

The background of the cover is split vertically. The left side shows the edges of several books with white pages. The right side shows a close-up of a hand holding a book, with fingers gripping the spine. The text is overlaid on this background.

# **VZGOJA** KOT **TEORIJA** IN **PRAKSA**

OD TEMELJNIH KONCEPTOV DO APLIKACIJ

**Sanja Berčnik in Laura Rožman Krivec**

# VZGOJA KOT TEORIJA IN PRAKSA

Od temeljnih konceptov do aplikacij

Sanja Berčnik  
Laura Rožman Krivec

Ljubljana 2024

## VZGOJA KOT TEORIJA IN PRAKSA Od temeljnih konceptov do aplikacij

*Avtorici* doc. dr. Sanja Berčnik, asist. dr. Laura Rožman Krivec

*Recenzija* prof. dr. Janez Vogrinc, Univerza v Ljubljani,  
Pedagoška fakulteta  
prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Univerza na Primorskem,  
Pedagoška fakulteta

*Lektoriranje* izr. prof. dr. Tomaž Petek

*Izdala in založila* Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

*Za izdajatelja* prof. dr. Karmen Pižorn, dekanja

*Računalniški prelom* Igor Cerar

*Oblikovanje naslovnice* izr. prof. dr. Jurij Selan

*Dosegljivo na (URL)* <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/227>

1. elektronska izdaja

Brezplačna publikacija.

Ljubljana, november 2024

© Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta 2024

»Monografija je nastala v okviru projekta Posodobitev pedagoških študijskih programov – PŠP NOO, ki ga sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje ter Evropska unija – NextGenerationEU«.



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE



NAČRT ZA  
OKREVANJE  
IN ODPORNOST



Financira  
Evropska unija  
NextGenerationEU

---

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani  
COBISS.SI-ID 215427843  
ISBN 978-961-253-334-2 (PDF)

---

VSE PRAVICE PRIDRŽANE. REPRODUCIRANJE IN RAZMNOŽEVANJE DELA PO ZAKONU O AVTORSKIH PRAVICAH NI DOVOLJENO.

# KAZALO

<b>1</b>	<b>UVOD V MONOGRAFIJO</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>SODOBNA ŠOLA</b>	<b>9</b>
2.1	<b>Razvoj šolskega sistema</b>	<b>9</b>
2.1.1	Zgodovinski pregled razvoja šolskega sistema	9
2.1.2	Razvoj šolskega sistema pri nas	13
2.1.3	Šolski sistem pri nas danes	14
2.2	<b>Javno in zasebno šolstvo v Sloveniji</b>	<b>19</b>
2.2.1	Javni vrtci	19
2.2.2	Javne šole	20
2.2.3	Javne srednje šole	23
2.2.4	Koncesija	25
2.2.5	Zasebni vrtci	26
2.2.6	Zasebne šole	28
2.2.7	Zasebne srednje šole	31
2.3	<b>Vzgoja in izobraževanje</b>	<b>32</b>
2.3.1	Vzgoja	32
2.3.2	Izobraževanje	34
2.3.3	Vzgojna zasnova, vzgojni koncept	36
2.3.3.1	<i>Opredelitev vzgojne zasnove, vzgojnega koncepta</i>	36
2.3.3.2	<i>Elementi vzgojne zasnove</i>	39
2.3.3.3	<i>Šola in nasilje</i>	41
2.3.3.4	<i>Opredelitev vzgojnega delovanja in vzgojni načrt</i>	46
2.3.4	Alternativni vzgojni koncepti	49
2.3.4.1	<i>Opredelitev alternativnih vzgojnih konceptov</i>	49
2.3.4.2	<i>Pedagogika montessori</i>	49
2.3.4.3	<i>Waldorfska pedagogika</i>	52
2.3.4.4	<i>Preventivni vzgojni sistem</i>	53
2.3.4.5	<i>Korektivni vzgojni sistem</i>	55

<b>3</b>	<b>SODOBNI UČITELJ</b>	<b>59</b>
3.1	Vloga in naloge učitelja	59
3.2	Kompetence učitelja	64
3.3	Digitalne kompetence učiteljev (DigCompEdu)	67
<b>4</b>	<b>VZGOJNI PRISTOPI, VZGOJNE METODE IN AVTORITETA</b>	<b>71</b>
4.1	Opredelitev vzgojnih pristopov, vzgojnih metod in avtoritete	71
4.2	Vrste vzgojnih stilov s pripadajočimi vzgojnimi metodami in modelom avtoritete	73
4.2.1	Represivni (avtokratski oz. avtoritarni) vzgojni stil	73
4.2.2	Permisivni (laissez-faire oz. vsedopuščajoči) vzgojni stil	77
4.2.3	Interakcijski (demokratični oz. avtoritativni) vzgojni stil	81
4.3	Disciplina	84
4.3.1	Opredelitev discipline	84
4.3.2	Vrste discipline	84
4.3.2.1	<i>Preventivna disciplina</i>	84
4.3.2.2	<i>Korektivna disciplina</i>	87
4.3.2.3	<i>Podporna disciplina</i>	87
4.4	Kako voditi razred	87
<b>5</b>	<b>OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI</b>	<b>91</b>
5.1	Opredelitev skupin otrok s posebnimi potrebami	91
5.2	Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke	93
5.3	Integracija in inkluzija	94
5.4	Prilagoditve za otroke s posebnimi potrebami	97
5.5	Vloga učitelja pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami	100
<b>6</b>	<b>SODELOVANJE IN PARTNERSTVO S STARŠI</b>	<b>103</b>
6.1	Opredelitev sodelovanja s starši	103
6.2	Začetki sodelovanja s starši	104

6.2.1 Sodelovanje s starši v okviru prvih zakonov o osnovni šoli na Slovenskem	104
6.2.2 Sodelovanje med šolo in starši v 20. stoletju	107
<b>6.3 Razlogi za sodelovanje s starši</b>	<b>108</b>
<b>6.4 Formalni okviri sodelovanja med šolo in starši v Sloveniji</b>	<b>110</b>
<b>6.5 Opredelitev partnerstva s starši</b>	<b>113</b>
<b>6.6 Vzpostavljanje partnerstva s starši</b>	<b>115</b>
<b>7 PROFESIONALNI RAZVOJ SODOBNEGA UČITELJA</b>	<b>123</b>
7.1 Profesionalizem in profesionalni razvoj	123
7.2 Pomen vseživljenjskega učenja in vloga učitelja	127
7.3 Spodbujanje profesionalnega razvoja	129
7.4 GROW-model profesionalnega razvoja	131
7.5 Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje	133
<b>8 LITERATURA IN VIRI</b>	<b>135</b>



# 1 UVOD V MONOGRAFIJO

V sodobnem svetu sta vzgoja in izobraževanje ključna elementa, ki ne vplivata le na razvoj posameznikov, ampak oblikujeta tudi temelje družbenega napredka. Ti procesi že davno presegajo samo prenos znanja; vključujejo tudi razvoj socialnih veščin, etičnih vrednot in kritičnega mišljenja, ki so bistvenega pomena za aktivno in odgovorno sodelovanje v družbenem življenju. S tem se vzpostavlja pomembna povezava med vzgojno-izobraževalnimi sistemi in potrebami družbe, kar nakazuje, da imata kakovost in dostopnost izobraževanja daljnosežne posledice za trajnostni razvoj posameznikov pa tudi celotnih skupnosti. Monografija *Vzgoja kot teorija in praksa: od temeljnih konceptov do aplikacij* se osredinja na temeljne koncepte, ki oblikujejo vzgojno-izobraževalne prakse, in na aplikacije teh konceptov v različnih šolskih sistemih, s posebnim poudarkom na Sloveniji. V prvem delu se osredinja na zgodovinski razvoj šolskega sistema, ki je rezultat kompleksnih socialnih, kulturnih in ekonomskih procesov ter nam razkriva, kako so se koncepti vzgoje in izobraževanja razvijali skozi čas in prilagajali potrebam družbe. Šolski sistem v Sloveniji, njegov razvoj in trenutne razmere predstavljajo pomemben kontekst za razumevanje vzgojno-izobraževalnih praks v domačem okolju. Razprava o javnem in zasebnem šolstvu v Sloveniji razkriva, kako različne strukture vplivajo na dostopnost, kakovost in na raznolikost izobraževalnih priložnosti. Z vidika vzgoje raziskujemo osnovne opredelitve, vzgojno zasnovano, njene elemente in vzgojni načrt. Poseben poudarek je namenjen prepoznavanju, obvladovanju in preprečevanju nasilja v šolskih okoljih, saj se vzgojno-izobraževalne ustanove pogosto spoprijemajo z različnimi oblikami nasilja, ki lahko negativno vplivajo na fizično in psihično dobrobit učencev pa tudi učiteljev, kar posledično vpliva na kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa. Razumevanje mehanizmov, ki vodijo do nasilja v šoli, je ključno za razvoj učinkovitih strategij, ki ne le obravnavajo posledice, ampak se osredinjajo tudi na preprečevanje tovrstnih pojavov. S tem namenom bomo raziskali različne pristope, ki vključujejo individualne in sistemske rešitve, ter ovrednotili uspešnost obstoječih programov in praks, ki si prizadevajo za ustvarjanje varnega in podpornega učnega okolja. Takšna analiza je nujna za oblikovanje celostne strategije, ki bo omogočila učinkovito zmanjšanje nasilja v šolah ter spodbujanje pozitivnih medsebojnih odnosov med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. V nadaljevanju preučujemo alternativne vzgojne koncepte, kot sta montessori in waldorfska pedagogika, ter preventivni in korektivni vzgojni sistem, ki ju zastopata Don Bosko in Makarenko. Ti pristopi ponujajo dragocene vpogled v različne metode in prakse, ki se lahko uporabljajo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Osredinili se bomo na vlogo in naloge sodobnega učitelja, pri čemer bomo raziskali ključne

kompetence, potrebne za uspešno poučevanje, vključno z digitalnimi spretnostmi, ki so postale nujne v današnjem učnem okolju. Poudarili bomo tudi pomen učiteljeve avtoritete, discipline in vzgojnih metod, ki jih učitelj uporablja v okviru celostnega pristopa k vodenju razreda. Ključnega pomena je ustvariti šolsko okolje, ki podpira raznolikost in omogoča enake možnosti za učenje ter sodelovanje za vse učence. S spodbujanjem inkluzivne prakse učitelji ne le omogočajo uspešno integracijo otrok s posebnimi potrebami, ampak tudi prispevajo k razvoju empatične in sprejemajoče skupnosti. To vključuje prilagajanje učnih načrtov, uporabo različnih učnih metod in tehnik ter aktivno spodbujanje sodelovanja med učenci, kar vse skupaj vodi k bolj vključujočemu vzgojno-izobraževalnemu okolju. Drugi del monografije bo namenjen temeljiti analizi sodelovanja in partnerstva s starši, kar predstavlja ključen element v uspešnem vzgojno-izobraževalnem procesu. V sklopu zgodovinskega pregleda bomo osvetlili razvoj teh odnosov ter raziskali formalne okvire za spodbujanje sodelovanja med šolami in družinami. Analiza bo razkrila, da so močna partnerstva s starši ne le koristna, ampak tudi ključna za optimizacijo učnih izidov in celostni razvoj otrok. Razpravljali bomo o različnih modelih sodelovanja, njihovih prednostih in izzivih, s katerimi se spoprijemajo vzgojno-izobraževalne ustanove pri vključevanju staršev v proces učenja. Ta razprava bo pomagala osvetliti pomen aktivne udeležbe staršev ter njihov vpliv na uspeh učencev in kakovost vzgojno-izobraževalnega sistema. Poleg tega bomo osvetlili pomen profesionalnega razvoja učiteljev, ki je prav tako ključnega pomena za kakovost vzgojno-izobraževalnega sistema. Profesionalizem učiteljev ni le vprašanje osebne integritete, ampak vključuje tudi zavezanost k nenehnemu izobraževanju in usposabljanju. V kontekstu vseživljenjskega učenja bomo preučili, kako kontinuirano izobraževanje ter nadgradnja znanja in spretnosti učiteljev prispevajo k izboljšanju učnih praks pa tudi uspešnosti učencev. Profesionalni razvoj omogoča učiteljem, da ostanejo v stiku z novimi raziskavami, s pedagoškimi pristopi in tehnologijami, kar je ključno za prilagajanje sodobnim izzivom in potrebam učencev v dinamičnem učnem okolju. Monografija tako predstavlja celovit pregled tematike vzgoje in izobraževanja, ki združuje teoretične osnove s praktičnimi aplikacijami, kar je ključno za razumevanje in izboljšanje vzgojno-izobraževalnih procesov v sodobni družbi. Monografija si prizadeva poglobiti razumevanje izzivov in priložnosti, s katerimi se srečujejo učitelji, učenci in starši, ter hkrati spodbuditi razmislek o prihodnosti vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Osredinjeni bomo na ključne teme in vprašanja, ki oblikujejo vzgojno-izobraževalno okolje, ter iskali načine za izboljšanje sodelovanja med vsemi udeleženci v procesu vzgoje in izobraževanja.

## 2 SODOBNA ŠOLA

### 2.1 RAZVOJ ŠOLSKEGA SISTEMA

#### 2.1.1 Zgodovinski pregled razvoja šolskega sistema

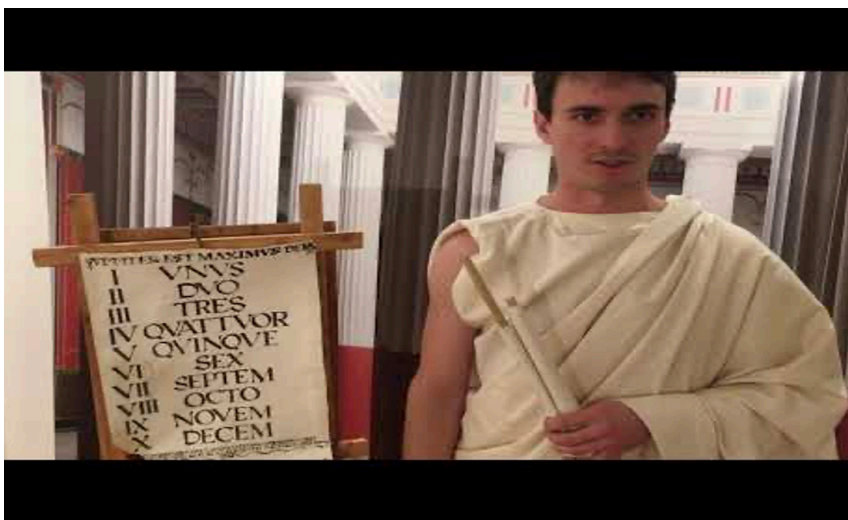
Šola kot ustanova za načrtno in sistematično izobraževanje ima dolgo prazgodovino. Šolanje se je na neki način začelo že v prvotni skupnosti, ko se je mladina pripravljala za življenje, saj je bilo v izključno korist takratne družbe, da se mladina čim prej vključi v delo. Prva informacija o šoli izvira iz sredine tretjega tisočletja pred našim štetjem, iz Egipta, v katerem so otroke vladajočega razreda poučevali v religioznem duhu. Beseda šola izhaja iz grške besede »shole«, kar pomeni mir, brezdelje, prosti čas. V **sužnjeposestniški stari Grčiji** so začeli ustanavljati posebne ustanove – šole, v katerih so vzgajali otroke sužnjelastnikov in jih pripravljali na funkcije, ki jim bodo zaupane, ko bodo odrasli. S tem se je začelo razvijati šolstvo, čeprav se šola v sužnjelastniškem času ni razvila do ustanove, ki bi bila odprta za vse otroke svobodnih državljanov. Posebej lahko poudarimo Kvintilijana, ki je bil najpomembnejši rimski pedagoški teoretik, ki se je zavzemal za javno šolstvo. Poudarjal je, da je treba otroka spoznavati in z njim ravnati individualno. Njegovo pedagoško delo je vplivalo na humanistične pedagoge in Komenskega (Žlebnik, 1969).

Priporočeno za ogled:  
250 let v šolskih klopeh  
<https://365.rtvsllo.si/arhiv/dosje/175069874>



Vir: RTV 365, 2024

Priporočeno za ogled:  
Učna ura v antični Emoni  
[https://www.youtube.com/watch?v=IVD\\_KkpBcuI](https://www.youtube.com/watch?v=IVD_KkpBcuI)

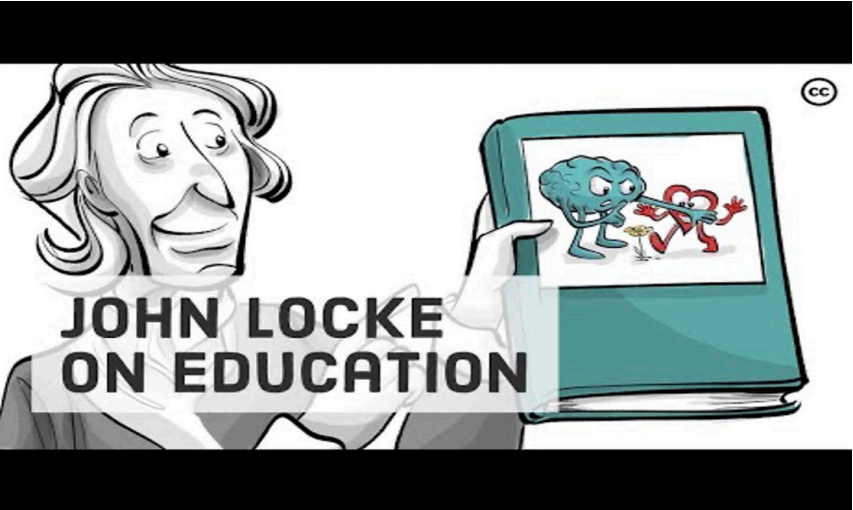



Vir: Slovenski šolski muzej, 2020

V obdobju **fevdalizma** je šola služila potrebam krščanske cerkve, pozneje pa tudi posvetnim fevdalcem in njihovim potrebam. Prve **srednjeveške šole** so bile cerkvene, s širjenjem in z naraščanjem mest pa so se začele ustanavljati tudi mestne šole, ki so bile poklicno usmerjene. Nastale so na razvojni stopnji mestnega gospodarstva, pri čemer se je čutila potreba po vsaj elementarni izobrazbi. Nastanek mestnih šol je bil prvi udarec proti monopolu Cerkve nad vzgojo in šolstvom. V strukturo fevdalne šole je močno prodrla tudi reformacija, še posebej pomembna je bila **ideja o obveznem šolstvu** (Vidmar, 1997). Idejo o pravici vseh do izobrazbe je pozneje obdelal **Komenski**, ki je poznan kot prvi teoretik osnovne šole. V tem obdobju je bil prvič v zgodovini pedagogike in šolstva uveden pojem **splošne izobrazbe**. V svojem delu *Velika didaktika* (1995) je pripravil nove vsebine in nove metode dela ter tako postal prvi teoretik didaktične ureditve nove šole pa tudi osrednja postava šolskih in vzgojnih reform tistega časa. Poleg splošne osnovnošolske obveznosti za vse je zahteval tudi, da naj bo učni jezik na najnižjih šolah materinščina. Utemeljil

je tudi potrebo predšolske vzgoje in razčlenil njeno vsebino. Pomemben vpliv v tem času sta imela tudi **Locke in Rousseau** (Berčnik in Devjak, 2016b).

Priporočeno za ogled:  
John Locke  
<https://www.youtube.com/watch?v=ycS4AUIPtIQ>



Vir: Sprouts, 2020

S prvimi državnimi zapisi o šolski obveznosti se srečamo v drugi polovici 18. stoletja z vlado **Marije Terezije in Jožefa II.** Prva državna odločba v povezavi z organizacijo in delovanjem šol v avstrijskih deželah je bila izdana leta 1774, glavna naloga šolstva pa je postala **vzgajati koristne in uporabne državljane.** Zakon je predvideval tri vrste elementarnih šol: navadne osnovne šole, glavne šole in normalke. Število šol je v obdobju vladanja Jožefa II. precej narastlo, saj so bile občine dolžne ustanavljati šole, v katerih je bilo na razdalji pol ure hoda od devetdeset do sto za šolo sposobnih otrok. V 19. stoletju, za katero je značilen silovit razmah industrije, se je z ustanovitvijo novega družbenega razreda začel **boj za demokratično šolo.** Pomemben vpliv v tem obdobju so imeli Pestalozzi ter njegova naslednika **Frobel**

**in Herbart.** Glavna ideja v Herbartovi teoriji učenja je ideja vzgojnega pouka, pomemben vpliv pa je imelo tudi njegovo ločevanje izobraževanja (ang. education) od poučevanja (ang. teaching). V erfurtskem programu iz leta 1891 so bile natančno določene zahteve po demokratizaciji šole, kot so: šestletna osnovna izobrazba, ločitev šole od Cerkve in te od države, obvezno obiskovanje javnih šol, brezplačen pouk in učna sredstva v javnih šolah. Razglašeno je bilo tudi **načelo enakopravnosti spolov pri izobraževanju**. Gre torej za zametke javne šole, kot jo v grobem smislu pojmujejo še danes (Hilgenheger, 2000; Berčnik in Devjak, 2016b).

V Avstriji je leta 1869 izšel **državni osnovnošolski zakon**, ki je osnovnošolsko obveznost razširil na osem let, vendar je vse ostalo le na papirju, saj je bil, kot zapiše Žlebnik (1969), celoten zakon nekoliko prezahteven in se zato ni mogel v celoti uresničiti. Zaradi težkega gospodarskega položaja po letu 1873 je bilo vprašanje šolstva in njegovega razvoja precej pod vprašajem. Začetek 20. stoletja je bilo obdobje, ko so imela vsa reformna pedagoška gibanja težišče v reševanju šolskega vprašanja, središče problematike pa je bila reforma šolstva, šolskega sistema in izobrazbe. **Reformska pedagogika** se je v Evropi in Severni Ameriki razvila kot samostojna pedagoška usmeritev, a je kmalu prerastla v reformsko gibanje, ki je vsebovalo tudi določene poglede na družbene in socialne razmere. Kot pišeta Protner in Wakounig (2007), je takratna modernizacija družbe močno vplivala na naraščanje vzgojne problematike, prav tako pa se je z naraščanjem socialne diferenciacije vse bolj izgubljalo zanimanje za posameznika. Šola se je spreminjala v birokratsko ustanovo, ki je temeljila na udejanjanju zakonskih predpisov, formaliziranju pouka ter na uveljavljanju reda in discipline, zato jih je veliko v reformnem gibanju odkrilo možnost uresničitve **koncepta »nove vzgoje«**. Reformni koncepti so se močno razlikovali od prakse takratnega šolstva, ki je bila mehanična in neživljenjska; s seboj so prinašali ideje in vsebine, ki so bile v popolnem nasprotju s tradicionalnim gledanjem na šolo, pouk, učenje, učenca, učitelja, hkrati pa so ravno te ideje, pojmi in koncepti, ki so se razvili v kontekstu reformno-pedagoškega gibanja, dopuščali raznolike interpretacije, njihov pomen pa je bil brez dokončnih in jasnih definicij (Devjak idr., 2008; Berčnik in Devjak, 2016b). Glavne značilnosti t. i. nove šole, ki je nastala kot protest proti stari šoli, so bile: **svoboda, aktivnost, otrokova izkušnja, socializacija, ustvarjalno izražanje, spoznavanje posameznika, študij otroka, otrokov vsestranski razvoj, počasen ritem rasti, opuščanje ocenjevanja, učiteljeva povezava z razredom in s krajem ter sodelovanje šole in staršev** (Žlebnik, 1969).

Priporočeno za branje:

Devjak, T., Berčnik, S. in Plestenjak, M. (2008). *Alternativni vzgojni koncepti*.  
<https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/34>



### 2.1.2 Razvoj šolskega sistema pri nas

Avstrijska šolska zakonodaja s konca šestdesetih let prejšnjega stoletja je slovenskemu ozemlju prinesla moderno osnovno šolstvo, ki je zajelo vso mladino, in s tem dejansko uresničila **splošno šolsko obveznost**. **Šolski zakon** je bil sprejet leta **1867**, glavne misli zakona pa so bile prehod šole pod vodstvo in nadzorstvo države ter enakopravnost ver, ki se je odražala v dostopnosti šole vsem, ne glede na veroizpoved. Na podlagi zakona o razmerju Cerkve do šole so bili leta 1868 predlagani osnutki zakonov o šolskem nadzorstvu, ki so določali sestavo ter pristojnosti krajevnih, okrajnih in deželnih šolskih svetov. Leto pozneje, leta 1869, pa je bil sprejet zakon, ki je namen šole videl v nalogi otroke versko vzgajati, pri njih razvijati duševne moči ter jih oskrbovati z znanostmi, ki jim bodo omogočale izobraževanje za življenje, in jim dal pravno podlago za to, da bodo vrli državljani. S tem zakonom se je pri nas povečalo število šol, začelo pa se je tudi uresničevanje splošne šolske obveznosti, ki je bila razširjena na osem let (od šestega do štirinajstega leta). Zakon je poskrbel tudi za kakovosten dvig osnovnega šolstva z **višanjem predpisane izobrazbe za učitelje**. Ustanovljena so bila štiriletna učiteljišča (*Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*, 2011).

Med vojno je šolstvo obstalo ob strani političnih dogodkov, vojska je zasedla veliko šolskih prostorov in uničevala šolsko imetje. Politične spremembe po letu 1945 so prinesle spremembe tudi na področju šolstva. Nova oblast je vnašala svojo ideologijo v šolstvo na najrazličnejše načine (z učnimi načrti in učbeniki, ideološkimi čistkami, s podržavljanjem zasebnih šol, številnimi državnimi praznovanji in z delovnimi akcijami). **Šolska reforma 1958** je prinesla enotno osemletno osnovno šolo kot edino obliko obveznega šolanja. Izreden razvoj je doživelo strokovno šolstvo z novimi vrstami šol. Odpravljene so bile klasične gimnazije. Velik razmah sta dosegla višje in visoko šolstvo z ustanavljanjem novih fakultet. Svoje mesto v šolskem sistemu v Sloveniji je dobilo tudi šolstvo italijanske in madžarske manjšine. Slovenske šole so delovale (in še danes delujejo) tudi v zamejstvu in izseljenstvu. Od leta **1945** smo

imeli **ministrstvo za prosveto LR Slovenije** (*Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*, 2011). Zgodovino obveznega šolanja v zadnjih 70 letih najmočneje označuje uvedba **osemletne enotne osnovne šole leta 1958**, ki je verjela, da je mogoče socialne razlike v družbi zmanjševati z odpravljanjem dualizma v šolskem sistemu. Ena izmed največjih slabosti enotne osemletke je bila v nasprotovanju kakršni koli obliki razločevanja (diferenciacije) učencev. Vztrajala je na enotnih predmetnikih brez možnosti izbire, skupnih oddelkih brez možnosti delitve ter na enotnih učnih načrtih brez razlikovanja ciljev, vsebin in standardov znanja po ravneh zahtevnosti (Berčnik in Devjak, 2016b).

V osnovnem šolstvu so od leta **1975** naprej uvajali **celodnevno osnovno šolo**. Ko so oblasti ocenile, da je na ideološkem področju vladal »vzgojni nevtralizem«, so po letu 1971 zaostriale zahteve po ideološki vzgoji v šolah. Kritike praznovanj in delovanja pionirske in mladinske organizacije so se začele pojavljati po Titovi smrti. Na dogajanja v šolstvu so vplivale tudi širše družbene spremembe; po razglasitvi samostojnosti in neodvisnosti Republike Slovenije ter sprejetju Ustave leta 1991 se je slovenski šolski sistem bistveno spreminjal, še zlasti s sprejetjem **novе šolske zakonodaje leta 1996** (*Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*, 2011).

Priporočeno za branje:

Okoliš, S. (2008). *Zgodovina šolstva na Slovenskem*.

<https://stanko-okolis.si/wp-content/uploads/2018/05/Zgodovina-%C5%A1olstva-na-Slovenskem.pdf>



### 2.1.3 Šolski sistem pri nas danes

Slovenski šolski sistem je danes sestavljen iz treh sklopov izobraževanja – primarnega, sekundarnega in terciarnega. **Primarno izobraževanje** izvajajo javni in zasebni vrtci, osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom, glasbene šole ter zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. **Sekundarno izobraževanje** izvajajo gimnazije in druge srednje šole. Deli se na splošno, poklicno-tehniško ter na srednje strokovno in tehniško izobraževanje. **Terciarno izobraževanje** izvajajo javne in zasebne ustanove. Sestavljeno je iz višješolskega strokovnega izobraževanja in visokošolskega izobraževanja. Višješolsko strokovno izobraževanje

izvajajo višje strokovne šole, visokošolsko izobraževanje pa izvajajo fakultete, akademije in samostojni visokošolski zavodi (MVI, 2023d).

Priporočeno za branje:

MVI (2023d). *Slovenski šolski sistem in slovensko ogrodje kvalifikacij*.

<https://www.gov.si/teme/slovenski-solski-sistem-in-slovensko-ogrodje-kvalifikacij/>



Sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji je v glavnem organiziran kot javna služba, v kateri javni in zasebni zavodi izvajajo javnoveljavne programe. Šolski prostor je avtonomen, javno šolstvo pa je laično. Občine ustanavljajo vrtce, osnovne šole, glasbene šole, domove za učence in ljudske univerze, država pa srednje, višješolske in visokošolske zavode, zavode za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, dijaške in študentske domove (Eurydice Slovenia Overview, 2024). Slovenski šolski sistem temelji na štirih splošnih načelih: **človekove pravice in dolžnosti, avtonomija, pravičnost in kakovost**.

**Predšolska vzgoja**, ki poteka v vrtcih, je prvi in sestavni del sistema vzgoje in izobraževanja; poteka po načelih demokratičnosti, pluralizma, avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti zaposlenih, enakih možnosti za otroke in starše, upoštevanje različnosti med otroki, pravice do izbire in drugačnosti ter ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja. Temeljne naloge vrtcev so: **pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke, izboljšanje kakovosti življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti**. Cilji predšolske vzgoje v vrtcih so: razvijanje sposobnosti razumevanja in sprejemanja sebe in drugih, razvijanje sposobnosti za dogovarjanje, upoštevanje različnosti in sodelovanje v skupinah, razvijanje sposobnosti prepoznavanja čustev ter spodbujanje čustvenega doživljanja in izražanja, negovanje radovednosti, raziskovalnega duha, domišljije in intuicije ter razvijanje neodvisnega mišljenja, spodbujanje jezikovnega razvoja za učinkovito in ustvarjalno uporabo govora, pozneje pa tudi branja in pisanja, spodbujanje doživljanja umetniških del in umetniškega izražanja, posredovanje znanja z različnih področij znanosti in iz vsakodnevnega življenja, spodbujanje telesnega in gibalnega razvoja ter razvijanje samostojnosti pri higienskih navadah in skrbi za zdravje (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*, 1995; Zvrt, 1996). Predšolska vzgoja je organizirana v

**javnih in zasebnih vrtcih**, kar staršem omogoča, da skladno z lastnimi osebnimi nazori svobodno izbirajo vzgojno-izobraževalne programe. Namenjena je otrokom od **enajstega meseca starosti do obveznega vstopa v osnovno šolo** (6 let). Starši odločitev o vpisu otroka v vrtec sprejmejo sami, saj vpis otroka v vrtec ni obvezen (MVI, 2024b).

Priporočeno za branje:

MVI (2024b). *Predšolska vzgoja*.

<https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/predsolska-vzgoja/>



**Obvezna osnovna šola** posreduje znanje z različnih znanstvenih področij in vzgaja v duhu človekovih pravic, omogoča doseganje mednarodno primerljivih standardov, spodbuja miselni razvoj, kritično mišljenje, domišljijo, učenje v povezavi z okoljem, seznanja z drugimi kulturami itn. Osnovne šole izvajajo **vzgojno-izobraževalno delo, ki obsega pouk in druge oblike organiziranega dela z učenci**. Cilji osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji so glede na Zakon o osnovni šoli (2007, čl. 2): zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu; spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti; omogočanje osebnostnega razvoja učenca skladno z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe; pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje; vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje kulture in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij; razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, vedenja o zgodovini Slovencev, njihovi kulturni in naravni dediščini ter spodbujanje državljanske odgovornosti; vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije; vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin; razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju; razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana,

pa tudi v italijanskem in madžarskem jeziku; razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih; razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja; doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja; razvijanje nadarjenosti in usposabljanja za razumevanje in doživljanje umetniških del ter za izražanje na različnih umetniških področjih; razvijanje podjetnosti kot osebnostne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca.

Priporočeno za branje:

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011).

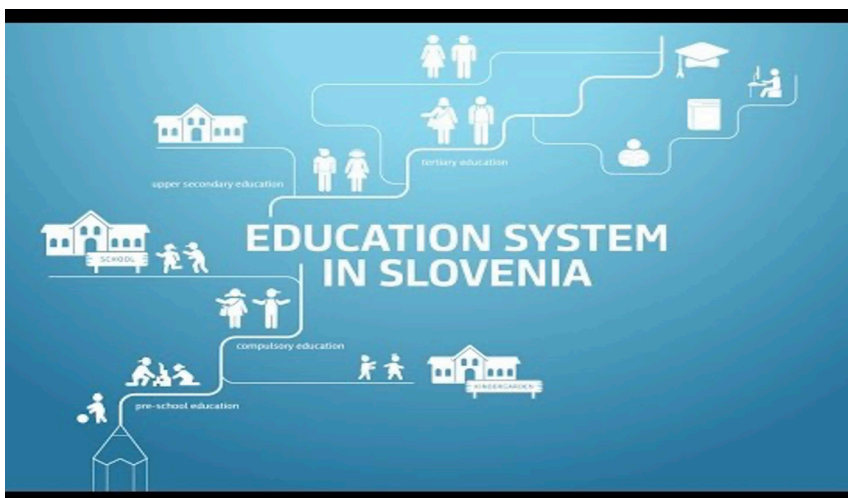
<https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>



Priporočeno za ogled:

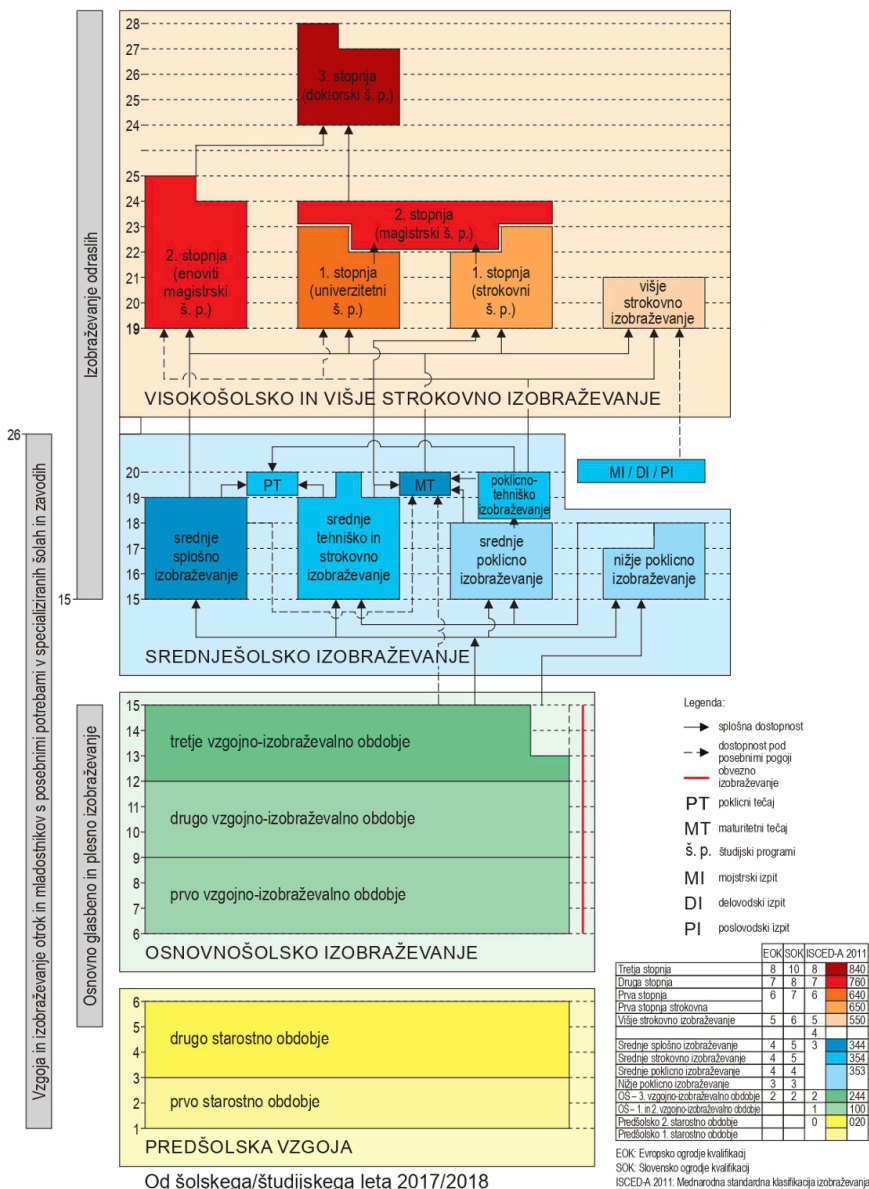
Šolski sistem v Sloveniji.

<https://www.youtube.com/watch?v=sIZhc8FS7wM>



Vir: MVI, 2017

SISTEM VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA V REPUBLIKI SLOVENIJI



Slika 1: Sistem vzgoje in izobraževanja v RS

Vir: MVI, 2017



Slovenija spada med države Evropske unije z najvišjo stopnjo vključenosti otrok v formalni sistem predšolske vzgoje za otroke, stare do treh let. Na začetku šolskega leta 2022/23 je bilo v vrtce vpisanih 86.177 otrok. Predšolsko vzgojo je v šolskem letu 2022/23 izvajalo 992 vrtcev in njihovih enot, od tega 869 javnih in 123 zasebnih. Velika večina otrok je obiskovala javne vrtce (94 %) (SURS, 2023).

## 2.2 JAVNO IN ZASEBNO ŠOLSTVO V SLOVENIJI

### 2.2.1 Javni vrtci

V Sloveniji imamo organizirano kakovostno **mrežo javnih vrtcev**, ki jih ustanavljajo občine; ti staršem omogočajo dostopnost in izbiro programa za predšolske otroke. Število prostih mest in način izvajanja programa se prilagajata potrebam lokalnega prebivalstva. Javni vrtci delujejo po nacionalnem programu **Kurikulum za vrtce**, ki predstavlja strokovno podlago za delo v vrtcih (MVI, 2024b; *Kurikulum za vrtce*, 1999).

V vrtec lahko starši vpišejo otroka kadar koli med letom od dopolnjene starosti 11 mesecev naprej. Predšolska vzgoja je namenjena otrokom do vstopa v šolo, kar se navadno (če ne pride do odloga šolanja) izvede v koledarskem letu, v katerem bodo dopolnili starost 6 let. Vrtec mora na svoji spletni strani objaviti informacije o številu prostih mest in obvestilo o čakalni dobi za vključitev otrok v program, te podatke pa mora posredovati tudi pristojnemu ministrstvu. **Predšolski otroci s posebnimi potrebami** so lahko vključeni v redne oddelke, v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomoč ali v razvojne oddelke oziroma v prilagojeni program za predšolske otroke (MVI, 2024b).

Priporočeno za branje:  
Zakon o vrtcih (1996). *Uradni list*.  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO447>



Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) (2024a). *Evidence vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov.*  
<https://eportal.mss.edus.si/portal/>



MVI (2023b). Javni vrtci.  
<https://www.gov.si teme/javni-vrtci/>



### 2.2.2 Javne šole

Javno šolstvo v Sloveniji se izvaja v javnih zavodih, ki so organizacije, ustanovljene za opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, znanosti, kulture, športa, zdravstva, socialnega varstva, otroškega varstva, invalidskega varstva, socialnega zavarovanja ali drugih dejavnosti, če cilj opravljanja dejavnosti ni pridobivanje dobička (Zakon o zavodih, 1991, čl. 1). Javni zavodi opravljajo javne službe. Za opravljanje javne službe na področju vzgoje in izobraževanja se organizira javna mreža, ki jo sestavljajo javni vrtci in šole, zasebni vrtci in šole ter zasebniki, ki imajo koncesijo (ZOFVI, 1996, čl. 11). Zaradi široko razvejane mreže osnovnih šol je osnovnošolsko izobraževanje dostopno vsem prebivalcem, na dostopnost pa vsekakor vpliva tudi dejstvo, da je osnovnošolsko izobraževanje obvezno (MVI, 2024c).

Javne osnovne šole se ustanavljajo po Pravilniku o pogojih za ustanavljanje javnih osnovnih šol, javnih in osnovnih šol in zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami ter javnih glasbenih šol (1998). Pri ustanavljanju osnovnih šol se uporablja naslednja merila (1998, čl. 3):

- samostojna šola se lahko ustanovi kot vzgojno-izobraževalni zavod, če ima zagotovljen vpis vsaj za dva oddelka prvega razreda in vseh naslednjih razredov;

- matična šola se lahko ustanovi kot vzgojno-izobraževalni zavod, če ima skupaj s podružnicami zagotovljen vpis tolikšnega števila učencev, da skladno z normativi oblikuje od petega do osmega oziroma devetega razreda najmanj dva oddelka vsakega razreda;
- organizacijska enota se lahko organizira, če ima zagotovljen vpis najmanj za devet oddelkov;
- podružnica šole se lahko organizira, če ima zagotovljen vpis najmanj za tri oddelke.

Ne glede na določbe prvega odstavka tega člena se na območjih s specifično poselitvijo in na območjih z razvojnimi posebnostmi uporablja naslednja merila:

- samostojna šola se lahko ustanovi kot vzgojno-izobraževalni zavod, če ima zagotovljen vpis najmanj za 14 oddelkov;
- matična šola se lahko ustanovi kot vzgojno-izobraževalni zavod, če ima skupaj s podružnicami zagotovljen vpis tolikšnega števila učencev, da skladno z normativi oblikuje od petega do osmega oziroma devetega razreda najmanj sedem oziroma osem oddelkov;
- organizacijska enota se lahko organizira, če ima zagotovljen vpis najmanj za šest oddelkov;
- podružnična šola se lahko organizira, če ima zagotovljen vpis najmanj za dva oddelka.

Priporočeno za branje:

*Pravilnik o pogojih za ustanavljanje javnih osnovnih šol, javnih in osnovnih šol in zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami ter javnih glasbenih šol (1998).*  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ODRE381>



Osnovnošolsko izobraževanje je obvezno in v Sloveniji traja devet let. Po devetih letih izobraževanja učenec izpolni osnovnošolsko obveznost (kar pomeni, da se osnovnošolska obveznost lahko konča pred zaključkom osnovne šole, če učenec npr. dvakrat ponavlja razred, op. a.). Na šolah je ustanovljen učbeniški sklad, v katerem si učenci lahko izposodijo učbenike in druga gradiva, ki jih potrebujejo. V javnih

osnovnih šolah verouka in verskih obredov ni dovoljeno izvajati, saj je po Ustavi RS verska skupnost ločena od države. Izjema je le, če minister, pristojen za šolstvo, na podlagi predloga ravnatelja v šolskih prostorih dovoli izvajanje verouka, kadar v lokalni skupnosti ni drugih primernih prostorov. Šolsko leto se začne 1. septembra in konča 31. avgusta, pouk poteka pet dni tedensko, ne sme pa se začeti pred 7.30. Ura pouka traja 45 minut, pouk pa poteka po urniku, s katerim šola razporedi pouk predmetov za posamezni dan v tednu. Šola lahko del pouka organizira kot šolo v naravi (MVI, 2024c). Za učence vseh razredov pa se po pouku (ali tudi pred poukom) izvaja še **razširjeni program (RAP)**, ki vključuje podaljšano bivanje, jutranje varstvo, neobvezni dopolnilni in dodatni pouk ter interesne dejavnosti (ZRSS, b. d.a).

