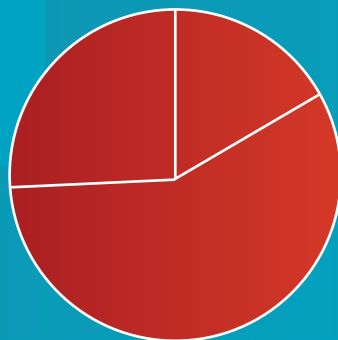
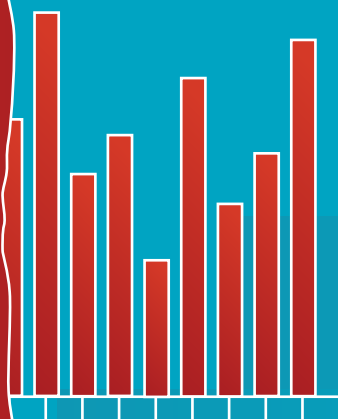




KAKOVOST
V VZGOJI IN
IZOBRAŽEVANJU

NACIONALNA EVALVACIJSKA POROČILA

Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji



NACIONALNA EVALVACIJSKA POROČILA

Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji



KAKOVOST
V VZGOJI IN
IZOBRAŽEVANJU

**Nacionalno poročilo o kakovosti
sistema vzgoje in izobraževanja
v Sloveniji**

Glavna urednica: Tanja Taštanoska

Uredniki poglavij:

Dosežki učenk in učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju:

Mojca Štraus

Varno in spodbudno učno okolje:

Sebastijan Magdič

Profesionalno učenje in delovanje učiteljic in učiteljev:

Andreja Schmuck

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo:

Polona Knific

Avtorji:

Anja Benko, Romana Bešter, Kristina Bratina, Ksenija Bregar Golobič, Gašper Cankar, Aleksandra Grašič, Tomaž Grušovnik, Ada Holcar, Mojca Juriševič, Marta Licardo, Barbara Kampjut, Eva M. Klemenčič, Simona Knavs, Katja Košir, Ana Kozina, Sebastijan Magdič, Saša Masterl, Sonja Pečjak, Janez Pirc, Vesna Podgornik, Simona Rogič Ožek, Sonja Rutar, Klaudija Šterman Ivančič, Gregor Torkar, Marjanca Ajša Vižintin, Janez Vogrinc, Mihaela Zavašnik in Brigita Žarkovič Adlešič.

Jezikovni pregled: Zala Mikelc

Oblikovanje in grafična priprava: Matjaž Tomažič/Humanfrog d. o. o.

Izdal in založil: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje

Za izdajatelja: dr. Vinko Logaj

Spletna publikacija

Publikacija je dosegljiva na:

<https://zakakovost.si/files/2026/04/NPKVIS.pdf>

Ljubljana, 2026

Publikacija je brezplačna.



Priznavanje avtorstva-
Nekomercialno-Brez predelav



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE



NAČRT ZA
OKREVANJE
IN ODPOORNOST



Financira
Evropska unija
NextGenerationEU

Nacionalno poročilo je nastalo v okviru projekta Analitsko središče. Projekt Analitsko središče sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, in Evropska unija – NextGenerationEU. Projekt se izvaja skladno z Načrtom za okrevanje in odpornost (NOC) v okviru razvojnega področja C3 – Pametna, trajnostna in vključujoča rast, komponente C3 K5 – Krepitev kompetenc, zlasti digitalnih in tistih, ki jih zahtevajo novi poklici in zeleni prehod (C3 K5), za ukrep C3.K12.IE / Celovita transformacija (trajnost in odpornost) zelenega in digitalnega izobraževanja.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
[COBISS.SI-ID 274422531](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:coibiss-274422531)
ISBN 978-961-7202-61-8 (PDF)

VSEBINA

6	Seznam kratic/okrajšav	13	Ksenija Bregar Golobič: Globalno ogledalo kakovosti nacionalnega sistema vzgoje in izobraževanja
10	Predgovor		
59	Dosežki učenek in učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju		
60	Dr. Mojca Štraus: Uvod	251	Dr. Gregor Torkar: Prispevek Mednarodne raziskave trendov znanja matematike in naravoslovja k oblikovanju kompetenc za trajnostnost
69	Dr. Sonja Rutar: Povezanost sistemskih značilnosti predšolske vzgoje in procesne kakovosti vrtcev za zagotavljanje enakih možnosti vseh otrok	287	Dr. Eva Klemenčič Mirazchiyski: Analiza dosežkov računalniške in informacijske pismenosti ter računalniškega mišljenja: ICILS 2023
110	Saša Masterl: Nacionalno preverjanje znanja kot informacija o kakovosti znanja	331	Dr. Tomaž Grušovnik: Vprašanja kakovosti državljanske vzgoje in izobraževanja
145	Dr. Gašper Cankar: Kakovost skozi dosežke zunanjih preverjanj znanja na ravni srednješolskega izobraževanja	377	Dr. Ada Holcar: Pomen formativnega spremljanja za izboljšanje samouravnavanja učenja: pogled skozi raziskavi PISA in PIRLS
184	Dr. Sonja Pečjak: Stanje in izzivi bralne pismenosti v vrtcu in osnovni šoli		
217	Dr. Klaudija Šterman Ivančič: Analiza dosežkov na lestvicah vsebin iz matematike in naravoslovja v raziskavah TIMSS in PISA		
416	Varno in spodbudno učno okolje		
417	Sebastijan Magdič: Uvod	596	Dr. Marta Licardo: Zagotavljanje enakih možnosti za vse otroke v predšolski vzgoji: izsledki evalvacije krajših programov
425	Kristina Bratina: Razvijanje socialno-čustvenih kompetenc	632	Dr. Romana Bešter in Dr. Janez Pirc: Napredovanje in vključenost romskih učencev in učenek ter dijakov in dijakinj v izobraževanje v Sloveniji
455	Dr. Katja Košir in Sebastijan Magdič: Spremljanje vidikov doživljanja varnosti in vključenosti v šoli	688	Dr. Marijanca Ajša Vižintin in Sebastijan Magdič: Zagotavljanje kakovosti na področju vključevanja otrok priseljencev na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja
495	Dr. Mojca Juriševič: Spodbujanje učnih potencialov v vrtcu in šoli: ustvarjalno mišljenje in razvoj talentov		
557	Dr. Simona Rogič Ožek: Zagotavljanje kakovosti na področju inkluzivne naravnosti za vse in tudi za otroke s posebnimi potrebami na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja		

747 Profesionalno učenje in delovanje učiteljic in učiteljev

- 748 **Andreja Schmuck:** Uvod
- 760 **Dr. Janez Vogrinc:** Začetno izobraževanje učiteljic in učiteljev v kontekstu zagotavljanja kakovosti izobraževanja in spodbujanja njihovega profesionalnega razvoja
- 791 **Barbara Kampjut:** Vloga mentoric in mentorjev ter pomen praktičnega pedagoškega usposabljanja v začetnem izobraževanju učiteljic in učiteljev: izzivi, priložnosti in poti naprej
- 843 **Dr. Mihaela Zavašnik:** Profesionalno učenje strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev – priložnosti, učinki in potrebe
- 908 **Dr. Ana Kozina:** Odnosna kompetentnost strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju
- 934 **Dr. Anja Benko in Brigita Žarkovič Adlešič:** Ugled in položaj učiteljskega poklica – dejavniki in predlogi za izboljšave
- 970 **Simona Knavs:** Učiteljice in učitelji strokovnih modulov v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju

1006 Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo

- 1007 **Polona Knific:** Uvod
- 1013 **Dr. Mihaela Zavašnik:** Sistemski podporni ukrepi na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo za vzgojno-izobraževalne zavode
- 1062 **Dr. Vesna Podgornik:** Izvajanje institucionalne samoevalvacije v vzgoji in izobraževanju in priprava samoevalvacijskih poročil
- 1102 **Aleksandra Grašič:** Ovrednotenje nacionalnega sistema podpore srednjim poklicnim in strokovnim šolam pri notranjem upravljanju s kakovostjo

SEZNAM KRATIC/OKRAJŠAV

ACS	Andragoški center Slovenije
BDP	bruto domači proizvod
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Sodelovanje za akademsko, socialno in čustveno učenje)
CEUVIZ	Centralna evidenca udeležencev vzgoje in izobraževanja
CPI	Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje
CT	Creative Thinking (ustvarjalno mišljenje)
CTR	cilji trajnostnega razvoja
DSP	dodatna strokovna pomoč
DZS	Državna založba Slovenije
EACEA	Education, Culture and Executive Agency (Evropska izvršna agencija za izobraževanje in kulturo)
EPoS	elektronsko podprta samoevalvacija
ESS	Evropski socialni sklad
EQAVET	European Quality Assurance in Vocational Education and Training (Evropski referenčni okvir za zagotavljanje kakovosti v poklicnem izobraževanju in usposabljanju)
EQAVET NRP/NRP EQAVET	nacionalna referenčna točka EQAVET
ETUCE	European Trade Union Committee for Education (Evropski sindikalni odbor za izobraževanje)
EU	Evropska unija
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children (Zdravstveno vedenje šoloobveznih otrok)
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study (Mednarodna raziskava državljanjske vzgoje in izobraževanja)
ICILS	International Computer and Information Literacy Study (Mednarodna raziskava računalniške in informacijske pismenosti)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Mednarodno združenje za preučevanje učinkov izobraževanja)
IKT	informacijsko-komunikacijska tehnologija
INA/IN	individualni načrt aktivnosti
IP	individualizirani program
ISCED	International Standard Classification of Education (Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja)

JV	jugovzhodna Slovenija
KATIS	Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja
LEPK035	Lestvica za ocenjevanje procesne kakovosti v vrtcih za otroke, stare 3 do 5 let
LifeComp	The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (Evropski okvir za osebno in socialno ključno kompetenco in kompetenco učenje učenja)
MAT	matematika
MIPEX	Migrant Integration Policy Index (Indeks politik vključevanja priseljencev)
MJ	materni jezik
MVI	Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
MVN	medvrstniško nasilje
MIZŠ	Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
NESET	Network of Experts on Social Aspects of Education and Training (Mreža strokovnjakov za socialno razsežnost vzgoje in izobraževanja)
NIJZ	Nacionalni inštitut za javno zdravje
NOO	Načrt za okrevanje in odpornost
NPI	nižje poklicno izobraževanje
NPUR	Nacionalni program ukrepov Vlade RS za Rome 2021–2030
NPVI	Nacionalni program vzgoje in izobraževanja 2024–2033
NPZ	nacionalno preverjanje znanja
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj)
OIN	osebni izobraževalni načrt
OŠ	osnovna šola
OŠPP	osnovna šola s prilagojenim programom
OZN	Organizacija združenih narodov
PDCA	Plan–Do–Check–Act (Demingov krog: Razvojno načrtuj – Izvedi in spremljaj – Vrednoti in poročaj–Ukrepi in načrtuj naprej)
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih)
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS)
PISA	Programme for International Student Assessment (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev)
PIU	poklicno izobraževanje in usposabljanje

POKI	Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje
POŠ	podružnična osnovna šola
PP	posebne potrebe
PROGA	Prožni model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti nadarjenih dijakov in spodbujanja njihovega kariernega razvoja v slovenskem kontekstu
PSI	poklicno in strokovno izobraževanje
PUD	praktično usposabljanje z delom
PT	poklicni tečaj
PTI	poklicno-tehniško izobraževanje
RIC	Državni izpitni center
RPVI	Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033
SČK	socialno-čustvene kompetence
SČU	socialno-čustveno učenje
SE	Standard Error (standardna napaka)
SES	socialno-ekonomski status
SOK	Slovensko ogrodje kvalifikacij
SPI	srednje poklicno izobraževanje
SPSI	srednje poklicno in strokovno izobraževanje
SPS šole	srednje poklicne in strokovne šole
SSES	Survey on Social and Emotional Skills (Raziskava o socialnih in čustvenih veščinah)
SSI	srednje strokovno izobraževanje
SŠ	srednja šola
STSI	srednje tehniško in strokovno izobraževanje
SURS	Statistični urad Republike Slovenije
SV	severovzhodna Slovenija
TALIS	Teaching and Learning International Survey (Mednarodna raziskava poučevanja in učenja)
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Mednarodna raziskava trendov v znanju matematike in naravoslovja)
UIS	UNESCO Institute for Statistics (Inštitut za statistiko UNESCO)
UL	Univerza v Ljubljani
UM	Univerza v Mariboru

UMAR	Urad za makroekonomske analize in razvoj
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo)
UNESCO-UIS	UNESCO Institute for Statistics (Inštitut za statistiko UNESCO)
UNICEF	United Nations Children's Fund (Sklad Združenih narodov za otroke)
UZK	ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti
VET	Vocational Education and Training (poklicno izobraževanje in usposabljanje)
VI	vzgoja in izobraževanje
VIO	vzgojno-izobraževalno obdobje
VITR	vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj
VIZ	vzgoja in izobraževanje
VSUO	varno in spodbudno učno okolje
ZGim/ZGIM	Zakon o gimnazijah
ZOFVI	Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja
ZOOMTVI	Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju
ZOPOPP	Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami
ZOsn	Zakon o osnovni šoli
ZOsnL	Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli
ZPSI1	Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju
ZRomS1	Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji
ZRSŠ	Zavod Republike Slovenije za šolstvo
ZRSZ	Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje
ZSDP1G	Zakon o dopolnitvah Zakona o starševskem varstvu in družinskih prejemkih
ZSVarPreH	Zakon o dopolnitvah Zakona o socialno varstvenih prejemkih
ZŠtip1	Zakon o štipendiranju
Zvrt	Zakon o vrtcih
ZVrtH	Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih

PREGOVOR

Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, ki je pred vami, združuje strokovne prispevke, ki osvetljujejo ključne vidike kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja ter predstavljajo analitično podlago za sintezno poročilo. Nacionalno poročilo je pomemben referenčni vir za nadaljnje analize in oblikovanje politik.

Nastalo je z več medsebojno povezanimi nameni: na enem mestu zbrati relevantne informacije o kakovosti sistema, izvesti njegovo samoevalvacijo, strukturirati razpravo o kakovosti v vzgoji in izobraževanju, poiskati skupne imenovalce med raznolikimi pogledi na kakovost, izoblikovati sistemске kazalnike kakovosti, ki v Sloveniji (še) niso bili opredeljeni, ter ponuditi izhodišča za razvojno načrtovanje.

Pri nastanku poročila je sodelovalo 27 avtorjev in avtoric, strokovnjakov in strokovnjakinj z različnih področij vzgoje in izobraževanja, ki so se odzvali na javni poziv v sklopu projekta Analitsko središče (Načrt za okrevanje in odpornost). Za pripravljenost na sodelovanje in zavzet strokovni pristop se vsem avtorjem in avtoricam na tem mestu zahvaljujem. Prispevki avtorjev, ki se razlikujejo po fokusu, obsegu, vrsti zajetih podatkov, raziskovalnih pristopih, teoretskih izhodiščih in strokovnih perspektivah, odsevajo pluralnost pogledov na kakovost v vzgoji in izobraževanju. Prispevki so nastali avtonomno, z uredniškim procesom pa smo poskrbeli za njihovo umestitev v skupni vsebinski koncept poročila. Vsebinsko smo se pri oblikovanju poročila naslonili na Nacionalni okvir kakovosti v vzgoji in izobraževanju.

Prispevki ponujajo poglobljen vpogled v štiri ključna področja kakovosti:

- dosežke učenk in učencev ter otrok v učenju in razvoju,
- varno in spodbudno učno okolje,
- profesionalno delovanje in učenje strokovnih delavcev in delavk ter
- ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo.

Avtorje in avtorice smo v procesu priprave izzvali, da ob obravnavi posameznih tem opredelijo sistemske kazalnike in merila kakovosti ter jih, kjer je to smiselno, povežejo s standardi in kazalniki kakovosti iz zbirke Kakovost v vrtcu in šoli. Tako vsak prispevek poleg poglobljene analize prinaša tudi predlog kazalnikov in meril, ki jih je smiselno zasledovati ob periodičnem ugotavljanju kakovosti sistema. To je ena pomembnih dodanih vrednosti tega poročila. Skozi postavljene kazalnike se namreč kristalizira ideja, o čem govorimo, ko govorimo o kakovosti vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Prispevki obravnavajo različne vidike kakovosti, pri tem pa uporabljajo tako kvantitativne kot kvalitativne pristope ter črpajo iz nacionalnih in mednarodnih raziskav, evidenčnih podatkov in drugih relevantnih virov.

Poročilo je strukturirano v tematska področja, ki sledijo navedenim področjem kakovosti. Poglavja uvajajo uvodniki urednika in urednic, ki bralce usmerjajo skozi vsebino člankov v posameznem poglavju. Bralec lahko v poročilo vstopa z enim dolgim zamahom od začetka

do konca ali pa se poglobi v posamezno področje skozi poglavje ali specifično temo z izborom relevantnega članka.

Poglavja dopolnjuje še uvodni prispevek, ki kakovost sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji umešča v globalni prostor skozi prizmo ciljev trajnostnega razvoja.

Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja je prvo te vrste v samostojni Sloveniji. Razočaralo bo tiste, ki si želijo kratkih in preprostih interpretacij, saj ne ponuja preprostih odgovorov. Poročilo odpira prostor za razumevanje kompleksnosti kakovosti vzgoje in izobraževanja. Kot tako je izhodišče za nadaljnje analize, dialog in predvsem razvoj sistema ter oblikovanja politik, ki temeljijo na informiranju s podatki, strokovnosti in skupni odgovornosti.

Dr. Tanja Taštanoska
glavna urednica

.....

GLOBALNO OGLEDALO KAKOVOSTI NACIONALNEGA SISTEMA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Ksenija Bregar Golobič

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Urad za razvoj in kakovost izobraževanja,
Sektor za kakovost in analize
ksenija.bregar@gov.si

Povzetek

Leta 2015 je Organizacija združenih narodov soglasno sprejela Agendo za trajnostni razvoj do leta 2030, s katero se je 193 držav, vključno s Slovenijo, zavezalo k skupnemu delovanju za trajnostno, pravično in vključujočo prihodnost. Agenda vključuje 17 ciljev trajnostnega razvoja (CTR), pri čemer ima cilj 4 – kakovostno in vključujoče izobraževanje – ključno vlogo pri uresničevanju vseh drugih ciljev. Pomemben del agende je spremljanje napredka s pomočjo globalnih kazalnikov in nacionalnih ciljnih vrednosti. Kazalniki, čeprav oblikovani na globalni ravni, so relevantni tudi za nacionalni kontekst, saj omogočajo pregled stanja, identifikacijo vrzeli in usmerjanje politik. Prispevek prikazuje, kako se Slovenija uvršča v sistemu globalnih kazalnikov kakovosti izobraževanja. Glede na številne kazalnike, še posebej na področjih vključevanja trajnostnih tem v kurikulum in dostopa do izobraževanja, Slovenija dosega nadpovprečne rezultate. Kljub temu ostajajo izzivi, med največjimi je padec dosežkov na področjih bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. Prispevek hkrati obravnava tudi izzive samega sistema spremljanja in vrednotenja kakovosti izobraževanja, zlasti s področja podatkovne pokritosti in usklajevanja globalnega tematskega okvira kazalnikov in oblik poročanja z nacionalnimi pristopi spremljanja kakovosti. Prispevek poudari skupno, deljeno odgovornost pri načrtovanju, uresničevanju in spremljanju CTR, pri tem poziva h krepitvi sistemskih mehanizmov ter sodelovanju in partnerstvu na vseh ravneh.

Ključne besede: Agenda ZN za trajnostni razvoj do leta 2030, cilj trajnostnega razvoja na področju izobraževanja (CTR 4), globalni in tematski kazalniki CTR 4, nacionalne ciljne vrednosti, globalni semafor spremljanja napredka izobraževanja, deljena odgovornost

On the Quality of the Education System in Slovenia from the Global Perspective of the 2030 Agenda for Sustainable Development

In 2015, the United Nations unanimously adopted the 2030 Agenda for Sustainable Development, through which 193 countries, including Slovenia, committed themselves to collective action towards a sustainable, equitable and inclusive future. The Agenda encompasses 17 Sustainable Development Goals (SDGs), among which Goal 4 – quality and inclusive education – plays a pivotal role in the attainment of all other goals. A principal component of the Agenda is the monitoring of progress through global indicators and nationally defined target values. Although developed at the global level, these indicators are equally relevant in the national contexts, as they enable an assessment of the current situation, facilitate the identification of gaps, and inform policy development. The article examines Slovenia's position within the global system of indicators of quality and inclusion in education. Across a range of indicators, particularly those related to integrating sustainability themes into curricula and access to education, Slovenia records above-average performance. Nevertheless, significant challenges persist, most notably a decline in learning outcomes in reading, mathematics and science literacy. The article further highlights challenges inherent in the system of monitoring and evaluation of quality, especially regarding data coverage and the alignment between the global thematic indicator framework, reporting practices, and national approaches to quality assurance in education. Finally, the article underscores the shared responsibility for planning, implementing, and monitoring the SDGs and calls for strengthening systemic mechanisms and enhanced cooperation and partnerships at all levels.

Keywords: 2030 Agenda for Sustainable Development, United Nations, education-related Sustainable Development Goal (SDG 4), SDG 4 global and thematic indicators, national benchmarks, global dashboard of monitoring education progress, shared responsibility

Spremenimo naš svet: agenda za trajnostni razvoj do leta 2030

Leta 2015 je Organizacija združenih narodov (OZN) sprejela Agendo za trajnostni razvoj do leta 2030 (krajše Agenda 2030).¹ Soglasno jo je sprejelo vseh 193 članic Generalne skupščine Združenih narodov, med njimi tudi Slovenija.

Nova globalna razvojna agenda (2015–2030) države še močnejše od obeh predhodnic, Agende za novo tisočletje (1992–2000) in Milenijske agende (2000–2015), nagovarja in zavezuje k spremembi sveta, k transformativnemu delovanju v smeri obširne preobrazbe, potrebne za trajnostni razvoj (UNESCO, 2022, str. 18), in zato odločnejšemu ukrepanju na področju človekovih pravic, odpravljanja neenakosti in revščine, zagotavljanja miru in blaginje za vse ter reševanja okoljskih in podnebnih izzivov. »Zemlja in njeni ekosistemi so naš skupni dom« je zapisano v Agendi 2030 (OZN, 2015c, str. 38), podnebni izzivi pa med največjimi: »Podnebne spremembe so eden največjih izzivov našega časa in njihove škodljive posledice ogrožajo zmožnost vseh držav, da bi si zagotovile trajnostni razvoj.«

¹ Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development (Organizacija združenih narodov, 2015b). Prevod agende v slovenski jezik je istega leta izdal Center za evropsko prihodnost in mednarodno razvojno sodelovanje. Pri navajanju agende se v glavnem sklicujemo na slovenski prevod (OZN, 2015c).

(prav tam, str. 25) »Lahko smo prva generacija, ki ji bo uspelo izkoreniniti revščino, lahko pa tudi zadnja, ki še ima možnost, da reši svoj planet.« (prav tam, str. 36)

V osrčju koncepta trajnostnega razvoja, ki ga v mednarodni politični prostor vpelje Poročilo komisije Brundtlandove (OZN, 1987),² je načelo razvoja, ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij na način, da pri tem ne ogroža možnosti prihodnjih generacij za zadovoljevanje njihovih potreb. Agenda 2030 je »temeljna listina za človeštvo in Zemljo v 21. stoletju« (OZN, 2015c, str. 36), je globalni razvojni program, je načrt za ljudi in planet (Nabarro, 2016). In je prva trajnostna razvojna agenda, ki enakovredno obravnava gospodarski, družbeni in okoljski razvojni vidik (Kunčič, 2024).

Pojmovanje trajnostnega razvoja paradigmatsko poseže v splošno instrumentaliziran odnos človeka do narave, z razširitvijo koncepta razvoja na prihodnje generacije pa poglobi tudi samo doktrino človekovih pravic, ki ostaja temeljni pristop tudi, ko gre za trajnostno razvojno vizijo in implementacijo trajnostnih razvojnih ciljev (Nabarro, 2016). Agenda še naprej ostaja posebej pozorna na najšibkejše države in najranljivejše skupine v sleherni državi: »Najšibkejši morajo dobiti več moči« (OZN, 2015c, str. 27).

2 Pri OZN je bila leta 1983 imenovana komisija Brundtlandove za okolje in razvoj (pod vodstvom Gro Harlem Brundtland, predsednice norveške vlade), ki je pripravila poročilo »Naša skupna prihodnost«, znano tudi kot »Poročilo komisije Brundtlandove«. Na podlagi priporočil tega poročila je bila organizirana svetovna konferenca OZN o okolju in razvoju leta 1992 v Riu de Janeiru, katere sklepni dokument je bila Agenda 2021 (Agenda za novo tisočletje). V njej so bili predstavljeni ključni okoljski problemi in v zvezi z njimi posebej poudarjeno spoznanje o soodvisnosti sveta/držav ter zato zahteva po nujnem povezovanju pri njihovem reševanju. Tej prvi »trajnostni agendi« je sledila naslednja, prva 15-letna, imenovana Milenijski razvojni cilji, ki je vključevala osem trajnostnih razvojnih ciljev (drugi se je nanašal na izobraževanje) in 22 kazalnikov za spremljanje napredka (dva kazalnika za področje izobraževanja).

Agenda 2030 je prva, za katero se izrecno poudarja, da ne gre (več) za agendo, ki bi bila namenjena samo državam v razvoju, temveč pomeni odgovorno politično in človeško zavezo vsake države: »To je univerzalna agenda, tako za revne kot bogate države, v novem jeziku Agende 2030 je vsaka država država v razvoju.« (Nabarro, 2016) »Nova agenda je univerzalni klic po ukrepanju. (...) K doseganju trajnostnih razvojnih ciljev do leta 2030 zavezuje vsako posamezno državo, v nasprotju z milenijskimi razvojnimi cilji, ki so se osredotočali na države z nizkimi in srednjimi dohodki.« (OECD, 2019, str. 2) Tudi v Sloveniji je politično vodstvo razumelo pomembno spremembo, ki jo je prinesla Agenda 2030. V Predgovoru takratnega zunanjega ministra k izdaji slovenskega prevoda Agende 2030 tako beremo: »Slovenija je pri oblikovanju agende aktivno sodelovala, saj nanjo ne gledamo kot na program pomoči razvitih za nerazvite, temveč jo razumemo kot celovit program uresničevanja razvoja v vseh njegovih komponentah – ekonomski, socialni in okoljski – za celotno mednarodno skupnost. Njene cilje bomo doma uresničevali v skladu z ravno lastnega razvoja. Kot odgovorna članica mednarodne skupnosti pa bo Slovenija še naprej prispevala k prizadevanjem za razvoj manj razvitih delov sveta« (OZN, 2015c, str. 10).

Agenda 2030 je v primerjavi s prejšnjo globalno razvojno agendo bolj razčlenjena: sestavljena je iz 17 splošnih ciljev (angl. goals) in 169 podciljev (angl. targets) trajnostnega razvoja. Četrty cilj trajnostnega razvoja (CTR 4) se nanaša na izobraževanje, razčlenjen je na 10 podciljev (glej preglednica 1). Za novo razvojno agendo bolj kot kdajkoli velja, da gre za agendo soodvisnosti: med človekom in naravo, med državami, globalnim in lokalnim okoljem ter med samimi cilji trajnostnega razvoja (v nadaljevanju CTR). Vsi cilji in podcilji se med sabo vsebinsko povezujejo v celotno in nedeljivo agendo. Na skupni

poti trajnostnega razvoja je zato treba uresničevati agendo v celoti. In poudarjeno velja tudi za agendo partnerstva: uresničevati jo moramo vse države, ne le del sveta. In na vseh ravneh: mednarodni, regionalni, nacionalni in lokalni ravni. Partnerstvo je del posebnega cilja, ki se nanaša na krepitev načinov in sredstev za izvajanje (CTR 17). Tudi temu delu nova agenda v primerjavi z dosedanjimi posveča več pozornosti (OZN, 2015c, str. 62), zato je med podcilji vsakega od splošnih ciljev vključenih tudi nekaj takih, ki navajajo pogoje izvajanja.

Za uspešno in učinkovito izvajanje podciljev, vključno s podcilji, ki se nanašajo na zagotavljanje pogojev in virov, pa je treba vzpostaviti učinkovit sistem spremljanja in vrednotenja napredka. Tudi temu področju Agenda 2030 namenja okrepljeno pozornost. Poročilo o izvajanju Milenijske razvojne agende (OZN, 2015a, str. 13) ugotavlja, da je za oblikovanje ustreznih in učinkovitih politik ter dvig občutka odgovornosti vlad in mednarodnih skupnosti za uresničevanje zavez za trajnostni razvoj ključna tudi krepitev evalvacijskih aktivnosti po državah in na mednarodni ravni: »Agenda po letu 2015 kliče po podatkovni revoluciji. (...) Podatki bodo igrali osrednjo vlogo pri napredovanju nove razvojne agende. Potrebujemo trajnostne podatke, da bi podprli trajnostni razvoj.« (prav tam) Za spremljanje napredka z vidika zagotavljanja enakih možnosti je, nadalje poudarja Poročilo, v prihodnje pomembno, da so podatki čim bolj razčlenjeni, niansirani in kontekstualizirani.

