodoba postane ogrožena, prepustijo se coni udobja. To je čas za spremembo strategije (Schollaert, 2008).

O uspehu ali neuspehu odloča sinergija med postavljanjem temeljev, ustreznim delovanjem, individualnim in skupinskim učenjem, nudenjem podpore, komunikacij, zato je pomembno, da ravnatelj ustvarja sodelovalno klimo in kulturo, za kar sta potrebna varnost in zaupanje (Zavašnik Arčnik, 2015). Slednje je še posebej pomembno pri vodenju šole 21. stoletja v času izobraževanja na daljavo, ko se vpliv načina vodenja šole na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela še poveča. V tem primeru je ključno vključevanje strokovnih delavcev v pripravo dokumentov šole (razvojni načrt, letni delovni načrt idr.), kar omogoča in zagotavlja učinkovitejše sodelovanje in komunikacijo za kakovostno izobraževanje na daljavo. V kolikor ravnatelj pri tem upošteva tudi njihove utemeljene potrebe, prispeva k zadovoljstvu zaposlenih in s tem omogoča neprekinjen razvoj učeče se skupnosti (Preskar, Mithans, Bevc, Logaj in Deutsch, 2020).

## Zbiranje in analiza podatkov

Zagnani in ustvarjalni zaposleni z inovativnimi idejami, ki so vodji v oporo in pozitivno vplivajo na dosežke celotnega zavoda, morajo biti vključe-

ni v odločanje. Spremembe je potrebno ustvarjati skupaj, zato zaposleni soustvarjajo skupne dokumente (strategije učenja na daljavo, gradivo za spletne igralnice idr.). Čeprav smo na poti izboljšav nenehno soočeni z izzivi in dilemami, nudimo zaposlenim obilo priložnosti za dialog in smo jim v oporo. Trudimo se vztrajati pri zastavljenih ciljih, saj se zavedamo, da je ravno tekoča problematika dobro izhodišče za določanje prioritet zavoda in priložnost za izboljšave.

Trudimo se, da zaposlene spodbujamo k skupnemu iskanju rešitev in opolnomočenju za spremembe. Vse naše slabosti (majhnost oz. velikost zavoda) skušamo spremeniti v prednosti. Ravno soočanje s prepoznanimi šibkimi točkami zavoda nas je naučilo, da je manj več in da moramo v prihodnje več pozornosti nameniti diferenciaciji in individualizaciji ter upoštevanju vsakega posameznika.

Proučevanja smo se lotili tako, da smo skupaj z ožjim timom pripravili anketna vprašanja, ki so se nam glede uvajanja sprememb in namena projektne naloge zdela najbolj smiselna, da pridemo do želenih rezultatov. Nato smo v spletnem okolju 1KA oblikovali anketo, ki je vsebovala sedem vprašanj, in jo posredovali anketirancem.

Vključeni so bili vsi zaposleni v zavodu, strokovni delavci šole in vrtca ter ostali zaposleni. Anketirancem je bila anketa na voljo dva tedna (od 5. 4. 2021 do 16. 4. 2021), predviden čas reševanja pa je znašal tri minute. S primerno dolžino ankete in z izborom vprašanj smo želeli čim več zaposlenih vključiti v zbiranje podatkov, kar nam je dobro uspelo. Anketo je rešilo skoraj 80 % zaposlenih na obeh zavodih.

Tri vprašanja so bila zaprtega tipa, dve vprašanja odprtega tipa, dve pa kombinacija obeh tipov. S tem smo želeli anketirancem dati priložnost za konstruktivno sodelovanje in dajanje raznolikih pobud. Nato smo v vsakem zavodu posebej analizirali podatke in iskali skupne ugotovitve. S pomočjo grafov in tabel smo ugotavljali statistično pomembne povezave med obema anketiranima zavodoma.

## **Analiza in interpretacija rezultatov**

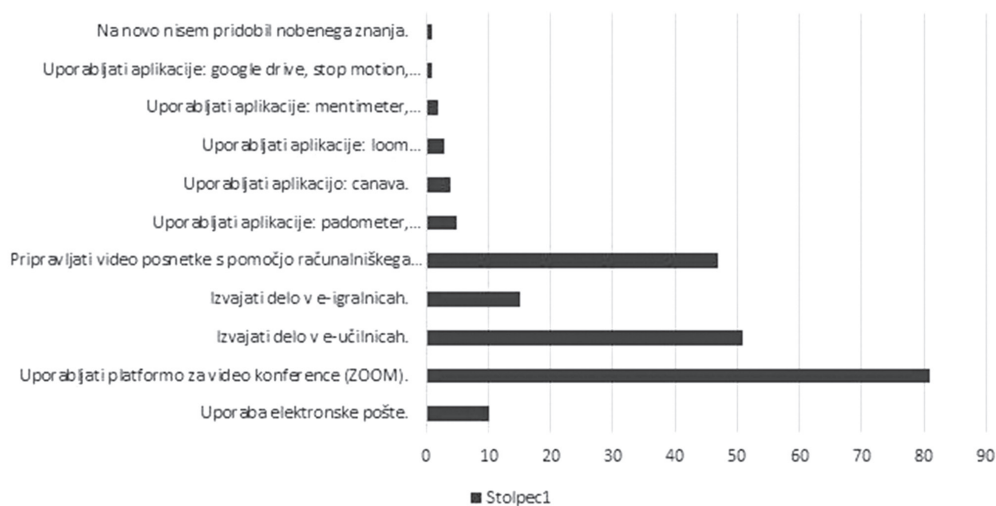
Pri vprašanju odprtega tipa so bili v obeh zavodih največkrat omenjeni odgovori v povezavi s komunikacijo, uporabo IKT tehnologije in izzivi, ki so se pri tem pojavljali: delo na daljavo in ukrepi, ki so jih prinesle spreminjene okoliščine. Ugotavljamo, da so anketirani v situaciji, v kateri smo se skupaj znašli, poiskali tudi tiste pozitivne stvari, ki so pripomogle k večji kvaliteti vzgojno-izobraževalnega dela.

Iz odgovorov na vprašanje, kaj so se v zadnjem letu na novo naučili (graf 1), je razvidno, da so skoraj vsi anketirani v zadnjem letu pridobili



veliko novih znanj. Kot pričakovano se največ odgovorov nanaša na delo na daljavo, uporabo platforme ZOOM in delovnega okolja v spletnih učilnicah. Iz podatkov lahko razberemo, da so strokovni delavci pri svojih delovnih izzivih iskali različne pristope, kako nadgraditi svoje delo s pomočjo uporabe najrazličnejših aplikacij, kar se nam zdi pri uvajanju sprememb zelo pomembno. Strokovni delavci so pripravljeni tudi individualno iskati nove rešitve in nove metode učenja ter poučevanja.

### KAJ SMO SE V ZADNJEM LETU NOVEGA NAUČILI?



GRAF 1

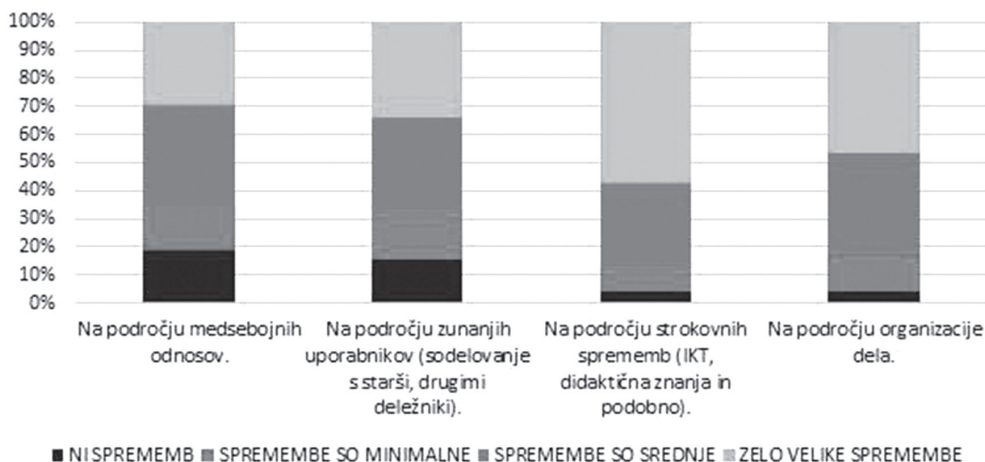
Grafični prikaz dejanj, ki smo se jih v zadnjem letu na novo naučili

Vir: Mija Penca Vehovec in Jasna Špindler, 2021

Iz odgovorov na vprašanje, prikazano v grafu 2, v kakšni meri v zadnjem času opažate spremembe na posameznem področju v organizaciji, je razvidno, da se največje spremembe odražajo na področju strokovnih sprememb, kjer je bilo potrebno veliko dodatne motivacije, izobraževanj in nadgradnje pri izvajanju dela s pomočjo uporabe IKT. Nekoliko manjše spremembe se opažajo na ostalih treh področjih, vendar anketiranci prav tako veliko izpostavljajo spremembe pri organizaciji dela, kar pripisujemo vsem navodilom MIZŠ in NIJZ za preprečevanje širjenja bolezni.

Pri vprašanju, kakšne spremembe si želijo uvesti (graf 3), je največkrat izražena želja po spremembah na področju uporabe novih didaktičnih pristopov glede na novo učno okolje in na področju razvijanja

## V KAKŠNI MERI SE NA POSAMEZNEM PODROČJU IZRAŽAJO SPREMEMBE V ORGANIZACIJI?



GRAF 2

Grafični prikaz izražanja sprememb na posameznih področjih v organizaciji

Vir: Mija Penca Vehovec in Jasna Špindler, 2021

veščin za drugačne učne ure pri učencih. Predpostavljamo, da se v situaciji, v kateri smo se znašli med šolskim letom, nekateri že zavedajo, da bo v poučevanje in učenje potrebno vnesti sodobne učne metode, primerne za delo na daljavo. Prav tako je v obeh zavodih večji delež odgovorov, vezan na medsebojne odnose in spremembe na osebnostni ravni, kar je bil tudi med šolskim letom izziv zaradi vseh spremenjenih okoliščin, v katerih smo opravljali delo vsi zaposleni.

Na vprašanje, na kakšen način boste prispevali, da se bodo spremembe začele izvajati (graf 4), so anketiranci največkrat odgovorili, da bodo sami prispevali k uvajanju sprememb, tako da se bodo samoizobraževali. Po samoizobraževanju lahko kot vodje kasneje načrtujemo strokovne razprave, s katerimi lahko iščemo skupne ideje in izzive, ki bodo znotraj organizacije pripeljali do sprememb.

Iz odgovorov na vprašanje, kako doživljajo spremembe (graf 5), je razvidno, da se anketiranci sprememb veselijo in jih doživljajo kot izziv, kar je za vodenje organizacije zelo motivacijsko. Prav tako je v obeh organizacijah velik odstotek tistih, ki priznavajo, da se s spremembami sicer poskušajo soočiti, vendar se pri tem počutijo nelagodno. Zato menimo,

## KAKŠNE SPREMEMBE BI SI ŽELELI UVESTI?



GRAF 3

Grafični prikaz sprememb, ki si jih želimo uvesti

Vir: Mija Penca Vehovec in Jasna Špindler, 2021

## KAJ LAHKO NAREDIM SAM, DA BOMO SPREMEMBE V ORGANIZACIJI UVEDLI?



GRAF 4

Grafični prikaz, kaj lahko prispevam sam, da se bodo spremembe začele odvijati

Vir: Mija Penca Vehovec in Jasna Špindler, 2021

da je velik del načrtovanja, izvajanja in evalviranja na področju sprememb potrebno nameniti prav tem deležnikom vzgoje in izobraževanja.



GRAF 5

Grafični prikaz doživljanja sprememb

Vir: Mija Penca Vehovec in Jasna Špindler, 2021

### **Priporočila za uspešno vodenje v času epidemije covida-19 in v prihodnje**

Oblikovanje skupnih izhodišč nam je pomagalo pri ugotovitvi, da imata oba zavoda kljub razlikam v velikosti veliko povezujočih elementov, ki nakazujejo na skupne korake za učinkovito uvajanje sprememb.

Vodjo štejejo kot ključno osebo, ki povezuje vse deležnike med seboj. Učiteljem, učencem in staršem je s pozitivno naravnostjo v zgled in oporo. Pri tem si upa stopiti v ospredje, izpostavlja tekočo problematiko in skupaj z zaposlenimi predlaga rešitve. Izzive spreminja v nove priložnosti za celoten zavod.

Za učinkovito uvajanje sprememb potrebujejo zaposleni močno oporo vodje, ki nenehno bdi nad njimi, jih spodbuja, podpira in jim zaupa. Verjame v moč pohvale in jim nudi dovolj priložnosti za strokovno in osebno rast. Tako poskrbi za ustvarjanje in ohranjanje močnega jedra, ki tudi ostale zaposlene pritegne k uresničevanju zastavljenih ciljev.

Spremembe zato ustvarjamo skupaj z namenom, da lahko vsi rastemo. Zaposlenim že od vsega začetka nudimo možnost soustvarjanja skupnih dokumentov zavoda (LDN, razvojni načrt, strategije učenja na daljavo, gradivo za spletne igralnice idr.). Zaupamo si in vztrajamo pri zastavljenih ciljih, saj se zavedamo, da je ravno tekoča problematika dobro izhodišče za določanje prioritet zavoda in priložnost za izboljšave.

Vodila, ki naj usmerjajo vsakega vodjo v času epidemije covid-19 in v prihodnje, smo strnili v deset točk:

1. Bodi radodaren s pohvalo in spodbudno besedo.
2. Dobro spoznaj svojo ekipo, da lahko vsem članom podeliš naloge, primerne njihovim osebnostnim lastnostim in zanimanjem. Takrat bosta motivacija in učinkovitost večji.
3. Aktivno poslušaj vsa mnenja pred oblikovanjem končne odločitve. Ne ponujaj rešitve, ampak vodi zaposlene do rešitev.
4. Vključene spodbujaj k lastnim rešitvam. Dopusti jim avtonomijo in svobodo. Del odgovornosti za rezultate morajo prevzeti tudi zaposleni.
5. Dobro se pripravi, dobro načrtuj in se neprestano izobražuj.
6. Evalviraj na začetku, sproti med izvajanjem dejavnosti in na koncu. Zaposlenim nudi kvalitetne sprotne informacije in dovolj časa za izpolnitev naloge.
7. Zaposlenim nudi profesionalno in psihosocialno oporo.
8. Vsaka izkušnja, naj bo dobra ali slaba, je priložnost za osebni in strokovni napredek.
9. Upaj si raziskovati, tvegati in iskati vedno nove izzive.
10. Bodi prilagodljiv. V primeru, ko stvari ne gredo po načrtani poti ali se prikaže boljša rešitev, odstopi od načrtane poti in jo začni na novo.

Vodenje je odgovoren in negotov proces, odvisen od stalnih sprememb v ožjem in širšem okolju. Zato je pomembno, da se ga lotimo dobro pripravljeno, zavedajoč se, da gre pri tem za neprestano spreminjanje sebe in ljudi okrog nas. Daje nam priložnost, da drugačne situacije pretvorimo v izzive, ki jih korak za korakom premagujemo in ob tem nenehno rastemo – mi in ljudje okrog nas.

### **Sklepi in predlogi strokovnih rešitev**

Na podlagi predelane strokovne literature in rezultatov opravljene ankete ugotavljamo, da je pri uvajanju sprememb zelo pomembna dobra komunikacija med vsemi deležniki, ki temelji na spodbudnem učnem okolju. Le tako lahko v zavodu pride do prepleta različnih idej ob izmenjavi primerov

dobrih praks, kar prinaša novosti v vzgojno-izobraževalni zavod in ustvarja dobro podlago za spremembe. Če zaposleni čuti, da je obdan z varnim okoljem, v katerem je dajanje predlogov in pobud zaželeno, se bo aktivno vključil v proces uvajanja sprememb, se odzval na spremembe in jih lažje ponotranjil. Ker se od vodij velikokrat pričakuje, da so pobudniki in hkrati rešitelji dane situacije, smo s pomočjo naloge ozavestili odgovornost vseh za učinkovito uvajanje sprememb (vodje, strokovni delavci in vsi ostali delavci). Le z upoštevanjem skupnih predlogov in ozaveščanjem odgovornosti za rezultate lahko pridemo do rešitev, na podlagi katerih lahko kasneje uspešno uvedemo spremembe znotraj zavoda.

Zaposleni morajo spremembe ponotranjiti kot način razmišljanja, zato se morajo odvijati v obeh smereh – od spodaj navzgor in od zgoraj navzdol. Le tako bodo zaposleni vztrajali na poti uvajanja sprememb kljub neizogibnim oviram na poti do cilja. Kot je zapisano v literaturi, se velikokrat pojavi nelagodje in nezadovoljstvo ob izkazu neuspeha oziroma če rezultati niso hitro vidni. Sklepamo, da smo ljudje tako naravnani, da želimo takojšnje vidne napredke. Zato si bomo v prihodnje prizadevali, da bo že na nivoju načrtovanja sprememba usmerjena k minimalnemu vidnemu napredku. Sklepamo, da lahko na takšen način deležnikom dvignemo motivacijo in jih spodbudimo k nadaljevanju zastavljenih ciljev.

V času prilagojenih razmer zaradi covid-19 smo bili na obeh zavodih soočeni z nenehnim uvajanjem sprememb. Potrebno je bilo dnevno prilagajanje tako vodij kot vseh ostalih zaposlenih v organizaciji. Na podlagi predelane literature, zapisa obstoječega stanja v posameznem zavodu in po analizi anketnih vprašalnikov podajamo ključne sklepe in konkretne predloge strokovnih rešitev za izboljšave, ki temeljijo na ustvarjanju spodbudnega učnega okolja. Le-to bo pri zaposlenih pripomoglo k lažjemu soočanju s spremembami in posledično tudi k pozitivnim učinkom na področju učenja na nivoju celotne organizacije.