Namen razširjenega programa »je vsem učencem in učenkam omogočiti zdrav in celostni osebni razvoj, ki sledi njihovim individualnim zmožnostim, interesom, talentom in potrebam, ob smiselnem upoštevanju individualnih aspiracij in pričakovanj. Razširjeni program osnovne šole omogoča tudi bolj poglobljeno spoznavanje učencev in prispeva k medsebojnemu sodelovanju in razvijanju kakovostnih odnosov med strokovnimi delavci in učenci, kar pomembno pripomore k večji motiviranosti obojih za doseganje ciljev osnovnošolskega programa v celoti« (ZRSS, b. d.a).

Priporočeno za branje:

Zakon o osnovni šoli (1996). *Uradni list*.  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>



ZRSS (b. d.a). *Razširjeni program*.  
<https://www.zrss.si/podrocja/osnovna-sola/razsirjen-program/>



*Kurikulum za razširjeni program osnovne šole (2023).*

<https://www.zrss.si/digitalna-bralnica/kurikulum-za-razsirjeni-program-osnovne-sole/>



V *Kurikulumu za razširjeni program (2023)* je zapisano, da je **temeljno poslanstvo osnovnošolskega izobraževanja spodbujanje skladnega čustvenega, spoznavnega moralnega in socialnega razvoja posameznika**. Hkrati je temeljno poslanstvo razvoj zdravega načina življenja. RAP je program, v katerega učenci vstopajo prostovoljno, je inkluzivno naravnano, stremi k sprejemanju različnosti in zadovoljevanju raznolikih interesov ter k spodbujanju odličnosti in osebne angažiranosti učencev. Razdeljen je na tri področja: gibanje in zdravje za dobro telesno in duševno počutje, kultura in državljska vzgoja, učenje učenja.

Priporočeno za branje:

Šimenc, M. in Tašner, V. (ur) (2016). *Komu je na poti kakovostno javno šolstvo?*

<https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/150>



### 2.2.3 Javne srednje šole

Prvi korak pri izbiri poklicne poti predstavlja vstop v srednjo šolo, v kateri dijaki pridobijo prve izkušnje in ustrezno znanje za vstop na trg dela ali vstop v nadaljnji študij. Srednješolsko izobraževanje delimo na (MVI, 2024f):

- srednje splošno izobraževanje;
- srednje poklicno izobraževanje;
- srednje strokovno izobraževanje.

Srednje splošno izobraževanje izvajajo gimnazije, ki jih delimo na splošne (klasična in splošna) in strokovne (ekonomska, umetniška, tehniška). Program splošne gimnazije se lahko izvaja tudi v športnih oddelkih. Gimnazijsko izobraževanje se izvaja štiri leta, sklene pa se s splošno maturo. Gimnazije izvajajo tudi maturitetni tečaj, ki traja eno leto in v katerega se lahko vključijo posamezniki, ki so uspešno končali srednje poklicno, srednje tehniško oz. strokovno izobraževanje, in tisti, ki so končali 3. letnik gimnazije in prekinili izobraževanje vsaj za eno leto, opravili zasebni program gimnazije s priznanim statusom javnoveljavnega programa, ter posamezniki, ki so uspešno končali osnovnošolsko izobraževanje in uspešno opravili preizkuse znanja.

Poklicno in strokovno srednješolsko izobraževanje dijakom pomeni pridobitev poklica za vstop na trg dela. Delimo ga na:

- nižje poklicno izobraževanje (»se lahko vpišejo tudi tisti, ki so v devetih letih osnovnošolskega izobraževanja končali vsaj sedmi razred osnovne šole, in tudi tisti, ki so končali osnovnošolsko izobraževanje po prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom«);
- srednje poklicno izobraževanje (traja tri leta in se sklene z zaključnim izpitom, omogoča vpis na določene programe poklicnega tehniškega izobraževanja);
- srednje strokovno izobraževanje (traja štiri leta);
- poklicno tehniško izobraževanje (traja dve leti, sem se vpišejo dijaki, ki so končali srednje poklicno izobraževanje);
- poklicni tečaj (sklene se s poklicno maturo).

Srednje strokovno in poklicno tehniško izobraževanje se skleneta s poklicno maturo, dijaki lahko izobraževanje nadaljujejo na izobraževalnih programih višjega in visokega strokovnega izobraževanja, z opravljenim dodatnim izpitom iz splošne mature pa tudi na nekaterih univerzitetnih študijskih programih (MVI, 2024f).

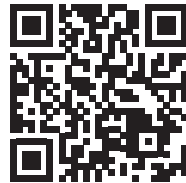
Priporočeno za branje:  
MVI (2024f). *Srednješolsko izobraževanje*.  
<https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/srednjesolsko-izobrazevanje/>



Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). *Uradni list*.  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>



Zakon o gimnazijah (1996). *Uradni list*.  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO450>



## 2.2.4 Koncesija

Koncesija je v SSKJ (koncesija, b. d.) opredeljena kot »dokument, (javna) listina, zlasti za opravljanje kake dejavnosti«.

Za opravljanje javne službe v vzgoji in izobraževanju se lahko dodeli koncesija zasebnemu vrtcu oziroma šoli, če to omogoča program, pa tudi zasebniku, ki izpolnjuje pogoje, določene za izvajanje javnoveljavnih programov. Za opravljanje dejavnosti in nalog, potrebnih za izvajanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, se koncesija lahko dodeli tudi drugim zavodom, gospodarskim družbam in drugim pravnim ali fizičnim osebam. Koncesionar je zasebni vrtec,

šola ali pa zasebnik, ki se mu z zakonodajo in odločbo dodeli dovoljenje za izvajanje javnoveljavnih programov (ZOFVI, 2007, čl. 73).

Koncesija se dodeli z odločbo na podlagi javnega razpisa. Dodeli jo minister, razen za predšolsko vzgojo, ki jo dodeli lokalna skupnost. Minister je dolžen razpisati koncesijo, če ni mogoče zagotoviti osnovnošolskega izobraževanja v javnih osnovnih šolah skladno z normativi in s standardi. Javni razpis se objavi v Uradnem listu Republike Slovenije. V njem se navedejo: dejavnost, ki bo predmet koncesije, pogoji za opravljanje dejavnosti, šolski okoliš, čas, za katerega se dodeljuje koncesija, rok, do katerega se sprejemajo prijave, merila za izbiro, rok, v katerem bodo kandidati obveščeni o izbiri, in drugi potrebni podatki (ZOFVI, 2007, čl. 74).

Koncesija se lahko tudi odvzame, če se ugotovi, da koncesionar ne opravlja dejavnosti skladno s predpisi; z odločbo o koncesiji in s pogodbo o koncesiji mu koncedent določi rok za odpravo pomanjkljivosti (ZOFVI, 2007, čl. 76).

Priporočeno za branje:

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (2005). *Uradni list*.  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO4578>



### 2.2.5 Zasebni vrtci

Zasebne vrtce lahko ustanovijo **domače in tuje pravne ali fizične osebe**. Izvajajo lahko **program javnih vrtcev ali pa druge programe**. Za izvajanje drugih programov morajo pridobiti pozitivno mnenje Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Najprej mora ustanovitelj vrtec kot pravno osebo **vpisati v sodni register**. Pred začetkom izvajanja dejavnosti je treba pridobiti odločbo Ministrstva za vzgojo in izobraževanje o vpisu v razvid izvajalcev javnoveljavnih programov. Če se pokažejo potrebe po dodatni organizaciji predšolske vzgoje, lahko občina zasebnemu vrtcu podeli koncesijo. »Podelitev koncesije pomeni, da zasebni vrtec opravlja javno službo in ima enak program kot javni vrtec, s posebno pogodbo o koncesiji pa se opredeli obseg sredstev, ki jih vrtcu zagotavlja občina.« Če

vrtec koncesije nima, lahko pridobi pravico do financiranja iz proračunov občin, če izpolnjuje določene pogoje (MVI, 2023c).

Priporočeno za branje:

MVI (2024g). Pravica do sofinanciranja zasebnega vrtca iz občinskega proračuna.  
<https://www.gov.si/zbirke/storitve/pravica-do-sofinanciranja-zasebnega-vrtca-iz-obcinskega-proracuna/>



Zasebni vrtci se od javnih razlikujejo tudi po programih:

- Program Waldorfskega vrtca;
- Program Waldorfskega zasebnega vrtca Ljubljana;
- Program zasebnega vrtca Pingvin;
- Program Waldorfskega vrtca Maribor;
- Program Vrtca Lavra;
- Sončni žarek, katoliški program;
- Angelin vrtec, Program vrtca montessori;
- Program Hiša otrok Montessori;
- Program Hiša otrok mali princ, vzgojni projekt montessori;
- Program vrtca montessori;
- Program Vrtca Nazaret (MVI, 2023c).

Priporočeno za branje:

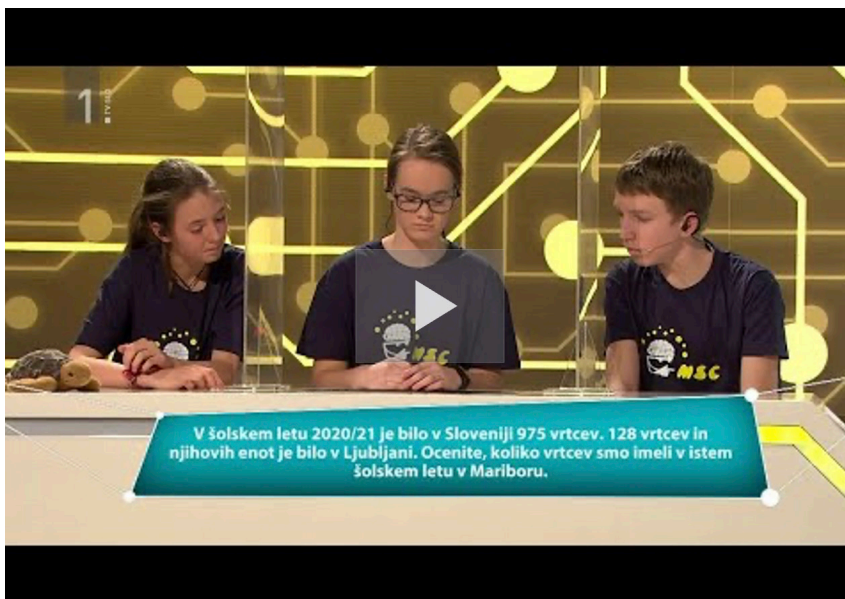
MVI (2023c). *Zasebni vrtci*.  
<https://www.gov.si teme/zasebni-vrtci/>



Priporočeno za ogled:

Vrtci v Sloveniji

<https://www.youtube.com/watch?v=jMCZmpA6I5M>



Vir: Male sive celice TV Slovenija, 2022

### 2.2.6 Zasebne šole

Zaradi pravice do izbire šolanja imamo v Sloveniji zakonsko urejeno tudi zasebno šolstvo. **V zasebni sektor šolstva so vključene šole, ki zagovarjajo posebne pedagoške pristope in konfesionalne šole.** Zasebno šolstvo dopolnjuje javno šolstvo, saj omogoča možnost izbire, razvoj nekaterih kompetenc, ki v javnem šolskem sistemu niso toliko poudarjene. Ker je delno financirano iz javnih financ, pa predstavlja tudi del bremena javnega finančnega sistema. »Zasebne osnovne šole prejemajo 85 % javnih sredstev, ki jih država oziroma lokalna skupnost zagotavlja za izvajanje javnega programa (tista, ki je bila ustanovljena in akreditirana pred letom 1996, ko je bil sprejet Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, prejema 100 % sredstev). Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja določa tudi

izjemo: javna sredstva se ne dodelijo, če vpis v zasebno osnovno šolo ogroža obstoj edine javne osnovne šole na območju« (Eurydice, 2023).

Priporočeno za branje:

Eurydice (2023). *Slovenia*.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sl/national-education-systems/slovenia/organizacija-zasebne-vzgoje-izobrazevanja>



V Sloveniji deluje šest zasebnih osnovnih šol, ki izvajajo javnoveljavni izobraževalni program (MVI, 2023a):

- Waldorfska šola Ljubljani;
- Osnovna šola Alojzija Šuštarja Ljubljana;
- Montessori inštitut;
- Zavod za pomoč staršem pri razvoju otrok;
- Zasebni vzgojno-izobraževalni zavod Waldorfska šola Maribor;
- Vzgojno-izobraževalni zavod Antona Martina Slomška Maribor;
- Osnovna šola Montessori;
- Inštitut za celostno vzgojo in izobraževanje otrok LILA.

Priporočeno za branje:

MVI (2023a). *Zasebne osnovne šole*.

<https://www.gov.si teme/zasebne-osnovne-sole/>



V Sloveniji imamo tudi tri mednarodne zasebne šole: Britansko mednarodno šolo v Ljubljani (British International School of Ljubljana), Mednarodno šolo Ljubljana (QSI International school) in Francosko šolo (Ecole Francaise Ljubljana). Mednarodni oddelek pa ima tudi Osnovna šola Danile Kumar v Ljubljani.

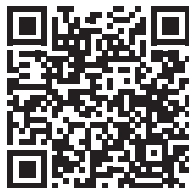
Priporočeno za branje:  
Britanska mednarodna šola (2024).  
<https://britishschool.si/sl>



Mednarodna šola Ljubljana (b. d.).  
<https://www.qsi.org/>



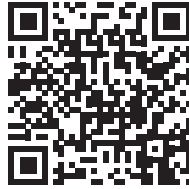
Francoski inštitut v Sloveniji (2024). Francoska šola.  
<https://www.institutfrance.si/francoska-sola.2.html>



OŠ Danile Kumar (2024).  
<https://en.os-danilekumar.si/>



Priporočeno za ogled:  
Mednarodne zasebne in javne šole  
<https://www.youtube.com/watch?v=DyqJCiJ8fqc>



Vir: TV Infodrom, 2018

### 2.2.7 Zasebne srednje šole

V Sloveniji ni registriranih zasebnih tehniških ali poklicnih srednji šol. Imamo le **zasebne splošne srednješolske programe, gimnazije**. Dodeljevanje sredstev temelji na enakih merilih kot veljajo za javne šole. Podobno kot pri osnovnih šolah mora tudi zasebne srednješolske programe potrditi Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (Eurydice, 2023).

Priporočeno za branje:  
Erudio (b. d.). *Erudio zasebna gimnazija*.  
<https://www.erudio.si/slovenscina/gimnazija/erudio-zasebna-gimnazija>



## 2.3 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

### 2.3.1 Vzgoja

Obstaja veliko različnih definicij vzgoje, povzamemo pa lahko štiri ključne točke. Vzgoja je lahko definirana **z vidika učinka in rezultata ali z vidika procesa**. Lahko je definirana z vidika **cilja, vrednosti, lastnosti posameznika**, ki jih želimo razviti z vzgojo, ali z vidika **opisa aktivnosti** za doseg te ciljev, vrednot in lastnosti posameznika. Lahko je definirana z vidika **namena** ali z vidika **učinka delovanja vzgojitelja**. Lahko pa je definirana z vidika **ravnanj vzgojitelja ali sprememb v vedenju**, ki jih vzgojitelj doseže pri vzgajancu (Devjak in Berčnik, 2018).

Kroflič (1997a) vzgojo opredeli kot dejavnost, ki je na teoretični in praktični ravni prisotna v celotni zgodovini človeštva. Če pogledamo definicijo vzgoje najprej z zgodovinskega vidika, vidimo, da je bila vzgoja včasih razumljena kot namerna zavestna dejavnost vzgojitelja z otrokom v duhu nekih vrednot – z namenom izboljševanja človeka, ohranjanja njegovih dobrih strani ali zaradi obojega hkrati. Cilj vzgojnega delovanja je bil vedno vezan na neko želeno podobo človeka, ki naj bi prispevala k povezanosti družbe kot celote, kar je pomenilo, da so bila vsa sredstva, s katerimi so vzgojitelji omenjeno dosegali, legitimna. Tradicionalna pedagogika je torej gradila na prepričanju, da je vzgoja legitimna, le če poteka v duhu univerzalnih vrednot. Seveda pa je spoznanje, da so večinoma vse vrednote zgodovinsko pogojene, prispevalo k ugotovitvi, da univerzalnih vrednot ni in da so vse vrednote socialno determinirane. Na vrednote se je začelo gledati kot na diskutabilne, naloga vzgojitelja pa je postala seznanjanje otroka z vrednotami in spodbujanje moralnega razsojanja (Peček Čuk in Lesar, 2009; Devjak in Berčnik, 2018). Skozi zgodovino se je razvilo veliko definicij vzgoje, med katerimi po mnenju Medveša (2007) nastajajo razlike predvsem glede tega, kateri dimenziji v odnosu med vzgojiteljevim ravnanjem in učinkom se pripisuje večji pomen. Vzgojo lahko po njegovem mnenju definirajo kot proces ali kot učinek/rezultat, lahko jo definirajo z uporabo določenih vzgojnih metod in aktivnosti ali s težnjo po doseganju določenih vrednot, lahko jo definirajo tudi kot namen vzgojitelja ali kot učinek oz. vpliv na gojenca ali kot ravnanje vzgojitelja oz. kot spremembe v vedenju, ravnanju gojenca.

Vzgojo lahko opredelimo z vidika namernosti vzgojnega učinkovanja na **namerno (intencionalno) in nenamerno (funkcionalno) vzgojo**. Pri namerni vzgoji gre za načrtno vplivanje vzgojitelja na vzgajanca; gre za vplivanje, prek katerega poskušamo doseči določene vzgojne cilje. Takšna vrsta vzgoje po navadi poteka v družini in ustanovah, kot sta vrtec in šola, v katerih so vzgojni cilji natančno določeni. Potkonjak (1975) meni, da je vzgajanje po svojem bistvu intencionalno,

saj vedno poskušamo doseči nekakšen cilj. Pri nenamerni vzgoji pa imamo v mislih dejavnike, katerih primarni namen ni, da bi vzgajali, ampak imajo vseeno vzgojni učinek (mediji, prijatelji, socialne norme, navade, običaji itn.).

Skozi zgodovino se je s **pogledom na otroka in otroštvo spreminjal tudi pogled na vzgojo**. Locke (2007) je trdil, da je človek nepopisan list (tabula rasa) ter da ga oblikujeta šele okolje in vzgoja, Kant (1988) je izrazil misel, da človek postane človek šele z vzgojo, uspešno vzgojo pa je primerjal z umetnostjo, Freud (2007) je vzgojo razglasil celo za nemogoč poklic, Rousseau (1959) je govoril o »svobodni« vzgoji, ki naj se ravna po otrokovi naravi, Herbart pa je govoril o vzgoji skozi pouk. Kot zapiše Autor (1989), je vzgoja bila in še vedno je neločljiv sestavni del vsakdanjega življenja. V vsaki družbi obstajata dve za obstoj družbe pomembni dejavnosti: delo in vzgoja. Obe se med seboj tesno povezujeta – vzgojo določajo družbeni odnosi, hkrati pa je dejavnik razvoja. Vzgoja je torej bistveni družbeni pojav; da bi jo razumeli, moramo razumeti tudi pojem socializacije. Vsak posameznik, kot zapiše Bergant (1994), od rojstva naprej postopoma usvaja takšne načine in oblike ravnanja, mišljenja, vrednotenja, ki so v konkretni družbi priznani in veljavni. Tak proces včlanjanja posameznika v konkretno skupnost in razvijanje njegove osebnosti imenujemo socializacija. Poteka skozi različne dejavnosti in v različnih družbenih ustanovah. Ločimo primarno socializacijo, pri kateri gre za pridobivanje prvih spoznanj o sebi ter sprejemanje prvih norm ravnanja in vrednotenja, ki danes poteka doma in v vrtcih, ter sekundarno socializacijo, za katero je najznačilnejša ustanova šola. Na področju vzgoje se po mnenju Autorja (1989) socializacijsko protislovje izrazi kot nasprotje med interesom družbe in interesom posameznika – gre za vprašanje, kako in zakaj vzgajati. To nasprotje je temeljno nasprotje, ki preveva vsa vzgojna prizadevanja in razmišljanja v zgodovini pedagogike in vzgoje. Kroflič (1997a) pa izpostavi še drug ključni problem, ki je prisoten pri razmišljanju o vzgoji, tj. ali je vzgoja res zares (povsem) zavesten in načrten proces oblikovanja otrokove osebnosti oziroma, kot meni veliko teoretikov, načrten del socializacije. Večina definicij vzgoje še vedno sicer poudarja njeno načrtnost, vendar pa v ospredje vse bolj vstopa tudi pojmovanje vzgoje kot posebne oblike komunikacije. Razmišljanje o vzgoji je torej razširjeno tudi v današnjem prostoru in času (prim. Kroflič, 1997; Kroflič, 2002; Gogala, 2005; Kovač Šebart, 2000; Devjak in Berčnik, 2018).

V sodobnih teoretskih razpravah o vzgoji se je nesporno uveljavilo stališče, da **vzgoja vedno vsebuje tudi nenamerne učinke**. Govorimo o »nezavednem« kot kompleksnem pojavu, s katerim psihoanaliza označuje vrsto teženj, ki se v človeku oblikujejo izza zavestne sfere (prim. Freud, 1979) in za katerega Dolar Bahovec in Kodelja pravita (1996, str. 31), da postavlja pod vprašaj iluzije intencionalne pedagogike. V vzgoji pa se po mnenju Krofliča (1997, str. 16) pojavlja še težje predvidljivo »vzajemno nezavedno«, od katerega je odvisna tudi stopnja navezanosti

oseb v dialogu, kar psihoanalitiki poimenujejo transfer in na katerem temelji tudi možnost vzgojnega vplivanja. Sodobna vzgojna teorija vključuje spoznanja o vplivu nezavednega na vzgojno komunikacijo, kar se med drugim kaže v novih pristopih k načrtovanju kurikulumu, v veliko širšem pojmovanju vzgojnih dejavnikov, predvsem pa v novem pogledu na načela vzgojne komunikacije. Ko govorimo o vzgojni komunikaciji, naj opozorimo še na pogled na vzgojo kot na obliko manipulacije. Po Krofliču (1997a) lahko v nevtralnem smislu trdimo, da je vzgoja vedno manipulacija, saj je odrasli vedno tisti člen vzgojne komunikacije, ki določa cilje vzgajanja. Sodobni vzgojni koncepti seveda težijo k postopnem ukinjanju vodenja posameznika, kar pomeni, da se mora odrasli začeti spraševati, kako vzgojo, ki je v določenem smislu vedno vodenje otroka, oddaljiti od fenomena manipulacije. Da bi se čim bolj oddaljili od manipulacije, smo dolžni otroke in njihove starše natančno seznaniti s cilji vzgoje, z merili ocenjevanja, s principi oblikovanja življenja v vzgojno-izobraževalni ustanovi, hišnim redom, pomembno je, da otrokom odkrivamo uveljavljene metode manipulacije, da bi jih lažje prepoznali, da uporabljamo nedirektivne stile vzgajanja in poučevanja, ki temeljijo na oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa kot čim bolj spodbujajočega okolja za otrokovo aktivno in odgovorno odkrivanje resnic ... Glavno orožje za preprečevanje manipulacije pa je usmerjenost k razvoju kritičnega mišljenja, ki ne sme biti samo deklarativna. Vzgoja mora biti torej usmerjena k celoti človekovega duha in ne le k razvoju t. i. višjih kognitivnih spretnosti (Devjak in Berčnik, 2018).

Priporočeno za branje:

Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*.  
[https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2018\\_vzgoja-med-eticnim-diskurzom-in-zdravo-pametjo/](https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2018_vzgoja-med-eticnim-diskurzom-in-zdravo-pametjo/)



### 2.3.2 Izobraževanje

Razmerje med vzgojo in izobraževanjem je najustrežneje pojasniti z definicijami, ki govorijo o vzgoji v ožjem in širšem pomenu besede. V širšem pomenu besede gre pri vzgoji za proces oblikovanja in samooblikovanja človekove osebnosti kot celote, za prenašanje izkušenj starejše generacije na mlajšo ter s tem

za načrten proces vplivanja na otroke in mladino (Peček Čuk in Lesar, 2009; Autor, 1997). Kroflič (1997a) doda, da gre pri vzgoji za posebno obliko medčloveške komunikacije, za pojav, ki poleg zavestno uravnanih dimenzij vsebuje tudi iracionalne elemente. Vzgoja v ožjem pomenu besede predstavlja proces, v katerem si človek oblikuje moralne vrednote, prepričanja, stališča, svetovni nazor, kulturne, delovne in druge navade, interese, motivacije, voljo, čustva. Gre torej za vzgajanje, ki je tesno povezano tudi s pojmom izobraževanja (Autor, 1997; Peček Čuk in Lesar, 2009; Devjak in Berčnik, 2018). Vzgoja v najširšem pomenu torej poteka v medsebojni povezavi dveh pedagoških procesov – izobraževanja in vzgoje. Izobraževanje je pedagoški proces, v katerem si človek pridobiva znanje in razvija spretnosti, vzgoja pa pedagoški proces, v katerem si človek oblikuje moralne vrednote, prepričanja in stališča, idejni pogled na svet, različne kulture, navade, razvija interese, motivacijo, voljo, čustva. Proces vzgoje in izobraževanja sta po Autorju (1989) v ožjem smislu kar najtesneje povezana in skupno omogočata uresničevanje celotnega vzgojnega oblikovanja človekove osebnosti. Tudi Peček Čuk in Lesar (2009) poudarita tesno povezanost vzgoje in izobraževanja ter opozarjata, da oba procesa temeljita na prenosu spoznanj, stališč, vrednot in zahtev z vzgojitelja na vzgajanca oz. z učitelja na učenca. Tudi Kroflič (1997a) govori o občutljivem razmerju med vzgojno in izobraževalno dimenzijo pedagoškega procesa ter pravi, da je priljubljeno ločevanje vzgojno-izobraževalnih ustanov na pretežno vzgojne (najpogosteje vrtci, prevzgojni domovi, dijaški domovi) in pretežno izobraževalne (šola) teoretsko sporno. Po njegovem mnenju tiste teorije, ki na videz najbolj ločujejo vzgojno in izobraževalno dimenzijo, v resnici zagovarjajo koncept posrednega vzgajanja prek izobraževalnih vsebin. Takšno usmeritev potrjuje tudi veliko zgodovinskih spoznanj, da je neposredno vzgajanje prek posebnih vzgojnih dejavnosti (če je ločeno od izobraževanja) običajno obsojeno na neučinkovitost. O tem, da mora šola vzgojo nasloniti na izobraževanje, pa je govoril že Herbart (Kroflič, 1997a), ko je oblikoval načelo o vzgojnosti pouka. Vzgojanje ločeno od preostalih aktivnosti in odnosov otrok največkrat doživlja kot nezaželeno moraliziranje ali kapriciozno ter s tem nesmiselno discipliniranje.

Opredelevanje odnosa med vzgojo in izobraževanjem je torej, kot zapiše Kroflič (1997a), ena izmed večnih tem pedagoške teorije in prakse. Kljub načelno sprejeti ideji o tesni povezanosti vzgojne in izobraževalne razsežnosti ter učinkov pedagoškega procesa pa se na ravni pragmatičnega odločanja, ali naj pretežni del svoje energije v družini, vrtcu oziroma šoli posvetimo prenašanju znanja ali vzgoji otrok, povsod po svetu srečujemo s protislovji. Družina je primarni nosilec vzgoje ter varstva otrok in mladine. Temu ne moremo oporekati. Poleg nje pa človekovo osebnost oblikujejo še številni drugi oblikujoči dejavniki, med katere za pomembnejše štejemo vzgojno-izobraževalne ustanove (Devjak in Berčnik, 2018).

Priporočeno za branje:

Devjak, T. (2015). *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje*. Pedagoška fakulteta UL.  
[https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2022/07/Vpliv-druzbenih-sprememb\\_Posvet-PeF-2015\\_znanstvena-monografija.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2022/07/Vpliv-druzbenih-sprememb_Posvet-PeF-2015_znanstvena-monografija.pdf)



### 2.3.3 Vzgojna zasnova, vzgojni koncept

#### 2.3.3.1 Opredelitev vzgojne zasnove, vzgojnega koncepta

Nujnost konceptualizacije vzgoje izhaja iz zakonitosti vzgojnega procesa in dejstva, da šole ni brez vzgoje. **Vzgoja mora biti po zakonodaji zasnovana skladno s človekovimi pravicami.** Bistvo vzgoje je podpora razvoja človekovih osebnostnih potencialov, s pomočjo katerih si bo posameznik sam zgradil lasten pogled na svet in lasten vrednostni sistem (Krofič in Peček Čuk, 2009).

Vzgojno delovanje v vzgojno-izobraževalni ustanovi je vedno vezano na določen vzgojni koncept, ki je po Medvešu (2007) mišljen kot sistem ravnanja na ravni šole, tj. kot nekaj, s čimer šola izrazi svojo pedagoško filozofijo, strategije svojega delovanja. **Vzgojni koncept je torej tisto, s čimer šola opredeli legitimnost svojega delovanja.** Krofič (2002) zapiše, da javna šola v demokratični družbi uporablja jasno opredeljen vzgojni koncept, saj morajo biti starši otrok vnaprej seznanjeni z vzgojnim konceptom ustanove, da bi z odločitvijo za določeno ustanovo učiteljem dodelili legitimiteto vzgoje. Opozori še, da se moramo zavedati, da je šola zapletena institucija, v kateri deluje veliko vzgojnih dejavnikov, ki jih z vzgojnim konceptom povežemo v sklenjeno celoto, ki teži k realizaciji vnaprej opredeljenih vzgojnih smotrov oziroma vrednot. Če tega ne storimo, bodo omenjene dejavnike zasedle naključne partikularne ideologije. Meni, da naj bi vzgojni koncept vseboval cilje in vrednote šole, osnovni teoretski koncept vzgoje, konkretni operativni načrt vzgojnih dejavnosti in normativne dokumente, oblikoval pa naj bi se na ravni posamezne šole. Med konkretne naloge, ki izhajajo iz oblikovanja vzgojnega koncepta, pa šteje tudi oblikovanje demokratične kulture odnosov, sodelovanje učencev pri sprejemanju vitalnih odločitev v okviru razredne in šolske skupnosti, iskanje priložnosti za posredovanje vrednot prek pouka in obšolskih dejavnosti, varstvo šole pred zlorabami temeljnih človekovih pravic,

preventivno in kurativno ukvarjanje s perečimi disciplinskimi problemi pa tudi oblikovanje ustreznih poklicnih etičnih kodeksov (Kroflič, 2002, str. 71).

**Bistvo vzgojnega koncepta je torej celostna obravnava vzgojnega delovanja šole.** Vzgojni koncept je razumljen kot celovit razmislek o vzgojni problematiki, ki s pomočjo norm in načel pomaga konkretnemu ravnanju ravnateljev, učiteljev, učencev in staršev (Kovač Šebart, Krek in Vogrinc, 2006, str. 22). Tako vzgojni koncept predstavlja izhodišče za razprave vzgojni tematiki šole in je razumljen kot načrtno delovanje šole na vzgojnem področju, ki pa temelji na skupnih normah in načelih (Hozjan, Opeka in Glušič, 2023). Vzgojni koncept je dogovor za premišljeno in vnaprej organizirano, ciljno naravnano delovanje šole ter delovanje učiteljev, ravnatelja in strokovnih delavcev (Medveš, 2007). Izhodišče za oblikovanje vzgojnega koncepta predstavlja enoten pogled vseh deležnikov na vzgojno delovanje in pedagoško filozofijo šole. V preteklosti so se pojavile težnje, da bi se vzgoja umaknila iz šol, vendar je to ne nazadnje stranski produkt izobraževanja, saj že s tem, ko izobražujemo, hkrati tudi vzgajamo (Kroflič in Peček Čuk, 2009, str. 14). S tem, kako posredujemo učno snov, kako sprašujemo, kako ocenjujemo itn., ne želimo doseči le čim boljšega znanja učencev, ampak jim vedno posredujemo tudi vrednote, odnos do sveta, odnos do učencev samih. Učence je treba vključiti v sooblikovanje vzgojno-izobraževalnega programa in dela (metode dela, stil poučevanja, učenja, postavljanje hišnega reda ...).

Priporočeno za branje:

Kroflič, R. idr. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?*  
<https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/AliSolePotrebujejoVzgojniKoncept.pdf>



Z vzgojnim konceptom otroke, učence in starše seznanimo (Kroflič, 1997):

- s cilji;
- pravili;
- z merili ocenjevanja;
- s principi oblikovanja življenja v vzgojno-izobraževalni ustanovi;
- hišnim redom;
- starše tudi z njihovo pravico izbire šole.

Kovač Šebart (2007) meni, da je treba v javni šoli izhajati iz tistih okvirov, vrednot in norm, ki so v tej državi skupni, splošni in formalnopravno veljavni, ki nikogar ne izključujejo niti ne favorizirajo (Kovač Šebart in Krek, 2009). Kovač Šebart (2007) torej poudari, da gre pri vzgojni zasnovi (konceptu op. a.) za **razmislek o strategiji skupnega vzgojnega delovanja v šoli in vsakega posameznika v njej. Oblikovanje vzgojne zasnove zahteva skupne dogovore med učitelji in učenci ter med šolo in starši**. Javna šola se mora pri oblikovanju opirati na predpisane podlage, ki temeljijo na ciljih in načelih vzgoje in izobraževanja. V povezavi s tem Devjak idr. (2007) zapišejo, da je oblikovanje vzgojne zasnove šole podobno kot načrtovanje učiteljeve individualne učne priprave, razpeto med direktivna določila na ravni države ter avtonomno pristojnostjo šole in učitelja. Vzgojno delovanje vzgojiteljev in učiteljev je torej razpeto med formalnim (tj. normativno predpisanim) in neformalnim pedagoškim ravnanjem, zato mora vzgojna zasnova šole, kot zapiše Kroflič (2002), vključevati formalne in neformalne prvine. Oblikovanje vzgojne zasnove je strokovno zahtevno in »zahteva poznavanje logike delovanja ključnih vzgojnih dejavnikov v instituciji ter soočanje z nekaterimi perečimi aktualnimi težavami, ki vdirajo v vsakodnevno življenje šole« (Kroflič, 2002, str. 71). Oblikovanje vzgojne zasnove terja skupne dogovore – med učitelji, med učenci in učitelji, med šolo in starši, ki ne smejo biti izsiljeni. Javna šola se mora pri tem opirati na predpisane podlage, ki temeljijo na ciljih in načelih vzgoje in izobraževanja: načelu enakih možnosti, odsotnosti indoktrinacije pri pouku, načelu pravičnosti, strpnosti in solidarnosti itn. Naslanjati se mora tudi na skupne vrednote, ki jih določa Ustava RS, in skladno z njimi urejati razmerje do partikularnih vrednot, različnih svetovnih nazorov; pri tem je pomembno, da razvija strpnost do njih, nikomur ne daje prednosti in učencev niti ne izključuje niti favorizira. Kovač Šebart in soavtorji (2007) pa ob tem opozarjajo še na vprašanje, ali imajo šole in učitelji ustrezne teoretske in dovolj konkretne opore, ko gre za načrtovanje vzgojne zasnove in doseganje vzgojnih ciljev. Vprašanja vzgoje in vzgojne zasnove morajo namreč šole, kot že rečeno, umestiti v vrednotni kontekst, ki že sam po sebi ni preprost, saj je vanj vgrajena notranja napetost med skupnimi vrednotami ter vprašanjem tolerance do partikularnih vrednot in prepričanj. Dejstvo je tudi, da vsaka šola deluje v nekem konkretnem okolju, ki s svojimi specifičnostmi vpliva na problematike, ki jih je treba reševati z vzgojno zasnovo.

Vzgojna zasnova mora biti rezultat intenzivnega razmisleka o tem, kako ravnati, kje so pasti in s katerimi težavami se bo šola ali učitelj spoprijemal, ko bo ta splošno sprejemljiva načela in vrednote udejanjal v praksi. Vzgojni okvir javne šole formalno določajo tudi druge zakonske in pravilniške določbe, na podlagi katerih šola oblikuje svoja pravila delovanja. Pogovor o njihovem razumevanju in udejanjanju je eden izmed ključev vzpostavljanja vzgojne zasnove. Kroflič (2002) še poudarja, da je treba razmisliti tudi o šolski kulturi, ki posredno vpliva na odnose v razredu in prispeva k vzgojni moči učitelja. Seveda pa težo pedagoškemu ravnanju v šoli dajejo tudi starši in

socialno okolje. Vzgojna zasnova mora tako nujno opredeliti tudi sodelovanje med šolo in starši ter s širšo skupnostjo in v tej povezavi določiti prostor strokovne avtonomije učitelja. Ključ vzgojne zasnove javne šole je v tem, kot še zapiše Kovač Šebart (2009), da šola z njo reflektira vzgojna ravnanja ter poišče načela, pravila in norme, ki bodo opora konkretnim ravnanjem učiteljev, učencev, vodstva šole in staršev.

### 2.3.3.2 *Elementi vzgojne zasnove*

Kot zapišejo Kovač Šebart, Krek in Vogrinc (2006, str. 29–31), okvir za pripravo vzgojne zasnove določajo:

- a) formalna pravila in norme;
- b) konceptualizacija učitelja kot avtoritete;
- c) šolska kultura (odnosi v razredu);
- d) sodelovanje med šolo in starši;
- e) sodelovanje s širšo skupnostjo;
- f) prikriti kurikulum;
- g) specifične vzgojne strategije.

**Formalna pravila in norme** predstavljajo okvir, ki mu mora šola slediti pri svojem življenju in delu in ki ga določajo skupne vrednote, splošni in operativni cilji pouka, zapisani v učnih načrtih, načela in cilji vzgoje in izobraževanja ter druge določbe zakonodaje, ki zavezujejo šole pri njihovem delu. Gre za zakonsko zaukazane zahteve po odsotnosti indoktrinacije pri pouku, zahteve kritičnosti, pluralnosti in objektivnosti, v pravilnikih predpisane pravice in dolžnosti, pravila, kršitve in sankcije, ki zadevajo javno šolo ter pravila šolskega reda. Formalna pravila in norme predstavljajo predpisani okvir, ki se mu morajo podrediti vse javne šole in javni vrtci. Temeljna načela, na katerih naj bi temeljil sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, so načela demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti. Izobraževanje mora biti dostopno vsem, starši pa imajo pravico do izbire vrste izobrazbe za svojega otroka, kar pomeni, da država omogoča tudi ustanavljanje zasebnih vrtcev in šol (Kovač Šebart idr., 2006, str. 29).

Drug za vzgojo pomemben razmislek se nanaša na **konceptualizacijo učitelja kot avtoritete**, na katero vplivajo: moč osebnosti, učna snov, ki jo mora učitelj obvladati, ter uporabljene učne oblike in metode dela v razredu. Kovač Šebart in Krek (2009) poudarita, da učitelj ne sme zanemariti dejstva, da njegova avtoriteta v javni šoli vključuje razmerje med učiteljem in učencem, ki ga opredeljuje hierarhičnost. Učitelj mora svoj položaj avtoritete zadržati, vzdržati mora preizkušanje učencev, kje so meje njihovih ravnanj, in s kakovostjo poučevanja poskušati vzpostaviti temelje

svoje avtoritete na razmerju, ki ga Gogala opisuje kot stik med učiteljem in učenci. Seveda pa ne smemo zanemariti dejstva, da je avtoriteta, ki jo ima učitelj v razredu, odvisna tudi od vzgoje otroka v družini in odnosa staršev do učitelja. Pomembno je torej vzpostavljati takšne odnose med učitelji, šolo in starši, ki podpirajo pedagoški proces v šoli. Z vidika vzgojne zasnove šole je pomembno, kot še zapišeta avtorja (Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 205), da na razmerja in delo s starši gledamo z vidika vsebine, tj. z vidika konkretnih dogovorov vzgojne zasnove šole oziroma učitelja. Pomembno je, da šola in učitelji, kolikor je mogoče, jasno vnaprej izrazijo temelje vzgojnega pristopa šole in učitelja kot posameznika, da jasno izrazijo zahteve in pričakovanja, ki jih postavljajo učencem, ter pričakovanja v povezavi s starši. Učitelj, ki želi kakovostno izvajati vzgojno-izobraževalni proces, potrebuje podporo staršev, zato se mora temu posvetiti že na začetku vsakega šolskega leta.

Tretji element je **šolska kultura**, ki posredno vzpostavlja tudi odnose v razredu, na katero vplivajo npr.: udejanjanje formalnega okvira norm in pravil v šoli, način vodenja šole, dogajanje med odmori, med kosilom, torej v času, ko pouk ne poteka, a so učenci v šoli, ter ponudba zunaj šolskih dejavnosti. Ker na pedagoška ravnanja v javni šoli vplivajo tudi starši in družba na splošno, pa je pomembno, da vzgojna zasnova vključuje še **sodelovanje med šolo in starši, sodelovanje s širšo skupnostjo in prikriti kurikulum**. Vsaka šola ima opraviti tudi z učenci, ki zahtevajo poseben razmislek o vzgojno-izobraževalnih ravnanjih, zato je prav, da so del vzgojne zasnove tudi **specifične vzgojne strategije** (Devjak idr., 2007).