Četrti cilj trajnostnega razvoja: vključujoče in pravično kakovostno izobraževanje z omogočanjem priložnosti za vseživljenjsko učenje

Izobraževanje je pomemben del vseh globalnih razvojnih agend oziroma okvirov. Pa vendar Agenda 2030 v primerjavi s predhodnicama prinaša pomembno spremembo: izobraževanje ni opredeljeno le kot poseben vsebinski cilj, temveč tudi kot ključni dejavnik pri uresničevanju vseh ciljev za trajnostni razvoj (UNESCO, 2022, str. 8, 68). »Pravzaprav mora biti izobraževanje vključeno v strategije doseganja vsakega od preostalih CTR« (UNESCO, 2016, str. 24), z vsebino vseh 17 CTR pa morajo biti ustrezno dopolnjeni in posodobljeni kurikuli na vseh ravneh izobraževanja.

Znotraj CTR 4 se vloga ključnega dejavnika še posebej pripisuje podcilju 4.7, ki se nanaša na znanje in spretnosti, potrebne za spodbujanje in uresničevanje trajnostnega razvoja, ki jih učenci pridobijo med drugim tudi z izobraževanjem za trajnostni razvoj in trajnostni življenjski slog, človekove pravice, enakost spolov, spodbujanje kulture miru in nenasilja, globalnega državljanstva, spoštovanje kulturne raznolikosti in prispevka kulture k trajnostnemu razvoju (glej preglednica 1).³

3 Na dodatno težo podcilja 4.7 (kot jo ima med vsemi podcilji CTR 4 in za celotno Agendo 2030) kaže tudi dejstvo, da sta na področju razvojne agende OZN o izobraževanju do leta 2030 sprejeta dva globalna akcijska okvira: »Izobraževanje 2030« za implementacijo in spremljanje celotnega četrtega cilja za trajnostni razvoj (UNESCO, 2016) in posebej še za implementacijo ter spremljanje podcilja 4.7 (VITR oziroma VITRGD), »Kažipot VITR« najprej za prehod in prvo petletno obdobje 2014–2019 (UNESCO, 2014) in nato še za obdobje 2020–2030 (UNESCO, 2020).

Opredelitev podcilja 4.7 je v slovenski prostor prinesla pomembno sporočilo: del vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj je tudi vzgoja in izobraževanje za globalno državljanstvo oziroma globalno učenje (GU).⁴ Še več, v globalnem izvedbenem okviru podcilja 4.7 beremo: »VITR in globalna državljanska vzgoja sta jedro podcilja 4.7« (UNESCO, 2022, str. 57).⁵

- 4 Globalno učenje (krajše GU) je v slovenskem prostoru že dolgo uveljavljen (nemara sprejemljivejši) izraz za področje globalnega izobraževanja (global education) oziroma vzgoje in izobraževanja za globalno državljanstvo (global citizenship education). Področje GU je primarno umeščeno na področje mednarodnega razvojnega sodelovanja (Ministrstvo za zunanje zadeve, 2018, str. 34–35).
- 5 Skupna opredelitev VITR in globalnega državljanstva v podcilju 4.7 je pomenila dodatno spodbudo za prvo širšo interdisciplinarno, medsektorsko in večdeležniško razpravo na temo GU in VITR v Sloveniji. Leta 2018 so Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Ministrstvo za zunanje zadeve (MZZ) ter Evropska mreža za globalno učenje (GENE) organizirali prvi Nacionalni forum za GU in VITR. Medtem ko je VITR integriran v šolsko zakonodajo in šolski kurikulum, za GU to ne velja na enak način: v slovenske šole primarno vstopa s projekti nevladnih organizacij (NVO), financiranimi s sredstvi MZZ, GENE in drugimi mednarodnimi organizacijami. Na posvetu je bila izražena odločna potreba »po jasnejšem definiranju (konceptualizaciji) globalnega učenja ter vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, ki naj bo prilagojeno slovenskemu kontekstu, definicije pa naj ne bodo toge« (Platforma SLOGA, 2018). NVO, glavni nosilci projektov GU, in tudi šole, ki sodelujejo v projektih GU, so izrazile željo, da se aktivnosti obeh ministrstev bolje povežejo, da se vsebine in pristopi GU trdneje vgradijo v izobraževalni sistem, tudi v obvezni del šolskega kurikula, da bi bilo globalno učenje tako zagotovljeno vsem učencem. V naslednjih letih so bili storjeni premiki: vsebine GU so se kot del VITR in državljanske vzgoje vse bolj vgrajevale v učne načrte in priročnike za učitelje (Banjac in Šipuš, 2021; Šipuš idr., 2020). Pri tem velja omeniti, da se v Sloveniji sam koncept globalnega državljanstva v polje uradne izobraževalne politike bolj eksplicitno umešča najbolj zadržano. Eden redkih virov, ki eksplicitno govori o globalnem državljanstvu, je monografija, namenjena podpori učiteljem, ki v srednji šoli poučujejo obvezni vsebinski sklop aktivno državljanstvo: »Omenimo še eno porajajoče se državljanstvo, in sicer globalno državljanstvo. Brez dvoma je globalizacija prinesla mnoge spremembe in svet je povezan kot še nikoli. Številni novi procesi so povezani tudi z družbenimi, kulturnimi, političnimi in gospodarskimi spremembami, ki vplivajo na življenje celotnega človeštva. Globalno državljanstvo je povezano s temi novimi realnostmi. Globalni državljan je nekdo, ki se zaveda širšega sveta in tudi svojega mesta v njem. Je nekdo, ki razume, kako svet deluje, hkrati pa spoštuje in ceni različnost kultur, družb in posameznikov v dobi globalizacije. Je nekdo, ki si prizadeva za odpravo socialne nepravilnosti, tudi tako, da sodeluje v lokalni skupnosti.« (Banjac in Šipuš, 2021, str. 20)

Preglednica 1: CTR 4 – globalni cilj in podcilji na področju izobraževanja

Cilj 4.

Zagotoviti vključujoče in pravično kakovostno izobraževanje ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja za vse

Vsebinski podcilji

4.1

Do leta 2030 vsem deklicam in dečkom omogočiti, da dokončajo brezplačno, pravično in kakovostno primarno in sekundarno izobraževanje, ki vodi do relevantnih in učinkovitih učnih rezultatov

4.2

Do leta 2030 vsem deklicam in dečkom omogočiti dostop do kakovostnega razvoja v zgodnjem otroštvu, do varstva in predšolske vzgoje, da bi bili pripravljeni za šolo

4.3

Do leta 2030 vsem ženskam in moškim zagotoviti enak dostop do cenovno sprejemljivega in kakovostnega strokovnega, poklicnega in terciarnega izobraževanja, vključno z univerzitetnim

4.4

Do leta 2030 občutno povečati število mladih in odraslih z ustreznim znanjem in spretnostmi, vključno s strokovnimi in poklicnimi spretnostmi za zaposlitev, dostojno delo in podjetništvo

4.5

Do leta 2030 odpraviti razlike med spoloma v izobraževanju ter omogočiti enak dostop do vseh ravni izobraževanja in poklicnega usposabljanja za ranljive skupine, vključno z osebami z različnimi primanjkljaji, domorodnimi ljudstvi in otroki, ki živijo v težkih razmerah

4.6

Do leta 2030 zagotoviti, da bodo vsi mladi in precejšnji delež odraslih, tako moških kot žensk, razvili pismenost v branju in pisanju ter računanju

4.7

Do leta 2030 poskrbeti, da vsi učenci pridobijo znanje in spretnosti, potrebne za spodbujanje trajnostnega razvoja, med drugim tudi z izobraževanjem za trajnostni razvoj in trajnostni življenjski slog, človekove pravice, enakost spolov, spodbujanje kulture miru in nenasilja, globalnega državljanstva, spoštovanja kulturne raznolikosti in prispevka kulture k trajnostnemu razvoju

Podcilji na ravni pogojev, virov

4.a

Zgraditi in preurediti izobraževalne ustanove, da bodo prilagojene posebnim potrebam otrok zaradi različnih primanjkljajev in spolu ter zagotoviti varna, nenasilna, vključujoča in učinkovita učna okolja za vse

4.b

Do leta 2020 bistveno povečati število štipendij za države v razvoju, zlasti najmanj razvite države, male otoške države v razvoju in afriške države, za vpis v visokošolsko izobraževanje, vključno s poklicnim usposabljanjem, izobraževanjem na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije ter strokovnimi, inženirskimi in znanstvenimi programi, v razvitih državah in drugih državah v razvoju

4.c

Do leta 2030 občutno povečati ponudbo kvalificiranih učiteljev, tudi z mednarodnim sodelovanjem pri usposabljanju učiteljev v državah v razvoju, zlasti v najmanj razvitih državah in malih otoških državah v razvoju

Vir: OZN, 2015b, str. 21–22.

Najpomembnejši vsebinski premik pri opredelitvi globalnih razvojnih ciljev na področju vzgoje in izobraževanja pa je premik h kakovosti. Še naprej je pomembno zagotavljanje čim širše dostopnosti in vključenosti v izobraževanje, toda v Agendi 2030 je glavni razvojni poudarek predhodnih agend razširjen z zahtevo po zagotavljanju in preverjanju (tudi) kakovosti izobraževanja. Premik h kakovosti pomeni premik k učenju in dosežkom, ker »pri osredotočenosti na dostopnosti do izobraževanja obstaja nevarnost, da nismo dovolj pozorni na to, ali se učenci, ko so enkrat v šoli, tudi uspešno učijo, pridobijo ustrezna znanja in spretnosti« (UNESCO, 2016, str. 25).

Če naj povzamemo, je splošni cilj globalne razvojne agende na področju izobraževanja do leta 2030 zagotavljanje vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja ter priložnosti za vseživljenjsko učenje. V bolj razčlenjeni obliki agendo predstavlja deset

podciljev, med katerimi ima posebno mesto (ključni dejavnik uresničevanja vseh CTR) podcilj 4.7 (VITR oziroma VITRGD), trije pa se nanašajo na pogoje izvajanja. Deset podciljev pomeni deset tematsko zaokroženih področij agende: primarno in sekundarno izobraževanje (podcilj 4.1), predšolska vzgoja (4.2), strokovno, poklicno in terciarno izobraževanje (4.3), spretnosti za delo (4.4.), pravičnost/pariteta (4.5), pismenost odraslih (4.6), vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj in globalno državljanstvo (4.7), učno okolje (4.a), štipendije (4.b) in učitelji (4.c). Po podciljih CTR 4 so oblikovana tudi tematska področja kazalnikov, s pomočjo katerih se spremlja napredek pri uresničevanju globalne agende za trajnostni razvoj na področju izobraževanja.

Globalni okvir kazalnikov za spremljanje napredka na področju izobraževanja

Globalni kazalniki

Za potrebe sistematičnega spremljanja in pregledov uresničevanja Agende 2030 je bil v prvem letu po sprejetju nove razvojne agende na mednarodni ravni pod okriljem Komisije za statistiko pri OZN pripravljen globalni okvir kazalnikov za vseh 17 CTR in njihovih 169 podciljev, skupaj 251, natančneje 234 globalnih kazalnikov, saj se s 13 kazalniki spremlja hkrati več ciljev za trajnostni razvoj. Za področje izobraževanja (CTR 4) okvir opredeljuje 12 globalnih kazalnikov (glej preglednica 2). Med njimi velja poudariti kazalnik 4.7.1, s katerim se spremlja še dva druga (pod)cilja za trajnostni razvoj: podcilj 12.8 o zagotavljanju ustrezne seznanjenosti in ozaveščenosti za trajnostni razvoj in sonaraven način življenja (OZN, 2015c, str. 53) ter podcilj 13.3 o izboljšanju izobraževanj, ozaveščanja ter človeških in

institucionalnih zmogljivosti za blažitev podnebnih sprememb, prilagajanje, omejevanje posledic in zgodnje opozarjanje (isto, str. 54).

Dvanajst globalnih kazalnikov predstavlja minimalni nabor kazalnikov, s pomočjo katerih se pridobi najsplošnejša ocena globalnega napredka na področju izobraževanja, zato naj bi bili (vsaj) ti kazalniki vgrajeni v nacionalne sisteme kazalnikov kakovosti (UIS, 2024, str. 6–7). Okvir globalnih kazalnikov CTR 4 obsega po en globalni kazalnik za vsak podcilj CTR 4, razen za področje primarnega in sekundarnega izobraževanja (4.1) ter predšolske vzgoje (4.2), kjer sta vključena po dva kazalnika. H globalnim kazalnikom na področju izobraževanja pa je treba prišteti še dva kazalnika o vlaganju v izobraževanje, opredeljena znotraj prvega cilja za trajnostni razvoj (odprava revščine), natančneje podcilja 1.a, ki se nanaša na mobilizacijo virov. Obvezno spremljanje napredka tudi s pomočjo finančnih kazalnikov na področju izobraževanja določa globalni Akcijski okvir za implementacijo CTR 4 (UNESCO, 2016, str. 66).⁶

Pri globalnem spremljanju uresničevanja CTR 4 se tako poroča o napredku s pomočjo kazalnikov na 11 tematskih področjih: na že navedenih desetih področjih iz okvira CTR 4 (področja podciljev) in na dodanem področju »vlaganje v izobraževanje« iz okvira CTR 1.⁷ Kot je razvidno iz preglednice 2, globalni kazalniki za spremljanje vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja zajemajo vse ravni izobraževanja (od predšolske do terciarne, vključno z univerzitetno) ter področje izobraževanja odraslih.

6 V dokumentih sta zato v rabi dva načina označevanja obeh finančnih kazalnikov: 1.a.1 in 1.a.2 (kot del okvira CTR 1) ali pa FFA.1 in FFA.2 (kot del navedenega globalnega akcijskega okvira za implementacijo CTR 4: Framework For Action). Včasih kazalnika nista navedena po enotnem načinu.

7 Omenjeno tematsko shemo kazalnikov uporabljata oba glavna vira poročanja organizacije UNESCO o globalnem napredku na področju izobraževanja: Global Education Monitoring Report (GEMR) in World Education Statistics (UIS), nova serija letnih pregledov statističnih podatkov na področju izobraževanja, prva je izšla leta 2024 (UIS, 2024).

Preglednica 2: Okvir globalnih kazalnikov za spremljanje Agende 2030 na področju izobraževanja

Podcilj v CTR 4	Področje kazalnika	Globalni kazalnik
4.1 primarno in sekundarno izobraževanje	bralni in matematični dosežki	4.1.1 Delež učencev a) v 2./3. razredu, b) ob koncu primarnega izobraževanja (ISCED 1) in c) ob koncu osnovnošolskega izobraževanja (ISCED 2), ki dosežajo vsaj osnovno raven pri i) bralni in ii) matematični pismenosti, po spolu
	dokončanje izobraževanja	4.1.2 Stopnja dokončanja izobraževanja (ISCED 1, 2, 3)
4.2 predšolska vzgoja	stopnja razvoja predšolskih otrok	4.2.1 Delež otrok, starih 24–59 mesecev, z ustrezno stopnjo razvoja na področju zdravja, učenja in psihosocialne dobrobiti, po spolu
	vključenost v predšolsko izobraževanje	4.2.2 Stopnja vključenosti v organizirano predšolsko izobraževanje (eno leto pred vstopno starostjo za šolo)
4.3 strokovno, poklicno in terciarno izobraževanje	vključenost mladih in odraslih v izobraževanje	4.3.1 Stopnja vključenosti mladih (15–24 let) in odraslih (15–64 let) v formalne in neformalne oblike izobraževanja v zadnjih 12 mesecih, po spolu
4.4 spretnosti za delo	spretnosti IKT, mladi in odrasli	4.4.1 Delež mladih in odraslih (16–74 let) s spretnostmi IKT (ki so v zadnjih 12 mesecih uporabljali spretnosti IKT), po vrsti spretnosti

Podcilj v CTR 4	Področje kazalnika	Globalni kazalnik
4.5 pravičnost	pravičnost, enake možnosti	4.5.1 Paritetni indeksi (Ž/M, podeželje/mesto idr.) ustrezno po kazalnikih
4.6 pismenost odraslih	funkcionalna pismenost, vseživljenjsko učenje	4.6.1 Delež populacije določenih starostnih skupin (16–65 let), ki dosegajo vsaj osnovno raven funkcionalnih a) besedilnih in b) številčnih spretnosti, po spolu
4.7 vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj in globalno državljanstvo	vključenost VIGD in VITR v politike, kurikulum, izobraževanje učiteljev in ocenjevanje znanja	4.7.1 Do katere mere so vključeni i) vzgoja in izobraževanje za globalno državljanstvo (VIGD) ter ii) vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) v: a) nacionalne izobraževalne politike, b) kurikulum in učne načrte, c) izobraževanje učiteljev in d) ocenjevanje znanja *(4.7.1 = 12.8.1 = 13.3.1)
P O G O J I, V I R I		
4.a šolska infrastruktura in učna okolja	učno okolje – ustrezna opremljenost in prilagojenost posebnim potrebam	4.a.1 Delež šol (ISCED 1, 2,3): a) z dostopom do elektrike, b) z dostopom do interneta za pedagoške namene, c) z računalniki za pedagoško rabo, d) s prilagojeno infrastrukturo in gradivi za učence s posebnimi potrebami, e) dostopom do pitne vode, f) ločenimi sanitarijami po spolu, g) osnovno opremo za higieno rok
4.b štipendije	štipendije/uradna razvojna pomoč	4.b.1 Velikost uradne razvojne pomoči za štipendije, po področjih in vrsti študija

Podcilj v CTR 4	Področje kazalnika	Globalni kazalnik
4.c učitelji in učiteljice	ustrezna usposobljenost učiteljev in učiteljic	4.c.1 Delež učiteljev in učiteljic z minimumom zahtevanih kvalifikacij, po spolu in ravneh izobraževanja (ISCED 0, 1, 2, 3)
1.a finance, vlaganje v izobraževanje	javni viri za področje izobraževanja	1.a.1 Javni izdatki za izobraževanje v deležu BDP 1.a.2 Delež izdatkov za izobraževanje v javnih izdatkih

* Globalni kazalnik 4.71 je hkrati kazalnik merjenja napredka tudi za CTR 12 (zagotavljanje trajnostnih načinov proizvodnje in porabe), podcilj 12.8 (zagotoviti ustrezno seznanjenost in ozaveščenost za trajnostni razvoj in sonaraven način življenja) ter CTR 13 (boj proti podnebnim spremembam in njihovim posledicam), podcilj 13.3 (izboljšati izobraževanja, ozaveščanje ter človeške in institucionalne zmogljivosti za blažitev podnebnih sprememb, prilagajanje, omejevanje posledic in zgodnje opozarjanje).

Vir: Uradni seznam kazalnikov CTR 4 (UIS, 2025a); CTR 4: metapodatki in metodološki dokumenti (UIS, b. d.).

Če naj shemo globalnih kazalnikov na področju izobraževanja poskusimo približati shemi glavnih področij spremljanja kakovosti iz Nacionalnega okvira za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgoje in izobraževanja (MIZŠ, 2017, str. 26), potem bi globalne kazalnike lahko razvrstili v naslednjih pet tematskih skupin: 1) KAKOVOST/dosežki, pismenost: stopnja razvoja predšolskih otrok, osnovna bralna in matematična pismenost učencev in učenk v osnovnošolskem izobraževanju,⁸ osnovne besedilne in numerične spretnosti pri mladih in odraslih,⁹ uporaba spretnosti IKT pri mladih in

8 Vir podatkov za ta kazalnik so mednarodne raziskave PIRLS in TIMSS (četrtšolci in četrtšolke) ter PISA (15-letniki in 15-letnice). Uporablja se podatek o deležu učencev in učenk, ki so dosegli vsaj osnovno raven bralne oziroma matematične pismenosti. Velja opozoriti na razliko pri izboru mejnika za spremljanje dosežka pod osnovno ravno pismenosti pri raziskavah PIRLS in TIMSS: pri lestvici bralne pismenosti PIRLS se za mejnik osnovne pismenosti vzame »nizki mejnik« (400 točk), pri lestvici matematične pismenosti TIMSS pa »srednji mejnik« (475 točk). Pri raziskavi PISA se za obe področji vzame drugo raven na lestvici.

9 Vir podatkov za ta kazalnik je mednarodna raziskava PIAAC (mladi in odrasli, 16–65 let), tudi pri tej raziskavi osnovno raven predstavlja druga raven na lestvici.

odraslih,¹⁰ vgrajenost vsebin vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in globalno državljanstvo (VITRGD) v izobraževalne politike, kurikul, izobraževanje učiteljev in učiteljic ter ocenjevanje znanja; 2) PRAVIČNOST/dostopnost izobraževanja, enake možnosti: vključenost v vrtec leto pred vstopom v šolo, vključenost mladih in odraslih v formalne in neformalne oblike izobraževanja, ugotavljanje paritete med različnimi skupinami, npr. M/Ž ipd., štipendije uradne razvojne pomoči za študente in študentke iz držav v razvoju in najmanj razvitih držav; 3) VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE: dostopnost šol do interneta za pedagoške namene; 4) UČITELJI IN UČITELJICE: ustrezna izobrazba in usposobljenost učiteljev in učiteljic ter 5) VLAGANJE V IZOBRAŽEVANJE: javni izdatki za izobraževanje v deležu BDP in skupne javne porabe.

Globalni kazalnik 4.7.1

Kot že omenjeno, ima med globalnimi kazalniki na področju izobraževanja kazalnik 4.7.1 posebno težo, saj z njim spremljamo napredek še na dveh področjih Agende 2030: trajnostni načini proizvodnje in porabe (CTR 12) ter podnebne spremembe (CTR 13). Da bi bila implementacija VITR (podcilja 4.7), opolnomočenje mladih in odraslih z ustreznimi znanji in spretnostmi za trajnostni razvoj in globalno državljanstvo, dovolj uspešna in učinkovita, je posebej pomemben celostni in sistemski pristop k VITR. Z določitvijo naslednjih petih prioritetnih področij delovanja in spremljanja VITR (podcilja 4.7) k temu usmerja tudi globalni akcijski okvir za implementacijo VITR: prvo področje se nanaša na razvoj politik, integracijo VITR v vse politike, povezane z izobraževanjem in trajnostnim

¹⁰ Vir podatkov za ta kazalnik je mednarodna raziskava »Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v gospodinjstvih in pri posameznikih« (16–74 let), ki poteka pod okriljem ITU (Mednarodne telekomunikacijske zveze), v Sloveniji jo izvaja SURS.

razvojem; drugo na razvoj učnega okolja, uveljavljanje celostnega institucionalnega pristopa; tretje na krepitev kompetenc izobraževalcev, opolnomočenje in ustrezno usposobljenost za področje VITR; četrto prednostno področje se nanaša na mlade, vključevanje in upoštevanje mladih kot nosilce sprememb za trajnostno prihodnost ter peto na delovanje, povezovanje in sodelovanje za potrebne spremembe v smeri trajnostnega razvoja na ravni lokalne skupnosti (UNESCO, 2022, str. 3). Za globalni kazalnik 4.7.1 lahko ugotovimo, da se nanaša na sistemsko umeščenost VITR, ko preverja umeščenost vsebin in pristopov VITRGD v nacionalne izobraževalne politike, kurikul in učne načrte, izobraževanje učiteljev in učiteljic ter ocenjevanje znanja (glej preglednica 2).

Poročanje po kazalniku 4.7.1 je del rednega poročanja držav organizaciji UNESCO o uresničevanju Priporočil o izobraževanju za mednarodno razumevanje, sodelovanje in mir ter izobraževanju o človekovih pravicah in temeljnih svoboščinah.¹¹ Priporočila iz leta 1974 so bila po petdesetih letih revidirana in po prenovljenih priporočilih, Priporočilih o izobraževanju za mir in človekove pravice, mednarodno razumevanje, sodelovanje, temeljne svoboščine, globalno državljanstvo in trajnostni razvoj,¹² bomo države prvič poročale v letu 2026.

11 Priporočila 1974 so bila sprejeta na 18. zasedanju Generalne konference UNESCO leta 1974. Veljajo za prvi mednarodni dokument, ki je opredelil vlogo izobraževanja. V omenjenem procesu poročanja na štiri leta praviloma sodeluje tudi Slovenija, nazadnje pri zadnjem krogu poročanju, ki je potekal leta 2020. Podrobneje o metodologiji poročanja po kazalniku 4.7.1: Metapodatki in metodološki dokumenti: kazalnik CTR 4.7.1, str. 8–13 (UIS, posodobljeno 23. 4. 2025). Dostopno na spletni strani: <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/files/Metadata-04-07-01.pdf>

12 Revidirana priporočila so bila sprejeta na 42. zasedanju Generalne konference UNESCO novembra 2023. Krajša različica naslova je: Priporočila za mir, človekove pravice in trajnostni razvoj (UNESCO, 2023).

V zadnjem poročanju leta 2020 je sodelovalo 70 držav, manj kot pri predhodnem poročanju leta 2016, ko je sodelovalo 83 držav. Povprečna vrednost vključenosti tematik VITR in VIGD je pri vseh štirih sistemskih vidikih na globalni ravni višja od 0,8 (na lestvici 0–1), po podatkih za Slovenijo pa višja od 0,9. Na globalni ravni je v povprečju najvišja vključenost tematik VITR in VIGD v ocenjevanje znanja in izobraževalne politike, manj pa v kurikulum (izobraževanje učencev in učenek) ter izobraževanje učiteljev in učiteljic. Za sodelujoče države Evrope in Severne Amerike je najvišja vključenost v izobraževalne nacionalne politike (med vsemi regijami najvišja) in v izobraževanje učiteljev in učiteljic (prav tako med vsemi regijami najvišja), sledi vključenost v ocenjevanje znanja, najmanjša pa je vključenost v kurikulum. Slovenija ima podobno kot velja za oceno na globalni ravni največjo vključenost tematik VITR in VIGD v nacionalne izobraževalne politike (1) in ocenjevanje znanja (1), manjšo pa v kurikulum (0,9) in v izobraževanje učiteljev in učiteljic (0,9). Tako med evropskimi državami kot globalno spada Slovenija v skupino z najvišjimi ocenami vključenosti (1 ali 0,9) v vseh štirih sistemskih vidikih (UIS, 2024, str. 51–52, 348–355).

Del koncepta globalnega kazalnika 4.7.1, ki se nanaša na preverjanje umeščenosti vsebin vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in globalno državljanstvo (VITRGD) v kurikulum in učne načrte (4.7.1.b), je po novem še kazalnik o ozelenitvi kurikula,¹³ s katerim se dodatno preverja vključenost zelenih vsebin v uradne kurikularne dokumente in učne načrte naravoslovnih in družboslovnih predmetov. Podatkov za ta novi kazalnik pa se ne zbira v okviru že navedenega rednega poročanja o uresničevanju Priporočil z anketiranjem držav, temveč analizo kurikularnih dokumentov opravi UNESCO.

13 Angl. greening curriculum indicator. Kazalnik je bil razvit na pobudo Vrha ZN za preobrazbo izobraževanja, sklicanega leta 2022, na robu pandemije covid-19, v kontekstu okrepljene refleksije o pomenu izobraževanja za podnebno pismenost in novega zagona implementacije agende na področju izobraževanja do leta 2030.

Analiza ozelenitve kurikula je bila prvič opravljena leta 2023. Pregledani in analizirani sta bili dve vrsti dokumentov: nacionalni kurikularni okvir (če ga država ima) in učni načrti za 3., 6. in 9. razred osnovnega izobraževanja (ISCED 1, ISCED 2). V analizo so bile vključene države z vsaj tremi dokumenti, skupaj 110 držav, med njimi tudi Slovenija. Za Slovenijo so bili pregledani učni načrti. Pri analizi je bila uporabljena kodirna shema treh tematskih področij: okolje in trajnost, podnebne spremembe ter biotska raznovrstnost.¹⁴ Pri hitrem pregledu rezultatov Slovenije, primerjalno s 24 državami,¹⁵ ugotovimo, da imata Slovenija in Danska najvišji delež zelenih vsebin po oceni vseh treh področij skupaj (57 odstotkov), podobno še Norveška in Kitajska (56 odstotkov), Španija (55 odstotkov), nad 50 odstotkov integriranih zelenih vsebin vseh treh področij imajo še Švedska (54 odstotkov), Kanada (53 odstotkov), Estonija (52 odstotkov) in Irska (50 odstotkov). Rezultati analize zelenih vsebin v učnih načrtih osnovnošolskega izobraževanja so za Slovenijo v primerjavi z državami po svetu in z evropskimi državami v splošnem zelo spodbudni. Pa vseeno zaključimo z nekaj zadržanosti, z navedbo glavne omejenosti, ki v splošnem velja za tovrstne analize: »podatki analize pokažejo vključenost vsebin v kurikularne dokumente, drugo vprašanje pa je njihovo izvajanje« (UNESCO, b. d.).

14 Analiza je bila opravljena po metodi štetja ključnih besed posebej za vsako tematsko področje, skupaj je bilo uporabljenih 35 ključnih besed. Več in podrobneje o konceptu in metodologiji dodatnega kazalnika ozelenitve kurikula glej v: Metapodatki in metodološki dokumenti CTR 4 (UNESCO, b. d.), poglavje o kazalniku 4.7.1, posodobljeno 23. 4. 2025.