- Pred uvajanjem sprememb temeljito analiziramo stanje v zavodu in opredelimo področje izboljšav. Izsledke ankete predstavimo zaposlenim in skupaj dopolnimo področje izboljšav.
- Pripravimo akcijski načrt v sodelovanju z vsemi zaposlenimi (soustvarjanje deljenega dokumenta). V pripravo vključimo predloge vseh zaposlenih.
- Komunikacija naj bo jasna in naj sporoča ključne informacije. Kar se dogovorimo na ravni šole, upošteva celoten kolektiv. Dogovori so vsem dostopni (npr. zapisniki sestankov v spletni zbornici, skupni komunikacijski kanal za izmenjavo izkušenj, reševanje dilem ipd.).

- Pohvala mora biti dana tudi ob minimalnem napredku, napredki pa se naj beležijo in pokažejo na vidnem mestu, kjer bodo vsi deležniki o tem obveščeni (npr. poseben zavihek v spletni zbornici in mesto v zbornici).
- Da zavod uvaja spremembe, naj bo razvidno na več mestih: spremenjena grafična podoba šole, redne strokovne razprave in sprotno evalviranje.
- Uvajanje sprememb podkrepimo s primeri dobre prakse v zavodu in izven njega in tako poskrbimo za medkolegialno učenje.
- V uvajanje sprememb vključimo vse zaposlene postopoma. Delo enakomerno porazdelimo glede na interese posameznikov.
- Vodstvo nudi zaposlenim ves čas močno podporo (redno spremljanje rezultatov dela, odzivanje na pobude in predloge, dajanje kakovostne povratne informacije).

## Zaključek

V času sprememb, ki so nastopile kot posledica epidemije covid-19, je močna podpora vodstva ključnega pomena za uvajanje sprememb v organizaciji. Vodstvo stopa v ospredje in s tem nudi zaposlenim občutek varnosti in jih opogumlja za izboljšave. Trudi se prisluhniti njihovim željam, potrebam in predlogom ter jih upošteva pri vodenju organizacije. Posamezniki so različno naklonjeni spremembam, zato je toliko bolj pomembno zaposlene ves čas spodbujati in graditi na dobrih medsebojnih odnosih. Na ta način vzpostavljamo močno jedro posameznikov, ki bodo v oporo celotni organizaciji.

Analiza anketnega vprašalnika je pokazala, da so imele spremembe zaradi stanja covid-19 pozitivne učinke na delo zaposlenih, saj se je pri veliki večini izboljšala računalniška pismenost, za kar so bili tudi sami pripravljeni iskati rešitve. Pri tem zelo cenijo pomen dobrih medosebnih odnosov in priložnosti za osebno rast preko številnih ponujenih izobraževanj in medsebojne pomoči. Večjih sprememb med šolo in vrtcem ni bilo zaznati, saj v obeh enotah spremembe dojemajo kot izziv in priložnost za odpravo primanjkljajev. V anketi vidijo priložnost za soustvarjanje sprememb na nivoju zavoda.

Delegirano vodenje in vzpostavljane spodbudnega učnega okolja sta ključnega pomena za dolgoročni uspeh. Pomembno je tudi, da v uvajanje sprememb vključimo vse zaposlene postopoma in naloge enakomerno porazdelimo glede na interese in obremenitev posameznikov. Ravno aktivno vključevanje zaposlenih v procese uvajanja sprememb pripomore



k učinkoviti prepoznavi in izboru ustrezne strategije na ravni celotnega zavoda.

Da bodo spremembe postale del vsakdanje pedagoške prakse, je potrebno cilje nujno opredeliti v akcijskem načrtu za naslednje šolsko leto. Naloga nam bo zato zelo koristila iz vidika dopolnitve obstoječega akcijskega načrta, saj zaradi nenehnih sprememb zaradi stanja covida-19 prihaja do vedno novih potreb po izboljšavah delovnega procesa.

Analiza anketnega vprašalnika nam je pomagala preveriti dosedanje stanje uvajanja sprememb na ravni organizacije, opredeliti stanje izboljšav in zaposlene soočiti z nujnostjo uvajanja sprememb. Da bomo lahko v prihodnje prišli do še bolj konkretnih predlogov za izboljšave, bo potrebno pripraviti dopolnjene vprašalnike znotraj posameznih skupin delavcev (strokovni delavci šole in strokovni delavci vrtca, ostali zaposleni) in jih analizirati za vsako skupino posebej. Upoštevanje potreb pri vseh skupinah delavcev bo pripomoglo prepoznati razlike pri uvajanju sprememb in s tem k pozitivnim učinkom na področju učenja na ravni celotne organizacije.

Ravno tako bo za dolgoročne učinke potrebno podrobno analizirati kontekst in preučiti politiko šole ter graditi na dobrih medsebojnih odnosih. Dobri medsebojni odnosi bodo pripomogli k doseganju kritične mase, ki jo bomo vzdrževali z vzgledom, s predstavitvijo primerov dobre prakse in kakovostno povratno informacijo.

Z nalogo smo ozavestili pomen kvalitetnega vodenja za dobrobit celotne organizacije. Vodja ne vodi zavoda sam, ampak se obda s posamezniki, ki so mu pri tem v oporo. Upošteva predloge vseh zaposlenih, jih vključuje v vse faze uvajanj sprememb in daje kakovostno povratno informacijo. V problemih vidi izzive, v teh pa nove priložnosti za izboljšanje in odpravo šibkih točk organizacije. Ker je vodenje proces, je pomembno, da postopno uvaja spremembe, sprotno analizira in ne skopari s pohvalami za še tako majhen dosežek. Zaposlene spodbuja k samostojnosti in odgovornosti ter dopušča učenje iz napak oz. samopreizkušanja, katera strategija najbolj deluje pri posamezniku. Ravno možnost oblikovanja lastnih zaključkov pripomore k vzpostavljanju spodbudnega učnega in komunikacijskega okolja, ki bo naklonjeno kakršnim koli spremembam. S takšnim vodenjem vplivamo na ustvarjalno mišljenje tako zaposlenih kot učencev in otrok, kar je ključnega pomena za razvijanje ustvarjalne družbe.



## Literatura

- Bečaj, J. 2011. *Skupaj mislimo in se pogovarjamo – torej znamo*. Sodobna pedagogika 62 (1): 56–75.
- Brejc, M. in Erčulj, J., ur. 2009. *Ravnatelj raziskuje svoje delo: akcijsko raziskovanje*. Učno gradivo. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Cassidy, C., Christie, D., Coutts, N., Dunn, J., Sinclair, C., Skinner, D. in Wilson, A. 2008. *Building Communities of Educational Enquiry*. Oxford Review of Education 34 (2): 214–235.
- Erčulj, J. 2006. Šole kot učeče skupnosti. V *Managmant znanja*, ur. Jaklič, M., 245–256, Maribor: Pivec.
- Fullan, M. 2006. *Change Theory. A Force for School Improvement*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Kaplan, L. S. in Ownigs, W. A. 2013. *Colture Re-Boot: Reinigorating School Culture to Improve Students Outcomes*. London: Sage.
- Peček, P. 2015. *Mreža učečih se šol in vrtecev ter osem vzvodov za spreminjanje v teoriji in praksi*. Vzgoja in izobraževanje 46 (1): 30–34.
- Peček, P. 2015. *Uvajanje sprememb*. Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju: 131–143.
- Razdevšek Pučko, C. 2002. *Ravnatelj in šolska avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces*. Sodobna pedagogika 53 (1): 126–139.
- Preskar, S., Mithans, M., Bevc, V., Logaj, V., Deutsch, T., 2020. *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. V *Izobraževanje na daljavo s perspektive ravnateljic in ravnateljev*, ur. Rupnik Vec, T., 175–209. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schollaert, R. 2008. *Začetni koraki pri vpeljevanju sprememb*. V *Vpeljevanje sprememb v šole: priročnik za šolske razvojne time*, ur. Pušnik, M., 17–39. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. *Vodenje za učenje*. V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. Zavašnik Arčnik, M. in Erčulj, J., 5–26. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Zavašnik Arčnik, M. in Mihovar Globokar, K., 2015. *Profesionalni razvoj ravnateljcev v zakonodajnih okvirih*. Vodenje v vzgoji in izobraževanju 13 (1): 79–99.

- **Mija Penca Vehovec** je ravnateljica Osnovne šole Žužemberk.  
*mija.penca@guest.arnes.si*
- **Jasna Špindlerje** pomočnica ravnateljice za vrtec in vodja vrtca pri OŠ Janka Ribiča Cezanjevci. *jasna.spindler@gmail.com*



# Vpliv izvedbe in vodenja intervencijskega treninga z učenci z disleksijo na samozaznavo krepitev profesionalnih kompetenc specialnih in rehabilitacijskih pedagogov

dr. Tanja Černe

*Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana*

Pridobljena dodatna funkcionalna znanja z možnostjo samozaznave in samorefleksije so bistvena za krepitev profesionalnih kompetenc učiteljev in drugih strokovnih delavcev ter za učinkovito vodenje učencev. V raziskavi nas je zanimal vpliv izvedbe in vodenja intervencijskega treninga metakognitivnih bralnih strategij, ki ga je tri mesece izvajalo 29 specialnih in rehabilitacijskih pedagogov z učenci, na samozaznavo krepitev profesionalnih kompetenc znotraj procesa dodatne strokovne pomoči. Podatke smo zbrali z anketnim evalvacijskim vprašalnikom, ki smo ga oblikovali za potrebe raziskave. Izsledki raziskave kažejo, da specialni in rehabilitacijski pedagogi ob izvajanju in vodenju intervencijskega treninga poročajo o izboljšanju profesionalnih kompetenc zlasti na področjih krepitev lastnih metakognitivnih spretnosti in krepitev samoregulacijskega učenja, manj pa na področju strukturiranega in samokontroliranega poučevanja. Ugotovitve raziskave lahko služijo razmisleku o pomenu samozaznave in samorefleksije profesionalnih kompetenc specialnih in rehabilitacijskih pedagogov pri izvedbi in vodenju dodatne strokovne pomoči ter pri načrtovanju in izvedbi prihodnjih korektivno-intervencijsko-kompenzatornih treningov.

*Ključne besede:* izvedba in vodenje intervencijskega treninga z učenci z disleksijo, specialni in rehabilitacijski pedagogi, samozaznava krepitev profesionalnih kompetenc

## **Teoretična izhodišča**

Učiteljeva profesionalnost je dinamičen in večplasten pojav, katerega ključni vidiki so: samostojnost, odgovornost ter moralnost do sebe in svojega delovanja (Maggioli, 2004). Bush in Middlewood (2005, 22) razume-ta učiteljevo profesionalnost »kot izboljševanje učiteljevih profesionalnih veščin in sposobnosti, ki se razvijajo skladno z njihovimi potrebami v različnih obdobjih poučevanja«. Korthagen in Vasalos (2009) ugotavljata, da je učiteljeva profesionalnost večslojna, čemur sledi tudi profesionalno delovanje. V modelu čebule vidita bistvo dobrega učitelja, v skladnem delo-

vanju vseh plasti, ki so vidne/razvite/opazne od zunaj navznoter – veščine, metode, tehnike, kompleksnejše zmožnosti, kompetence, pojmovanja in prepričanja o učenju in znanju, poklicna identiteta, poslanstvo – ter v jedru – avtentična osebnost.

V procesu profesionalnega razvoja in učenja, ki je formalno in neformalno, individualno in skupinsko, načrtovano in sodelovalno, timsko, izkušensko (Hargreaves in O'Connor, 2017; Novak, 2018), specialni in rehabilitacijski pedagog (v nadaljevanju: SRP) kot najpogostejši izvajalec in vodja dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj (v nadaljevanju: DSP), ki jo lahko izvajajo tudi drugi strokovni profili: pedagogi, psihologi, inkluzivni pedagogi, socialni pedagogi, vzpostavlja lastno proaktivno vlogo, za kar je profesionalno odgovoren, in sicer da: 1) presoja in izboljšuje svoje delo; 2) aktivno in kritično spremlja in razvija lastno profesionalno vlogo (MacBeath, 2006); 3) vzpostavlja reflektivno vodenje DSP; 4) povezuje višja pojmovanja učenja in poučevanja z ravnanji; 5) razume profesionalni razvoj kot celovit, vseživljenjski proces sodelovanja in kooperativnega učenja (Valenčič Zuljan, 1999), kar je skladno s sodobnim modelom profesionalnega razvoja učiteljev, ki temelji na kritično-reflektivnem pojmovanju, ter je osnovano na alternativnem pojmovanju profesionalizma in kognitivno-konstruktivističnem modelu učenja in pouka (prav tam).

V izobraževanju SRP kot učiteljev, izvajalcev in vodij DSP je v zadnjih desetletjih prišlo do pomembnih vsebinskih in paradigmatičnih sprememb na področjih: 1) uvajanja sodobnejših metod; 2) tesnejše povezave med teorijo in prakso; 3) povečevanja deleža pedagoških, psiholoških in metodoloških vsebin znotraj študijskega procesa (Kolenec, 2004); 4) razumevanja znanstvenih spoznanj o nevrobiološki osnovi specifičnih učnih težav in pomenu sopojavnih motenj; 5) oblikovanja inkluzivnega okolja, kar zahteva od SRP, da izvaja in vodi pedagoško delo fleksibilno, avtonomno, samorefleksivno in kreativno. SRP so vpeti v učno okolje, ki je v luči inkluzivne paradigme personalizirano, kar pomeni, da je povečano občutljivo za: 1) individualne razlike učencev (povzeto po Istance idr., 2017, 296); 2) razvijanje učenčevih potencialov in močnih področij; 3) identifikacijo njihovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, zato se kaže aktualna potreba po neprestanem profesionalnem učenju in usposabljanju, kar jim omogoča, da sledijo novostim ter spremembam v svoji stroki in so pri delu uspešni (Kolenec, 2004).

V funkciji profesionalnega učenja, poučevanja in vodenja znotraj samoregulacijskega učenja (v nadaljevanju: SRU), ki je namensko, samousmerjevalno, reflektivno in strateško (Bakračević Vukman idr., 2012), zaznavamo metakognicijo kot pomemben dejavnik, ki pojasnjuje znanje

o posameznikovem lastnem kognitivnem sistemu oz. kognitivnih procesih ter znanje o njegovem spremljanju in kontroli (Brown, 1987; Butler in Winne, 1995; Flavell, 1979; Kluwe, 1982; Paris in Winograd, 1990, v Černe, 2020). Metakognicijo uvrščamo med miselne procese višjega reda, ki omogočajo načrtovanje in sledenje miselni aktivnosti ter njeno uravnavanje. Posamezniku omogoča prepoznavanje učnih in poučevalnih situacij ter skladno z njimi izbiranje in uporabo strategij, ki so zanj in za vse deležnike učnega procesa najprimernejše. Za izbiro ustreznih strategij posameznik potrebuje kognitivno in metakognitivno védenje oz. znanje, ki je opredeljeno v modelu metakognicije (Flavell, 1979). Model vsebuje štiri elemente: 1) metakognitivno znanje; 2) metakognitivne izkušnje (mišljenje o lastnem trenutnem kognitivnem in afektivnem stanju); »metakognitivne izkušnje so predmeti metakognitivnega znanja, ki so vstopili v zavest« (prav tam, 908); 3) načrtovanje kognitivnih procesov z namenom doseganja ciljev; 4) akcije in strategije za doseganje ciljev.

Metakognitivno znanje, védenje Flavell (1979) razloži kot znanje, védenje ali prepričanje, ki ga imamo o mogočih spremenljivkah, ki vplivajo na izide posameznikovih kognitivnih procesov. Loči več kategorij metakognitivnega znanja, in sicer: 1) metakognitivno znanje o osebi; 2) metakognitivno znanje o nalogi; 3) metakognitivno znanje o strategijah. Metakognitivno znanje o osebi pomeni znanje o tem, kaj vemo o sebi in drugih s pomočjo svojih kognitivnih procesov. Metakognitivno znanje o nalogi, ki jo izvajamo, predstavlja podatke in informacije o določeni nalogi ter učinkovito upravljanje s svojimi kognitivnimi procesi. Metakognitivno znanje o strategijah pa omogoča predstavo in izbiro tiste strategije med znanimi, za katero menimo, da bo pri reševanju naloge učinkovita (prav tam).

Novejše raziskave delijo metakognitivno ali kognitivno znanje, védenje na: deklarativno, proceduralno znanje in znanje o okoliščinah (Schraw in Moshman, 1995; Wells, 2009). Kluwe (1982) govori o dveh značilnih lastnostih metakognitivnega znanja: 1) metakognitivno deklarativno znanje je mišljenje učenca, da nekaj ve o lastnem mišljenju in mišljenju drugih; 2) metakognitivno proceduralno znanje vključuje mišljenje učenca, da lahko spremlja in uravnava lasten miselni proces z opazovanjem in s samousmerjanjem. McCormick (2003) opredeli dva elementa metakognitivnega znanja, ki sta pomembna pri učenju: 1) znanje o procesu učenja; 2) znanje o nadzoru oz. kontroli učnega procesa. Kadar učenec osredini svojo pozornost na proces učenja, govorimo o metakogniciji učenja.