Priporočeno za branje:

Krajnc, T. (2019). Šolska kultura in klima – 1. del. *Vzgoja in izobraževanje*.  
[https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/01\\_TomazKranjc.pdf](https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/01_TomazKranjc.pdf)



Berčnik, S. in Devjak, T. (2018). *Active involvement of parents in the educational process in schools in Slovenia*

<https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/pefij/514807415>



### 2.3.3.3 Šola in nasilje

V kontekstu vzgojnega delovanja šole je treba opraviti tudi premislek o **prepoznavanju, obvladovanju in o preprečevanju nasilja v šoli**. Nasilje je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (Nasilje, b. d.) opredeljeno kot dejaven odnos do druge osebe, pri katerem je značilna uporaba sile ali pritiska. Pogosto je nasilje opredeljeno kot **tisto, kar želi oseba doseči s silo, z namenom, da prizadene drugo osebo in ji povzroči trpljenje** (Zalokar Divjak, 2002; Berčnik in Tašner, 2018). Nasilje je odnos med dvema ali več osebami naenkrat, pri čemer ena oseba z uporabo moči ali grožnjami, da bo uporabila moč, vpliva na osebo. Zakon o preprečevanju nasilja v družini (2008, čl. 3) nasilje definira kot zanemarjanje žrtve, ne glede na njeno starost, okoliščine žrtve ali nasilne osebe in spol. Nasilje se dogaja, ko se šibkejšemu členu povzroči škoda z uporabo moči nad njo. **Nasilje je premišljeno, namerno, razumno in ponavljajoče se dejanje**. Oseba, ki povzroča nasilje, je vedno odgovorna, da se nasilje sploh dogaja (Filipčič, 2008). Ločimo različne oblike nasilja, in sicer glede na to, kje se nasilje dogaja: **nasilje v družini, nasilje nad ženskami, nasilje nad moškimi, nasilje nad otroki, nasilje nad starejšimi, nasilje med vrstniki**. V Smernicah za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru (2004) je nasilje opredeljeno kot k cilju usmerjeno vedenje z namenom poškodbe oziroma povzročitve škode (psihično ali fizično poškodovanje). Gre za rabo moči z namenom prestrašiti ali poškodovati druge, pri čemer gre za dlje časa trajajoča dejanja, ki se večkrat ponavljajo. Ločimo tudi različne vrste nasilja: **psihično nasilje, fizično nasilje, spolno nasilje, ekonomsko nasilje, zanemarjanje, zalezovanje in diskriminacijo**. Psihično nasilje je zloraba moči brez uporabe fizične sile – z vedenjem, besedami (npr. žaljenje, neprestano kritiziranje, grožnje, zasmehovanje, poniževanje, preprečevanje stikov z bližnjimi, širjenje lažnih govoric, nadzorovanje, kot je pregled zasebnih sporočil, itn.). Fizično nasilje je zloraba fizične moči, navadno usmerjena na telo in življenje žrtve, lahko tudi na njeno imetje (npr. klofutanje, brcanje, odrivanje ali porivanje, udarci z roko ali s predmeti, ožiganje kože, neželjeno striženje las, davljenje ali dušenje, odrekanje ali siljenje s hrano, napadi z orožjem, umor). Spolno nasilje je kakršno koli dejanje spolne narave, ki jih oseba čuti kot prisilo. Prisila je pogosto psihološka (npr. nezaželeno otipavanje, komentiranje telesa, neželjeno slačenje, dotikanje telesa (ko si oseba tega ne želi ali v to ne privoli), siljenje gledanja pornografije, siljenje v kakršni koli spolni odnos s storilcem ali kom drugim, siljenje k masturbiranju, prepovedovanje uporabe kontracepcije, odstranitev kondoma brez predhodnega soglasja druge osebe, posilstvo). Ekonomsko nasilje vključuje vse oblike nadvladovanja, nadzorovanja, izkoriščanja, poniževanja žrtve s pomočjo preživetvenih sredstev, vključno z odrekanjem dostopa do zaslužka (npr. omejevanje pravice do zaposlitve, odvzem

denarja). Zanemarjanje je oblika nasilja, kadar povzročitelj nasilja opušča skrb za žrtev, ki jo potrebuje zaradi bolezni, invalidnosti, starosti, razvojnih ali drugih osebnih okoliščin. Zalezovanje je naklepno ponavljajoče se neželjeno vzpostavljanje stika, zasledovanje, fizično vsiljevanje, opazovanje, zadrževanje na krajih, na katerih se žrtev giba, ali druga oblika neželenega vdora v življenje žrtve. Diskriminacija pa je vsako neupravičeno dejansko ali pravno neenako obravnavanje, razlikovanje, izključevanje, omejevanje ali opustitev ravnanja zaradi osebnih okoliščin, ki ima za cilj ali posledico oviranje, zmanjšanje ali izničenje enakopravnega priznavanja, uživanja ali uresničevanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin, drugih pravic, pravnih interesov in ugodnosti (Berčnik in Tašner, 2018).

Priporočeno za branje:

Mugnaioni Lešnik, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (1999). *Nasilje v šolah*.  
<https://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-24-4.pdf>



Berčnik, S. in Tašner, V. (2018). *School and violence*.  
<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-6BZFW7L4>



ZRSŠ (b. d.c). *Medvrstniško nasilje v VIZ*.  
<https://arhiv.zrss.si/strokovne-resitve/ponudba-resitev/medvrstniško-nasilje-v-viz>



MVI (2024d). *Prepoznavanje in preprečevanje nasilja v šolah*.  
<https://www.gov.si teme/prepoznavanje-in-preprecevanje-medvrstniskega-nasilja-v-solah/>

MVI (2024d). *Prepoznavanje in preprečevanje nasilja v šolah*.  
<https://www.gov.si teme/prepoznavanje-in-preprecevanje-medvrstniskega-nasilja-v-solah/>



**Medvrstniško nasilje** (ang. bullying) je ena od najbolj vztrajnih in hkrati perečih pojavnosti nasilja v šoli (v Sloveniji in drugod po svetu). V slovenščini poleg medvrstniškega nasilja najpogosteje uporabljamo termin trpinčenje, pri katerem so vsebina, teža in stopnja nasilnega dejanja bolj jasno opredeljene kot pri medvrstniškem nasilju, pri katerem je izraženo samo to, da gre za nasilje med vrstniki, brez pojasnila o obliki ali stopnji nasilnosti. Trpinčenje delimo na neposredno in posredno, pri čemer neposredno vključuje odprt napad na žrtev v obliki fizičnega, verbalnega nasilja in spolnih zlorab, posredno nasilje pa vključuje socialno osamitev, izključitev iz skupine ali neizbranost pri različnih skupinskih aktivnostih (Berčnik in Tašner, 2018). V Konvenciji o otrokovih pravicah (KOP, 1990) je zapisano, da otrok »zaradi telesne in duševne nezrelosti potrebuje posebno varstvo in skrb«. S to pravico otroka sta povezani obveznost države in dolžnost staršev (ali zakonitih skrbnikov), da zagotovijo uresničevanje te pravice (Archard, 2004). V Ustavi RS (1991, čl. 18) ja zapisano, da nihče ne sme biti podvržen mučenju, nečloveškemu ali ponižujočemu kaznovanju ali ravnanju, kar pomeni, da je treba spoštovati tudi dostojanstvo vsakega otroka in izkazovati spoštovanje do njegove osebnostne integritete. **Organi in organizacije, kot je šola, so dolžni izvesti vse postopke in ukrepe, ki so potrebni za zaščito žrtve – glede na stopnjo njene ogroženosti in zaščito njenih koristi – in pri tem zagotoviti spoštovanje integritete žrtve.** Še posebej kadar gre za sum, da je žrtev nasilja otrok ali oseba, ki zaradi osebnih okoliščin ni sposobna skrbeti zase, so strokovni delavci oziroma delavke v zdravstvu ter osebje vzgojno-varstvenih, vzgojno-izobraževalnih zavodov in socialnih zavodov ter izvajalci vsebin za otroke v športnih in kulturnih združenjih – ne glede na določbe o varovanju poklicne skrivnosti – dolžni takoj obvestiti center za socialno delo, policijo ali državno tožilstvo (Ustava RS, 1991, čl. 6).

Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2008, čl. 3) nalaga učiteljem, da morajo, 1) če pri otroku opazijo spremembe, ki bi bile lahko posledice nasilja; 2) če jim je otrok zaupal, da je žrtev nasilja; 3) če ima učitelj ali drug delavec VIZ informacijo o nasilju od tretje osebe ali pa 4) če

**je bil učitelj sam priča nasilju, takoj obvestiti o tem svetovalnega delavca VIZ ali v njegovi odsotnosti ravnatelja ali pomočnika ravnatelja.** Sam ali v sodelovanju s svetovalnim delavcem VIZ obvesti pristojni center za socialno delo (v nadaljnjem besedilu: CSD), zunaj poslovnega časa CSD interventno službo ali – če meni, da je to primerno – policijo. Treba je narediti zapis dogodka, opažanj, pridobljenih informacij ali pogovora z otrokom (Berčnik in Tašner, 2018). **Zapis dogodka** je uradni dokument in podlaga za opravljeno prijavo nasilja na CSD, policijo ali pa državnemu tožilstvu. Vsebovati mora navedene okoliščine in opažanja, iz katerih je učitelj sklepal, da je otrok žrtev nasilja in je ogrožen (Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode, 2009). V zapisu dogodka je pomembno zapisati vse dobesedne izraze, ki jih uporabi otrok pri opisovanju nasilja; pomembno je, da njegovih besed ne spreminjamo, da se vključi vsak del otrokovega pripovedovanja, da smo pri zapisu čim bolj objektivni in da ne vključujemo svojega mnenja, sodb, občutkov ali čustev (Filipčič in Klemenčič, 2011).

Priporočeno za branje:

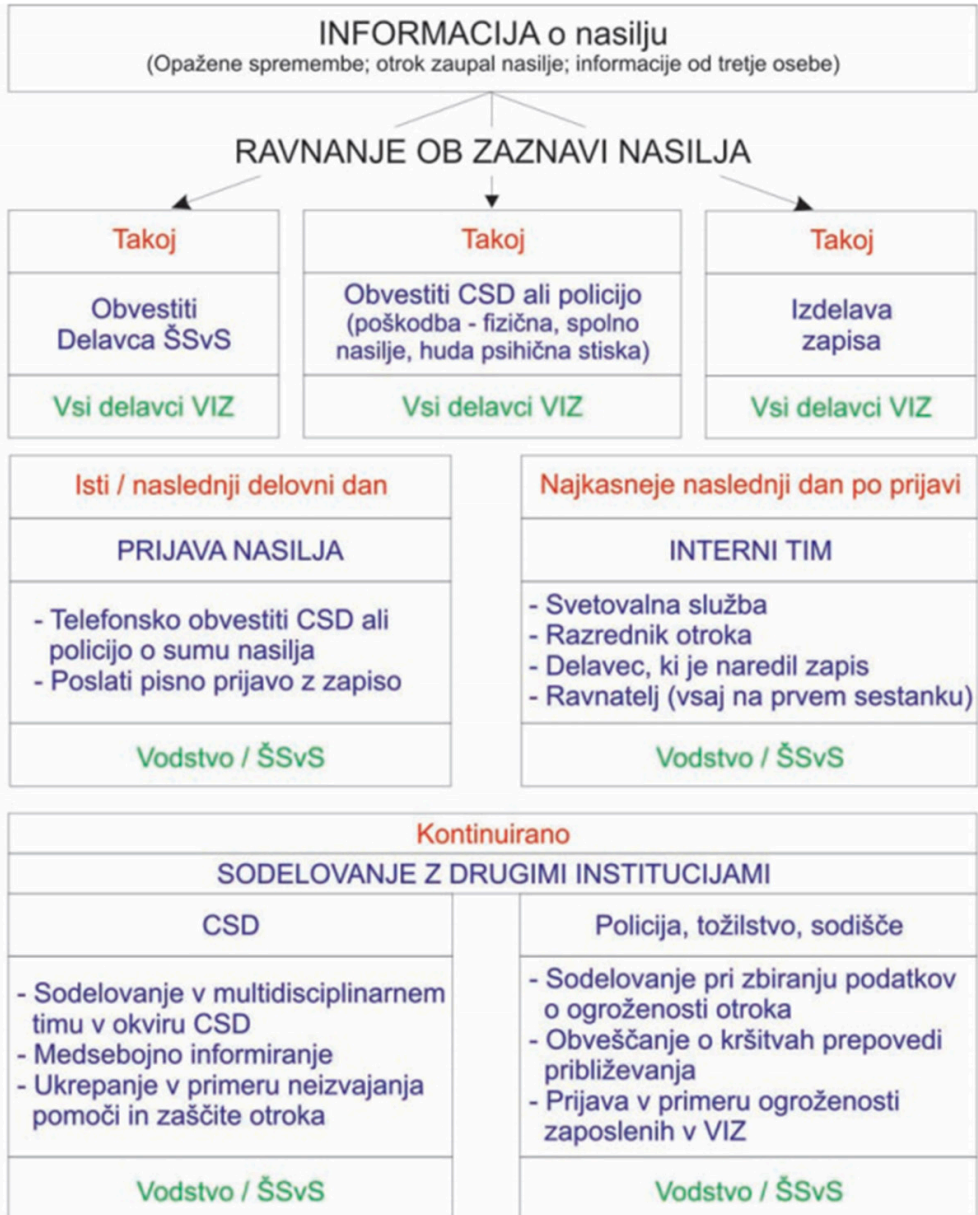
Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2009). *Uradni list*.  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV9804>



ZRSS (2022). *Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih*.

<https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/Protokol-ob-zaznavi-in-za-obravnavo-medvrstni-kea-nasilja-v-VIZ-1.pdf>





Slika 2: Grafični prikaz nalog učitelja ob zaznavi nasilja  
Vir: Janjuševič in Klemenčič, 2008

Priporočeno za branje:

Berčnik, S. (2008). *Vzgojni koncept v javni šoli in vprašanje nasilja*.

<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-RZCSMS4J/10acabd2-0833-466c-af7a-a84ef1c-d54a6/PDF>



Klemenčič, I. idr. (2016). *Preventivne dejavnosti sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ*.

[https://nenasilje.inst-krim.si/images/prirocnik\\_2.pdf](https://nenasilje.inst-krim.si/images/prirocnik_2.pdf)



Policija (b. d.). *Kaj lahko storijo starši?*

<https://www.policija.si/svetujemo-ozavescamo/policija-za-otroke-najstnike/nasilje-med-vrstniki/kaj-lahko-storijo-starsi>



#### 2.3.3.4 Opredelitev vzgojnega delovanja in vzgojni načrt

Javni vrtci od leta 1999 svoje vzgojno delovanje opredeljujejo na podlagi *Kurikuluma za vrtce* (1999), ki uokvirja koncept in sistem predšolske vzgoje v vrtcih v Sloveniji in daje poudarek na proces predšolske vzgoje. Javni vrtci imajo tako »vzgojno zasnovano« na neki način že dorečeno (oblikovano), vendar je ta »razdrobljena« po raznih dokumentih (letni delovni načrt, publikacija, hišni/dnevni red, smernice za kakovostno klimo, pravilniki, dogovor o neposrednem vzgojnem delovanju, dogovor o skupnih vrednotah itn.) ali pa gre celo samo za ustni dogovor na ravni vrtca ali posamezne skupine.

Javne šole pa imajo od leta 2007 predpisano oblikovanje **vzgojnega načrta**, ki naj bi glede na Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o OŠ (2007, čl. 60 č, d, e, f, g, h) izhajal iz ciljev šole, vseboval vrednote in načela, vključeval sodelovalni odnos s starši, vzgojne dejavnosti šole ter vzgojne postopke in ukrepe. Z vzgojnim načrtom šole določijo **načine doseganja ter uresničevanja ciljev in vrednot osnovnošolskega izobraževanja, ob upoštevanju potreb in interesov učencev ter posebnosti širšega okolja**. Vzgojni načrt pa naj bi vseboval tudi **vzgojne dejavnosti vzajemnega sodelovanja s starši in njihovo vključevanje v uresničevanje vzgojnega načrta**. Vzgojne dejavnosti so na tem mestu opisane kot proaktivne in preventivne dejavnosti, svetovanje, usmerjanje in druge dejavnosti (priznanja, nagrade, vrste vzgojnih ukrepov in podobno), s katerimi šola razvija varno in spodbudno okolje za doseganje svojih ciljev. Šola na podlagi vzgojnega načrta v pravilih šolskega reda natančneje opredeli tudi dolžnosti in odgovornosti učencev, načine zagotavljanja varnosti, pravila obnašanja in ravnanja, določi vzgojne ukrepe za posamezne kršitve pravil, organiziranost učencev, opravičevanje odsotnosti in sodelovanje pri zagotavljanju zdravstvenega varstva učencev. **Vzgojni koncept je podlaga za oblikovanje vzgojnega načrta**. Tudi vzgojni načrt ima svojo nalogo v sistematičnem in načrtnem razvoju vzgojnega delovanja šole; služi namreč kot avtonomni dokument šole, ki v svojih temeljih usmerja vzgojo v šoli. Vsebuje korake, ki oblikujejo vrednote in načela, ki so bili postavljeni kot stebri za učni proces. Pri pripravi vzgojnega načrta sodelujejo strokovni delavci šole ter učenci in starši. **Vzgojni načrt sprejme svet šole na predlog ravnatelja po postopku, kot je določen za letni delovni načrt**. O uresničevanju vzgojnega načrta ravnatelj najmanj enkrat letno poroča svetu staršev in svetu šole. Poročilo je sestavni del letne samoevalvacije šole (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o OŠ, 2007, čl. 60 d). Devjak idr. (2007) menijo, da bi morali na vsaki šoli opraviti razmislek o vzgojnem delovanju na treh ravneh: 1) na ravni vzgojnega načrta celotne šole; 2) na ravni vzgojnega načrta oddelka/razreda; 3) na ravni individualnega vzgojnega načrta. Pomembne so dejavnosti, ki jih šola namerava izvesti na posamezni ravni, njihovi akterji pa so vsi učitelji, šolska svetovalna služba, učenci, predstavniki staršev, v dovoljenih formalnih okvirih pa tudi zunanje ustanove, kot sta npr. zdravstvena in socialna služba. Razmislek na ravni oddelka naj bi vključeval tudi skupno določena oddelčna pravila glede življenja in dela v oddelku, usklajena s pravili na ravni šole ter zakonskih in podzakonskih aktov države, kooperativno učenje, skupne dejavnosti, ki v učencih spodbujajo etiko skrbi (dobijo izkušnjo, kako je, če si objekt (drugi skrbijo zate) ali subjekt skrbi (ti skrbiš za druge)) ter dejavnosti, povezane s starši, strokovnjaki in z drugimi aktivnimi partnerji šole oz. oddelka. Razmislek na ravni posameznika naj bi vseboval individualni pristop dela s posameznikom (prav tam). Vzgojni načrt naj ne bo le na seznamu prioriteten ciljev vzgoje in izobraževanja iz zakonodaje, ampak naj bo avtonomni dokument. Z avtonomnostjo vzgojnih

načrtov bi uresničili potrebo po tem, da se vrednote in načela na eni strani skladajo z zahtevami zakonodaje, na drugi strani pa s posebnimi okoliščinami in konkretnimi potrebami vsake šole.

Priporočeno za branje:

Berčnik, S. (2009). *Vzgojni načrt*.

<https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/peflj/7950665>



Priporočeno za ogled:

Vzgojni načrt v šoli, knjiga dr. Silva Šinkovca.

[https://www.youtube.com/watch?v=WrgEDZ\\_TQrQ](https://www.youtube.com/watch?v=WrgEDZ_TQrQ)



Vir: Okroglamiza.com, 2018

## 2.3.4 Alternativni vzgojni koncepti

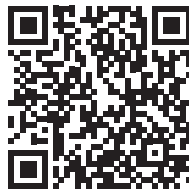
### 2.3.4.1 Opredelitev alternativnih vzgojnih konceptov

V obdobju **reformske pedagogike** se je razvilo veliko novih idej, med katerimi so imele nekatere znanstvene in teoretske utemeljitve, druge pa ne. Večina teh idej je ostala priljubljena dolgo število let, nekatere pa so aktualne še danes – kot celoviti koncepti ali pa kot posamezni elementi, ki so se integrirali v javno šolstvo. V t. i. alternativnih konceptih najdemo tri glavne pedagoške usmeritve, ki so: **prednost razvoja pred učenjem, prednost naravne vzgoje pred načrtnim vzgojnim vplivanjem in prednost vzgoje, ki izhaja iz otroka, pred vzgojo, ki se naslanja na kulturo, socialne in duhovne vrednote**. Med najbolj znanimi alternativnimi vzgojnimi koncepti sta pedagogika montessori in waldorfska pedagogika, ki ju predstavljamo v nadaljevanju (Devjak, Berčnik in Plestenjak, 2008).

Priporočeno za branje:

Devjak, T., Berčnik, S. in Plestenjak, M. (2008). *Alternativni vzgojni koncepti*.

<https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/skmed/268011264>



### 2.3.4.2 Pedagogika montessori

Maria Montessori, ustanoviteljica pedagogike montessori, je verjela, da je treba otroka **učiti za življenje**. Prav tako je zagovarjala pomembnost občutljivih obdobj, za katera je značilno (*Program osnovne šole Montessori*, b. d., str. 11):

- pojavi se samo v določenem obdobju življenja in pozneje nikoli več;
- traja omejen čas, ne moremo z gotovostjo predvidevati, kdaj bo nastopil;
- občutljiva obdobja so značilna za vse otroke po svetu;
- določene sposobnosti otroka so zelo občutljive: otroci si jih bodo z večjo gotovostjo pridobili v tem obdobju;
- otroci bodo v tem obdobju zelo zavzeto delali (učenje je popolno veselje, to je tisto, kar si najbolj želijo).

V pedagogiki montessori so opredeljena **ključna obdobja**; v nadaljevanju predstavljamo dve ključni obdobji, ki sta značilni za otroka v osnovni in tudi srednji šoli, to sta obdobji starosti od 6 do 12 let in pa od 12 do 18 let (*Program osnovne šole Montessori*, b. d.). Starost med **6. in 12. letom predstavlja najbolj intelektualno obdobje otroka**, za katero je značilna naravna radovednost. Otrok v tem obdobju kaže izrazito težnjo po raziskovanju, ima veliko možnost predstavljalivosti in domišljije. Otrokov um se razvija, zato lahko razlaga, zaključuje, sklepa, dokazuje, argumentira. Ker se v tem obdobju izraziteje pojavi ekstrovertiranost, zaradi česar otrok išče in razvija svojo pripadnost v družbi, je ključno, da ima kakovostne interakcije z vrstniki. To pa je tudi obdobje, ko se pri otrocih pojavi potreba po ocenjevanju samega sebe in želi izražati tudi svoje mnenje. **Med 12. do 18. letom se otrok intenzivno fizično in socialno razvija**; ker gre za prehodno obdobje med otroštvom in odraslostjo, je to tudi čas debat in diskusij, tudi samoocenjevanja in razvoja samozavedanja. Pomembno je, da učitelji znajo prepoznati ta obdobja in se skladno z razvojem otroka tudi odzivati, načrtovati, delovati. »Učiteljeva naloga je, da pozorno opazuje in zaznava porajajoče se zanimanje za določene dejavnosti ali teme, na kar odgovarja z ustrežno pripravo okolja in didaktičnih gradiv. Otrok je torej tisti, ki nakazuje izbor tem, področij delovanja in zanimanja. Zaradi tega se naša metoda poslužuje svobodne izbire dela, iz katere izhaja svoboden, zadovoljen in miren otrok« (*Program osnovne šole Montessori*, b. d., str. 11).

Pedagogika montessori zagovarja tri ključne komponente za razvoj in učenje otroka, ki so: **otrok, učitelj in okolje**. Trdijo, da je pomembno, da imajo otroci svobodno izbiro, ki pa jo lahko uresničujejo le v skrbno načrtovanem in pripravljenem okolju. Učilnica naj bo prostor, v katerem prevladuje pozitivna klima, kot fizični prostor pa je razdeljena na več delov z različnimi kotički in delovnimi področji. Pri tem sta učiteljevi najpomembnejši nalogi, da opazuje in pripravlja okolje, v katerem se učenci učijo. Zaradi tega je učiteljeva dobra priprava ključna. Pomembna pa je tudi učiteljeva evalvacija, pri kateri naj reflektira oz. evalvira svoj odnos do otrok in lastno vlogo ter to evalvacijo upošteva pri nadaljnjem načrtovanju in delu (*Program osnovne šole Montessori*, b. d.).

Ključni didaktični principi pedagogike montessori so:

- gibanje in kognicija (gibanje spodbuja mišljenje in učenje);
- izbira (otroci se izjemno razvijajo, če imajo možnost izbire in nadzora nad svojim okoljem, hkrati pa jasno zastavljene meje);
- interesi (samomotivacija, notranja motivacija je edini pravi impulz za učenje);
- izogibanje zunanji nagradam (zvezdice, ocene in druge oblike zunanje motivacije so moteči dejavniki za proces otrokove koncentracije);
- učenje z vrstniki in ob njih (mlajši otroci se bolj igrajo drug ob drugem, a ne nujno skupaj, medtem ko so osnovnošolci intenzivno socialni);

- učenje znotraj konteksta (otroci se bolj učijo z delom kot pa s pisanjem in poslušanjem);
- red v okolju in umu (fizični prostor, razred, naj bo organiziran in urejen; koncentracija, vztrajnost in vestnost pa pripomorejo k temu, da bo učenec samozavesten in sposoben) (Devjak, Berčnik in Plestenjak, 2008).

Priporočamo za branje:

Montessori inštitut (b. d.). *Predstavitev OŠ Montessori*.  
<https://institut-montessori.si/osnovna-sola-montessori/>



*Program Osnovne šole Montessori* (b. d.).

<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Zasebne-osnovne-sole/Montessori.pdf>



Priporočeno za ogled:  
Montessori school education.  
<https://www.youtube.com/watch?v=UzmvvtVAuuyI>



Vir: Sprouts, 2016a

### 2.3.4.3 Waldorfska pedagogika

Rudolf Steiner je skupaj z lastnikom tovarne cigaret Waldorf Astoria Emilom Moltom ustanovil waldorfsko šolo, ki temelji na ideji osvoboditve političnih, verskih, socialnih in ekonomskih omejitev. Šola temelji na ideji francoske revolucije – svoboda (kulture in misli), enakost (v družbi) in bratstvo (v gospodarstvu). V Slovenski prostor je waldorfska pedagogika vstopila zaradi želje po spremembah, novih idejah ter dodatnih možnostih vzgoje in izobraževanja (Zavod za razvoj waldorfskih šol in vrtcev Slovenije, b. d.).

Steiner loči štiri faze razvoja otroka (razvoj fizičnega telesa, razvoj eteričnega telesa, razvoj astralnega telesa in polna zrelost). Waldorfska pedagogika izhaja iz antropozofije, ki je praktično znanje o človeku, duševni pogled vsakega bitja. Odrasli predstavlja otroku vzor, saj se otrok tako nauči spoštovanja in pridobi tudi druge lastnosti, ki človeka naredijo človeka. Steiner trdi, da je v vzgoji ključni element

ljubezen. To lahko otrok razvija tudi skozi umetnost in trdi, da naravo občutimo z umetniškimi občutki in ne z razumom. Waldorfska pedagogika posebej poudarja pomen prvih sedmih let otrokovega življenja. V tem obdobju se oblikujejo možgani, in to predvsem z vsem, kar otrok naredi, kar vidi in kar sprejme iz okolice. Waldorfska pedagogika poudarja pomembnost obdobja osnovne šole. V tem obdobju namreč otrok začne sprejemati odločitve in postane tudi spolno zrel (Steiner, 2024; Berčnik in Rožman Krivec, 2024).

Waldorfska pedagogika temelji na sedmih zlatih pravilih (Polak - Fištravec idr., 1999, str. 40, 41):

1. Vse je treba vezati na človeka. Pedagog naj individualno nagovarja vsakega otroka; ta mora imeti občutek, da snov, ki jo učitelj podaja, zadeva prav njega.
2. Najprej storiti, nato razumeti.
3. Od celote k delom. Najprej začnemo s celoto, nato sem osredinimo na posamezne dele.
4. Svet je lep. Zgodbe z moralnim naukom so pomembne pri tem, da otroku prikažemo in ponudimo lep svet.
5. Snov je treba slikovito predstaviti. Otroci skozi slike razumejo notranje zakonitosti, bistvo in pomen.
6. Vse je ritem. Vse počnemo v ritmu (spanje – budnost, gibanje – mirovanje ...).
7. Pred očmi moramo imeti stvarno, praktično in živo življenje.

Priporočeno za branje:

Hoffmann, A. K. in Buck F. M. (ur.) (2024). *Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and the Public: Recent Developments the World Over, 1987–2004*.

<https://www.taylorfrancis.com/books/oa-edit/10.4324/9781003437727/critically-assessing-reputation-waldorf-education-academia-public-recent-developments-world-1987%E2%80%932004-marc-fabian-buck-ann-kathrin-hoffmann>



Priporočeno za ogled:  
Waldorf school education.  
<https://www.youtube.com/watch?v=BkrgkslnD9g>



Vir: Sprouts, 2016b

#### 2.3.4.4 Preventivni vzgojni sistem

Preventivni vzgojni sistem, katerega utemeljitelj je Don Bosko, temelji na **razumu, ljubeznivosti in na veri**. Don Bosko trdi, da je vzgajanje poseben skupek prijemov, ki temeljijo na prepričanju razuma in vere, oboje pa je pogoj za vzgojno dejavnost. Razum pomeni vrednoto osebe, človeške narave, kulture. Don Bosko z razumom označuje vrednote dobrega, cilje, ki si jih zastavimo, ter sredstva in načine, ki jih pri tem uporabljamo. Vera pri don Bosku predstavlja zadnji vzgojni cilj, saj je zanj vzgojen in zrel človek državljan, ki veruje. Ljubeznivost pa se kaže v popolni predanosti vzgajancem, otrokom, mladostnikom ter zahteva odprtost, empatijo in sposobnost za pogovor (Ciglar, 2004).

Vzgojitelji v preventivnem sistemu z otroki ravna potrpežljivo, ljubeznivo in se izogiba kaznim, kolikor je le mogoče. Če je treba uporabiti kazni, je ta vedno utemeljena tako, da otroci z razumom spoznajo krivdo. Vzgojitelj, ki od

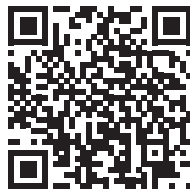
otroka zahteva poslušnost, je otrokov prijatelj, saj ga želi poboljšati. **Vzgojitelj je pojmovan kot asistent otrok in mladostnikov, vzgojni koncept asistence pa vključuje vzgojiteljevo navzočnost, njegovo pomoč in zmožnost otrokom stati ob strani.** Pri asistenci gre torej za vzgojiteljevo prijateljsko navzočnost ob otrocih, ki onemogoča, da bi nastal nered, ki je škodljiv za vse. Razum, ljubeznivost in vernost so torej tri ključne vzgojiteljeve kreposti (Ciglar, 2004).

Don Bosko je uporabljal individualne in skupinske načine spodbujanja in opominjanja; med individualnimi sta najbolj poznana načina »besede na uho« (otroke je individualno opomnil na pokorščino) in »sporočila na listkih«, ki jih je puščal otrokom. Med skupinskimi načini pa so najbolj poznani javno izrečena ali prebrana »pisma«, ki jih je napisal Don Bosko svojim gojencem, in »beseda za lahko noč«, torej prijazne besede, ki so vsebovale sporočilo, nauk ali nasvet. Prednost je dajal moralnim kaznim, kot so: strog pogled vzgojitelja, odločen in strog opomin, očetovsko opozorilo, za hujše prestopke pa tudi obedovanje v sredini jedilnice, prepoved rekreacije ali celo izključitev iz zavoda. Telesne kazni je prepovedoval (Ciglar, 2004).

Priporočeno za branje:

Don Bosko Slovenija (b. d.). *Preventivni sistem.*

<https://donbosko.si/don-bosko/preventivni-sistem/>



Priporočeno za ogled:  
Don Bosco (film).  
<https://youtu.be/ki99iREMIrc>



Vir: Cristabelle Olivia, 2018

#### 2.3.4.5 Korektivni vzgojni sistem

Utemeljitelj **korektivnega sistema** je Anton Makarenko, ki je bil tudi utemeljitelj sovjetske pedagogike. Med socialistično revolucijo je dobil nalogo organizirati delovno kolonijo za mladoletne prestopnike. Ustanovil je kolonijo Gorki in komuno Dzeržinski (Kodelja, 1995). Makarenko je oblikoval **kolektiv**, kar je predstavljalo ključni koncept v njegovi pedagogiki. Po njegovem mnenju morajo biti pedagogi tisti, ki mlade združujejo v kolektive, integrirane socialne enote. Kolektiv ima skupne cilje in pomembno zvestobo med člani. Razprave, praktično delo in določene prostočasne dejavnosti lahko prispevajo k oblikovanju skupin mladih individualistov v socialno usmerjene posameznike, vendar pa poudarjanje **skupnega dobrega** ne pomeni zanemarjanja individualnosti, saj je kolektiv najboljše mesto za

individualno rast; vsak je namreč opažen in vsak lahko uresniči svoje potrebe. V kolektivih sta ključnega pomena načrtovanje in organizacija, saj to predstavlja temelj organizacije v instituciji (Kodelja, 1995).

Makarenko je trdil, da morajo biti odrasli mladim vzor, jim kazati pot do znanja o kulturi, družbi in o naravi. Pri vzgojitelju je najpomembnejša njegova osebnost; naj bo izkušen in več v vodenju, pomemben pa je tudi kolektiv vzgojiteljev. **Disciplina je pomembna za premagovanje težav in boljše kakovost dela**, vendar pa je Makarenko ne vidi kot sredstvo, ampak kot rezultat. Kazen je učinkovita po mnenju Makarenka le takrat, ko se posameznik zaveda, zakaj si jo je zaslužil, saj mora pokazati odgovornost pred kolektivom, kolektiv pa mora to kazen podpirati (Kodelja, 1995).

Makarenko je oblikoval tri pedagoške ideje: **idejo kolektivne vzgoje, idejo socialističnega humanizma ter idejo discipline**. Menil je, da je za učitelje najpomembnejše vprašanje o pedagoških sredstvih, saj je on tisti, ki se odloči, kateri pedagoški ukrep bo uporabil. Vse je odvisno od časa, okoliščin, posameznika ter kolektiva. Kot dobre lastnosti učitelja je navedel izkušnost, sposobnost vodenja skupnosti, določene telesne in značajske lastnosti, ter zmožnost izražanja svojega hotenja s telesno držo, tonom glasu, pogledom. Menil je, da je za vzgojo potreben kolektiv učencev in kolektiv pedagogov. V svojem kolektivu je uporabljal tri disciplinske tehnike: razvrščanje posameznikov v prostoru, nadzorovanje dejavnosti na osnovi časovnega razporeda ter hierarhično nadzorovanje. Pri prvi tehniki je v ospredju organizacija, saj je vsakemu gojencu v kolektivu pripadalo točno določeno mesto v oddelku, delavnici, jedilnici, spalnici itn. Pod tehniko nadzorovanja dejavnosti na osnovi časovnega razporeda spada vstajanje točno ob določeni uri, različni znaki in signali za določene dejavnosti (Kodelja, 1995). Pri hierarhičnem nadzorovanju pa je uporabil tehniko piramidalne organiziranosti (po vzoru vojaške organizacije) in je kolektiv razdelil na brigade, čete, vode, desetnike, za vse oddelke pa so odgovarjali komandirji, ki so si zapisovali napake in vodili kartoteke. Takšno razvrščanje je v funkciji kaznovanja ali nagrajevanja, hkrati pa gre za hierarhiziranje zmožnosti in spretnosti. S tem nadzorovanjem pa so bile povezane tudi kazni. Disciplinska kaznovanost obravnava vse, kar ni bilo storjeno po pravilih, in ima tak pomen, da otrok občuti napako, ki jo je naredil; sem pa spada vse, ob čemer otrok občuti nelagodje, celo ponižanje ali sramoto (Kodelja, 1995). Makarenko pravi, da je dolžnost učitelja, da kaznuje le v primerih, ko je kazen potrebna in koristna. **Naloga kazni je, da reši konflikt in da ne ustvarja novih**. Kazen pa mora delovati tako, da posameznik začuti, da je ravnal nepravilno, in je zaradi tega izločen iz kolektiva, kar je po Makarenku najhujša kazen.

Priporočeno za branje:

Halvorsen, T. (2014). Key Pedagogic Thinkers Anton Makarenko. *Journal of Pedagogic Development*.  
<https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-2/key-pedagogic-thinkers-anton-makarenko/>



Priporočeno za ogled:

Makarenko  
<https://youtu.be/roNkPCbGD6g>



Vir: UATV English, 2019

## 3 SODOBNI UČITELJ

### 3.1 VLOGA IN NALOGE UČITELJA

Učitelj pri svojem delu opravlja **več vlog**: je uslužbenec, strokovnjak, vzgojitelj. Kot **uslužbenec** pomeni, da je učitelj pripadnik določene ustanove, ima vnaprej opredeljen položaj in naloge, ki jih je treba opraviti. V tej vlogi je posrednik med šolo in starši, skrbi za podajanje informacij in urejanje dokumentacije. V drugi vlogi je **strokovnjak**, pri čemer s svojimi pristopi in ravnanji dokazuje, da ravna strokovno; s tem skrbi tudi za enotnost šolskega sistema. V tej vlogi posreduje izdelano znanje z različnimi pristopi in ravnanji ter je razmišljajoč praktik. V tretji vlogi je vzgojitelj, ki vzgaja, razume potrebe in želje učencev ter jim omogoča svoboden osebnostni razvoj (Resman, 1991). Učitelj naj bo poleg vseh nalog, ki jih opravlja, tudi človek s svojo osebnostjo, naj bo enkraten in samosvoj, ponosen, karakteren, uravnovešen, predan svojemu poklicu, optimist, se nenehno razvija, družbeno povezan, z življenjskim in s svetovnim nazorom (Gogala, 1931; Gogala, 1966). Dober učitelj naj bi bil prijazen, velikodušen, naj bi znal prisluhniti, vzpodbujati, naj bi verjel v učence, naj bi bil zaupanja vreden, rad učil svoj predmet, pomagal učencem vzljubiti predmet, si vzel čas in snov dobro razložil, pomagal, podal povratno informacijo (povedal, kako gre učencu), omogočil, da učenec pove svoje mnenje, dajal občutek, da je učenec pameten, se postavil za učenca, naj bi bil zanesljiv in iskren (MacBeth, 1999, v Devjak, 2017). Reecu in Walker (1997, v Devjak, 2017) pa kot idealnega učitelja opišeta tistega, ki je strokovnjak na svojem področju, je dobro pripravljen in organiziran, je samozavesten in odprt za predloge, je prilagodljiv in dostopen, se zanima za učence in z njimi preživi čas, je dosleden v svojem ravnanju, je pravičen, ima primeren smisel za humor in je prijazen, učence seznanj z zahtevami in s cilji, pozna učence kot individualne osebe, zna dobro komunicirati, razred dobro vodi, ima primeren tempo dela, je prilagodljiv in podaja povratne informacije. Ena najbolj ključnih nalog učitelja je, da **zagotavlja kakovost dela in življenja v svoji učilnici**. Kakovost dogajanja v razredu je odvisna od učiteljeve sposobnosti organizacije optimalnega okolja za maksimalno vključenost in angažiranost učencev. »Dobrega poučevanja ni. So samo dobri učitelji. Z drugimi besedami, poučevanje se uresničuje samo v učiteljih; samo kot takšno ne obstaja« (Richards, 1994, v Cvetek, 2004, str. 145).

The Learning Teacher Network (2006), evropska platforma za razvoj in diskusijo o učenju in novi vlogi učitelja, je oblikovala Deset priporočil Evropski vzgojno-izobraževalni skupnosti o novi vlogi učitelja. Gre za osnovne elemente, nujne za poučevanje in učenje v prihodnosti. Kot prvo priporočilo je poudarjeno, da se morajo učitelji zavedati, da šola predstavlja le majhen delček življenja, vzgoja in

izobraževanje pa sta vedno prisotna, zato se morajo učitelji zavezati vseživljenjskemu učenju. V drugem priporočilu je poudarjen razvoj učitelja od začetnika do eksperta s poudarkom na zagotavljanju profesionalnosti in kontinuiranega profesionalnega razvoja. Tretje priporočilo se nanaša na oblikovanje in vzdrževanje zaupanja vrednih odnosov z učenci, četrto priporočilo pa se nanaša na razumevanje, uresničevanje in kakovostno izvedbo učnega procesa. Peto priporočilo govori o ustanavljanju profesionalne učeče se skupnosti, šesto priporočilo govori o zagotavljanju demokratičnih družbenih in moralnih vrednot ter udejanjanju osnovnih principov solidarnosti, svobode in človekovih pravic. V sedmem priporočilu poudarjajo pomen celostnega pogleda na vzgojo in izobraževanje ter v osmem zagotavljanje nenehnega profesionalnega razvoja. Deveto priporočilo se nanaša še na raziskovanje samospoštovanja učiteljev, vodilnih in učencev, zadnje, deseto, pa na razvijanje novih priložnosti za učenje. Ob vseh teh zahtevah učitelju kompetence, pridobljene na dodiplomskem študiju, ne zadoščajo več, zato je pomembno, da skrbi za svoj profesionalni razvoj. Kot omeni Valenčič Zuljan (2001), kakovostno opravljanje vse zahtevnejše poklicne vloge učitelja zahteva stalen proces učenja in poklicne rasti vsakega posameznika.

Priporočeno za branje:

The learning teacher network (2006).

<https://tln.org.au/Web/Web/About-Us/About-Us.aspx?hkey=3846531a-f171-411c-b01f-b6bbef6da362>



V zadnjih letih smo priča velikim družbenim, socialnim in tehnološkim spremembam, ki vplivajo tudi na vloge in naloge učitelja. V sodobni šoli potrebujemo strokovnjake, ki so kulturno kompetentni, nadarjeni, inovativni in ustvarjalni pri reševanju problemov, usposobljeni in kritični misleci. »Od sodobnega pedagoškega delavca se pričakuje tudi dobro razvite spretnosti timskega dela, uspešno sodelovanje s starši in z lokalnim okoljem, uvajanje sprememb in inovacij na področju kurikula, pestrih metod in oblik dela z učenci ter učinkovito uporabo informacijske-komunikacijske tehnologije v pedagoškem procesu« (Polak, 2008, str. 41). Najpomembnejše vprašanje, ki si ga moramo postaviti, je, kaj potrebujejo učenci v sodobni družbi. Pri učencih moramo zagotavljati razvoj veščin, ki jim bodo

pomagale pri sodelovalnem in občutljivem (sočutnem) delu v timu, večšine, ki jim bodo omogočale, da postanejo odločevalci, načrtujejo in učinkovito upravljajo svoj čas, so zmožni poslušati drug drugega in da bodo zmožni ob pravem času izbrati pravo komunikacijsko strategijo. Da bi pri učencih lahko razvijali vse te sposobnosti, pa jih morajo najprej razviti tudi učitelji. Učitelj mora posedovati splošno pedagoško znanje, vsebinsko pedagoško znanje (predmetno področje) in drugo znanje. **Učitelji s profesionalnim učenjem razvijajo svoje strokovno znanje, skrbijo pa tudi za kritično informiranost in poznavanje lastnega strokovnega področja** (Nassipbayeva, 2012). Krapše in soavtorji (2019) zapišejo standarde in pozitivne lastnosti profesionalnega dela učitelja. Poudarjajo tri, ki so navedeni v spodnji preglednici; zapisani so standardi in kazalniki.

Preglednica 1: Standardi in kazalniki profesionalnega učenja in delovanja učiteljev

Standardi	Kazalnik
Učitelj usmerja učenje, tako da učencu omogoča optimalne dosežke in razvoj.	Učitelj vodi učni proces, tako da učencu omogoča pridobivanje in izkazovanje kakovostnega znanja, spretnosti in prečnih veščin. Ustvarja varno in spodbudno učno okolje. Spodbuja razvoj učenčevih vrednot.
Učitelj načrtuje, spremlja, vrednoti in izboljšuje svoje profesionalno delo in usmerja svoj razvoj.	Učitelj načrtuje profesionalni razvoj in se vključuje v različne oblike profesionalnega učenja. Učitelj spremlja in vrednoti lastno prakso ter jo izboljšuje.
Učitelj deluje v (profesionalnih učečih se) skupnostih.	Učitelj se vključuje in prispeva k razvoju učeče se skupnosti v šoli. Učitelj se vključuje in deluje v skupnostih zunaj šole.

Vir: Krapše idr., 2019

Priporočeno za branje:

Krapše, T. idr. (2019). *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev*.  
<http://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6989-30-5.pdf>



Učitelji morajo obvladati pedagoške metode in tehnike. Njihovo sposobnosti odražajo njihove individualne značilnosti. Pomembne veščine vključujejo: pedagoško občutljivost, pedagoško daljnovidnost; organizacijo aktivne socialne in pedagoške dejavnosti; potrebo po osebnem in poklicnem samoizpopolnjevanju. Pomembno pa je tudi opozoriti na nekatere vzgojne vrednote, ki imajo osebni in poklicni značaj sodobnih učiteljev: samoupravljanje, spremljanje, nadzor, prepoznavanje, vrednotenje in samoevalvacijo; biti sposoben dokazati individualno naravo pedagoške dejavnosti (Yusupova, Alimdjanova in Kholiyorova, 2020).