15 Rezultati so dostopni v spletnem brskalniku podatkov: <https://databrowser.uis.unesco.org/> (poglavje Kazalnik 4.7.1). Za primerjavo z drugimi državami smo izbrali večino evropskih držav, ki so bile vključene v analizo, in sicer: Ciper, Dansko, Estonijo, Finsko, Francijo, Grčijo, Irsko, Italijo, Latvijo, Litvijo, Norveško, Poljsko, Portugalsko, Slovaško, Španijo, Švedsko in Švico. Od zunajevropskih pa smo izbrali Brazilijo, Čile, Japonsko, Kanado, Kitajsko, Novo Zelandijo in Singapur. Rezultati bodo objavljeni v novem globalnem Poročilu o izobraževalni statistiki 2025.

Dodatni tematski kazalniki

Pod okriljem Inštituta za statistiko UNESCO (UIS) je bil globalni okvir kazalnikov na področju izobraževanja dopolnjen z 31 dodatnimi tematskimi kazalniki, med katerimi države za svoje sistemske preglede lahko izbirajo glede na potrebe, prioritete in relevantnost z vidika nacionalnega konteksta (UIS, 2024, str. 7). (glej preglednica 3) Uradni seznam kazalnikov za spremljanje CTR 4, imenovan tudi »tematski okvir kazalnikov CTR 4« (UIS, 2025a), tako obsega skupaj 43 kazalnikov, ki so prikazani po 11 podciljih.¹⁶ V preglednici 3 pa smo vse kazalnike z uradnega seznama preuredili tako, da smo jih prerazporedili po že uporabljeni shemi petih tematskih področij, da bi s tem kazalnike CTR 4 bolj približali nacionalni shemi glavnih področij spremljanja kakovosti (MIZŠ, 2017, str. 26).¹⁷

¹⁶ Kot že navedeno, se pri globalnih pregledih napredka na področju izobraževanja v glavnem uporablja shema 11 tematskih področij (po 11 podciljih). Pri raznih tematsko zaokroženih pregledih sta najpogostejše obravnavani pravičnost (npr. pregled sestavljen iz 26 kazalnikov: <https://www.education-inequalities.org/> in kakovost izobraževanja (področje učenja in dosežkov). Omenimo napoved nove serije publikacij poročanja po kazalnikih CTR 4, ki jih bo pripravljala ekipa Global Education Monitoring Report (GEMR) pod naslovom Odštevanje do leta 2030 (Countdown to 2030), v katerih bodo predstavljeni primeri hitro napredujočih in ne napredujočih držav. Prva, ki bo izšla leta 2026, se bo osredotočila na vprašanje dostopnosti in enakih možnosti (pravičnosti), v njej bodo povezano obravnavani naslednji kazalniki: 4.2.2, 4.1.4, 4.1.2 in 4.3.2. Koncept nove serije je objavljen na spletni strani GEMR: <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/equity-and-access>. Podrobneje o načrtu prve publikacije glej v: UNESCO GEMR (2025).

¹⁷ Koncept (namen, metodologija, vir podatkov, nosilec poročanja idr.) za vsakega od kazalnikov CTR 4 je predstavljen in dostopen na spletni strani: <https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/sdg4-indicators> (UIS, b. d.). Koncepti kazalnikov CTR 4 se od leta 2015 stalno izpopolnjujejo in posodablajo. Pojasnimo še, da je uradni nosilec globalnih podatkov CTR 4 Inštitut za statistiko UNESCO (UIS), odgovoren je za koordiniranje tehničnega dela razvoja in implementacijo kazalnikov, razvijanje pristopov, metodologij in orodij za spremljanje CTR 4, za odprt, vključujoč in transparenten mednarodni dialog ter podporo in svetovanje državam pri tej skupni nalogi. Pri tem najtesneje sodeluje s timom GEMR. Od leta 2016 pri UIS deluje Tehnična skupina za razvoj kazalnikov CTR 4 (TCG SDG 4), ki se je leta 2024 preimenovala v Komisijo za podatke in statistike v izobraževanju (EDSC). Istega leta je bila v Parizu organizirana prva mednarodna konferenca o podatkih in statistikah v izobraževanju z namenom usklajevanja odprtih vprašanj mednarodnega poročanja o implementaciji Agende 2030 na področju izobraževanja, za podporo in krepitev nacionalnih sistemov spremljanja in evalviranja, ki pomenijo temelj tudi za mednarodno poročanje. Na konferenco so bili vabljeni predstavniki nacionalnih statističnih uradov, ministrstev za izobraževanje ter nosilci nacionalnih evalvacijskih raziskav na področju izobraževanja. Tovrstna konferenca bo organizirana na tri leta.

Preglednica 3: Globalni in tematski kazalniki za spremljanje izobraževanja do leta 2030

KAKOVOST DOSEŽKI, PISMENOST	PRAVIČNOST DOSTOPNOST, ENAKE MOŽNOSTI
Globalni kazalniki • stopnja razvoja predšolskih otrok • dokončanje primarnega izobraževanja (ISCED 1) in sekundarnega izobraževanja (ISCED 2, 3) • osnovna bralna in matematična pismenost (učenci in učenke) • osnovne besedilne in numerične spretnosti (odrasli) • uporaba spretnosti IKT (pri mladih in odraslih) • vključenost VITR in globalne državljanske vzgoje (VIGD) v politike, kurikulum, izobraževanje učiteljev in učiteljic ter ocenjevanje znanja	Globalni kazalniki • vključenost v vrtec leto pred vstopom v šolo • vključenost v formalno in neformalno izobraževanje (mladi, odrasli) • paritetni indeksi • razvojna pomoč: štipendije za študente in študentke iz manj razvitih držav

KAKOVOST DOSEŽKI, PISMENOST

Dodatni kazalniki

PISMENOST, DOSEŽKI

- digitalna pismenost/reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju (4.4.2)¹⁸
- osnovna pismenost mladih/odraslih (4.6.2)¹⁹
- delež šol, ki zagotavljajo izobraževanj o aidsu in spolno vzgojo (4.7.2)
- delež osmošolcev in osmošolk oziroma 15-letnikov in 15-letnic, ki izkazujejo ustrezno razumevanje vprašanj, ki se nanašajo na globalno državljanstvo in trajnostni razvoj (4.7.4)²⁰
- znanje osnovnošolcev in osnovnošolk s področja okoljske znanosti in znanosti o Zemlji (4.7.5)²¹

DOKONČANJE IZOBRAŽEVANJA

- najvišja dosežena stopnja izobrazbe (15–24 let, 25 in več let) (4.4.3)

DRUGO

- izvajanje nacionalnega (reprezentativnega) ocenjevanja znanja v 2. ali 3. razredu, na koncu ISCED 1 (6. r.) in ISCED 2 (9. r.) (4.1.6)
- ozelenitev kurikularnih dokumentov (4.7.3)²²

PRAVIČNOST DOSTOPNOST, ENAKE MOŽNOSTI

Dodatni kazalniki

- delež nevklučenih v izobraževanje (eno leto pred vstopom v šolo, ISCED 1, 2, 3) (4.1.4)
- delež učencev in učenk, ki so starejši od vrstnikov in vrstnic v razredu (ISCED 1, 2) (4.1.5), vpis v zadnji razred ISCED 1, 2 (4.1.3)
- zakonsko določeno število let brezplačnega izobraževanja ter število let obveznega izobraževanja (OŠ in SŠ) (4.1.7)
- delež otrok, mlajših od 5 let, ki so deležni spodbudnega domačega okolja (4.2.3)
- vpis otrok v vrtec (4.2.4)
- zakonsko določeno število let brezplačnega vrtca in število let obveznega vrtca (4.2.5)
- vpis v terciarno izobraževanje (4.3.2)
- vključenost v strokovne in poklicne programe izobraževanja (4.3.3)
- delež učencev in učenk, katerih prvi jezik (jezik, ki ga govorijo doma) je jezik poučevanja (4.5.2)
- mehanizmi financiranja s prerazporejanjem virov za ranljive skupine (4.5.3)
- izdatki za izobraževanje na učenca oziroma učenko, po ravneh in virih financiranja (4.5.4)
- delež celotne razvojne pomoči za pomoč študentom in študentkam iz najmanj razvitih držav (4.5.5)

18 Vir podatkov za ta kazalnik je mednarodna raziskava PIAAC (mladi in odrasli, 16–65 let).

19 Pismenost pri tematskem kazalniku 4.6.2 se nanaša na osnovne veščine branja in pisanja za različne skupine prebivalstva, podatki se zbirajo v okviru statističnih raziskav, ne pa z velikimi mednarodnimi raziskavami dosežkov.

20 Vir podatkov za ta kazalnik sta mednarodni raziskavi ICCS (osmošolci in osmošolke) in PISA (15-letniki in 15-letnice).

21 Vir podatkov za ta kazalnik je mednarodna raziskava TIMSS (4. r. in 8. r.).

22 Ta kazalnik je z zadnjo posodobitvijo (julij 2025) odstranjen s seznama kot samostojni kazalnik 4.7.3. Po novem, kot že predstavljeno, je vključen v globalni kazalnik 4.7.1.b kot dodatni kazalnik ozelenitve kurikula, ki se nanaša na preverjanje vključenosti zelenih vsebin v nacionalne kurikularne dokumente. Uradni seznam kazalnikov za spremljanje CTR 4 tako obsega skupaj 43 kazalnikov.

POGOJI: VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE

Globalni kazalnik: dostopnost šol do interneta za pedagoške namene

Dodatni kazalniki: dostopnost šol do elektrike, pitne vode, po spolu ločeni sanitarni prostori, opremljenost z računalniki za pedagoško rabo, prilagojena šolska infrastruktura za osebe s posebnimi potrebam (4.a.1); vrstniško nasilje v zadnjih 12 mesecih (ISCED 1, 2) (4.a.2); število napadov na učence in učenke, osebje in ustanove (4.a.3); delež učencev in učenk, ki v šoli prejema obrok (4.a.4)

POGOJI: UČITELJI IN UČITELJICE

Globalni kazalnik: delež učiteljev in učiteljic z minimumom zahtevanih kvalifikacij (ISCED 0, 1, 2, 3)

Dodatni kazalniki: delež učiteljev in učiteljic z doseženo kvalifikacijo nacionalnega standarda (4.c.3); število učencev in učenk na učitelja oziroma učiteljico (4.c.2, 4.c.4); povprečna plača učitelja oziroma učiteljice v razmerju do povprečne plače v poklicu primerljive ravni kvalifikacije (4.c.5); osip oziroma odliv učiteljev in učiteljic (4.c.6); delež učiteljev in učiteljic, ki so se udeležili nadaljnjega strokovnega usposabljanja v zadnjih 12 mesecih (4.c.7)

POGOJI: VLAGANJE V IZOBRAŽEVANJE

Globalni kazalnik: delež izdatkov za izobraževanje v skupnih javnih izdatkih (1.a.2)

Dodatni kazalnik: izdatki za izobraževanje po virih financiranja (javni, zasebni, mednarodni) kot del BDP (4.5.6)

Prirejeno po: Uradni seznam kazalnikov CTR 4 (UIS, 2025a); Metapodatki in metodološki dokumenti kazalnikov za CTR 4 (UIS, b. d.).

Poročanje o napredku izobraževanja na globalni ravni

Pokritost s podatki

Na globalni ravni se o napredku na področju izobraževanja poroča po globalnih in tematskih kazalnikih CTR 4 (preglednici 2 in 3) z dovolj kakovostnimi podatki, ki omogočajo mednarodno primerljivost in podatke v časovni vrsti (trende). V pregledu so zato vključene države, ki imajo na voljo take podatke oziroma katerih podatki so vključeni v ustrezne mednarodne statistične in raziskovalne baze podatkov, zbranih po skupni metodologiji, ki omogočajo mednarodno primerljivost. Število vključenih držav se od kazalnika do kazalnika razlikuje. Iz leta v leto se stanje tudi spreminja, v splošnem se število držav, ki so vključene v pregled posameznega kazalnika, povečuje. Če ni dovolj držav vključenih v poročanje za posamezni kazalnik, če pokritost kazalnika s podatki²³ ni zadostna, potem kazalnik ni vključen v globalno poročanje. Npr. na ravni celotne Agende 2030 je bila ob prvem pregledu s podatki pokrita samo tretjina vseh globalnih kazalnikov, leta 2025 ima dobro pokritje 70 odstotkov kazalnikov (OZN, 2025b, str. 5). Zadnja analiza pokritosti s podatki za globalne kazalnike CTR 4 (UIS, 2025b) ugotavlja, da je povprečna pokritost s podatki 60 odstotkov (v povprečju 60 odstotkov držav ima s podatki pokrite globalne kazalnike).

²³ Za ocenjevanje ustrezne pokritosti kazalnika s podatki (podatkovna pokritost) se uporablja več kriterijev, naj omenimo dva: globalni kazalnik je vključen v pregled, če je pokrit s podatki vsaj 40 odstotkov držav, za tematski kazalnik pa vsaj 30 odstotkov držav (od skupaj 205 držav vseh regij OZN); podatki za državo pa so vključeni, ko se razpolaga z vsaj enim podatkom za kazalnik v zadnjih štirih letih, ko gre za administrativne podatke, pri vseh drugih podatkih pa v zadnjih petih letih (UIS, 2025b, str. 32–34).

Poglejmo, kako je s pokritostjo s podatki za Slovenijo.²⁴ Med globalnimi kazalniki ni slovenskih podatkov za del kazalnika 4.1.1 (4.1.1.a, osnovna raven bralne in matematične pismenosti v 2./3. razredu) ter za kazalnika 4.2.1 (spremljanje stopnje razvoja predšolskega otroka) in 4.c.1 (delež učiteljev in učiteljic z minimumom zahtevanih kvalifikacij). Poleg teh treh kazalnikov ni podatkov še za kazalnik 4.b.1 (štipendije iz uradne razvojne pomoči). Sicer je za vse štiri navedene kazalnike, pri katerih ni podatkov za Slovenijo, treba reči, da so v splošnem slabše pokriti s podatki, zlasti to velja za države regije Severna Amerika in Evropa, kamor spada tudi Slovenija. Med globalnimi kazalniki velja omeniti nepokritost s podatki za Slovenijo še v delu kazalnika 4.a.1, ki se nanaša na podatek o deležu vrtcev in šol z dostopom otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami do ustreznih prilagoditev šolske infrastrukture. Pri pregledu podatkov za Slovenijo še za tematske kazalnike ugotovimo nepokritost desetih kazalnikov: največ s področja učiteljev in učiteljic (4.c.2, 4.c.3, 4.c.4, 4.c.6), po dva s področja varnega in spodbudnega učnega okolja (4.a.3 in 4.a.4) ter področja VITR (4.7.2 in 4.7.5) in po eden s področja razlik med spoloma in odprave neenakosti (4.5.3) ter področja predšolske vzgoje (4.2.3). Če sklenemo pregled podatkov za Slovenijo v bazi podatkov CTR 4, ugotovimo 70-odstotno pokritost s podatki (za 30 od 43 kazalnikov so v bazi vključeni podatki tudi za Slovenijo). Z vidika podciljev CTR 4 imamo v Sloveniji za vsaj katerega od kazalnikov s podatki pokrite vse podcilje (razen podcilja 4.b). Velja poudariti še, da ima največjo pokritost s podatki področje primarnega in sekundarnega izobraževanja (podcilj 4.1) in najmanjšo pokritost področje učiteljev in učiteljic (4.c), pri katerem imamo s podatki pokrita le dva od sedmih kazalnikov.

²⁴ Vir: UIS Brskalnik podatkov CTR4. Podatki za kazalnike CTR 4 po državah (in tudi po regijah) so v brskalniku javno dostopni na spletni strani UIS: <https://databrowser.uis.unesco.org/>.

Poziv državam k določanju nacionalnih ciljnih vrednosti kazalnikov

Prvi petletni pregled uresničevanja Agende 2030 na področju izobraževanja (2015–2020) ni pokazal zadostnih rezultatov. Pri tem ne smemo prezreti okoliščin pandemije covid-19, z vsemi posledicami tudi na področju izobraževanja. V letu 2022 je bil sklican Vrh OZN o preobrazbi izobraževanja,²⁵ ki je razglasil globalno krizo na področju izobraževanja in poudaril potrebo po temeljiti preobrazbi tudi samega področja izobraževanja. Pri opredelitvi krize in potrebe po preobrazbi sta bili v ospredju dve izhodišči: vse večji razkorak na področju pravičnosti in enakih možnosti ter vse večje in očitnejše razhajanje izobraževanja s potrebami hitro spreminjajočega se sveta. Za pospešitev razvoja v teh kriznih okoliščinah je UNESCO leta 2021 države spomnil na zavezo globalnega Akcijskega okvira za implementacijo CTR 4 (UNESCO, 2016, str. 35) o določanju nacionalnih ciljnih vrednosti²⁶ ter njihovega umeščanja v nacionalne razvojne politike in načrte, ki pa je v prvem petletnem obdobju ostala v glavnem prezrta.

Umeščanje razvojne Agende 2030 na področju izobraževanja v kontekst države z določanjem nacionalnih ciljnih vrednosti CTR 4 glede na lastno izhodiščno točko in tempo razvoja na področju izobraževanja, ki ga obravnava kazalnik, je potrebno tako za oceno napredka posamezne države kot za globalno poročanje, skupno oceno napredka vseh držav. Najpomembnejši del globalnega poročanja se nanaša prav na poročanje po

²⁵ Transforming Education Summit, 16.–19. september 2022. <https://www.unesco.org/en/2022-transforming-education-summit>.

²⁶ Angl. national benchmarks. Tu uporabljamo izraza »nacionalne ciljne vrednosti« ali »nacionalne referenčne vrednosti«. Prevod v »nacionalne cilje« ni dovolj natančen.

kazalnikih z nacionalnimi ciljnimi vrednostmi. Proces določanja ciljnih vrednosti (angl. benchmarking process) ima še druge pomembne cilje: krepiti sistem odgovornosti v državah pri izpolnjevanju Agende 2030, povezati nacionalne, regionalne in globalno agendo (lastne nacionalne ciljne vrednosti za globalne kazalnike naj države postavijo glede na cilje v nacionalnih sektorskih načrtih, jih uskladijo s ciljnim vrednostmi iz morebitnih regionalnih okvirov, s tem bi dosegli večjo koherentnost in skupno razumevanje agende na vseh treh ravneh, preprečili nepotrebna podvajanja, izboljšali transparentnost in podprli dialog med politikami); izboljšati procese načrtovanja v državah (pogosto so nacionalni cilji slabo definirani, ne vključujejo definicij globalnih ciljev ipd.); razvijati, krepiti občutljivost in odgovornost za kakovost podatkov; spodbuditi dialog in izmenjavo dobrih praks na področju dela s podatki idr. (UNESCO, 2024, str. 13).

Poziv državam leta 2021 se je nanašal na sedem kazalnikov, ki so bili v ta namen na mednarodni ravni izbrani že leta 2019. To so naslednji globalni kazalniki: vključenost predšolskih otrok leto pred vstopom v šolo (4.2.2), dokončanje osnovnega in srednjega izobraževanja (4.1.2), doseganje vsaj osnovne ravni matematične in bralne pismenosti (4.1.1), učitelji in učiteljice z minimumom zahtevanih kvalifikacij (4.c.1) ter vlaganje v izobraževanje (FFA.1, FFA.2). Poleg naštetih globalnih kazalnikov je v seznam vključen še tematski kazalnik o ne vključenosti otrok in mladostnikov v osnovno in srednje izobraževanje (4.1.4). V letu 2023 je bil sedmim kazalnikom dodan še globalni kazalnik o dostopnosti šol do interneta za pedagoške namene (4.a.1). Seznam kazalnikov, za katere so se države s sprejemom globalnega Akcijskega okvira za implementacijo CTR 4 zavezale, da bodo zanje določile lastne ciljne vrednosti in jih umestile v nacionalne razvojne

strategije in načrte, tako obsega skupaj osem kazalnikov.²⁷ Zaradi členjenja kazalnikov po ravni izobraževanja in spolu pomeni skupaj 26 nacionalnih ciljnih vrednosti (glej preglednico 4 in sliko 1).

UNESCO (GEMR) od leta 2023 v seriji publikacij SDG 4 Scorecard: progress report on National Benchmarks letno poroča o napredku izobraževanja po kazalnikih glede na nacionalne ciljne vrednosti in tudi o napredku držav v procesu določanja nacionalnih ciljnih vrednosti. Iz leta v leto se povečuje število držav, ki v svoje razvojne načrte umeščajo nacionalne ciljne vrednosti s seznama izbranih kazalnikov CTR 4. Po zadnjem poročilu (UIS in GEMR, 2025, str. 55) je v spremljanje napredka glede na nacionalno vrednost pri vsaj enem od osmih kazalnikov vključenih 80 odstotkov držav (164 od 205 držav), najpogostejša kazalnika z nacionalnimi ciljnimi vrednostmi sta »vključenost v predšolsko vzgojo« (73 odstotkov držav) in »dokončanje srednje šole« (70 odstotkov držav). Pri tem naj pojasnimo, da se za poročanje po nacionalnih ciljnih vrednostih upošteva tudi poročanje po ciljnih vrednostih regionalnega okvira, če je država tako sporočila. Tak je bil tudi odgovor Slovenije na poziv leta 2021: Slovenija se ni odzvala s poročanjem lastnih, nacionalnih ciljnih vrednosti, v odgovoru je pojasnila, da spremlja napredek pri doseganju CTR 4 s kazalniki in ciljnimi vrednostmi evropskega strateškega okvira o

²⁷ Konec leta 2022 je bila na pobudo že omenjenega Vrha za preobrazbo izobraževanja na Odboru OZN za kazalnike CTR 4 sprejeta odločitev o treh novih kazalnikih, za katere še naj države določijo nacionalne ciljne vrednosti: za področja ozelenitve izobraževanja (angl. greening education), digitalne preobrazbe in participacije mladih. Obstoječi seznam kazalnikov je od leta 2023 že dopolnjen s kazalnikom s področja digitalne preobrazbe – s kazalnikom o dostopnosti šol do interneta za pedagoške namene (4.a.1), ne pa še z drugima dvema. Kazalnik ozelenitve izobraževanja je že razvit (kot del kazalnika 4.7.1), prvi zbrani podatki po državah so od julija 2025 že v UIS Brskalniku podatkov. Kazalnik s področja participacije mladih pa je še v razvoju (UIS in GEMR, 2025, str. 20).

sodelovanju na področju izobraževanja.²⁸ In povejmo še, da se pri pregledu napredka glede na ciljne vrednosti na področju vlaganja v izobraževanje, če država ni določila lastnih ciljnih vrednosti in ne poroča o njih, upošteva mednarodno zavezo, zapisano v Akcijskem okviru CTR 4 (UNESCO, 2016, str. 67): za izobraževanje je v državi treba zagotoviti vsaj 4–6 odstotkov bruto domačega proizvoda (FFA.2) in vsaj 12–15 odstotkov od skupnih javnih izdatkov (FFA.1).

28 O evropskih kazalnikih in referenčnih vrednostih glej: Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030) (Svet EU, 2021). Uradni nosilec spremljanja napredka Slovenije pri doseganju ciljev Agende 2030 s podatki je Statistični urad RS (SURS). Področje izobraževanja (CTR 4) spremlja po šestih kazalnikih in ciljnih vrednostih evropskega strateškega okvira: <https://www.stat.si/Pages/cilji/cilj-4.-vsem-enakopravno-zagotoviti-kakovostno-izobrazbo-ter-spodbujati-mo%C5%BEnosti-vse%C5%BEivljenjskega-u%C4%8Denja-za-vsakogar>. Omenimo še vsakoletno Poročilo o razvoju Slovenije Urada RS za makroekonomske analize in razvoj, ki poroča po ciljih in kazalnikih Strategije razvoja Slovenije do leta 2030, za katere lahko ugotovimo, da niso neposredno primerljivi s kazalniki in merili globalnega okvira Agende 2030. In končno velja omeniti, da je Slovenija že dvakrat pripravila Prostovoljni nacionalni pregled o implementaciji ciljev trajnostnega razvoja, prvič leta 2017 in drugič leta 2020. Za področje izobraževanja (CTR 4) je obakrat poročala po vsakokratnem izboru (kombinaciji) kazalnikov iz Strategije razvoja Slovenije 2030 in iz Strateškega okvira za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (2021–2030), ne pa po kazalnikih iz globalnega okvira. Globalna shema niti podciljev niti kazalnikov CTR 4 ni direktno upoštevana, uporabljena, vključena v nobenega od uradnih nacionalnih strateških dokumentov na področju izobraževanja in še manj drugih sektorjev. To je med drugim ugotovila tudi analitična naloga raziskovalcev pri Pedagoškem inštitutu (Autor in Bijuklič, 2022). Na smiselnost uskladitve taksonomije (tako ciljev kot kazalnikov in meril za spremljanje napredka) nacionalnega, globalnega in evropskega razvojnega okvira je s primerjalno analizo ocen uspešnosti Slovenije na področju trajnostnega razvoja (Agende 2030) v vseh treh glavnih poročilih (sistemih poročanja) – nacionalnem (Poročilo o razvoju Slovenije), evropskem (Europe Sustainable Development Report) in globalnem (Sustainable Development Report. The SDG Index and Dashboards) – opozoril Aljaž Kunčič: »Vredno razmisleka bi bilo, da se za slovenski razvojni okvir uporabi (z ustrezno prioritizacijo in kontekstualizacijo) kar mednarodni sistem CTR, saj je poročanju o napredku pri doseganju CTR Slovenija že zavezana (enako kot druge države). Tako je zato z vidika snovalcev državnih politik in tistih, ki uresničitev le-teh spremljajo in spremljamo, smotno, da se uporabi le en razvojni okvir, ne pa dva zelo podobna vzporedna okvirja, kar ustvarja nepotrebno delo na vseh ravneh.« (2024, str. 732) Ne nazadnje bi bolj usklajeni okviri in sheme kazalnikov izobraževanja na vseh treh ravneh (globalni, regionalni, nacionalni) lahko bolj spodbudili tudi vzpostavitev procesa določanja nacionalnih ciljnih vrednosti na področju izobraževanja. K prvim bolj poglobljenim razmislekom na to temo je treba prišteti še analizo, ki sta jo nedavno opravili Urška Štremfel in Klaudija Šterman Ivančič, raziskovalki s Pedagoškega inštituta, pod naslovom »Analiza nacionalnih politik trajnostnega razvoja in doseganja kazalnikov ciljev SDG4«. Med drugim o smiselnosti določanja nacionalnih ciljnih vrednosti pravita: »Nacionalne kazalnike in ciljne vrednosti je smiselno postaviti na področjih, ki so se do zdaj v mednarodnih primerjavah pokazala kot šibkejša, ob predpostavki, da se za njihovo doseganje sprejmejo javno politični ukrepi, ki bodo prispevali k njihovemu doseganju.« (2023, str. 45) Iz navedenega je jasno tudi to, da postavljanje nacionalnih ciljnih vrednosti nikakor ni samo strokovno tehnično, ekspertno vprašanje, temveč sega tudi na raven oblikovalcev in odločevalcev politik s področja izobraževanja in širše.

Preglednica 4: Spremljanje napredka CTR 4 v Sloveniji glede na ciljne vrednosti izbranih kazalnikov

Tematsko področje kazalnika in raven izobraževanja	Kazalnik	Ciljna vrednost	Zadnji podatek
pravičnost predšolska vzgoja	4.2.2 Delež vključenih otrok v vrtec leto pred vstopom v šolo	96 %	95 % ²⁰²³
pravičnost primarno in sekundarno izobraževanje (OŠ in SŠ)	4.1.4 Delež nevklučenih otrok in mladostnikov v primarno in sekundarno izobraževanje	/	ISCED 1: 1 % ²⁰²³
		/	ISCED 2: 1 % ²⁰²³
		/	ISCED 3: 3 % ²⁰²³
kakovost primarno in sekundarno izobraževanje (OŠ in SŠ)	4.1.2 Delež učencev in učenk, ki so uspešno zaključili primarno in sekundarno izobraževanje	/	ISCED 1: 100 % ²⁰²¹
		/	ISCED 2: 99 % ²⁰²¹
		92 %	ISCED 3: 93 % ²⁰²¹
pravičnost višje sekundarno izobraževanje (SŠ)	Razlika med spoloma pri tistih, ki so uspešno zaključili srednjo šolo (ISCED 3)	/	5 odstotnih točk več deklet kot fantov
kakovost primarno in nižje sekundarno izobraževanje (OŠ)	4.1.1 Doseganje vsaj osnovne ravni BRALNE PISMENOSTI v: a) 2. in 3. razredu (4.1.1a), b) ob koncu ISCED 1 (4.1.1b), c) ob koncu ISCED 2 (4.1.1c).	/	Ni podatka za 2./3. r.
		/	94 % ²⁰²¹
		85 %	74 % ²⁰²²
kakovost primarno in nižje sekundarno izobraževanje (OŠ)	4.1.1 Doseganje vsaj osnovne ravni MATEMATIČNE PISMENOSTI v: a) 2. in 3. razredu (4.1.1a), b) ob koncu ISCED 1 (4.1.1b), c) ob koncu ISCED 2 (4.1.1c).	/	Ni podatka za 2./3. r.
		/	71 % ²⁰²³
		85 %	75 % ²⁰²²

Tematsko področje kazalnika in raven izobraževanja	Kazalnik	Ciljna vrednost	Zadnji podatek
varno in spodbudno učno okolje	4.a.1 Delež šol z dostopnostjo do interneta za pedagoške namene v predšolskem, primarnem in sekundarnem izobraževanju	/	za vse ravni (ISCED 0, 1, 2, 3) 100 % ²⁰²²
učitelji in učiteljice	4.c.1 Delež učiteljev in učiteljic z minimumom zahtevanih kvalifikacij (ISCED 0, 1, 2, 3)	/	Ni podatka za nobeno raven.
vlaganje v izobraževanje	FFA.1 Delež izdatkov za izobraževanje v javnih izdatkih	15 %	11 % ²⁰²²
	FFA.2 Javni izdatki za izobraževanje v deležu BDP	4 %	5 % ²⁰²²

Opomba: Ob podatku desno zgoraj je navedeno leto, ko je bil podatek pridobljen.