Vse naštete elemente modela metakognicije zaokrožuje metakognitivna kontrola ali metakognitivna samoregulacija – funkcija, ki podpira načrtovanje posameznikovega lastnega procesa (profesionalnega) učenja,

sprotno načrtovanje pristopov in strategij ter njihovo preverjanje ustreznosti (povzeto po Schraw idr., 2006; Schraw in Moshman, 1995). Metakontrola ali metakognitivna samoregulacija torej vključuje interakcijo posameznika, učnih (delovnih) nalog, učnega (delovnega) gradiva ter posameznikove zmožnosti načrtovanja, opazovanja in evalviranja lastnega procesa (profesionalnega) učenja (poučevanja in vodenja) (povzeto po Brown idr., 1983, v Černe, 2020). Uspešna je takrat, kadar vključuje: 1) procese načrtovanja, ki vključujejo izbiro strategij in virov; 2) procese spremljanja razumevanja prebranega ali napisanega ter prilagajanja zahtevam naloge (Bakračević Vukman, 2010); 3) procese evalvacije, ki vplivajo na boljše načrtovanje in spremljanje lastnega (profesionalnega) učenja.

Schunk in Zimmerman (2003) ugotavljata, da so posamezniki, ki se naučijo sistematičnega dela z gradivom, lahko pri učenju neodvisni, motivirani za uporabo različnih strategij, saj se počutijo že dovolj kompetentne. Po pregledu različnih programov za razvoj SRU ugotavljata: 1) da je učenje učnih strategij ključno za razvoj SRU; 2) da sta pomembna urjenje samoregulacijskih strategij in hkratna povratna informacija pomembnega drugega (učitelja ali vrstnika); 3) da je pomembna socialna podpora učitelja in ob pridobljeni kompetenci postopen umik; 4) da samorefleksija dosežkov in učenja vpliva na spoznanje, katere strategije so bile uspešne, katere uporabiti v določenih okoliščinah in katere omogočajo transfer; 5) da sta pomembna spremljanje strategij pri reševanju problemov in morebitna modifikacija.

### **Rziskovalni problem in raziskovalni vprašanji**

SRP kot učitelji, izvajalci in vodje DSP izvajajo korektivno-intervencijsko-kompenzatorne treninge v sodelovalnem odnosu z učenci s specifičnimi učnimi težavami, v našem primeru z učenci z disleksijo. Ti izkazujejo specifične primanjkljaje, ki so pogojeni z nevropsihološkimi in neurofiziološkimi vzroki (Raduly Zorgo idr., 2010). Zaradi vztrajajočih kognitivnih in metakognitivnih primanjkljajev (Klassen in Lynch, 2007; Kolić Vehovec idr., 2014; Tops idr., 2014; Roth, 2008, v Černe, 2020), ki otežujejo proces kompenzacije disleksije, bralno-pisalnih spretnosti ne uspejo ustrezno razviti, zato potrebujejo poučevanje ustreznih strategij znotraj posameznih predmetnih področij in vključitev v ustrezne korektivno-intervencijsko-kompenzatorne treninge.

Dozdajšnji korektivno-intervencijsko-kompenzatorni treningi, ki v slovenskem strokovnem prostoru vključujejo aktivno vlogo učenca ter posamezne elemente krepitve učne motivacije, samoregulacijskih, kogni-

tivnih in metakognitivnih strategij ter jih v učni načrt uvajajo posamezne šole, spodbujajo zgodnji razvoj nekaterih spretnosti za učinkovito spoprijemanje s težavami in za iskanje divergentnih rešitev v problemskih situacijah. Spodbujajo tudi razvoj samoučinkovitosti, pridobivanja temeljnega znanja in spretnosti, splošne pismenosti in motivacije (Kiswarday Riccarda, 2012), kar je za učence z disleksijo pomembno za zdajšnje in nadaljnje šolanje ter prav tako za prihodnje osebno in poklicno življenje (Černe, 2020), vendar ti korektivno-intervencijsko-kompenzatorni treningi niso sistematično vključeni v korektivni proces. Poleg tega sistematično ne pristopajo k metakognitivnim vidikom SRU in sistematično ne vključujejo naslednjih strokovnih napotkov: 1) da je učenje učnih strategij ključno za razvoj SRU; 2) da je pomembno urjenje samoregulacijskih strategij in hkratna povratna informacija pomembnega drugega (učitelja ali vrstnika); 3) da je pomembna socialna podpora učitelja in ob pridobljeni kompetenci postopen umik; 4) da samorefleksija dosežkov in učenja vpliva na spoznanje, katere strategije so bile uspešne, katere uporabiti v določenih okoliščinah in katere omogočajo transfer; 5) da sta pomembna spremljanje strategij pri reševanju problemov in morebitna modifikacija (povzeto po Schunk in Zimmerman, 2003); 6) da sta za krepitev metakognitivnih vidikov SRU pomembna poznavanje in uporaba kognitivnih učnih strategij ter njihova samoregulacija; 7) da je za krepitev metakognitivnih vidikov SRU pomembna samoregulacija motivacije in njenih dimenzij: samoučinkovitosti, storilnostne motivacije in učnih ciljev (Hattie, 2009).

V skupino spretnosti, ki so pomembne za poučevanje učencev z disleksijo, pri katerih se izkazujejo primarni primanjkljaji na področju bralne tekočnosti, točnosti in bralnega razumevanja ter posledično SRU, sodijo tudi spretnosti metakognitivnih znanj, védenja in strategij ter metakognitivnih bralnih strategij.

Glede na raziskovalne ugotovitve (Černe, 2020), da izvajalci DSP pred vključitvijo v usposabljanje za izvedbo treninga sistematično ne pridobijo poglobljenih znanj o metakogniciji in vključevanju metakognitivnih strategij v proces SRU, je bilo v tej raziskavi treba skrbno pristopiti k temu vprašanju z upoštevanjem predpostavke, da naj bi imel SRP, ki izvaja in vodi DSP, usvojene metakognitivne bralne strategije ter jih ozaveščene in uporabljene lahko posreduje učencu. V sklopu širše raziskave smo tudi s tem namenom oblikovali intervencijski trening metakognitivnih bralnih učnih strategij (v nadaljevanju: ITMBUS) in opazovali, ali izvedba in vodenje treninga vplivata na samoznavo profesionalnih kompetenc SRP kot učiteljev, izvajalcev in vodij DSP.

ITMBUS so SRP z učenci z disleksijo v okviru DSP izvajali v obdobju treh mesecev, v povprečju tri ure tedensko. ITMBUS smo oblikovali za

potrebe doktorske raziskave z naslovom Vpliv tipa intervencijskega treninga na učno motivacijo mlajših mladostnikov z disleksijo (Černe, 2020) na podlagi teorije metakognicije (Flavell, 1979), metakognitivnega učenja (McCormick, 2003), metakognitivne kontrole na področjih branja in pisanja (Paris in Lindauer, 1982; Schraw, 2001) ter strokovnih ugotovitev drugih avtorjev (McInerney in McInerney, 2002; Mokhtari in Reichard, 2002; Pečjak in Gradišar, 2015; Smith, 2004). Znotraj ITMBUS so SRP uporabljali individualni pristop s krepitvijo različnih metakognitivnih bralnih učnih strategij, kar vpliva na učinkovitejše in smiselno učenje, boljše sposobnosti razumevanja in metakognitivnega znanja (Bauman idr., 1992; Chi idr., 1989). Pred začetkom izvedbe ITMBUS smo za SRP pripravili usposabljanje in po koncu izvedbe ITMBUS sklepno evalvacijsko srečanje, na katerem so SRP podali samooceno glede pridobljenih profesionalnih kompetenc in vpliva na spremembo vodenja DSP.

Glede na opredeljen raziskovalni problem smo oblikovali naslednji raziskovalni vprašanji:

1. Ali izvedba in vodenje ITMBUS vplivata na samozaznavo razvoja profesionalnih kompetenc SRP?
2. Ali izvedba in vodenje ITMBUS vplivata na samozaznavo krepitve metakognitivnih strategij SRP?

### **Metoda in raziskovalni pristop**

V raziskavi smo uporabili kvalitativno, deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja. Uporabili smo anketni evalvacijski vprašalnik z vprašanji odprtega tipa, pri katerem smo želeli dostopati do poglobljenega spoznavanja pojavov (Mesec, 1998). Zaradi lažje preglednosti in boljšega razumevanja preučevanega pojava smo kvalitativne podatke prikazali s statističnimi izračuni (odstotki), kar predlaga tudi Vogrinc (2008).

Anketni evalvacijski vprašalnik za SRP, izvajalce DSP, smo oblikovali za potrebe raziskave; poleg opazanj in komentarjev, vezanih na celoten ITMBUS, in opisa napredka učenca je vseboval tudi opis profesionalnih kompetenc, ki so jih med izvajanjem ITMBUS pridobili izvajalci DSP. Vprašanji, ki sta se nanašali na našo raziskavo in sta bili odprtega tipa, z namenom, da pridobimo čim več raznolikih in poglobljenih odgovorov, sta bili: »Opišite znanja in spretnosti, ki ste jih med izvajanjem ITMBUS pridobili Vi sami. Opišite, ali ste pridobili nove kompetence s področja poučevanja in vodenja DSP.« Preverjanje vsebinske ustreznosti vseh vprašanj smo izvedli s skupino treh strokovnjakov s področja učenja. Z



upoštevanjem njihovih priporočil smo zagotovili vsebinsko in ekspertno veljavnost anketnega evalvacijskega vprašalnika.

Anketni evalvacijski vprašalnik so vključeni SRP lahko izpolnjevali na evalvacijskem srečanju skupinsko, v šolskem letu 2017/18, v prostorih Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, ob jasno podanih navodilih, z zagotavljanjem enakih pogojev; lahko so komentirali tudi svoja opažanja glede pridobljenih profesionalnih kompetenc. Izpolnjevanje je trajalo deset minut. Izpolnjen vprašalnik so SRP posredovali raziskovalki.

V raziskavi smo upoštevali Etični kodeks za raziskovalce Univerze v Ljubljani in Načela kodeksa etike na področju družboslovja. Za izvedbo raziskave smo v sklopu širše raziskave predhodno pridobili sklep Komisije za etiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

V raziskavo je bilo z namenskim vzorčenjem vključenih 29 SRP, izvajalcev DSP iz 11 različnih osnovnih šol, različnih statističnih regij, ki imajo med 1 in 35 let delovnih izkušenj, v povprečju pa 12 let delovnih izkušenj ( $SD = 8,13$ ). 10 let ali manj delovnih izkušenj ima sicer 53,6 % izvajalcev. Vsi izvajalci so pridobili 7. stopnjo izobrazbe.

Postopek obdelave podatkov je potekal z deskriptivno metodo odprtega kodiranja, ki je primerna za razumevanje poglobljenih informacij. Kvalitativna vsebinska analiza je vsebovala: 1) urejanje gradiva; 2) določitve enot kodiranja; 3) kodiranje; 4) izbor in definiranje relevantnih pojmov; 5) definiranje kategorij; 6) oblikovanje končne teoretične formulacije ali utemeljene teorije (Kvale, 1996; Mesec, 1998; Vogrinc, 2008; Vogrinc in Saqipi, 2019, v Černe, 2020).

## **Rezultati s sklepnimi ugotovitvami**

Po opravljeni analizi smo podatke samoznave SRP kot učiteljev, izvajalcev in vodij DSP glede pridobljenih profesionalnih kompetenc po postopku kodiranja razporedili v naslednje kategorije: 1) strukturirano in samokontrolirano poučevanje (opredeli 7 izvajalcev DSP, 24 %); 2) izboljšanje profesionalnih kompetenc na področju uporabe metakognitivnih strategij (opredeli 28 izvajalcev DSP, 97 %); 3) krepitev SRU (opredeli 10 izvajalcev DSP, 35 %).

## PREGLEDNICA 1 Samozaznava SRP glede pridobljenih profesionalnih kompetenc

Samozaznava SRP glede pridobljenih profesionalnih kompetenc	
Koda (pojmem)	Kategorija
<ul style="list-style-type: none"> <li>• opazovanje učencev in njihovega učnega procesa</li> <li>• vzpostavljanje nove strukture znotraj ure DSP</li> <li>• razmišljanje o lastnem učnem procesu in lastnem procesu poučevanja</li> </ul>	strukturirano in samokontrolirano poučevanje (opredeli 24 % vključenih SRP)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• usvajanje metakognitivnega znanja SRP</li> <li>• krepitev metakognitivne kontrole SRP</li> </ul>	izboljšanje profesionalnih kompetenc glede uporabe metakognitivnih strategij (opredeli 97 % vključenih SRP)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• prenos metakognitivnega znanja na druga področja učenja</li> <li>• aktivna udeležba učenca znotraj DSP</li> </ul>	krepitev SRU (opredeli 35 % vključenih SRP)

*Pod kategorijo strukturiranega in samokontroliranega poučevanja smo uvrstili prvo kodo (pojmem), ki se nanaša na opazovanje učencev in njihovega učnega procesa; drugo kodo (pojmem), ki se nanaša na vzpostavljanje nove strukture znotraj ure DSP; tretjo kodo (pojmem), ki se nanaša na razmišljanje o lastnem učnem procesu in lastnem procesu poučevanja.*

Primer samozaznave izvajalke DSP (prof. defektologije), ki ima 20 let delovnih izkušenj: *»Ure DSP so zdaj bolj ciljno naravnane, bolj sistematične in usmerjene v proces razvijanja metakognitivnih spretnosti. Znotraj DSP sem postala bolj pozorna na učenceve metakognitivne strategije glede spremljanja lastnega procesa učenja.«*

Primer samozaznave izvajalke DSP (prof. defektologije), ki ima 14 let delovnih izkušenj: *»Ure DSP so zdaj bolj strukturirane, načrtovane in evalvirane. Točno vem, katere vsebine in metode sodijo v začetno fazo, katere v sredino in katere v zaključno fazo.«*

Primer samozaznave izvajalke DSP (prof. defektologije), ki ima 12 let delovnih izkušenj: *»Pridobila sem bolj sistematično znanje glede lastnega procesa poučevanja. Proces poučevanja je postal na podlagi opažanj in postavljanja vprašanj sebi in učencem bolj sistematičen in usmerjen.«*

*Pod kategorijo izboljšanje profesionalnih kompetenc o metakognitivnih strategijah smo umestili: prvo kodo (pojmem), ki se nanaša na usvajanje metakognitivnih znanj in strategij; drugo kodo (pojmem), ki se nanaša na krepitev metakognitivne kontrole SRP kot učiteljev, izvajalcev in vodij DSP.*

Primer samozaznave izvajalke DSP (prof. defektologije), ki ima 11 let delovnih izkušenj: *»Sama sem izboljšala zavedanje o lastnem načinu*

*učenja in dela ter o svojih metakognitivnih strategijah. Postala sem boljša bralka strokovnih gradiv; napredujem pri izdelovanju zapiskov ob branju, kar vpliva tudi na poučevanje učencev.»*

Primer samozaznave izvajalke DSP (prof. defektologije), ki ima 20 let delovnih izkušenj: *»Lažje si zastavim marsikatero vprašanje oz. se večkrat sprašujem, kot sem se prej. Večkrat se vprašam: »Ali vzpostavljam spodbudno učno okolje? Ali spodbujam učenkino samozavedanje? ...). Pri tem so mi v veliko pomoč napisana vprašanja za razvoj metakognitivnih spretnosti (tako oblikovana in strnjena).«*

*Pod kategorijo krepitev SRU smo umestili: prvo kodo (pojmem), ki se nanaša na prenos metakognitivnega znanja na druga učna področja; drugo kodo (pojmem), ki se nanaša na aktivno udeležbo učenca znotraj DSP, kar se ujema s Pintrichovimi in z DeGrottovimi (1990) raziskavami, v katerih navajata tri komponente, ki so pomembne za učinkovito SRU: 1) metakognitivne strategije za načrtovanje, opazovanje in za prilagajanje svojega mišljenja; 2) upravljanje in nadzorovanje lastnega truda za izpolnitev akademskih nalog; 3) kognitivne strategije, ki jih posamezniki uporabljajo pri učenju; opozarjata na vpliv motivacije na doseganje dobrih učnih dosežkov.*

Primer samozaznave izvajalke DSP (prof. SRP), ki ima 7 let delovnih izkušenj: *»Napredovala sem na področju razumevanja vključitve učencev v načrtovanje, izbiro oblik/metod dela ter v evalvacijo ure; vprašanja za razvoj metakognicije in samoregulacijskega učenja uporabljam pri različnih učnih predmetih in različnih učencih znotraj ur DSP, ne samo znotraj treninga.«*

Primer samozaznave izvajalca DSP (dr. prof. SRP), ki ima 10 let delovnih izkušenj: *»Poglobil sem svoja znanja o metodiki aktivnega vključevanja učenca v potek ure DSP. Učenec je napredoval v strategijah načrtovanja učenja, ki jih je dobro ponotranjil.«*

Na podlagi kvalitativne analize odgovarjamo na obe raziskovalni vprašanji in povzemamo, da je samozaznava SRP kot učiteljev, izvajalcev in vodij DSP posegala na različna področja krepitve profesionalnih kompetenc, v največji meri pa na področje krepitve njihovih metakognitivnih strategij znotraj SRU, kar lahko vpliva na učenčevo boljšo pozornost, motivacijo in spomin ter na dojetje učne snovi (Wittrock, 1986). Veenman idr. (2006) ugotavljajo, da dobro razvite metakognitivne sposobnosti lahko kompenzirajo nekatere kognitivne primanjkljaje. Bransford idr. (1999) pa poudarjajo, da razvita metakognicija vpliva na predvidevanje posledic dejanj, izboljša razumevanje situacij, aktivira dozdajšnje znanje, izboljšuje načrtovanje aktivnosti in časa ter vpliva na spominske funkcije (povzeto po Černe, 2020). Zato je pomembno, da SRP kot učitelji, izvajalci in vodje

DSP znotraj ur DSP oblikujejo in sistematično implementirajo metakognitivne treninge ter da učence usposobijo za uporabo različnih učnih strategij, ki s ključnim metaznanjem vplivajo na SRU (Pečjak, 2011). Ob tem pa ne gre samo za strategije, ampak za fleksibilen načrt, ki omogoča učinkovitejše učenje pri različnih učnih predmetih (Pečjak, 1999), saj so učitelji pomembni pri ozaveščanju strategij, ki vplivajo na učinkovito branje z zavedanjem lastnega bralnega procesa (Pressley in Afflerbach, 1995), ter pri razvoju metakognitivnih sposobnosti, ki je odvisen od njihove uporabe v učnem procesu (van der Steel in Veenman, 2009, v Černe, 2020).