Slika 3: Pomembne sposobnosti učitelja

Vir: Yusupova idr., 2020

Temeljne naloge učitelja so predpisane z zakonodajo. Ob podpisu pogodbe o zaposlitvi je učitelj s svojimi nalogami tudi seznanjen (Opis delovnih nalog, b. d.). **Učitelj predmetnega pouka** opravlja **dela in naloge**, določene s predpisi, z letnim delovnim načrtom zavoda in skladno s sklepi vodstva zavoda, zlasti pa naloge, ki so vezane na:

- **neposredno izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela:** izvaja redni, dopolni in dodatni pouk ter pouk fakultativnih predmetov; izvaja interesne dejavnosti (krožki in druge dejavnosti po delovnem programu); izvaja dejavnosti in sodeluje pri športnih dnevih, kulturnih in naravoslovnih dnevih; vodi oddelčno skupnost; vodi samostojno učenje učencev; izvaja program šole v naravi; izvaja razredne in

- popravne izpite; izvaja varstvo vozačev v jutranjem in popoldanskem času; izvaja dežurstvo za vozače in čakajoče na izbirne predmete; izvaja redno dežurstvo po letnem načrtu ter dežurstvo v času prostih ur učencev; spremlja učence pri kosilu;
- **izvajanje priprav na vzgojno-izobraževalno delo:** oblikuje letne priprave za redni, dopolnilni in dodatni pouk ter za pouk fakultativnih predmetov; oblikuje letne priprave za interesne dejavnosti; oblikuje priprave za naravoslovne, kulturne, športne in tehniške dneve; oblikuje priprave za delo z oddelčno skupnostjo in sodelovanje s starši; oblikovanje programov za delo z organizacijami in društvi učencev, oblikuje program za delo strokovnega aktiva; oblikuje dnevne priprave za neposredno vzgojno-izobraževalno delo (redni, dopolnilni in dodatni pouk, pouk fakultativnih predmetov itn.); popravlja izdelke (naloge) učencev;
  - **opravljanje drugega dela v povezavi z vzgojno-izobraževalnim delom:** sodeluje v strokovnih organih in strokovnih aktivih zavoda; sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo; sodeluje s krajevno skupnostjo, podjetji in z društvi ter drugimi združenji v šolskem okolju; vodi predpisano pedagoško in drugo dokumentacijo ter zapiske o opažanjih pri učencih; organizira in sodeluje pri organiziranju prireditvev, akcij, tekmovanj in drugih srečanj v zavodu ali zunaj zavoda; izvaja spremstvo in varovanje učencev na prireditvah; dežura med odmori pri malici; vodi organizacije in društva učencev; udeležuje se študijskih srečanj; opravlja mentorstvo učiteljem pripravnikom; izdeluje letni programa pripravništva; skrbi za nenehno strokovno izpopolnjevanje; ureja kabinete, učila, zbirke itn.;
  - **opravljanje drugih del po programu dela in življenja zavoda ter po navodilih ravnatelja.**

Priporočeno za branje:

*Opis delovnih nalog* (b. d.).

<https://www.fmalgaja.si/files/2015/03/opis-delovnih-mest.pdf>



Učitelji v osnovni in srednji šoli pogosto opravljajo tudi **naloge razrednika**. V Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) je v 63. členu opredeljena tudi vloga razrednika.

Razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge skladno z zakonom.

Priporočeno za branje:

*Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih (2005).*

[https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske\\_smernice\\_za\\_delo\\_ouz\\_in\\_os.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf)



Edu Vacancy (2024). *Duties & Responsibilities of a School Teacher in the 21<sup>st</sup> Century.*

<https://eduvacancy.com/blog/blog-detail/56/duties-responsibilities-of-a-school-teacher-in-the-21st-century>



### 3.2 KOMPETENCE UČITELJA

V SSKJ (Kompetenca, b. d.) je kompetenca opredeljena kot »obseg, mera odločanja, določena navadno z zakonom; pristojnost, pooblastilo« in kot »področje dejavnosti«.

Kompetence razdelimo na tri ravni, na ključne, delovno specifične in na organizacijsko specifične:

- **ključne, temeljne ali generične:** te so pomembne na različnih področjih življenja in pripomorejo k uspešnosti življenja ter delovanja družbe; postavljajo minimalen pogoj za opravljanje katerega koli dela in prebivanja v skupnosti;

- **delovno (predmetno) specifične kompetence:** to so vedenja, aktivnosti in atributi v določeni delovni vlogi, povezani z učinkovitim delovanjem v tej vlogi; vezane so na določen cilj ali delovno nalogo; pomenijo tisto, kar presega ključne kompetence; človek potrebuje več znanja in spretnosti oziroma drugačnega znanja in spretnosti, da bi določeno nalogo uspešno opravil; specifične kompetence ne morejo nadomestiti ključnih, a močno vplivajo na položaj posameznika v družbi;
- **organizacijsko specifične:** so vedenja in aktivnosti, s katerimi posameznik prilagaja svoj način delovanja organizacijski kulturi, ne glede na delo in vlogo, ki jo opravlja; odvisne so od organizacij in njenega načina delovanja (Brečko, 2018; Nassipbayeva, 2012).

Kompetence sodobnega učitelja so naslednje (Devjak in Polak, 2013):

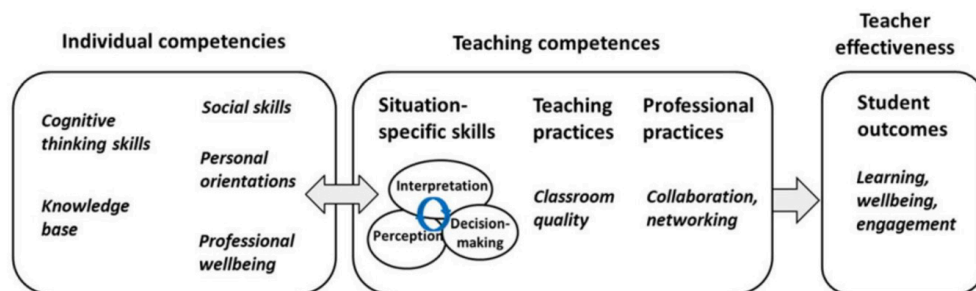
- usposobljenost za nove načine dela v razredu (ustrezni pristopi glede na socialno, kulturno in etično različnost učencev; organiziranje spodbudnega okolja za učenje, da bi olajšali in spodbudili proces učenja in timsko delo);
- usposobljenost za nove naloge in delo zunaj razreda na šoli in s socialnimi partnerji (razvijanje šolskega kurikula, organizacija in evalvacija lastnega dela ter sodelovanje s starši in z drugimi partnerji);
- usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih (učiti jih, kako se je treba učiti za vseživljenjsko učenje v družbi znanja);
- razvijanje lastne profesionalnosti (usmerjenost v raziskovalni pristop pri delu ter usmerjenost v reševanje problemov in odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja);
- uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) (uporaba IKT v formalnih učnih situacijah (pri pouku) in drugem strokovnem delu, tudi za potrebe lastnega poklicnega razvoja).

Erčulj idr. (2008) navajajo pet najbolj **ključnih kompetenc učiteljev**:

- komunikacija in odnosi;
- učinkovito poučevanje;
- organizacija in vodenje;
- sodelovanje z družbenim in delovnim okoljem;
- profesionalni razvoj.

Finci so zasnovali kompetenčni okvir učitelja, ki pa sicer ni splošni kompetenčni okvir, ki bi veljal za vse države. Metsäpelto in soavtorji (2022) so želeli določiti področja ključnih kompetenc, za katere menijo, da so kritične oz. nujne za

učiteljski poklic. Oblikovali so jih v **celovit model kompetenc učitelja**, ki temelji na modelu, ki razlikuje med učiteljevimi kompetencami (ki se nanašajo na učinkovito opravljanje dela učiteljev), kompetencami (znanje, veščine in druge individualne kompetence, ki so podlaga in omogočajo učinkovito poučevanje), ter situacijsko specifične veščine zaznavanja, interpretacije in odločanja v situacijah, ki vključujejo poučevanje in učenje.



Slika 4: Večdimenzionalni prilagojeni procesni model poučevanja (Finska).

Vir: Metsäpelto idr., 2022

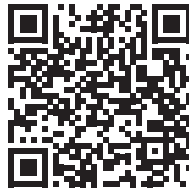
V tem modelu so kompetence učiteljev razumljene kot osnovni viri, spretnosti in znanje, kar je povezano z učinkovitostjo in uspešnostjo. Kompetence segajo od generičnih kompetenc (npr. sposobnosti obdelave informacij) do afektivnih in motivacijskih kompetenc (npr. sposobnosti uravnavanja čustev) in specifičnih kompetenc. Prvič, kognitivne kompetence se nanašajo na splošne kognitivne sposobnosti in znanje, za katere je znano, da prispevajo k uspešnemu poučevanju. Drugič, pedagoško vsebinsko znanje združuje vsebino predmeta in njegovega poučevanja. To vključuje tudi poznavanje učinkovitih metod za poučevanje predmeta, uporabo diferenciacije, ki se prilagaja ravnem sposobnosti učencev, in poznavanje tipičnih načinov, kako je lahko določena tema razumljena. Tretjič, glede socialnih veščin učitelji menijo, da so te najpomembnejše spretnosti, potrebne pri vsakodnevnem delu v razredu. Posamezniki z dobro razvitimi socialnimi veščinami vedo, kdaj in kako poslušati, izmenjevati poglede, mnenja in znanje, poiskati pomoč in pokazati empatijo. Ti posamezniki so večji obvladovanja konfliktov in pogajanj o različnih stališčih s sodelovanjem in timskim delom. Za učinkovito delo v razredu pa je potrebna tudi sposobnost prepoznavanja in obvladovanja čustev, čustveno kompetentni učitelji prepoznajo lastna čustva, razumejo, kako se sprožijo, in so večji empatičnega usklajevanja s čustvi učencev in drugih ljudi. Znotraj socialnih veščin pa so ključne tudi medkulturne sposobnosti, saj lahko v šolski skupnosti učitelji povečajo

medkulturno znanje s proaktivnim delovanjem proti nesporazumom ali predsodkom in s spodbujanjem medsebojne obogatitve med kulturno raznolikimi učenci. Četrta, osebne dispozicije predstavljajo individualne razlike v razmišljanju, vedenju in v čustvih, ki pojasnjujejo doslednost v posameznikovem delovanju v različnih situacijah in skozi čas. Učinkoviti učitelji so bili na primer označeni kot koristni, prijazni in pošteni, nagnjenost k organiziranosti, delavnosti in predanosti ter vestnost pa so ene najpomembnejših lastnosti. Zadnje izmed področij predstavlja močno poklicno identiteto in podpira učitelje pri osmišljanju njihovega poučevanja, njihovega poklica in njihove prakse poučevanja. Pri tem je pomemben občutek pripadnosti, ne nazadnje pa tudi sposobnost obvladovanja stresa (Metsäpelto idr., 2022).

Priporočeno za branje:

Metsäpelto, R. L. idr. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-021-09373-9>



### 3.3 DIGITALNE KOMPETENCE UČITELJEV (DIGCOMPEDU)

V sodobni šoli se učitelji spoprijemajo z raznolikostjo kompetenc, ki jih potrebujejo. Ene najpomembnejših so se v zadnjih letih izkazale tudi **digitalne kompetence**. »Evropski okvir digitalnih kompetenc za izobraževalce (DigCompEdu) je odgovor na rastoče potrebe številnih držav članic Evropske unije, ki se zavedajo, da izobraževalci potrebujejo nabor digitalnih kompetenc, specifičnih za njihov poklic, ki jim bo omogočil izkoristiti potencial digitalnih tehnologij za izboljšave in inovacije v izobraževanju« (Redecker, 2017, str. 6).



Slika 5: Okvir DigCompEdu

Vir: Redecker, 2017, str. 6

Digitalni okvir se deli na šest področij (Redecker, 2017), in sicer na poklicno delovanje, digitalne vire, poučevanje in učenje, vrednotenje, opolnomočenje učencev ter na vodenje in podporo učencem pri pridobivanju digitalnih kompetenc, ki so podrobneje predstavljene v nadaljevanju.

Prvo področje zajema **poklicno delovanje**, ki predvideva rabo digitalnih tehnologij za komuniciranje, sodelovanje in za strokovni razvoj. To področje se deli na štiri podpodročja, ki jih predstavljajo: organizacijsko komuniciranje, strokovno sodelovanje, reflektivna praksa in digitalno stalno strokovno spopolnjevanje.

Drugo področje zajemajo **digitalni viri**. To pomeni iskanje, izdelovanje in deljenje digitalnih virov. To področje se deli na tri podpodročja: izbiranje digitalnih virov, izdelovanje in poustvarjanje digitalnih virov ter uporabljenje, zaščita in deljenje digitalnih virov.

Tretje področje je **poučevanje in učenje**. To se veže na upravljanje in organizacijo rabe digitalnih tehnologij pri poučevanju in učenju. To področje se deli na štiri podpodročja: poučevanje, vodenje, sodelovano učenje in samouravnavanje učenja.

Četrto področje je **vrednotenje**, ki se veže na uporabo digitalnih tehnologij in strategij za izboljšanje vrednotenja. To področje se deli na štiri podpodročja: strategije vrednotenja, analiza dokazov ter povratne informacije in načrtovanje.

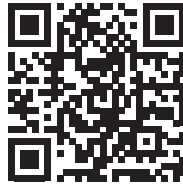
Peto področje se veže na **opolnomočenje učencev**, pri čemer so digitalne tehnologije uporabljene z namenom večje vključenosti in aktivnega sodelovanja učencev ter z namenom personalizacije. To področje se deli na tri podpodročja: dostopnost in

vklučenost, diferenciacija in personalizacija ter aktivno vključevanje učencev.

Zadnje, šesto področje se veže na **vodenje in podporo učencem pri pridobivanju digitalnih kompetenc**. Pri tem se spodbuja opolnomočenje učencev za ustvarjalno in odgovorno rabo digitalnih tehnologij za pridobivanje informacij, komuniciranje, izdelovanje vsebin, dobro počutje ter reševanje problemov. To področje zajema pet podpodročij: informacijska in medijska pismenost, digitalno komuniciranje in sodelovanje, izdelovanje digitalnih vsebin, odgovorna raba ter digitalno reševanje problemov.

Priporočeno za branje:

Redecker, C. (2017). *Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev DigCompEdu*.  
<https://www.zrssi.si/pdf/digcompedu.pdf>



Poznamo pa tudi model SAMR za identifikacijo ravni integracije IKT v pedagoškem procesu, ki zajema štiri stopnje, in sicer: zamenjavo, nadgradnjo, preoblikovanje in redefinicijo. Ob uporabi modela SAMR lahko učitelj ovrednoti stopnjo didaktične uporabe IKT v študijskem procesu glede na omenjene štiri stopnje (Center Univerze v Ljubljani za uporabo IKT v pedagoškem procesu, 2024).

Priporočeno za branje:

Univerza v Ljubljani Center UL za uporabo IKT v pedagoškem procesu (2024). *SAMR-model*.  
<https://digitalna.uni-lj.si/samr/>





Slika 6: SAMR-model

Vir: Center Univerze v Ljubljani za uporabo IKT v pedagoškem procesu, 2024

**TALIS** je mednarodna raziskava, katere glavni poudarki so učno okolje in delovni pogoji učiteljev na šolah. Cilj raziskave je zbrati in preučiti podatke, ki so povezani s poučevanjem učiteljev in z njihovim strokovnim spopolnjevanjem, ter podatke o pedagoških, vodstvenih in o upravnih vprašanjih, ki so povezani z delom ravnatelja (TALIS Slovenija, b. d.). Rezultati raziskave TALIS 2018 (2020) so pokazali, da bi se kar 91 % slovenskih učiteljev v OŠ in SŠ (povprečje TALIS 87 %) ponovno odločilo za to delovno mesto.

Priporočeno za branje:  
Pedagoški inštitut (b. d.). *TALIS 2024*.  
<https://talispei.splet.arnes.si/>



TALIS 2018 (2020). *Izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018*.  
<https://talispei.splet.arnes.si/files/2020/03/TALIS18-Ucitelji-in-ravnatelji-cenjani-strokovnjaki.pdf>



## 4 VZGOJNI PRISTOPI, VZGOJNE METODE IN AVTORITETA

### 4.1 OPREDELITEV VZGOJNIH PRISTOPOV, VZGOJNIH METOD IN AVTORITETE

Človek si je od nekaj želel vplivati na otrokov razvoj in ga oblikovati skladno z lastnimi predstavami o tem, kakšen naj otrok bo, da bo kar se da v veliki meri ustrezal zahtevam časa in okolja, v katerem živi (Kroflič, 1997a). Pojmovanje oz. pogled na otroka, otroštvo, otrokov razvoj ter pojmovanje vzgoje in avtoritete vplivajo na to, kateri vzgojni stil uporabljamo pri vzgoji otrok. Vzgojni stil je odnos med tistim, ki vzgaja (starši, vzgojitelj, učitelj), in otrokom, ki ga vzgaja. Kranjčan (2018) navaja, da so vzgojni stili različne možnosti vedenja vzgojitelja ali učitelja v odnosu do otroka. Cilj je torej vzgojiti posameznika z določenimi lastnostmi, vrednotami in s ponotranjenimi normami (Peček Čuk in Lesar, 2009). Avtorji različno poimenujejo vzgojne stile. Avtorica Bergant (1994) je opredelila tri vzgojne stile: **represivni vzgojni stil, permissivni vzgojni stil in laissez-faire oz. vsedopuščajóči vzgojni stil**. Peček Čuk in Lesar (2009) opredeljujeta represivni ali avtokratski oz. avtoritarni vzgojni stil, interakcijski ali demokratični oz. avtoritativni vzgojni stil ter permissivni ali laissez-faire oz. do-(po-)puščajóči vzgojni stil. Marjanovič Umek in Zupančič (2009) opisujeta štiri vzgojne stile: permissivnega, avtoritativnega, avtoritarnega in nevpletenega. Kroflič (1997) opredeljuje tri implicitne teorije moralne vzgoje: kulturno-transmisijski model moralne vzgoje, permissivni model prijazne moralne vzgoje ter procesno-razvojni model moralne vzgoje. Hoffman (1970) pa opredeli dve vrsti vzgojni pristopov, prve, ki slonijo na vzgoji z uveljavljanjem moči (avtoritarna vzgoja), in druge, pri katerih poteka vzgoja brez uveljavljanja moči (vzgoja s podukom).

Vzgoja je torej posebna oblika pedagoškega odnosa, v katerem učitelj usmerja, vodi in disciplinira otroka, med učiteljem in otrokom pa se mora vzpostaviti pedagoški transfer, pri katerem otrok učitelja postavi v vlogo osebe, vredne zaupanja, in ji s tem pripiše avtoriteto. Pojem avtoriteta izhaja iz latinskega izraza »auctor«, ki pomeni svetovalec, učitelj, zastopnik, in iz izraza »auctoritas«, ki pomeni vpliv, oblast, veljavo, ugled (Kroflič, 1997b). Avtoriteta je opredeljena kot »ugled ali vpliv, ki izhaja iz vodilnega položaja, moči, znanja« (avtoriteta, b. d.). Haywood Metz (1978) avtoriteto opredeli kot pravico nadrejene osebe, da ukazuje in zahteva, njena avtoriteta pa izhaja iz določene vloge. Poslušnost pa je dolžnost podrejene osebe. Gogala (2005) pa govori o tem, da biti avtoriteta pomeni, da ima posameznik znanje, ki je zanesljivo. **Avtoriteta je tista moč, ki pomaga vplivati na otrokov razvoj** (Kroflič, 1997, str. 55). Kroflič (1997b) zapiše, da je avtoriteta pojav, ki je opazen

na vseh področjih človekovega življenja, ne le v šoli. O avtoriteti vedno govorimo takrat, ko obstajata dva pola, ki sta neenakovredna, en nadrejeni in en podrejeni. Nadrejeni določa pravila vedenja podrejenega. Kroflič (1997b, str. 14) **avtoriteto opredeli kot »neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni pol določa vsebino odnosa in teži k temu, da bi podrejeni pol ta vsebinska določila internaliziral in jih bolj ali manj zavestno (svobodno) sprejel za svoja«**, ter kot »moč, ki nekemu dejavniku omogoča vpliv na druge, predvsem brez uporabe očitne prisile«. Kovač Šebart in Krek (2009) avtoriteto povežeta s tremi sklopi pomenov. Prvi pomen je moč, vpliv, ugled in veljava osebe. Drugi pogled predstavlja oblast, ki je institucionalno ali zakonito vzpostavljena. Tako avtoriteta izvira iz oblasti in moči, ki izhaja iz mesta oblasti in je s tem povezana. Tretji pogled predstavlja veljavnost posameznika kot priznanega strokovnjaka. Nastran Ule (1994) avtoriteto povezuje s poslušnostjo. Ta je posledica podreditve avtoriteti. Poslušnost je po njenem mnenju pomembna za delovanje družbenih institucij, vzdrževanje stabilnosti in za doseganje ciljev. Poslušnost naj bi delovala kot vezivo med avtoriteto in drugimi posamezniki. Kroflič (1997) loči štiri modele avtoritete, in sicer: **apostolsko avtoriteto, Kantovo simbolno avtoriteto uma, Rousseaujevo skrito avtoriteto vzgojnega okolja in samoomejitveno avtoriteto**.

Tudi vzgojne metode, ki jih uporabljamo pri vzgoji otrok, se spreminjajo glede na čas in prostor. Različne metode imajo različne vplive, odvisno pa je tudi, kdo posamezno vzgojno metodo uporablja in na koga je usmerjena. Cilj vsake vzgojne metode je izboljšanje ali sprememba nekega vedenja (Juul, 2011). Vzgojne metode delimo na **represivne (negativne) in permisivne (pozitivne)**. Med represivne metode spada metoda preprečevanja, med permisivne pa metoda navajanja, metoda spodbujanja in metoda prepričevanja. Poznamo pa še metodi tekmovanja in skupne dinamike, ki sta uvrščeni nekje vmes med represivne in permisivne metode.

Priporočeno za branje:

Žmavc, J. (2019). *Retoričnost učiteljeve avtoritete*.

[https://www.researchgate.net/publication/335776704\\_Retoricnost\\_uciteljeve\\_avtoritete\\_The\\_rhetoric\\_of\\_the\\_teacher's\\_authority](https://www.researchgate.net/publication/335776704_Retoricnost_uciteljeve_avtoritete_The_rhetoric_of_the_teacher's_authority)



## 4.2 VRSTE VZGOJNIH STILOV S PRIPADAJOČIMI VZGOJNIMI METODAMI IN Z MODELOM AVTORITETE

V nadaljevanju opredeljujemo tri najbolj reprezentativne vzgojne stile: represivni (avtokratski oz. avtoritarni vzgojni stil), interakcijski (demokratični oz. avtoritativni vzgojni stil) in permisivni (laissez-faire oz. vsedopuščajoči) vzgojni stil (Pšunder 2001; Zupančič in Svetina, 2004, v Peček Čuk in Lesar, 2009). Opredeljujemo tri implicitne teorije moralne vzgoje po Krofliču (1997): kulturno-transmisijski model moralne vzgoje, permisivni model prijazne moralne vzgoje in procesno-razvojni model moralne vzgoje. Opredeljujemo tudi Hoffmanove vzgojne pristope (1970), ki jih definira kot vzgojo z uveljavljanjem moči in vzgojo brez uveljavljanja moči – ta pristop razdeli na vzgojo z odvzemom naklonjenosti in vzgojo s podukom.

### 4.2.1 Represivni (avtokratski oz. avtoritarni) vzgojni stil

Pojmovanje otroka kot nedoraslega, opremljenega z izvirnim grehom in s pokvarjeno naravo, je vplivalo na razvoj represivnega vzgojnega stila, ki se je posluževal trde represije oziroma discipline, da bi iz otroka izbil tisto najslabše (Peček Čuk in Lesar, 2009; Devjak in Berčnik, 2018). **Represivni vzgojni stil** je značilen za patriarhalni tip družine, za katero je značilno prenašanje moralnih pravil in norm na otroka, ki so uveljavljena v družbi. Pomembno je, da otrok ponotranji pravila družbe, saj bo šele s tem postal uporaben člen družbe. Pravila otroku odrasli predstavi kot trdna in nezamenljiva. Za represivni vzgojni stil je značilno nepopustljivo vedenje odraslih, ki od otroka velikokrat pričakujejo preveč in mu podajajo zahteve, ki jih težko uresniči, hkrati pa mu ne omogočajo dovolj moralne podpore in spodbud. Temelji na prepovedih in zapovedih, na trdno zakoreninjenih pravilih, ki jih otroci navadno ne razumejo in v resnici nimajo nobenega pomena. Meje, ki jih postavlja odrasli, so nepremične in včasih tudi nesmiselne. Otrok je v vlogi molčečega in poslušnega objekta vzgoje, komunikacija je enosmerna, otrok le poslušša. Prevladujejo negativna čustva, kot so: jeza, žalost, bes in strah (Lepičnik Vodopivec, 2007; Peček Čuk in Lesar, 2009; Hrovat Kuhar, 2017; Krajncan, 2018). Represivni vzgojni stil torej temelji na nepopustljivo postavljenih pravilih vedenja, ki jih je treba izpolnjevati. Če so izpolnjena, sledi nagrada, v nasprotnem primeru pa kazen. Merila postavlja odrasli, ki ima popolno oblast. Učenje poteka s prisilo, temelji na učenju na pamet, razumevanju naučenega pa ni pomembno. Otrok mora opravljati delo, ki ga ne zanima, ki se izvaja s prisilo, saj ima to večjo vzgojno vrednost kot pa delo in tematike učenja, ki otroke zanimajo (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Pri represivnem vzgojnem stilu gre za uporabo **negativnih oz. represivnih vzgojnih metod**, torej uporabo metode preprečevanja, ki vključuje vzgojna sredstva, kot so: omejevanje, vzgojni nadzor, sprememba motiva, opozorilo, zapoved, prepoved, graja, grožnja, kazen) (Pšunder, 1998; Peček Čuk in Lesar, 2009). Vzgojni nadzor pomeni, da je otrokom odvzet nadzor tako, da odrasli omejijo stvari, o katerih lahko otroci odločajo. Značilno je, da se odrasli boljše počutimo, če je nadzor v naših rokah. Pri uporabi vzgojnega sredstva vzgojnega nadzora je pomembno zavedanje, da če je otroku odločanje v otroštvu popolnoma onemogočeno, ne bo odrasel v osebo, ki bo sposobna samostojnega in kritičnega presojanja, zato je pomembno, da nadzor postopoma rahljamo (Cline in Fay, 2020). Grajo običajno uporabljamo v situacijah, ko otrok noče nečesa storiti oziroma je nekaj storil narobe. Nikakor ne grajamo otroka zaradi stvari, ki je ne zna narediti. Pomembno je, da grajamo otrokovo ravnanje in ne njegove osebnosti. Če je graja narobe izrečena, lahko otroku sporočimo, da ni dovolj dober. Graja mora biti izrečena smiselno in ne v afektu jeze, saj lahko otrok le tako dobi jasno povratno informacijo o lastnem vedenju (Peček Čuk in Lesar, 2009; Juhant, 2022). Grožnja izraža negativna dejanja, ki so posledica nezaželenega vedenja otrok. Pomembno je, da ni izrečena prepogosto, in če je že izrečena, moramo biti pozorni na to, da je dejansko uresničljiva. Mora biti torej realna dejavnost, ki jo lahko izvedemo (Peček Čuk in Lesar, 2009). Najznačilnejše vzgojno sredstvo za represivni vzgojni stil je kazen. To je negativna posledica neprimernega ravnanja. Je sredstvo, ki ga moramo uporabiti, ko se otrok vede neprimerno, in mu moramo to jasno sporočiti. To storimo tako, da dejanje obsodimo in otroku pokažemo, da takšnega ravnanja ne odobravamo. Kazen povzroči, da se otrok v prihodnje izogiba neprimernemu vedenju in da poskuša napako popraviti (Kroflič, 2011). Kazen sama po sebi ni negativen ukrep, v represivnem vzgojnem stilu pa so uporabljene kazni trde in hude; včasih je bila v ospredju predvsem telesna kazen, ki je danes prepovedana.

Priporočeno za branje:

Kroflič, R. idr. (2011). *Kazen v šoli?*

[https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/ZbornikKAZNOVANJE\\_V\\_SOLIweb.pdf](https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/ZbornikKAZNOVANJE_V_SOLIweb.pdf)



Priporočeno za branje:  
Zakon o preprečevanju nasilja v družini (2021). *Uradni list*.  
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5084>



**Kroflič** (1997a) ta vzgojni stil imenuje **kulturno-transmisijski model moralne vzgoje**; temelji namreč na prenosu sistema moralnih družbenih pravil. Stil sledi prepričanju, da je treba na otroke prenesti norme, vrednote, moralna pravila in tudi načine vedenja, ki veljajo v družbi. Kulturno-transmisijski model vzgoje je bil prevladujoč model v klasični pedagogiki. Temeljna ideja koncepta izhaja iz predpostavke, da je osnovna naloga moralne vzgoje, da se na otroka prenese sistem moralni pravil, ki so v kulturi uveljavljena. Otrok postane član družbe, ko ponotranji določena moralna pravila (Kroflič, 1997). Temu modelu se kot največja kritika očita, da vrednote otrokom predstavlja kot dogme (večne resnice, o katerih se ne dvomi, ne pretirano sprašuje). »Če vrednote predpostavimo v obliki neizpodbitnih dejstev in večnih resnic, odpade potreba po utemeljevanju vednosti, ki jo prenašamo na učenca, pa tudi po učiteljevem osebem angažmaju v učni komunikaciji, ki suho tehnično znanje vkomponira v osebni, vrednostni odnos do spoznanja ter na tak način učencu omogoči postopno izgrajevanje lastnega (kritičnega) pogleda na svet« (Kroflič, 1997a). Ko pri načrtovanju kurikulumu zastavimo višje cilje (razvoj kritičnega mišljenja, strpnega odnosa, avtonomne in odgovorne morale), pa ta model vzgoje ni več ustrezen, saj z njim razvoja avtonomne morale na moremo spodbujati, hkrati pa ta model vzgoje ne omogoča pravice do lastnega razmišljanja, ki predstavlja eno temeljnih človekovih pravic (Kroflič, 1997a).

**Hoffman** (1970) avtoritarno vzgojo poimenuje kot **vzgojo z uveljavljanjem moči**. Značilnost tega pristopa je, kot sicer že omenjeno, moč odraslega, ki zahteva absolutno priznavanje avtoritete. Odnos med otrokom in odraslim (vzgojiteljem, učiteljem) je uraden in hladen; temelji na odvisnosti gojenca. Gojenec se v tem odnosu počuti odrinjenega. Uveljavljanje moči se kaže v telesnem kaznovanju, odvzemu privilegijev, odtegnitvi dobrin in v verbalni agresivnosti. Otrok se zaradi strahu pred kaznijo, na kateri temeljijo vzgojne metode, podreja avtoriteti. Odnos se gradi na čustvenih (predvsem na vzbujanju strahu), vendar pa v tem pristopu ni zaznati ljubezni in topline, prav tako sta omejeni samostojnost in svoboda. Ta stil negativno

vpliva na moralni razvoj posameznika, saj se zaradi ubogljivosti in podredljivosti pojavijo občutki sramu, nesprejemanja in negotovosti, kar vodi v podredljivost in nesamostojnost ter nesposobnost samokontrole v odrasli dobi.

Avtoriteta v represivnem vzgojnem stilu se po Krofliču (1997b) imenuje **apostolska avtoriteta** in je pozicijska avtoriteta, saj je vezana na posameznikov položaj. Učitelj naj bi si avtoriteto pridobil že s samim delovnim mestom, položajem, ki ga zasede ob vstopu v razred (kateder). Ta model avtoritete je nastal na osnovi svetopisemske strukture in apostolov; izhaja iz naslednjih idej: moč izvira iz stvarnika (boga), človeka je ustvaril bog in ta ima vso moč nad njim, hierarhijo moči med ljudmi podeljuje bog, posamezniki imajo določena pooblastila in darove, ki jih poda bog. Z apostolsko avtoriteto učitelj pridobi pozicijsko avtoriteto, iz česar pa izhaja, da njegova kakovost in osebnost nista pomembni.

Za apostolski model avtoritete je značilno naslednje:

- enosmerna komunikacija (učitelj – učenci);
- učni proces je za učenca neaktiven, tudi ni poudarka na razumevanju;
- učenci niso aktivni iskalci znanja;
- učitelj vsebino le podaja in razlaga, ne ugotavlja pa, kaj so se učenci že naučili (Kroflič, 1997b).

V tem obdobju se oblikuje še en model avtoritete, ki ga Kroflič poimenuje **Kantova simbolna avtoriteta uma**. Kant poskuša utemeljiti avtoriteto v človekovem umu. Njegova predpostavka se namreč glasi, da človek deluje po lastnem umu, lastnem razumu, kar poimenuje čisti um. Človek ne deluje po instinktu, zato potrebuje vzgojo, da okrepi voljo, se nauči odrekati trenutnemu ugodju, uporabljati lastni um. Le tako lahko posameznik razvije moralno avtonomijo in kritično mišljenje. Kant trdi, da učiteljeva avtoriteta temelji na zaupanju ali pa na zunanji premoči. V vzgoji je uporabljena prisila, ki pa je za vse enaka, saj bo le s prisilo otrok ponotranjil pravila, zakon.

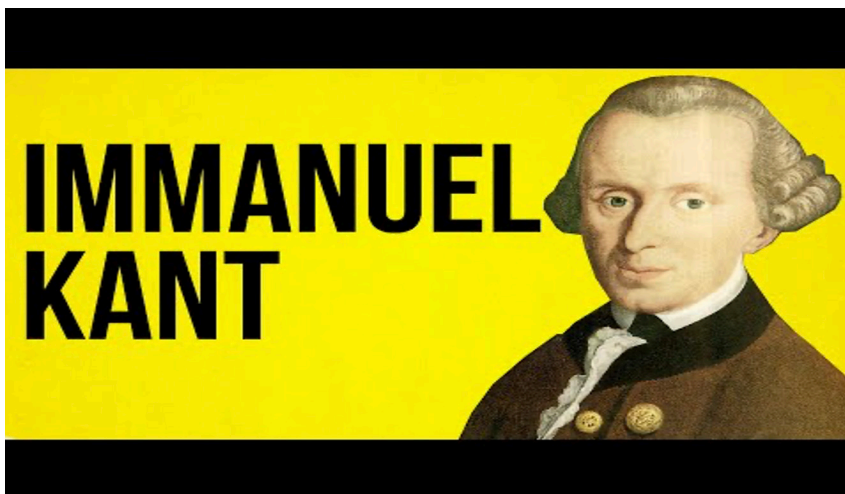
Vzgojo razdeli na tri faze (Salecl, 1991, str. 97):

- vzreja (majhen otrok);
- disciplina (vsak otrok);
- poučevanje in moralni trening (otrok se civilizira, moralizira, kultivira).

Kant trdi, da se vsak otrok rodi kot »divji«, zato je z vzgojo in discipliniranjem treba to divjost »ukrotiti«. Trdi, da je disciplina pogoj edukacije. Discipline se ne sme zanemariti, saj je discipliniranost pogoj za pokoro, pokora pa pogoj za človekovo svobodo. Z disciplino tudi okrepimo otrokovo voljo. Kant tudi trdi, da je treba otroka

najprej naučiti biti pokoren, šele nato ga lahko učimo misliti z lastno glavo. Otrokova podreditev avtoriteti je pogoj za avtonomijo in svobodo. Kant trdi, da človek po naravni ni moralno bitje. To postane takrat, ko dojame idejo zakona in dolžnosti (Salecl, 1991).

Priporočeno za ogled:  
PHILOSOPHY: Immanuel Kant.  
<https://www.youtube.com/watch?v=nsgAsw4XGvU&t=4s>



Vir: The school of life, 2015

#### 4.2.2 Permisivni (laissez-faire oz. vsedopuščajoči) vzgojni stil

**Permisivni vzgojni stil** je dobil pomembno veljavo ob koncu 19. in začetku 20. stoletja, ko se je začelo reformsko gibanje za prenovu šolstva. Utemeljitelj tega vzgojnega stila je Rousseau, ki je otroka postavil v središče vzgojnega delovanja (Rousseau, 1959, v Peček Čuk in Lesar, 2009). Menil je, da je otroka treba najprej spoznati, preučiti, šele nato ga lahko vzgajamo. V njegov razvoj ne smemo posegati in ga pospeševati, kar pomeni, da daje prednost zorenju pred vzgojo ter svobodnemu

razvoju otroka pred zavestno načrtovano vzgojo. Ta vzgojni stil temelji na pozornosti, ki je usmerjena na otroka in njegove potrebe. Otroku je dovoljeno skoraj vse, meje so postavljene ohlapno, veliko je pogovarjanja, pregovarjanja in dogovarjanja, pogosto otroci sprejemajo odločitve v smislu, da otrok že ve, kaj je zanj najbolje. Odrasli se izogibajo negativnim čustvom, želijo, da je otrok srečen, in menijo, da bo srečen, če mu bodo vedno omogočili vse, kar hoče. Ta vzgojni stil zagovarja minimalno vključevanje odraslega (Peček Čuk in Lesar, 2009; Hrovat Kuhar, 2017). Zdi se, kot da odrasli avtoritete nimajo, vendar gre za prikrito avtoriteto. Odrasli otroku pusti svobodo, vendar ga nenehno nadzoruje in za njegovo vzgojo pripravlja ustrezne situacije, poskrbi za ustvarjanje ugodnih okoliščin za otrokov razvoj. Pri tem pa naj otrok ne opazi, da ga učitelj opazuje, da je nadzorovan. Učitelj mora imeti sposobnosti empatije in biti predan vzgoji, njegovo ravnanje naj temelji na višjem etosu, pri tem pa je njegova osebnost ključni element vzgoje. Rousseau poudarja disciplino, ki temelji na posledicah dejanj, ki otroku sporočajo, kaj je prav in kaj ne, čemur pravi disciplina naravnih kazni. Temu vzgojnemu stilu pa očitajo nedoslednost pri kaznih (Rousseau, 1959, v Peček Čuk in Lesar, 2009). Peček Čuk in Lesar (2009) zapišeta, da enačita *laissez-faire* in permissivni vzgojni stil, saj je obema skupno, da avtoriteta ni zaželeno v otrokovem razvoju, saj ga omejuje. Ta vzgojni stil je med vsemi za otroka najmanj vsiljiv in ne omejuje otrokovega razvoja, namen tega stila pa je, da otroka obvarujemo pred negativnimi zunanjimi vplivi.

Uporabljajo se le **permissivne vzgojne metode**, med katere uvrščamo: metodo navajanja, metodo spodbujanja in metodo prepričevanja. Metoda navajanja vključuje dejavnosti, ki vodijo k spoznavanju določenih navad (npr. higienskih, kulturnih, učnih, delovnih). Te se oblikujejo s ponavljanjem neke dejavnosti in prek zgleda. Pomembno je zavedanje, da otroci posnemajo tiste osebe, ki so jim pomembne in do katerih čutijo čustveno povezanost. Otroku prijetna čustva iz okolice poveže z ustreznim ravnanjem, ki se nato sčasoma oblikuje v navado. Lažje je oblikovati zdravo navado kot pa preoblikovati nezdravo, ker je takrat otrok že ponotranjil neustrezno vedenje (Pšunder, 1998; Peček Čuk in Lesar, 2009). Metoda prepričevanja poudarja sodelovanje med odraslo osebo in otrokom, vzgojna sredstva pa so organiziran vzgojni proces, zgled, kritika in samokritika. Pšunder (2004) zapiše, da gre pri tej metodi za obliko preventivne discipline, saj se s svojimi dejanji lahko izognemo mogočim ukrepom (torej probleme preprečimo vnaprej). Pri tej metodi so pomembni pozitivno ozračje in pozitivni odnosi, dobro načrtovanje organiziranega vzgojnega dela, spodbujanje k sodelovanju in soodločanju ter spoštovanje in sodelovanje pri postavljanju mej. Pri kritiki kot eni izmed sredstev te metode je treba paziti, da je vedno usmerjena samo na dejanje in da je obrazložena. Kritiziramo tisto vedenje, ki ga želimo spremeniti (Cline in Fay, 2020; Brusnjak, 2007; Pšunder, 1998, Milivojević, 2008). Metoda spodbujanja pa v otroku vzbuja pozitivna čustva in krepi njegovo

zaupanje vase. Zajema ugoden stik, vrednotenje med potekom določene dejavnosti, javno priznanje, obljubo, pohvalo in nagrado. Ustrezna uporaba te metode vodi do otrokovega samospoštovanja. Za metodo spodbujanja veljajo štiri načela: načelo postopnosti, načelo ekonomičnosti, načelo vrednosti in načelo individualnosti, ki naj bi se jih odrasli oz. pedagoški delavci držali pri uporabi. Načelo postopnosti pravi, da izrekamo spodbude le glede na sposobnosti otroka in njegovo razvojno stopnjo. Načelo ekonomičnosti pravi, da pri spodbujanju ne pretiravamo. Načelo vrednosti pomeni, da za manjše otrokove dosežke ne uporabljamo prevelikih spodbud, načelo individualnosti pa pomeni, da vsako obliko spodbude prilagodimo glede na posameznikove značilnosti in sposobnosti (Devjak in Berčnik, 2019). Pomembno je, da otroku povemo in pokažemo, kaj želimo od njega in katero vedenje je ustrezno. Nujna je uporaba pohvale in nagrade, ki v otroku sproži zadovoljstvo in veselje (Horvat Kuhar, 2017).

**Permisivni model prijazne vzgoje**, kot ga poimenuje **Kroflič (1997a)**, se povezuje z dejstvom, da bi morali pri oblikovanju vzgojnega koncepta izhajati iz otrokovih razvojnih potreb, študij otrokove narave pa mora postati osnova vzgojne teorije in prakse. Vzgoja naj izhaja iz otroka in spoštovanja otrokovih pravic. Pokazali so se negativni učinki permisivne vzgoje, saj so otroci, ki so bili vzgajani po tem konceptu, imeli težave na področju ustvarjalnosti, samozavesti in morale. Kroflič (1997a) tudi trdi, da je ta vzgojni stil, ta ljubezen za otroka nevarna, saj mu daje lažen občutek svobode, odrasli pa ne postavljajo jasnih zahtev, da bi si pridobili naklonjenost.

**Hoffman (1970)** to opredeli kot **vzgojo s čustvenimi sankcijami**. Ta pristop bi delno lahko primerjali s permisivnim vzgojnim stilom. Pri tem načinu vzgoje odrasli kot sredstvo za kaznovanje uporablja čustveno navezanost otroka. Odrasli otroku grozi (prekinitev odnosa, da ga bo zapustil, ga ignorira ...), kar pusti hude čustvene posledice. Bolj kot je otrok čustveno navezan na odraslega, večji učinek ima vzgoja, hkrati pa ima tudi hujše posledice (mlajši otroci so na odrasle bolj čustveno navezani, zato so posledice hujše). Takšno kaznovanje lahko pomeni nižjo samopodobo otroka in preračunljivo vedenje otroka do odraslega.