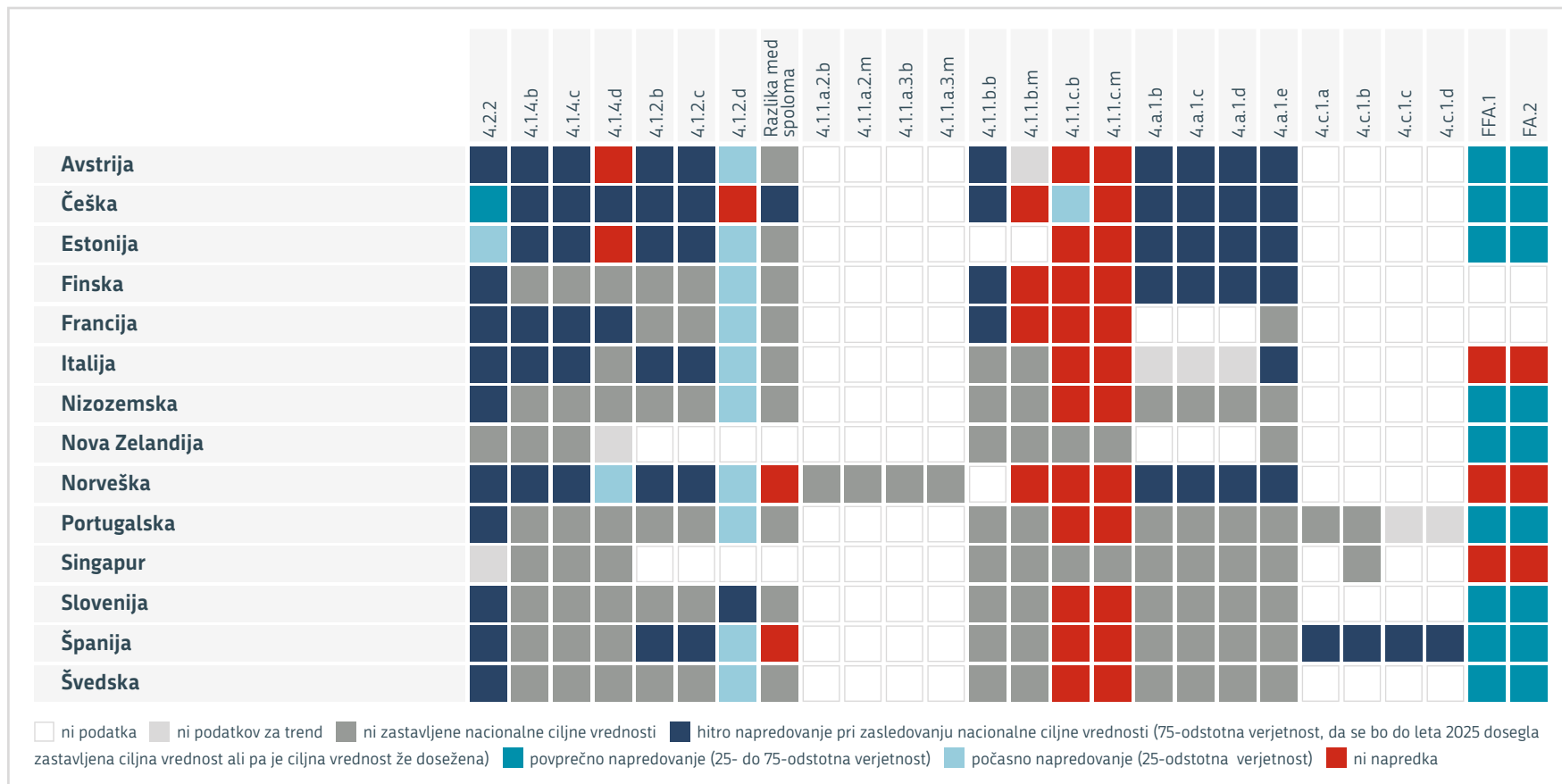
Vir: UIS Brskalnik podatkov CTR 4: <https://databrowser.uis.unesco.org/>.

Iz preglednice 4 in v nadaljevanju slike 1 lahko povzamemo, da se napredek za Slovenijo glede na ciljne vrednosti spremlja pri petih od osmih kazalnikov (62 odstotkov), od tega pri dveh po referenčnih vrednostih evropskega okvira (pri kazalnikih 4.2.2 in 4.1.1), pri dveh po referenčnih vrednostih globalnega okvira CTR 4 (za finančna kazalnika FFA.1 in FFA.2), za ciljno vrednost pri kazalniku 4.1.2 (92 odstotkov dijakov in dijakinj uspešno zaključi srednje izobraževanje) pa sklepamo, da gre za izračunano (modelirano) vrednost glede na zadnje podatke oziroma trend podatkov za Slovenijo za ta kazalnik.²⁹ Za tri kazalnike od osmih (38 odstotkov) Slovenija nima ciljnih vrednosti, to so: kazalnik 4.1.4 o ne vključenosti

²⁹ Podrobneje o metodologiji modeliranih, tehničnih ciljnih vrednosti, izračunanih pri UIS z namenom podpreti proces oblikovanja nacionalnih ciljnih vrednosti v državi, glej: UIS in GEMR (2021), str. 39–40. Naj dodamo še to, da je UNESCO leta 2021 države pozval k določanju ciljnih vrednosti za vmesno obdobje do leta 2025 in do leta 2030. Ciljni vrednosti za Slovenijo sta pri vsakem od kazalnikov (tudi za 4.1.2) enaki za obe obdobji.

otrok in mladostnikov v osnovno in srednje izobraževanje, sicer spremljan s podatki; nadalje kazalnik 4.a.1 o deležu šol z dostopom do interneta za pedagoške namene, prav tako spremljan s podatki, in kazalnik 4.c.1 o deležu učiteljev in učiteljic z minimumom zahtevanih kvalifikacij, ki za Slovenijo (kot tudi za veliko večino držav regije Severna Amerika in Evropa) ni spremljan s podatki. Pri teh treh kazalnikih ni nobenih ciljnih vrednosti za Slovenijo. Med navedenimi kazalniki s ciljnimi vrednostmi za Slovenijo pa velja poudariti, da niti ti niso pokriti s ciljnimi vrednostmi za vse ravni: pri kazalniku 4.1.2 je ciljna vrednost postavljena samo za raven ISCED 3, ne pa tudi za ISCED 1 in 2 in tudi ne za kazalnik o razliki med spoloma; pri kazalniku 4.1.1 pa samo za raven ISCED 2, ne pa tudi za ISCED 1 in za 2. ali 3. razred osnovne šole. Ker imamo podatke za ISCED 1 (PIRLS, TIMSS), bi se najprej lahko vprašali, ali si ne bi bilo smiselno zastaviti nacionalnih ciljnih vrednosti tudi za to raven, še posebej ob zadnjih trendih rezultatov na tem področju ob koncu osnovnošolskega izobraževanja.

Poglejmo še sliko 1, ki prikazuje verjetnostno oceno o doseganju ciljne vrednosti do konca leta 2025. Hitro napredovanje (ciljna vrednost je že dosežena ali pa je 75-odstotna verjetnost, da bo dosežena do leta 2025) se za Slovenijo ocenjuje pri dveh kazalnikih: 4.2.2 (delež predšolskih otrok v vrtcu leto pred vstopom v šolo) in 4.1.2 (delež dijakov in dijakinj, ki so uspešno zaključili srednje izobraževanje). Pri obeh finančnih kazalnikih se ocenjuje povprečno napredovanje (25- do 75-odstotna verjetnost). Z najbolj negativno oceno »ni napredka« pa je ocenjeno doseganje ciljne vrednosti na področju osnovne bralne in matematične pismenosti ob koncu obveznega izobraževanja (vsaj 85 odstotkov učencev in učenk z vsaj osnovno ravno bralne in matematične pismenosti).



Slika 1: Doseganje nacionalnih ciljnih vrednosti CTR 4 v Sloveniji v primerjavi z nekaterimi evropskimi in dvema neevropskima državama

Vir: <https://www.unesco.org/en/sdg4scorecard-dashboard> (avgust 2025).

O izobraževanju v globalnem poročanju OZN o napredku pri uresničevanju Agende 2030

Poročanje o napredku na področju izobraževanja kot del Agende 2030 je vključeno v redne letne preglede na dveh ravneh: na ravni Organizacije združenih narodov v poročanje o uresničevanju celotne Agende 2030 oziroma vseh ciljev za trajnostni razvoj in na ravni organizacije UNESCO v poročanje o napredku posebej na področju izobraževanja oziroma četrtega cilja za trajnostni razvoj (CTR 4).³⁰ V tem prispevku se bomo omejili na poročanje na ravni Organizacije združenih narodov.

O globalnem napredku pri doseganju ciljev trajnostnega razvoja se na ravni OZN poroča vsako leto (po kazalnikih globalnega okvira). Prvo poročilo v obliki dokumenta je Poročilo generalnega sekretarja o napredku pri doseganju CTR (OZN, 2025a), ki ponudi najsplošnejši, krovni vpogled v napredek na globalni ravni. To poročilo ne povzema ugotovitev po vseh kazalnikih, povzame najsplošnejšo oceno za vsakega od ciljev trajnostnega razvoja in poudari področja (kazalnike), pri katerih je napredek najpočasnejši ali pa ga sploh ni oziroma je ogrožen. Sledi javna objava krajšega preglednega Poročila o ciljih trajnostnega razvoja (OZN, 2025b), ki velja za uradno poročilo o uresničevanju Agende 2030. Bolj znano in v splošnem bolj v rabi pa je na ravni OZN še tretje, daljše

30 Ponovimo, da sistematični letni pregled po vseh kazalnikih (globalnih in tematskih) na področju izobraževanja (CTR 4) pripravljata UIS in tim GEMR. UIS je v letu 2024 pričel izdajati novo serijo letnega pregleda World Education Statistics (UIS, 2024), ki predstavlja temeljno poročilo o globalnem spremljanju doseganja CTR 4 (po 11 tematskih področjih). V seriji publikacij Global Education Monitoring Report so pri globalnih pregledih v prvem delu objavljene tematske analize, v drugem pa prav tako strnjeni pregledi podatkov po 10 podciljih oziroma 11 tematskih področjih CTR 4. Trenutno zadnja publikacija z globalnim pregledom iz te serije je Global Education Monitoring Report 2024/2025: Leadership in education – lead for learning (UNESCO GEMR, 2024). V tej seriji sicer izhajajo tudi razni regionalni pregledi.

poročilo, ki izhaja pod naslovom Poročilo o trajnostnem razvoju (Sachs idr. 2025). S pomočjo semaforja prikazuje oceno stanja in trenda (napredka) pri doseganju CTR.³¹

Poročilo o trajnostnem razvoju 2025 (v nadaljevanju Poročilo 2025) ugotavlja, da glede na ocenjeno stopnjo napredovanja na globalni ravni do leta 2030 ne bo v celoti dosežen noben od ciljev trajnostnega razvoja. V celoti gledano je na globalni ravni dobra tretjina CTR z vidika napredovanja ocenjenih najslabše, z oceno »veliki izzivi«, vsi preostali CTR, vključno s CTR 4, slabi dve tretjini, pa so ocenjeni (samo) za stopnjo boljše: »pomembni izzivi«.³² Splošna ocena razvoja izobraževanja v luči Agende 2030 (CTR 4) za Slovenijo je enaka splošni oceni na globalni ravni: »pomembni izzivi« in »stagnacija« (glej slika 2). Tako kot na globalni ravni tudi v Sloveniji izobraževanje ni umeščeno med najkritičnejša področja trajnostnega razvoja z velikimi izzivi, še vedno pa med področja s pomembnimi izzivi. In tudi ne med področja padanja in nazadovanja, še vedno pa med področja, ki stagnirajo.³³

31 Po enaki metodologiji, prilagojeni evropskemu kontekstu (npr. izbor kazalnikov ni povsem enak izboru pri globalnem pregledu) se letno samo za države EU in partnerske države izda Evropsko poročilo o trajnostnem razvoju (Lafortune in Fuller, 2025).

32 Stanje (status) na poti doseganja CTR se ocenjuje s pomočjo 4-stopenjske lestvice: »veliki izzivi«, »pomembni izzivi«, »izzivi ostajajo« in »cilj je dosežen«. O oblikovanju (metodologiji) obeh lestvic ocenjevanja, uporabljenih na semaforju (slika 2), se je možno podrobneje seznaniti v: Lafortune idr. (2018, str. 9–10).

33 Za oceno trenda (napredka) se v Poročilu o trajnostnem razvoju uporablja 5-stopenjska lestvica: »padanje« (vrednost podatka pada, premikanje v napačno smer), »stagnacija« (vrednost podatka ostaja ista ali pa narašča, vendar je pod 50 odstotkov stopnje rasti, ki se potrebuje, da bi se dosegel CTR do leta 2030), »zmerno izboljšanje« (vrednost podatka narašča s stopnjo rasti nad 50 odstotkov stopnje rasti, ki se potrebuje, da bi se dosegel CTR do leta 2030), »na poti do cilja« (vrednost podatka narašča s stopnjo rasti, ki se potrebuje, da bi se dosegel CTR do leta 2030) in »vzdrževanje že doseženega cilja« (vrednost podatka doseže prag oziroma ciljno vrednost, vrednost podatka o trendu ostaja pri ciljni vrednosti oziroma je višje od nje). Navedeno po: Lafortune idr. (2018, str. 9).



Slika 2: Agenda 2030: ocena napredka za Slovenijo po ciljih trajnostnega razvoja

Vir: Globalno poročilo o trajnostnem razvoju 2025: <https://doi.org/10.25546/111909>

Poglejmo na področje izobraževanja po metodologiji tega poročila še podrobneje po kazalnikih (preglednica 5). Ocena stanja in napredka je namreč izračunana tudi za vsak kazalnik posebej. V pregled Poročila 2025 so bili za področje izobraževanja vključeni štirje globalni in štirje dodatni kazalniki OECD. Izbrani globalni kazalniki so naslednji: stopnja vključenosti predšolskih otrok v vrtec leto pred vstopom v šolo (kazalnik 4.2.2); stopnja vpisa v primarno izobraževanje (ISCED 1);³⁴ stopnja dokončanja osnovnošolskega izobraževanja (ISCED 2) (kazalnik 4.1.2); in pismenost³⁵ (starih 15–24 let) (kazalnik 4.6.2³⁶). Vsakemu od kazalnikov je pripisana tudi dolgoročna globalna ciljna vrednost (cilj), za vse štiri navedene kazalnike je po načelu »nobenega pustiti zadaj« določena vrednost 100 odstotkov. Dodatni kazalniki, vključeni v pregled Poročila 2025, pa so naslednji: delež mladih (25–34 let) s terciarno izobrazbo (dolgoročna ciljna vrednost: 52,2 odstotkov); dosežek PISA (na lestvici 0–600 točk, dolgoročna ciljna vrednost: 525,6 točk),³⁷ delež variabilnosti matematičnih dosežkov, pojasnjen s socialno-ekonomskim statusom (dolgoročna ciljna vrednost: 8,3 odstotkov), ter delež 15-letnikov in 15-letnic, ki niso

- 34 Kazalnik ni del globalnega okvira kazalnikov CTR 4, zato tudi ne podatkovne baze CTR 4; njegovo opredelitev je najti (samo) na semaforju: »delež otrok, vpisanih v primarno izobraževanje (ISCED 1), izračunan kot delež vseh otrok starosti, za katero se pričakuje, da obiskuje to stopnjo šolanja« (pri nas gre za šolanje v prvem in drugem triletju, od 1. do 6. razreda osnovne šole, starost otrok je okvirno 6–11 let).
- 35 Ponovimo opredelitev pismenosti za tematski kazalnik 4.6.2: osnovne veščine branja in pisanja, ki jih posameznik potrebuje pri vsakdanjih opravilih. Podatki za ta kazalnik se zbirajo z raziskavami o prebivalstvu, ki jih običajno vodijo državni statistični uradi, ne pa z velikimi mednarodnimi raziskavami bralnih dosežkov.
- 36 Slovenija je v Poročilu o trajnostnem razvoju 2024 (Sachs idr., 2024, str. 393–394) evidentirana kot država brez podatka za ta globalni kazalnik (4.6.2), v zadnjem Poročilu o trajnostnem razvoju 2025 (Sachs idr., 2025, str. 372–373) pa je ob tem kazalniku objavljen podatek za leto 2001, tako je v nasprotju s prejšnjim letom tudi ta kazalnik vključen v ocenjevanje izobraževanja v Sloveniji. Podatek za leto 2001 (99,8 odstotkov) je edini podatek za ta kazalnik (v IUS bazi/brskalniku podatkov CTR 4).
- 37 Vir podatka je mednarodna raziskava OECD PISA, ki na tri oziroma po letu 2025 na štiri leta meri dosežke 15-letnikov in 15-letnic na področju bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. Splošni dosežek države (dosežek PISA) je izračunan kot povprečje povprečnih dosežkov na vseh treh lestvicah znanja (0–600 točk).

dosegli osnovne ravni znanja pri matematiki (dolgoročna ciljna vrednost: 10 odstotkov). Dolgoročne ciljne vrednosti za vse dodatne štiri kazalnike OECD so izračunane kot povprečje doseženih vrednosti najboljših treh držav.³⁸

Preglednica 5: Podatki o napredku Slovenije po izbranih kazalnikih izobraževanja, primerjalno s poročanjem leta 2024 in s podatki za svet

Kazalnik	Cilj	Slovenija 2025			Slovenija 2024			Svet		
		Podatek	Status	Trend	Podatek	Status	Trend	Podatek	Status	Trend
4.2.2 Stopnja vključenosti v predšolsko vzgojo	100%	95 ²⁰²³	■	↑	95 ²⁰²¹	■	↑	75 ²⁰²³	■	➡
Vpis v ISCED 1	100%	99 ²⁰²³	■	↑	99 ²⁰²²	■	↑	93 ²⁰²³	■	➡
4.1.2 Stopnja dokončanja osnovnošolskega izobraževanja	100%	99 ²⁰²³	■	➡	96 ²⁰²¹	■	↑	83 ²⁰²³	■	➡
4.6.2 Pismenost odraslih	100%	100 ²⁰⁰¹	■	■	/	■	■	94 ²⁰²²	■	■

38 O kriterijih in metodologiji določanja dolgoročnih globalnih ciljnih vrednosti v tem poročilu, tako za globalne kot dodatne kazalnike OECD, glej v: Lafortune idr. (2018, str. 11). Če povzamemo na kratko, se kot kriterij uporabljajo naslednja različna načela: od načela univerzalnosti (npr. umrljivost otrok, osnovna preskrba z vodo in sanitarijami, dokončanje osnovnega izobraževanja), načela »nobenega pustiti zadaj« (npr. dostopnost do javnih storitev, odprava revščine, vključenost leto pred vstopom v šolo v vrtec), načela upoštevanja znanstvenih normativnih trditev (npr. ciljne vrednosti za kazalnike s področja boja proti podnebnim spremembam) do »načela povprečne vrednosti najboljših držav« (petih oziroma za kazalnike OECD treh najboljših držav).

Kazalnik	Cilj	Slovenija 2025			Slovenija 2024			Svet
		Podatek	Status	Trend	Podatek	Status	Trend	
Delež mladih s terciarno izobrazbo	52%	41 ²⁰²³			47 ²⁰²²			»OECD kazalniki« (upoštevani le pri državah OECD)
Dosežek PISA	526 točk	484 ²⁰²²			484 ²⁰²²			
Variabilnost dosežkov pri matematiki in socialno-ekonomski status	8%	16 ²⁰²²			16 ²⁰²²			
Matematični dosežki pod 2. ravno	10%	25 ²⁰²²			25 ²⁰²²			
Legenda:  veliki izzivi  pomembni izzivi  izzivi ostajajo  cilj je dosežen  ni podatka								
 nazadovanje, stran s poti  stagnacija  cilj je dosežen oziroma na poti, da bo dosežen								

Opombi: 1) Podatke, navedene v Poročilu 2025 in Poročilu 2024 (Sachs idr., 2025, 2024), smo zaokrožili na cela števila. 2) Vsi podatki so v odstotkih, razen pri kazalniku OECD »dosežek PISA«, pri katerem so v točkah (kot je razvidno iz navedbe podatka o ciljni vrednosti oziroma dolgoročnem cilju).

Iz preglednice 5 je jasno razviden kritični del ocene napredovanja področja izobraževanja v Sloveniji, vsi najkritičnejši kazalniki so povezani s podatki zadnjega kroga raziskave PISA 2022: splošni padec dosežkov 15-letnikov in 15-letnic na vseh treh področjih

pismenosti (bralne, matematične in naravoslovne),³⁹ večji delež 15-letnikov in 15-letnic, ki so pod osnovno ravno matematične pismenosti,⁴⁰ in tudi povezanost dosežkov s socialno-ekonomskim ozadjem učencev kažejo nazadovanje in odmik od doseganja vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja. Ocena statusa je najslabša za zadnja dva omenjena kazalnika (»pomembni izzivi«), bolj povezana z izzivi zagotavljanja enakih možnosti; za stopnjo boljša je ocena glede skupne povprečne pismenosti (»izzivi ostajajo«), ki pa je nemara bolj povezana (tudi) z izzivi kakovosti učenja in poučevanja. Po kazalniku o deležu mladih, starih 25–34 let, s terciarno izobrazbo, je Slovenija v Poročilu 2025 ocenjena slabše kot v Poročilu 2024: po podatkih za leto 2023 je bilo za 6 odstotnih točk manj mladih v starosti 25–34 let s terciarno izobrazbo kot leta 2022. Na poti doseganja višjega deleža mladih s terciarno izobrazbo, 52 odstotkov po kriteriju treh najboljših držav OECD, je Slovenija zastala (»stagnacija«), kar pomeni, da je padla pod 50 odstotno stopnjo hitrosti napredovanja, ki se potrebuje, da bi se dosegel cilj do leta 2030. Spomnimo pri tem na evropski cilj 45 odstotkov (Svet EU, 2021, priloga II), ki ga je Slovenija leta 2022 že dosegla, celo presegla. Podatki za preostale kazalnike so za Slovenijo ugodni: ocena trenda je, da je Slovenija na dobri poti, da lahko do leta 2030 doseže 100-odstotno vključenost predšolskih otrok v vrtec leto pred vstopom v šolo, in enako velja glede vpisa v primarno izobraževanje; glede doseganja cilja o 100-odstotnem

39 Povprečni dosežki za Slovenijo v raziskavi PISA 2022, iz katerih je izračunana vrednost v kazalniku »Dosežek PISA«, so: na področju matematične pismenosti 485 točk, kar je 24 točk manj kot pri predhodnem merjenju leta 2018 (povprečje držav OECD je 472 točk); na področju bralne pismenosti 469 točk, kar je 26 točk manj kot leta 2018 (povprečje držav OECD je 476 točk), in na področju naravoslovne pismenosti 500 točk, kar je 7 točk manj od leta 2018 (povprečje držav OECD je 485 točk). Več glej v: Šterman Ivančič, 2019; Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023.

40 V primerjavi z merjenjem matematične pismenosti v predhodnem krogu raziskave PISA 2018 se je delež 15-letnikov in 15-letnic, ki ne dosega osnovne ravni znanja matematike, povečal za 9 odstotnih točk (leta 2018 je bil delež 16 odstotkov). V povprečju držav OECD je po rezultatih PISA 2022 pod drugo ravno 31 odstotkov 15-letnikov in 15-letnic (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023, str. 39).

deležu učencev z dokončano osnovno šolo pa je ocena v primerjavi s Poročilom 2024 slabša: pri tem kazalniku je zaznati zastoj, ki ne napoveduje več doseganja cilja do leta 2030. Na prvi pogled je znižanje ocene pri tem kazalniku presenetljivo in bi ga bilo treba dodatno raziskati. Tudi v primerjavi z ohranjeno pozitivno napovedno oceno doseganja cilja 100 odstotkov pri vključenosti v vrtec leto pred vstopom v šolo. Pri kazalniku za področje »pismenosti« pa je v bazi podatkov, kot že omenjeno, za Slovenijo najti le en podatek, zato ocena trenda ni mogoča (kot za veliko večino držav).

Medtem ko smo že navedli, da sta splošni oceni stanja in napredka na področju razvoja izobraževanja z vidika doseganja ciljev trajnostnega razvoja Agende 2030 za Slovenijo in globalno raven enaki (ocena stanja: »pomembni izzivi«, ocena napredka: »stagnacija«), pregled po kazalnikih pokaže tudi sliko o razlikah. Primerjava s svetom (oceno na globalni ravni) je sicer možna le pri prvih štirih kazalnikih (preostali štirje omogočajo primerjavo le med državami OECD). Največja razlika je pri kazalniku 4.2.2: v povprečju vseh držav na svetu je posebej kritično vključevanje v predšolsko vzgojo leto pred vstopom v vrtec, saj kar 25 odstotkov otrok v starosti 4–6 let ne obiskuje organiziranega predšolskega varstva oziroma vzgoje, ocena trenda pa kaže na stagnacijo. To področje izobraževanja je kot najbolj zaskrbljujoče v svojem poročilu poudaril tudi generalni sekretar OZN. Spomnimo, da je zadnji podatek za ta kazalnik za Slovenijo 95 odstotkov. Večja razlika med Slovenijo (99 odstotkov) in globalnim povprečjem (83 odstotkov) je še pri kazalniku doseganja osnovnošolskega izobraževanja. A le pri oceni stanja, ne pa trenda, saj smo tako v Sloveniji kot na globalni ravni po tem kazalniku v zastoju (stagnaciji). Pri drugih dveh kazalnikih je razlika manjša: po 6 odstotnih točk pri deležu vpisa v primarno izobraževanje in pri pismenosti (4.6.2).

Sklepna misel

Na vprašanje, ali vidi kakšne možnosti za boljši svet, je Francesca Albanese, posebna poročevalka ZN za človekove pravice na zasedenem palestinskem ozemlju, odgovorila z upanjem: »Obstaja veliko isker.« Pri tem je dodala še misel upanja indijske pisateljice, tudi politične aktivistke na področju človekovih pravic in okoljskih vprašanj, Arundhati Roy: »Drug svet nastaja. V tihih dneh ga slišim dihati.« Vendar Francesca Albanese v zvezi z upanjem pristavi naslednje: »Upanje je disciplina. Upanje ni vera v čarobno paličico, to je rešitev lenih, ki so odrasli z daljincem v roki. (...) Če bomo stopili skupaj, bomo del boljšega sveta. Moramo stopiti skupaj. Moramo biti aktivisti.« (Albanese, 2025)

Upanje je disciplina. Tudi za Agendo 2030 je zapisano, da »gradi na upanju« (UNESCO, 2021). Potrebujemo torej disciplino, več discipline. Del te discipline je skupna, »deljena odgovornost« držav v krogu najširše mednarodne skupnosti. Odgovornost, da Agendo 2030 po državah uresničujemo z dobrim razvojnim načrtovanjem in tudi z dobro zgrajenim sistemom spremljanja in evalviranja doseženega. Da v splošnem krepimo delo s podatki in pri tem ne podcenjujemo priložnosti, da se na tej poti tudi v mednarodnem prostoru lahko strokovno povezujemo in učimo drug od drugega – vključimo zato v lastne razmisleke (tudi) strokovne napore in priporočila mednarodnih ekspertnih skupin in iniciativ, ki posebej v ta namen delujejo pri OZN in UNESCO (UNESCO, 2016, str. 65). Za skupno, »deljeno odgovornost« gre.

Da so v nacionalni sistem spremljanja vključeni tudi mednarodno primerljivi kazalniki, ni pomembno samo zaradi primerjanja in vzajemnega učenja med državami, kot po navadi sklepamo. Globalno, mednarodno primerjalno spremljanje napredka trajnostnega razvoja ima (tudi) lastno kulturno vrednost: pomeni učenje in negovanje globoke povezanosti in solidarnosti s svetom okoli sebe, slišati glasove tudi drugih držav zaradi njih samih, tudi manj razvitih in manj vidnih držav. »Podatek prinese glas in vidnost« je tako rekoč geslo dolgoletne direktorice Inštituta za statistiko UNESCO dr. Silvie Montoye. Glas in vidnost prineseta upanje, več upanja. Agenda 2030 kliče, da nam mora biti mar za dobrobit in dostojanstvo vseh na Zemlji, za soljudi iz bližnjih in daljnih dežel, za tukajšnje in tamkajšnje zanamce ... Ker samo »če bomo stopili skupaj, bomo del boljšega sveta«. ... Kot državljani sveta, ko državljani doma ...