## Diskusija

V raziskavi nas je v luči kritično-refleksivnega pojmovanja učiteljskega poklica, ki temelji na alternativnem pojmovanju profesionalizma in kognitivno-konstruktivističnega modela učenja, zanimal vpliv izvedbe in vodenja ITMBUS z učenci z disleksijo v obsegu treh mesecev na krepitev samozaznave SRP kot učiteljev, izvajalcev in vodij uporabe lastnih metakognitivnih bralnih strategij, v funkciji razvoja profesionalnih kompetenc, s predpostavko, da jih učitelj, ki nima razvitih dobrih učnih strategij in metakognitivnega razmisleka o njih, težko razvija pri svojih učencih (povzeto po Marentič Požarnik, 2005).

V ITMBUS so bili vključeni učenci z disleksijo, ki zaradi nevrobioloških in nevropsiholoških vzrokov izkazujejo vztrajajoče primanjkljaje na področjih bralne tekočnosti, bralnega razumevanja, usvajanja SRU in uporabe učinkovitih kognitivnih in metakognitivnih bralnih strategij, zato potrebujejo podporo pri usvajanju teh spretnosti in strategij, kar se izvaja v obliki korektivno-intervencijsko-kompenzatornih treningov, znotraj ur DSP, kar ugotavljajo tudi Hattie idr. (1996), ki so z metaanalizo 51 študij potrdili, da na uspešnost učenja lahko vplivamo z metakognitivnim treningom, ki vključuje samouravnavanje učenja z načrtovanjem, vlaganjem in spremljanjem napora ter z znanjem o uporabi ustreznih učnih tehnik in strategij.

Ugotovili smo, da vključeni SRP v večji meri poročajo o krepitvi samozaznavanja profesionalnih kompetenc na področju uporabe lastnih metakognitivnih bralnih strategij, ki so pomembne za poučevanju učencev z disleksijo, kar se ujema z empiričnimi rezultati raziskave o vplivu izvedbe intervencijskega treninga z učenci z disleksijo na metakognitivno zavedanje bralnih strategij SRP (Černe, 2021). Poročali so tudi o samozaznavi krepitve SRU učencev, kar se sklada s strokovnimi smernicami SRP korektivne obravnave in z ugotovitvami Borkowskega idr. (2000), da

je osrednji del SRU tisti, ki se definira kot metakognitivno voden proces s ciljem prilagoditve uporabe kognitivnih taktik in strategij nalogi, ob povezanosti osebnih, motivacijskih variabel in samoregulacije. Najmanj sprememb pa so vključeni SRP samozaznali na področju strukturiranega in samokontroliranega poučevanja znotraj izvedbe DSP, kar si morda lahko razlagamo z ugotovitvijo, da na proces izvedbe in vodenja DSP vpliva preplet raznolikih notranjih in zunanjih dejavnikov ter da je proces strukturiranega in samokontroliranega poučevanja pogojen s pridobivanjem, samozaznavo in s samorefleksijo profesionalnih izkušenj, ki se odvija skozi daljše časovno obdobje, česar med trimesečnim potekom ITMBUS nismo uspeli zajeti.

Omejitve raziskave se nanašajo na manjše število v raziskavo vključenih SRP, kar otežuje posploševanje na osnovno populacijo ter na uporabo le enega načina pridobivanja podatkov – samozaznavanja in samoocenjevanja. Pomembnejši doprinos bi bil dosežen ob uporabi triangulacije metod in vključenih oseb. V prihodnje bi bilo treba podkrepiti raziskovanje samozaznav profesionalnega razvoja SRP s pomočjo kombiniranega raziskovalnega pristopa in večjega raziskovalnega vzorca, in sicer na več različnih učnih področjih.

Ob uresničevanju inkluzivne paradigme pa bi bilo treba načrtno, strukturirano in profesionalno zasnovati učna okolja, ki vključujejo SRP kot učitelja, izvajalca in vodjo DSP v učečo se skupnost, ki gradi na profesionalni odgovornosti in profesionalnem razvoju.

## Literatura

- Bakračević Vukman, K. 2010. *Psihološki korelati učenja učenja. Študije metakognicije in samoregulacije: razvoj in možne praktične aplikacije*. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Bakračević Vukman, K., Čagran, B., in Ivanuš Grmek, M. 2012. »Kompetenca učenje učenja v prenovljenih gimnazijskih učnih načrtih.« *Vzgoja in izobraževanje*, 43 (6): 34–38.
- Barentič Požarnik, B. 2005. »Učenje za prihodnost – kaj nam o tem pove zgodnje učenje?« *Annales*, 15: 157–162.
- Baumann, J. F., Jones, L. A., in Seifert - Kessell, N. 1993. *Monitoring reading comprehension by thinking aloud*. Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S., in Muthukrishna, N. 2000. »A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivational and Executive Functioning.« *Issues in the Measurement of Metacognition*. 1–41.  
<http://digitalcommons.unl.edu/burosmetacognition/2>.

- Bransford, D. A., Brown, A. L., in Cocking, R. R. 1999. »How people learn: Brain, mind, experience, and school.« Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Bush, T., in Middlewood, D. 2005. *Leading and managing people in education*. London: Sage.
- Cioffi, G. 1986. »Relationships among comprehension strategies reported by college students.« *Reading Research and Instruction*, 25 (3): 220–232.
- Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P., in Glaser, R. 1989. »Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems.« *Cognitive Science*, 13 (2): 145–182.
- Černe, T. 2020. »Vpliv tipa intervencijskega treninga na učno motivacijo mlajših mladostnikov z disleksijo« Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Černe, T. 2021. »Vpliv izvedbe intervencijskega treninga z učenci z disleksijo na meta-kognitivno zavedanje bralnih strategij pri specialnih in rehabilitacijskih pedagogih.« *Sodobna pedagogika*. Letn. 72(138), št. 4 (dec. 2021), str. 152–168.
- Flavell, J. H. 1979. »Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry.« *American Psychologist*, 34 (10): 906–911.
- Hargreaves, A., in O'Connor, M. T. 2017. Collaborative Professionalism. WISE Research 12. [http://www.wise-qatar.org/sites/default/files/rr.12.2017\\_boston.pdf](http://www.wise-qatar.org/sites/default/files/rr.12.2017_boston.pdf)
- Hattie, J. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J., Biggs, J., in Purdie, N. 1996. »Effects of Learning Skills Intervention on Student Learning: A Meta-Analysis.« *Rewiew of Education Research Summer 66* (99–136). [http://www.jstor.org/stable/1170605?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1170605?seq=1#page_scan_tab_contents).
- Dumont, H., in Istance, D. 2013. »Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. stoletje.« V *Smernice za učna okolja v 21. stoletju, O naravi učenja*, ur. H. Dumont, Istance, D., in Benavides, F., 23–37. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kiswarday Riccarda, V. 2012. »Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učencih in dijakih« Doktorska disertacija, Pedagoška Fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kluwe, R. H. 1982. »Cognitive knowledge and executive control: Metacognition.« V *Animal mind – human mind*, ur. D. R. Griffin, 201–224. New York, NY: Springer.
- Kolenec, F. M. 2004. »Sistemska in organizacijska zasnova stalnega strokovnega popolnjenja defektologov.« Doktorska disertacija, Fakulteta za organizacijske vede Univerze v Mariboru.
- Korthagen, F. A. J., in Vasalos, A. 2009. »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja.« *Vzgoja in izobraževanje*, 40 (4): 5–21.
- McCormick, C. B. 2003. »Metacognition and learning.« V *Handbook of Psychology. Volume 7. Educational Psychology*, ur. G. E. Miller in I. B. Weiner, 79–103. Hoboken, NJ: Willey & Sons, Inc.
- MacBeath, J. 2006. *School inspection and self-evaluation. Working with the new relationship*. London in New York: Routledge.
- McInerney, D. M., in McInerney, V. 2002. *Educational psychology: Constructive learning*. French Forest NSW, Australia: Prentice Hall.

- Maggioli, G. D. 2004. *Teacher-centered professional development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marentič Požarnik, B. 2005. »Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja.« *Sodobna pedagogika*, 56 (1): 58–74.
- Mokhtari, K., in Reichard, C. 2002. »Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies.« *Journal of Educational Psychology* 94 (2): 249–259.
- Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Novak, L. 2018. »Raziskovanje lastne prakse – kako in le zakaj?« *Vzgoja in izobraževanje* 49 (1–2): 17–25.
- Paris, S. G., in Lindauer, B. K. 1982. »The development of cognitive skills during childhood.« *V Handbook of developmental psychology*, ur. B. Wolman 333–349. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pečjak, S. 1999. *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Pečjak, S. 2011. »Bralna pismenost slovenskih učencev v PISI 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence »učenje učenja.« *Šolsko polje*, 22 (5/6): 69–88.
- Pečjak, S., in Gradišar, A. 2015. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pintrich, P., in de Groot, E. 1990. »Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance.« *Journal of Educational Psychology*, 82 (1): 33–40.
- Pressley, M., in Afflerbach, P. 1995. *Verbal reports of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Raduly Zorgo, E., Smythe, L., in Gyarmathy, E. 2010. *Disleksija – vodnik za tutorje*. Ljubljana: Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Schraw, G. 2001. »Promoting general metacognitive awareness.« *V Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*, ur. H. J. Hartman 3–16. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Schraw, G., in Moshman, D. 1995. »Metacognitive theories.« *Educational Psychology Review*, 7 (4): 351–371.
- Schraw, G., Crippen, K. J., in Hartley, K. 2006. »Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning.« *Research in Science Education*, 36: 111–139.
- Schunk, D. H., in Zimmerman, B. J. 2003. »Self-regulation and learning.« *V Handbook of psychology. Vol. 7*, ur. W. M. Reynolds, in G. E. Miller, 59–78. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Smith, B. D. 2004. *The reader's handbook: Reading strategies for college and everyday life* (second edition). New York, NY: Pearson Longman.
- Valenčič Zuljan, M. 1999. »Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka« (Doktorska disertacija), Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Veenman, M. V. J., van Hout - Wolters, B. H. A. M., in Afflerbach, P. 2006. »Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations.« *Metacognition Learning*, 1: 3–14.
- Vogrinc, J. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Wittrock, M. C. 1986. »Students thought processes.« V *Handbook of research on teaching: A project of the American educational research association* (third edition), ur. M. C. Wittrock, 297–314). New York, NY: Macmillan Publishing Company.

- **Dr. Tanja Černe** je profesorica defektologije, zaposlena v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.  
*tanja.cerne@scoms-lj.si*



# Primeri dobrih praks vodenja, ki so nastali v okviru programa Mreže ravnateljev za razvoj vodenja (MRR)

## Uvod

**Dr. Tatjana Ažman,**

*vodja programa Mreže ravnateljev za razvoj vodenja (MRR)*

V šolskem letu 2020/2021 smo program *Mreže ravnateljev za razvoj vodenja (MRR)* izvedli tretjič, za 36 ravnateljic in ravnateljev iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter drugih zavodov. Namen programa je bil kritično osvetliti obstoječe prakse vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov in razvijati nove pristope za učinkovitejše vodenje. Z njim smo želeli podpreti profesionalni razvoj ravnateljev in krepiti njihovo mreženje. Ravnatelji so v končni evalvaciji s povprečnimi ocenami od 3,5 do 3,9 (na lestvici od 1 – nič do 4 – zelo) ocenili, da so preko mreženja, izmenjave primerov dobre prakse, reševanja izzivov, razprav o aktualnih vprašanjih in samorefleksije okrepili svoje vodstvene kompetence. V izvedbi programa smo upoštevali elemente inovativnih učnih okolij, ki jih sestavljajo sodobna načela učenja in poučevanja, osredinjenost na učenca in s tem na sodobno pedagogiko, krepitev kompetenc, skrb za izobraževalce in različne vire.<sup>1</sup> Pojem inovativna učna okolja je sicer v ospredju strokovnih razprav že od leta 2013 dalje, ko je publikacijo s tem naslovom izdala Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD). V pogledih na štiri osnovne elemente učnih okolij: učenec, učna vsebina, učitelj in viri, poudari njihovo medsebojno povezanost s cilji omogočanja in podpiranja ustvarjalnosti in sodelovanja vseh udeležениh v procesih učenja. Vključujoče, prilagodljivo in varno učno okolje smo zagotovili tako, da smo šestintrideset udeležencev razporedili v osem mrež s po štirimi ali petimi člani. Učenje v majhnih skupinah omogoča, da se med člani mrež

<sup>1</sup> OECD. 2013. *Innovative Learning Environment. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.

vzpostavi zaupanje in sproščena, odprta komunikacija. Vsako mrežo je vodil moderator iz Šole za ravnatelje. Srečanja so potekala praviloma v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, iz katerih so prišli udeleženci, in delno tudi na daljavo, za kar je bil razlog zaprtje šol v času epidemije covid-19. V okviru programa so ravnatelji drug drugemu predstavili 35 primerov dobrih praks sodobnega vodenja šol in vrtcev, s katerimi so kot vodje na različne načine in v sodelovanju s sodelavci uresničevali načela inovativnih učnih okolij. Devet primerov so tudi zapisali in so predstavljeni v tej publikaciji.

Ob tej priložnosti se vsem avtoricam iskreno zahvaljujemo za njihov dragoceni prispevek.

# Ali se slišimo?

**Lidija Dornig,**  
*Gimnazija Jesenice*

Ko sem pred več leti prevzela vodenje šole, se mi je zdelo, da se sodelavci premalo poznamo med sabo in si ne vzamemo dovolj časa za pogovor. Premalo smo vedeli, kaj vse počne sodelavec, sodelavka, in tudi morebitnih težav in morebitnih stisk, s katerimi so se soočali, nismo poznali. Iz teh razlogov sem na enem od pedagoških sestankov predlagala uvedbo mesečnih sestankov predmetnih aktivov, ki bi se jih udeleževala tudi jaz kot ravnateljica.

Sprva sodelavci nad zamislijo niso bili navdušeni. Večina je te sestanke razumela kot dodatno delovno obremenitev, zato je bil moj prvi korak namenjen umestitvi sestankov v šolski urnik v dopoldanskem času do 14. ure. Vodje predmetnih aktivov sem prosila, da mi pošljejo predloge, kdaj bi jim sestanki aktiva najbolj ustrezali. Predloge sem upoštevala. Prvi sestanki aktivov so sicer potekali po urniku, bili so (pre)kratki, vendar je bilo vzdušje turobno. Povratna informacija sodelavcev je pokazala, da se je sestanek nekaterim članom predmetnih skupin kljub začetnemu negativnemu vtisu vendarle zdel koristen. Vzeli smo si mesec dni časa za premislek. Sestanke smo v nadaljevanju vsebinsko vnaprej začrtali. Člani aktivov so se vnaprej pripravili na poročanje o preteklem delu in predstavitev izvedbe letnih načrtov za prihajajoče aktivnosti. Nekaj časa smo namenili tudi morebitnim težavam. Tudi sama sem se na tematiko sestankov vnaprej pripravila, sestankov sem se redno udeleževala in skrbela za zapisovanje sklepov. Zapisnike vseh sestankov sem zbrala in povzela za celotno šolo. Po nekaj mesecih so postali sestanki aktiva na šoli stalnica in tako je tudi sedaj po skoraj devetnajstih letih.

V tem času smo se naučili drug drugega poslušati in se tudi slišati. Z mesečnimi sestanki se je povečala obveščenost članov predmetnih aktivov, več je tudi medsebojne pomoči. Sodelavcem ustreza, da se lahko pogovorimo v manjši skupini in o temah, vezanih le na posamezni aktiv. S pravočasno in odkrito komunikacijo sproti rešujemo izzive, strokovni delavci pa se bolj usklajeno pripravijo na posamezno dejavnost. Bolj učinkovito se pripravimo na delo in sproti opravimo analizo izvedenih dejavnosti. Na sestankih izmenjujemo primere dobrih praks. Navadno trajajo eno šolsko uro. Ta čas je namenjen razmisleku o našem delu, ustavimo se in pogovorimo, s tem krepimo naše odnose in profesionalno rastemo.

Ker smo manjša srednja šola, v kateri zaradi normativov nimam pomočnika, se vseh sestankov aktivov udeležujem sama. Menim, da je 10 ur, ki jih mesečno namenim aktivom, z vidika distribuiranega vodenja izjemno učinkovitih in koristnih.