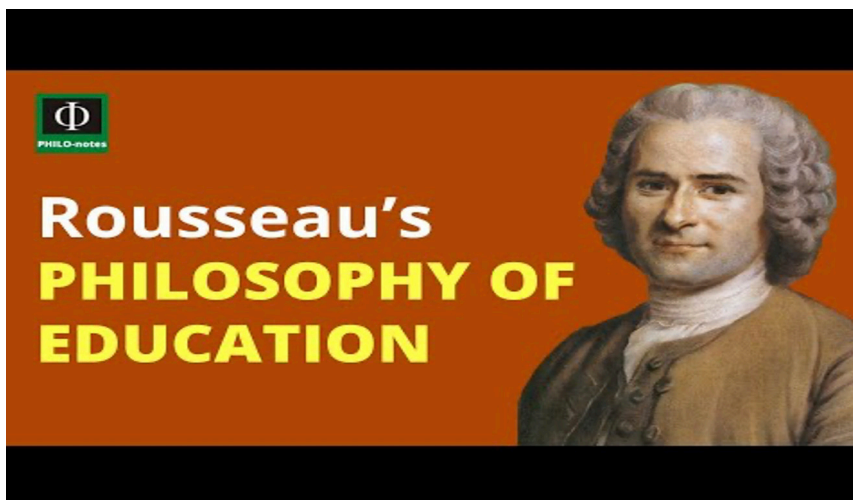
V permisivnem vzgojnem modelu se pojavlja prikrita avtoriteta, ki jo Kroflič poimenuje **Rousseaujeva skrita avtoriteta vzgojnega okolja**. Ta vrsta avtoritete naj bi dopuščala več svobode. Rousseau se je zavzemal za naravno vzgojo, ki otroka ne sme utesnjevati; treba je počakati, da otrok sam pokaže zanimanje za učenje. Otroka naj se ne kaznuje, vzgaja pa naj se ga z zgledom (Kroflič, 1997b). Otrok je v svoji naravi dober, zato se je Rousseau ukvarjal z vprašanjem, kako preprečiti negativne vplive iz okolja na vzgojo in otrokovo naravo. Spraševal se je tudi, kako bi bil lahko človek, ki je vzgojen kot otrok narave, sposoben biti tudi del življenja

v mestu in poznati zakone družbe. Rousseau zagovarja dejstvo, da vzgoja pride iz dveh virov: iz narave in od človeka, pri čemer si je prizadeval, da bi bila vzgoja iz obeh virov skladna. Vzgojo pa primerja tudi z rastlinami, saj se rodimo slabotni; vse, kar potrebujemo, da pridobimo pamet in razsodnost, pridobimo z vzgojo (Rousseau, 1959, v Peček Čuk in Lesar, 2009). Otrok v svoji naravi ni nagnjen k slabim dejanjem, »otrokova predmoralna dobrota (odsotnost izvornega zla), nagnjenje otrokovega telesa k svobodi, otrokova naravna odvisnost od naše ljubezni in pomoči, otrokov nagon za posnemanje podob, otrokova zavezanost principu ugodja, dejstvo, da se bo njegov razum začel prebujati sorazmerno pozno, med dvanajstim in trinajstim letom« (Kroflič, 1996b, 147). Rousseau je močno verjel v vzgojo skladno z otrokovo naravo, in čeprav je v svojem bistvu imel dober namen, lahko tak stil vzgoje po tem modelu avtoritete onemogoči razvoj avtonomne morale (Kroflič, 1996b).

Priporočeno za ogled:

Rousseau's Philosophy of Education.

<https://www.youtube.com/watch?v=6jEd7GtpVIY&t=79s>



Vir: PHILO-notes, 2022

### 4.2.3 Interakcijski (demokratski oz. avtoritativni) vzgojni stil

**Interakcijski oz. demokratski vzgojni stil** ima svoje temelje pri Kantu. Ta trdi, da človek po naravi ni moralno bitje, saj to šele postane z vzgojo. Otroka je treba vzgajati tako, da se v njem razvije moralnost. Z discipliniranjem ne smemo zlomiti otrokove volje. Disciplina je pogoj za svobodo, kar pomeni, da se lahko otrok uči, le če je poslušen, discipliniran. Kant kazen opredeli kot zunanjo prisilo, ki sledi zaradi nespoštovanja zakona. Ob tem pa trdi, da sta discipliniranje in kazen v procesu vzgoje nujna. Po mnenju Kanta je rezultat takšne vzgoje moralno avtonomni subjekt, kar pomeni, da je posameznik odločen, pogumen in zmora svoj um samostojno uporabljati (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Priporočeno za branje:

Kant, I. (1997). *Antropologija v pragmatičnem oziru*.

<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-FVWK6T10/?euapi=1&query=%27keywords%3dmmanuel+kant+o+pedagogiki%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25>



Interakcijskega oz. demokratskega vzgojnega stila ne smemo neposredno jemati kot zlato sredino med represivnim in permisivnim vzgojnim stilom, saj ta stil izhaja iz drugačnega razumevanja otrokovega razvoja in otrokove narave (Peček Čuk in Lesar, 2009). Pri tem vzgojnem stilu posameznika oblikujemo v samostojno in kritično mislečo odraslo osebo, pri čemer je pomemben odnos, ki se vzpostavi med otrokom in odraslim. Gre za dvostranski odnos, dvostransko komunikacijo, pri kateri so upoštevane potrebe otrok, a so hkrati postavljene jasne omejitve in pravila. Meje so postavljene, a prilagodljive, odrasli s svojo avtoriteto otroka usmerja. Pomembno je, da otrok postopoma prevzema odgovornost za svoja ravnanja. Uporabljajo se **bolj pozitivne, torej permisivne vzgojne metode in sredstva, občasno pa tudi represivne**, uporabljene na primeren način, in ko so vse druge možnosti že izčrpane (Horvat Kuhar, 2017; Kranjčan, 2018).

Uporabljata se tudi **metodi tekmovanja in skupinske dinamike**. Metoda tekmovanja je lahko ob primerni uporabi spodbujevalna metoda. Uvajati jo moramo po tehtnem premisleku in predvsem za primerjanje s samim seboj, kar pripelje otroka

do prizadevanja za vključitev v skupino in premagovanja lastnih slabih lastnosti, ki ga lahko pri tem ovirajo. Kadar gre za merjenje posameznikov med seboj, je treba biti pazljiv, da metoda ne postane negativna. Metoda skupinske dinamike pa temelji na oblikovanju dobrih medsebojnih odnosov, saj je od kakovosti odnosov odvisno, kakšni bodo rezultati. Ločimo formalne skupine (npr. skupina v vrtcu, razred v šoli), v katere smo dodeljeni, in pa neformalne skupine, v katere se vključujemo spontano oz. po lastni želji. Neformalne skupine so lahko pozitivne (imajo socialno pozitiven značaj, npr. prijateljske skupine, učne skupine medsebojne pomoči), lahko pa so tudi negativne, če imajo socialno negativen značaj (npr. subkulture, klike, bande itn.) (Horvat in Kuhar, 2017).

**Krofič (1997a)** govori o **procesno-razvojnem modelu moralne vzgoje**. Ko je postalo jasno, da permissivni in represivni model nista ustrezna za zdrav moralni razvoj, je bilo treba oblikovati nov model vzgoje, s čimer se zamajejo predpostavke permissivnega in represivnega modela. Procesno-razvojni model temelji na tem, da se presežejo ali odstranijo prepreke, ki bi otroka ovirale pri zdravem razvoju. Najpomembnejši dejavnik vzgoje je ustrezna komunikacija med otrokom in odraslim, pri čemer se poudarja pomembna dejavna vloga otroka. Teorija otrokovih razvojnih potreb, teorija avtoritete (avtoriteta predstavlja temeljni medij vzgojnega delovanja) in kurikularna teorija so tri temeljne teoretske smeri, ki ta model vzgoje podpirajo. **Cilji procesno-razvojnega modela** vzgoje so: naučiti otroka samostojnosti, s tem pa odgovornosti in svobode; otroku sta omogočeni sprejetost in varnost; v tem modelu je vzgojitelj fleksibilen, hkrati pa je pomemben podporni člen pri razvoju osebne integritete otroka (Krofič, 1997a).

**Hoffman (1970)** govori o vzgojnem pristopu **vzgoja s podukom**. Pri vzgoji s podukom se upoštevata svoboda in osebnost otroka. Uporabljajo se metode, ki spodbujajo pozitivno vedenje (pojasnjevanje omejitev, nakazovanje posledic, opozarjanje). Odrasli je spoštljiv in ima pozitivno samopodobo, kar predstavlja tudi osnovno načelo vzgoje – zaupanje in spoštovanje. Odnos med odraslim in otrokom temelji na spoštovanju in zaupanju, pri tem pa sta osebnost in življenjska drža odraslega kot osebe zelo pomembni – odrasli je sproščen in ima pozitivno samopodobo, oblikuje vzgojno okolje, v katerem se krepijo zaupanje, spoštovanje, iniciativnost. Učinek poduka kot metode ne temelji toliko na strahu pred kaznijo, ampak bolj na »povezavi otrokove razumske zmožnosti z njegovim izvorom za razumevanje potreb v določeni situaciji in skladnim kontroliranjem lastnega vedenja« (Hoffman, 1970, str. 286). Uporabljene so metode, kot sta spodbujanje pozitivnega vedenja, pojasnjevanje omejitev ... Hoffman (1970) trdi, da ima ta vzgojni pristop čustveno in razumsko komponento, saj odrasli otroku razloži omejitve in posledice ter tudi razloge za določeno vedenje. Ta vzgojni pristop pa vsebuje tudi empatijo. Pristop posamezniku omogoča, da se razvije v samostojno in odgovorno osebo, sledi

svojemu notranjemu glasu, hkrati pa upošteva posameznika in okolje okrog njega.

Za interakcijski vzgojni stil je značilna **samoomejitvena avtoriteta**, ki naj bi sledila oblikovanju samostojnosti, moralne avtonomije in ustvarjalnosti. Ta model se nanaša na vzpostavitev čustveno stabilnega odnosa med nosilcem avtoritete in gojencem. Avtoriteta se postopoma prenaša v depersonalizirane objekte vzgoje (pravila). Tako se otroka spodbuja k iskanju ustreznih etičnih rešitev. Otrok s tem doživlja podporo pri moralno-mišljenjskem osamosvajanju. S tem pa se spodbuja otrokova sposobnost moralnega razsojanja. Otrok pri tem razvija tudi socializacijo. Odrasli znotraj tega modela avtoritete spodbujajo razvoj otrokovega potenciala, kar mu bo omogočilo neodvisnost in svobodo. Neodvisnost in svoboda sta tudi cilja vzgoje, pri samoomejitveni avtoriteti pa gre za to, da se postopno ukinja moč nosilca zahteve (Kroflič, 1997b).

Samoomejitveno avtoriteto opredelimo z naslednjimi pravili:

- prva naloga je vzpostaviti čustveno stabilen in pozitiven odnos med vzgojiteljem in otrokom ter otroku ponuditi primarni objekt identifikacije;
- skladno s procesom psihofizičnega razvoja je treba avtoriteto imaginarnega lika zamenjati z avtoriteto simbolne zahteve, podkrepljeno z racionalno utemeljitvijo;
- spodbujati moramo širitev otrokovih socialnih stikov z vrstniki in drugimi osebami;
- spodbujati moramo otrokovo sposobnost moralnega razsojanja in avtoriteto postopoma usmerjati na depersonalizirane objekte identifikacije;
- podpirati moramo otrokovo moralno in mišljenjsko osamosvajanje s spodbujanjem samostojnega iskanja ustreznih etičnih rešitev, hkrati pa omejevati vpliv lastnih modelov reševanja moralnih problemov na otroka;
- otroka moramo postopoma vključiti v procese dogovarjanja in odločanja o skupnih pravilih prebivanja in reševanja problemov;
- temelje moralnosti moramo vedno intenzivneje iskati v sposobnosti iskanja skupnih interesov v vsaki novi situaciji in ne v starih na avtoriteti navade utemeljenih oblik vedenja;
- te visoke cilje moralne vzgoje nam v veliki meri omogoča uresničiti spodbujanje otrokovega razumevanja problemov avtoritarne ujetosti, možnosti manipulacije in težav, povezanih z zagotavljanjem prostora lastne svobode, seveda ne na račun omejevanja svobode drugega (Kroflič, 1997b, str. 68–69).

Priporočeno za branje:  
Kroflič, R. (1997b). *Avtoriteta v vzgoji*.  
<https://plus.cobiss.net/cobiss/um/sl/bib/osoto/69216000>



## 4.3 DISCIPLINA

### 4.3.1 Opredelitev discipline

Pedagoškega dela si brez discipline ne moremo predstavljati. V SSKJ (disciplina, b. d.) je disciplina opredeljena kot »**podrejanje, podreditev pravilom, predpisom, ki so obvezni za vse člane kake skupnosti**«. Disciplinirati torej pomeni navajati nekoga na red; discipliniran je tisti, ki se zavestno podreja disciplini. Vzpostavljanje zavestne discipline se začne v družini in nadaljuje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Obsega pravila oz. predpise in je ključni del v vseh vzgojno-izobraževalnih procesih. S pomočjo discipline se vzpostavlja prijetna, delovna klima, ki je pogoj za doseg zastavljenih ciljev (Pšunder, 2004).

### 4.3.2 Vrste discipline

Disciplino najpogosteje delimo na **preventivno in korektivno**, nekateri avtorji (npr. Peček Čuk in Lesar, 2009) pa opredeljujejo tudi **podporno disciplino**.

#### 4.3.2.1 Preventivna disciplina

Preventivna disciplina vključuje **vsa delovanja, ki preprečujejo disciplinske probleme**. Vključuje tri pomembne korake, in sicer: ustvarjanje sproščene in spodbudne klime; dobro strukturiran in pripravljen potek določene dejavnosti (npr. učne ure); dobra organizacija, vodenje in upravljanja skupine (Peček Čuk, Lesar, 2009). Preventivna disciplina torej vključuje vse korake, ki preprečujejo nastanek disciplinskih težav. Ločimo torej tri temeljna področja preventivnega delovanja: 1)

medsebojni odnosi; 2) motivacija za učinkovito učenje in produktivno vedenje; 3) aktivno sodelovanje in soodločanje otrok pri oblikovanju pravil skupnosti.

### *Medsebojni odnosi*

Dober odnos pomeni odprtost, neposrednost, poštenost, spoštovanje sogovornika, vzajemnost, spodbujanje ustvarjalnosti in osebne rasti ter skupno zadovoljevanje potreb. Pri oblikovanju dobrih odnosov je pomembna tudi dvosmerna komunikacija. Pomembno je, da je učitelj prijazen, kar izraža z nasmehom, odprtim pogovorom in z vprašanji o učenčevem počutju. Pomembno je, da izkaže interes za učence. Spodbujati mora k medsebojnemu spoštovanju, sprejemati in razumeti drugačnost, naravnano mora biti pozitivno in ravnati skladno s pedagoškim optimizmom. Znati mora iskati rešitve, prisluhniti posamezniku in dobro opazovati. Ključna komponenta dobrih odnosov je tudi razredna klima, zato je pomembno, da je okolje sproščeno, prijetno, da daje občutek varnosti in sprejetosti. Pomemben pa ni le odnos med učiteljem in učencem, ampak tudi med učenci. Dobri odnosi med učenci omogočajo pridobivanje informacij in izkušenj, ki jih od odraslih ne morejo pridobiti. Učenci se tako naučijo reševanja konfliktov z vrstniki, naučijo se sodelovanja in sklepanja kompromisov, pri tem pa se razvijajo tudi čut do sočloveka, spoštovanje in medsebojno zaupanje (Pšunder, 2004). Pomemben pa je seveda tudi odnos med učitelji in starši. Tak odnos mora biti profesionalen, osredinjen na otroka, njegova dejanja in dosežke. Usmerjeni moramo biti k vzpostavljanju partnerskega odnosa s starši.

### *Motivacija za učinkovito učenje in produktivno vedenje*

Pomembno je zagotavljanje optimalnih pogojev za delo in motiviranje učencev za delo. Kaj je tisto, kar posameznika motivira, pa avtorji različno razlagajo. Behavioristi menijo, da je posameznik motiviran za doseg nekega cilja, če temu sledi podkrepitev (negativna ali pozitivna). Kognitivisti menijo, da je posameznik motiviran, kadar izkusi kognitivni konflikt, torej ko spozna, da njegovo znanje o določenem pojavu ni ustrezno, in to sproži iskanje rešitev. Humanisti zagovarjajo, da motivacija izvira iz posameznikove težnje po samouresničenju, zaradi česar mora posameznik najprej zadovoljiti temeljne potrebe, šele potem lahko zadovoljuje tiste, ki so višje na hierarhiji. Za doseganje discipline mora učitelj pri učencih v razredu doseči vsaj nekaj zanimanja za obravnavano vsebino in predmet (Pšunder, 2004). To lahko doseže na različne načine, vendar pa se učitelji pri vprašanju, kateri pristop izbirati, pogosto znajdejo pred problemom. Na tem mestu je pomembno, da učitelji že na začetku postavijo meje in skupaj z učenci oblikujejo pravila, ki so ključna za preprečevanje disciplinskih težav. Pri tem pa je ključno, da ima učitelj sam

postavljene meje in pravila, ki jih je tudi sam zmožen upoštevati. Učitelj pa naj ne postavlja veliko pravil, ampak le tista ključna (Glasser, 1994). Kovač Šebart in Krek (2009) poudarita, da lahko učitelj pride do avtoritete po dveh poteh; prva je ta, da se izkaže kot strokovnjak, ki nekaj ve, druga pa ta, da pride do avtoritete s svojimi ravnanji in z osebnostjo.

Še danes se nekateri učitelji odločijo, da bodo avtoriteto vzpostavili na temelju prisile, vendar pa obstaja veliko drugih in učinkovitejših načinov vzpostavljanja avtoritete. Pri učencih je treba najti in spodbujati potrpežljivost in ustvarjalnost. Ključno je, da se vzpostavi odnos med učiteljem in učencem, kar lahko vodi k neprisilnemu vodenju in h kakovostni klimi v oddelku (Glasser, 1994).

Priporočeno za branje:

Glasser, W. (1994). *The quality school: managing students without coercion.*

(V slovenščini: *Dobra šola: vodenje učencev brez prisile.*)

[https://archive.org/details/qualityschoolman00glas\\_0](https://archive.org/details/qualityschoolman00glas_0)



Pomembno je tudi zadovoljevanje učnih potreb učencev. Pomembno je namreč, da učenci razumejo pomen učnih ciljev, da razumejo učni proces, so vanj aktivno vključeni, pomembno je, da se vsebine učnega procesa navezujejo na vsakdanje življenje, pomembno pa je tudi, da učenci prevzemajo ustrezno odgovornost za svoje znanje, da dobijo hitro in kakovostno povratno informacijo ter da so ustrezno nagrajeni za dobro opravljeno delo (Pšunder, 2004).

### *Aktivno sodelovanje in soodločanje*

Pomembno je tudi, da se na začetku šolskega leta dogovorimo o pravilih, ki bodo veljala med letom. Zastaviti je treba pravila, ki so sprejemljiva za večino vpletenih, da omogočajo prijetno razredno klimo, tj. da vladajo pogoji za produktivno delo in uspešno doseganje učnih ciljev. Z demokratičnim odločanjem dosežemo notranjo motivacijo in odgovornost posameznikov ter natančnejše zavedanje dolžnosti in pravic ter tudi sankcij ob kršitvah. Tudi kršitve pravil naj se obravnavajo

skupaj z učenci, saj se na tak način naučijo konstruktivnega reševanja problemov in moralnega presojanja (Pšunder, 2004).

#### 4.3.2.2 *Korektivna disciplina*

Kljub preventivnemu delovanju se neprimernemu vedenju ne da izogniti. Aktivnosti učitelja, ki stremijo k **odpravljanju neprimernega vedenja**, so definirane kot dejavniki korektivne discipline. Ob tem ločimo tri temeljne disciplinske pristope: pristop šibkega nadzora, pristop zmernega nadzora in pristop intenzivnega nadzora.

**Pristop šibkega nadzora** temelji na prepričanju, da je vsak učenec sposoben odločati o lastnem vedenju, učiteljeva moč in nadzor sta minimalna, avtonomija učencev pa velika. Pri **pristopu zmernega nadzora** sta za nadzor učenčevega vedenja odgovorna učenec in učitelj. Učitelj ohranja interakcijo z učenci in jih spodbuja k avtonomnemu ravnanju znotraj dogovorjenega polja razrednih pravil. Tretji pa je **pristop intenzivnega nadzora**, pri katerem učitelj prevzame popolni nadzor nad učenci, saj naj ti ne bi bili sposobni sami odločati in nadzirati svojega vedenja. Učenčeva avtonomija je minimalna, učiteljeva moč pa velika (Pšunder, 2004). Korektivna disciplina so torej tista dejanja, ki so usmerjena k odpravljanju oz. popravljanju asocialnega in odklonskega vedenja (Peček Čuk in Lesar, 2009).

#### 4.3.2.3 *Podporna disciplina*

Podporna disciplina se nanaša na **preusmeritev neprimernega vedenja k primernemu**. Učitelj uporablja mehanizme, ki mu omogočajo, da učenčevo pozornost preusmeri k primernemu vedenju (npr. šale, gibi, znaki) (Peček Čuk in Lesar, 2009).

## 4.4 KAKO VODITI RAZRED

Otroci, ki prihajajo v oddelek, prihajajo iz različnih kulturnih okolij, v katerih veljajo različne vrednote, norme, prav tako lahko imajo njihove družine in okolica drugačna prepričanja in predstave o šoli, šolskem delu. Vse to lahko vpliva na učiteljevo vlogo pri vzpostavljanju avtoritete. Resman (2007) trdi, da so za vzpostavljanje in ohranjanje avtoritete v oddelku ključnega pomena rituali, kot so: oddelčna srečanja, običaji (formalno razredne ure, lahko pa učitelj organizira tudi nekoliko bolj neformalna srečanja, ki so pogosta in redna). Kalin (2003) pa temu doda, da oddelčna skupnost predstavlja skupnost, za katero so značilne komunikacija,

soodvisnost, interakcija itn. Vloga učitelja je, da vse to vodi in da pri učencih tudi krepi sklepanje kompromisov, iskanje konsenzov, hkrati pa skrbi, da se to odvija tudi na ravni sodelovanja s starši. Pri iskanju kompromisov je pomembno, da se učitelji pri snovanju pravil z učenci pogovorijo, jih seznanijo s tem, zakaj so pravila sploh pomembna, učence vključijo v oblikovanje in sprejemanje pravil ter s tem oblikujejo spodbudno okolje, ki omogoča kakovostno učenje.

Učitelji se vsakodnevno spoprijemajo z vprašanjem, kako voditi oddelek, kako vzpostaviti avtoriteto v oddelku, saj je izpeljava pouka brez avtoritete nemogoča. Na to vprašanje ne obstaja enoznačen odgovor, saj obstaja veliko teorij, v praksi pa je vse odvisno od značilnosti otrok, značilnosti šole in šolskega okolja ter od značilnosti in znanja učitelja. V preteklosti je veljalo, da se je v oddelku nadzor nad učenci izvajal s popravljanjem vedenja, učenci naj bi se ustrezno odzivali na zahteve učitelja (Pšunder, 2001), vendar pa vodenje oddelka ni le vzdrževanje reda, ampak osredinjanje na ustvarjanje kakovostnega okolja in na otrokov razvoj. Naloga uspešnega vodenja oddelka je v **oblikovanju za učence skrbnega in spodbudnega okolja** (Mignano in Weinstein, 1993) in pa **okolja, ki bo pri učencih spodbujalo učni uspeh ter razvoj socialno-čustvenega učenja ter moralnega razvoja** (Everston in Weinstein, 1993).

V teoriji in praksi vodenja oddelka se je kot ena najučinkovitejših teorij izkazala **teorija situacijskega vodenja** (Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999), ki zajema štiri stile vodenja (direktivni, inštruktorski, podporni in delegatski), pri tem pa velja, da je učitelj najučinkovitejši, če pozna čim več stilov, saj mu to omogoča fleksibilno odzivanje v različnih situacijah. To mu omogoča, da izbere vzorec vedenja glede na situacijo (zahtevnost in trajanje naloge, število učencev v oddelku) in značilnosti učencev (znanje, izkušnje, motivacija, posebnosti učencev v oddelku ...). Teorija situacijskega vodenja opredeljuje štiri stile: **direktivnega, inštruktorskega, podpornega in delegatskega**, ki se med seboj ločijo po direktivnosti in stopnji odpornosti, ki se jo lahko zazna pri učiteljevem vodenju razreda. »Direktivnost v vodenju pomeni večjo stopnjo jasno začrtanih, določenih ciljev, močno strukturiranost in jasno kontrolo pri doseganju ciljev s strani učitelja« (Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999, str. 140). »Podpornost pa pomeni, da pri postavljanju ciljev, določanju poti za njihovo doseganje, spremljanje uresničevanja ciljev vključujemo tudi učence, njihove predloge, videnje in pričakovanja« (Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999, str. 141).

**Direktivni stil** je visoko usmerjen v nalogo. Učitelj je vodja, on določa cilje in strukturo ter daje jasna navodila in usmeritve za opravljanje naloge. Učitelj je manj usmerjen v odnose. Stil je primeren takrat, ko se učenci znajdejo pred novo nalogo, neznano situacijo, novim področjem. Učitelj jasno oblikuje in vodi situacijo. Prav tako je ta stil vodenja najprimernejši na začetku leta ali ob oblikovanju novih skupin (Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999).

**Podporni stil** je usmerjen v podporo in odnose. Učitelj spodbuja razmišljanje, izražanje mnenja učencev in njihove predloge. Učitelj ga uporabi takrat, ko imajo učenci veliko znanja in izkušenj, saj ta stil temelji na razvijanju odnosa. »Ker učitelj pričakuje, da učenci snov že obvladajo, jih samo vodi k sprejemanju skupne odločitve o tem, kako bodo izbrano nalogo opravili« (Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999, str. 143). Primeren je na primer za delo v skupinah.

**Inštruktorski stil** izraža visoko stopnjo podpornosti in direktivnosti, učitelj jasno določi cilje in načine za uresničevanje ciljev, hkrati pa upošteva predloge učencev, njihova razmišljanja. Spodbuja in gradi odnos z učenci, jasno in odločno pa vodi tudi uro. Učitelj ta stil uporabi takrat, ko učencem upade motivacija za učenje in delo. Učitelj naj takrat spodbuja odnos, daje podporo pa tudi usmerja v nalogo in vodi učence do cilja (Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999).

**Delegatski stil** ima nizko stopnjo direktivnosti in podpornosti. Učitelj učno uro malo strukturira in ne razvija odnosa med njim in učenci. Cilji in načini njihovega doseganja niso jasni, odgovornost za odnose pa je prenesena na učence. Tak način vodenja lahko uporabi učitelj, ko učenci področje dobro poznajo in imajo izkušnje (Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999).

Priporočeno za branje:

Zabukovec, V., Boben, D. in Krajnc, I. (1999). Uporaba situacijskega vodenja v pedagoški praksi. *Pedagoška obzorja*.

<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-LBK5H0GW/0af0f090-4b24-4197-9e83-62fb6060041e/PDF>



Da bi učitelj lahko vzgojno-izobraževalni proces vodil še učinkoviteje, pa je ključna evalvacija. Ob koncu učne ure (tudi posameznega sklopa, polletja, ob koncu leta) naj učitelj naredi evalvacijo, vključni pa naj tudi učence. To predstavlja enega ključnih korakov k zagotavljanju kakovosti (Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999).

Priporočeno za branje:

MVI (2024e). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju*.  
<https://www.gov.si teme/ugotavljanje-in-zagotavljanje-kakovosti-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>



Devjak, T., Gaber, S., Berčnik, S. in Tašner, V. (ur.) (2020). *Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja*.  
<https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/133>



## 5 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

### 5.1 OPREDELITEV SKUPIN OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

**Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami** (ZUOPP-1, 2011) v 2. členu opredeljuje skupine otrok s posebnimi potrebami.

Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Strokovna skupina je leta 2015 v okviru ZRSS izdala **Kriterije za opredelitev otrok s posebnimi potrebami**, v sklopu katerih so natančno opredeljene značilnosti otrok s posebnimi potrebami, kar je koristno tudi za učitelje, ko gre za prepoznavanje posameznih posebnih potreb.

Priporočeno za branje:

*Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (2015). ZRSS.

<https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>



V rednih in prilagojenih osnovnošolskih programih se je v šolskem letu 2023/24 izobraževalo 19.418 otrok s posebnimi potrebami. To predstavlja 10 % celotne populacije šoloobveznih otrok. 85 % otrok je bilo vključenih v redni program,

ki pa se je izvajal z dodatno strokovno pomočjo. To predstavlja 8 % vseh učencev v rednem osnovnošolskem programu (SURS, 2024). Ti podatki kažejo potrebo po tem, da se učitelji izobražujejo na tem področju in da se spodbuja sodelovanje med učitelji, drugimi strokovnjaki na šoli in po potrebi zunaj šole ter z družinami otrok.

Priporočeno za ogled:  
Otroci s posebnimi potrebami.  
[https://www.youtube.com/watch?v=viW\\_dSg-Jyo&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=viW_dSg-Jyo&t=1s)



Vir: Zveza Sonček, s. i. p., 2016

## 5.2 USMERJANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IN VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNE ODDDELKE

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami potekata po (ZUOPP-1, 2011, čl. 5):

- programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo;
- prilagojenem programu za predšolske otroke;
- vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo;
- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom;
- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom;
- posebnem programu vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugih posebnih programih (v nadaljevanju: posebni program vzgoje in izobraževanja);
- vzgojnih programih.

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami se začne s pisno zahtevo staršev. To lahko zase vloži tudi oseba, ki je starejša od 15 let (ZUOPP-1, 2011, čl. 25). To zahtevo za usmerjanje oddajo skupaj z dokumentacijo, ki jo pripravi strokovna skupina na šoli, in skupaj z dokumentacijo, ki jo pripravijo drugi strokovnjaki (zdravniki specialisti, psihologi, logopedi ...). Obstaja pa pri oddaji pisne zahteve.

Ob koliziji ravnanj med otrokom in starši se otroku določi skrbnika za posebne primere skladno z zakonom, ki ureja družinska razmerja. Vzgojno-izobraževalni oziroma socialnovarstveni zavod, v katerega je ali bo otrok vključen, je dolžen vložiti zahtevo za začetek postopka, kadar oceni, da je treba preveriti ustreznost programa, v katerega je otrok vključen (ZUOPP-1, 2011, čl. 25).

Priporočeno za branje:

ZRSŠ (b. d.b). *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.*

<https://www.zrss.si/usmerjanje-otrok-posebne-potrebe/>



Nato komisija za usmerjanje v strokovnem mnenju predlaga usmeritev v ustrezni program vzgoje in izobraževanja ali pa ugotovi, da ta ni potrebna. V tem dokumentu se opredeli vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje ter se na podlagi ugotovljenih vzgojno-izobraževalnih potreb otroka poda predlog njegove usmeritve v ustrezen vzgojno-izobraževalni program. Na podlagi strokovnega mnenja **Zavod RS za šolstvo izda odločbo o usmeritvi** v program, in sicer na podlagi strokovnega mnenja (ZRSŠ, b. d.b).

Če se otroka s posebnimi potrebami usmeri, se z odločbo odloči o:

- vzgojno-izobraževalnih potrebah otroka;
- programu vzgoje in izobraževanja, v katerega se otroka usmerja;
- vzgojno-izobraževalnem zavodu, v katerega se bo otrok vključil;
- datumu vključitve v program ali vzgojno-izobraževalni zavod;
- obsegu, obliki in izvajalcu posamezne oblike dodatne strokovne pomoči;
- pripomočkih, prostoru in opremi ter drugih pogojih, ki morajo biti zagotovljeni za vzgojo in izobraževanje;
- začasnem ali stalnem spremljevalcu;
- zmanjšanju števila otrok v oddelku glede na predpisane normative;
- roku preverjanja ustreznosti usmeritve;
- pravicah, za katere tako določa poseben zakon (ZUOPP-1, 2011, čl. 30).

### 5.3 INTEGRACIJA IN INKLUZIJA

Po SSKJ (integracija, b. d.) je integracija opredeljena kot »povezovanje posameznih enot, delov v večjo celoto, združevanje«. **»Integracija je najpogosteje definirana kot izobraževanje učenca s posebnimi potrebami v redni šoli«** (Lesar, 2007, str. 59). Schmidt (1999, str. 142) govori o pravi, socialni integraciji in fizični, zunanji integraciji. Pojem integracija uporabljamo za celotno prireditvev in prilagoditev ter vzpostavitev odnosov med prizadetimi in neprizadetimi; ob takšni uveljavitvi v praksi pomeni integracija navadno sredstvo za uresničevanje socialne integracije (Schmidt, 1999, str. 141).

Soder (v Novljan, 1990, str. 424) opredeli tri vrste integracije:

- fizična integracija (vključevanje otroka v osnovno šolo, vendar komunikacija in druge dejavnosti z drugimi otroki niso nujno vključene);
- funkcionalna integracija (pri tem gre za čim manjšo funkcionalno distanco med otroki);
- socialna integracija (vključuje fizično in funkcionalno integracijo, komunikacijo in navezovanje medsebojnih stikov).

Zavodi in šole s prilagojenim programom so se pri nas ustanovili že pred prvo svetovno vojno. Namenjeni so bili otrokom, ki niso zmogli opravljati obveznosti v rednem programu osnovne šole. Na Prulah v Ljubljani je bil prvi oddelek ustanovljen leta 1991 (Schmidt, 2001). Pred vzpostavitvijo ustrezne zakonodaje so v slovenskem šolskem sistemu zaznali tudi nekaj nepravilnosti, na primer, da so bili brez ustreznih pogojev v redne osnovne šole vključeni otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, prav tako so ugotovili, da na tem področju ni bilo opravljenega dovolj dela. Nova zakonodaja je nato prinesla nekaj izboljšav za otroke s posebnimi potrebami (Bratož, 2004).

Integracija in inkluzija sta veljali za sinonima, vendar pa se danes poudarjajo ključne razlike predvsem v kakovosti dela in praksi vključevanja otrok s posebnimi potrebami (Kavkler, 2008). Cotič (2005) opiše, da pomeni **integracija namestitvev otroka v razred, pri tem pa se pričakuje, da se bo prilagodil vsem predpisanim pravilom in standardom. Inkluzija** pa je po mnenju avtorice **proces, ki odstranjuje ovire in prilagaja okolje otroku, kar bo v izobraževalnem procesu omogočilo otrokov optimalen razvoj**. Resman (2003) opiše integracijo kot organizacijski ukrep, inkluzija pa po njegovem mnenju predstavlja socialni, psihološki in pedagoški proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni proces. Opara (2003) pa predlaga, da se obe besedi zamenja s slovensko besedo vključevanje.

Preglednica 2: Primerjava integracije in inkluzije

INTEGRACIJA	INKLUZIJA
Le za nekatere otroke s posebnimi potrebami.	Za vse otroke, tudi s posebnimi potrebami.
Selekcija in tekmovanje.	Različnost učencev je cenjena.
Doseganje standardov.	Uspešnost, sodelovanje, sprejetost.
Poudarjanje ovir, motenj, primanjkljajev ...	Poudarjanje optimalnega razvoja otroka.
Prilagajanje otroka šoli.	Prilagajanje šole otroku (odstranjevanje ovir).
Otroku pomoč nudi specialist.	Otroku pomaga predvsem učitelj, ki je deležen pomoči specialista.
Specialist pomaga predvsem učencu, učitelj ni deležen veliko svetovanja.	Specialist pomaga in krepi otroka in učitelja.
Specialne oblike pomoči se izvajajo zunaj razreda.	Večina pomoči se izvaja v razredu.
Več ur pomoči za več otrok, za ves čas šolanja naj bi jo v večji meri prejimali zunaj razreda.	Pomoč učencu naj se organizira čim bolj fleksibilno, zgodaj, opazno, bliže učenci in za krajši čas.
Šola, usmerjena na učitelja, ne na potrebe otroka.	Šola, usmerjena na otroka.
Evalvacija uspešnosti otroka.	Evalvacija uspešnosti strokovne pomoči in otrokovega napredka.
Težave in odpor pri uvajanju novosti, sprememb.	Stalno spreminjanje, sodelovanje strokovnjakov z različnih področij, šola je del učeče se družbe.

Vir: Kavkler, 2008

Priporočeno za ogled:

Kaj je inkluzija.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ea4TdXGp8f0>



Vir: Inclusion Imperative, 2017

Danes je inkluzija poglavitno vodilo šolskih politik večine evropskih držav. Unesco (2005) opredeli inkluzijo kot »dinamični pristop k pozitivnemu odgovoru na različnost med ljudmi in razumevanje individualnih razlik, ne kot problem, ampak kot možnost za obogateno učenje«. **Inkluzija je pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja kakor koli izključenih otrok v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela** (Resman, 2003). Temeljna ideja inkluzije je, »da lahko družba s spreminjanjem obstoječih in ustaljenih načinov delovanja omogoči večjo vključenost in participacijo do zdaj izključenih manjšinskih skupin oziroma tistih, ki so potisnjeni na rob družbenega dogajanja« (Lesar, 2009, str. 3). Inkluzivna klima spoštuje in sprejema drugačnost (Lesar, 2007), kar pa pomeni, da inkluzija ni pomembna le za otroke s posebnimi potrebami, ampak tudi za vse preostale otroke, ki izvirajo iz socialno deprivilegiranih in subkulturnih okolij, otroke priseljencev oziroma beguncev, otroke,

ki imajo težave s socialno integracijo, otroke etničnih manjšin, otroke iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Medveš, 2003; Lesar, 2013).

Priporočeno za branje:

Schmidt, M. (2006). Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*.  
<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-GBFGCL30>



Priporočeno za ogled:

*Inkluzija*.  
<https://365.rtvsllo.si/arhiv/na-kratko/174645902>



## 5.4 PRILAGODITVE ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI

V osnovnošolskem izobraževanju sta strokovno mnenje, ki ga pripravi strokovna skupina na ZRSDŠ, in odločba, ki jo izda ZRSŠ, temeljna dokumenta za pripravo in izvajanje prilagoditev za otroka s posebnimi potrebami.

Priporočeno za branje:

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.  
Direktorat za predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo (2023). *Osnovnošolsko izobraževanje otrok s posebnimi potrebami*.  
<https://www.gov.si teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/>



Na podlagi prej omenjenih dokumentov strokovna skupina (skupina učiteljev, ki otroka učijo, in drugi strokovnjaki na šoli, kot je svetovalni delavec) pripravi za vsakega otroka **individualiziran program (IP)**. To je temeljni dokument za spremljanje otrokovega napredka in razvoja.

V vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in z **dodatno strokovno pomočjo** se lahko izvajanje VIZ-procesa prilagodi (ZUOPP-1, 2011, čl. 7):

- organizacija;
- način preverjanja in ocenjevanja znanja;
- napredovanje in časovna razporeditev pouka;
- zagotovi se dodatna strokovna pomoč; obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči se določita z odločbo o usmeritvi skladno s pravilnikom (ZUOPP-1, 2011, čl. 9).

Pri organizaciji pouka se prilagodijo: razporeditev prostora, sedežni red, kakovost svetlobe, prostor za pripomočke, prostor za individualno delo. Pri izvajanju pouka se lahko prilagodi metode poučevanja, načine podajanja snovi, oblike pisnih gradiv, načine utrjevanja znanja, urnik učenca ... Večina prilagoditev, ki jih učenec potrebuje, je zapisana v strokovnem mnenju. Po presoji strokovnega tima v šoli pa se lahko dodajo tudi dodatne prilagoditve. Pomembno je, da se prilagoditve upoštevajo in uveljavljajo glede na največjo korist učenca. Učencu se prilagodi tudi načine preverjanja in ocenjevanja znanja.

Za učenca s posebnimi potrebami, ki je usmerjen v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem, se pri preverjanju in ocenjevanju znanja upoštevajo določila tega pravilnika, če z navodili za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence s posebnimi potrebami niso določeni drugačni načini ocenjevanja znanja. Za učenca s posebnimi potrebami, ki je usmerjen v prilagojen izobraževalni program in ima več motenj, se pri preverjanju in ocenjevanju znanja upoštevajo določila tega pravilnika, lahko pa se z individualiziranim programom določi, da je večina ocen ali da so vse ocene pridobljene na osnovi pisnih izdelkov (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2013, 2024, čl. 3).

To v praksi pomeni, da se učencu preverjanje in ocenjevanje znanja prilagodita glede na strokovno mnenje in odločbo o usmeritvi. V praksi imajo učenci pogosto prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja, tako da pisne preizkuse znanja pišejo v individualni situaciji ali manjši skupini zunaj razreda, imajo podaljšan čas za pisanje pisnih preizkusov znanja, po potrebi povečano pisavo na pisnih preizkusih ... Prilagoditve, ki so zapisane v strokovnem mnenju in v odločbi o usmeritvi, so za

šolo zavezujoče. Zapisane morajo biti v IP-ju, morajo se tudi izvajati (prilagoditve prostora, opreme in pripomočkov ...). **Prilagoditve, vezane na didaktično-metodične pristope in ki jih učitelj vnaša v svojo vsakodnevno pedagoško prakso pri delu z učencem, se spreminjajo skladno z razvojem in napredkom otroka.** Treba pa je spodbujati tudi otrokova močna področja (Vovk Ornik, 2019). Ta je treba pogosto tudi postaviti v ospredje z namenom krepitve močnih področij, ki lahko pomagajo tudi pri premagovanju ovir in šibkejših področij. Poznamo tri vrste prilagoditev: minimalne (dodatni čas, podčrtane ključne informacije, preverjanje razumevanja, dodatna ponazoritev ...), zmerne (prilagojeno gradivo, ustno preverjanje znanja, tehnični pripomočki, Braillova pisava ...) in izrazite (spremljevalec bralec, prilagojena učna gradiva, izrazite količinske in časovne prilagoditve (Kavkler, 2007).

Za otroke s posebnimi potrebami se izvaja dodatna strokovna pomoč (DSP). Ta se izvaja kot (ZUOPP-1, 2011, čl. 7, 8):

- pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj;
- svetovalna storitev;
- učna pomoč (ta se izvaja le v osnovni šoli ter v programih nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ob dolgotrajni bolezni).

Dodatno strokovno pomoč, njeno količino in načine izvedbe je skladno z Navodili za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003), ki narekujejo izvajanje prilagoditev in dela z učenci s posebnimi potrebami za vse skupine otrok. **Pri dodatni strokovni pomoči je posebej poudarjeno, da naj se odvija predvsem v oddelku, naj se izvaja med poukom, lahko pa se organizira tudi v manjših skupinah.**

Priporočeno za branje:

Vovk Ornik, N. (2019). *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in prilagoditvah*.  
[https://www.sc-pomurje.si/files/2020/02/predstavitev\\_strokovni-center-Pomurje\\_prilagoditve-za-otroke-s-PP\\_27.11.2019\\_no\\_copy.pdf](https://www.sc-pomurje.si/files/2020/02/predstavitev_strokovni-center-Pomurje_prilagoditve-za-otroke-s-PP_27.11.2019_no_copy.pdf)



Priporočeno za branje:

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). *Uradni list*.