Literatura in viri

- Albanese, F. (20. 7. 2025). *Nočem Nobelove nagrade za mir, želim si konec pobijanja Palestincev*. Oddaja Nedeljski gost, RTV Slovenija – VAL 202. <https://val202.rtvlo.si/podkast/nedeljski-gost/135/175147138>
- Autor, S., in Bijukličič, I. (2022). Pregled izbranih nacionalnih strateških dokumentov in njihova navezava na vsebino ciljev SDG 4 (Unesco). [Posebna naloga po pogodbi MVI in PI.]
- Banjac, M., in Šipuš, K. (ur.) (2021). *Aktivno državljanstvo v srednji šoli: posameznik, skupnost, država, svet*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/digitalna-bralnica/aktivno-drzavljanstvo/>
- Inštitut za statistiko UNESCO. (b. d.).⁴¹ SDG 4: metadata and methodological documents. <https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/sdg4-indicators>
- Inštitut za statistiko UNESCO. (2024). *World Education Statistics*. <https://www.unesco.org/en/articles/world-education-statistics-2024>
- Inštitut za statistiko UNESCO. (2025a). Official list of SDG 4

⁴¹ V dokumentu, ki predstavlja koncept in metodologijo vsakega od kazalnikov, je pri vsakem posebej naveden datum posodobitve. Zadnji datumi posodobitve kazalnikov pa so za različne kazalnike različni.

- indicators. <https://www.uis.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/08/Official-List-of-SDG-4-Indicators.pdf>
- Inštitut za statistiko UNESCO. (2025b). *National education statistical capacity assessment: global analysis based on a maturity model*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394897>
 - Inštitut za statistiko UNESCO in GEMR. (2021). *National SDG 4 benchmarks: fulfilling our neglected commitment*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380387.locale=en>
 - Inštitut za statistiko UNESCO in GEMR. (2022). *Setting Commitments: National SDG 4 Benchmarks to Transform Education*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/setting-commitments-national-sdg-4-benchmarks-transform-education>
 - Inštitut za statistiko UNESCO in GEMR. (2025). *SDG 4 Scorecard: Progress Report on National Benchmarks: Focus on the Out-of-school Rate*. Montreal, Canada. <https://www.unesco.org/en/sdg4scorecard-dashboard>
 - Kunčič, A. (2024). *Trajnostni razvoj v Sloveniji: Evalvacija doseganja ciljev trajnostnega razvoja. Teorija in praksa*, 61(3), 727–745. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-IR8W77ZT/23e64bfb-3d0f-40aa-8738-616fa04891a3/PDF>
 - Lafortune, G., Fuller, G., Moreno, J., Schmidt-Traub, G., in Kroll, C. (2018). *SDG Index and Dashboards: Detailed Methodological Paper*. Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network. <https://www.lmsp.lv/documents/view-ext/dfce06801e1a85d6d06f1fdd4475dacd/2018GlobalIndexMethodology.pdf>
 - Lafortune, G., in Fuller, G. (2025). *Europe Sustainable Development Report 2025: SDG Priorities for the New EU Leadership: Includes the SDG Index for the European Union, its member states, and partner countries*. Dublin University Press. <https://www.unsdsn.org/resources/europe-sustainable-development-report-2025/>
 - Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport. (2017). *Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgoje in izobraževanja*. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/05/Nacionalni_okvir_Kakovost_Feb_2017-7.pdf
 - Ministrstvo RS za zunanje zadeve. (2018). *Strategija mednarodnega razvojnega sodelovanja in humanitarne pomoči RS do leta 2030*. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.si%2Fassets%2Fministrstva%2FMZZ%2FDokumenti%2Fmultilateral%2Frazvojno-sodelovanje%2FStrategija-MRSHp-popravljeno.docx&wdOrigin=BROWSELINK>
 - Nabarro, D. (23. 9. 2016). *In the new 2030 Agenda for Sustainable Development, every country is a developmental country*. [Video]. YouTube. <https://www.sdgfund.org/new-2030-agenda-sustainable-development-every-country-developing-country#:~:text=In%20the%20context%20of%20the%20Sustainable%20Development%20Goals%E2%80%99,gender%20equality%20will%20require%20the%20participation%20of%20everyone>
 - OECD. (2019). *Education Indicators in Focus #67*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/02/why-does-the-sustainable-development-goal-on-education-sdg-4-matter-for-oecd-countries_edd4eb73/cdc2482b-en.pdf
 - Organizacija združenih narodov. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <http://un-documents.net/our-common-future.pdf>
 - Organizacija združenih narodov. (2015a). *The Millenium Development Goals Report 2015*. <https://desapublications.un.org/publications/millennium-development-goals-report-2015>
 - Organizacija združenih narodov. (2015b). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. A/RES/70/1. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
 - Organizacija združenih narodov. (2015c). *Spremenimo svet: agenda za trajnostni razvoj do leta 2030*. Center za evropsko prihodnost in mednarodno razvojno sodelovanje.
 - Organizacija združenih narodov. (2025a). *Progress towards the Sustainable Development Goals. Report of the Secretary-General*. <https://digitallibrary.un.org/record/4051646?v=pdf>
 - Organizacija združenih narodov. (2025b). *Sustainable Development Goals Report 2025*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2025.pdf>
 - Platforma SLOGA. (2018). *Zaključki in zapis Nacionalnega foruma o globalnem učenju ter vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj*. <https://globalno-ucenje.si/zakljuc>

- ki-in-zapis-nacionalnega-foruma-o-globalnem-ucenju-ter-vzgoji-in-izobrazevanju-za-trajnostni-razvoj/
- Sachs, J., Lafortune, G., in Fuller, G. (2024). *Sustainable Development Report 2024. The SDGs and the UN Summit of the Future*. Includes the SDG Index and Dashboards. Dublin University Press. <https://www.unsdsn.org/resources/the-sustainable-development-report-2024/>
 - Sachs, J., Lafortune, G., Fuller, G., in Iablonski, G. (2025). *Sustainable Development Report 2025. Financing Sustainable Development to 2030 and Mid-Century*. Includes the SDG Index and Dashboards. Dublin University Press. <https://doi.org/10.25546/111909>
 - Svet Evropske unije. (2021). *Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030)*. Uradni list Evropske unije 2021/C66/1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:4617909>
 - Šipuš, K., Adam, A., Arnuš, N., Banjac, M., Gramc, J., Kunaver, V., Mandelc, D., Popit, T., Rojc, J., in Šimenc, M. (2020). *Aktivno državljanstvo: splošna in strokovna gimnazija. Druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela (35 ur)*. Učni načrt. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2020/programi/media/pdf/aktivno_drzavljanstvo.pdf
 - Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – PISA 2018: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Pedagoški inštitut.
 - Šterman Ivančič, K., in Mlekuž, A. (ur.) (2023). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – PISA 2022: nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*. Pedagoški inštitut.
 - Šterman Ivančič, K., in Štremfel, U. (2023). *Analiza nacionalnih politik trajnostnega razvoja in doseganja kazalnikov ciljev SDG 4: končno poročilo*. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/projekti/analiza-sdg4/>
 - UNESCO. (2014). *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/publications/unesco-roadmap-implementing-global-action-programme-education-sustainable-development>
 - UNESCO. (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656.locale=en>
 - UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-roadmap>
 - UNESCO. (2022). *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: kažipot*. Slovenska nacionalna komisija za UNESCO in Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/digitalna-bralnica/vzgoja-in-izobrazevanje-za-trajnostni-razvoj-kazipot-vitr-za-2030/>
 - UNESCO. (2023). *Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>
 - UNESCO GEMR. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024/2025: Leadership in education – Lead for learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391758>
 - UNESCO GEMR. (2025). *Concept Note for the 2026 Global Education Monitoring Report: Countdown to 2030: 1. Access and equity*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/equity-and-access-vljanstvo/>

.....

DOSEŽKI UČENK IN UČENCEV TER DOSEŽKI OTROK V RAZVOJU IN UČENJU

.....

UVOD

Dr. Mojca Štraus

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Urad za razvoj in kakovost izobraževanja,
Sektor za kakovost in analize
mojca.straus@gov.si

Zagotavljanje kakovostne izobrazbe je eden od ciljev slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja (2. člen ZOFVI). Kakovost izobraževanja lahko torej presojamo tudi s tem, koliko znanja, spretnosti in vrednot udeleženci in udeleženke izobraževanja pridobijo oziroma razvijejo. V tem poglavju obravnavamo kakovost izobraževanja z vidika dosežkov otrok v predšolski vzgoji ter učenk in učencev, dijakinj in dijakov v vzgoji in izobraževanju (v nadaljevanju bomo vse skupine imenovali z izrazom učenci in učenke). Dosežki so eno od obveznih področij samoevalvacije vzgojno-izobraževalnih zavodov, kot jih opredeljuje Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017). Samoevalvacijske procese na ravni zavodov v ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v slovenski vzgoji in izobraževanju pa dopolnjujejo različne oblike zunanje evalvacije, kot so nacionalno preverjanje znanja, splošna in poklicna matura, evalvacijske aktivnosti Inšpektorata Republike Slovenije za šolstvo ter mednarodne raziskave (MVI, b. d.). Večina slednjih osredinjeno obravnava prav dosežke učenk in učencev. S spremljanjem dosežkov ugotavljamo učinke vzgojno-izobraževalnega procesa in s tem podpremo razmišljanja o izvajanju tega procesa ter izboljševanje njegove kakovosti na ravni zavodov in na ravni sistema. Opredelitve standardov in kazalnikov za obravnavo področja dosežkov v tem poglavju naslanjamo na zvezek Dosežki učencev in otrok v razvoju v Zbirki Kakovost v vrtcih in šolah (Cankar, 2019), iz katere je v prispevkih najbolj poglobljeno obravnavan kazalnik, da naj učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju.

Področje dosežkov v vzgoji in izobraževanju sestavlja kompleksen nabor vsebin, znanj, spretnosti in vrednot, za katere želimo, da bi jih učenci in učenke usvojili, sprejeli in razvili.

Kakovosti vzgoje in izobraževanja na področju dosežkov v tem poglavju obravnava več prepoznanih avtorjev in avtoric na vrsti področij. Kakovost v predšolski vzgoji obravnava **Sonja Rutar**, ki v svojem prispevku uvodoma predstavi dileme postavljanja kazalnikov dosežkov otrok v tem obdobju in poudari, da morajo ti biti obravnavani v tesni povezavi s kakovostjo procesa in strukture sistema predšolske vzgoje. Nasprotno od mednarodnih pregledov in poudarkov o strukturnih razlikah med državami glede zasnove in izvajanja predšolske vzgoje se avtorica osredini na ključne značilnosti tega dela vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, ki zagotavljajo njegovo kakovost in bi jih torej bilo treba ohraniti. Med temi avtorica postavi v ospredje pedagoško in profesionalno kontinuiteto med prvim in drugim starostnim obdobjem. Med značilnostmi, ki bi jih bilo treba še okrepiti oziroma vzpostaviti, pa poudari okrepitev medresorskega povezovanja in ustrezno izobrazbo ravnateljcev in ravnateljic ter drugih vodstvenih delavcev in delavk vrtcev.

V osnovnošolskem izobraževanju se podatki o dosežkih učencev in učenk na nacionalni ravni zbirajo z nacionalnim preverjanjem znanja ob koncu 3., 6. in 9. razreda. **Saša Masterl** predstavi ugotovitve predmetnih komisij za pripravo in izbor nalog za nacionalno preverjanje znanja o doseganju učnih ciljev in standardov, določenih z učnimi načrti, za obdobje 2014–2024, ko se je nacionalno preverjanje znanja izvajalo v 6. in 9. razredu, saj se je izvajanje v 3. razredu začelo nedavno, v šolskem letu 2024/2025. Avtorica povzema, da se v splošnem kaže medletna stabilnost dosežkov učenk in učencev in da jih velika večina dosega temeljna znanja oziroma učne cilje, še posebno tiste, ki se jih obravnava več let ali medpredmetno in so dobro utrjeni. Hkrati pa ugotovitve kažejo, da so učenke in učenci manj uspešni pri nalogah, ki zahtevajo izkazovanje znanja na višjih taksonomskih ravneh

in tvorjenje samostojnih daljših odgovorov. Za merila ugotavljanja kakovosti izobraževanja skozi nacionalno preverjanje znanja avtorica predlaga spremljanje ugotovitev predmetnih komisij v dimenzijah poznavanja in razumevanja temeljnih pojmov, doseganja znanja na vseh taksonomskih ravneh in podajanja priporočil za izboljšanje poučevanja.

Gašper Cankar za pregled kakovosti doseženega znanja ob koncu srednješolskega izobraževanja povzema ugotovitve državnih in predmetnih komisij splošne in poklicne mature. Avtor povzema ugotovitve predmetnih komisij iz letnih poročil, ki kažejo, da so tudi v srednješolskem izobraževanju dosežki kandidatov in kandidatk na splošni in poklicni maturi krovno stabilni, kar je utemeljeno na predhodno preverjeni medletni primerljivosti maturitetnih izpitov. Ob tem predmetne komisije navajajo težave kandidatov in kandidatk, kot so razumevanje nalog, uporaba jezikovnih sredstev, reševanje matematičnih problemov in bralna pismenost. Za merili kakovosti dosežkov ob koncu srednješolskega izobraževanja avtor predlaga spremljanje deležev na splošni in poklicni maturi uspešnih kandidatov in kandidatk. Za podporo oblikovanju nadaljnjih raziskovalnih vprašanj o kakovosti in pravičnosti slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja avtor dodaja informativne analize podatkov zunanjih preverjanj znanja, kot so analiza razmerij med spoloma na prehodu iz osnovnega v srednje izobraževanje, analiza osipa na splošni in poklicni maturi ter analiza kakovosti preizkusov zunanjih preverjanj znanja v slovenskem sistemu, vključujoč analizo povezanosti dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja in ocen ob koncu osnovne šole z uspehom na splošni maturi.

Bralna pismenost je eden od temeljev za uspešno izobraževanje in razvoj posameznika oziroma posameznice skozi vse življenje in v poročilu jo obravnava **Sonja Pečjak**. V

prispevku se avtorica ukvarja z vprašanjem razvoja in izzivi bralne pismenosti kot bralne zmožnosti in kot bralne kulture v vzgoji in izobraževanju. Avtorica poudarja, da sta oba vidika bralne pismenosti med seboj neločljivo povezana in ju je treba tudi v vzgoji in izobraževanju ves čas razvijati z enako pozornostjo. Ugotovitve o stanju dosežkov na področju bralne pismenosti v Sloveniji avtorica utemelji na nacionalnih raziskavah in na znanih mednarodnih raziskavah PIRLS in PISA. Iz slednjih tudi predlaga merila za spremljanje kazalnika doseganja kakovostnega znanja in napredka na področju bralne pismenosti in kazalnika, da učenci in učenke izkazujejo pozitiven odnos do branja ter razumejo njegov pomen.

Na podlagi podatkov iz mednarodnih raziskav TIMSS in PISA **Klaudija Šterman Ivančič** obravnava matematične in naravoslovne dosežke v slovenskem izobraževanju. Ob uvodni ugotovitvi, da v Sloveniji tako četrtošolci in četrtošolke v raziskavi TIMSS kot 15-letniki in 15-letnice v raziskavi PISA sicer še vedno dosegajo rezultate nad mednarodnimi povprečji, avtorica glede na precejšnje upade dosežkov v zadnjih krogih obeh raziskav podrobneje preuči, pri katerih matematičnih in naravoslovnih vsebinskih področjih je bilo zaznati največje upade. Izsledki njene analize kažejo, da se največji upad matematičnih dosežkov četrtošolcev in četrtošolk v raziskavi TIMSS kaže pri merjenju in geometriji, upad naravoslovnih dosežkov pa pri nalogah o živi naravi. Največji upad matematičnih dosežkov 15-letnikov in 15-letnic v raziskavi PISA se kaže na področjih količin ter sprememb in razmerij, naravoslovnih dosežkov pa pri sistemih Zemlje in vesolja. Avtorica na podlagi podrobnejše vsebinske analize nalog TIMSS in PISA ugotavlja, da je skupna značilnost najzahtevnejših nalog v obeh raziskavah prenos znanja v realne, problemsko zasnovane

kontekste, in opozarja na pomembnost celostne obravnave predmetnih področij s poudarkom na znanju z razumevanjem in prenosu znanja v nove situacije in kontekste.

Okoljski, družbeni in ekonomski izzivi so postali globalni in v vseh državah tudi vzgojo in izobraževanje postavljajo pred nove zahteve. Prispevek **Gregorja Torkarja** se osredotoča na razvoj kompetenc učencev in učenk za trajnostnost. Na podlagi vsebinske analize nalog iz raziskave TIMSS 2023 avtor opredeli sklope nalog, s pomočjo katerih lahko merimo te kompetence, in predstavi njihovo umeščenost v globalni okvir vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj za leto 2030 z naslovom Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: kažipot (UNESCO, 2022). Na podlagi rezultatov reševanja teh nalog avtor nadalje podaja prve ugotovitve o stanju razvoja kompetenc za trajnostnost pri četrtošolcih in četrtošolkah v Sloveniji, ki kažejo, da so dosežki v Sloveniji približno podobni mednarodnemu povprečju. Ob spremljanju temeljnega kazalnika, da učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju na področju trajnostnosti, avtor predlaga tudi spremljanje kazalnikov odnosa in delovanja za ohranjanje okolja, za katera merili iz raziskave TIMSS kažeta razkorak v smislu, da velika večina učencev in učenk izkazuje pozitiven odnos do okolja, precej manj pa jih, po lastnih navedbah, izkazuje visoko raven individualnega in kolektivnega okolju prijaznega delovanja.

Računalniška in informacijska pismenost ter računalniško mišljenje sta bili področji preverjanja v raziskavi ICILS leta 2023, na podlagi katere **Eva M. Klemenčič** mednarodnoprimerjalno opisuje znanje in spretnosti osmošolk in osmošolcev v Sloveniji za uporabo tehnologije za pridobivanje, obdelavo in uporabo informacij ter reševanje

problemov. Avtorica povzema, da so v primerjavi z letom 2013, ko je Slovenija predhodno sodelovala v raziskavi ICILS, učenci in učenke v Sloveniji leta 2023 slabše računalniško in informacijsko pismeni, saj se je povprečni dosežek v tem obdobju znižal in se hkrati delež učencev in učenk, ki niso uspešni pri reševanju osnovnih nalog z izrecno podanimi navodili, povečal. Na podlagi nadaljnje analize dosežkov računalniške in informacijske pismenosti ter računalniškega mišljenja po skupinah učencev in učenk glede na njihove ozadenske značilnosti, avtorica ugotavlja, da v Sloveniji najšibkejšie skupine predstavljajo učenci in učenke iz okolij z nižjim socialno-ekonomskim statusom, priseljskim ozadjem, redko uporabo slovenskega jezika doma in slabšim dostopom do digitalne opreme. Za merila kakovosti znanja in napredka na področjih računalniške in informacijske pismenosti ter računalniškega mišljenja avtorica predlaga nadaljnje spremljanje povprečnih dosežkov na obeh področjih in ugotavljanje deleža učencev in učenk, ki dosegajo vsaj 2. zahtevnostno raven računalniške in informacijske pismenosti v raziskavi ICILS.

Prispevek **Tomaža Grušovnika** obravnava vprašanja kakovosti državljanske vzgoje in izobraževanja. Avtor z zgodovinskim pregledom utemelji temeljno značilnost demokratične državljanske vzgoje in izobraževanje, in sicer da ta vrednot ne posredujeta slepo, pač pa posameznike ter skupnost spodbujata, da o njih razmišljajo in se do njih tudi kritično opredelijo. Avtor poudari, da je s tem osrednji del državljanske vzgoje in izobraževanja vzgoja za kritično mišljenje, kar vključuje tako argumentacijo kot spoznavne vrline. Stanje kakovosti državljanske vzgoje in izobraževanja avtor obravnava primarno na podlagi raziskave ICCS, ki kaže na upad znanja in kritičnega mišljenja na področju državljanske vednosti. V razpravi o predlogih kazalnikov kakovosti državljanske vzgoje in

izobraževanja avtor predstavi dileme in predloge vrednotenja vseh elementov državljanske vzgoje in izobraževanja tako na ravni posameznika kot tudi na ravni skupnosti.

Ada Holcar osvetljuje vlogo formativnega spremljanja kot pedagoškega pristopa, ki prispeva h kakovosti dosežkov. Ugotavlja, da izsledki raziskav PISA 2022 in PIRLS 2021 pri učencih in učenkah v Sloveniji nakazujejo primanjkljaje v pomembnih elementih učnega procesa, in sicer samouravnavanju učenja, oblikovanju pozitivnega odnosa do učenja ter zaznavanju opore s strani učiteljev in učiteljic. Na podlagi literature in pilotnih rezultatov evalvacij Zavoda RS za šolstvo o učinkih pouka po načelih formativnega spremljanja avtorica ugotavlja, da lahko sistematično vključevanje formativnega spremljanja v pouk pomembno prispeva k razvoju teh elementov, spodbuja učence in učenke k uporabi učinkovitih učnih strategij, krepi njihovo samozavest in pozitiven odnos do učenja, obenem pa krepi dobre medosebne odnose in s tem občutek varnosti in socialne vključenosti. Vse to so pomembni dejavniki za izboljševanje kakovosti znanja v izobraževalnem prostoru. Na podlagi podatkov PIRLS in PISA avtorica predlaga merila za spremljanje kazalnikov, da učenci in učenke razvijajo samouravnavanje na različnih področjih ter izkazujejo pozitiven odnos do učenja in razumejo pomen vseživljenjskega učenja.

Razmisleki v prispevkih v tem poglavju podajajo dragocen vpogled v stanje v slovenski vzgoji in izobraževanju skozi vidik dosežkov, četudi je razvidno, da zajete vsebine ne morejo celostno predstaviti kompleksnosti tega področja. Prečnih tem, kot so pravičnost, ustvarjalnost in procesna kakovost, v teh prispevkih nismo obsežneje zajeli, so pa nekatere obravnavane v drugih poglavjih poročila, nekaterim pa bomo več pozornosti posvetili v

zbirnem poročilu o kakovosti. Ne nazadnje bo obravnavanje novih vsebin dobilo priložnost v prihodnjih obravnavah kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Neizbežno se je bilo treba tudi omejiti na dokaj ozek nabor kazalnikov in meril spremljanja kakovosti, saj bi z nepreglednostjo opisnikov in izmerjenih ali ocenjenih vrednosti le zameglili krovno presojo. Prav zato so mnogi avtorji v tem poglavju za merila namesto metodološko sicer bolj izdelanih, vendar za poljudno razumevanje precej zapletenih meril v obliki indeksov na lestvicah mednarodnih raziskav predlagali metodološko preprostejša, a opisno dostopnejša merila, na primer v obliki deležev učencev in učenk, ki izkazujejo določene ravni znanja ali stališč. S tovrstnimi merili lahko v kratkih povedih in z nekaj številčnimi vrednostmi opišemo stanje dosežkov in odnosa do znanja v vzgoji in izobraževanju. Ob tem pa bralkam in bralcem priporočam, da za poglobljeno razumevanje stanja in širšega konteksta ugotovitev o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja dodatno izkoristijo obsežne nacionalne in mednarodne podatkovne vire, tiste, ki so omenjeni v poglavju in druge, saj vsi skupaj ponujajo vrsto možnosti modeliranja medsebojnih povezav dejavnikov in rezultatov sistema vzgoje in izobraževanja v časovnih in mednarodnoprimerjalnih pregledih.

Literatura in viri

- Cankar, G., Brelih - Hatunič, A., Grašič Arnuš, I., Gorše, A., Jerše, L., Ozimek, B., Rupnik Vec, T., Špilak, B., in Zupanc, B. (2019). *Dosežki učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju*. Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah 2. Šola za ravnatelje. <https://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6989-29-9.pdf>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI). (b. d.). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. GOV.SI. <https://www.gov.si teme/ugotavljanje-in-zagotavljanje-kakovosti-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>
- UNESCO. (2022). *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: kažipot*. UNESCO; Slovenska nacionalna komisija za UNESCO.

.....

POVEZANOST SISTEMSKIH ZNAČILNOSTI PREDŠOLSKE VZGOJE IN PROCESNE KAKOVOSTI VRTCEV ZA ZAGOTAVLJANJE ENAKIH MOŽNOSTI VSEH OTROK

Dr. Sonja Rutar

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
sonja.rutar@pef.upr.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Zagotovljena je pedagoška in profesionalna kontinuiteta v vrtcih.	1.1 Predšolska vzgoja je del sistema vzgoje in izobraževanja, zakonsko organizirana kot enovita dejavnost prvega in drugega starostnega obdobja, z enotnim kurikulumom.	1.1.1 DA
	1.2 Začetno izobraževanje vzgojiteljev prvega in drugega starostnega obdobja poteka v okviru istih programov na pedagoških fakultetah.	1.2.1 DA
	1.3 Začetno izobraževanje vzgojiteljev prvega in drugega starostnega obdobja ter razrednih učiteljev z namenom zagotavljanja kontinuitete med vrtcem in šolo poteka na pedagoških fakultetah.	1.3.1 DA
2 Vzpostavljeno je medresorsko povezovanje izobraževalnega, socialnega in zdravstvenega sistema pri obravnavi dobrobiti otrok.	2.1 Predpisi različnih resorjev so usklajeni, povezani in podpirajo vse vidike dobrobiti posameznika.	2.1.1 DELNO
3 Zagotovljeno je individualno spremljanje razvoja in učenja otrok v vrtcu.	3.1 Zakon o vrtcih predpisuje delovno obveznost vzgojitelja, ki obsega pripravo na vzgojno delo, načrtovanje in izvajanje vzgojnega dela, delo s starši ter sodelovanje pri organizaciji življenja in dela v vrtcu. V ta namen vzgojitelj izvaja tudi individualno spremljanje učenja in razvoja otrok v vrtcu, kar izkazuje pregled pedagoške dokumentacije.	3.1.1 DELNO

4 Ravnatelji in ravnateljice ter drugi vodstveni delavci in delavke izkazujejo ustrezno usposobljenost za spremljanje in zagotavljanje procesne kakovosti vrtcev.	4.1 Zakon in drugi predpisi določajo zahtevano ustrezno pedagoško izobrazbo, pridobljeno po študijskih programih za pridobitev izobrazbe druge stopnje za ravnatelje in ravnateljice ter druge vodstvene delavce in delavke vrtcev.	4.1.1 NE

Povzetek

V prispevku obravnavamo kakovost v izobraževanju, s poudarkom na konceptualizaciji kakovosti v predšolski vzgoji. Izhajamo iz predpostavke, da je treba najprej opredeliti namen in cilje vzgoje, iz katerih izpeljemo koncept/pojmovanje kakovosti, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. V nadaljevanju predstavimo ravni kakovosti in povezanost strukturnih, procesnih kazalnikov kakovosti ter rezultatov. Poudarimo: 1) sistemsko organiziranost predšolske vzgoje v Sloveniji, ki jo v predlaganih kazalnikih kakovosti navežemo na 2) institucionalne kazalnike s procesnimi kazalniki kakovosti, načelom participacije in kulturo kakovosti ter 3) individualnimi dosežki otrok, ki so bili najmanj tri leta vključeni v vrtce in nimajo razvojnih težav.

Ključne besede: predšolska vzgoja, vzgojno-izobraževalni sistem, naloge predšolske vzgoje

System-Level Characteristics of Preschool Education and Their Relationship to Process Quality in Kindergartens in Ensuring Equal Opportunities for All Children

The article examines the quality of education, with a particular emphasis on the conceptualisation of quality in preschool education. It is based on the assumption that the purpose and goals of education must first be clearly defined, as these provide the foundation for conceptualising and assessing quality as well as for its assurance. The article then presents different quality levels and explores the relationship between structural and process quality indicators and outcomes. It highlights: (1) the systemic organisation of preschool education in Slovenia, which is linked through the proposed quality indicators to (2) institutional and process quality indicators, the principle of

participation, and a culture of quality, as well as (3) the individual achievements of children who have attended kindergarten for at least three years and have no identified developmental difficulties.

Keywords: preschool education, education system, role of preschool education

Uvod

Spremljanje in zagotavljanje kakovosti v predšolski vzgoji je povezano predvsem s smislom in namenom izobraževanja. Zato bi se vsaka razprava o kakovosti bolj kot z merljivimi kazalniki kakovosti morala najprej ukvarjati z opredelitvijo namena, ciljev, načel, področij in vsebin vzgoje in izobraževanja ter artikulirati vrednote – to, kaj nekomu ali določeni skupini, skupnosti v vzgoji nekaj (veliko) pomeni in si za to tudi prizadeva oziroma meni, da bi bilo prav, da bi bili tega v vzgoji in izobraževanju (vsi) deležni. Zato razprava o kakovosti izobraževanja na ravni države ni tehnični, pač pa etični in politični akt (Moss, Dahlberg in Pence, 2000). Je razprava o tem, kaj je dobro in kaj želimo za določeno skupnost in posameznika oziroma posameznice sedaj in v prihodnosti. Tako je tudi Biesta (2015) v svoji knjigi z naslovom *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* poudaril, da je fokus na merjenje izobraževalnih dosežkov dejansko izpodrinil vprašanja o namenu izobraževanja.