# Vzgojitelj med vrtcem in šolo

**Melita Jakelj,**

*Osnovna šola Simona Gregorčiča Kobarid*

Prehod otroka iz vrtca v šolo je pomemben mejnik v otrokovem življenju, zato smo želeli v našem zavodu ustvariti spodbudno in varno okolje ter strokovne delavce, v dobro otrok in staršev, na to prelomnico čim bolj pripraviti. Vrtec deluje v okviru šole in ni samostojen zavod, kar pa ne pomeni, da je sodelovanje in dobro komuniciranje med učitelji in vzgojitelji samoumevno. V prispevku želim izpostaviti, kako pomembna in težka je včasih prava sodelovalna komunikacija med šolo in vrtcem ter kako se dogajajo šumi v komunikaciji, ki naše sodelovanje otežujejo. Na začetku mojega ravnateljstva sta bila svet vrtca in svet šole »dva planeta«. Z enakim poslanstvom, a tako zelo različna, miti o tem, kaj naj bi otrok znal, ko pride v šolo, pa obsežni. Sprva je bil cilj sodelovanja med vrtcem in šolo povezan predvsem z vpisom, ki smo ga zaznavali kot birokratsko na(d)logo. Na dobro sodelovanje so vplivali trije dejavniki.

Prvi korak k spremembi v sodelovanju je bil na pobudo vodstva sklican sestanek vzgojiteljev predšolskih otrok in učiteljev bodočih prvih razredov učencev z namenom izmenjave informacij. Vzgojitelji so poročali o svojih opažanjih in značilnostih otrok. Učitelji so jim prisluhnili, nato pa vzgojiteljem sporočili, kakšne primanjkljaje opažajo pri otrocih ob vstopu v šolo ter katere kompetence in spretnosti bi želeli, da obvladajo. Na naslednjih srečanjih smo odpirali teme, ki so se v letih izkazale kot pereče in so povzročale veliko slabe volje in nerazumevanja na obeh straneh. Ena izmed njih se je nanašala na vlogo učitelja in vzgojitelja v prvem razredu. Vzgojitelj je namreč neredko prevzel podrejeno vlogo, čeprav je navadno bolje od učitelja poznal otroke in razumel njihove razvojne značilnosti. Nato smo začeli organizirati najprej redke medsebojne obiske skupin in razredov ter jih nadgradili s skupnimi dogodki. S tem smo začeli v majhnem obsegu, ki smo ga nato širili. V mreženje se je vključevalo vedno več sodelavcev. K boljšemu poznavanju drug drugega so prispevale tudi zunanje okoliščine. Zaradi rušitve in gradnje novega vrtca smo bili v vrtcu leto dni prisiljeni preživeti pod streho šole, kar je bila enkratna izkušnja, saj smo se naučili sobivati na skupnem prostoru. To je bil organizacijsko kompleksen izziv, ob končani gradnji pa se je izkazalo, da je bila izkušnja dobra in da so se ob skupnem bivanju in pomanjkanju prostora rodile najboljše zamisli.

Danes se veselimo uspehov. Na enostaven in učinkovit način smo presegli vse, kar nam je povzročalo težave, in kar je najpomembnejše, dosegli

smo zadovoljstvo vseh deležnikov. Imamo vpeljan sistem kroženja vzgojiteljev med vrtcem in šolo. Dve vzgojiteljici in en vzgojitelj izmenično prehajajo iz vrtca v šolo. Skupino otrok vodijo in spremljajo dve leti. Prvo leto otroke sprejmejo v predšolski skupini in skupaj s pomočnikom vzgojitelja realizirajo kurikulum vrtca. Naslednje leto skupaj z otroki odidejo v prvi razred, kjer skupaj z učiteljem izvajajo osnovnošolski program. S tem otrokom omogočajo mehak prehod med vrtcem in šolo.

Pozitivne strani takšnega kroženja se kažejo pri vseh deležnikih:

**OTROCI** v šolo ne »gredo sami«, ampak jih spremlja oseba, ki jo dobro poznajo in ob kateri se počutijo varne. Novo okolje, novi prostori, novi ljudje, veliko število večjih otrok – vsi ti stresorji so zaradi tega manjši. Če se znajdejo v stiski, imajo komunikacijsko pot znano in preverjeno. Z varnim zaledjem lažje navezujejo nove stike, sklepajo nova prijateljstva in se družijo med seboj. Določena pravila, ki so veljala v vrtcu, veljajo tudi v šoli in ta rutina otrokom predstavlja varnost.

**VZGOJITELJ** pridobi vpogled in izkušnjo o načinu dela v šoli. Prepozna spretnosti, ki jih otrok potrebuje, in jih zato v predšolskem obdobju sistematično razvija. Informacija, ki bi jo ustno dobil od učitelja, se ne more primerjati z izkušnjo. Prepozna vsebine, ki se ponavljajo v šoli in vrtcu, zato lahko svoj program in individualni učni načrt ustrezno prilagaja, uvaja novosti in sledi sodobnim trendom. O znanju, napredku in spretnostih otrok ima temeljna vedenja in je zaradi tega neprecenljiv v učno-vzgojnem procesu. V prilagoditveni fazi dobro ve, kaj otrok že zna, psihologijo šestletnika pozna in razume običajno bolje kot učitelj, zato je pri delu lahko učinkovitejši.

**UČITELJ** preko pogovorov pridobi vpogled in izkušnje o načinu dela v vrtcu. Od vzgojiteljev pridobiva znanje o vodenju in motiviranju mlajših otrok. Vzgojitelj je učitelju v podporo pri vzpostavljanju rutine in učinkovitih odzivov na nepredvidene situacije. Timsko načrtovanje je boljše. Vzgojitelj in učitelj imata zaradi dobrega sodelovanja večji občutek varnosti. Nadaljnje mreženje šole z vrtcem je pogostejše.

**STARŠI** dobijo občutek varnosti, da bo v šoli, v novem okolju, z otrokom v stiku nekdo, ki ga poznajo in mu zaupajo, nekdo, ki otroka dobro pozna. Tudi komunikacijske poti med družino in vzgojiteljem so že vzpostavljene in utečene.

**VRTEC** uresničuje naslednje cilje:

- vzpostavljena je sodelovalna kultura, boljša povezanost strokovnih delavcev
- strokovni delavci dobijo uvid v delo drug drugega
- med sodelavci je zaznati manj nezaupanja ali negotovosti

- ustvarjeno je okolje za izmenjavo dobre prakse
- povezovanje med šolskim letom med vrtcem in šolo je spontano ter trajnostno
- projektno delo se lahko izvaja na vseh ravneh
- ustvarja se medgeneracijsko sodelovanje in dopolnjevanje, vzgajamo in poučujemo z zgledom
- dobra povezanost in občutek varnosti za starše, veliko manj težav
- pozitivni učinki pri učencih

Prehod otroka iz vrtca v šolo je izjemno pomemben, zato smo si v vrtcu zadali olajšanje tega prehoda kot razvojni cilj. Cilji so pomembni, saj nas vodijo do njihove uresničitve po poti, na kateri prepoznavamo priložnosti in jih izkoristimo. Izbrani razvojni cilj povezovanja šole in vrtca smo dosegli, za uresničitev pa je bilo potrebno imeti jasno vizijo, načrt vodenja in kanček sreče, predvsem pa zainteresirane sodelavce, ki sledijo viziji in so dragocen zaklad vsakega vrtca in šole.

## Srečajnica za dobre odnose

**Natalija Kotar,**

*Osnovna šola Brinje Grosuplje*

OŠ Brinje Grosuplje je šola, ki vključuje 826 učencev in jim omogoča razvijanje ustvarjalnosti, pušča njihovi radovednosti prosto pot. Spodbujamo želje učencev po odkrivanju novih znanj. Leto v času novega koronavirusa je poskrbelo, da smo se sodelavci manj srečevali v šolskih prostorih. Pogosto je bil naš edini stik med strokovnimi delavci pa tudi med nami in učenci le glas, ki je dopolnjeval sliko na drugi strani zaslona. V tem negotovem, stresnem in fizično odtujenem obdobju sem se odločila, da sodelavce povezujem s ponudbo srečevanj na daljavo ob zanimivih vsebinah. Dotaknili smo se različnih tem, ki so nam dale možnost deljenja dragocenih izkušenj. Teme so bile: komunikacija, motivacija, skrb zase, pritiski staršev, ocenjevanje, povečanje učiteljeve avtonomije in egostanja, igre, ki jih ljudje igramo.

Po usvojenem osnovnem znanju tehnik komunikacije smo se poučili o egostanjih, ki nas spremljajo pri vsakodnevnem komuniciranju, ter nadaljevali z motivacijo. Vsi smo jo med letom izgubljali, zato je bilo še kako pomembno, da smo na delavnicah uporabili metodo igre vlog in se skušali vživeti v različne življenjske okoliščine. Bolj ko smo klepetali, bolj smo se povezali in spoznali, da nam pogovor nudi zelo dobro medsebojno pomoč in podporo, saj težave postanejo pol manjše, če jih s kom delimo, oziroma spoznamo, da določeni strahovi ne prevevajo samo nas.

Na našem tretjem srečanju smo govorili o skrbi zase. Osnova za to delavnico je bila knjiga Tine Bončina *Izgorelost: si upate živeti drugače?* Pravzaprav lahko človek doseže samospoznanje, če se v vsebine poglobi in razume teorijo o svojih gonilih oziroma svojih t. i. stoperjih. Zavestna odločitev za pozitivne spremembe nas lahko pripelje do boljšega življenja. Gospa Bončina tudi izpostavi primer, kako lahko celo SMART metodo prenesemo v svoje zasebno življenje, ga pomešamo z drugimi življenjskimi radostmi in živimo polno življenje tudi doma ob delu na daljavo.

Na eni od delavnic smo se posvetili čustvom, se pogovarjali o jezi, prežiru in predvsem o konstruktivnem reševanju konflikta s starši ali učenecem. Izhajali smo iz lastnih primerov, ki smo jih poiskali v naši pretekli praksi. Delavnica o igrah, ki jih igramo ljudje, je od mene terjala mnogo priprav, saj je tema večplastna, zato me ne preseneča, da je o tem na voljo veliko literature. Verjetno se ljudje niti ne zavedamo, kako močno se prepletata naše profesionalno in osebno področje. Koliko sebe vnesemo v vsakodnevne dejavnosti, pogovore in kako veliko z dejanji povemo o sebi.



Navdušili smo se tudi nad knjigo *5 jezikov ljubezni*, kajti strinjali smo se, da je v prvi vrsti najpomembnejša skrb zase in za svoje ljubljene, potem bomo lažje premagovali službene ovire in nudili podporo učencem, sodelavcem, staršem in nenazadnje drug drugemu. Predlagali smo, da s petimi jeziki ljubezni poskusimo tudi sami in že tisti dan dragi osebi poklonimo lepo besedo, dotik, uslugo, darilo in čas.

Ob pripravah na vsa srečanja, ki so bila kratka, vsebinsko bogata in vedno prepletena s praktičnimi primeri in različnimi oblikami dela, me je predvsem vodila želja po razvoju in spremembah na bolje. Osredotočila sem se na spreminjanje medsebojnih odnosov, povečevanje učiteljeve avtonomije in zadovoljevanje njihovih potreb po kompetentnem delu, spreminjanje vrednot učiteljev in šolske kulture, izboljšanje sodelovanja v strokovnem aktivu, osebno podporo posamezniku ter osebni in profesionalni razvoj strokovnih delavcev.

Kako zelo smo potrebovali te pogovore, so odražale živahne debate v »breakout rooms«, ki so nam zaradi manjšega števila članov omogočale vključujoč pogovor in posledično tudi pristnejšo komunikacijo. Udeležba na izobraževalnih delavnicah, izvedenih na daljavo, je bila prostovoljna in vedno znova sem bila presenečena, a hkrati vesela, saj je bilo na srečanjih prisotnih približno 60 % strokovnih delavcev, ki so si vzeli čas v poznih popoldanskih urah, ko je bila za njimi že opravljena osnovna delovna obveznost. Ne vem, kaj jih je bolj pritegnilo, izbrane vsebine ali pa morda druženje samo, ki je omogočalo klepet ter delitev mnenj. V vsakem primeru sem cilj dosegla, saj so sodelavci konstruktivno sodelovali ter druženja tudi sami prijetno popestrili. V juniju smo celoletno druženje na daljavo zaokrožili s sobotnim pohodom na bližnji grosupeljski hrib Ostri vrh ter se tako po dolgem času v športnem duhu in ob humorju družili tudi v živo.

V težkih časih in raznolikih izzivih pri delu na daljavo je strokovnim delavcem veliko pomenila podpora in pohvala. Pri tem sem si pomagala z mnogimi reki znanih oseb, ki so nas navdahnili in nam pomagali ostati optimisti.

*Soeren Kirkegard nam je rekel takole: »Biti učitelj v pravem pomenu besede pomeni biti učenec. Poučevanje se začne takrat, ko se učitelji učite od učencev, se postavite na njihovo mesto in razumete, kaj razumejo in kako.«*

Kako močno smo se pri delu na daljavo zavedali, da smo postali učenci tudi mi, smo spoznali pri usvajanju vseh novosti, ki so na nas čakale v digitalnem svetu. Evalvacija ob koncu šolskega leta mi je prinesla pozitivno povratno informacijo, saj si sodelavci želijo nadaljevati s podobnimi srečanji, ki so prepletena s praktičnimi primeri iz šolskega vsakdana in ponu-

jajo možnost medsebojnega sodelovanja tudi med tistimi, ki se zaradi velikega števila zaposlenih med seboj še ne poznajo dobro. V času epidemije novega koronavirusa je v ospredje prišel značaj posameznikov. Spoznavali smo svoje nove podobe in se soočali s številnimi novimi neznankami, tudi s strahovi. A ta nenavaden svet nam prinaša tudi uvid, da bomo trenutne razmere premagali le s složnim delovanjem.



SLIKA 1

Pohod na Ostri vrh je zaokrožil naša koronska druženja.



SLIKA 2

Skupinska fotografija na Ostrem vrhu

# Komu pripadam?

**Erna Meglič,**

*Osnovna šola Križe*

Na osnovni šoli Križe od leta 2018 dalje vsako leto izvajamo šolski projekt *Moja domovina*, ki nas vse povezuje. Namen projekta je pri učencih spodbujati in razvijati domovinsko zavest ter udeleževati pozitivne vrednote, kot so sodelovanje, medsebojno spoštovanje, medgeneracijsko spoštovanje in pripadnost. Poleg tega je cilj učencem omogočiti krepitev kompetenc samozavedanja in aktivnega državljanstva. Občutek identitete in pripadnosti je za vsakega posameznika zelo pomemben. Razvijati ga je treba od otroštva dalje, šola pa mora za to prevzeti svoj del odgovornosti. Tega se pri nas zavedamo in smo vsi pripravljeni sodelovati v tem projektu. Razvoj omenjenih vrednot in kompetenc spodbujamo z različnimi dejavnostmi, katerih izvedbo so omogočili finančni viri v okviru projekta. Poznavanje simbolov Republike Slovenije smo podprli tako, da smo v okviru tega projekta opremili vse učilnice s slovenskimi grbi. Prvošolci so pridobili zemljevid Slovenije – Medved Lovro raziskuje Slovenijo, s katerim so bolj nazorno spoznavali Slovenijo, svojo domovino. Za kulturne prireditve smo kupili poseben oder kot v pravem gledališču. Postavitev odra nam je omogočila, da sedaj lažje spodbujamo kulturno vedenje učencev na prireditvah (ni več prostorske stiske, učenci lahko sedijo na stolih in zaradi dvignjenega odra lažje sledijo dogajanju). Na začetku vsake prireditve učenci in učitelji stoje zapojemo slovensko himno in s tem krepimo poznavanje simbolov Republike Slovenije in razvoj narodne identitete.

Lansko šolsko leto smo bili v okviru tega projekta zelo aktivni, ker je Republika Slovenija 25. junija praznovala 30. rojstni dan. Priprava tima na ta dan je bila v okoliščinah epidemije zahtevna in časovno obsežna. Z aktivnostmi smo začeli mesec dni pred praznikom. Učenci naj bi pod geslom »Skupaj okoli Slovenije« s starši, starimi starši, z učitelji in ostalimi delavci šole prehodili 1382 km poti, kar predstavlja obseg meja Slovenije. S tem smo spodbujali medgeneracijsko sodelovanje, dobre odnose, gibanje in poznavanje Slovenije. Cilj je bil večkratno presežen, saj smo vsi skupaj prehodili 44.000 km. Rezultat smo predstavili na šolski prireditvi ob zaključku te dejavnosti, skupaj vsi zapeli himno in pomahali Sloveniji v pozdrav z zastavicami, ki so jih učenci pred tem naredili pri likovni umetnosti. To pa ni bila edina aktivnost. V okviru pouka in interesnih dejavnosti so učenci spoznavali slovenske jedi, narodne noše, narečja, uspešne športnike, umetnike in glasbenike, skupaj smo našli 30 dejav-

nosti, povezanih s Slovenijo. Pri glavnem vhodu v šolo so razstavljene fotografije in izdelki, ki so nastali v tem času.

Ravnateljeva vloga v projektu Moja domovina je predvsem poslušati zamisli in predloge strokovnih delavcev, usmerjati in povezovati dejavnosti s cilji šole in učnimi načrti, spodbujati sodelavce k nenehnemu izboljševanju vzgojno-izobraževalnega dela, razvoju novih pristopov in sodelovanju ter iskanju virov financiranja. Ob tem mora biti pozoren na obseg dela vsakega sodelavca, da ni preveč obremenjen z različnimi nalogami, da mu je v procesu načrtovanja, izvedbe in spremljave aktivnosti v oporo, ga podpira s sprotno spodbudno povratno informacijo pa tudi nagradi za dodatno delo. Pri tem vedno sledi koristim učencev.