<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>



*Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003).*

[https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)



## 5.5 VLOGA UČITELJA PRI VKLJUČEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Ena najpomembnejših vlog učitelja v razredu je **vzpostavljanje ugodne in pozitivne klime**. To pomeni, da učitelj oblikuje in načrtuje izobraževalno in vzgojno delo v razredu na način, ki omogoča razvoj in učenje vseh otrok v razredu. Ko gre za vključevanje otrok s posebnimi potrebami pa tudi vključevanje otrok priseljencev in morebitnih drugih skupin otrok (introvertirani, ekstrovertirani, učenci z alergijami, učenci z zdravili, učenci s statusi, nadarjeni učenci idr.), sta znanje in izobraževanje na tem področju ključnega pomena. Nepoznavanje značilnosti omenjenih učencev lahko med preostalimi učenci v oddelku okrepi morebitne predsodke in ustvari nespodbudno klimo. Zato naj se učitelji na teh področjih glede na potrebe dodatno izobražujejo, preostalim učencem pa omogočijo seznanitev, jih opolnomočijo s čim več znanja in z informacijami ter jim omogočijo zastavljanje vprašanj in jih ustrezno pripravijo na vključitev učencev (Kavkler idr., 2003).

Učitelji morajo o otrocih s posebnimi potrebami in njihovih značilnostih imeti dovolj znanja, zato je pomembno, da se **stalno strokovno izpopolnjujejo**. Učitelji morajo imeti znanje na področju prepoznavanja posebnih potreb otrok,

kar jim bo omogočilo, da bodo lahko pravočasno prepoznali znake, ki kažejo, da otrok potrebuje pomoč. Pri tem je pomembno, da sodelujejo z drugimi strokovnjaki, predvsem s šolsko svetovalno službo, ki v teh primerih nudi ključno podporo. Učitelji prevzemajo vlogo organizatorja, spodbujevalca, motivatorja in partnerja pri učenju; niso samo prenašalci informacij (Kudryashova, Gorbatova, Rybushkina, in Ivanova, 2016). Učitelji morajo redno spremljati napredek učenca, mu dajati povratne informacije ter ga spodbujati s pozitivnimi verbalnimi in z neverbalnimi spodbudami (McCarthy, 2022).

Pomembno je tudi **kakovostno sodelovanje med učiteljem in izvajalci dodatne strokovne pomoči ter drugimi strokovnjaki**, kot so: svetovalni delavci, terapevti, logopedi in drugi, saj se le tako lahko učencem in tudi njihovim družinam zagotovi celovito podporo (Šinkovec, 2015). Učitelj naj redno sodeluje s specialnim pedagogom ali z drugim izvajalcem DSP pri načrtovanju in izvajanju pouka ter pri nujenju učne pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Le tako lahko oba zagotovita prilagoditve pouka potrebam vsakega učenca, hkrati pa je to pomembno za to, da se učenec počuti sprejetega in vključenega v razredno skupnost (Mulholland in O'Connor, 2016). Lahko pa se lotita tudi sodelovalnega oz. tandemskega učenja (Škraba in Zupančič, 2017).

Priporočeno za branje:

Kavkler, M. idr. (2003). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo.*

[https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebni-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebni-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)





# 6 SODELOVANJE IN PARTNERSTVO S STARŠI

## 6.1 OPREDELITEV SODELOVANJA S STARŠI

Pri opredelitvi sodelovanja s starši se v literaturi uporabljajo različni pojmi, kot so: **komunikacija, interakcija, participacija, pravica do informiranosti, soodločanja, sodelovanja, partnerstvo**. Podobno razhajanje se kaže tudi v razumevanju nalog in ciljev, saj nekateri menijo, da dobro sodelujejo s starši že, če jih seznanijo o otrokovem šolskem uspehu, drugi pa menijo, da gre za dobro sodelovanje, kadar uspejo vključiti starše kot pomočnike (Maleš, 1991; Vidmar, 2001; Berčnik, 2014; Devjak in Berčnik, 2018; Devjak in Berčnik, 2020a). **Povzamemo lahko, da je sodelovanje s starši praksa kakršnega koli sodelovanja, ki omogoča staršem in družinam, da sodelujejo v izobraževalnem procesu.** V temelju odnosa med domom in šolo pa je načelno vprašanje, kdo je temeljni nosilec socializacije otrok in kakšna je vloga družine v funkciji njihovega izobraževanja. Pri tem se opredelijo: vloga, pristojnost in odgovornost družine ter delež šole v socializaciji in izobraževanju (Resman, 1992; Rockwell idr., 1995; Berčnik, 2014; Devjak in Berčnik, 2018; Chen, 2024). Obstajajo trije pomembnejši vidiki tradicionalnega sodelovanja staršev s šolo. Prvi je usmerjenost staršev na dobrobit lastnega otroka, drugi je podpiranje samoumevnega vrednotnega sistema šole, pri tretjem pa gre za kolektivno akcijo, na primer starševskih združenj ali združenj učiteljev in staršev, ki se ukvarjajo predvsem z zbiranjem sredstev ali s prenašanjem informacij, in se načelno ne vtikajo v šolsko delo. Avtorica poudarja, da se od staršev pričakuje, da podpirajo in spoštujejo šolske vrednote, ne glede na to, ali gre za spodbujanje otrok k opravljanju domačih nalog, spodbujanje k sprejemljivemu vedenju ali primernemu oblačenju za v šolo. Od staršev se po navadi pričakuje, da se držijo omenjenih vrednot, le redko pa so vključeni v njihovo identificiranje (Berčnik, 2014). Sodelovanje s starši mora biti postavljeno v širši kontekst otrokove celotne izobraževalne izkušnje, saj se predvideva, da šole same ne morejo izobraževati otrok in reševati socialnih problemov. Avtorica pravi, da je družina, ne glede na to, kako jo definiramo, glavna celica za oskrbo otroka, saj omogoča varovanje, prehranjevanje, pripadnost in izobraževanje, šolski in drugi sistemi v državi pa lahko le nudijo svoje strokovno znanje in pomoč družinam. Kljub temu pa izobraževalni sistem velikokrat daje vtis, da lahko nadomesti družino, kar po avtorjevem mnenju pripelje starše do tega, da menijo, da je najboljše, da vse prepustijo šoli in se ne vtikajo. Takšna vloga staršev pa ne pripelje do dobrih rezultatov. Ko razmišljamo o primerni vlogi staršev na otrokovi izobraževalni poti, je treba razmisliti o naslednjih postavkah: 1)

otroci niso last staršev; 2) skrbeti nas mora dobrobit vseh otrok, ne le posameznega otroka; 3) šole morajo pomagati otrokom pri njihovi »rasti« oz. osamosvajanju in pri oblikovanju lastne osebne neodvisnosti (Macbeth, 1993).

Ko govorimo o sodelovanju med šolo in starši, govorimo o dveh vrstah vključevanja staršev v izobraževanje otroka: na eni strani gre za **vključevanje doma**, na drugi pa za **vključevanje v šoli**. Pri vključevanju v šoli gre za sodelovanje med učitelji in starši na roditeljskih sestankih, govornih urah, za udeležbo na prireditvah, proslavah itn. Pri vključevanju staršev doma pa gre za ravnanja, povezana s šolo, ki potekajo zunaj šole, na primer pomoč pri otrokovih šolskih obveznostih, zagotavljanje pogojev za učenje, pomoč pri opravljanju domačih nalog, pogovor z otrokom o šolskih zadevah pa tudi branje z otrokom, obiski knjižnic in muzejev ... Obe obliki sta lahko povezani in prepleteni, znotraj teh oblik pa lahko starši sodelujejo na dva načina: na način razvijanja spretnosti in način razvijanja motivacije. Če starši sodelujejo s šolo, lahko to pozitivno vpliva na razvoj kognitivnih in metakognitivnih spretnosti, saj starši, ki dobijo ustrezne informacije o tem, kako se otroci učijo, lažje pomagajo otrokom pri razvoju teh sposobnosti. Vključevanje staršev pa spodbuja tudi otrokove dosežke, kar omogoča otroku različne motivacijske vire, na primer pozitivno zaznavanje svojih zmožnosti, nadzorovanje svojih akademskih dosežkov itn., poleg tega pa bodo tudi učitelji, ki opazijo vključevanje staršev, pogosto pozornejši na razvoj otrokovih spretnosti in se bodo pri tem bolj angažirali (Kalin, 2008; Berčnik, 2014).

## 6.2 ZAČETKI SODELOVANJA S STARŠI

### 6.2.1 Sodelovanje s starši v okviru prvih zakonov o osnovni šoli na Slovenskem

Od samega začetka civilizacije so bili družine in starši aktivno vključeni v vzgojo svojih otrok, ki je potekala v krogu skupnosti oz. rodu. Glavna vsebina vzgoje, ki se je razlikovala le po spolu, je bila poleg uvajanja v običaje rodu še seznanjanje mlajših z delovnimi izkušnjami starejših. Pokristjanjevanje Slovencev je imelo prelomni pomen za vzgojno delo, saj je v tistem času vzgojno vplival že sam način življenja, pri katerem so imeli glavno vlogo starši. Vloga staršev v vzgoji in izobraževanju otrok se je nato z razslojevanjem znatno zmanjšala, saj je s pokristjanjevanjem izobraževanje z namenom širjenja vere prevzela Cerkev. **Starši so imeli v srednjeveškem šolskem sistemu, ki je bil šolski sistem za manjšino, bolj stransko vlogo**, šole so bile namenjene samo širjenju vere. Odnosi med učitelji in učenci so bili replika odnosov doma (med starši in otroki), vsaj kar zadeva vzgojna

sredstva in vzgojne cilje. Starši so vedeli, kaj njihove otroke čaka v šoli, in v to niso posegali (Berčnik in Devjak, 2016b).

Odnos med starši in šolo se je začel spreminjati v protestantizmu, ko se je utemeljila ideja osnovne šole; Luter je menil, da se morajo z vzgojo ukvarjati družina, šola in Cerkev, pri čemer je družina najpomembnejša, saj »brez dobre družinske vzgoje tudi vsa ostala vzgoja, ki poteka v šoli, Cerkvi in povsod drugod, ne bo imela nobene koristi« (Vidmar, 2001, str. 6). Starši so ponovno pridobili pomembno vlogo v vzgoji in izobraževanju svojih otrok, saj so »prvi, ki so dolžni poskrbeti za vzgojo svojih otrok« (Vidmar, 2001, str. 6), šola pa otroku omogoča, da se učinkovito vključi v obstoječi družbeni red. Čeprav je bila vzgoja stvar staršev, pa so menili, da mora to vzgojo nadzorovati oblast, saj je večji del staršev nespreten in ne ve, kako naj svoje otroke vzgaja, ali pa za to nimajo časa. Kazati se je že začela tendenca nezaupanja do staršev in s tem vodilo, da naj se povsod ustanovljajo šole, v katerih poučujejo izobraženi učitelji, večji vzgoje in poučevanja (Vidmar, 2001; Berčnik in Devjak, 2016b). **V ospredje je prihajala aktivnejša vloga staršev v vzgoji in izobraževanju svojih otrok, hkrati s tem pa tudi nezaupanje do njih.** Glavni vidik starševske vloge v tem obdobju je bil predvsem pošiljanje otrok v šolo in plačevanje šolnine.

V 17. in še posebej 18. stoletju je obstajalo veliko zasebnih šol, v katerih se je zaradi plačevanja šolnine vsebina pouka ravnala po tem, koliko so starši plačali. Učitelj se je s starši dogovoril, kaj bo njihove otroke poučeval in koliko bo za to dobil plačano, kar je pomenilo, da so starši neposredno vplivali na vsebino poučevanja. **V obdobju med 17. in 18. stoletjem se je po svetu že začelo razvijati »moderno pojmovanje staršev kot vzgojiteljev«**, saj sta že Komenski v 17. in Pestalozzi v 18. stoletju poskušala zblížiti šolo in starše. Komenski (1984) je v svojem delu Piročnik za matere poudarjal, da se izobraževanje začne doma in da starši ne bodo v celoti izpolnili svoje dolžnosti, če bodo svoje otroke naučili le jesti, piti, hoditi, govoriti in oblačiti se, saj te stvari služijo le telesu (Dolch, 1971; Schkleichter, 1989; Vidmar, 2001). Tudi Locke (1847) je poudarjal pomembnost optimalnega okolja za razvoj, ki ga morajo zagotavljati skupaj starši in učitelji. Pestalozzi (1894) je poudarjal vlogo staršev pri izobraževanju otrok in zapisal: »Ker je mati prva, ki skrbi za telo svojega otroka in GA neguje, tako naj bo, po naročilu Boga, tudi prva, ki bo skrbela in negovala njegov um« (Pestalozzi, 1894, str. 26). V Splošni šolski naredbi iz leta 1774 je bilo v 12. členu zapisano: »Otroci obojega spola, katerih starši ali varuhi v mestih ne marajo ali ne morejo vzdrževati svojih domačih učiteljev, spadajo brez izjeme v šolo, in sicer od začetka šestega leta naprej. Osnovno šolo morajo obiskovati, dokler se ne bodo popolnoma naučili za svoj bodoči stan in način življenja potrebnih učnih predmetov, kar bodo pač komaj do kraja dosegli pred dvanajstim letom« (Berčnik in Devjak, 2016b).

V obdobju Ilirskih provinc je bilo ukinjeno cerkveno nadzorstvo nad šolo; ustanavljanje, vodenje in nadzor je prevzela država, staršev pa ni nihče več silil, da morajo svoje otroke pošiljati v šolo, tako da šolska obveznost dejansko ni več veljala, naklonjenost staršev šoli pa je bila v tem obdobju pomemben pogoj njenega obstanka. **V predmarčni dobi je veliko staršev vrednotilo osnovno šolo, cenili so izobrazbo, ki jo določena šola nudi, in se na podlagi tega tudi odločali, ali bodo svoje otroke poslali v šolo ali ne** (Berčnik in Devjak, 2016b).

V šoli v začetku 19. stoletja so se, kot zapiše Vidmar (2001, str. 8), »vzpostavljali odnosi, kot naj bi bili prevladovali doma«. Tako je bilo v Politični šolski ustavi zapisano, da mora »učitelj starše učencev sprejeti vljudno in prijazno« (Vidmar, 2001, str. 9) ter da mora z njimi, »če jim ima zaradi prestopkov njihovih otrok kaj povedati, da bi jih spodbudil k natančnejšemu nadzoru in sodelovanju, govoriti brez grenkih očitkov, mirno in sočustvujoče« (Vidmar, 2001, str. 9). Izražena je torej nujnost podporne vloge staršev do šole in neposredne komunikacije, kar je pripeljalo do tega, da si je šola kmalu, ko je zaznala pomanjkljivosti družinske vloge, začela prizadevati za zблиžanje staršev s šolo, sprva v obliki kritike staršev, ki svojih otrok niso redno pošiljali v šolo. S tem so starši šoli rušili vzgojna prizadevanja, spodbude pedagogov materam pa so šle predvsem v smeri priprave otrok, da bodo radi hodili v šolo. **Ker se starši za šolo niso zanimali, je šola začela starše izobraževati in vzgajati** (Intihar in Kepec, 2002).

Osnutek temeljnih načel javnega pouka v Avstriji je z vidika vpliva staršev na šolo pomemben, zato ker je za vodstvo osnovnih in srednjih šol predvidel deželni šolski svet, podrejen prosvetnemu ministrstvu, ki so ga sestavljali štirje iz vrst izkušenih šolnikov izbrani direktorji. Ta je predlagal okrožne in mestne šolske inšpektorje, ki jim bodo dodeljeni vsaj trije svetovalci, izvoljeni iz vrst prebivalstva, s pravicami nadzorovati šole, se redno sestajati z inšpektorjem ter mu pomagati z nasveti in s predlogi. Prebivalci, s tem tudi **starši, so tako dobili prvo formalno možnost vplivanja na šolo**. Tu se srečujemo z demokratično zamisljivo šolskih odborov, z zamisljivo neposrednega sodelovanja ljudstva pri vodstvu vsake osnovne šole (Berčnik in Devjak, 2016b).

Leta 1869 je bil sprejet (tretji) Državni šolski zakon, ki je opredelil osemletno šolsko obveznost, vloga staršev v tem zakonu pa ja bila ponovno predvsem v pošiljanju otrok v šolo in plačevanju davkov. Zaradi slabega šolskega obiska je vedno bolj v ospredje prihajala tudi zavest, da mora učitelj starše prepričati, da je šola koristna, in jih tudi povabiti na šolsko izpraševanje, da bi videli, kako se njihovi otroci učijo. Vse to seveda v prvi vrsti le zaradi večjega obiska šol, kar kaže na klientsko vlogo šole, torej sodelovanje z namenom povečevanja vpisa. Čeprav je bila tudi v tretjem državnem šolskem zakonu vloga staršev predvsem v pošiljanju otrok v šolo, pa

vidimo napredek, saj mora zdaj učitelj starše prepričati, kar pomeni, da mora priti do neke vrste sodelovanja (stika) med njima – pri tem, da naj pošiljajo otroke v šolo, ne gre več le za grožnjo s kaznijo (Berčnik in Devjak, 2016b).

## 6.2.2 Sodelovanje med šolo in starši v 20. stoletju

Sodelovanje med šolo in starši se je začelo korenito spreminjati na prelomu iz 19. v 20. stoletje z reformsko pedagogiko, pri čemer se je pojavila tudi zahteva po tesnejšem sodelovanju šole s starši. **Predstavniki reformske pedagogike so verjeli, da bo vzgoja uspešna, le ko bodo starši in učitelji med seboj sodelovali prek različnih oblik.** V ospredje je prihaja zavest, da je vpliv staršev nepogrešljiv pri vzpostavljanju vzgoje in izobraževanja, ki izhaja iz otroka (Dewey, 2001). Kot zapišemo Devjak, Plestenjak in Berčnik (2008, str. 24), se je sodelovanje med domom in šolo poudarjalo zaradi skupnega ustvarjanja »pogojev za razne otrokove aktivnosti in usklajen otrokov razvoj v skladu z njegovo naravo«.

Po letu 1900 je bila posebna pozornost namenjena sodelovanju s starši v šolah; leta 1905 je začel veljati nov šolski in učni red, ki je uvedel novosti tudi na področju sodelovanja s starši. Učiteljem je nalagal, da so dolžni z vso vnemo posredovati med šolo in domom; to zahteva napredek pouka, izboljšanje šolskega obiska, zlasti pa izboljšanje vzgoje. V ospredje se je prebil vidik sodelovanja med šolo in starši, ki ni bil pomemben več le zaradi večanja šolskega obiska, ampak zaradi izboljšanja vzgoje, za to pa je potrebno vzdrževanje stikov, ki jih do zdaj ni bilo. Prek stikov naj bi se vzgojni vplivi poenotili in uspeh vzgoje bi bil zagotovljen. Dozdajšnji stiki s starši, ki so se delili na naključne in sistematične, niso bili zadostni. Naključni so tisti, ki so posledica egoističnih teženj staršev in pri katerih je morala šola, da bi imela korist, starše dlje časa zadrževati v šoli in jim dajati navodila ter jih opozarjati na napake v domači vzgoji. Največ koristi je bilo od obiskov na domu, saj so si učitelji ob teh obiskih nabrali veliko pomembnih podatkov o otroku, ki so mu potem olajšali individualno vzgojo. Kot pomembno obliko sodelovanja s starši pa avtor omenja še šolske proslave, od katerih so si učitelji obetali oživitve medsebojnih stikov, izkazalo pa se je, da tudi ti niso spremenili mnenja roditeljev o šoli. V času reformske pedagogike so bili tako učitelji dolžni posredovati med šolo in domom, saj se je poudarjalo, da mora učitelj izkoristiti vse stike s starši za dajanje navodil o vzgoji ter za opozarjanje na vzgojne napake itn. Sistematičnost stikov s starši so na začetku 20. stoletja predstavljali šolski popisi, vpisovanje, naznanila in javni izpiti. Vsi naštetih stiki pa so bili v tem času prepoznani kot nezadostni, zato so pedagogi začeli razmišljati o konkretnih oblikah sodelovanja s starši (Berčnik in Devjak, 2016b).

Šele deset let po ustanovitvi nove države, leta 1929, je bil sprejet Zakon o narodnih šolah, v katerem zasledimo vlogo staršev pri zagotavljanju obiska šole, saj piše, da morajo vsi vpisani učenci »redno obiskovati šolo, za kar so odgovorni starši ali varuhi. V Učiteljskem tovarišu iz 12. septembra 1929 je celo poudarjeno, da ima državna oblast pravico, da staršem, ki zanemarjajo vzgojo, otroke odvzame. Vloga staršev v šolah se je ponovno začela poudarjati po koncu druge svetovne vojne, ko je šola z osvoboditvijo in zmago revolucije postala »sestavni del državnega aparata za marksistično preobrazbo celotne šole. Glavni namen celotnega šolskega sistema je bil podpora režimu na oblasti. V šolstvu je bilo povojno obdobje improviziranja, eksperimentiranja, nenehnih sprememb, preimenovanj, združevanja in razdruževanja. Razprave o šoli so poudarjale, da »morajo pedagoški delavci podpirati družino in njeno vzgojo z vzgojnim vplivom naše družbe« (Schmidt, 1970, str. 77). V ospredje je prišla kompenzacijska in komplementarna vloga šole do družine. Pedagoški delavci in starši so bili pomembni za vzgojo otrok, oblike in vsebine dela s starši pa so bile usmerjene v razvoj kolektivne odgovornosti staršev za vzgojo mladine. Roditeljski sestanki, ki so bili najpogostejša oblika sodelovanja med šolo in starši, so staršem dejali nasvete glede vzgoje otrok (Schmidt, 1970). Prepričanje, da lahko šola kompenzira družinsko vzgojo, je začelo izginjati konec šestdesetih let 20. stoletja, vzgojno-izobraževalno delo v šoli je začelo družino razumevati kot pomemben faktor socializacije otroka in šola je prvič začela vzpostavljati partnerski odnos s starši (Resman, 1992a, str. 31). Sedemdeseta leta lahko ocenjujemo kot najplodnejša leta v povojnem šolstvu, od leta 1975 naprej pa je bilo posebej poudarjeno tudi sodelovanje s starši kot zagotovilo za uspeh (Žlebnik, 1978). Vloga staršev v celodnevni osnovni šoli je bila poudarjena med načeli, pri katerih je bilo zapisano, da se lahko vsebinsko razširjeni in obogateni program med drugim uspešno uresničuje le z iskanjem različnih oblik in načinov sodelovanja z družino oz. s starši šolarjev. Tako odprta šola naj bi namreč skupaj z okoljem krepila vzgojno-izobraževalni vpliv. Za samo organizacijo življenja in dela v šoli pa je bila še posebej poudarjena pomembnost sodelovanja učiteljev s starši pri reševanju sprotih nalog in problemov, ki jih prinaša vsakodnevno šolsko življenje. Kot rezultat prizadevanj celodnevne osnovne šole so nastale trajnejše vezi med šolo in okoljem, torej tudi starši (Novak, 2005). Postopoma je v ospredje prehajala aktivna vloga staršev kot eden pomembnih dejavnikov za uspeh otroka.

### 6.3 RAZLOGI ZA SODELOVANJE S STARŠI

Raziskave so pokazale, da je **sodelovanje s starši ključni element učinkovite vzgoje in izobraževanja**. Šolski dosežki niso samo v korelaciji s psihično podporo staršev, socioekonomskim statusom družine, ampak tudi s področjem sodelovanja šole s starši. Sodelovanje staršev vpliva na akademske

dosežke otroka, izboljša vedenje in delovanje otroka v šoli, poveča samozavest in motivacijo, zmanjša vedenjske težave in stopnjo osipa (Schleichter, 1989; Epstein, 1995; Kalin, 2008; Berčnik, 2014; Berčnik in Devjak, 2016a; Berčnik in Devjak, 2018; Chen, 2024). Pri večji vključenosti staršev se pokaže, da se otroci bolj trudijo, so bolj zbrani in zainteresirani za učenje ter prevzemajo osebno odgovornost za svoje učenje, saj se z vključevanjem staršev zblížujeta domače in šolsko okolje, otrok se počuti pomembnega, saj se starši zanj zanimajo, prav tako pa otroku sporočajo, da je izobraževanje zanje zelo pomembno. Gre pa tudi za nasproten vpliv; starši se vključujejo še bolj, ko vidijo, da je njihov otrok motiviran. Kadar učitelji in starši dobro sodelujejo, otroci stremijo k temu, da bi dosegli več, dosegajo boljše ocene, izboljša se končni uspeh, so pozornejši pri pouku, bolj redno delajo domače naloge, se pogosteje vključujejo v šolske interesne in zunajšolske dejavnosti, pogosteje prevzemajo odgovornosti, povezane s šolsko in z oddelčno skupnostjo, imajo boljše samopodobo, so bolj samodisciplinirani, bolj motivirani za šolsko učenje in imajo višje poklicne aspiracije, izbirajo zahtevnejše predmete in programe, imajo v šoli manj problemov ter se izogibajo rizičnemu in nevarnemu obnašanju (Kalin, 2009). Epstein (1995) pa na drugi strani poudari še dobrobit sodelovanja z vidika staršev, saj meni, da sodelovanje pomaga staršem razumeti šolsko delo in ustvarja razmerja v šolski skupnosti, ki dolgoročno delujejo preventivno na veliko področjih. Starši z večjo povezanostjo in ob pogovorih z otrokom postajajo občutljivejši za otrokove socialne, čustvene in intelektualne potrebe, bolj zaupajo v svojo starševsko vlogo in spretnosti odločanja, bolj razumejo učiteljevo delo in šolski kurikulum. Izboljša se tudi pogled staršev na šolo ter se oblikujeta večja povezanost in pripadnost šoli. Starši prek sodelovanja razvijejo tudi pozitivnejši odnos do šole in šolskega osebja (Berčnik in Devjak, 2018). Kadar so starši aktivno vključeni v otrokove priprave na pouk, to pozitivno vpliva na njihov odnos do šole, saj bolj spoznajo šolski program in imajo boljši vpogled v učiteljevo delo, so bolj pozitivno usmerjeni do šolskega osebja, imajo bolj celostno oblikovano mnenje o vplivu šolskega dela na otrokov razvoj, so aktivnejši glede predlogov o spremembi politike strategije šolskega vzgojno-izobraževalnega dela, pogosteje pa tudi podpirajo šolske programe. Kadar ima večje angažiranje staršev za posledico boljše učne rezultate otrok, to vpliva na obnašanje staršev, ki se tako obnašajo odgovorneje in »postajajo občutljivejši za otrokove socialne, čustvene in intelektualne potrebe, bolj zaupajo v svojo starševsko vlogo in spretnosti odločanja, ko pridobivajo več znanja o otrokovem razvoju, uporabljajo tudi več pozitivnega spodbujanja in manj kaznovanja svojih otrok, bolj razumejo učiteljevo delo in šolski kurikulum« (Kalin, 2009, str. 89).

**Sodelovanje s starši je pomembno za uspeh otrok v procesu izobraževanja; to sodelovanje, če je skrbno načrtovano in organizirano kot kontinuiran proces, ne vpliva na avtonomijo učitelja.** Sodelovanje s starši ima tudi pozitivne učinke za

učitelja in šolo, saj starši bolj spoštujejo profesionalno delo učiteljev in ravnateljev ter se lažje sporazumevajo z njimi, učitelji in ravnatelji pa bolje razumejo kulturo posamezne družine in oblikujejo globlje spoštovanje sposobnosti in časa staršev. Šole, ki aktivno vključujejo starše in skupnost, pa pridobijo tudi večjo podporo skupnosti (Henderson in Berla, 1994; Berčnik in Devjak, 2018).

Priporočeno za branje

Devjak, T. in Berčnik, S. (2020a). *The importance of working with parents.*  
<https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/peflj/34147843>



### 6.4 FORMALNI OKVIRI SODELOVANJA MED ŠOLO IN STARŠI V SLOVENIJI

Slovenska šolska zakonodaja temelji na teoretičnem okviru in pravni podlagi *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju* (1995, str. 5), ki sloni na skupni evropski dediščini političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki so razpoznane v človekovih pravicah, pravni državi, pluralni demokraciji, strpnosti in v solidarnosti, ter na Ustavi Republike Slovenije. Med načeli in teoretičnimi izhodišči *Bele knjige* (1995) je posebej poudarjena pravica staršev do izbire vrste izobrazbe za svoje otroke, poudarjeno pa je tudi, da je treba staršem omogočiti večji vpogled v delo in življenje šol ter vzpostaviti učinkovite mehanizme za možnost njihovega soodločanja. Zapisano je, da je treba »jasno začrtati meje strokovnosti, ki so domena učiteljic in učiteljev ter šolskih strokovnjakov« (*Bela knjiga*, 1995, str. 28). Med načeli strukturiranja šolskega sistema v zasnovi osnovne šole pa je zapisano tudi načelo sodelovanja učencev, učiteljev in staršev, pri čemer je poudarjena »dostopnost informacij o delovanju šole kot institucije, o šolanju njihovih otrok ter možnost dejavnega vključevanja v delo šole ob upoštevanju strokovne avtonomnosti učiteljev« (*Bela knjiga*, 1995, str. 91).

V Zakonu o osnovni šoli (1996, 2006, 2024, čl. 31) je zapisano, da javna osnovna šola z letnim delovnim načrtom določi oblike sodelovanja s starši, prav tako pa mora v posebni publikaciji (ZOs, 1996, 2006, 2024, čl. 32) predstaviti pravice in dolžnosti učencev, značilnosti programa, organizacijo dela šole ter program

sodelovanja s starši. Publikacijo prejmejo vsi učenci, prav tako pa jo prejmejo tudi starši ob vpisu otroka v šolo. Kot je še zapisano v Zakonu o osnovni šoli (1996, 2006, 2024, čl. 31), imajo starši pravico do izbire šole skladno s svojimi prepričanji, zato jim mora država to pravico zagotavljati tudi s ponudbo zasebnih šol. Poleg tega pa imajo starši tudi pravico organizirati osnovnošolsko izobraževanje svojih otrok na domu. Če želijo organizirati osnovnošolsko izobraževanje svojih otrok na domu, morajo najpozneje do začetka šolskega leta o izobraževanju na domu pisno obvestiti osnovno šolo, v katero je otrok vpisan (ZOs, 1996, 2006, 2024, čl. 89). Obvestilo mora vsebovati ime in priimek otroka, kraj, v katerem bo izobraževanje potekalo, in ime in priimek osebe, ki bo otroka poučevala. Starši o izobraževanju na domu šolo obvestijo za vsako šolsko leto posebej. Osnovna šola vodi dokumentacijo o izobraževanju učenca na domu. Kot je zapisano v 90. členu, mora z izobraževanjem na domu učenec pridobiti vsaj enakovreden izobrazbeni standard, kot ga zagotavlja obvezni program javne šole. Učenec opravlja preverjanje znanja, na podlagi katerega se ugotovi doseženi standard znanja. Doseženi standard znanja preverja osnovna šola, na katero je učenec vpisan. Od 1. do 3. razreda se preverja znanje iz slovenščine in matematike. Na narodno mešanih območjih se v šolah z italijanskim učnim jezikom preverja znanje iz italijanščine in matematike, v dvojezičnih šolah pa iz slovenščine ali madžarščine in matematike. Od 4. do 6. razreda se preverja znanje iz slovenščine, matematike in iz prvega tujega jezika. Na narodno mešanih območjih se v šolah z italijanskim učnim jezikom preverja znanje iz italijanščine, matematike in iz prvega tujega jezika, v dvojezičnih šolah pa iz slovenščine ali madžarščine, matematike in prvega tujega jezika. Od 7. do 9. razreda se preverja znanje iz slovenščine, matematike, prvega tujega jezika, zgodovine, domovinske in državljske kulture in etike, športa, iz vsaj enega naravoslovnega in enega družboslovnega predmeta ter vsaj iz enega predmeta s področja umetnosti. Na narodno mešanih območjih se v šolah z italijanskim učnim jezikom namesto iz slovenščine preverja znanje iz italijanščine, v dvojezičnih šolah pa iz slovenščine ali madžarščine. Znanje učencev, ki se izobražujejo na domu, oceni izpitna komisija. Če učenec ne doseže standarda znanja za posamezni razred, ima pravico do ponovnega preverjanja znanja pred začetkom naslednjega šolskega leta. Če učenec ponovnega preverjanja znanja ne opravi uspešno, mora v naslednjem šolskem letu nadaljevati osnovnošolsko izobraževanje v javni ali zasebni osnovni šoli. Če učenec 9. razreda ponovnega preverjanja ne upravi uspešno, lahko 9. razred ponavlja ali opravlja popravni izpit.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli (2005) pa daje staršem tudi pravico do vpogleda v pisne in druge izdelke učenca (2005, čl. 5) ter njegove ocene v šolski dokumentaciji (čl. 8). Šola mora starše obveščati tudi o učnem uspehu njihovega otroka (čl. 25), staršem pa daje tudi pravico, da predlagajo učenčevo ponavljanje razreda (čl. 28)

ali hitrejše napredovanje (čl. 30). Starši imajo tudi pravico do ugovora na oceno (čl. 40). V Zakonu o organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju (1996, 2005) je poleg sodelovanja staršev v svetu šole in svetu staršev opredeljeno tudi sodelovanje z nekaterimi drugimi strokovnimi organi šole, in sicer z ravnateljem, razrednikom, s člani šolske svetovalne službe in strokovnimi aktivni posameznih razredov ali predmetnih področij. Ravnatelj skrbi tudi za sodelovanje zavoda s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure in druge oblike sodelovanja), obvešča starše o delu šole ter spremembah pravic in obveznosti učencev (čl. 49). Razrednik sodeluje s starši (čl. 63), člani šolske svetovalne službe svetujejo staršem (čl. 67), strokovni aktiv pa obravnava pripombe staršev v povezavi s poukom (čl. 64). V Zakonu o šolski inšpekciji (2005, čl. 11) je zapisano, da lahko inšpektor opravi izredni nadzor spoštovanja zakonitosti in s tem zaščito pravic učencev tudi na pobudo staršev ali sveta staršev. V Zakonu o dopolnitvah in spremembah Zakona o osnovni šoli (2007, čl. 60 d, e), v katerem je bilo dodano poglavje Vzgojno delovanje, je zapisano, da morajo oblikovati vzgojni načrt šole, ki med drugim vsebuje tudi oblike vzajemnega sodelovanja šole s starši ter njihovo vključevanje v uresničevanje vzgojnega načrta. Na tej ravni je torej določeno, da morajo šole natančneje opredeliti sodelovanje s starši, pri čemer pa imajo tudi starši dejavno vlogo, saj je predvideno njihovo aktivno sodelovanje pri pripravi vzgojnega načrta.

Tudi v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* iz leta 2011 je med načeli nadaljnega razvoja osnovne šole ponovno posebej poudarjeno **načelo sodelovanja strokovnih delavcev šole s starši**. Pri tem je poudarjeno, da je za doseganje optimalnega razvoja učencev nujno sodelovanje s starši, s katerimi je treba doseči soglasje o temeljnih ciljih vzgojno-izobraževalnega dela in dogovor, da si bodo za doseg te ciljev prizadevali vsi. Učitelji naj staršem sproti posredujejo informacije o učenčevem znanju, vedenju, odnosu do šole, spoštovanju pravil, o sodelovanju v oddelčni in šolski skupnosti itn., starši pa naj učiteljem sproti posredujejo informacije, ki bi lahko vplivale na učenčevo delovanje v šoli. Za oblikovanje partnerskega odnosa je pomembno zapisano spoznanje, da učitelji in šola pri prizadevanjih za uspeh svojih učencev potrebujejo podporo staršev, pri čemer vidimo izhodišče za vzpostavljanje partnerskega odnosa med učitelji in starši. Nadalje je še poudarjeno, da je treba pri sodelovanju strokovnih delavcev šole in staršev zagotoviti varovanje zasebnosti obojih in jasno začrtati meje strokovnih odločitev učitelja, na katere starši nimajo pravice vplivati. Še posebej je poudarjeno, da mora biti zagotovljena avtonomnost šol v razmerju do države, lokalnih oblasti in staršev z načinom financiranja, zagotavljanjem strokovne avtonomije učitelja ter z načinom zaposlovanja pedagoškega, strokovnega in upravnega kadra (Berčnik, 2014; Berčnik in Devjak, 2016a; Berčnik in Devjak, 2016c).

Priporočeno za branje:

Berčnik, S. in Devjak, T. (2016a). Odgovornost šole za vzpostavljanje partnerskega modela sodelovanja s starši. *Razredni pouk*.

<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-W4XP7UX3>



## 6.5 OPREDELITEV PARTNERSTVA S STARŠI

Izraz partnerstvo se uporablja na različnih področjih in v različnih oblikah, pogosto intuitivno. Partnerstvo je torej široko uporabljen termin v izobraževalnih storitvah, ki opisuje različne situacije in okoliščine. Partnerstvo običajno vključuje enakovrednost v razmerju med vključenimi akterji in implicira prispevek nečesa vrednega vseh proti doseganju skupnega cilja. **Pri partnerskem odnosu v vzgojno-izobraževalnem okolju gre za skupino enakovrednih sogovornikov, ki se vzajemno podpirajo v dialogu, pri čemer je enakovrednost med učitelji in starši razumljena kot enakovrednost sogovornikov v smislu obojestranskega spoštovanja in upoštevanja v dvosmerni komunikaciji.** Pri partnerstvu med šolo in starši gre tako največkrat za delitev moči, odgovornosti in stopnjo vzajemnosti, ki se začne s procesom obojestranskega poslušanja in vključuje odziven dialog 'daj – dam' na obeh straneh, skupne cilje in naloge ter predanost skupnemu delovanju. Gre torej **za deljenje odgovornosti in moči na področjih vzgoje in izobraževanja, kjer je to skladno s strokovno avtonomijo učitelja** (Berčnik, 2014).

Za oblikovanje partnerskega odnosa je treba odpraviti nekaj kritičnih točk klientskega modela sodelovanja in s tem tudi spremeniti vedenje učiteljev, ki na starše gledajo kot na problem. Učitelji se morajo zavedati, da imajo starši določene pravice in dolžnosti v povezavi s šolanjem njihovih otrok, da šole ne morejo preživeti brez aktivne udeležbe in podpore staršev, da imajo učitelji in starši ključno vlogo pri izobraževanju ter da imajo šole zakonsko, pogodbeno in profesionalno odgovornost do sodelovanja s starši (Bastiani, 1993; Berčnik, 2014; Berčnik in Devjak, 2017; Berčnik in Devjak, 2018). Učitelji imajo lahko zelo raznolika stališča do staršev, vendar pa je za kakovostno sodelovanje najpomembnejše, da jih sprejmejo kot enakovredne zagovornike in partnerje v skupnem vzgojno-izobraževalnem delovanju in reševanju problemov. Pri vzpostavljanju in vzdrževanju partnerskega odnosa med

učitelji in starši pomagata zavedanje, da so učitelji strokovnjaki za izobraževanje, starši pa za svoje otroke. Pomembno je, da se zavedamo, da imajo učitelji pedagoško in predmetno znanje ter da poznajo zahteve kurikuluma in ocenjevanja, starši pa na drugi strani skrbijo za otrokovo učno okolje, v katerem učenci delajo naloge in skozi katero pridobijo tudi kulturni kapital. Ravno tako pa je pomembno, da se starši zavejo legitimnosti in vrednosti svojih lastnih doprinosov pri otrokovem šolanju in upravičenost do lastnega pogleda na stvari (Munn, 1993; Šteh, 2008; Berčnik, 2014; Devjak in Berčnik, 2018). Učitelji se morajo zavedati, da odnosi med šolo in starši niso pomembni le za tiste, ki delajo z majhnimi otroki ali otroki s posebnimi potrebami, da niso obrobne pomena v šoli ter da niso v ospredju odnosi med posamezno družino in šolo, ampak da so takšni odnosi pomembni za vse šole, saj imajo – dolgoročno gledano – posledice takšnega sodelovanja pomemben vpliv na dosežke otrok in njihovo naravnost glede nadaljnega izobraževanja, da takšno sodelovanje nujno vključuje tudi učence in da uspešno sodelovanje potrebuje kolektivno podporo staršev. Če želimo izboljšati odnose med šolo in starši, ne smemo gledati na to le kot na oblikovanje dobre prakse ali kot nekaj, kar se lahko naučimo na delovnem mestu iz svojih izkušenj (Bastiani, 1993). Za zgled si lahko vzamemo sodelovanje med učitelji in starši otrok s posebnimi potrebami, saj je njihova komunikacija v večini primerov pogosta, redna in neformalna. Čeprav učitelji še vedno sprejemajo glavne odločitve glede vzgojno-izobraževalnega dela, je med njimi splošno sprejeto dejstvo, da je del učiteljeve profesionalne vloge tudi neposredna in pogosta komunikacija s starši. To pomeni, da učitelji vedo, da so starši pomemben in nepogrešljiv vir informacij o otrokovih dosežkih, napredku in obnašanju (Munn, 1993). Cankar in soavtorji (2009) odgovornost za partnersko sodelovanje s starši pripišejo šoli, saj menijo, da je partnerstvo odvisno od vrste programa, ki ga je šola razvila glede sodelovanja s starši. Raziskava, ki jo omenjajo, je pokazala, da so šole, ki so oblikovale odlične partnerske programe, produktivno vključile starše kot partnerje v procesu izobraževanja njihovega otroka, ne glede na socioekonomski status, lokacijo ali velikost družine. Sodelovanje je odvisno od koncepta šolske vzgoje, ki postavlja v ospredje učni uspeh ali pa širšo socialno funkcijo, od splošnega razumevanja vloge družine in šole v otrokovem razvoju do pričakovanih vlog staršev in šole (kaj kdo od tega sodelovanja pričakuje). Za kakovostno sodelovanje med šolo in starši je pomemben pristop na ravni celotne šole, ki izhaja iz analize stanja trenutne prakse sodelovanja. Izboljšanje dela s starši pa naj bi bilo tudi ključno področje začetnega in nadaljnega izobraževanja učiteljev (Bastiani, 1993; Berčnik 2014; Berčnik in Devjak, 2017).

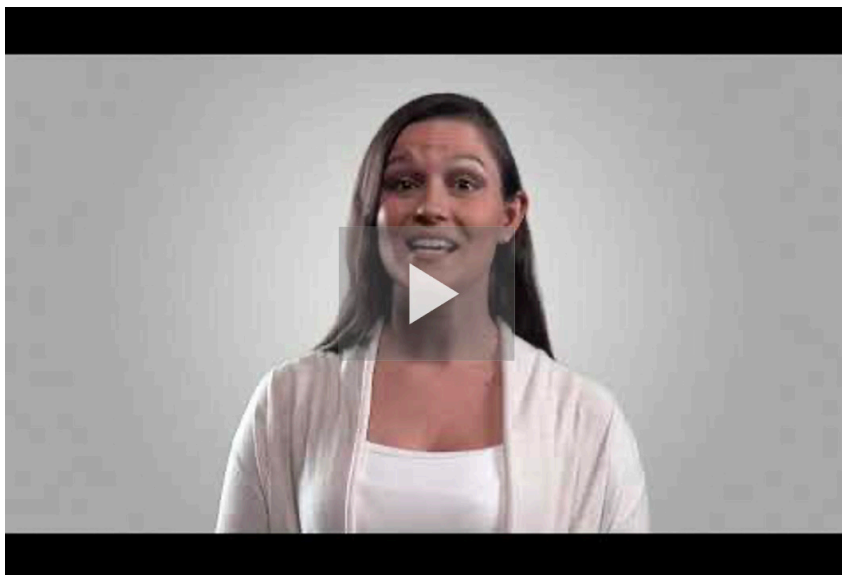
Priporočeno za branje:  
Berčnik, S. in Devjak, T. (2017). Partnerstvo s starši kot del vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. *Pedagoška obzorja*.