Čeprav si v razpravah prizadevamo za vzpostavljanje načel in ciljev, ki bodo določali strokovno delovanje v prihodnje, se je treba še prej osredotočiti na iskanje, problematiziranje ali ozaveščanje smisla določenih političnih in etičnih odločitev v preteklosti in sedanjosti (kot je zagotavljanje načina in oblik dostopa do predšolske vzgoje, zagotavljanje infrastrukture ...), razlogih za določena ravnanja, kot jih je mogoče prepoznati v ekosistemskih dejavnikih in ravneh, ki vplivajo na otrokov razvoj in učenje (Bronfenbrenner, 1994), ter ovrednotiti dostope in možnosti za učenje in razvoj otrok. To bi lahko predstavljalo izhodišče za vsebinsko opredelitev kazalnikov kakovosti, ki jih želimo definirati kot mehanizme za spremljanje in vzpostavljanje kakovosti in s tem pravičnosti v šolskem sistemu, kot sta pomen spremljanja in zagotavljanja kakovosti v monografiji definirala Gaber in Kos Kecojević (2011).

Dvom o možnosti merjenja kakovosti na področju predšolske vzgoje sta že leta 1994 predstavila Peter Moss in Alan Pence, ki zagovarjata, da ni mogoče definirati objektivnih, univerzalnih kazalnikov kakovosti v izobraževanju, zato menita, da bi morala biti razprava udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa osredotočena predvsem na aktivno izoblikovanje pomena in smisla vzgojno-izobraževalnega procesa. Pred njima je to tezo postavila tudi Lilian Katz (1992), ki je poudarila, da o kakovosti ne moremo razpravljati enoznačno, saj se perspektive gledanja na kakovost pomembno razlikujejo. Ob upoštevanju vseh perspektiv videnja kakovosti je pomembna tudi otrokova, ki se pomembno razlikuje od perspektive staršev, vzgojiteljev in vzgojiteljic, vodstvenih delavcev in delavk ter odločevalcev in odločevalk. Tako je bilo že v priporočilu Starting Strong OECD (2001) predlagano, da mora biti zagotovljen participatorni pristop k zagotavljanju

in izboljšanju kakovosti na ravni definiranja, zagotavljanja in spremljanja kakovosti – kot demokratični proces, ki vključuje strokovne delavce in delavke, starše in otroke. Zato univerzalne definicije kakovosti, brez upoštevanja konteksta, v katerem poteka vzgoja in izobraževanje, ni mogoče razviti. Je pa v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS (2011) kot eno izmed splošnih načel načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa ob človekovih pravicah in dolžnostih, avtonomiji in pravičnosti navedena ravno kakovost. Vendar je bilo tudi tam poudarjeno, da so mnenja o tem, kaj je dobra šola, dober vrtec, zelo različna, zato mora biti javno šolstvo utemeljeno na najširšem možnem konsenzu o dobri šoli, dobrem vrtcu (prav tam, str. 15). Na podlagi dosedanjih razprav in prizadevanj pri zagotavljanju kakovosti v vzgoji in izobraževanju lahko povzamemo, da univerzalnega nabora meril kakovosti ni mogoče razviti, še manj pa pričakovati, da bi lahko bila kakovost vzpostavljena od zgoraj navzdol, brez upoštevanja vključenih v proces vzgoje in še posebej perspektive otrok, staršev in strokovnih delavcev ter delavk, ki živijo in delujejo v določenem sociokulturnem okolju.

Teorija kakovosti predšolske vzgoje obravnava kakovost pretežno na dveh ravneh: strukturni in procesni (Munton idr., 1995; Sylva in Roberts, 2010; Edwards, 2021). Zato v procesih zagotavljanja kakovosti spremljamo predvsem strukturne/sistemske kazalnike kakovosti in kazalnike procesne kakovosti. Strukturni pogoji in procesna kakovost pa so medsebojno soodvisni. V domačem in mednarodnem prostoru je bil pogosto obravnavan in preučen vpliv strukturnih/sistemskih pogojev na procesno kakovost (Marjanovič, 2021). Vse raziskave, s preučevanjem različnih pedagoških področij, v različnih okoljih in v različnih časovnih obdobjih (Phillipsen idr., 1997; Cryer idr., 1999; Slot idr., 2015; Hartman idr., 2016; Wang idr., 2020; Smidt in Embacher, 2023) potrjujejo neposredno povezanost

strukturnih pogojev s kakovostjo procesa, zato bomo v prispevku obravnavali predvsem specifične strukturne značilnosti organizirane predšolske vzgoje v Sloveniji in jih povezovali s procesnimi vidiki kakovosti.

Pregledne primerjalne študije (European Comission, 2019, 2025) se osredotočajo predvsem na sistemske vidike, ki jih je mogoče primerjalno spremljati in primerjati na mednarodni ravni, v prispevku pa želimo poudariti tudi specifičnosti slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema in s tem kontekstualizirati pojmovanje kakovosti na področju predšolske vzgoje v domačem vzgojno-izobraževalnem okolju.

Vloga enovitega in celovitega sistema predšolske vzgoje in izobraževanja za zagotavljanje kakovosti vrtcev

Temeljno izhodišče današnje organiziranosti predšolske vzgoje v Sloveniji je: 1) enovitost prvega in drugega starostnega obdobja ter 2) celovita povezanost skrbi, vzgoje in izobraževanja v enoviti dejavnosti predšolske vzgoje, ki je bila utemeljena že z Vzgojnim programom za varstvo in vzgojo predšolskih otrok (1979), dodatno pa je bila nadgrajena s Kurikulumom za vrtce (Ministrstvo za šolstvo in šport, 1999).

Med prvim in drugim starostnim obdobjem je vzpostavljena razvojna, pedagoška in profesionalna kontinuiteta, ki zagotavlja enovito pedagoško delovanje v celotnem predšolskem obdobju in s tem kontinuiteto pedagoških pristopov iz prvega v drugo starostno obdobje, brez organizacijskih prehodov (Rutar, 2019).

Že po drugi svetovni vojni pa je bila predšolska vzgoja v Sloveniji tudi sestavni del družbenega, socialnega, zdravstvenega in vzgojnega varstva otrok (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Hočevār in Lepičnik Vodopivec, 2011), kar je vzpostavilo izhodišče za medresorsko povezovanje za zagotavljanje dobrobiti za vse otroke in družine. Ob prenosu pristojnosti z ministrstva za družino in socialo na ministrstvo, pristojno za izobraževanje, leta 1993 je bil poudarjen pedagoški vidik organizirane predšolske vzgoje, zdravstveni in socialni pa je bil implicitno vključen predvsem v normative (prostorske, pogoje za vključevanje otrok v vrtec), vendar v dokumentih in strategijah, ki določajo dejavnost predšolske vzgoje, ni mogoče zaznati povezanosti in medsektorskega povezovanja ter usklajenosti delovanja različnih ministrstev, pristojnih za družino in socialne zadeve, zdravstvo in izobraževanje.

Poudariti je treba, da je prevladujoča pedagoška paradigma na področju predšolskega obdobja in predšolske vzgoje ustrezna in nujna, ker zagotavlja organizacijo in izvedbo programov predšolske vzgoje z namenom spodbujanja otrokovega razvoja in učenja v ustreznih strukturnih/materialnih in pedagoških pogojih. Zdravstvena in socialna skrb pa sta v slovenskih javnih vrtcih z vidika zagotavljanja strukturnih pogojev določeni z normativi – zdravstvena skrb: ustrezna prehrana, varnost opreme, možnost počitka, umivanje zob v vrtcih, obisk zobnih asistentk; socialna skrb za otrokov razvoj in učenje: prednost vpisa za otroke s šibkejših socialno-ekonomskih razmer, številčnejših družin, enostarševskih družin ...

Medresorsko usklajevanje predšolske vzgoje in izobraževanja, zdravstvene in socialne skrbi pa je ključnega pomena zato, ker na otrokov razvoj in učenje ter njegovo

zdravstveno stanje močno vplivajo socialno-ekonomske razmere družine in širšega okolja (Brinfenbrenner, 1994), v katerih se razvija otrok in živi njegova družina. Zato je treba te pogoje upoštevati tudi pri vzpostavljanju ustrezne sistemske oziroma strukturne organizacije, pri načrtovanju in izvajanju predšolske vzgoje. To zavezo, predvsem skrb za medresorsko oziroma interdisciplinarno povezovanje in sodelovanje z namenom zagotavljanja največje zaščite in koristi vseh otrok je Vlada Republike Slovenije opredelila in poudarila leta 2020 v svojem dokumentu, Programu za otroke 2020–2025.

Pedagoška celovitost in enovitost sistema

Celovitost in enovitost programa predšolske vzgoje zagotavlja enoten nacionalni dokument, Kurikulum za vrtce (2025), ki je vzgojno-izobraževalno izhodišče za načrtovanje, izvedbo in spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela – z enotnimi cilji, načeli in področji dejavnosti za vzgojno-izobraževalno delo v obeh starostnih obdobjih.

Za zagotavljanje procesne kakovosti v celovitem in enovitem sistemu pa je ključna tudi t. i. profesionalna kontinuiteta med prvim in drugim starostnim obdobjem. Z vidika zagotavljanja profesionalne kontinuitete je pomembno, da strokovni delavci in delavke, ki izvajajo vzgojno-izobraževalni program v oddelkih prvega in drugega starostnega obdobja, pridobijo izobrazbo na istih študijskih programih pedagoških fakultet javnih univerz (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem). Obenem pa je zahtevana izobrazba za

zasedbo delovnega mesta strokovnega delavca oziroma delavke v oddelkih prvega in drugega starostnega obdobja enaka.

Za strokovne delavce in delavke, zaposlene v oddelkih otrok prvega in drugega starostnega obdobja, je omogočeno skupno nadaljnje strokovno usposabljanje, z morebitnimi določenimi vsebinskimi specifičnostmi, ki se navezujejo na strokovne potrebe zaposlenih, potrebe otrok in družin v obeh in v določenem starostnem obdobju.

Enovitost in celovitost predšolske vzgoje ne izključuje upoštevanja specifičnosti razvojnih značilnosti otrok in potreb družin v prvem in drugem starostnem obdobju, kar je zagotovljeno s standardi in normativi, ki določajo pogoje za področje predšolske vzgoje.

V slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu je bila zagotovljena tudi kontinuiteta vzgojnih ciljev in nalog predšolske vzgoje. V nadaljevanju predstavljamo primerjavo vzgojno-izobraževalnih načrtov od leta 1979, ko je bil objavljen Vzgojni program.

Kontinuiteta nalog ter organiziranosti predšolske vzgoje

Za vzpostavljanje kazalnikov in meril kakovosti predšolske vzgoje v Sloveniji v prihodnje je smiselno opraviti zgodovinski pregled kontinuitete vzgojnih nalog organizirane predšolske vzgoje v Sloveniji. V primerjavo smo zajeli dva programsko-vsebinska dokumenta: Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979) in Kurikulum za vrtce (1999). V času

priprave teh dveh dokumentov so bile naloge predšolske dejavnosti opredeljene v Zakonu o vzgojno-varstveni dejavnosti za predšolske otroke (Uradni list SRS, št. 28-181/71) in v Zakonu o vrtcih (1996).

Preglednica 1. Zakonske podlage nalog organizirane predšolske vzgoje v Sloveniji

Naloge

Zakon o vzgojno-varstveni dejavnosti za predšolske otroke (Uradni list SRS, št. 28-181/71)	Naloge vzgojno-varstvene dejavnosti • z vzgojo, varstvom in izobraževanjem pospešuje duševni, osebni in telesni razvoj otrok, jih vključuje v življenje v družbeni skupnosti ter jim omogoča vedro in sproščeno otroštvo; • pripravlja otroke na vstop v osnovno šolo; • zagotavlja otrokom preskrbo s hrano in telesno nego ter prispeva k njihovem zdravju; • zagotavlja sodelovanje s starši in zakonitimi zastopniki oziroma rejniki otrok zaradi enotnosti družinske in družbene vzgoje ter nege in oskrbe otrok.
Zakon o vrtcih (1996)	Temeljne naloge vrtcev • pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke, izboljšanje kvalitete življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti

Čeprav cilji in načela podrobneje opredeljujejo dejavnost predšolske vzgoje v obdobju Kurikuluma za vrtce, so zdravstvena funkcija (nega, hranjenje, počitek, bivanje na prostem), socialna in ekonomska funkcija, ki omogoča zaposlovanje obeh roditeljev ter skrb za socialno ogrožene družine (Vzgojni načrt, 1979, str 6) bolj kot v Kurikulumu za vrtce (1999) poudarjene v Vzgojnem načrtu (1979). Dokument med drugim vključuje pričakovanje, da bivanje otrok na prostem traja od ure in pol do dve uri dnevno. Tudi trajanje počitka je bilo časovno opredeljeno zaradi vstajanja otrok v zgodnjih jutranjih urah

(Vzgojni načrt, 1979, str. 13). V nadaljevanju je predstavljen zgodovinski pregled kurikularne strukture treh dokumentov – Vzgojnega programa za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979), Kurikuluma za vrtce (1999) in aktualnega Kurikuluma za vrtce (2025).

Preglednica 2: Kurikularna struktura predšolske vzgoje

Program	Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979)	Kurikulum za vrtce (1999)	Kurikulum za vrtce (2025)
Dejavnost	nega, vzgoja in varstvo	vzgoja in izobraževanje	vzgoja in izobraževanje
Pristojnost	Zavod SR Slovenije za šolstvo Ministrstvo za družino in socialne zadeve	Zavod RS za šolstvo Ministrstvo za šolstvo in šport	Zavod RS za šolstvo Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
Vključeni otroci	od 8 meseca do 7 leta	od 11 meseca starosti do vstopa v šolo	od prvega leta starosti do vstopa v šolo
Prvo in drugo starostno obdobje	enoten dokument, določeni dve starostni obdobji, natančneje opredeljene naloge glede na starost otrok	enoten dokument za prvo in drugo starostno obdobje, skupni cilji	enoten dokument za prvo in drugo starostno obdobje, skupni cilji
	starostno določena razvojna pričakovanja in dejavnosti, primerne za določeno starostno obdobje (7–9 mesecev, 10–12 mesecev; 13–18 mesecev, 19–24 mesecev; 25–36 mesecev; 3–4 leta; 4–5 let; od 5 let do vstopa v šolo)	skupni cilji za obe starostni obdobji, po dveh starostnih obdobjih ločeni primeri dejavnosti (od 1. do 3. leta starosti, od 3. do 6. leta starosti)	skupni cilji in enotna priporočila

Vsebinska področja

- telesna in zdravstvena vzgoja
- intelektualna vzgoja (spoznavanje okolja, razvijanje govora, razvijanje matematičnih predstav in pojmov)
- glasbena vzgoja
- likovna vzgoja
- ritmično-gibalna vzgoja

Poudarjeno tudi: uvajanje v svet tehnike; razvoj sposobnosti, lastnosti in navad za aktivno in ustvarjalno sooblikovanje lastnega okolja; vključevanje v promet; moralni razvoj, razvoj značaja

- gibanje
- jezik
- umetnost
- družba
- narava
- matematika

Umetnost vsebuje likovne in oblikovalne dejavnosti, glasbene dejavnosti, plesne dejavnosti, audio-vizualne dejavnosti, dramske dejavnosti.

- gibanje
- jezik
- umetnost
- družba
- narava
- matematika

Umetnost združuje umetniške prakse s področij glasbene, likovne, plesne, gledališke, filmske, intermedijske umetnosti in fotografije.

Narava vključuje tudi tehniko.

Vsebinsko kurikulum vključuje tudi prečne spretnosti, ki se predvidoma medpodročno razvijajo v načrtovanih in rutinskih dejavnostih ter v igri:

- skrb za zdravje in dobro počutje
- socialne zmožnosti in spretnosti
- čustveno doživljanje in izražanje
- sporazumevalna zmožnost
- metaspoznavne zmožnosti
- domišljija in ustvarjalno izražanje
- moralno razumevanje in presojanje
- medijska pismenost

Načrtovanje

- Osnovne vzgojne dejavnosti so igra, delo in zaposlitve.
- časovno določeno, starostno določena pričakovanja
- usmerjene vzgojne dejavnosti in prosta igra

- spontane in vodene dejavnosti
- rutina
- starostno priporočljive dejavnosti

- načrtovane dejavnosti, igra in rutina
- enoten dokument za celotno predšolsko obdobje (od 11. meseca starosti do vstopa v šolo)
- Kurikulum vsebuje splošna priporočila za izvajanje kurikuluma, individualizacijo in diferenciacijo ter priporočila za načrtovanje izvedbenega kurikuluma.

Razvoj programskih dokumentov za predšolsko vzgojo v Sloveniji kaže postopno premikanje od poudarka na negi, vzgoji in varstvu (1979) k vzgoji in izobraževanju (od leta 1999 dalje). Vsi dokumenti so enotni za obe starostni obdobji, vendar so se skozi čas zmanjšala starostno specifična pričakovanja: od natančnih razvojnih opredelitev po mesecih in letih (1979) do skupnih ciljev za celotno obdobje (1999 in 2025).

Tudi vsebinska področja so se razvijala: v najstarejšem programu so področja izhajala iz različnih vrst vzgoje (npr. telesna, intelektualna, glasbena, likovna vzgoja) z dodatnimi poudarjenimi vidiki (tehnika, moralni razvoj, vključevanje v promet, razvoj sposobnosti, lastnosti in navad za aktivno in ustvarjalno sooblikovanje lastnega okolja ...). Kurikulum iz leta 1999 je področja preoblikoval v šest temeljnih področij dejavnosti (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika), kar ostaja tudi v prenovljenem Kurikulu za vrtce (2025). V tem kurikulumu pa so eksplicitno poudarjene tudi prečne spretnosti (skrb za zdravje in dobro počutje, socialne zmožnosti in spretnosti, čustveno doživljanje in izražanje, sporazumevalna zmožnost, metaspoznavne zmožnosti, domišljija in ustvarjalno izražanje, moralno razumevanje in presojanje, medijska pismenost), ki se razvijajo medpodročno. Načrtovanje je prehajalo od natančno časovno in starostno določenih dejavnosti (1979) k bolj fleksibilni kombinaciji spontan in vodenih dejavnosti (1999) ter k celovitemu pristopu (2025), ki združuje načrtovane dejavnosti, igro in rutino ter prinaša priporočila za individualizacijo in diferenciacijo izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa.

Za izvedbeni kurikulum za vrtce je (od Kurikuluma za vrtce, 1999) značilna razvojna procesnost pri načrtovanju in izvedbi in pri tem upoštevanje razvojnih značilnosti otrok

od vstopa v vrtec do vstopa v šolo. Področni cilji in vsebine pa vsebinsko predstavljajo spoznavna pričakovanja, saj je vzgojna dejavnost načrtna, od uvedbe Kurikuluma za vrtce (1999) pa vezana na vsebinska področja dejavnosti (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika) in ne na razvojna področja. To je že ob uvedbi Kurikuluma za vrtce (1999) povzročilo pomislek glede nevarnosti pošolanja »oblik komunikacije in učenja v vrtcih« (Kroflič, 2001), uvajanja razvojno neprimernih praks in s tem metod vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih. Na nevarnost pošolanja kurikuluma sta opozarjali tudi Hočevar in Šebart Kovač (2018), ki menita, da ravno merjenje učinkovitosti vrtca z učnimi rezultati, ki vključujejo znanje in predvsem spretnosti otrok, ki jih ti potrebujejo v nadaljevanju šolanja, vodi v pošolanje vrtca.

Pošolanje vrtca so v slovenskem prostoru preprečevala predvsem načela, ki so že ob uvajanju kurikuluma, leta 1999, poudarjala zagotavljanje razvojno-procesnega načrtovanja, pomen otrokove igre, aktivnega učenja otrok, spodbudnega učnega okolja, pomen spodbujanja otrokovega izražanja in horizontalno povezanost razvojnih področij. Kurikulum je tako otrokom zagotovil pridobivanje znanja in s tem tudi spodbujanje razvoja na vseh razvojnih področjih z razvojno primernimi pristopi in načini dela, ob upoštevanju značilnosti družinskega okolja, kar je zagotovilo tudi sodelovanje s starši, ki je eno izmed temeljnih in stalnih načel delovanja slovenskih vrtcev.

Ob načelih v Kurikulumu za vrtce (1999) in v prenovljenem Kurikulumu za vrtce (2025) je s prečnimi spretnostmi še dodatno zagotovljena celovitost vzgojno-izobraževalnega procesa ter razvojna kontekstualiziranost učenja kurikularnih vsebin, zajetih v področjih dejavnosti.

Obenem je bilo s tem zagotovljeno tudi izhodišče izvedbenega kurikulumu – načrtovanja, izvajanja ter pri spremljanja načrtovanih, rutinskih dejavnosti ter igre otrok.

S prečnimi spretnostmi v Kurikulumu za vrtce (2025) je tako zagotovljena razvojna in sociokulturna kontekstualizacija spodbujanja razvoja z ustreznim učenjem in s tem pridobivanje znanja, razvoja spretnosti, odnosa/stališč in vrednot v razvojno in kulturno kontekstualiziranem okolju.

Za zagotavljanje procesne kakovosti vrtcev je torej upravičeno poudarjanje zagotavljanja razvojne in kontekstualizirano primerne prakse (Woodhead, 1998), hkrati pa je s programom in aktualnimi področji dejavnosti v vrtcih (matematika, jezik, umetnost, narava, družba, gibanje) zagotovljeno tudi sistematično pridobivanje izkušenj in s tem znanja, spretnosti in odnosa/vrednot, in sicer v načrtovanih, rutinskih dejavnostih in med igro. Ob pojmovanju otroka kot kompetentnega sogovornika, soustvarjalca vzgojno-izobraževalnega procesa (Rutar, 2013) lahko vzgojno-izobraževalni proces omogoča otrokom tudi izražanje pobud za spoznavanje in izražanje različnih vsebin. Vrtci s programom organizirano omogočajo izkušnje vsem otrokom, ki so vključeni v predšolsko vzgojo – otrokom, ki te vsebine lahko spoznavajo že v domačih okoljih, in otrokom, ki teh izkušenj in vsebin ne bi mogli biti deležni v družinskih okoljih. S tem je zagotovljena tudi kompenzacija priložnosti in vsebin, ki so jih otroci iz deprivilegiranih okolij v družinskem okolju deležni v manjši meri.

Programi predšolske vzgoje, ki izhajajo iz področij dejavnosti, so tudi vsebinsko skladni s programom prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja v osnovni šoli, kar omogoča vzpostavljane kontinuitete vsebin in s tem tudi lažje zagotavljanje pedagoške kontinuitete, ki je ključna na prehodu otrok iz vrtca v šolo (OECD, 2017).

Kakovost in učinkovitost predšolske vzgoje

Kot že uvodoma zapisano, teorija kakovosti predšolske vzgoje obravnava kakovost pretežno na dveh ravneh: strukturni in procesni (Munton idr. 1995; Sylva in Roberts, 2010; Edwards, 2021), vendar tudi na ravni učinkov oziroma rezultatov.

Dokazana je bila povezanost med strukturno in procesno kakovostjo vrtcev (Slot idr. 2015; Slot, 2018), da imajo bolj izobraženi vzgojitelji in vzgojiteljice kakovostnejšo interakcijo z otroki in da je več interakcij v oddelkih, v katerih je ugodnejše razmerje med številom odraslih in otrok oziroma je manj otrok na enega odraslega. Pri tem je bila dokazana tudi visoka korelacija med izobrazbo strokovnih delavcev in delavk ter senzibilnostjo vzgojiteljev in vzgojiteljic do otrok, pozitivno čustveno klimo v oddelkih ter zagotavljanjem kognitivno spodbudnih izkušenj v oddelku.

V mednarodnem prostoru so bili preučevani tudi dolgoročni pozitivni učinki predšolske vzgoje. Dokazano je bilo, da kakovostna predšolska vzgoja (Sylva idr., 2008) dolgoročno pozitivno vpliva na dosežke pri matematiki in učnem jeziku ter na socialno-vedenjske

dosežke – samoregulacijo, prosocialno vedenje ter zmanjšanje antisocialnega in hiperaktivnega vedenja. Vendar je bilo poudarjeno in ugotovljeno, da dolgoročne učinke zagotavlja kakovostna predšolska vzgoja (Sylva in Roberts, 2010) in ne zgolj vključenost v vrtce.

Tudi v slovenskem prostoru so učinke predšolske vzgoje presojali posredno Bole, Jere in Rebec (2016) na osnovi primerjalnih rezultatov, TIMSS 2011, med otroki, ki so oziroma niso obiskovali vrtca, krajši ali daljši čas. Največji pozitivni učinki obiskovanja predšolske vzgoje so se pokazali pri otrocih ob koncu osnovnošolskega izobraževanja pri matematičnih dosežkih otrok, katerih starši imajo zaključeno le osnovnošolsko izobrazbo (prav tam). V slovenskem prostoru se do sedaj še ni sistematično spremljalo učinkov predšolske vzgoje, čeprav jih je mogoče posredno spremljati iz rezultatov mednarodnih raziskav ob primerjavi učnih rezultatov otrok, ki so bili vključeni v vrtec, in otrok, ki niso bili vključeni v vrtec, ter pri tem spremljati tudi učinek vrtca na uspešnost otrok glede na trajanje vključenosti otrok v vrtce.

Dejstvo pa je, da procesne kakovosti, učinka oziroma rezultatov ne bi smeli enačiti, kajti, kot pravita Sylva in Roberts (2010), vrtci lahko dajejo velik poudarek na različna področja razvoja, kot je na primer spodbujanje razvoja jezika in pismenosti, vendar teh prizadevanj oziroma vrtcev ne moremo vedno opredeliti kot visokokakovostne. Če strokovni delavci in delavke uporabljajo neprimerne načine kontrole in interakcije za dosego teh rezultatov, bi take vrtce sicer lahko opredeliti kot učinkovite, vendar ne kot kakovostne.

Obenem Hočevar in Kovač Šebart (2018) problematizirata drug vidik obravnave učinkov v okviru mednarodnih študij, ki preverjajo znanje in spretnosti otrok ter mladostnikov. Ugotavljata, da so politika in premisleki na področju predšolske vzgoje vse bolj usmerjeni na učinkovitost vlaganj oziroma »donosnost«, ki jo ima predšolska vzgoja za razvoj »človeškega kapitala« in za trg dela. Zato menita, da na področju predšolske vzgoje vstopa v ospredje razvijanje spoznavnih, socialnih in emocionalnih spretnosti, kot osnove za kasnejše dosežke otrok v šoli in na trgu dela. Učinkovitost in nujnost vključevanja otrok v predšolsko vzgojo z vidika priprave na kasnejša življenjska obdobja in ekonomske učinke je problematiziral tudi Vandebroek (2011) in kasneje poudaril (2020), da nobeni podatki, ki jih prikazujemo niso objektivni, pač pa stvar izbire določene ideologije, ki se prikazuje kot objektivna. Dejansko in pogosto pa služi določeni, predvsem individualistični in tekmovalno kapitalistični družbi (prav tam). Zato je izbor prikaza rezultatov in učinkov vedno ideološko kontekstualiziran in nikoli nevtralen – izhaja iz etične presoje dobrega in zaželenega, kar se tudi lahko nevarno povezuje z dominantnim diskurzom resnice.

Na podlagi poudarkov, da je razprava o kakovosti z namenom doseganja instrumentalistične učinkovitosti z vidika priprave na kasnejša življenjska obdobja v celoti neustrezna, bomo v zaključku prispevka predstavili predlog pričakovanih dosežkov otrok ob zaključku predšolskega obdobja z namenom zagotavljanja kakovosti za vzpostavljanje pravičnosti in s tem mere oziroma orientacije za vzpostavljanje enakih možnosti za razvoj in učenje vseh otrok v predšolskem obdobju.

Strukturna kakovost vrtcev

Strukturna kakovost se nanaša na organizacijske vidike dejavnosti predšolske vzgoje. Edwards (2021) opredeljuje makro in mikro raven strukturne kakovosti. Med makro ravni umešča nacionalne predpise o akreditaciji, spremljanju in poročanju, ureditvi financiranja, zakonsko določenem razmerju med otroki in osebjem, velikosti oddelkov in zahtevah za strokovno izobraženost in usposabljanje vzgojiteljev in vzgojiteljic oziroma osebja. Mikro ravni kakovosti pa se nanašajo na upravljanje storitev za zagotavljanje telesnega zdravja in varnosti, poslovni čas vrtca, trajanje programov ter politike vrtcev v konkretnem okolju. Strukturna raven določa okolje, v katerem bodo otroci sodelovali, npr. zagotavlja dostop do ustreznega razmerja med odraslimi in otroki ter do usposobljenih vzgojiteljev in vzgojiteljic (Wang, Hu in LoCasale-Crouch, 2020). Strukturna kakovost je tudi zelo dovzetna za regulacijo, zato se šteje za ustrezen mehanizem za izboljšanje kakovosti vrtcev (npr. prek nacionalnih predpisov, ki določajo dejavnost predšolske vzgoje). Zaradi tega je strukturna kakovost med najpogostejše poročanimi ukrepi kakovosti, ki se uporabljajo za zagotavljanje predšolske vzgoje na mednarodni ravni (OECD, 2015; European Commission, 2025).