Več o projektu je na voljo:

<https://www.oskrize.si/naj-slovenija-30-let/>



# Razvijanje inovativnih učnih okolij

**Blanka Nerad,**

*Osnovna šola Frana Kocbeka Gornji Grad*

Osnovna šola Frana Kocbeka Gornji Grad je bila ustanovljena za opravljanje predšolske vzgoje in osnovnošolskega izobraževanja za širši šolski okoliš. Vrtec se nahaja v naselju Gornji Grad, kjer imamo štiri oddelke, in v naselju Bočna, kjer sta locirana dva oddelka. V šolskem letu 2020/2021 je vrtec obiskovalo na obeh lokacijah skupaj 96 otrok. Matično šolo in dve podružnični enoti je obiskovalo 214 učencev.

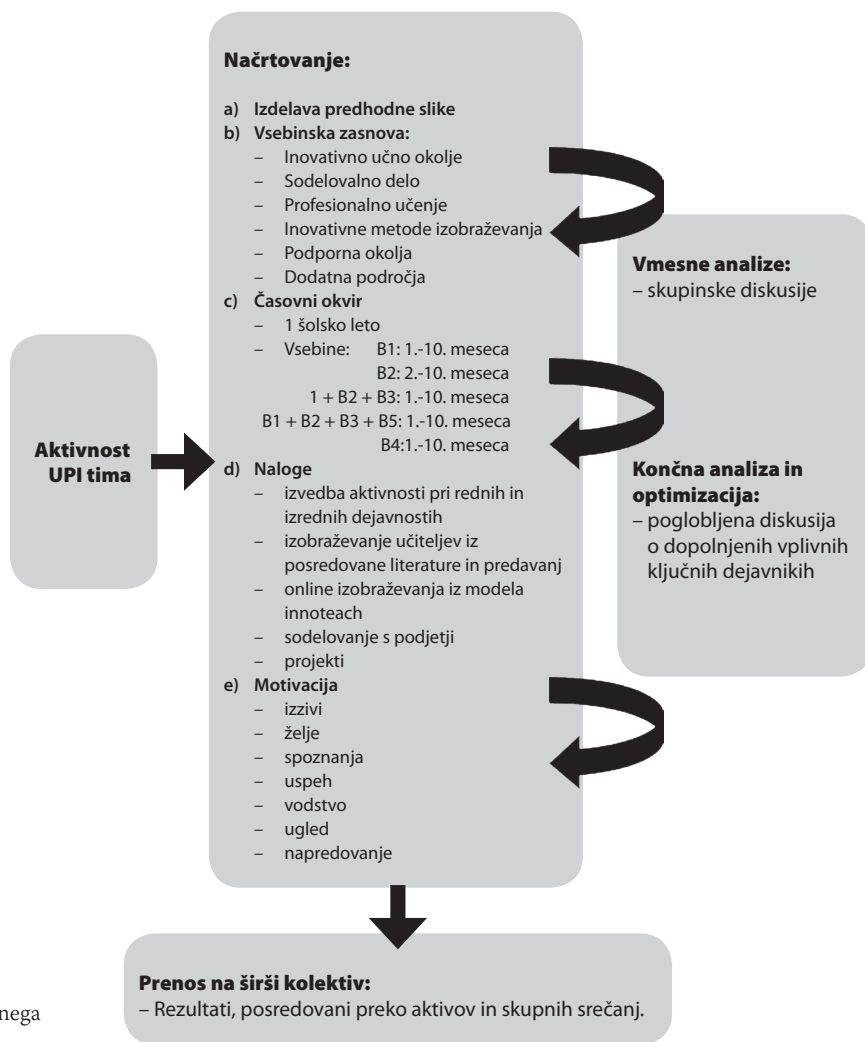
Zavedamo se pomena ustreznega učnega okolja za sodobno učenje in poučevanje, zato smo v tem šolskem letu v šoli oblikovali koncept ter načrt za operacionalizacijo našega dela, ki je obsegal nabor znanj in veščin, s katerim smo vodstvo in strokovni delavci želeli razvijati večšine učencev v obogatenih in kompleksnih, inovativnih učnih okoljih. Naš cilj je bil pri strokovnih delavcih krepiti motivacijo, sodelovanje po vertikali in horizontali ter njihovo formalno in neformalno učenje.

Proces je potekal od januarja do oktobra in je vključeval:

- Analizo učnih okolij po kriterijih za inovativna učna okolja. Vsebinsko smo preučevali zbrane podatke, še zlasti vzroke nastalih problemov kot skritih ozadij.
- Snovanje oziroma načrtovanje novih ciljev, vsebin, tehnik.
- Izgrajevanje odnosov za ustvarjanje novih idej in pogojev za razvijanje inovativnega duha sodelovalnega učenja in dela, v katero so bili vključeni učitelji iz posameznih predmetnih aktivov. Raziskovali in razvijali so nove zamisli, krepili medsebojno sodelovanje in ustvarjanje, skupaj iskali boljše rešitve, uvajali in sprejemali spremembe, določali merila uspešnosti, vnašali novosti v lastno vzgojno-izobraževalno delo, usmerjeno v inovativno poučevanje in praktično delo (od februarja do oktobra).
- Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za krepitev kompetenc za inovativno učenje in poučevanje, obvladovanje tehnik in veščin razmišljanja za razvoj inovativnih izdelkov ter reševanje konkretnih problemov. Usposabljanje je potekalo v obliki predavanj in delavnic, z učenjem praktičnih primerov ter s pomočjo strokovnih razprav. S tem smo povečali motivacijo sodelavcev, njihovo zavedanje lastnih sposobnosti in razumevanje pomena inovativnosti za prihodnost.

- Razvoj podpornih okolij z vključevanjem interesnih skupin (deležnikov), ki so pomembne za izboljšanje delovanja šole tako s strani vodstva, posameznikov in organizacij, ki delajo s šolo, z namenom učinkovitega sodelovanja z njimi.
- Spremljava in analiza vključevanja inovativnih metod v pouk (projektno, problemsko in poizvedovalno učenje), s katerimi smo razvijali ustvarjalnost učencev.

V prikazanem shematskem načrtu podrobneje prikazujemo operacionalizacijo modela – eksperimenta (slika 1).



SLIKA 1

Načrt razvijanja inovativnega učnega okolja

Za izvedbo načrta smo sestavili razvojno skupino 6 strokovnih delavcev, ki so se v tim vključili na svojo željo. Tim je enkrat mesečno načrtoval, izpeljal in evalviral razvojne delavnice za vse strokovne delavce skupaj z vodstvom šole. V tem času smo uspeli okrepiti inovativna učna okolja, predvsem s tem, da smo razvijali timsko sodelovanje in medsebojno sodelovanje po vertikali in horizontali, kar nam je omogočalo premike k sodobnim načinom poučevanj, profesionalno rasli, krepili prepričanje, razvijali smo delovno okolje, kjer so napake dovoljene in iz katerih se lahko učimo. V vzgojno-izobraževalnem delu smo pozornost usmerjali na vsakega posameznika in pri učencih spodbujali sodelovalno učenje. V tem primeru je bila vloga ravnateljice usmerjanje sodelavcev k skupnemu cilju, spodbujanje njihove profesionalne rasti ter medsebojne pomoči.

Kot ravnateljica se zavedam, da je vloga vodstva pri vodenju strokovnih delavcev izredno pomembna. Kadar uvajamo spremembe, sem še posebej pozorna, da sodelavcem izkazujem spoštovanje, skrb za njihov razvoj in dobro počutje, povezujem med seboj različne skupine in vse sodelavce vabim k oblikovanju naše skupne vizije. Zavedam se pomena transformacijskega vodenja, ki izboljšuje delovno uspešnost in sooblikuje učečo se skupnost ter pozitivno delovno vzdušje. Vodja mora biti vzor učiteljem, ki vodijo razrede, tudi v tem, kako rešuje vsakodnevne izzive. V šoli želim zagotavljati pogoje, v katerih bo delo učiteljev potekalo učinkovito, učenci pa bodo kar najbolj učinkovito pridobivali ustrezno znanje in spretnosti za življenje v sodobnem svetu ter se učili živeti v skladu z občečloveškimi vrednotami. Vodstvo je ključno za vodenje sprememb, izboljšav, ki jih je treba skrbno načrtovati in vanje vključevati učitelje in učence.



# Primer dobre prakse: Prenova spletne strani vrtca

**Barbara Novinec,**

*Vrtec Galjevica*

Vrtec Galjevica deluje na petih lokacijah na južnem obrobju Ljubljane in vključuje 26 polno zasedenih celodnevni oddelkov. V šolskem letu 2020/2021 smo imeli v vrtec vključenih 461 otrok, od tega 18 otrok s posebnimi potrebami. V našem vrtcu je zaposlenih 99 oseb. Vodenje vrtca sem prevzela v letu 2011. V minulih desetih letih smo odprli dodatno trioddelčno enoto, povečali število zaposlenih za 14 % (tudi v okviru projektnih zaposlitev) ter zaradi upokožitev pomladili kolektiv v povprečju za 7,5 let, tako da je trenutna povprečna starost zaposlenih 41,3 let.

V tem prispevku predstavljam prenovo spletne strani vrtca, ki po novem vključuje 3D predstavitev vseh petih hiš vrtca, e-zbornico za zaposlene ter foto utrinke na foto postaji posameznega oddelka. Digitalizacija procesov dela v vzgoji in izobraževanju ter vsebinsko e-arhiviranje dokumentacije sta se pokazala za nujna v zadnjih osmih letih, še posebej pa v obdobju epidemije v letih 2020 in 2021. Vizijo vrtca smo oblikovali skupaj s sodelavci in z njo načrtali glavne smeri razvoja vrtca, vključno s ciljem krepitve digitalizacije. Vsi strokovni delavci vrtca imajo od leta 2013 prenosne računalnike, ki jih menjujemo na 3 do 5 let, vse hiše vrtca so opremljene s projektorji, imamo tudi nekaj pametnih tabel, kar omogoča elektronsko mesečno in tedensko vsebinsko načrtovanje in izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela ter analizo z evalvacijo, ki jo hranimo v e-zbornici. Vsako leto v vrtcu organiziramo izobraževanje zaposlenih s področja izobraževalne tehnologije, ki je prilagojeno njihovim strokovnim potrebam. V zadnjih letih smo spletno stran vrtca oblikovno in vsebinsko prenovili leta 2013, leta 2015 pa smo jo dopolnili z e-zbornico za zaposlene in z zaprtim sistemom foto utrinkov za starše posameznih oddelkov.

E-zbornico smo zasnovali v sodelovanju s študentom z Univerze v Ljubljani na podlagi kodnega zapisa projektne e-zbornice, ki je nastala v okviru projekta Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, Arnesa ter 10 zavodov. V e-zbornici hranimo tekoče dokumente (letne delovne načrte oddelkov, akcijske načrte izboljšav oddelkov, zapisnike roditeljskih sestankov z listami prisotnosti, obrazce beleženja otrokovega razvoja idr.) in celotni arhiv dokumentov posameznega oddelka. E-obrazce vsebinskih mesečnih in tedenskih priprav vzgojno-izobraževalnega dela vseh



26 oddelkov mesečno redno nalagamo v e-zbornico in so dostopni vsem strokovnim delavcem. Na ta način jim omogočamo izmenjavo znanja in primerov dobrih praks ter spodbujamo v drugih oddelkih uvajanje novih dejavnosti. Sprotna analiza in evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela vsakega oddelka, ki je objavljena v e-učilnici, omogoča vodstvu vrtca tekočo spremljavo izzivov in težav ter dosežkov, pa tudi bolj poglobljeno hospitiranje. V e-zbornici imajo strokovni delavci dostop do vseh dokumentov vrtca, zapisnikov mesečnih vzgojitelskih zborov in strokovnih aktivov, gradiv vseh izvedenih izobraževanj v vrtcu, knjižničnih e-gradiv in seznama knjig v vseh knjižnicah na petih lokacijah vrtca, zapisnikov projektnih skupin in skupine za prehrano.

Staršem smo v prvem letu postavitve spletne strani v zaprtem sistemu za posamezni oddelek omogočili dostop do fotografskih utrinkov dela v oddelku, z uveljavitvijo Splošne uredbe o varovanju osebnih podatkov (GDPR) pa imamo od leta 2018 v vrtcu vzpostavljen sistem sprotnega nalaganja fotografij na foto postajo oddelka, na zunanjem strežniku pa skrbnika podatkov, ki beleži dostop in odjem fotografij iz posameznih foto postaj s strani odjemalcev (staršev). Tako smo zaščitili sistem hrambe osebnih podatkov (fotografij) in nadzor nad njimi, hkrati pa staršem, ki soglašajo s fotografiranjem otroka in hrambo podatkov na foto postaji, nemoten dostop do fotografij in video posnetkov oddelka med letom. V ta namen jim dodelimo uporabniško ime in geslo.

Ker je bilo v letu 2020/2021 v prostorih vrtca zaradi epidemije onemogočeno oziroma omejeno gibanje staršev in gostov, smo se odločili za oblikovanje 3D video predstavitve vrtca, ki bi bila dostopna širši javnosti na spletni strani vrtca. Pri pripravi je sodelovalo 56 strokovnih delavcev vrtca in izredno smo ponosni, da je projekt v celoti uspel. Konec šolskega leta je bilo zabeleženih preko 100.000 ogledov.

Naš naslednji korak načrtujemo poleti. V vrtcu bomo na temo »Bosih nog skozi pravljичni svet naokrog« vsebinsko načrtovali 40 pravlјic, ki jih bodo otroci spoznavali z vsemi čutili in bodo naložene v e-zbornici. V prihajajočem šolskem letu načrtujemo oblikovanje samostojne e-pravlјice vseh 26 oddelkov, ki bodo objavljene na spletni strani vrtca.

Ključno vlogo pri razvoju digitalizacije v vrtcu ima ravnatelj, ki skrbi za vsebinsko razvojno vizijo vrtca, oblikuje finančni načrt (ki vključuje sredstva za digitalizacijo), načrtuje in zagotovi sredstva za opremo in izobraževanje zaposlenih ter sooblikuje podporno okolje za izobraževanje zaposlenih. V vrtcu imamo oblikovano projektno skupino za razvoj IKT, ki ga koordinira vzgojitelj, v njo so vključeni strokovni delavci in vodstvo. Ravnatelj je običajno v vlogi glavnega odločevalca v procesih digitalizacije, žal je podpornih sistemskih okolij za zagotavljanje sredstev za digita-

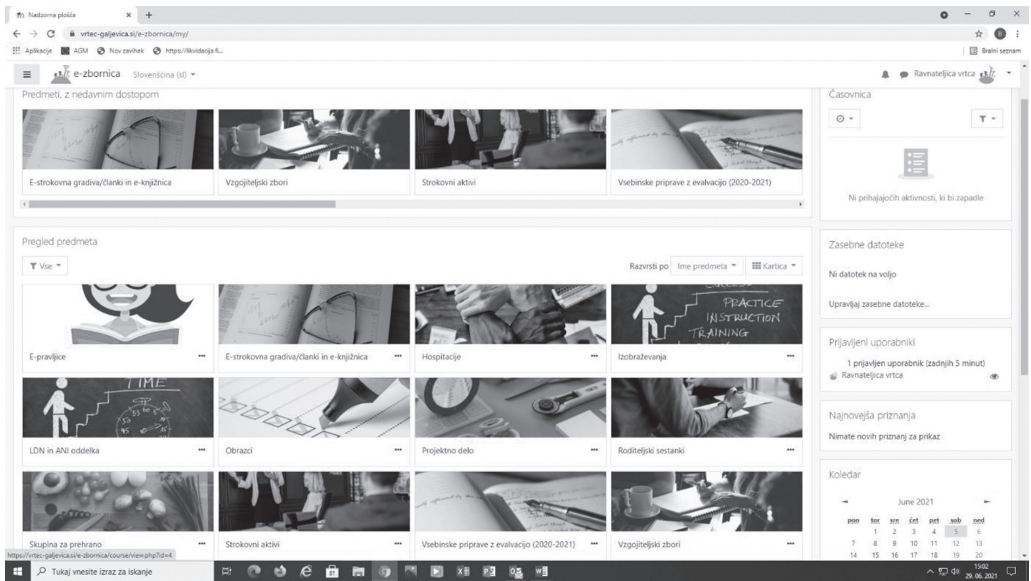
lizacijo trenutno premalo, npr. trenutno aktualni projekt digitalizacije v šolstvu *ReactEU – IKT za VIZ*, ki ga po pooblastilu Vlade RS oz. MIZŠ projektno upravlja Arnes v okviru 16 milijonov sredstev (*namen javnega razpisa je VIZ omogočiti razvoj in uvajanje izobraževalnega ekosistema v virtualnem okolju, za kar je potrebno zagotoviti dovolj ustrezne IKT opreme*), je vrtcem namenil za opremo zelo malo sredstev. Naš vrtec s 26 oddelki in 461 otroki je prejel 5.079,42 EUR.

Z nenadnim zaprtjem oz. priprtjem vrtcev v času epidemije covida-19 v minulem letu in pol je t. i. digitalni premik omogočil kontinuiteto vzgojno-izobraževalnega procesa in stik z otroki, ki vrtca niso obiskovali, in družinami, a je ustvaril tudi številne izzive. Prav aktualna kriza je še bolj jasno pokazala potrebo po izboljšanju znanja in spretnosti pri uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije ter potrdila, da bo zagotavljanju enakega dostopa do kakovostnega izobraževanja nujno nameniti še več pozornosti.