<https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/514683511>



## 6.6 VZPOSTAVLJANJE PARTNERSTVA S STARŠI

Priporočeno za ogled:  
Sodelovanje med učitelji in starši.  
<https://youtu.be/zk9wnaAugeQ>



Vir: Participate Learning, 2022

Za partnerstvo med učitelji in starši je potrebna določena mera pripravljenosti za sodelovanje ali vsaj zmožnost odzvati se na zahteve partnerskega odnosa. Te sposobnosti so orientirane okrog štirih stebrov: 1) starševska samopodoba; 2) starševski samonadzor; 3) starševski razvoj/zorenje; 4) medosebne sposobnosti (Berčnik, 2014).

- 1) To, kako starši vidijo sami sebe, torej ali gre za pozitivno ali negativno samopodobo, vpliva na njihova ravnanja, sprejemanje svoje starševske vloge in tudi na to, kako se obnašajo do avtoritete, učitelja. Nekateri starši menijo, da nimajo kaj prispevati pri izobraževanju njihovega otroka, ker na sebe ne gledajo kot na prve učitelje.
- 2) V življenju imajo ljudje navado gledati na sebe kot na žrtev ali zmagovalca, lahko pa gre tudi za kombinacijo obeh. Starši imajo v težkih okoliščinah včasih občutek, da nimajo nadzora nad dogajanjem, zato težko verjamejo, da imajo pravico do samoodločanja. Starši, ki so preobremenjeni z zadoščanjem osnovnim potrebam, bodo imeli težave z opravljanjem manj ključnih obveznosti, kot je na primer sestanek z učiteljem.
- 3) Učitelji se morajo zavedati, da razvoj poteka vse življenje in da ljudje dozoriijo kot posamezniki in kot starši ter da se s tem naučijo shajati s spremembami v odnosih in z življenjskimi izkušnjami. Zavedati se je treba, da če tudi sta dva odrasla človeka dovolj fizično zrela, da spočneta otroka, še ne pomeni, da sta dovolj čustveno zrela, da postaneta starša.
- 4) Medosebne sposobnosti so povezane s samopodobo in z občutkom, da lahko pomagamo drugim. Če življenjske izkušnje staršev niso pripravile na razvoj teh sposobnosti, je to slabost, s katero vstopajo v odnos z učitelji.

Starši dosežejo te štiri sposobnosti po različnih poteh v različnih stadijih svojega življenja. Gojenje pozitivnih izkušenj in dobrih odnosov med učitelji in starši v zgodnjem obdobju otrokovega življenja ponuja možnosti za posameznikov razvoj in uspeh pri grajenju medosebnostnih sposobnosti, ki prinašajo prednosti staršem in otrokom. Starši imajo poseben položaj pri opazovanju, nadzorovanju in pri evalviranju otrokovega razvoja, saj so z njim v vsakodnevni interakciji. Zaradi tega lahko »strokovno« komentirajo otrokov razvoj, imajo intimno znanje o otroku, informacije o otroku, ki lahko dopolnijo strokovne informacije učiteljev. Ravno tako lahko skozi informacije, ki jih imajo starši in učitelji, ugotovimo, da se otrok različno obnaša doma in v šoli; informacije lahko služijo za izpostavljanje področij, na katerih je potrebna dodatna skrb, starši pa lahko ponudijo tudi realistično oceno svojega otroka. Potrebna je dvosmerna komunikacija med učitelji in starši, če želimo zagotoviti, da se bo izobraževanje otrok doma in v šoli dopolnjevalo in nadaljevalo v zunajšolskih dejavnostih. Pristna dvosmerna komunikacija zahteva pozitivna

ravnanja in predanost z obeh strani – s strani učiteljev in staršev (Beveridge, 2005; Berčnik, 2014). Paziti je treba, da učitelji težav v šoli ne pripisujejo prehitro težavam doma in da ne sklepajo prehitro o slabi starševski podpori. Starši se po navadi zelo dobro zavedajo teh domnev, to pa vpliva na njihov odnos do sodelovanja in komuniciranja s šolo, z učiteljem. Dejstvo je, da imajo starši bolj pozitivne občutke glede sodelovanja s šolo, če se čutijo spoštovane in če čutijo, da je njihov otrok v šoli sprejet kot pomemben član šole. Zato lahko rečemo, da imata šolski etos ter kakovost sodelovanja med učitelji in učenci vpliv na vrsto odnosov, ki se razvijajo med učitelji in starši. Prva in glavna skrb vsakega starša, vezana na šolo, je zakoreninjena v skrbi za otrokovo dobrobit, kar pomeni, da želijo od šole pridobiti informacije, da so njihovi otroci zadovoljni in uspešni, da dobro napredujejo v učenju in dosežajo največ, kar lahko. Informacije so torej vezane predvsem na učne načrte, učne pristope in na organizacijske strategije ter na drugi strani na napredek, dosežke in na težave, s katerimi se spoprijemajo njihovi otroci. Učitelji morajo tako razviti spretnosti, zaupanje in občutljivost za starševski vidik, kar jim bo omogočalo, da bodo zagotavljali jasne, iskrene in natančne informacije o otrokovem učenju in obnašanju v šoli pa tudi za odzivanje na starševsko poglobljeno znanje, perspektive in vpogleda. Enako pomembna kot komunikacijske spretnosti pa sta tudi vedenje in predanost učitelja k razvoju svojega odnosa s starši (Beveridge, 2005; Berčnik, 2014). Začetek dobrega odnosa med učitelji in starši pa predstavlja obojestransko skrb za otroka, ker hitro pripelje do obojestranskega spoštovanja. Sodelovanje med šolo in domom mora biti usmerjeno k otroku. Bistveno je, da se šola in dom združujeta, usklajujeta in sodelujeta z namenom podpore ter spodbujanja otrokovega učnega, telesnega, socialnega in kognitivnega razvoja. Sodelovanje med šolo in starši naj bo usmerjeno v sedanost in prihodnost ter naj zadeva širše delo in življenje otroka v šoli in doma. Sodelovanje naj ne bo torej omejeno samo na primere, ko se pri otroku pojavijo kakršne koli težave. Pri tem je temeljnega pomena, da na eni strani starši upoštevajo strokovno avtonomijo šole, na drugi strani pa mora šola spoštovati in dosledno upoštevati pravico staršev do zasebnosti. Pri partnerstvu gre za deljenje odgovornosti, kar pomeni, da so starši in učitelji pomembni dejavniki v socializaciji otroka ter da se morajo oboji zavedati svoje vloge pri razvoju in uspehu otroka v šoli. Ker naj bi sodelovanje med šolo in starši vključevalo raznolike oblike medsebojnega sodelovanja, je pomembno, da raziščemo oblike sodelovanja, ki na šoli že obstajajo, ter preverimo, ali so primerne za vse starše ali si mogoče starši želijo drugačnih oblik sodelovanja. Najprej je treba definirati realne starševske namene in želje, nato pregledati obstoječe stanje na področju sodelovanja med šolo in domom ter preizkusiti partnerski model na različnih ravneh v praksi, ga nadzirati in evalvirati s pomočjo vseh akterjev – učencev, učiteljev in staršev. Pri vzpostavljanju partnerskega odnosa so pomembni kakovostni stiki in odnosi, dvosmerna komunikacija ter redno in sprotno povezovanje šole in doma. Pri sodelovanju ne gre le za »število dejavnosti

na šoli«, »načrt sodelovanja« itn., ampak gre za odnos oziroma držo do sodelovanja s starši (Bastaini, 1993; Mrvar, 2008; Berčnik, 2014; Berčnik in Devjak, 2017; Devjak in Berčnik, 2018).

**Na vzpostavitev partnerskega odnosa torej vplivajo objektivni in subjektivni dejavniki**, med njimi odnos in drža staršev do šole, značilnosti otroka, značilnosti, drža in odnos šolskega osebja, značilnosti šole ter značilnosti širše okolice. Na odnos staršev do šole poleg njihovih značilnosti (spol, starost, izobrazba, kulturno ozadje, število otrok, družinski, zaposlitveni in socialnoekonomski status ter psihološka podpora v družini) vplivajo še njihove vrednote, starševska vloga, zadovoljstvo s samim seboj, odnos do šole, lastnega šolanja, pričakovanja do otrokovega šolanja in uspeha, percepcija otrokovih sposobnosti in interesov, odnos do otrokovih spretnosti, odnos z otrokom in vzgojni cilji. Na odnos vplivajo tudi otrok s svojimi značilnosti (spol, starost, kulturni izvor, spretnosti, interesi, pretekle izkušnje in temperament) ter učitelji, ki podobno kot starši v odnos vstopajo s svojimi značilnostmi (spol, starost, kulturni izvor itn.) in vrednotami, s starševsko vlogo, stereotipi, z zadovoljstvom s samim seboj, s cilji, ki si jih postavijo za določenega učenca, z odnosom do učencev in s spretnostmi s področja sodelovanja s starši. Seveda pa med dejavniki ne smemo zanemariti vpliva okolja, kamor lahko štejemo značilnosti šole (vrsta in stopnja šole, velikost šole, socialno-ekonomski status šole, klima v šoli ter odnos šole do sodelovanja s starši) in značilnosti širše okolice, pri čemer so v ospredju možnost sodelovanja z drugimi ustanovami v okolju šole in doma, podpora v drugih ustanovah ter varnost in spodbudnost okolice šole in doma. Gre torej za vrsto dejavnikov, ki lahko partnerski odnos sodelovanja med učitelji in starši spodbujajo ali pa zavirajo. Sodelovanje bo uspešnejše, če bodo učitelji in starši poznali ter razumeli omenjene značilnosti drug drugega. Pri tem pa so seveda pomembna tudi pričakovanja, ki jih imajo glede sodelovanja starši in učitelji (Berčnik, 2014).

Hornby (2000) na podlagi lastnih raziskav poudarja, da so glavne stvari, ki jih starši pričakujejo od učiteljev, naslednje – starši hočejo:

- da se učitelji z njimi večkrat posvetujejo in da jih bolj poslušajo;
- bolj odprt odnos na strani učiteljev;
- da učitelji priznajo, če česa ne vedo;
- da jih učitelji kontaktirajo, če sumijo, da ima njihov otrok kakršne koli težave;
- da učitelji obravnavajo vse otroke s spoštovanjem;
- da učitelji dopuščajo individualne razlike med učenci;
- da učitelji prepoznajo in poskušajo odpraviti učne težave;
- da se pogovarjajo o učenčevem napredku na učinkovitih sestankih;
- da učitelji redno popravljajo domače in šolske naloge;
- redna in natančna poročila o učenčevem napredku;

- da se več učiteljev vključi v združenja učiteljev in staršev;
- da jih učitelji pogosteje vključujejo v šolsko delo.

Na drugi strani pa poudarja pričakovanja učiteljev, ki so na nekaterih področjih podobna in komplementarna s pričakovanji staršev. Učitelji želijo, da so starši:

- odkriti do njih v komunikaciji glede učenčevih posebnih potreb in zdravstvenih težav;
- odkriti glede domačih razmer, ki bi lahko vplivale na učenca;
- sodelovalni glede podkrepitve šolske discipline doma;
- podporni glede šolskega programa, s tem da pregledujejo domače naloge in poslušajo otroka, ko bere;
- pripravljeni otroka učiti stvari, ki jih od njih zahteva šola;
- glede pričakovanj, vezanih na otrokovo uspešnost;
- redni glede obiskovanja roditeljskih sestankov;
- redni glede udeleževanja govorilnih ur;
- dosledni pri branju in potrjevanju poročil, ki jih dobijo na dom;
- dosledni pri sporočanju morebitnih sprememb telefonskih števil in domačega naslova;
- vestni glede otrokovih zdravstvenih težav in da otroka ob težavah pustijo doma;
- pripravljeni prostovoljno pomagati na različne načine v šoli (Berčnik, 2014).

**Bistvenega pomena je, da se na začetku sodelovanja med učitelji in starši ta pričakovanja razjasnijo, saj bo le tako mogoče oblikovati kakovostno, partnersko sodelovanje.** Velikokrat se namreč pričakovanja učiteljev in staršev dopolnjujejo, npr. učitelji želijo, da so starši odkriti glede domačih zadev in morebitnih težav otroka, starši pa si želijo, da jih učitelji bolj poslušajo, ali pa, da si učitelji želijo, da bi starši večkrat prostovoljno sodelovali v šoli, starši pa si želijo, da bi jih učitelji bolj vključevali v šolsko delo (Hornby, 2000). Tudi Beveridge (2005) meni, da na kakovost sodelovanja s starši vpliva veliko med seboj prepletenih dejavnikov, med katerimi največ pozornosti namenja ravno tako pričakovanjem staršev, učiteljev in učencev. Znotraj šole imajo lahko učitelji različen odnos do sodelovanja, različno znanje, razumevanje, spretnosti in občutek predanosti, ki ga »prinesejo« s seboj v komunikacijo s starši. Učitelji imajo lahko težave z razširjanjem svojih obveznosti zaradi vključevanja staršev. Veliko učiteljev meni, da jim za takšno sodelovanje primanjkuje časa, ker vsega namenijo načrtovanju dela z učenci. Veliko učiteljev je takih, ki so tudi sami starši in so zaradi tega tudi sami občasno pod stresom, predvsem zaradi konfliktov med domačim in šolskim delom, še posebej, kadar gre za večerne dejavnosti, ki sledijo delovnemu dnevu. Nekateri učitelji se ne počutijo

dovolj usposobljene za delo s starši in so preobremenjeni s problemi, s katerimi se pri tej komunikaciji spoprijemajo. Pojavljajo se težave zaradi kulturnih razlik med družinami, slabih izkušenj, ki so jih imeli učitelji s starši v preteklosti. Učiteljevo komunikacijo s starši lahko onemogoča občutek nezmožnosti, kadar določenih staršev ne uspejo vključiti, lahko pa se pojavijo tudi težave, kadar starši želijo, da učitelj prevzame njihovo vlogo. Spet tretji starši zahtevajo, da učitelji rešijo vse težave na hiter, učinkovit in neboleč način. Ker učitelji ne morejo zadostiti vsem zahtevam, se lahko zgodi, da opustijo vsa prizadevanja v komunikaciji s starši. Učitelji so lahko malodušni do sodelovanja s starši tudi takrat, kadar se ne glede na trud, ki ga vložijo v oblikovanje partnerskega odnosa, starši ne vključijo. Težave pri vključevanju v šolske dejavnosti pa lahko imajo starši. Na primer starši, ki delajo, se težko vključijo v dejavnosti, ki potekajo čez dan, ker so takrat v službi. Če zanje pripravimo večerne dejavnosti, pa lahko te sovpadajo z domačimi zahtevami, saj se starši raje odločijo, da bodo postorili kaj doma ali preživeli čas z otrokom. Starši imajo lahko zdravstvene težave, lahko so pod stresom, depresivni, lahko imajo osebne težave ali celo le težave s prevozom ali z varstvom otrok. Starši se torej lahko odločijo, da ne bodo sodelovali s šolo zaradi osebnih ali medosebnih težav. Nekateri starši težko gledajo na sebe kot na prvega učitelja, počutijo se preobremenjene s strokovnimi pričakovanji, ne glede na to, ali gre za realna ali namišljena pričakovanja. Nekaterim staršem manjka samozavesti in se ne čutijo vredne sodelovati s šolo. Takšne občutke lahko pridobijo zaradi različnega jezikovnega, kulturnega ali socialno-ekonomskega ozadja. Nekateri starši imajo občutek, da učitelji tako ali tako ne cenijo njihovega mnenja, spet drugi pa imajo na šolo slabe spomine, ki jih podoživijo ob vstopu v šolsko poslopje (Berčnik, 2014). Kot poudari Beveridge (2005), pa veliko staršev na učitelje gleda kot na avtoriteto, zato se razlikujejo tudi glede zaupanja, ki ga imajo do komunikacije z avtoriteto, glede pričakovanj, povezanih s formalnim izobraževanjem, itn. Ovire pri starših so največkrat: občutki neuspeha, nizka samopodoba, negativen odnos in slabe izkušnje z lasnim šolanjem, občutek, da jih učitelji ne spoštujejo in ne sprejemajo kot preostalih staršev, prepričanje, da je otrokovo delo v šoli stvar šole, kulturne in jezikovne ovire, socialno-ekonomske ali čustvene zadrege ter logistične težave (pomankanje časa, težave s prevozom, z varstvom otrok itn.). Ovire pri učiteljih in šoli pa vključujejo pogled na sodelovanje s starši kot obveznost, zmedenost glede svoje vloge v odnosu s starši, občutek, da niso sposobni sodelovati in delati z družinami v stiski, premalo znanja za delo z različnimi družinami in njihovimi težavami (ločitve, nasilje, revščina itn.), stereotipi o revnih, marginalnih družinah (da jim na primer ni mar za otroka, da ne želijo sodelovati s šolo) ter s tem povezana nizka pričakovanja učiteljev do otrok z različnimi težavami, nezanimanje in pasivna vloga šole pri vključevanju staršev v dejavnosti, osredinjanje komunikacije s starši na negativne novice, nedostopnost šole, vzvišeno obnašanje do staršev ter pomanjkanje finančnih sredstev in časa. Te ovire je treba na šoli identificirati, sprejeti, razumeti in

sistematično odpravljati (Berčnik, 2014; Berčnik in Devjak, 2017). Podobo razmišlja tudi Hornby (2000), ki poudarja dva temeljni usmerjenosti učiteljev, ki sta potrebni za razvijanje partnerskega odnosa s starši. 1) Ključnega pomena pri razvijanju partnerskega odnosa je pristna, spoštljiva in empatična komunikacija s starši. Za takšno vrsto komunikacije morajo imeti učitelji samozaupanje, da so lahko odkriti in da tudi priznajo svoje napake, spoštovati morajo mnenja staršev in se o njih resno pogovoriti, morajo pa biti tudi sposobni zavzeti položaj otroka s perspektive staršev. 2) Učitelj pa naj bi zavzel tudi realističen pogled na učenčev napredek. Starši namreč potrebujejo realistične informacije o otroku in se ne izogibajo odkritemu pogovoru z učiteljem. Bistveno je, da znajo učitelji pogovor voditi z določeno mero senzibilnosti. Seveda pa je lahko težava pri komuniciranju s starši tudi dejstvo, da učitelji nimajo ustreznega znanja za delo s starši. Podobno zapiše tudi Kalin (2009), ki med dejavniki, ki so vezani na učitelja in ki vplivajo na dobre odnose med učitelji in starši, poudari željo po medosebnem komuniciranju, gledanje na šolo kot na del življenja, občutljivost za stiske staršev in otrok, sposobnost poslušanja staršev, sposobnost preproste razlage problema, trezno presojanje kriznih situacij in predstavljanje otroka staršem ne samo kot učenca, ampak predvsem kot človeka z dobrimi in s slabimi stranmi. Učitelji morajo zaradi navedenih razlogov za dobro sodelovanje poznati različne tehnike in strategije dela s starši, razumeti morajo perspektivo in poglede staršev, zavedati se morajo družinske dinamike, saj je pomembno, da se učitelji seznanijo tudi z različnimi prepričanji in navadami staršev, ki prihajajo iz drugih kultur. Pri komunikaciji s starši pa ne smemo zanemariti tudi medosebnih spretnosti učiteljev, s poudarkom na sposobnosti poslušanja in svetovanja. Za ohranjanje stikov s starši učitelji potrebujejo tudi organizacijske spretnosti in spretnosti vodenja.

Pomembno na sodelovanje med šolo in starši vpliva tudi sam otrok. Na primer, kadar starši vidijo, da je njihov otrok cenjen in da ga imajo učitelji radi, je veliko več možnosti, da bodo razvili pozitivne občutke glede komunikacije in sodelovanja s šolo. Seveda pa nekateri otroci želijo ohraniti zasebnost doma, tako da namenoma ustvarijo vrzel med njima. Če želijo šole razviti interakcijo s starši na ravni partnerskega modela, je pomembno, da se zavedajo kompleksne narave tega tridelnega odnosa med starši, učitelji in otrokom ter poti, po kateri ta odnos potuje in se razvija s tem, ko otrok raste. Pri partnerskem modelu sodelovanja je pomembno poudariti vlogo otroka kot aktivnega udeleženca svojega izobraževanja. V primerjavi s partnerskim sodelovanjem s starši področje sodelovanja učencev pri sprejemanju odločitev še ni dobro uveljavljeno (Beveridge, 2005; Berčnik, 2014). Otroci se izkažejo bolje na osebnem, socialnem in na akademskem področju, če so spodbujani k prevzemanju odgovornosti za svoje lastno učenje. Pri tem pa Beveridge (2005) opozarja na možnost zanemarjanja vloge učencev pri partnerskem odnosu med učitelji in starši. Kadar učitelji in starši razvijejo zelo tesno sodelovanje, se lahko

pojavi težava, da starši vedno govorijo za svoje otroke, namesto da bi sprejeli dejstvo, da se lahko tudi mnenje otroka in starša razlikuje. V tem primeru sodelovanje s starši zmanjša razvijajočo se avtonomijo otroka pri sprejemanju lastnih odločitev. Temu se seveda lahko izognemo, če se učitelji in starši zavedajo potrebe po vključevanju učencev v sprejemanje določenih odločitev. Pri tem pa moramo biti pozorni, kot poudari Kovač Šebart (2007), da dajemo otrokom možnost odločanja le tam, kjer res lahko določajo. Epstein (1995) v povezavi z učenci poudari še vidik odnosa učiteljev do učencev, saj meni, da če učitelji gledajo na otroke le kot na učence, se bo med njimi in starši pojavila distanca. Če gledajo na učence kot na otroke, pa je veliko večja verjetnost, da se bo med njimi in starši razvil partnerski odnos. Starši namreč prepoznajo deljenje interesov in odgovornosti za otroke ter se zato odločijo za skupno delovanje, da oblikujejo boljše programe in boljše možnosti za učence. Rockwell in soavtorji (1995) pa pri ovirah sodelovanja s starši omenjajo še programske faktorje, saj menijo, da vsi programi niso enotni v tem, ali aktivno spodbujajo in podpirajo sodelovanje staršev. Programske ovire se lahko pojavijo na filozofski ali praktični ravni. Lahko se zgodi, da starši ne sodelujejo dovolj zaradi slabe administrativne podpore, lahko gre za pomankanje smernic glede sodelovanja s starši ali za pomanjkanje koordinacije pri načrtovanju. Menimo, da bi bile lahko v Sloveniji te smernice del vzgojnega načrta javne šole. Težava je lahko tudi pomanjkanje časa ali denarja za programe, ki vključujejo starše (Berčnik, 2014).

Priporočeno za branje:

Berčnik, S. (2014). *Sodelovanje s starši kot del vzgojne zasnove javnega vrtca in šole*.  
<https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/275563264>



# 7 PROFESIONALNI RAZVOJ SODOBNEGA UČITELJA

## 7.1 PROFESIONALIZEM IN PROFESIONALNI RAZVOJ

Učitelji so vsakodnevno del zelo dinamičnega in spremenljivega delovnega okolja. Raznovrstnost učnih, vzgojnih in drugih potreb učencev, kompleksnost sodobnih socialnih in komunikacijskih okoliščin, snovna in didaktična zahtevnost ter interdisciplinarna narava učne snovi ali novi strokovni in osebnostni izzivi so dejavniki, ki v pedagoških delavcih porajajo nove potrebe po dodatnem znanju, pridobljenem v programih profesionalnega usposabljanja (Cencič idr., 2005). Za učiteljev profesionalni razvoj je potrebnega veliko več kot le »dobro poučevanje«; pomemben je celoten kontekst učiteljevega poklicnega delovanja in življenja, potrebne so različne spoznavne, socialne, digitalne in moralne kompetence, ki pomagajo učiteljevemu razvoju in s tem prispevajo k dolgoročno kakovostnemu poučevanju (Terhart, 1998). Le učitelj, ki se sam razvija, lahko v tem procesu pomaga tudi učencem. Po mnenju Valenčič Zuljan (2001) lahko o profesionalnem razvoju govorimo v širšem in ožjem smislu. Terhart (1998) poudari širši pomen, pri čemer se po njegovem mnenju poklicni razvoj začneja z vstopom v proces izobraževanja in konča z opustitvijo poklica. V ožjem pomenu pa je učiteljev poklicni razvoj omejen na poučevanje oz. na tista kritična obdobja, v katerih se posameznik v resnici razvija in napreduje – tako se lahko na primer zgodi, da nekateri učitelji leta in leta ne napredujejo.

Ob razmišljanju, ali je učitelj profesionalec in kako poteka profesionalna rast, pa je najprej treba pojasniti, kaj v tem primeru pomeni profesionalnost. Muršak (2001) opredeljuje profesionalnost kot celoten spekter kompetenc, ki so značilne ali potrebne na nekem poklicnem področju. **Profesionalnost pomeni kakovost izraženegega profesionalnega znanja, spretnosti in vrednot.** Izraz »profesija« se pogosto uporablja s poudarkom, da gre pri učiteljskem poklicu za najzahtevnejšo in najodgovornejšo vrsto poklicev. Profesionalnost učiteljevega poklica se kaže v opravljanju pomembne družbene funkcije, visoki ravni specifičnega znanja in spretnosti, v visokošolski in tudi podiplomski izobrazbi, v oblikovani poklicni etiki, v sposobnosti delovanja v nepredvidljivih problemskih situacijah, v samoizpopolnjevanju ob razmišljajoči analizi svojih izkušenj, v avtonomnosti pri izbiri delovnih postopkov ter z združevanjem v profesionalne organizacije, ki zastopajo interese svojih članov in ohranjajo visoko raven storitev s kontrolo standardov, ki so pogoj za opravljanje poklica. Kot zapiše Kalin (1999, str. 12), lahko na novo opredelitev učiteljeve profesionalnosti gledamo predvsem kot na sintezo elementov,

kot so: profesionalna zavezanost k večji rasti in učenju, profesionalna avtonomija na temelju etičnosti dela, dinamično pojmovanje učenja ter sposobnost delovanja in povezovanja z drugimi subjekti. Kot še poudari, pa se je pomembno zavedati tudi povezav med elementi profesionalizma, saj »avtonomija brez odgovornosti vodi v prizadevanje za sebičnimi cilji, racionalizem brez etične odgovornosti se lahko obrne v destruktivno nepravilnost, racionalizem brez avtonomije vodi v slepo pokorščino, racionalizem brez intuitivnega razmišljanja omejuje resničnost ter lahko izsuši moč in energijo ustvarjalnosti v človekovem življenju in delovanju« (Kalin, 1999, str. 21).

V strokovni literaturi najdemo različne modele učiteljevega profesionalnega razvoja, ki jim je skupno poudarjanje praktičnih pedagoških izkušenj za posameznikov profesionalni razvoj (Cencič idr., 2005; Bryant - Shanklin in Brumage, 2011; Hartley, 2011; Rodgers in Skelton, 2014; Stenfors - Hayes idr., 2010). Valenčič Zuljan (1999) tako opredeljuje **učiteljev profesionalni razvoj kot proces vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja o vzgoji in izobraževanju**. Vonta (2004) podobno govori o celostnem profesionalnem razvoju kot skupku načrtov, znotraj katerih je treba upoštevati dimenzije individualnega učitelja. Z individualiziranim pristopom zagotovimo upoštevanje že dosežene ravni profesionalnega razvoja, raznolikost učnih stilov, temperamentov, interesov in podobe učitelja o sebi kot o profesionalcu. Kot pogoj uspešnega procesa profesionalnega razvoja pa znanost opredeljuje še usmerjenost k rezultatom, osredinjenost na učiteljevo vsakodnevno delo in utemeljenost na standardih (Vonta, 2004; Berčnik, Rožman Krivec in Devjak, 2023). **Vsem definicijam profesionalnega razvoja pa je skupni cilj spreminjanje prakse vzgajanja in poučevanja**. Profesionalni razvoj tako vključuje osvetljevanje in razvijanje pojmovanj in spretnosti ravnanj na področju vzgoje in izobraževanja, torej razvoj disciplinarnega znanja (slovenščina, matematika, glasbena vzgoja ...) ter strokovni razvoj na področjih didaktike in pedagoško-psihološkega znanja. Pridobivanje več in več pedagoških izkušenj, ki naraščajo linearno s časom, ki ga učitelj preživi v praksi, pa se kaže v učiteljevem prehajanju skozi različna obdobja poklicnega razvoja (Cencič idr., 2005).

Veliko avtorjev (Devjak in Polak, 2013; Razdevšek Pučko, 1990; Valenčič Zuljan, 2001; Berčnik, Rožman Krivec in Devjak, 2023) zagovarja, da učiteljev profesionalni razvoj poteka po fazah. Najpogosteje izhajajo iz **Ryanovega modela** (Devjak in Polak, 2013). Ta prikazuje učiteljev profesionalni razvoj skozi obdobja, ki se razlikujejo med seboj glede na osredinjenost na lastno vlogo, razmišljanje o pouku in vplivu na učence. Učitelj tako »napreduje« od obdobja idealnih predstav in obdobja preživetja proti obdobju izkušenosti, Razdevšek Pučko (1990) pa omenja še četrto obdobje, in sicer obdobje ponovne večje dovtetnosti za novosti. V obdobju idealnih predstav ima na profesionalno neizoblikovanega posameznika vpliv

dodiplomsko izobraževanje, predvsem prek pedagoške prakse in nastopov (Devjak in Polak, 2013). V obdobju preživetja je pomembna podpora pri gradnji samozavesti učitelja začetnika, ki se ukvarja predvsem z vodenjem in discipliniranjem razreda, z vodenjem dejavnosti in s pridobivanjem rutine, da pridobi zaupanje vase in v svojo strokovno kompetentnost. Zelo pomembno podporo v tem obdobju mu lahko dajejo sodelavci, čeprav so njihovi nasveti in izkušnje težko prenosljivi v prakso drugega. »Če dobi začetnik podporo kolegov, mentorja ali nekaterih učencev, bo krizo prebrodil in celo uspel uveljaviti svoja napredna stališča« (Razdevšek Pučko, 1990, str. 148). Še posebej to velja za učitelja z visoko samozavestjo oz. s t. i. »can do attitude«. V obdobju izkušenosti prevladuje učiteljeva rutina v obliki občutka učinkovitega nadzora nad razredom in poučevanjem, učitelj se učinkovito in ustaljeno pripravlja na pouk, predvidi probleme, upošteva lastne potrebe in potrebe učencev. V obdobju ponovne večje dovtetnosti za novosti pa svoje delo ocenjuje predvsem prek vpliva, ki ga ima na učence (Devjak in Polak, 2013). Učitelji takrat radi odkrivajo in preizkušajo novosti ter se intenzivno lotevajo NIU; pri tem so odprti za nove strokovne argumente. Z naraščanjem delovnih izkušenj se zmanjša razmišljanje o lastni vlogi in poveča razmišljanje o pouku. Tudi Berlinerjev model podobno poudarja učiteljevo napredovanje k vedno večji avtonomnosti, prožnosti, sposobnosti pri reševanju problemov. Po tem modelu gre za napredovanje od togega, za situacijo neobčutljivega ravnanja k fleksibilnejšemu ravnanju, pri čemer učitelj upošteva kontekst, oblikuje splošna načela ravnanja in povezuje izkušnje v enovit scenarij. Učitelj novinec zaznava nesituacijsko, analitično oceni in se razumsko odloči. Usmerjen je k temeljnemu pravilu, po katerih toga ravna, saj ne upošteva okoliščin. Učitelj začetnik zaznava že situacijsko. Usmerjen je k celostnemu ravnanju skladno z okoliščinami in ravna po pravilih. Usposobljen učitelj praktik je usmerjen k posploševanju; na podlagi situacije si izdelava načrt. Uspešen učitelj strokovnjak zaznava situacijsko, intuitivno oceni in se razumsko odloči. Izkušnje povezuje v enovit scenarij, pri ravnanju ga skozi načrt vodi intuicija. Ima izdelano filozofijo poučevanja in vzgajanja. Učitelj ekspert se odloča intuitivno, akcija je skladna s situacijo (Valenčič Zuljan, 2001). Avtorica še ugotavlja, da učiteljevo poklicno napredovanje po fazah ni samodejno in neizogibno. Gre za modele, pri katerih je vsaka višja faza kompleksnejša in lahko se zgodi, da se učitelj namesto progresivnega reševanja problema zateče k njegovemu poenostavljanju ali prikrivanju oziroma da se po prvi fazi osredini na metode poučevanja, ki lahko postanejo same sebi cilj, ne da bi pomembno vplivale na proces učenja učencev. Treba se je zavedati, da najvišjih stopenj ne dosežejo vsi učitelji, prav tako pa tudi v vseh situacijah ne delujejo nujno skladno z doseženo stopnjo.

Prepoznavanje pomena profesionalnega razvoja kot faktorja, ki prispeva k uresničevanju učnih ciljev pri učencih, in njegova usmerjenost na rezultate se kaže tudi

v poznavanju tega, kakšne spremembe želimo doseči pri učencih v poznavanju znanja in spretnosti, ki jih učitelj potrebuje, da bi jim pri tem pomagal, ter v iskanju takšnega profesionalnega učenja, ki jim bo pomagalo doseči systemske cilje. Pomembno vlogo profesionalnega razvoja ima tudi njegova vpetost v vsakodnevno življenje v šoli in s tem vpetost v vseživljenjsko učenje. Učitelji morajo skupaj z vodstvom oblikovati skupnost učečih se kolegov, katerih cilji naj bi bili povezani s cilji ustanove. Učeca se skupnost uporablja raziskovalne rezultate pri odločitvah o tem, kako bo dosegla zelene spremembe v praksi učitelja, kar pomeni, da se profesionalni razvoj usmerja na poglobljanje učiteljevega vsebinskega znanja, uporabo strategij, ki pomagajo učencem doseči zaželene rezultate, ter na uporabo raznolikih procedur za sledenje in ocenjevanje tega razvoja. Pomembna lastnost profesionalnega razvoja učiteljev pa so vsekakor tudi profesionalni standardi, ki opisujejo kvalitete profesionalnega, ki so povezane z visoko kulturo na izvedbeni ravni. Običajno povedo, katere kvalitete profesionalnega razvoja izboljšujejo učiteljevo prakso in napredek učencev ter tako nudijo usmeritev za načrtovanje, uvajanje in za spremljanje profesionalnega razvoja. Ti standardi temeljijo na znanstveno dokazanih dejstvih o tem, kako potekata učiteljevo učenje in poučevanje, nudijo nepretrgano vrsto znanja in spretnosti ter omogočajo certifikacijo. Standardi ISSA predstavljajo smernice kakovosti za učitelje ter s tem bistveno znanje, sposobnosti, strategije, nagnjenosti in obveznosti učiteljev, ki delajo profesionalno skladno s filozofijo programa Korak za korakom. Standarde ISSA za učitelje sestavlja šest standardov: 1) individualizacija; 2) okolje za učenje; 3) sodelovanje družin; 4) strategije za smiselno učenje; 5) načrtovanje in sledenje razvoju; 6) strokovni razvoj. Temeljijo na prepričanju o pomenu vseživljenjskega izobraževanja in profesionalnega razvoja ter nudijo možnost pridobitve certifikata, ki pa je časovno omejen. Proces napredka v kakovosti učitelja, ki temelji na teh standardih, omogoča ter pomaga učitelju napredovati vzdolž kontinuuma naraščajoče kakovosti in kompetentnosti do certifikata odličnosti (Vonta, 2004, str. 155).

Priporočeno za branje:

Berčnik, S., Rožman Krivec, L. in Devjak, T. (2023). *Professional development and the work of education professionals during the Covid-19 pandemic*.

<https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/209>



## 7.2 POMEN VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA IN VLOGA UČITELJA

Omenili smo, da mora biti učitelj v skrbi za svoj profesionalni razvoj pripravljen na vseživljenjsko učenje. **Vseživljenjsko učenje** je po Jelencu (2007) **dejavnost in proces, ki zajemata vse oblike učenja, tj. formalno, neformalno in naključno ali priložnostno**. To učenje je včasih naravno, včasih evolucijsko ter da presega tradicionalno ločevanje med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem (Devjak in Berčnik, 2020b). Tudi definicija OECD-ja (2004) podobno definira, da vseživljenjsko učenje obsega individualni in družbeni razvoj vseh vrst in vseh oblik – formalno: v šolah, organizacijah za poklicno izobraževanje, ustanovah terciarnega izobraževanja in izobraževanja odraslih; neformalno: doma, na delu in v skupnosti. Gre za odprt sistem, v ospredju so standardi znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo vsi, ne glede na starost. Poudarja potrebo po pripravi in motiviranju za učenje otrok v zgodnji mladosti in skozi vse življenje. Prizadevanja so usmerjena v zagotavljanje možnosti za preusposabljanje ali dopolnjevanje znanja za vse, ki ga potrebujejo, odrasle, zaposlene in nezaposlene. Jelenc (2007) to potrjuje in navaja, da kot vseživljenjskost učenja razumemo obe področji izobraževanja (začetno in nadaljevalno) kot komplementarna dela istega sistema. Longworth in Davies (1996) poudarita, da gre pri vseživljenjskem učenju za razvijanje človekovih potencialov skozi trajen proces, ki posameznika vzpodbuja in mu omogoča doseči vse potrebne vrednote, spretnosti, znanje in razumevanje, ki ga bodo potrebovali v življenju, ter jih hkrati navdaja s samozaupanjem, kreativnostjo in z veseljem v vseh vlogah in vseh okoliščinah. Kot je zapisano v Memorandumu o vseživljenjskem učenju (b. d.), so Evropska komisija in njene članice v okviru Evropske strategije zaposlovanja opredelile vseživljenjsko učenje kot namerno učno aktivnost, ki teče s ciljem, da se izboljšajo znanje, spretnosti in veščine. Vseživljenjsko učenje ni več samo eden izmed vidikov izobraževanja in usposabljanja, ampak mora postati vodilno načelo za ponudbo in udeležbo v celotnem kontinuumu učnih vsebin. Vseživljenjsko učenje je torej, kot zapiše Jelenc (2007), nov razvojni koncept, ki nadgrajuje izobraževanje, kot se je razvijalo in oblikovalo v preteklosti, in ponuja formalnemu, začetnemu izobraževanju nov, paradigmatski premik. Po avtorjevemu mnenju je **vseživljenjsko učenje naloga celotne družbe**. Znanje oziroma nevidni kapital, ki ga pridobimo v začetnem izobraževanju, ni dovolj za vse spremembe, ki se dogajajo pozneje, ko smo že zaposleni, zato je pomembno, da se razvijajo kakovostni izobraževalni programi, ki bodo vključili koncept vseživljenjskega izobraževanja. Vsekakor pa pri tem ne gre spregledati sprememb v družbi, ki oblikujejo novo vlogo sodobnega učitelja. **Sodobni učitelj ni več edini vir informacij, zato mora svoje delo prilagajati novim zahtevam družbe**. Učitelj mora biti bolj kot kdaj koli prej mentor, spodbujevalec učenčevega razvoja, organizator, vključevalec novih izobraževalno-komunikacijskih tehnologij, skrbeti mora za svoj osebni in profesionalni razvoj, biti mora del učeče se družbe in učeče se organizacije. Iz koncepta učeče se družbe se je razvil koncept učeče se organizacije oziroma v šolstvu koncept učeče se šole.

Zadnji izhaja iz dveh temeljnih spoznanj. Prvo je, da šola ni statična organizacija, ampak razvijajoča se in stalno spreminjajoča se ustanova. Drugo spoznanje pa je, da so v ta razvoj vključeni vsi na šoli, tako da aktivno prispevajo k njenemu razvoju (Delors, 1996). Na šolo pa vplivajo tudi spremembe na družbenoekonomskem in družbenopolitičnem področju, ter spremembe v odnosu posameznik – civilna družba – država. Učitelji morajo v kontekstu učeče se družbe svoje učence in dijake pripraviti na življenje in delo v hitro spreminjajočih se pogojih, v katerih je za gospodarsko uspešnost in družbeno kohezijo ključna prav sposobnost nenehnega učenja na delu in učenja v interakciji z drugimi. V prvi vrsti pa velja to za učitelje same. Hkrati se spoprijemajo s procesom prenašanja, razširjanja, ustvarjanja in uporabe znanja pa tudi z njegovo »učinkovitostjo in kakovostjo. Tudi Drücker (1999) pravi, da so v družbi znanja visoko cenjeni predvsem elementi, kot so: najnovejše informacije, znanje in spretnosti. Ljudje sami pa so vodilni dejavniki družb znanja. V človekovi moči je, da ustvarja in uporablja znanje učinkovito in smotno. Pomembno je, da za doseg tega cilja razvijemo učinkovite metode učenja in poučevanja ter hkrati omogočamo okoliščine za nenehno učenje v vseh življenjskih obdobjih (ang. lifelong) in večrazsežnostno učenje (ang. lifewide). Beseda »lifewide« opisuje učenje za vse družbene vloge z vsemi vsebinami, ki razvijajo telesne, intelektualne, čustvene in duhovne razsežnosti človeka, in oblikami – formalno, neformalno in priložnostno učenje, v družini, šoli, vsakdanjem življenju in na delovnem mestu (Memorandum, b. d.). Med temeljne kompetence/spretnosti, ki so zdaj veliko bolj potrebne, kot so bile v preteklosti, so nekatere nove, npr. digitalna pismenost in druge, kot je znanje tujih jezikov. Veliko večji pomen v družbi znanja dobivajo socialne spretnosti, kajti od ljudi se pričakuje, da bodo sposobni bolj avtonomnega, strpnega in sodelujočega obnašanja, kot pa je bilo to v preteklosti. Med generično spretnost, ki naj bi jo imel vsak, pa prištevamo tudi sposobnost in pripravljenost za učenje – kako se učiti, prilagoditi, osmisliti množico informacij ter imeti hkrati sposobnost in pripravljenost hitro pridobiti nove spretnosti ter se znati prilagajati novim izzivom in situacijam (Devjak in Berčnik, 2020b).

Priporočeno za branje:

Devjak, T. in Berčnik, S. (2020b). *Pomen vseživljenjskega učenja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju.*

<https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/peflj/14621955>



The Learning Teacher Network med desetimi priporočili omenja tudi priporočilo o vseživljenjskemu učenju kot osnovnem vidiku vzgoje in izobraževanja, pri čemer so učitelji in vodilni tisti, ki morajo nositi odgovornost za razumno prilagojeno vzgojo in izobraževanje ter njeno odražanje v interdisciplinarnosti učenja za življenje, da bi omogočili celosten pogled na svet in osebnostno rast učencev. Prav tako je pomembno zagotavljanje profesionalnih pristojnosti in nenehnega profesionalnega razvoja v smislu osebnostnega učenja, pri čemer morajo učitelji in vodilni nositi odgovornost in težnjo »prisluhniti indicem časa« (Learning teacher network, 2006) za osebnostno učenje in razvoj, prevrednotenje veščin in znanja, izmenjavo izkušenj, znanja in ugotovitev, da bi bili nenehno na tekočem. Glede na priporočila je treba ustvariti tudi celosten pogled na vzgojo in izobraževanje, in sicer mora Evropska politika na nacionalni in lokalni ravni takoj začeti nujne reforme učnega načrta, da bi dosegla »meddisciplinarno revolucijo« (Learning teacher network, 2006, str. 4) ter s tem omogočila celosten pogled na vse stvari in svet okrog nas. Ob vseh teh zahtevah učitelju kompetence, pridobljene na dodiplomskem študiju, ne zadoščajo več, zato je pomembno, da skrbi za svoj profesionalni razvoj. Kot poudari Valenčič Zuljan (2001), kakovostno opravljanje vse zahtevnejše poklicne vloge učitelja zahteva stalen proces učenja in poklicne rasti vsakega posameznika.