V slovenskem prostoru je za zagotavljanje strukturne in procesne kakovosti izražena stalna skrb za: 1) vzpostavljanje in dopolnjevanje strukturnih pogojev na ravni ministrstva, pristojnega za izobraževanje in s tem za predšolsko vzgojo, 2) zagotavljanje procesne kakovosti s pedagoško in raziskovalno dejavnostjo institucij, ki skrbijo za izobraževanje bodočih vzgojiteljev in vzgojiteljic predšolskih otrok ter 3) profesionalni razvoj strokovnih delavcev in delavk.

Povezanost strukturne in procesne kakovosti je v slovenski organizirani predšolski vzgoji zagotovljena tudi z enovitostjo in celovitostjo predšolske vzgoje, ki je temeljno izhodišče organiziranosti dejavnosti. S tem so vzpostavljeni temeljni materialni in organizacijski okvirji, ki omogočajo kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa, torej procesno kakovost v prvem in drugem starostnem obdobju v vrtcih.

Strukturna kakovost v vzgoji vključuje normative glede števila otrok na vzgojitelja oziroma vzgojiteljico (število otrok v oddelku, razmerje števila otrok na eno odraslo osebo), prostorske pogoje (velikost in opremljenost igralnic, zunanje površine), kadrovsko strukturo (izobrazba in usposobljenost strokovnih delavcev in delavk, stalno strokovno usposabljanje), dostopnost programov (lokacijska dostopnost, financiranje) in časovno organizacijo dela (urnik, fleksibilnost vključevanja otrok).

Ravno temeljni dokument, tj. Zakon o vrtcih (1996/2025), ki določa delovanje predšolske vzgoje in naloge ter organiziranost predšolske vzgoje za celotno državo, omogoča univerzalen dostop do predšolske vzgoje vsem otrokom pod enakimi pogoji na ravni celotne države.

Ta zakon je ključno izhodišče zagotavljanja enakih možnosti za vse otroke na ravni države še posebej zato, ker vrtce ustanavljajo in financirajo iz svojih proračunov večinoma lokalne skupnosti. Z državnim zakonom so tako ustanovitelji zavezani k organizaciji dejavnosti, ki jo na strukturni ravni in s presojo o ustreznosti s perspektive razvojnih potreb in značilnosti otrokovega razvoja ter učenja določajo državni organi. S tem je vzpostavljena

skrb za pravično distribucijo dobrin v vseh okoljih – z normativi so vzpostavljeni minimalni strukturni standardi, ki so osnovni pogoj za zagotavljanje procesne kakovosti v vseh vrtcih v Sloveniji.

Obenem pa so enotni strukturni/sistemiški kazalniki in pogoji predšolske vzgoje v Republiki Sloveniji določeni tudi v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) – kot splošni pogoji za vse vzgojno-izobraževalne zavode – ter v drugih pravilnikih in podzakonskih aktih, ki določajo standarde in normative za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje.

Procesna kakovost vrtcev

Kakovost procesa odraža vsebino in način interakcij ter izkušenj, ki so jih otroci deležni v okviru organizirane predšolske vzgoje. To vključuje fizično in čustveno podporo, ki so je deležni otroci, kakovost interakcij med strokovnimi delavci in delavkami ter organizacijo in ustrezne dejavnosti med dnevom (OECD, 2018, str. 22). Raziskave dosledno kažejo, da višja kakovost procesov spodbuja jezikovne, matematične in socialne spretnosti ter spretnosti, pomembne za razvoj pismenosti otrok (Cappella, Aber in Kim, 2016; Hong idr., 2019). To potrjujejo tudi Ulferts idr. (2019), ki so opravili metaanalizo 17 longitudinalnih študij, v katerih je sodelovalo 16.461 otrok iz devetih evropskih držav. Ugotovljeno je bilo, da ima visoka kakovost procesov pomemben in trajen vpliv na jezikovne, bralne in matematične

spretnosti otrok, ki ostaja nespremenjen ne glede na družinsko ozadje (npr. socialno-ekonomski status), starost otrok in stopnjo izobraževanja.

V slovenskem izobraževalnem prostoru se podprto z lastnimi raziskovalnimi spoznanji ukvarjajo z zagotavljanjem procesne kakovosti vrtcev predvsem ustanove, ki izobražujejo za poklic vzgojitelja oziroma vzgojiteljice predšolskih otrok na visokošolski ravni (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem). Na nacionalni ravni določa izbor in sofinanciranje programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter pogoje, način in postopek nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev in delavk ter ravnateljev in ravnateljic v vzgoji in izobraževanju Pravilnik o izboru in sofinanciranju programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju.

Cilj nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju je v skladu z 2. členom Pravilnika zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, spodbujanje profesionalnega in strokovnega razvoja ter krepitev splošnih in specializiranih kompetenc vsakega strokovnega delavca oziroma delavke ter razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja in s tem povečanja njegove kakovosti, kar je skladno tudi z mednarodnimi opredelitvami in kazalniki procesne kakovosti.

Ob iskanju povezav med strukturno in procesno kakovostjo je treba tudi poudariti, da je bilo v okviru ciljno-raziskovalnega projekta, ki je v letih od 2002 do 2006 potekal na Katedri za razvojno psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani (Marjanovič, 2014), ugotovljeno, da je v slovenskem prostoru velika raznolikost v procesni kakovosti oddelkov v vrtcih, čeprav gre za primerljivo strukturno kakovost. To kaže, da so strukturni pogoji ključen pogoj za zagotavljanje kakovosti, vendar še nezadosten in da je treba v sistemu zagotoviti tudi skrb za zagotavljanje procesne kakovosti vrtcev.

Obenem pa je tudi nacionalna evalvacijska študija s področja predšolske vzgoje, Analiza potreb, pogojev in možnosti obveznega vključevanja otrok v enega izmed programov predšolske vzgoje z vidika zmanjševanja socialne, ekonomske in kulturne neenakosti (Licardo idr., 2024) nakazala, da je stalnost strokovnega kadra eden izmed ključnih strukturnih pogojev za zagotavljanje ustreznega načrtovanja vzgojnega procesa in učnega okolja, ki sta procesna vidika kakovosti. Čeprav je bila študija opravljena na ravni izvedbe krajših predšolskih programov, lahko predvidevamo, da je ravno stalnost strokovnih delavcev in delavk eden izmed ključnih pogojev za zagotavljanje procesne kakovosti v vrtcih tudi na ravni drugih programov predšolske vzgoje.

Kako ugotavljamo in zagotavljamo (procesno) kakovost v vrtcih

V skladu z 20. a členom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) področja spremljanja, standarde in kazalnike ter postopke za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih in šolah na nacionalni ravni določi minister.

Zakon (ZOFVI) tudi določa, da je notranja evalvacija ena rednih dejavnosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol). Pri tem je ravnatelj oziroma ravnateljica odgovoren/-na za izvedbo samoevalvacije in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji, s čimer izpolnjuje svojo dolžnost pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v vrtcu. Douglass (2019) poudarja, da vodstvo igra tudi osrednjo vlogo pri izboljšanju in ohranjanju kakovosti procesa, kar se nanaša na ustreznost in intenziteto interakcij ter odnosov, ki so ključni za razvoj in učenje otrok. Meni, da vodstvo organizacije vpliva na možnosti strokovnega razvoja, pedagoško klimo in strukture oziroma načine podpor strokovnim delavcem, kar je vse odvisno od strokovnega znanja in usposobljenosti vodij. Oberhuemer (2024) zato meni, da v enovitih sistemih predšolske vzgoje (enovita organiziranost prvega in drugega starostnega obdobja), kar je značilnost organiziranosti slovenske predšolske vzgoje, vodje vrtcev potrebujejo višjo minimalno stopnjo izobrazbe kot v sistemih, kjer prvo in drugo starostno obdobje ni organizacijsko in programsko povezano. V evropskem prostoru je že sedaj osnovni izobrazbeni pogoj za vodje vrtca zaključen magistrski študij (SOK 8 oziroma ISCED 7) v Litvi, na Portugalskem, v Islandiji in v Bolgariji. V Franciji, Italiji, Malti in na Poljskem pa to velja samo v vrtcih, v katere so vključeni otroci, starejši od treh let (OECD, 2025).

Kot smo že uvodoma omenili, je koncept kakovosti v izobraževanju treba ustrezno rekonceptualizirati zato, da pomena in načinov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ne bi prevzeli neposredno iz industrijskega okolja, v katerem je koncept kakovosti izhajal iz potrebe in želje po doseganju primerljivih in kakovostnih produktov.

Čeprav obstaja stalen dvom o možnosti zagotavljanja objektivnosti pri merjenju kakovosti v izobraževanju, ker je vzgojno-izobraževalni proces sociokulturno kontekstualiziran, so v preteklosti potekala prizadevanja za iskanje primernih meril kakovosti. Poudarjeno je bilo, da je strukturno/sistemsko kakovost lažje spremljati, procesno pa veliko težje. Ishimine in Tayler (2014) ugotavljata, da večina instrumentov oziroma meril za spremljanje kakovosti vsebuje tako merila procesne kot tudi strukturne kakovosti, vendar poskus hkratnega opazovanja dveh vrst kakovosti predstavlja izziv pri zajemanju podatkov. Strukturna kakovost je morda lažje merljiva, kakovost procesov pa zahteva poglobljeno opazovanje, po možnosti večkrat v daljšem časovnem obdobju (prav tam).

Z razvojem kompetenc za zagotavljanje procesne kakovosti se že od leta 2000 sistematično in celostno ukvarja Center za Kakovost v izobraževanju Korak za korakom v okviru Mreže za spreminjanje kakovosti Korak za korakom. V slovenski izobraževani prostor je že leta 2002 uvedel ISSA Pedagogical Standards (ISSA pedagoški standardi), kar je leta 2005 nadgradil z ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades (ISSA pedagoški standardi za vrtce in osnovne šole) in leta 2010 z ISSA Principles of Quality Pedagogy (Načela kakovostne pedagoške prakse ISSA) (Ionescu idr., 2018), ki vključujejo interakcije, družino in skupnost, inkluzijo, raznolikost in vrednote demokracije, spremljanje

in načrtovanje, učne strategije, učno okolje in profesionalni razvoj (prav tam). Prehod iz standardov v načela izhaja iz spoznanja, da je treba vzpostaviti razvoj kakovosti kot proces, ki je v stalnem spreminjanju, in z ustrezno profesionalno podporo.

Ob upoštevanju zasnove slovenskega kurikuluma so Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič in Poljanšek (2002) oblikovale celovit model kakovosti predšolske vzgoje, v katero so vključile strukturno kakovost (npr. organizacija dela in življenja v vrtcu), posredno kakovost (npr. sodelovanje med strokovnimi delavci in delavkami) ter procesno kakovost (npr. neposredno vzgojno-izobraževalno delo z otroki). Avtorice so v modelu še posebej poudarile pomen procesne kakovosti; za njeno spremljanje so razvile tudi ustrezna evalvacijska orodja, kot so opazovalni listi, lestvice ocenjevanja, presejalni testi ter delno strukturirani intervjuji z otroki (Marjanovič Umek idr., 2002; Marjanovič Umek idr., 2005, Marjanovič, 2021, str. 178).

Sočasno z razvojem standardov/načel/kazalnikov kakovosti se je na področju predšolske vzgoje presojala tudi vsebina in pogostost samoevalvacije (Vogrinc in Podgornik, 2012). Področja samoocen so vsebovala procesne vidike kakovosti in presojo razvojnih dosežkov otrok.

Že leta 2017 pa je bil na kolegiju ministrice sprejet Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja, ki določa, da naj bi poročilo o kakovosti povzemalo izsledke poročil o uresničitvi letnega delovnega načrta za obdobje treh let in je s tem rezultat načrtovanj, izvajanj, spremljanj, vrednotenj ter poročanj delovanja vrtcev in šol.

Slovenski izobraževalni sistem je pridobil tudi strokovno gradivo, Brejc idr. (2019): Področja in standardi kakovosti v vrtcih in šolah (let. 1), ki vključuje naslednje standarde in kazalnike kakovosti v vrtcih in šolah: dosežki učencev in učenk ter dosežki otrok v razvoju in učenju (zvezek 2); profesionalno delovanje in učenje učiteljev in učiteljic (zvezek 3); varno in spodbudno učno okolje (zvezek 4) ter vodenje vrtcev in šol (zvezek 5).

Ob primerjavi področij, standardov in kazalnikov, opredeljenih v slovenskem prostoru, z mednarodno opredeljenimi načeli ali standardi procesne kakovosti ugotavljamo, da v slovenskem prostoru ni jasne razmejitve med: 1) individualno procesno kakovostjo (procesno kakovostjo vzgojitelja oziroma vzgojiteljice), 2) institucionalno procesno kakovostjo, 3) sistemsko kakovostjo ter 4) dosežki otrok oziroma učinki na ravni posameznega otroka. Med seboj se prepletajo oziroma mešajo tudi načela (kako) in standardi (dosežki).

Z namenom zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje je bil v mednarodnem prostoru razvit koncept kompetentnega sistema, ki poudarja, da je treba razvijati vse ravni – individualno procesno kompetentnost strokovnih delavcev in delavk, institucionalno kompetentnost, medinstitucionalno kompetentnost ter kompetentnost državnega upravljanja in urejanja sistema predšolske vzgoje (Urban idr., 2012b). V ta namen je bil razvit integriran konceptualni okvir, predstavljen v poročilu Evropske komisije leta 2012, z naslovom Kompetenčne zahteve v izobraževanju in skrbi v zgodnjem otroštvu (poročilo CoRe – Urban idr., 2012a). Poročilo CoRe opredeljuje vse štiri ravni kompetenc v sistemu predšolske vzgoje, pri čemer je vsaka raven sistema odvisna od drugih ravni.

S sodelovanjem za razvoj kompetenc na vsaki ravni ima celoten sistem boljše končne rezultate. Vodijo jih skupna vizija, skupne vrednote, sodelovanje, podpora in angažiranost znotraj ravni in med ravnmi.

Zakaj je določanje meril in postopkov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih in šolah potrebno in obenem tvegano, če želimo zagovarjati avtonomijo vrtcev in šol

Urejenost predšolske vzgoje v Sloveniji je vzpostavljena z državnim zakonom, ki omogoča egalitarnost pri dostopu do organizirane predšolske vzgoje vsem otrokom v državi. Čeprav je to pomemben dosežek in prispevek k pravičnosti v vzgoji, se je pri določanju meril in postopkov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti treba izogniti vzpostavljanju univerzalističnega in dominantnega diskurza. Tako je bilo že v teoriji razvojno primerne prakse Sue Bredekamp (1987) problematizirano univerzalistično pojmovanje otrokovega razvoja – problematizirana je bila normativna predstava o otrokovem razvoju in učenju, čeprav je avtorica poudarjala pomen upoštevanja individualnih značilnosti otrok ter specifičnosti v otrokovem razvoju in učenju.

Univerzalistično in pretirano določanje procesov in postopkov spremljanja ter zagotavljanja kakovosti je lahko poteza, ki ne nudi prostora za ustvarjalne in kontekstualizirane poti ter rešitve pri spremljanju in zagotavljanju kakovosti. Pričakovati, da bi morali na državni ravni določiti celotno vsebino in postopke procesne kakovosti, ki bi jim morali slediti po celotni

državi, je sicer (lahko) egalitaristično izhodišče, po drugi strani pa moramo upoštevati, da so določeni procesni poudarki lahko odvisni od specifičnega okolja, v katerem je in se razvija predšolska vzgoja. Na to nas opozori že primerjava kurikulumov med državami, ki kaže, da dajejo države različne poudarke različnim področjem razvoja in učenja.

Če želimo kontekstualizirati spremljanje in zagotavljanje kakovosti, je treba zagotoviti tudi kontekstualiziranost kurikulumu, ki ga je mogoče vzpostaviti tako, da vsak vrtec razvije svoj izvedbeni kurikulum ne zgolj z vsebinami, pač pa s pedagoškimi izpeljavami, pred tem pa z oblikovanjem pomena in artikuliranjem, kaj, za koga ter zakaj je določena praksa kakovostna, kar bi lahko zagotovilo specifične poudarke znotraj določenega kurikularnega konteksta.

Pogoj za vzpostavljanje kontekstualiziranosti kurikulumu pa je strokovna avtonomija v kompetentnem sistemu. Urban idr. (2012 a) v konceptu kompetentnosti institucije poudarjajo preseganje razumevanje kakovosti kot rezultata zgolj individualnih kompetenc strokovnih delavcev in delavk. Kompetentna institucija je opredeljena kot organizacija, ki ima sposobnost kolektivnega učenja, refleksije in nenehnega razvoja. Zanja je značilna skupna profesionalna kultura, v kateri strokovni delavci in delavke oblikujejo skupno razumevanje ciljev, vrednot in pedagoških pristopov. Ključno vlogo ima sodelovalno učenje, ki se uresničuje skozi redno strokovno razpravo, timsko refleksijo in strokovno podporo. Delovanje takšne institucije je podprto z organizacijskimi strukturami in vodstvom, ki omogoča profesionalni razvoj (npr. čas za refleksijo, mentorstvo, dostop do izobraževanja), ter z odprtostjo navzven, kar vključuje povezovanje s starši, lokalno skupnostjo in strokovnimi združenji. Kompetentna institucija je tako sposobna kritično vrednotiti in prilagajati pedagoško prakso, pri čemer se kakovost oblikuje kot skupna in

trajna odgovornost vseh udeležениh. Pri tem pa so ključna pedagoška znanja in spretnosti vodstvenih delavcev za zagotavljanje profesionalne podpore strokovnim delavcem in delavkam ter vsem zaposlenim.

Kaj je treba ohraniti in kaj nas čaka v prihodnje

Na državni ravni je treba vedno najprej opredeliti namen/-e izobraževanja, preden začnemo razpravljati o merah in merjenju zato, »da ne bomo cenili to, kar merimo, namesto da bi merili to, kar cenimo« (Biesta, 2009), ter razviti vsaj temeljni konsenz pomena dobrega vrtca (in šole) ter opredeliti, kateri rezultati so indikator kakovosti strukturnih pogojev in procesa. Pri tem se lahko presoja: 1) znanje in spretnosti oziroma doseganje kurikularnih ciljev; 2) doseganje razvojnih pričakovanj ali 3) dobro počutje in vključenost otrok. V sedanjih kurikularnih dokumentih pričakovani rezultati kot rezultat vzgojno-izobraževalnega procesa še niso definirani, obenem pa je treba upoštevati, da vsi dosežki otrok niso vedno rezultat kakovosti procesa. Dobro počutje in vključenost otrok (Laevens in Declercq, 2018) pa je odraz kakovosti pedagoškega procesa in tudi uresničevanja otrokovih pravic.

Na ravni spremljanja in zagotavljanja kakovosti v predšolski vzgoji je ključno definiranje področij in kazalnikov kakovosti na: 1) sistemski ravni, 2) ravni institucije in 3) ravni posameznika oziroma posameznice (procesnih vidikov vzgojno-izobraževalnega dela strokovnih delavcev in delavk), zato da bomo v prihodnje lahko zagotovili kompetenten in povezan sistem kakovosti.

Sistemska Slovenija že zagotavlja enovitost in celovitost sistema predšolske vzgoje z integracijo skrbi, varstva, vzgoje in izobraževanja otrok v obeh starostnih obdobjih, kar je treba ohraniti, vendar obstaja nevarnost, da se spregleda specifičnost prvega starostnega obdobja, ki se povezuje s potrebo po večji socialni in zdravstveni skrbi zaradi ranljivosti otrok v tem obdobju in predvsem kritičnosti obdobja za otrokov razvoj in učenje. V mednarodnem okolju to specifičnost obravnavajo ravno procesna načela kakovosti prvega starostnega obdobja – A Quality Framework for Early Childhood Practice in Services for Children under Three Years of Age (ISSA, 2016), ki med drugim vključujejo tudi zdravje, dobro počutje in prehrano ter medsektorski pristop, s poudarki na razvojnih značilnostih in predvsem razvojnih potrebah z vidika večje ranljivosti otrok v prvem starostnem obdobju.

Z namenom zagotavljanja kontekstualiziranosti kurikuluma je treba v prihodnje vzpostaviti ali ohraniti izvedbene kurikule na ravni vrtcev (in šol) ter s tem zagotoviti možnost raznolikih poti zagotavljanja kakovostnega procesa z namenom upoštevanja specifičnosti sociokulturnega konteksta in s tem povezanost skupnih izhodišč s specifičnostjo konteksta.

Že prvi Kurikulum za vrtce (1999) je bil in ostal tudi v prenovljeni verziji (Kurikulum za vrtce, 2025) razvojno-procesen, z upoštevanjem otrokovih razvojnih značilnosti in s tem tudi značilnosti učenja otrok v predšolskem obdobju. V obeh kurikulumih program vsebuje področja dejavnosti in cilje, ki se povezujejo s področji dejavnosti. Prenovljen Kurikulum za vrtce (2025) vsebuje tudi prečne zmožnosti in spretnosti, ki zagotavljajo celovit pristop – načrtovano povezanost razvoja in učenja. Prenovljen kurikulum tako omogoča dejansko integracijo razvojnih potreb in značilnosti predšolskih otrok s spoznavnimi priložnostmi v predšolski vzgoji.

Z integracijo prečnih zmožnosti in spretnosti je prenovljen kurikulum – Kurikulum za vrtce (2025) ponudil odgovor na stalno dilemo, ki se je povezovala z vzgojno nalogo opazovanja in spremljanja otrokovega razvoja in učenja otrok. Strokovni delavci in delavke so namreč že pri izvajanju Kurikuluma za vrtce (1999) bili v dilemi, če so želeli zagotavljati celovit pristop vzgoje – spodbujanje razvoja otrok na vseh razvojnih področjih in področjih dejavnosti. Dilema se je vzpostavila na področju načrtovanja ter spremljanja in opazovanja otrok, kajti razvojna procesnost in celovit pristop upoštevanja razvoja in spoznavanja otrok je strokovnim delavcem in delavkam narekoval spremljanje razvojnih značilnosti in sprememb in ne zgolj spremljanja spoznavnih dosežkov v okviru področij dejavnosti. Prenovljen kurikulum s prečnimi zmožnostmi in spretnostmi ter področji dejavnosti pa je to celovitost dejansko vzpostavil.

V nadaljevanju so predlagani: 1) sistemski in 2) institucionalni kazalniki kakovosti ter 3) dosežki otrok kot rezultat ustreznega načrtnega vzgojno-izobraževalnega procesa na podlagi razvojnih pričakovanj, prečnih spretnosti in zmožnosti ter vsebin kurikularnih področij. Predlagamo nabor kazalnikov za: 1) sistemsko/državno raven kakovosti, 2) institucionalno/procesno raven kakovosti in 3) individualne dosežke (kot mero pravičnosti) za otroke brez razvojnih težav, vključenih v vrtce najmanj tri leta.

Obdobje treh let vključenosti v programe vrtca je vzpostavljeno kot pogoj zato, ker je bilo dokazano (Arteaga idr., 2014), da daljša vključenost otrok (več kot eno leto) v visokokakovostne programe pozitivno vpliva na kasnejšo blaginjo in boljše življenje posameznika oziroma posameznice v odraslosti. Čeprav je bilo na podlagi rezultatov PISA 2018 ugotovljeno (Yang idr., 2023), da se optimalno število let vključenosti v predšolsko vzgojo razlikuje med državami (4 leta Kitajska, Danska in Švedska, 3 leta Italija in 2

leti Nova Zelandija), je ustrezno, da so pričakovani individualni izidi v predšolski vzgoji usklajeni tudi z leti priložnosti, ki jih imajo otroci za razvoj in učenje, ter pričakovano procesno kakovostjo ob ustreznih državnih strukturnih in institucionalnih pogojih.

Preglednica 3: Pričakovana sistemska, institucionalna raven kakovosti in dosežki predšolskih otrok v slovenskem vzgojno izobraževalnem sistemu

Kazalnik	Merilo	Vrednost
Sistemska raven kakovosti		
Na predšolski ravni je sistem izobraževanja integriran z vključevanjem zdravstvene in socialne skrbi.	Predšolska vzgoja je del sistema vzgoje in izobraževanja.	DA
	Zakonodaja s področja predšolske vzgoje zagotavlja, da je predšolska vzgoja enovit sistem skrbi, vzgoje in izobraževanja v pristojnosti ministrstva, odgovornega za področje izobraževanja.	DA
	Zakonodaja, ki določa naloge in organiziranost dejavnosti predšolske vzgoje, je centralizirana na ravni države.	DA
	Zakonodaja s področja predšolske vzgoje vključuje zagotavljanje ustreznih zdravstvenih pogojev – otrokom zagotavlja tudi preskrbo s hrano, telesno nego ter prispeva k otrokovemu zdravju.	DA
	Zakonodaja s področja organizacije predšolske vzgoje vključuje upoštevanje otrokovega socialnega konteksta in potreb otrokovih družin.	DA
	Vodstveni delavci in delavke vrtca imajo zaključeno 8. stopnjo izobrazbe SOK oziroma 7. stopnjo izobrazbe EOK.	NE/DELNO
	Zahtevana stopnja izobrazbe za strokovne delavce in delavke v prvem in drugem starostnem obdobju je enaka. Med prvim in drugim starostnim obdobjem je vzpostavljena razvojna, pedagoška in profesionalna kontinuiteta.	DA

Kazalnik	Merilo	Vrednost
Na predšolski stopnji vzgoje in izobraževanja so skrb, vzgoja in izobraževanje povezani.	Organizacija predšolske vzgoje je centralizirana z državnim zakonom in regulira dejavnost predšolske vzgoje.	DA
	Vzgojno-izobraževalni program – kurikulum je razvojno primeren in enoten za prvo in drugo starostno obdobje.	DA
	Vzgojno-izobraževalni program – kurikulum vsebuje naloge vzgojno-izobraževalne organizacije specifično za prvo in drugo starostno obdobje.	DELNO
	Vrtci zagotavljajo organizirane aktivnosti za otroke, mlajše od 11. meseca starosti, in njihove družine.	NE
	Vrtci zagotavljajo dejavnosti ali krajše programe za otroke, ki niso vključeni v vrtce.	DELNO
Na predšolski stopnji vzgoje in izobraževanja je zagotovljena transparentnost izvajanja in posodabljanje vzgojno-izobraževalnih programov.	Vsaka organizirana in javno financirana oblika vzgoje zagotavlja izvajanje vzgojno-izobraževalnega programa.	NE
	Vsak vrtec ima na ravni institucije, enote in oddelka oblikovan načrt – letni izvedbeni kurikulum.	DA
	Zasebni vrtci izkazujejo koncept, program in pedagoška načela programa, po katerih delujejo.	DELNO
	Vzgojno-izobraževalni program – kurikulum se na podlagi spremljanja implementacije posodablja najmanj vsakih deset let.	NE
Institucionalna/procesna raven kakovosti		
Na predšolski stopnji vzgoje in izobraževanja je zagotovljena procesna kakovost na ravni oddelkov.	varno in spodbudno učno okolje	Ni sistematično spremljano
	načrtovanje in spremljanje otrokovega razvoja in učenja	Ni sistematično spremljano
	sodelovanje z družinami in okoljem	Ni sistematično spremljano
	razvojno, individualno in kontekstualizirano primerne dejavnosti – načrtovane dejavnosti, rutina in igra	Ni sistematično spremljano

Kazalnik	Merilo	Vrednost
Na predšolski stopnji vzgoje in izobraževanja je zagotovljena participacija vseh vključenih v procese krepitve kakovosti na institucionalni ravni.	V razvoj letnih programov – izvedbenih kurikulumov so vključeni starši, vzgojitelji in vzgojiteljice, otroci, vodstvo vrtca, lokalna skupnost.	DA
	Letni programi dela vrtca, enote oziroma oddelka odsevajo skupne in specifične razvojne in sociokulturne značilnosti otrok, ki so vključeni v vrtec, in njihovih družin.	DELNO
	Zagotovljeni so protokoli in organizacija prehodov od doma v vrtce, iz vrtca v šolo, z vključevanjem staršev, otrok in strokovnih delavcev ter delavk.	DELNO
	V razvoj koncepta kakovosti – kaj pomeni dober vrtec in kako bo vrtec to uresničeval v določenem obdobju (vizija, namen, načela, cilji in dolgoročne naloge vrtca) so vključeni starši, vzgojitelji in vzgojiteljice, otroci, vodstvo vrtca, lokalna skupnost.	DELNO
	V infrastrukturne spremembe – v pripravo načrtov adaptacij, novogradenj, urejanje učnega okolja, opremljanje prostorov – so vključeni strokovni delavci in delavke, vodstvo vrtcev, investitor in načrtovalci.	DELNO
Na predšolski stopnji vzgoje in izobraževanja je vzpostavljena kultura kakovosti kot mehanizem pravičnosti na ravni vrtcev.	Spremljanje in samoevalvacija strukturne in procesne kakovosti je zagotovljena na ravni vseh programov – celodnevni, poldnevni, krajših.	DELNO
	Vrtci imajo definirane indikatorje procesne kakovosti.	DELNO
	Vodstveni delavci spremljajo procesno kakovost vzgojno-izobraževalnega dela.	DELNO
	Vrtci imajo določene interne protokole spremljanja in zagotavljanja procesne kakovosti.	DELNO
	Organizirane so priložnosti za razvoj vseh zaposlenih – pedagoškega in nepedagoškega kadra z namenom oblikovanja skupnega koncepta dobrega vrtca, namena, ciljev in načel.	DELNO

Kazalnik	Merilo	Vrednost
	Vodstveni delavci z vsakim zaposlenim načrtujejo, spremljajo in podpirajo profesionalni razvoj posameznika oziroma posameznice.	DELNO
Individualni dosežki		
Na predšolski stopnji vzgoje in izobraževanja je zagotovljeno spremljanje individualnih dosežkov otrok.	Družba: Otrok zna sodelovati z drugimi, se vživljati v drugega.	Otrok se dogovarja in sodeluje z drugimi otroki in odraslimi pri načrtovanih dejavnostih, med rutinskimi dejavnostmi in igro.
		Otrok izkazuje samostojno skrb zase (zna skrbeti za svojo higieno, sam se obleče, obuje in prehranjuje), prepozna in izraža lastno počutje. Ob podpori odraslega uravnava svoje vedenje.
	Gibanje: Otrok dosega razvojne standarde gibalnega razvoja.	Otrok izvaja temeljne oblike gibanja (hoja, tek, plazenje, lazenje, meti, skoki ...), usvojen je pincetni prijem.
	Jezik: Otrok je zmožen sporazumevanja.	Otrokov govor je razumljiv, posluša, ima razvite predbralne in predpisalne spretnosti.
		Otrok razume in v interakcijah z otroki in odraslimi uporablja /govori slovenski jezik.
	Matematika: Otrok ima razvite osnovne matematične pojme.	Otrok ima razvito orientacijo v prostoru, predstave o geometrijskih oblikah, številske in količinske predstave.
	Narava: Otrok ima razvit odnos do drugih ljudi, živali, rastlin in stvari.	Otrok opazuje, izraža skrb in skrbno ravna z živo in neživo naravo.
	Umetnost: Otrok je zmožen doživljanja in izražanja.	Otrok je zmožen doživljanja, spoznavanja in izražanja – likovno, plesno, glasbeno ...