SLIKA 1

Print ekrana spletne strani vrtca: [www.vrtec-galjevica.si](http://www.vrtec-galjevica.si)



SLIKA 2

E-zbornica z vsebinami za zaposlene (dostopno z geslom in uporabniškim imenom preko spletne strani vrta) ([www.vrtec-galjevica.si](http://www.vrtec-galjevica.si))



SLIKA 3

Foto postaja oddelkov za e-utrinke v vrtcu

# Tudi starši hodijo v šolo – Šola za starše

Mateja Petric,

*Posvetovalnica za učence in starše Novo mesto*

*»Vse srečne družine so si podobne, vsaka nesrečna pa je nesrečna po svoje.«*

*Lev Nikolajevič Tolstoj*

V Posvetovalnici za učence in starše Novo mesto v okviru svojih rednih delovnih obveznosti izvajamo tudi izobraževanja za starše oziroma tako imenovano Šola za starše. Šola za starše je namenjena predvsem tistim staršem, ki si želijo pridobiti nova znanja s področja vzgoje, in tistim, ki iščejo nove poti v svoji vzgoji, kadar s starimi niso zadovoljni. Izhajamo iz prepričanja, da želijo starši vselej biti kar najbolj uspešni, zato k njihovem izobraževanju pristopamo strukturirano, zavestno in ciljno naravnano. Staršem omogočamo učenje novih znanj s področja vzgoje in jim nudimo podporo, da bi svoje poslanstvo kar najbolje opravili. V okviru Šole za starše se srečamo s starši, ki imajo otroke v vrtcu, nato v osnovni in kasneje v srednji šoli. Srečanja za starše in s starši izvajamo v obliki predavanj, ki jih popestrimo z delavnicami, v katere udeležence srečanj, kadar je to le mogoče, aktivno vključujemo.

Cilji Šole za starše so:

- poudariti pomen in vlogo staršev;
- staršem omogočiti pridobivanje psihološko-pedagoškega znanja, ki ga potrebujejo pri vzgoji svojih otrok;
- prispevati k negovanju in izboljševanju odnosov in medsebojne komunikacije v družinah;
- spodbujati dvig kakovosti in zadovoljstva življenja v družini;
- predvsem pa dati staršem možnost, da na srečanju aktivno delujejo v skupini, jih spodbujati k temu, da izrazijo svoje mnenje in si izmenjajo izkušnje dobrih praks.

Teme izobraževanj izberemo skupaj z udeleženci. Starši običajno izrazijo potrebo po dodatnem znanju s področja obvladovanja veččin komuniciranja, postavljanja meja v otrokovem razvoju, obvladovanja konfliktov, prepoznavanja in obvladovanja različnih čustvenih situacij in

negovanja ter razvijanja dobrih medsebojnih odnosov v družini. Z vsebinami Šole za starše osvetljujemo značilnosti razvojnih stopenj otrok in posebnosti posameznikov. Starše ozaveščamo, obveščamo, poslušamo in jim odgovarjamo na aktualna, ključna in pogosta vprašanja o odraščanju, vzgoji, šolanju, socializaciji in prevzemanju različnih vlog. Rdeča nit srečanj je ozaveščati starše o tem, da imajo pri odraščanju svojih otrok nenaдомestljivo vlogo in da jih »mali« in »veliki« otroci še kako potrebujejo. Starše je treba pogosto opogumiti, da si upajo biti odločni starši. Pogosto izpostavimo namreč dvom, ali in kako otroku izkazovati naklonjenost in ljubezen ter ga hkrati razumno omejevati. Včasih zaznavamo pri starših, ki poiščejo pomoč in moč v naši Posvetovalnici veliko zadrego ali sram, da imajo težave. Na srečanjih v Šoli za starše skrbimo, da se zmanjšuje njihov strah pred izpostavitvijo problemov, in jih opogumljamo, da spregovorijo o težavah, se z njimi uspešno spopadejo in skupaj z drugimi starši soustvarjajo ustrezne rešitve.

V šolskem letu 2020/2021 smo predavanja in delavnice za starše izvedli v različnih šolah, vrtcih in drugih zavodih. Na vsa vabila zavodov izven naše primarne šole, kjer imamo sedež, smo se vselej odzvali. Zaradi izrednih razmer, povezanih z virusom covid-19, smo v tem letu predavanja, delavnice oziroma t. i. Šolo za starše preko različnih aplikacij izvajali tudi na daljavo.

Razumevanje staršev ni le stvar razuma, ampak tudi srca in socialnega čuta, zato ni nobenih predpisov, kako naj »šolanje« staršev poteka. Naša Šola za starše sestavlja več korakov in poteka v različnih oblikah, ki jih priredimo glede na želje, cilje, potrebe in pričakovanja uporabnikov, udeležencev in/ali organizatorjev t. i. Šole za starše (vrtci, šole).

- Prvi korak oziroma etapo ogrevanja predstavlja pogovor s starši, izražanje počutja, predstavitev občutkov in sporočanje pričakovanih glede na vsebino srečanja.
- Sledi teoretična predstavitev osrednje teme srečanja, ki jo vselej podkrepimo s praktičnimi primeri.
- Osrednji del, najdejavnejši del srečanja, je izmenjava starševskih izkušenj, lastnih primerov, igre vlog in izražanje posameznih mnenj, ki ponazarjajo vsebino, ki jo predstavimo v teoretičnem delu.
- V zaključni fazi sledi pogovor z udeleženci o vprašanih, dilemah, izkušnjah in vtisih. Vselej opravimo evalvacijo srečanja, ki je vsem skupaj pomembno sporočilo za nadaljnje delo. Za udeležence pripravimo tudi zloženko z vsebino posameznega srečanja, ob koncu srečanj pa še »starševsko diplomo« o obiskovanju Šole za starše.

Navadno se srečujemo na 14 dni ali enkrat mesečno. Glede na potrebe in naše možnosti se v nekaterih primerih srečamo od tri- do petkrat.

Na srečanjih naše Šole za starše še vedno (in vsa leta) prevladujejo ženske, mame, vendar pa tudi število očetov ni zanemarljivo. Vsako leto se srečanjem pridruži več očetov, kar je zelo spodbudno. Najbolj smo veseli, kadar se Šole za starše udeležita oba starša. To prinaša največjo korist otrokom in povečuje možnosti staršev za (nad)gradnjo uspešnih družinskih odnosov.

# Vključevanje podpornih metod v delo z učenci v posebnem programu vzgoje in izobraževanje

**Barbara Smolej Fritz,**

*Osnovna šola dr. Mihajla Rostoharja Krško*

Osnovna šola dr. Mihajla Rostoharja izobražuje učence v dveh programih, prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom in posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Izvajamo tudi mobilno službo za učence in otroke osnovnih šol in vrtcev v občini Krško in Kostanjevica na Krki. Z največjimi izzivi se v zadnjih letih srečujemo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. K nam se iz leta v leto vpisuje vse večje število učencev, poleg tega pa so njihove potrebe zelo raznolike in kompleksne. V program so vključeni učenci z najtežjimi motnjami v razvoju ter učenci, ki zmorejo zase v veliki meri poskrbeti, se vključevati v različne aktivnosti in so zmožni opraviti marsikatero delo. Te spremembe in značilnosti zahtevajo razmislek o drugačnih pristopih dela, pripomočkih in prostorskih pogojih.

Izobraževanju in usposabljanju sodelavcev namenjamo veliko pozornosti. V kolektivu razvijamo in krepimo miselnost, da je znanje nekaj, v kar je vredno vlagati in za kar smo soodgovorni vsi zaposleni, tudi šola oziroma vodstvo šole. Skupaj razmišljamo, kaj učenci potrebujejo, in ugotavljamo, katera znanja že imamo in katera bi bilo potrebno še pridobiti. Specialna znanja in veščine pridobivajo sistematično. Pri načrtovanju izhajamo iz učenca in njegovih potreb, upoštevajoč učni načrt in splošna metodično-didaktična priporočila za delo z učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Potreb je običajno več, kot je na voljo finančnih sredstev za izobraževanje.

V preteklih letih smo v učenje in poučevanje učencev vnesli več podpornih pristopov in načinov dela:

1. **Glasbeno terapijo** redno izvajamo v oddelkih, kjer ocenimo, da je treba učencem omogočiti soustvarjati izrazito varen prostor. Spodbujamo jih k različnim aktivnostim, h komunikaciji (verbalni in neverbalni, odvisno od učenčevih potreb in zmožnosti), k izražanju različnih čustev in skrbimo za razvijanje občutka pripadnosti skupini. Terapevt skupaj z učiteljem zastavlja cilje razvoja posameznega učenca na njegovem zaznavnem, čustvenem, socialnem, kognitivnem, komunikacijskem in motoričnem področju. Glasbeni



- terapevt se v oddelkih, v katere je vključen, srečuje z učenci enkrat tedensko, od novembra do aprila.
2. Bližina domačih živali pri večini ljudi vzbuja prijetne občutke, jih pomirja in sprošča. Rezultati poskusnih aktivnosti, povezanih z vključevanjem domačih živali v program, so pokazali, da se večina naših učencev v njihovi prisotnosti počuti dobro, zato smo jih začeli sistematično vključevati v vzgojno-izobraževalno delo. **Aktivnosti z učenci ob prisotnosti psa** izvaja ena od naših učiteljic, ki je opravila izobraževanje za terapevtski par. Na začetku šolskega leta pripravimo načrt njunih obiskov v posameznih razredih. Obiske povežemo s cilji pouka. Cilji so lahko izboljševanje telesne države in taktilne stimulacije učencev, njihove koordinacije in pozornosti, jačanje motivacije, pa tudi izboljšanje očesnega kontakta in krepitev socialnih interakcij. Poleg aktivnosti ob prisotnosti psa vključujemo v vzgojno-izobraževalni proces z učenci tudi **aktivnosti, povezane s konji**. Slednje izvaja naša učiteljica z dodatnimi znanji s tega področja. Aktivnosti potekajo na kmetiji, kjer imajo konje, namenjene terapevtskemu jahanju. Enako kot stik s psom tudi stik s konjem pri učencih izboljša počutje, umirijo se in bolje osredotočijo. Posebno vrednost tega pristopa zaznavamo pri delu z gibalno oviranimi učenci, saj jim sedenje na konjskem hrbtu daje občutek gibanja, za kar so sicer v življenju prikrajšani.
  3. **Metoda plavanja Hallwick** omogoča učencem prijetno, sproščujočo in sodelovalno izkušnjo v vodi, učencem s težjimi motnjami v telesnem in duševnem razvoju pa tudi dodatno izkušnjo gibanja. Aktivnosti izvaja naša učiteljica, ki je pridobila ustrezen certifikat. Delo poteka individualno, v bazenu sosednje šole.
  4. **Pristop Bobath** vključuje v svoje vzgojno-izobraževalno delo delovna terapevtka. Pristop temelji na nevrofizioloških in biomehanskih teorijah ter se osredotoča na kakovost učenčevega gibanja. Izhaja iz celostnega pogleda na učenca. Delovna terapevtka skuša pri učencu krepiti šibkejšje dele telesa in na ta način povečati njegove gibalne potenciale, vse gibalne vzorce pa prenesti v vsakdanje življenje. Pri svojem delu sodeluje z učitelji in starši.
  5. Zadnja leta je v posebni program vključenih vse več učencev z avtističnimi motnjami (v nadaljevanju AM), zato smo se v šolskem letu 2017/2018 odločili za oblikovanje posebnega oddelka mlajših učencev z AM. Pri snovanju pristopov smo izhajali iz splošnih metodično-didaktičnih priporočil za vzgojno-izobraževalno delo z učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, ki smo jih nadgradili z nekaterimi uveljavljenimi pristopi za vzgoj-





Aktivnosti s psom:  
učiteljica Metka  
Habinc in psička  
Bruna na obisku

no-izobraževalno delo z učenci z AM. Učenje in poučevanje smo prilagodili v skladu z elementi strukturiranega poučevanja z vizualno podporo – **TEACCH** (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). Ta pristop upošteva vizualni način mišljenja kot prevladujoč učni stil učencev z AM. Za ta pristop sta usposobljeni dve učiteljici, ki sta opravili enoletno podiplomsko izobraževanje in druga izobraževanja za delo z učenci z AM.

6. Za vsakega posameznika je pomembno, da lahko izraža svoje želje in potrebe. Pri učencih, ki ne razvijejo govorne komunikacije, je treba uporabiti alternativne načine. **PECS** (Pictures Exchange Communication System) pristop je bil prvotno razvit za otroke z AM, kasneje pa se je izkazal kot uporaben tudi pri drugih učencih s primanjkljaji v govoru in komunikaciji. Ta način dela izvajamo z učenci, za katere učitelji na strokovnem aktivu skupaj z logopedi-

njo ocenijo, da je zanje primeren in bi bil dodatna podpora njihovega razvoju.

Posamezni učitelji vključujejo v vzgojno-izobraževalno delo še elemente mnogih drugih pristopov, kot so npr. DIR FloorTime® (**vzpostavljanje temeljev za senzorno integracijo**), EBL – porajajoči se jezik telesa (metoda za uspešno vzpostavljanje komunikacije), Brain Gym®, Handle pristop®, globalna metoda branja in glasbena vzgoja po metodološkem pristopu Edgarka Willemsa®.

Vzgojno-izobraževalno delo z učenci s posebnimi potrebami (pa ne samo z njimi) terja od vseh strokovnih delavcev nenehno učenje, raziskovanje, izpraševanje, opazovanje, presojanje, kaj deluje, kaj bi lahko delovalo in kje lahko učenca v njegovem razvoju v šoli podpremo. Terja pa tudi pogum vseh nas za eksperimentiranje in uvajanje novosti.

Ravnatelj mora imeti jasno vizijo in biti zgled sodelavcem s svojo pripravljenostjo za učenje, odprtostjo za novosti in nenehno raziskovanje ter z nenehnim izboljševanjem vsakdanje prakse, poleg tega pa strokovne delavce aktivno podpirati v njihovi profesionalni rasti ter tako skupaj s sodelavci soustvarjati učečo se skupnost in načrtovati ter utirati nove poti z učenci in za učence oziroma njihove družine.

# Jaz ne znam, kar znaš ti. Ti ne znaš tega, kar znam jaz. Skupaj pa lahko narediva velike stvari

**Jovi Vidmar,**  
*Vrtec Mojca*

Vsaka organizacija, ki teži k višji kakovosti, se zaveda, da je potrebno neprestano spremljanje in evalviranje dela. Hospitacije so nam pri tem v pomoč in podporo, zato smo jih želeli začeti izvajati v obliki kolegialnih hospitacij.

Pogosto sem kot ravnateljica ob hospitaciji v oddelku pomislila, kako koristno bi bilo, da bi sodelavke med seboj izmenjale dobre prakse. Naš vrtec do tega šolskega leta ni poznal kolegialnih hospitacij, zato smo se lotili vnašanja teh elementov postopoma. Vsebinsko smo zastavili kot eno izmed razvojnih nalog. Spoznali smo, da je pomembno vzpostaviti priložnosti in možnosti za medsebojno učenje vzgojiteljev ter medgeneracijsko sodelovanje. Pomemben dejavnik profesionalnega razvoja je tudi organizacijsko okolje, ki spodbuja medsebojno učenje in sodelovanje, kajti na ta način vzpostavljamo in razvijamo učečo se skupnost. Razvoja vrtca si ne moremo predstavljati brez razvoja sodelovalne kulture ter učenja drug z drugim in drug od drugega.

Naš vrtec ima vizijo, ki jo lahko udejanjamo tudi s kolegialnimi hospitacijami: »Vrtec je ustvarjalna hiša, v kateri drug drugega bogatimo z medsebojnim sodelovanjem in spoštovanjem.«

V sodelovanju s Šolo za ravnatelje smo v programu Vodenje za učence oblikovali akcijski načrt za Vrtec Mojca in sestavili strokovni aktiv, ki je oral ledino pri uvajanju kolegialnih hospitacij. Jedro opazovanja je bilo spremljanje aktivnega učenja otrok, razvijanje sposobnosti aktivnega vključevanja, sporočanja, poslušanja, sodelovanja, kritičnega mišljenja in spoštovanja drugačnih mnenj. Vzgojiteljice so si v preteklih letih pridobile znanje na področju metod aktivnega učenja bralno učnih strategij.

Na vzgojiteljskem zboru smo preučili prednosti in pomanjkljivosti kolegialnih hospitacij in zavzeli stališča: v ospredje je treba postaviti refleksijo in timsko evalvacijo. Kritični (prijatelj) sodelavec, odsotnost vzgojitelja iz »svojega« oddelka, medtem ko opravlja kolegialno hospitacijo, se nadomesti s sočasnostjo pomočnika vzgojitelja za pokrivanje sočasnosti. Hospitacijo sta spremljala sestanek pred hospitacijo ter opazovanje in pogovor po hospitaciji. Zagotovljena je morala biti visoka mera zaupnosti, medsebojno spoštovanje, sprejemanje drugačnosti, odgovornost do so-

delavca ter nadomeščanje odsotnega sodelavca v oddelku. Zavedali smo se, da hospitacije pri nekaterih pedagoških delavcih niso najbolj zaželeni. Razlogi so nam bili znani: vzgojiteljeva trema, strah pred ocenjevanjem in neuspehom, odpori do kritične povratne informacije, strah pred izpostavljanjem, neprijeten občutek nadzora in pritiska, pomanjkanje samozavesti, nezaupanje v lastno delo, nezaupanje v vodstvo.

Spoznali smo, da morajo biti za izvajanje kolegijskih hospitacij zagotovljeni nekateri pogoji:

- visoka mera zaupnosti vseh vključenih,
- medsebojno spoštovanje, sprejemanje drugačnosti, odgovornost sodelavca do sodelavca,
- zagotovljeno nadomeščanje v oddelku.