### 7.3 SPODBUJANJE PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Učitelji pa žal niso vedno motivirani za lasten profesionalni razvoj, zato avtorji (Terhart, 1997; Cencić idr., 2005; Drucker, 1999; Lomgworth in Davies, 1996; Nassipbayeva, 2012; Devjak in Berčnik, 2020) največkrat poudarjajo naslednjih šest načel, ki so pomembna pri oblikovanju ugodnega konteksta za spodbujanje poklicnega razvoja:

#### 1) Učitelj kot aktivni oblikovalec in usmerjevalec svojega poklicnega razvoja

Sodobna pojmovanja poklicnega razvoja poudarjajo, da je treba odgovornost za učiteljev poklicni razvoj zaupati njim samim. Oblikuje se trend, imenovan »self directed professional development«, kar pomeni, da učiteljev razvoj najbolj spodbuja tisti model, ki izhaja iz učiteljeve definicije »učnih« potreb, ki podpira učiteljevo reflektivno ravnanje ter mu pomaga prevzemati odgovornost za svoje odločitve in ravnanja v razredu pa tudi za poklicni razvoj.

#### 2) Poklicni razvoj kot celosten proces rasti, ki zajema in povezuje osebno, socialno in ožjo poklicno raven

Oprelitev učitelja kot osebe, delavca, ki skrbi za proces učenja pri učencih, in kot člana skupnosti narekuje, da mora biti spodbujanje učiteljevega poklicnega razvoja naslonjeno na vse tri ravni – osebno, socialno in poklicno. Osebnostni razvoj zajema razjasnjevanje posameznikovih misli in občutkov, izboljšanje samorazumevanja in

okvirne poklicne situacije; socialni razvoj poudarja razvijanje sodelovanja »učee se šole« in poklicni razvoj, ki povezuje osvetljevanje in razvijanje pojmovanj ter spretnosti in ravnanj.

- 3) Poklicni razvoj kot proces sodelovanja in kooperativnega učenja, ki obsega razvoj posameznika in tudi razvoj ustanove

Gre za pomen interaktivnega profesionalizma, srečevanja in dela učiteljev v majhnih skupinah, ko učitelji skupaj načrtujejo in preskušajo učni proces, ocenjujejo svojo učinkovitost in učinkovitost pouka ter rešujejo različne strokovne prijeme. Interaktivnost je tu poudarjena kot dajanje in sprejemanje nasvetov in pomoči ter kot prizadevanje, da postane taka interakcija del vsakdanje šolske klime. Med temeljnimi načeli poklicnega razvoja so tudi zahteve, kot so: vprašaj za podporo in pomoč; spoštuj svoje delo in ga pokaži tudi drugim; bodi odprt in pripravljen za eksperimentiranje, ustvarjalno reševanje problemov, iniciativnost in sprejemanje tveganja ... Za učiteljev razvoj je torej izjemnega pomena, da učitelj ni popolnoma prepuščen samemu sebi, ampak da ima možnost sodelovanja v timu.

- 4) Poklicni razvoj kot povezovanje učiteljevih pojmovanj in spretnosti ravnanja

Poklicna rast učiteljev poteka na ravni pojmovanj in na ravni ravnanj. Kot zapiše Valenčič Zuljan (2001), gre za dve strani istega procesa. Učiteljeva pojmovanja vodijo njegovo ravnanje, ki pa povratno pomeni eno izmed temeljnih izhodišč za razmišljajočo analizo, ki je namenjena ozaveščanju pojmovanj za izboljšanje pedagoške prakse, ravnanj. Poklicni razvoj po njenem mnenju pomeni sprejetje in ponotranjenje višjih pojmovanj pouka in je vse bolj usmerjevalec učenčevega učenja.

- 5) Profesionalizacija kot vseživljenjski proces učenja

Učiteljev poklicni razvoj je proces vseživljenjskega učenja, v katerem ima izkustveno učenje pomembno vlogo. Učitelj se uči ob prepoznavanju izzivov in zavestnem, razmišljajočem iskanju ustreznih odgovorov nanje. Teoretično izobraževanje ima bistveno vlogo, in to ne le v dodiplomskem izobraževanju učiteljev, ampak v vseh fazah učiteljevega poklicnega razvoja. Teoretično in formalno znanje je temelj za učiteljevo razmišljajoče ravnanje. Refleksija o določenem ravnanju pa je ravno tako nepogrešljiva sestavina sodobnega pojmovanja ekspertovega delovanja.

- 6) Učitelj kot kritični in avtonomni profesionalc

V konceptu učitelja kot kritičnega in avtonomnega profesionalca se povezuje strokovna učinkovitost in etična odgovornost kot neločljivo povezani kompetenci poklicnega ravnanja. Avtonomni učitelj je ozaveščen o samem sebi kot osebnosti in profesionalcu, je neodvisen v presojanju, a se obenem zaveda potrebe po medsebojnem sodelovanju in konstruktivnem reševanju konfliktnih situacij.

## 7.4 GROW-MODEL PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Model profesionalnega razvoja GROW coaching je eden novejših in bolj priznanih modelov profesionalnega razvoja učiteljev. Pri tem modelu gre za **profesionalni razvoj, ki poteka v obliki timskega dela**. Pedagoški delavci pogosto delajo v timih ter skupaj razvijajo nove ideje za izboljšanje njihovega pedagoškega znanja in spretnosti. (npr. Dembkowski, Eldridge, 2015; Lomgworth in Davies, 2013). Spodbujanje profesionalnega razvoja je večinoma osredinjeno na posameznika, zato obstaja vedno večja potreba po raziskavah o aktivnostih profesionalnega razvoja, ki se osredinjajo na delo v timu. Uporaba coachinga v vzgojno-izobraževalni organizaciji je v zahodnem svetu že nekaj časa sredstvo za izboljšanje profesionalnega razvoja. Brown in Grant (2010) model GROW coaching vidita kot vrsto profesionalnega razvoja, ki vpliva na zavedanje samonadzora, prilagajanje spremembam vedenja, razvijanje sposobnosti poslušanja in pogovora, izboljšanje veščin coachinga, osebno in emocionalno rast, krepitev vrednot, ohranjanje predanosti in odgovornosti, razvoj vodenja, ozaveščanje, prenos znanja, na sodelovanje z vodstvom idr.

Model vključuje 4 korake: **G (Goal) – CILJ, R (Reality) – REALNO STANJE, O (Options ali Obstacles) – MOŽNOSTI oz. OVIRE in W (Will ali Way forward) – MOŽNOSTI ZA NAPREJ**. Pri vsakem koraku se zastavijo vprašanja, ki usmerjajo profesionalni razvoj.

G (Goal) oz. CILJ vključuje zapis cilja, ki ga želimo doseči, pri tem pa moramo biti pozorni, da cilj ni prevelik oz. preširok, presplošen. Vprašanja, ki si jih v tem koraku zastavimo, so:

- Kaj želiš doseči?
- Kaj bi rad naredil v smeri doseganja tega cilja?
- Kaj ti bo pomagalo doseči ta cilj?
- Kaj želiš spremeniti in zakaj?
- Kakšni bi bili učinki dosega tega cilja?
- Kako boš vedel, da si dosegel ta cilj?

R (Reality) oz. REALNO STANJE vključuje opis trenutne situacije, v kateri se nahajamo. Pri tem odgovorimo na naslednja vprašanja:

- Kaj mi gre trenutno dobro in kaj ne?
- Kaj se lahko naučim iz tega, kar mi ne gre?
- Kaj lahko naredim bolje?
- Kje se nahajaš glede na zastavljen cilj?

- Kaj ti je do zdaj pomagalo pri uspešnosti?
- Kako si do zdaj napredoval?

O (Options) oz. MOŽNOSTI oz. OVIRE, pri čemer se osredinimo na tisto, kar potrebujemo za doseg cilja. Vprašanja, ki si jih zastavimo, so:

- Katere možnosti ti najprej pridejo na misel?
- Na kak način lahko pristopiš k tem možnostim?
- Kaj meniš, da je tvoj naslednji korak?

W (Will oz. Way forward), torej MOŽNOSTI ZA NAPREJ, vključujejo našo lastno zavezanost k doseganju ciljev:

- Kaj moraš narediti najprej?
- Kako boš vedel, da si to naredil?
- Ali je še kaj drugega, kar lahko narediš?
- Kako boš sledil svojemu napredku?
- Kako boš začel?
- Kako boš vedel, da si bil uspešen?
- Kakšno pomoč potrebuješ pri tem?

Poučevanje je izhodišče za vse poklice; učitelji so torej tisti, ki oblikujejo prihodnje državljane, voditelje, pomagajo družinam, družbam, da uspevajo, in posameznikom, da dosežejo svoj potencial (Kwon Lo, 2021; Sulau idr., 2024). Učiteljev profesionalni razvoj pomeni proces significantnega vseživljenjskega učenja in osebostnega spreminjanja odraslega, zaradi česar je vedno prostovoljen in poteka »od znotraj«. Vseživljenjsko učenje je skupna formula, v okviru katere se lahko združijo vse vrste učenja in izobraževanja. Kakovostno izobraževanje, ki temelji na načelu vseživljenjskega izobraževanja in ki presega tradicionalno ločevanje med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem, se veže na načelo učeče se družbe, v kateri lahko vse omogoča učenje in celostni razvoj posameznikovih darov. Pri razmišljanju o spodbujanju učiteljevega profesionalnega razvoja je tako po mnenju Valenčič Zuljan (2001) treba upoštevati, da v nasprotju z drugimi akademskimi poklici učitelj (kot študent) vstopa v proces izobraževanja z dvanajstletno pedagoško izkušnjo v vlogi učenca, kar po ugotovitvah raziskav pomembno vpliva na sam proces izobraževanja na fakulteti in tudi na poznejši poklicni oz. profesionalni razvoj. Zato je pomembno, da že študentje kot bodoči učitelji začnejo načrtno predelavo lastnega pojmovanja učiteljeve in učenčeve vloge, pouka in znanja ter da razumejo in dojemajo, kaj ovira in kaj pospešuje njihov poklicni razvoj. Vse to po morajo seveda upoštevati tudi programi nadaljnjeega izobraževanja in usposabljanja.

Priporočeno za ogled:  
Kaj naredi dobrega učitelja?  
<https://youtu.be/vrU6YJle6Q4>



Vir: TEDx Talks, 2014

## 7.5 NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE

Med dejavniki, ki spodbujajo potrebo po nenehnem razvijanju profesionalnih kompetenc in privzemanje novih vlog, avtorici Devjak in Polak (2013) omenjata predvsem nova spoznanja na področju stroke, izpopolnjevanje na področju metod in organizacije pouka ter nove tehnologije. Vizija vseživljenjskega učenja in stalnega profesionalnega razvoja namreč zahteva učitelja, ki zna kritično razmišljati, je usposobljen za refleksijo in evalvacijo, zna poiskati in zagotoviti priložnosti za razvoj vsakega posameznega učenca ... Zaradi tega je pomembno, da različne ustanove, ki se ukvarjajo z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem pedagoških delavcev, ponudijo take programe, ki bodo nadgradili oz. celo rekonstruirali določeno znanje, vedenje in kompetence, ter pripravijo tudi takšne programe, ki bodo omogočili preverjanje neformalno pridobljenega znanja,

vedenj ali kompetenc. Izobraževanje učiteljev mora potekati kot odprt in dinamičen sistem ter kontinuirani proces sestavnih delov, kot so: začetno izobraževanje učiteljev, uvajanje v poklicno kulturo šol, stalno strokovno spopolnjevanje in kontinuiran profesionalni razvoj učiteljev, nadaljnje izobraževanje učiteljev, razvoj in izboljšave šol ter raziskave (*Zelena knjiga*, 2001). Kot zapiše Kalin (1999) in kot je zapisano tudi v priporočilih The learning teacher networka (2006), je na profesionalno rast učitelja treba gledati kot na vseživljenjski proces, ki vključuje nenehno učenje in profesionalni razvoj skozi poklicno pot. Že samo dodiplomsko izobraževanje učiteljev mora biti visokokakovostno, da oblikuje dobro podlago za nadaljnji proces rasti. Razdevšek Pučko (1999) meni, da pridobivanje tako opredeljenih kompetenc zahteva najprej premik v metodah, kar naj bi bil tudi eden izmed ciljev bolonjskega procesa. Dobro zasnovanemu dodiplomskemu izobraževanju mora nato slediti primerno uvajalno obdobje, ki podpira razvoj učitelja kot avtonomnega profesionalca. Začetnemu izobraževanju pa nato sledi še možnost za izvajanje ustreznega stalnega izobraževanja, podiplomsko ali nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ki je usmerjeno k različnim potrebam učiteljeve profesionalne rasti (Kalin, 1999).

## 8 LITERATURA IN VIRI

Autor, O. (1989). O teoretski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 40(7/8), 344–347.

Avtoriteta (b. d.). SSKJ/Fran. <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=avtoriteta>

Bastiani, J. (1993). Parents as partners. V Munn, P. (ur.), *Parents and schools: customers, managers or partners* (str. 101–116). Routledge.

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport.

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEEvanju-v-RS-2011.pdf>

Berčnik, S. (2008). Vzgojni koncept v javni šoli in vprašanje nasilja. *Sodobna pedagogika*, 59(12), 112–135.

Berčnik, S. (2009). Vzgojni načrt. *Didakta*, 18/19(129), 13–18.

Berčnik, S. (2014). *Sodelovanje s starši kot del vzgojne zasnove javnega vrtca in šole* [doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/275563264>

Berčnik, S. in Devjak, T. (2015). Aktivno vključevanje staršev v vzgojni proces v vrtcu. V T. Devjak idr. (ur.), *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (str. 7–29). Pedagoška fakulteta.

Berčnik, S. in Devjak, T. (2016a). Odgovornost šole za vzpostavljane partnerskega modela sodelovanja s starši. *Razredni pouk*, 18(2/3), 26–32. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-W4XP7UX3>

Berčnik, S. in Devjak, T. (2016b). Zgodovinski diskurz sodelovanja med šolo in starši v Sloveniji. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 31(1), 3–14.

Berčnik, S. in Devjak, T. (2016c). Partnerstvo med šolo in starši s pravno-formalnega vidika. V A. Gril idr. (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes* (str. 18–19). Slodre.

Berčnik, S. in Devjak, T. (2017). Partnerstvo s starši kot del vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. *Pedagoška obzorja*, 32(2), 67–81. <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/514683511>

Berčnik, S. in Devjak, T. (2018). Active involvement of parents in the educational process in schools in Slovenia. *Pedagoška obzorja*, 33(2), 64–77.

Berčnik, S. in Rožman Krivec, L. (2024). Waldorf education in Slovenia. V: A. Hoffmann (ur.), M. F. Buck (ur.), *Critically assessing the reputation of Waldorf education in academia and the public: recent developments the world over, 1987–2004* (str. 135–154). Routledge <https://www.taylorfrancis.com/books/oa-edit/10.4324/9781003437727/critically-assessing-reputation-waldorf-education-academia-public-recent-developments-world-1987%E2%80%932004-marc-fabian-buck-ann-kathrin-hoffmann>

Berčnik, S., Rožman Krivec, L. in Devjak, T. (2023). Professional development and the work of education professionals during the Covid-19 pandemic. V T. Devjak, L. Vujičić in P. Pejić Papak (ur.), *Modern challenges in education. 1<sup>st</sup> ed.* (str. 9–28). University of Rijeka, Faculty of Teacher

- Education, Centre for Childhood Research; University of Ljubljana, Faculty of Education, 2023 (Str. 9–28). <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/209>
- Berčnik, S. in Tašner, V. (2018). School and violence. *Ars et humanitas*, 12(1), 73–87. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-6BZFW7L4>
- Bergant, M. (1994). *Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Beveridge, S. (2005). *Children, families and schools. Developing partnerships for inclusive education*. RoutledgeFalmer.
- Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 9–49). Educa
- Brečko, D. (2018). *Vseživljenjski razvoj kompetenc. Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc* (str. 107–120). *Britanska mednarodna šola* (2024). <https://britishschool.si/sl>
- Brown, S. W. in Grant, A. M. (2010). From GROW to GROUP: theoretical issues and a practical model for group coaching in organisations. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 3(1), 30–45.
- Brusnjak, M. (2007). Vzgojitelj – oblikovalec vzgoje in vzgojnega procesa v skupini. *Sodobna pedagogika*, 58(posebna izdaja), 352–359.
- Bryant - Shanklin, M. in Brumage, N. W. (2011). Collaborative Responsive Education Mentoring: Mentoring for Professional Development in Higher Education, Florida. *Journal of Educational Administration & Policy*, 5(1), 42–53.
- Cencič, M., Polak, A. in Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev ter njihov profesionalni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 56(5), 100–113.
- Chen, Y. (2024). *The Effect of Home-School Cooperation on Adolescents Academic achievement*. <https://drpress.org/ojs/index.php/EHSS/article/view/20247>
- Ciglar, T. (2004). *Rad vas imam: preventivni vzgojni sistem sv. Janeza Boska*. Salve.
- Cline, F., Fay, J. (2020). *Vzgoja z logiko in ljubeznijo*. Družina.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO publishing.
- Dembkowski, S. in Eldridge, F. (2003). Beyond GROW: A new coaching model. *The international journal of mentoring and coaching*, 1(1), 21.
- Devjak, T. (2015). *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje*. Pedagoška fakulteta UL. [https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2022/07/Vpliv-druzbenih-sprememb\\_Posvet-PeF-2015\\_znanstvena-monografija.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2022/07/Vpliv-druzbenih-sprememb_Posvet-PeF-2015_znanstvena-monografija.pdf)
- Devjak, T. (2017). *Pedagogika – poglavja iz teorije vzgoje*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Devjak, T. in Berčnik, S. (2018). *Vzgoja predšolskega otroka*. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Devjak, T. in Berčnik, S. (2020a). The importance of working with parents. V B. Saqipi in S. Berčnik (ur.), *Selected topics in education* (str. 9–33).
- Devjak, T. in Berčnik, S. (2020b). Pomen vseživljenjskega učenja za strokovne delavce v vzgoji in

- izobraževanju. V T. Devjak idr. (ur.), *Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja* (str. 55–71). Pedagoška fakulteta. <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/peflj/14621955>
- Devjak, T., Berčnik, S. in Plestenjak, M. (2008). *Alternativni vzgojni koncepti*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/34>
- Devjak, T., Gaber, S., Berčnik, S. in Tašner, V. (ur.) (2020). *Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/133>
- Devjak, T., Kovač Šebart, M., Krek, J. in Vogrinc, J. (2007). Pravila in vzgojno delovanje šole: teoretična izhodišča in empirični podatki. V T. Devjak (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole* (str. 17–101). Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T. in Polak, A. (2013). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Dewey, J. (2001). *The school and the society & The child and the curriculum*. Dover publications.
- Disciplina (b. d.). SSKJ/Fran. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=disciplina>
- Don Bosko Slovenija (b. d.). *Preventivni sistem*. <https://donbosko.si/don-bosko/preventivni-sistem/>
- Drucker, P. F. (1999). *Management challenges for 21<sup>st</sup> century*. Harper.
- Edu Vacancy (2024). *Duties & Responsibilities of a School Teacher in the 21<sup>st</sup> Century*. <https://eduvacancy.com/blog/blog-detail/56/duties-responsibilities-of-a-school-teacher-in-the-21st-century>
- Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*.
- Eurydice (2023). *Slovenija. Organizacija zasebne vzgoje in izobraževanja*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sl/national-education-systems/slovenia/organizacija-zasebne-vzgoje-izobrazevanja>
- Eurydice Slovenia Overview (2024). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sl/national-education-systems/slovenia/slovenja-pregled-vsebine>
- Erčulj, J., Ivanuš - Grmek, M., Lepičnik - Vodopivec, J., Musek Lešnik, K., Retar, I., Sarđoč, M. in Vršnik Perše, T. (2008). *Razvoj metodoloških inštrumentov za ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev: evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS: projekt in preliminarna študija*. Pedagoški inštitut.
- Erudio (b. d.). *Erudio zasebna gimnazija*. <https://www.erudio.si/slovenscina/gimnazija/erudio-zasebna-gimnazija>
- Evertson, C. M. in Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. V C. M. Evertson in C. S. Weinstein (ur.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (str. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Francoski inštitut v Sloveniji (2024). *Francoska šola*. <https://www.institutfrance.si/francoska-sola.2.html>
- Freud, S. (2007). *Spisi o družbi in religiji*. Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Filipčič, K. (2008). *Zakon o preprečevanju nasilja v družini*. GV založba.
- Filipčič, K. in Klemenčič, I. (2011). *Obravnavanje nasilja v družini: priročnik za zaposlene v vzgoji in izobraževanju*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Glasser, W. (1994). *The quality school: managing students without coercion*. <https://archive.org/>

details/qualityschoolman00glas\_0

Gogala, S. (1931). Svetovni nazor in osebnost. *Dom in svet*, 44(5/6), 231–238.

Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. DZS.

Halvorsen, T. (2014). Key Pedagogic Thinkers Anton Makarenko. *Journal of Pedagogic Development*, 4(2). <https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-2/key-pedagogic-thinkers-anton-makarenko/>

Hartley, J. (2011). Applied e-learning and e-teaching in higher education. *British journal of Educational technology*, 40(3), 584–585.

Haywood Metz, M. (1978). Clashes in the Classroom: The Importance of Norms for Authority. *Education and Urban Society*, 11(1), 13–47. <https://doi.org/10.1177/001312457801100102>

Henderson, A. T. in Berla, N. (1994). Introduction. V A. T. Henderson, N. Berla (ur.), *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement* (str. 1–21). National comitee for citizens in education.

Hilengengeher, N. (2000). *Johann Frierich Herbart*. Johann Friederich Herbart - Norbert Hilgenheger | PDF | Pedagogy | Teachers (scribd.com)

Hoffman, M. L. (1970). Moral development. V *Carmicheal's Maunual of Child Psicology*, II, 261–359.

Hoffmann, A. K. in Buck, F. M. (ur.) (2024). *Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and the Public: Recent Developments the World Over, 1987–2004*. <https://www.taylorfrancis.com/books/oa-edit/10.4324/9781003437727/critically-assessing-reputation-waldorf-education-academia-public-recent-developments-world-1987%E2%80%932004-marc-fabian-buck-ann-kathrin-hoffmann>

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvment*. Biddles, Ltd.

Horvat Kuhar, E. (2017). *Izzivi sodobne vzgoje: z ljubeznijo, potrepežljivostjo in postavljanjem meja do sožitja v družini*. Miš.

Hozjan, D., Opeka, L. R. in Glušič, J. (2023). *Vzgojni načrt potrebuje okvir, ki ga da vzgojni koncept*. Inštitut Franca Pedička. <https://pedagogika.si/2023/06/vzgojni-nacrtpotrebuje-okvir-ki-ga-da-vzgojni-koncept/>

Hozjan, D., Opeka, L. R. in Glušič, J. (2023). *Vzgojni načrt potrebuje okvir, ki ga da vzgojni koncept*. Inštitut Franca Pedička. <https://pedagogika.si/2023/06/vzgojni-nacrtpotrebuje-okvir-ki-ga-da-vzgojni-koncept/>

Glaser, W. (1994). *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*. Regionalni izobraževalni center.

Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Društvo.

Integracija (b. d.). SSKJ/Fran.

Intihar, D. in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Intihar, D. in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Janjušević, P. in Klemenčič, I. (2009). Nasilje nad otrokom v družini in šolah: kako ukrepati? Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, 13(3/4), 12–17.

Jelenc, Z. (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. MŠŠ.

Juhant, M. (2022). *Srečni otroci*. Orton.

Juhant, M. (2022). *Srečni otroci*. Orton.

Juul, J. (2011). Vzgojne metode – zakaj in zakaj ne?. *Andragoška spoznanja*, 17(3), 86–89. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-FTLFJLNH/c9c8f8ac-dc08-464b-b168-e2916d916e43/PDF>

Kalin, J. (2003). Kakovostna komunikacija: medosebna komunikacija pri razrednikovem delu. *Vzgoja: revija za vzgojitelje, učitelje in starše*, 5(18), 36–38.

- Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 10–28.
- Kalin, J. (2009). Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev. Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 83–99). Zavod RS za šolstvo.
- Kant, I. (1997). *Antropologija v pragmatičnem ozirju*. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-FVWK6T10/?euapi=1&query=%27keywords%3dimmanuel+kant+o+pedagogiki%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25>
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 26(11), 147–158.
- Kavkler, M. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. ZRSŠ.
- Kavkler, M. idr. (2003). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)
- Klemenčič, I., Jerina, A., Karajčić, W., Kuhar, A., Molan, A. idr. (2016). *Preventivne dejavnosti sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani. [https://nenasilje.inst-krim.si/images/prirocnik\\_2.pdf](https://nenasilje.inst-krim.si/images/prirocnik_2.pdf)
- Kodelja, Z. (1995). *Objekt vzgoje*. Krt.
- Komensky, J. A. (1995). *Velika didaktika*. Pedagoška obzorja.
- Kompetenca (b. d.). SSKJ/Fran. <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=kompetenca>
- Koncesija (b. d.). SSKJ/Fran. <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=koncesija>
- Kovač Šebart, M. (2000). Šola, vzgoja, vrednote. *Sodobna pedagogika*, 51(19), 64–80.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih politik.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. in Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – Kaj pokažejo empirični podatki. *Sodobna pedagogika*, 57(5), 22–42.
- Krajnc, T. (2019). Šolska kultura in klima – 1. del. *Vzgoja in izobraževanje*, 50(1), 5–11. [https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/01\\_TomazKranjc.pdf](https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/01_TomazKranjc.pdf)
- Kranjčan, M. (2018). Socialno pedagoške paradigme vzgajanja. V M. Marovič in A. Sinjur (ur.), *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov* (str. 11–41). Založba Univerze na Primorskem.
- Krapše, T. idr. (2019). *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev. Šola za ravnatelje*. <http://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6989-30-5.pdf>
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljavev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (2015). ZRSŠ. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Kroflič, R. idr. (2011). *Kazen v šoli?* CPI. [https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/ZbornikKAZNOVANJE\\_V\\_SOLIweb.pdf](https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/ZbornikKAZNOVANJE_V_SOLIweb.pdf)
- Kroflič, R. (1997a). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: Procesno-razvojni model*. Vija.

- Kroflič, R. (1997b). *Avtoriteta v vzgoji*. Znanstveno in publicistično središče. <https://plus.cobiss.net/cobiss/um/sl/bib/osoto/69216000>
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi*. Zavod Republike Slovenija za šolstvo.
- Kroflič, R. idr. (2011). *Kazen v šoli?* Center RS za poklicno izobraževanje. [https://cpi.si/wpcontent/uploads/2020/08/ZbornikKAZNOVANJE\\_V\\_SOLIweb.pdf](https://cpi.si/wpcontent/uploads/2020/08/ZbornikKAZNOVANJE_V_SOLIweb.pdf)
- Kroflič, R. (2011). Podobe otroštva. *Emzim: revija za kulturo*, 21(1/2).
- Kroflič, R. in Peček Čuk, M. (2009). Zakaj morajo imeti tudi poklicne in strokovne šole svoj vzgojni koncept? V R. Kroflič, T. Klarič in M. Peček Čuk (ur.), *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* (str. 13–24). <https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/AlisolePotrebujejoVzgojniKoncept.pdf>
- Kudryashova, A., Gorbatova, T., Rybushkina, S. in Ivanova, E. (2016). Teacher's Roles to Facilitate Active Learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 460. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n1p460>
- Kurikulum za razširjeni program osnovne šole* (2023). ZRŠŠ. [https://www.zrss.si/pdf/kurikulum\\_za\\_razsirjeni\\_program\\_osnovne\\_sole.pdf](https://www.zrss.si/pdf/kurikulum_za_razsirjeni_program_osnovne_sole.pdf)
- Kurikulum za vrtce* (1999). Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>
- Kwan Lo, C. (2021). Design Principles for Effective Teacher Professional Development in Integrated STEM Education. *Educational Technology & Society*, 24(4), 136–152.
- Lefoe, G. E., Parrish, D. R., Keevers, L. M., Ryan, Y. in McKenzie, J. (2013). A Class act: The teaching team approach to subject coordination. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(3), 8. <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss3/8/>
- Lesar, I. (2007). *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija* [doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Lesar, I. (2009). Šola za vse. Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64(2), 76–95.
- Locke, J. (2007). *Nekaj misli o vzgoji*. Pedagoška fakulteta.
- Longworth, N., Davies, K. W. (1996). *Lifelong learning*. Routledge.
- Macbeth, A. (1993). Parents-teacher partnership: A minimum programme and a signed understanding. V Preedy, M. (ur.), *Managing the effective school* (str. 193–203). Paul Chapman publishing, Ltd.
- Maleš, D. (1991). Roditelji i škola, suradnici u odgojnom procesu. V *Osnovna škola na pragu 21. stoljeća*. Institut za pedagoška istraživanja.
- McCarthy, M. (2022). Dysgraphia: A review of the literature for learning disability nurses. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 115–120. <https://doi.org/10.1111/bld.12320>
- Mednarodna šola Ljubljana (b. d.). <https://www.qsi.org/>
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 227–232.
- Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 135(1),

- 44–69. [https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2018\\_vzgoja-med-etincim-diskurzom-in-zdravo-pametjo/](https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2018_vzgoja-med-etincim-diskurzom-in-zdravo-pametjo/)
- Memorandum o vseživljenjskem učenju (b. d.). [https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_o\\_vsezivljenjskem\\_ucenju.pdf](https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_o_vsezivljenjskem_ucenju.pdf)
- Metsäpelto, R. L. idr. (2022). A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143–172.
- Mignano, A. J. in Weinstein, C. S. (1993). *Elementary classroom management: Lessons from research to practice*. McGraw-Hill.
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji*. Psihopolis institut.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Direktorat za predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo (2023). *Osnovnošolsko izobraževanje otrok s posebnimi potrebami*. <https://www.gov.si teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) (2023a). *Zasebne osnovne šole*. <https://www.gov.si teme/zasebne-osnovne-sole/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) (2023b). *Javni vrtci*. <https://www.gov.si teme/javni-vrtci/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) (2023c). *Zasebni vrtci*. <https://www.gov.si teme/zasebni-vrtci/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) (2023d). *Slovenski šolski sistem in slovensko ogrodje kvalifikacij*. <https://www.gov.si teme/slovenski-solski-sistem-in-slovensko-ogrodje-kvalifikacij/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) (2024a). *Evidence vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov*. <https://portal.mss.edus.si/portal/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) (2024b). *Predšolska vzgoja*. <https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/predsolska-vzgoja/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) (2024c). *O osnovni šoli*. <https://www.gov.si teme/o-osnovni-soli/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) (2024d). *Prepoznavanje in preprečevanje nasilja v šolah*. <https://www.gov.si teme/prepoznavanje-in-preprecevanje-medvrstniskoga-nasilja-v-solah/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) (2024e). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. <https://www.gov.si teme/ugotavljanje-in-zagotavljanje-kakovosti-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) (2024f). *Srednješolsko izobraževanje*. <https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/srednjesolsko-izobrazevanje/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) (2024g). *Pravica do sofinanciranja zasebnega vrtca iz občinskega proračuna*. <https://www.gov.si/zbirke/storitve/pravica-do-sofinanciranja-zasebnega-vrtca-iz-obcinskega-proracuna/>
- Montessori inštitut (b. d.). *Predstavitev OŠ Montessori*. <https://institut-montessori.si/osnovna-sola-montessori/>
- Mugnaioni Lešnik, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (1999). *Nasilje v šolah*. Šola za ravnatelje.

<https://solazaravnateljce.si/ISBN/978-961-6637-24-4.pdf>

Mulholland, M. in O'Connor, U. (2016). *Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers*. <https://pure.ulster.ac.uk/ws/files/11531217/Author%20Accepted%20Version.Final.pdf>

Munn, P. (1993). Parents as school board members: school managers and friends? V Munn, P. (ur.), *Parents and schools: customers, managers or partners* (str. 87–100). Routledge.

Muršak, J. (2001). Kompetence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 52(4), 66–79.

Nastran Ule, M. (1994). *Temelji socialne psihologije*. Znanstveno in publicistično središče.

*Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (2003). [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)

Nasilje (b. d.). SSKJ/Fran. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=nasilje>

Novljan, E. (1990). Razmišljanja o integraciji v svetu. *Sodobna pedagogika*, 41(7/8), 423–431.

Nassipbayeva, O. (2012). *The competencies of the modern teacher*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567059.pdf>

Okoliš, S. (2008). *Zgodovina šolstva na Slovenskem*. Slovenski šolski muzej. <https://stanko-okolis.si/wp-content/uploads/2018/05/Zgodovina-%C5%A1olstva-na-Slovenskem.pdf>

Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 36–51.

*Opis delovnih nalog* (b. d.). <https://www.fmalgaja.si/files/2015/03/opis-delovnih-mest.pdf>

*OŠ Danile Kumar* (2024). <https://en.os-danilekumar.si/>

Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Tehniška založba Slovenije.

Pedagoški Inštitut (b. d.). *TALIS 2024*. <https://talispei.splet.arnes.si/>

Polak, A. (2000). Timsko delo je nadgradnja individualnega dela. *Katarina: revija za kreativno poučevanje*, 5(5), 2–3.

Polak - Fištravec, I. idr. (1999). *Waldorfska pedagogika: waldorfska šola in waldorfski vrtec*. Maribor. Zavod Waldor: Društvo prijateljev waldorfske pedagogike »Maj«.

Policija (b. d.). *Kaj lahko storijo starši?* <https://www.policija.si/svetujemo-ozavescamo/policija-za-otroke-najstnike/nasilje-med-vrstniki/kaj-lahko-storijo-starsi>

Potkonjak, N. (1975). *Pedagogika*. DZS.

*Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode* (2009). Uradni list RS, št. 104/09. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV9804>

*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013, 2024).

Uradni list RS, št. 52/13 in 63/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11583>

*Pravilniku o pogojih za ustanavljanje javnih osnovnih šol, javnih osnovnih šol in zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami ter javnih glasbenih šol* (1998). Uradni list RS, št. 16/98, 82/03 in 61/05. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ODRE381>

- Program Osnovne šole Montessori* (b. d.). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Zasebne-osnovne-sole/Montessori.pdf>
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih* (2005). [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske\\_smernice\\_za\\_delo\\_ouz\\_in\\_os.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf)
- Protner, E. in Wakounig, V., (2000). Podobe reformske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 58(4), 6–22.
- Pšunder, M. (1998). *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli*. Zavod RS za šolstvo.
- Pšunder, M. (2001). *Pedagoški in pravni vidiki obravnavanja disciplinskih kršitev v osnovni šoli* [doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Zavod RS za šolstvo.
- Rahman, A. (2023). Professional development in an institution through the GROW model. *Assyfa Learning journal*, 1(2), 112–121.
- Razdevšek Pučko, C. (1990). Spremembe v stališčih in značilnosti posameznih obdobij v poklicnem razvoju učiteljev. V *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva: zbornik gradiv s posveta* (str. 146–151). Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Redecker, C. (2017). *Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev DigCompEdu*. <https://www.zrss.si/pdf/digcompedu.pdf>
- Resman, M. (1991). Pedagoška služba: Nazaj k učiteljem!. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Sloveniji*, 42(10), 1, 4.
- Resman, M. (1992). Partnerstvo med šolo in domom, *Sodobna pedagogika*, 43(3–4), 135–145.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 64–83.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih: zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek. *Sodobna pedagogika*, 58(posebna izdaja), 122–139.
- Rockwell, R. E., Andre, L. C. in Hawley, M. K. (1995). *Parents and teachers as partners: Issues and challenges*. Harcourt Brace and company.
- Rodgers, C. in Skelton, J. (2014). Professional Development and Mentoring in Support of Teacher Retention. *Journal on School Educational Technology*, 9(3), 1–11.
- Rousseau, J. J. (1959). *Emil ali o vzgoji*. DZS.
- Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*. Krt.
- Schleicher, K. (1989). Home-school relations and parental participation. V Galton, M. (ur.), *Handbook of primary education in Europe*. Fulton in association with The Council of Europe.
- Schmidt, M. (1999). Segregacija – integracija. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 138–151.
- Schmidt, M. (2001). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Schmidt, M. (2006). Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 57(posebna izdaja), 320–307. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-GBFGCL30>
- Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru* (2004).

Zavod RS za šolstvo. zrssi.si

Steiner, R. (2024). *Antropozofske teze: Spoznavna pot antropozofije: Mihaelov misterij*. Samozaložba. <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/190464003>

Stenfors - Hayes, T., Weurlander, M., Dahlgren, L. O. in Hult, H. (2010). Medical teachers' professional development – perceived barriers and opportunities. *Teching in higher education*, 15(4), 399–408.

Sülau, V., Nehez, J. in Olin Almqvist, A. (2024). *Learning leading – responsiveness in leading professional learning. Professional Development in Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2024.2337774>

Šimenc, M. in Tašner, V. (ur). (2016). *Komu je na poti kakovostno javno šolstvo?* Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/150>

Šinkovec, M. (2015). Vloge učitelja in vzgojitelja pri razvijanju samostojnosti in samostojnega učenja učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(2), 31–39. doi: 10.4312/vi.46.2.31-39.

Škraba, B. in Zupančič, M. (2017). *Sodelovanje učiteljev in specialnih pedagogov v inkluzivni šoli*. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

*Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja* (2011). Slovenski šolski muzej.

Šteh, B. (2008). Učiteljji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem »sodelovanju«. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 30–50.

SIO (b. d.). *Sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. [https://eurydice.sio.si/publikacije/Sistem-vzgoje-in-izobra%C5%BEevanja-v-Republiki-Sloveniji\\_2017-18.pdf](https://eurydice.sio.si/publikacije/Sistem-vzgoje-in-izobra%C5%BEevanja-v-Republiki-Sloveniji_2017-18.pdf)

SURS (2023). Število otrok v osnovnošolskem izobraževanju še vedno narašča. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/11079>

SURS (2024). *Statistika predterciarnega izobraževanja*. <https://www.sviz.si/statistika-predterciarnega-izobrazevanja/>.

TALIS 2017 (2020). *Izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018*. <https://talispei.splet.arnes.si/files/2020/03/TALIS18-Ucitelji-in-ravnateljji-cenjeni-strokovnjaki.pdf>

Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control. *European journal of education*, 33(4), 433–444.

The Learning teacher Network (2006). *About us. Our 10 core beliefs*. <https://tln.org.au/Web/Web/About-Us/About-Us.aspx?hkey=3846531a-f171-411c-b01f-b6bbef6da362>

Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Univerza v Ljubljani, Center UL za uporabo IKT v pedagoškem procesu (2024). *SAMR-model*. <https://digitalna.uni-lj.si/samr/>

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.

Vidmar, T. (1997). Oblast in šolstvo v srednjem veku. *Sodobna pedagogika*, 48(5/6), 276–282.

Vidmar, J. (2001). Sodelovanje med starši in šolo. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 46–65.

Vonta, T. (2004). Profesionalni standardi kot del celostnega sistema profesionalnega razvoja

- vzgojiteljice oziroma učiteljice. V M. Resman idr. (ur.), *Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji: prispevki za strokovni posvet: zbornik povzetkov* (str. 73). ZDPDS.
- Vovk Ornik, N. (2019). *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in prilagoditvah*. [https://www.sc-pomurje.si/files/2020/02/predstavitev\\_strokovni-center-Pomurje\\_prilagoditve-za-otroke-s-PP\\_27.11.2019\\_no\\_copy.pdf](https://www.sc-pomurje.si/files/2020/02/predstavitev_strokovni-center-Pomurje_prilagoditve-za-otroke-s-PP_27.11.2019_no_copy.pdf)
- Zabukovec, V., Boben, D. in Krajnc, I. (1999). Uporaba situacijskega vodenja v pedagoški praksi. *Pedagoška obzorja*, 8(2/3), 137–165. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-LBK5H0GW/0af0f090-4b24-4197-9e83-62fb6060041e/PDF>
- Zakon o gimnazijah* (1996). Uradni list RS, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17, 6/18 – ZIO-1, 46/19 in 53/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO450>
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI-UPB4) (1996, 2005, 2007). Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 – ZZNŠPP, 141/22, 158/22 – ZDoh-2AA in 71/23. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
- Zakon o osnovni šoli* (ZOsn) (1996, 2007). Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24. *Zakon o osnovni šoli* (ZOsn) (PISRS)
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). Uradni list RS, št. 79/06, 68/17, 46/19 in 53/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>
- Zakon o preprečevanju nasilja v družini* (ZPND) (2021). Uradni list RS, št. 16/08, 68/16, 54/17 – ZSV-H in 196/21 – ZDOsk. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5084>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli* (ZOsn-F) (2007). Uradni list RS, št. 102/07. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV7727>
- Zakon o vrtcih* (ZVrt) (1996). Uradni list RS, št. 100/05 – uradno prečiščeno besedilo, 25/08, 98/09 – ZIUZGK, 36/10, 62/10 – ZUPJS, 94/10 – ZIU, 40/12 – ZUJF, 14/15 – ZUUJFO, 55/17 in 18/21. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO447>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1) (2011, 2017). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
- Zakon o zavodih* (ZZ) (1991). Uradni list RS, št. 12/91, 8/96, 36/00 – ZPDZC in 127/06 – ZJZP. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO10>
- Zalokar Divjak, Z. (2002). Ali je nasilje že vsakodnevni pojav? *Družinska pratika – za navadno leto*, 112–117.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSS) (b. d.a). *Razširjeni program*. <https://www.zrss.si/podrocja/osnovna-sola/razsirjen-program/>
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi* (2001). Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- ZRSS (b. d.a). *Razširjeni program*. <https://www.zrss.si/podrocja/osnovna-sola/razsirjen-program/>
- ZRSS (b. d.b). *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami*. <https://www.zrss.si/usmerjanje-otrok->

posebne-potrebe/

ZRSS (b. d. c). *Medvrstniško nasilje v VIZ*. <https://arhiv.zrss.si/strokovne-resitve/ponudba-resitev/medvrstnisko-nasilje-v-viz>

ZRSS (2022). *Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/Protokol-ob-zaznavi-in-za-obravnavo-medvrstnikea-nasilja-v-VIZ-1.pdf>

Zavod za razvoj waldorfskih šol in vrtcev Slovenije (b. d.). <https://www.waldorf.si/>

Žlebnik, L. (1969). *Obča zgodovina pedagogike*. DZS.

Žmavc, J. (2019). *Retoričnost učiteljeve avtoritete*. <https://www.researchgate.net/>

publication/335776704\_Retoricnost\_uciteljeve\_avtoritete\_The\_rhetoric\_of\_the\_teacher's\_authority

Yusupova, D. F., Alimdjanova, D. N. in Kholiyorova, S. Q. (2020). The role of educators in modern education. *International Journal on Integrated Education*, 3(10), 180–183. DOI:10.31149/ijie.

v3i10.717



UNIVERZA  
V LJUBLJANI

PEF

Pedagoška  
fakulteta

*Monografija predstavlja celovit pregled tematike vzgoje in izobraževanja, saj zajema široko teoretsko področje, kar pa spretno poveže s pomenom aplikacije v praksi, kar je ključno za razumevanje in izboljšanje vzgojno-izobraževalnih procesov v sodobni družbi.*

**prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec**

*Monografija prinaša pomemben prispevek na področju sodobne pedagogike, zlasti s celovitim prepletanjem teoretičnih osnov in praktičnih aplikacij v kontekstu slovenskega šolskega sistema.*

**prof. dr. Janez Vogrinc**

ISBN 978-961-253-334-2



9 789612 533342 >