Prepoznali smo več koristi kolegijskih hospitacij:

- spremljanje aktivnega učenja otrok v oddelku,
- medsebojno bogatenje znanja,
- razvoj in rast strokovnih delavcev,
- kolegijskost, potrditev načina dela,
- razvijanje konstruktivne kritike in
- dvig samozavesti.

V našem vrtcu imamo sedaj v vsaki enoti koordinatorja, ki skrbi za načrtovanje in izvedbo kolegijskih hospitacij. Na strokovnem aktivu posamezne enote vzgojitelji predstavijo enega do dva primera izvedenih kolegijskih hospitacij. Poudarek primera dobre prakse je na vključenosti otrok v proces.

Pogled naprej – cilj, ki mu sledimo že drugo leto, je spremljanje različnih iger v naravnem okolju, s prepletanjem spontane in vodene igre, z uporabo nestrukturiranih materialov, in razvijanje strokovnih razprav o učenju in igri otrok.

# Delo z učenci Romi

**dr. Maja Matrić,**  
*ravnateljica*

Osnovno šolo Cerklje ob Krki vsako leto obiskuje okrog 200 učencev, pri čemer se delež romskih učencev giba med 10 in 15 %. Učenci Romi prihajajo iz bližnjega naselja Gazice, pa tudi iz okoliških vasi, ki sodijo v naš šolski okoliš. Pri izobraževanju učencev Romov zaznavamo dve temeljni težavi: slabo poznavanje slovenskega jezika ob vpisu v prvi razred ter slab obisk in prekinitev šolanja po 7. razredu šolanja. V zadnjih letih je sicer nekaj učencev končalo 9. razred, kar je velik uspeh. Po vpisu v srednjo šolo so le-to opustili – najpogosteje zaradi pomanjkanja opore v domačem in šolskem okolju. Učenci Romi v večjem delu opravijo osnovnošolsko obveznost, vendar ne zaključijo vseh devet razredov osnovne šole. Redki nadaljujejo šolanje v nižjih izobraževalnih ali srednješolskih programih.

S 1. 7. 2020 je občina Brežice na šoli zaposlila romsko pomočnico kot obliko nadstandarda. Gospa prihaja iz našega romskega naselja in je na šoli delala že v preteklosti preko javnih del. Na šoli primarno skrbi za socialni vidik šolanja romskih učencev (prevaja, razlaga, spremlja), opravlja pa tudi vsa ostala dela (nadomešča v vrtcu, čisti, dostavlja hrano).

Ob podpori Urada za narodnosti smo navezali pomembne stike s predstavniki Romske skupnosti iz Prekmurja. Odzvali so se našim povabilom ter obiskali šolo in naselje. V naselju so pričeli izvajati delavnice za otroke in odrasle, na katerih izpostavljajo pomembno vlogo izobrazbe, predšolske vzgoje, zdravstvene preventive itd. Prebivalci naselja so izrazili zadovoljstvo nad tovrstnimi obiski.

V tem času je prišlo tudi do sprememb na sistemski ravni, saj nam Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport omogoča sistemizacijo delovnega mesta romski pomočnik. Delež zaposlitve je pogojen s številom romskih učencev. Naši šoli pripada zaposlitev v polovičnem deležu. Ob preostalih sistemskih rešitvah (ugodnejši normativ pri oblikovanju oddelkov, dodatna strokovna pomoč za učence Rome, ure slovenskega jezika za učence Rome prvošolce) lahko rečem, da imamo res izjemne pogoje za to, da učencem Romom nudimo kakovosten pouk ter tudi osebno in čustveno oporo pri vključevanju v šolo in uspešnem zaključevanju. Predpogoj je, da učenci prihajajo v šolo redno in so na učenje pripravljeni.

V pogovorih s prebivalci Romi sem ugotovila, da je potrebno šolanje romskih otrok graditi od vrtca dalje. To je bil razlog, da sem na obisk v naš vrtec povabila mlade mamice in otroke iz naselja. Predstavili smo jim potek dela, mamice pa so govorile o svojih strahovih in zadržkih glede po-

šiljanja otrok v vrtec in šolo. Najbolj jih je skrbelo, kako se bo otrok znašel, če ne govori slovensko. Hkrati so poročale, da učenci v prvem razredu veliko jokajo, ker nič ne razumejo. Povedale so tudi, da je v zimskem času situacija posebej težka, saj nimajo elektrike in zjutraj v temi težko pripravijo otroke za šolo, saj oblačila perejo na roke. Ta sestanek je predstavljal prvi korak k oblikovanju bolj osebnega in pristnega odnosa z romskimi prebivalci v našem kraju, predvsem z materami. Predvsem zahvaljujoč osebnemu pristopu mi je uspelo romskim staršem predstaviti redni in krajši program vrtca, ki sta pogoj za uspešnejše vključevanje romskih otrok v šolo. Z rednim obiskom vrtca bi otroci pridobili znanje slovenskega jezika, navezali stike z drugimi otroki, pridobili delovne navade ter se navadili prihajati vsakodnevno.

V šolskem letu 2021/2022 našo šolo obiskuje 200 učencev, v enoti vrtca pa so 104 otroci. Šolo obiskuje 25 učencev Romov, vrtec pa trije otroci Romov, kar je izjemen uspeh. V prvi polovici leta 2022 načrtujemo izvedbo krajšega programa vrtca, ki bi ga predvidoma obiskovalo sedem otrok iz Gazic in okoliških krajev. Starši so izrazili pripravljenost otroke pošiljati v vrtec, še vedno pa je pri njih čutiti strah in zaskrbljenost. Svojo vlogo vidim predvsem na področju grajenja medsebojnega zaupanja ter zaupanja v naš zavod, v naše delo in predvsem občutek, da bo z otrokom vse v redu, če ostane pri nas. Do pomembnejših premikov na področju dela z romsko populacijo prihaja tudi na ravni občine, ki trenutno pripravlja strategijo reševanja romske problematike, ki zajema tako pravno-formalne vidike kakor tudi socialo, zdravstvo, varnost, kulturo ter vzgojo in izobraževanje.

Z opisanimi aktivnostmi omogočamo romski populaciji pogoje in možnosti za vključevanje v družbo ter kakovostno življenje. Pri tem pa ne gre brez aktivne vloge Romov samih. Za uspeh potrebujemo pomoč in sodelovanje romskih staršev, potrebujemo njihovo podporo v procesu vzgoje in izobraževanja, predvsem pa njihovo prepoznavanje pomembnosti šole, ki lahko otrokom omogoči kakovostno življenje in uspešno vključevanje na trg delovne sile.

- **Dr. Tatjana Ažman** je predavateljica v Šoli za ravnateljem Zavod RS za šolstvo in vodja programa Mreže ravnateljev za razvoj vodenja.  
*tatjana.azman@solazaravnatelje.si*
- **Lidija Dornig** je ravnateljica Gimnazije Jesenice.  
*lidija.dornig@guest.arnes.si*
- **Melita Jakelj** je ravnateljica Osnovne šole Simona Gregorčiča Kobarid.  
*ravnateljica@os-kobarid.si*

- **Natalija Kotar** je ravnateljica Osnovne šole Brinje Grosuplje.  
*natalija.kotar@os-brinje.si*
- **Erna Meglič** je ravnateljica Osnovne šole Križe. *erna.meglic@oskrize.si*
- **Blanka Nerad** je ravnateljica Osnovnae šole Frana Kocbeka Gornji Grad.  
*sola.gornji-grad@guest.arnes.si*
- **Barbara Novinec** je ravnateljica Vrtca Galjevica.  
*ravnateljica@vrtec-galjevica.si*
- **Mateja Petric** je vodja Posvetovalnice za učence in starše Novo Mesto. *Mateja.Petric2@guest.arnes.si*
- **Barbara Smolej Fritz** je ravnateljica Osnovne šole dr. Mihajla Rostoharja Krško.  
*barbara.smolej-fritz@guest.arnes.si*
- **Jovi Vidmar** je ravnateljica vrtca Mojca. *jovi.vidmar@guest.arnes.si*
- **Dr. Maja Matrić** je ravnateljica Osnovne šole Cerklje ob Krki.  
*maja.matric@gmail.com*





Sara Horvat  
Rosana Pahor

### **The position of head teachers and professional staff on distributed leadership**

The purpose of our paper is to present the findings of a research conducted in the framework of a project assignment within the National School for Leadership in Education program. The purpose was to research and compare the views of the head teachers and professional staff on distributed leadership. The research showed that the position of the professional workers and head teachers is generally similar but in some areas their views differ. The main differences emerged in the following areas: a share of tasks that the professional workers are willing to accept and the head teachers are willing to let go of; creating learning communities based on mutual trust and a collaborative climate with a maximum contribution of an individual to the community; distribution of leadership in an organization following the principle of professionalism; expressing recognition and rewards to professional staff for taking on some of the leadership and responsibilities.

*Key words:* school, leadership, distributed leadership, head teacher

VODENJE 3|2021: 3–18

Eneja Baloh

### **The role of school leadership in preserving and implementing obtained digital competencies of teachers during distance learning**

The six-month distance learning between March 2020 and April 2021 changed the knowledge and use of technology in schools. The technology can be incorporated into school lessons with an intention of improving pedagogical practice, while during distance learning the lessons were conditioned by the use of technology. The digital competences of teachers have developed and strengthened as a result of the implementation of distance education. After re-establishing lessons in schools, it is therefore important to raise awareness of the acquired digital competences of the professional staff. School leadership represents a bridge between the macro level where a national strategy for the development of a digital society is being developed and the micro level where digital society is being created. For this very reason it is the school's leadership that can have a significant impact on raising awareness, maintaining, implementing and developing acquired digital competences and the use of technology in class. In this article based on the selected example of Lucija Primary School, we show changes in the use of technology and the development of digital competences of teachers, based on a descriptive comparison of the teachers' evaluation questionnaires after the first and second execution of distance learning. On the basis of the analysis, the article presents the role of the school leadership in the continued use of technology in class and in the further development of digital competences of the professional staff.

*Key words:* teacher, school leadership, distance education, digital competences, preservation, implementation

VODENJE 3|2021: 19–37

*Mija Penca  
Vehovec and  
Jasna Špindler*

**Introducing changes in education process during the covid-19 epidemic and in the future in the most positive way through constructive collaboration**

The conditions due to the emergence of the new SARS-CoV-2 virus made us face a new reality that requires from us to deal with change constructively. Introducing change in an organization goes hand in hand with creating a safe and stimulating learning environment that offers employees an opportunity to become initiators and holders of change in an organization. Since every change has a strong impact on beliefs and values of an individual, the improvement of the education process and pedagogical leadership has to be done gradually following predetermined steps and informing those who will be affected by the changes. The analysis of the survey and the presentation of examples of good practise at both studied institutions and the review of selected literature offered interesting experience of introducing changes based on creating and preserving stimulating and safe learning environment. Involvement and consideration of every individual, a detailed context analysis, diverse strategies for introducing changes, quality relationships and assertive communication are a solid basis for successful implementation of changes in education process.

*Key words:* introducing change, employees as holders of change, safe and stimulating learning environment, context analysis, assertive communication

VODENJE 3|2021: 39–55

*Tanja Černe*

**How the implementation and leadership of intervention training with dyslexic students influences the self-perception of strengthened professional competencies of special education and rehabilitation teachers**

Acquired additional functional skills, which foster self-perception and self-reflection, are essential for strengthening the professional competencies of teachers and other professionals and for effective leadership of students. In the research we investigated how the implementation and leadership of intervention training of metacognitive reading strategies, conducted with students for three months by 29 special education and rehabilitation teachers, influenced the self-perception of strengthened professional competencies in the process of additional professional assistance. Data were collected with an evaluation questionnaire, designed specifically for this research. The results of the research indicate that special education and rehabilitation teachers report the improvement of their professional competencies when conducting and leading the intervention training, mainly in the field of strengthening their own metacognitive skills and self-regulated learning, and less in the field of structured and self-controlled teaching. The findings of this research can be used to reflect on the importance of self-perception and self-reflection of pro-

professional competencies of special education and rehabilitation teachers when conducting and leading additional professional assistance and when planning and conducting future corrective intervention compensatory trainings.

*Key words:* conducting and leading intervention training with dyslexic students, special education and rehabilitation teachers, self-perception of strengthened professional competencies

VODENJE 3|2021: 57–70

*Tatjana Ažman*

### **Examples of good leadership practises developed within the Network of Head teachers for Leadership Development program**

In the school year 2020/2021, our programme of the Network of head teachers for leadership development was implemented for the third time for 36 head teachers from kindergartens, primary and secondary schools and other institutions. The purpose of the programme was to highlight existing leadership practices of education institutions and to develop new approaches for more effective leadership. Our intention in the programme was to support the professional development of head teachers and to strengthen their networking. In the final evaluation with an average score of 3.5 to 3.9 (on a scale of 1 – zero to 4 – very), the head teachers assessed that they strengthened their leadership competencies through networking, exchange of good practise, solving challenges, discussions on topical issues and self-reflection. In the implementation of the programme, we took into account the elements of innovative learning environments consisting of modern principles of learning and teaching, a student-centred approach and thus a focus on modern pedagogy, strengthening competencies, care for educators and various resources. The concept of innovative learning environments has been in the forefront of professional discussions since 2013, when the publication with this title was published by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Looking at the four main elements of learning environments: student, learning content, teacher and resources, their inter-connectedness is emphasized taking into account their connection with the goals of enabling and supporting creativity and participation of all participants in the learning process. Inclusive, flexible and safe learning environment was ensured by dividing thirty-six participants into eight networks of four or five members each. Learning in small groups enables the network members to build trust and have a relaxed, open conversation. Each network was led by a moderator from the National School for Leadership in Education. As a rule, the meetings took place in the kindergartens, primary and secondary schools that the participants came from. Partly they were held at a distance due to the closure of schools during the Covid 19 epidemic. The head teachers participating in the program presented to each other 35 examples of good practices in contemporary school and kindergarten leadership with which they, as leaders, im-

plemented the principles of innovative learning environments in different ways in cooperation with their colleagues. Nine examples were written down and are presented in this publication.

VODENJE 3|2021: 71–102





# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju

3|2021



Letnik 19

Revija *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* je namenjena vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij in vsem ostalim, ki se pri delu v teh organizacijah srečujejo z nalogami, povezanimi z vodenjem. Osnovni namen revije je seznanjati to ciljno skupino s teoretičnimi pogledi na vodenje v izobraževanju, a hkrati odpreti prostor za praktične, strokovne članke, ki vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij lahko neposredno pomagajo pri vsakdanjem delu. Revija ima tri vsebinske sklope:

- *Pogledi na vodenje*, kjer objavljamo teoretične prispevke o vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. Prispevki v tej rubriki so klasificirani v: izvirni znanstveni prispevek, pregledni znanstveni prispevek ali strokovni prispevek.
- *Izmenjave*, kjer so v prispevkih predstavljene novosti (spremembe) v organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju, projekti in primeri dobre prakse. Ti prispevki so razvrščeni zgolj tematsko.
- *Zanimivosti*, kjer predstavljamo knjige in revije s področja vodenja v izobraževanju, zanimive osebnosti v vodenju v izobraževanju, vlogo in naloge ravnateljev v drugih državah in poročila s posvetov in konferenc.

Revija *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* je vključena v Erih Plus. V reviji objavljeni članki se upoštevajo pri vrednotenju raziskovalne uspešnosti v Sicrisu. Z oddajo prispevka v postopek za objavo v reviji *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* avtor zagotavlja, da besedilo še ni bilo objavljeno in da ni v postopku za objavo pri drugi reviji. Vse prispevke pred objavo pregledata dva neodvisna recenzenta, recenzije so slepe. Navodila za avtorje so na voljo na <http://vodenje.solazaravnatelj.si>.

*The journal Leadership in Education is aimed at leaders and other professionals in educational organizations whose work includes leadership on different levels. The journal is published in Slovene with abstracts in English. The fundamental purpose of the journal is to inform the target groups about theoretical implications of leadership in education, and to provide a forum for disseminating practical, directly applicable leadership issues and practical professional contributions.*

*The journal covers three sections:*

- *Perspectives on Leadership* – includes different theoretical and research aspects of leadership in educational organizations (original research papers, research overview papers, and professional experience accounts).
- *Practitioner Exchange* – includes thematically arranged articles on newly introduced legislation acts, on changes in organization and finance in public education, on projects and best practice.
- *Miscellanea* – brings book reviews in the field of educational management, school leaders' stories, foreign school leaders' roles and responsibilities, and reports from congresses and conferences.

*The journal Leadership in Education is listed in Erih Plus. By submitting a manuscript authors certify that their manuscripts are their original work, that the manuscript has not previously been published elsewhere, and that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere. All manuscripts are double-blind peer reviewed.*

*Information for authors is available at <http://vodenje.solazaravnatelj.si>.*

# 50

**Spoštovane bralke in bralci,**

tokrat smo vam poslali **revijo brez zaščitne folije**. Za to smo se odločili po premisleku zaradi škode, ki jo le-ta povzroča. Na leto namreč razpošljemo prek **14.000** izvodov revij, zavitih v folijo.

Zavedamo se, da se nezaščiten revija lahko pri dostavi poškoduje, pa vendar se nam to zdi sprejemljivo v primerjavi s škodo, ki jo 14.000 zaščitnih folij povzroča okolju.



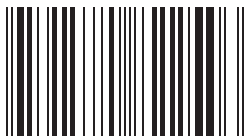
Upamo, da boste našo odločitev sprejeli z razumevanjem.

Na e-naslovu [zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si) bomo veseli vašega odziva.



**Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo**

ISSN 1581-8225



9 771581 822503