Literatura in viri

- Arteaga, I., Humpage, S., Reynolds, J. A., in Temple, A. J. (2014). One year of preschool or two: Is it important for adult outcomes?. *Economics of Education Review*, 40, 221–237.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, G. J. J. (2015). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.
- Bole, V., Jere, Ž., in Rebec, P. (2016). *Učinkovitost sistema izobraževanja v Sloveniji*. Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije (SVIZ).
- Bredekamp, S. (ur.). (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. National Association for the Education of Young Children.
- Brejc, M., Bezjak, S., Cankar, G., Grašič, S., Jurič, A., Kranjc, T., Krapše, T., Rupnik Vec, T., in Slivar, B. (2019). *Področja in standardi kakovosti v vrtcih in šolah* (let. 1). Šola za ravnatelje. <http://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6989-28-2.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 37–43.
- Cappella, E., Aber, J., in Kim, H. (2016). Teaching Beyond Achievement Tests: Perspectives from Developmental and Educational Science. V Gitomer, D., in Bell, C. (ur.), *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association, DC.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., in Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early childhood research quarterly*, 14(3), 339–361.
- Douglass, A. (2019). *Leadership for quality early childhood education and care* (OECD Education Working Papers, No. 211). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>
- Edwards, S. (2021). *Process, quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care*. OECD education working papers No. 247. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/process-quality-curriculum-and-pedagogy-in-earlychildhood-education-and-care_eba0711e-en
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe 2025 – Eurydice report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/66224>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-01/EC0319375ENN.pdf>
- Hartman, S. C., Warash, B. G., Curtis, R., in Day Hirst, J. (2016). Level of structural quality and process quality in rural preschool classrooms. *Early child development and care*, 186(12), 1952–1960.
- Hočevár, A., in Šebart, M. K. (2018). Skrb za učinkovitost predšolske vzgoje ali »mehki inženiring« delovne sile prihodnosti? *Sodobna pedagogika*, 69(4), 6–176.
- Hong, S. L. S., Sabol, T. J., Burchinal, M. R., Tarullo, L., Zaslow, M., in Peisner-Feinberg, E. S. (2019). ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large child care studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 202–217. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.009>
- International Step by Step Association. (2016). *A Quality Framework for Early Childhood Practice in Services for Children under Three Years of Age*. https://www.issa.nl/sites/default/files/www-issa/pdf/epubs/ISSA_Quality_Framework_0-3/PDF/ISSA_Quality_Framework_0-3_e-version_screen.pdf
- International Step by Step Association. (2002). *Step by Step Program and Teacher Standards for Preschool and Primary Grades*. International Step by Step Association.
- International Step by Step Association. (2005). *ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades*. International Step by Step Association.
- International Step by Step Association. (2009). *Competent Teachers of the 21st Century: ISSA's Definition of Quality Pedagogy*. <https://www.issa.nl/sites/default/files/www-issa/pdf/Publications/quality/Quality-Principles-final-WEB.pdf>
- Ionescu, M., Tankersley, D., Trikić, Z., in Vonta, T. (2018). *Systemic Approach to Quality in Early Childhood Services for children from 3 to 10 years of age*. Documentation Study on ISSA's work on Quality Improvement. ISSA.
- Katz, L. G. (1992). Early childhood programs: Multiple perspectives on

- quality. *Childhood Education*, 69(2), 66–71.
- Kos Kecojevič, Ž., in Gaber, S. (ur.) (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Pedagoška fakulteta. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-M13YOJRQ/ab347c60-6a5a-4063-b6f9-cf41ade6d63f/PDF>
 - Kroflič, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V Marjanovič Umek, L. (ur.), *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce*. Založba Obzorja, 7–26.
 - Kurikulum za vrtce. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
 - Kurikulum za vrtce. (2025). Ministrstvo za izobraževanje Zavod RS za šolstvo.
 - Laevers, F., in Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53(3), 325–335.
 - Licardo, M., Laure, M., Ograjšek, S., Mithans, M., Hmelak, M., Jurgec, A. T., Kranjec, E., Kozjek Varl, K., Bednjički Rošar, B., in Sraka Petek, B. (2024). *Analiza potreb, pogojev in možnosti obveznega vključevanja otrok v enega izmed programov predšolske vzgoje z vidika zmanjševanja socialne, ekonomske in kulturne neenakosti: poročilo: nacionalna evalvacijska študija*. [s. n.]. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/SKE/ES_glavno_porocilo4_cistopis.pdf
 - Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T., in Poljanšek, A. (ur.) (2002). *Kakovost v vrtcih*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
 - Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Bajc, K. (ur.) (2005). *Pogled v vrtec*. Državni izpitni center.
 - Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Hočevār, A., in Lepičnik Vodopivec, J. (2011). Vrtci. V Krek, J., in Metljak, M. (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Pedagoški inštitut, 63–105.
 - Marjanovič Umek, L. (2014). Strukturna kakovost vrtca: učinek na procesno kakovost in dosežke otrok. *Sodobna pedagogika*, 65(2), 10–22.
 - Marjanovič Umek, L. (2021). A new image of preschool institutions in Slovenia: Conceptual, systemic and curricular backgrounds. *CEPS Journal*, 11(2), 165–184.
 - Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja. (2017). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije.
 - Moss, P., in Pence, A. (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. Paul Chapman Publishing Ltd.
 - Moss, P., Dahlberg, G., in Pence, A. (2000). Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 103–115.
 - Munton, A. G., Mooney, A., in Rowland, L. (1995). Deconstructing quality: A conceptual framework for the new paradigm in day care provision for the under eights. *Early Child Development and Care*, 114(1), 11–23.
 - Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., in Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early childhood research quarterly*, 12(3), 281–303.
 - Oberhuemer, P. (2024). Cross-national perspectives on ECEC leaders and leadership support structures. Selected findings from the SEEPRO-3-study. Predstavitev na PLA Berlin.
 - OECD. (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2001/05/starting-strong_g1gh2384/9789264192829-en.pdf
 - OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
 - OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/starting-strong-iv9789264233515-en.htm>
 - OECD. (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>
 - Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., in Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early childhood research quarterly*, 12(3), 281–303.
 - *Pravilnik o izboru in sofinanciranju programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. (2017/2023). Uradni list RS, št. 33/17, 190/20 in 23/23. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV13060>
 - *Program za otroke 2020–2025*. Vlada Republike Slovenije. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/druzina/Programi-v-podporo-druzini/Program-za-otroke-2020-2025.pdf>
 - Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
 - Rutar, S. (2019). Celovit in enovit sistem predšolske vzgoje z integracijo vzgojno-izobraževalne, zdravstvene in socialne dimenzije. V S., Čotar Konrad, B., Borota, S., Rutar, K., Drljič, in G., Jelovčan (ur.), *Vloga vrtca pri vzgoji otroka prvega starostnega obdobja*, 9–24.
 - Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, No. 176, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
 - Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., in Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early

- childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64–76.
- Smidt, W., in Embacher, E. M. (2023). The importance of structural characteristics for interaction quality in Austrian preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(5), 752–771
 - Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., in Taggart, B. (2008). *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 (Age 7-11)*. Research Report No: DCSF-XXXX. DCSF Publications.
 - Sylva, K., in Roberts, F. (2010). Quality in Early Childhood Education: Evidence for Long-term Effects. V Pugh, G., in Duffy, B. (ur.), *Contemporary Issues in the Early Years*, Sage, 47–62.
 - Ulferts, H., Wolf, K., in Anders, Y. (2019). Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Academic Outcomes: Longitudinal Meta-Analysis, *Child Development*, Vol. 90/5, 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
 - Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
 - Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., in Peeters, J. (2012a). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
 - Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., in Peeters, J. (2012b). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508–526.
 - Vandenbroeck, M. (2011). Diversity in Early Childhood Services. V Tremblay, R., Boivin, M., Peters, R., in Barr, R. (ur.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online], zvezek 1–6. Centre of Excellence for Early Childhood Development.
 - Vandenbroeck, M. (2020). Measuring the young child: on facts, figures and ideologies in early childhood. *Ethics and Education*, 15(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1824096>
 - Vogrinc, J., in Podgornik, V. (2012). *Samoevalvacija na področju predšolske vzgoje: [analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu]* (1. izd.) Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1187/1/Vogrinc%2CPodgornik_Samoevalvacija.pdf
 - Wang, S., Hu, B., in LoCasale-Crouch, J. (2020). Modeling the nonlinear relationship between structure and process quality features in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review*, 109, 1–10, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104677>
 - Woodhead, M. (1998). 'Quality' in Early Childhood Programmes—a contextually appropriate approach. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 5–17.
 - Yang, J., Qin, K., in Wang, Y. (2023). Effect of the Duration of Preschool Attendance on Academic Achievements—Evidence from PISA 2018. *Child Indicators Research*, 17(2), 931–952. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10095-1>
 - Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (1996/2025). *Uradni list RS*, št. 16/07 ... in 48/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
 - Zakon o vrtcih (ZVrt). (1996/2025). *Uradni list RS*, št. 100/05 ... in 85/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO447>

.....

NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA KOT INFORMACIJA O KAKOVOSTI ZNANJA

Saša Masterl

Državni izpitni center
sasa.masterl@ric.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju.	1.1 Analize dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja s strani predmetnih komisij ugotavljajo, da učenci in učenke izkazujejo poznavanje in razumevanje temeljnih pojmov predmeta.	1.1.1 DA
	1.2 Analize dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja s strani predmetnih komisij ugotavljajo, da učenci in učenke izkazujejo znanje predmeta na vseh taksonomskih ravneh.	1.2.1 DA
	1.3 Analize dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja s strani predmetnih komisij podajajo ugotovitve in priporočila za izboljšanje poučevanja predmeta.	1.3.1 DELNO

Povzetek

Nacionalno preverjanje znanja je zunanje preverjanje znanja s formativnim namenom, ki se izvaja ob koncu vzgojno-izobraževalnih obdobj osnovne šole, ob koncu 3. razreda od šolskega leta 2024/25. Glavni cilj preverjanja je pridobivanje informacij o doseganju ciljev in standardov znanja v učnih načrtih. Podatki o izvedbi preverjanj in dosežkih učencev in učenk na državni ravni so zbrani v letnih poročilih, ki jih pripravljajo predmetne komisije. V prispevku so zbrani povzetki ugotovitev analiz dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja ob koncu 6. in 9. razreda v obdobju 2014–2024. Čeprav dosežki med leti pri istem predmetu ali med predmeti niso neposredno primerljivi, pregled vsebinskih analiz omogoča ugotavljanje skupnih značilnosti in razlik v dosežnem znanju. V letih 2014–2024 učenci in učenke tako v 6. kot 9. razredu pri večini predmetov izkazujejo ustrezno znanje, predvsem pri iskanju izpostavljenih podatkov iz priloženih gradiv (besedil, slik, diagramov ...). Pri tem so uspešnejši, če rešujejo naloge izbirnega tipa. Prav tako so uspešni pri doseganju temeljnih znanj oziroma učnih ciljev, ki se jih obravnava več let ali medpredmetno in so dobro utrjeni. Uspešnost učencev in učenk upade pri nalogah, ki zahtevajo izkazovanje znanja na višjih taksonomskih ravneh in tvorjenje samostojnih daljših odgovorov. Po dolgotrajnem šolanju na daljavo v času pandemije covida se je pri nekaterih predmetih pokazal upad dosežkov. Informacije o dosežkih v letnih poročilih o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja skupaj s priporočili za izboljšanje učenja in poučevanja lahko predstavljajo podlago za načrtovanje dela v prihodnje tako v šolah kot na ravni sistema in s tem prispevajo k ohranjanju in dvigu kakovosti znanja.

Ključne besede: nacionalno preverjanje znanja, dosežki, povratna informacija, kakovost znanja

National Assessment as Information on the Quality of Knowledge

The National Assessment (NA) is an external assessment of knowledge with a formative purpose, conducted at the end of each three-year educational cycle in a nine-year basic education, starting from the 2024/25 school year onwards, at the end of Grade 3. The primary aim of NA is to gather information on students' attainment of the curriculum objectives and standards of knowledge in individual subjects. Data on the administration of the NA and the results of the NA at the national level are compiled in annual reports prepared by the subject committees. Although direct comparisons across years or between subjects are not possible, a closer examination of achievement analyses reveals patterns of similarities and differences in students' performance. Between 2014 and 2024, students in Grades 6 and 9 demonstrated the expected level of knowledge in identifying relevant information contained in test materials (texts, pictures, graphs, ...) in most subjects. They achieved more success in solving multiple-choice items. They were successful in attaining basic knowledge or learning objectives that span several years or across multiple subjects and are therefore well-established for students. Students' performance was less satisfactory in items that required the demonstration of knowledge at higher levels of the cognitive taxonomy and the production of longer, independent responses. Following the prolonged periods of distance learning during the COVID-19 pandemic, a decline in attainment was observed in some subjects. Findings on attainment in the annual reports on the implementation of the NA, along with recommendations for improving teaching and learning, can serve as a basis for future planning at both the school and system levels, thereby contributing to maintaining and enhancing the quality of knowledge.

Keywords: National Assessment, achievement, feedback, quality of knowledge

Uvod

Eden od glavnih ciljev nacionalnega preverjanja znanja¹ je pridobivanje in posredovanje čim večjega števila dodatnih informacij o znanju učencev in učenk z namenom ugotavljanja dosežene ravni znanja ter oblikovanja priporočil za izboljšanje učinkovitosti in kakovosti učenja in poučevanja na različnih ravneh: ravni posameznika, šole in države (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2024a).

V letna poročila o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja, ki jih pripravljajo predmetne komisije, so vključene vse informacije o pripravi in izvedbi preverjanj, uporabljenih gradivih za preverjanja ter dosežkih učencev in učenk. Primerjava letnih poročil pri posameznih predmetnih področjih in razredih skozi določeno časovno obdobje omogoča ugotavljanje kakovosti izkazanega znanja in primerjavo podobnosti in razlik v doseženem znanju med leti kot tudi sintezo priporočil predmetnih komisij za izboljšanje učenja in poučevanja. V prispevku analiziramo te podobnosti in razlike za obdobje od leta 2014 dalje, kar je smiselno iz več razlogov, saj se od tega leta preverja znanje po veljavnih učnih načrtih iz leta 2011 oziroma na nekaterih predmetnih področjih po dopolnjenih in posodobljenih verzijah teh. Od leta 2014 je preverjanje znanja obvezno tudi za vse učence in učenke 6. razreda, pred tem so učenci in učenke v 6. razredu opravljali nacionalno preverjanje znanja prostovoljno. V letu 2014 je bilo v celoti uvedeno tudi elektronsko vrednotenje preizkusov znanja ob koncu 6. in 9. razreda ter preverjanje znanja učencev in učenk

¹ Mestoma bomo nacionalno preverjanje znanja poimenovali s kratiko NPZ.

le v enem roku. Pri pregledu podatkov o dosežkih učencev in učenk na nacionalnem preverjanju znanja nastane vrzel leta 2020. Zaradi dolgotrajnega šolanja na daljavo kot ukrepa pri pandemiji covida nacionalno preverjanje znanja leta 2020 ni bilo izvedeno. Kljub raznolikosti predmetnih področij, s katerih se preverja znanje na nacionalnem preverjanju znanja, primerjava dosežkov pokaže nekatere skupne značilnosti in različnosti pri izkazanem znanju.

V nadaljevanju so podane splošne informacije o nacionalnem preverjanju znanja, pripravi in izvedbi preverjanja ter izdelavi analiz dosežkov. Ugotovitev o dosežkih ni smiselno opazovati le po predmetnih področjih neodvisno od razreda, saj v obdobju 2014–2024 nacionalno preverjanje znanja v 6. in nato v 9. razredu niso opravljale iste generacije učencev in učenk. V prispevku so tako pregledi o dosežkih razporejeni po posameznih razredih in znotraj njih po predmetnih področjih (učni jeziki, matematika ...). Dosežke istih generacij učencev in učenk lahko opazujemo pri vseh preverjenih predmetih znotraj posameznega razreda, kar omogoča strnjenost informacij o dosežkih šestošolcev in šestošolk, ki so v veliki meri zanimive za razredne učitelje, in povezanost ugotovitev o dosežkih devetošolcev in devetošolk, ki so namenjene predmetnim učiteljem.

Splošno o nacionalnem preverjanju znanja

Nacionalno preverjanje znanja je zunanje preverjanje znanja učencev in učenk osnovne šole ob koncu 3., 6. in 9. razreda. Njegovo izvajanje določajo pravne podlage, ki so opredeljene v Zakonu o osnovni šoli in Pravilniku o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli.

Zunanje preverjanje znanja v osnovni šoli ima v Sloveniji dolgo tradicijo. Prvič je bilo uvedeno že v devetdesetih letih prejšnjega stoletja v osemletni osnovni šoli in se nadaljevalo tudi z uvedbo devetletne osnovne šole. Namen preverjanja in način izvajanja se je skozi leta spreminjal, od šolskega leta 2005/06 pa ima nacionalno preverjanje znanja formativni namen (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2024a). Preverja se doseganje ciljev in standardov znanja, zapisanih v veljavnih učnih načrtih. Dosežki nacionalnega preverjanja znanja so dodatna informacija o znanju učencev in učenk (Zakon o osnovni šoli, 2024, čl. 64). Glavni cilj preverjanja je pridobivanje čim več informacij o učenju, poučevanju ter delovanju šol in šolskega sistema. Nacionalno preverjanje znanja je tako umeščeno v sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti šolskega sistema v Sloveniji kot eno od meril pri opisovanju kazalnika o doseganju kakovosti in napredka v znanju (Cankar idr., 2019). Ob spremembah zakonodaje v letu 2024 (obvezno opravljanje nacionalnega preverjanja znanja ob koncu 3. razreda in možnost uporabe dosežka pri materinščini in matematiki ob koncu 9. razreda za vpis v srednje šole z omejenim vpisom)² nacionalno preverjanje znanja ohranja formativni namen (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2024a).

2 Navedene spremembe so se prvič izvajale v šolskem letu 2024/25.

Priprava in izvedba nacionalnega preverjanja znanja

Nacionalno preverjanje znanja opravljajo vsi učenci in učenke določenih razredov v državi, pri določenem predmetu, na isti dan, pod enakimi pogoji oziroma po standardiziranih postopkih. Pri preverjanju znanja iz istega predmeta vsi učenci in učenke rešujejo enake preizkuse znanja, katerih zasnova omogoča pregled doseženega znanja pri izbranih učnih ciljih ter standardih, saj imajo preizkusi lastnosti diagnostičnih preizkusov (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2024a; Lesničar, 2004). Preverjanje ciljev in standardov znanja, opredeljenih v veljavnih učnih načrtih, zagotavlja vsebinsko veljavnost preizkusov. Predmetne komisije si pri pripravi preizkusov prizadevajo za doseg tudi drugih merskih značilnosti preizkusov znanja. Natančno izdelani postopki priprave nalog in preizkusov, vključevanje nalog različnih tipov in težavnosti omogočajo občutljivost preizkusov in visoko zanesljivost merjenja ter s tem verodostojno interpretacijo dosežkov (Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli, 2000; Ferbežar, 2004). Temeljna struktura preizkusa za preverjanje posameznega predmeta je praviloma iz leta v leto enaka in opredeljuje vsebine, teme, področja oziroma zmožnosti, cilje in standarde znanja, iz katerih se bo preverjalo znanje, v kakšnem deležu in na katerih taksonomskih ravneh ter s katerimi tipi nalog. Pri večini predmetov sestavljavci uporabljajo posodobljeno in poenostavljeno Bloomovo taksonomijo za določitev glavnih miselnih procesov, ki so potrebni za uspešno reševanje posamezne naloge. Pri matematiki se uporablja Gagnejeva taksonomija in pri tujih jezikih Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO). Glede na strukture preizkusov se pri večini predmetov pričakuje povprečen dosežek 50–60 odstotnih točk na državni ravni (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2024a). Razporeditev ciljev, standardov znanja in opis nalog za posamezni opisani

preizkus je prikazan v specifikacijski tabeli, ki je priložena analizi dosežkov v letnem poročilu posameznega preverjanja znanja.

Nacionalno preverjanje znanja ob koncu 3.,³ 6. in 9. razreda se izvaja na pisni način v enem roku. V 3. razredu se preverja znanje učnega jezika in matematike, v 6. razredu učnega jezika, matematike in prvega tujega jezika (angleščine ali nemščine), v 9. pa učnega jezika, matematike in tretjega predmeta. Na predlog državne komisije za vodenje nacionalnega preverjanja znanja tretji predmet določi minister. Za posamezno šolsko leto izbere izmed obveznih predmetov 8. in 9. razreda največ štiri in s pomočjo vzorčenja določi, iz katerega tretjega predmeta se bo preverjalo znanje ob koncu 9. razreda na posamezni osnovni šoli (Zakon o osnovni šoli, 2024, čl. 64). Vzorčenje je naključno in zagotavlja enakomerno zastopanost vseh tretjih predmetov znotraj statističnih regij Slovenije. Upošteva se tudi velikost šol, s čimer se zagotovi primerljivost skupin učencev in učenk oziroma šol, ki pišejo posamezni predmet (Cankar, 2024).

Odpisani preizkusi znanja se zberejo in optično odčitajo na Državnem izpitnem centru. Digitalizirane preizkuse znanja vrednotijo učitelji ocenjevalci in učiteljice ocenjevalke. Kar najširše vključevanje strokovnih delavcev in delavk v pripravo in izvedbo je eno od načel nacionalnega preverjanja znanja, s čimer strokovni delavci in delavke spoznajo postopke, naloge in preizkuse znanja, njihove lastnosti in raven izkazanega znanja učencev in učenk,

3 Nacionalno preverjanje znanja se je v 3. razredu prvič izvajalo v šolskem letu 2024/25.

kar jim omogoča poglobljeno analizo doseženega znanja učencev in učenk na ravni šole in posameznika (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2024a).

Kako so pripravljene analize dosežkov nacionalnega preverjanja znanja

V letnih poročilih o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja so zajete analize dosežkov na državni ravni po posameznih razredih in predmetih, ki vključujejo izhodišča za sestavo preizkusov znanja, osnovne statistične podatke o dosežkih (število prijavljenih in udeleženi, doseženo povprečno število absolutnih in odstotnih točk, standardni odklon, indeks težavnosti in zanesljivosti), podatke o dosežkih po regijah in spolu ter edukometrične analize odpisanih preizkusov znanja in posameznih nalog. Dosežki po spolu in regijah se primerjajo na podlagi podatkov o povprečnem številu odstotnih točk. Dosežke po regijah v prispevku primerjamo znotraj dveh obdobj, 2014–2017 in 2018–2024, zaradi spremenjenih geografskih mej in poimenovanja štirih statističnih regij po letu 2017 (Statistične regije Slovenije, b. d.). V poročila so vključeni tudi kvalitativni opisi znanja, ki so pripravljene po zgledu mednarodnih raziskav (PISA, TIMSS, PIRLS) in ponujajo vpogled v izkazano znanje in zmožnosti učencev in učenk z dosežki v izbranih območjih lestvice dosežkov (Državni izpitni center, 2024b). Tabelarična in grafična predstavitev struktur preizkusov, osnovnih statističnih podatkov ter dosežkov po spolu in regijah na

nacionalnem preverjanju znanja 2014–2024 je dostopna [na spletu](#).⁴ Zaradi značilnosti priprave preizkusov znanja dosežki med posameznimi leti niso umerjeni na isti merski lestvici in jih ne moremo neposredno primerjati glede na dosežene povprečne odstotne točke, zaradi česar je ugotavljanje trendov v znanju učencev in učenk oteženo. Enako velja tudi za primerjave med predmeti in razredi. Ker so učni načrti, strukture preizkusov in značilnosti posameznih predmetov specifični, dosežkov pri enem predmetu ne moremo neposredno primerjati z dosežki pri drugem predmetu (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2024b). V letih 2021–2024 pa se je pri analizi dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja posebna pozornost namenila primerjavi dosežkov pred pandemijo covida in po njej, pri čemer se je uporabila metodologija t. i. sidrnih nalog oziroma nalog iz preizkusov preteklih preverjanj, ki so se ponovno uporabile v kasnejših preizkusih.

Analize dosežkov v letnih poročilih so pripravljene na državni ravni in so namenjene sistemu kot podpora pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti šolskega sistema, načrtovanju razvoja poučevanja, evalvaciji učnih načrtov, lahko tudi načrtovanju strokovnega izpopolnjevanja strokovnih delavcev in delavk. Tako analize kot tudi kvalitativni opisi dosežkov s priporočili pa so namenjeni tudi šolam in strokovnim delavcem in delavkam, ki dosežke na državni ravni lahko s pomočjo Orodja za analizo kakovosti izkazanega znanja (OrKa Ric) (Cankar idr., 2022) primerjajo z dosežki na ravni

4 Interpretacije dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja morajo upoštevati značilnosti priprave konkretnih preizkusov znanja v vsakem letu, potek izvedbe preverjanja in vrednotenja preizkusov, pri tretjih predmetih v 9. razredu pa tudi vzorčenje šol in učenk ter učencev za pisanje posameznega predmeta. Pri primerjavah dosežkov med regijami je treba dodatno upoštevati negotovost, ki izhaja iz različnega števila učenk in učencev, ki opravljajo nacionalno preverjanje znanja znotraj posamezne regije.

šole, skupin učencev in učenk ter posameznikov. Ugotovitve strokovnih delavcev in delavk so lahko podlaga za razprave na šoli ob upoštevanju značilnosti populacije učencev in učenk, načina in organizacije dela, ožjega in širšega okolja šole. Načrtovanje in izvajanje sprememb v pedagoškem procesu na podlagi pridobljenih podatkov o izkazanem znanju pri zunanjem preverjanju lahko prispeva k ohranjanju ali dvigu kakovosti znanja. Pri tem je ključno, da analize dosežkov niso namenjene primerjavi šol oziroma njihovemu razvrščanju ter ocenjevanju posamezne šole, ravnatelja oziroma ravnateljice ali učitelja oziroma učiteljice, k čemur vse deležnike zavezuje tako temeljni cilj, nacionalno preverjanje znanja, kot tudi zakonodaja (Zakon o osnovni šoli, 2024, čl. 97).

Ugotovitve o dosežkih na nacionalnem preverjanju znanja ob koncu 6. razreda v letih 2014–2024 pri materinščinah

Znanje materinščin (slovenščine, italijanščine in madžarščine) se v 6. razredu preverja s strukturno podobnimi preizkusi, ki so razdeljeni na dva dela. V enem delu se preverja branje in razumevanje enega ali več neumetnostnih besedil, jezikovno in metajezikovno zmožnost ter sposobnost tvorjenja neumetnostnih besedil, v drugem delu pa branje in razumevanje enega ali več umetnostnih besedil, pisanje o njih ter literarnovedno znanje. Naloge zaprtega in polodprtega tipa ter tvorbnе naloge so različnih taksonomskih ravni, opredeljene po poenostavljeni Bloomovi taksonomiji, pri čemer je nekoliko večji delež točk pri nalogah, ki preverjajo razumevanje in uporabo znanja, razen pri italijanščini, pri kateri je delež točk enakomerno porazdeljen med taksonomskimi ravni.

V letih 2014–2024 se povprečni dosežki pri slovenščini gibljejo med 45,5 in 54,8 odstotne točke, z izjemo leta 2014 (62,1 odstotne točke). Razpršenost dosežkov, merjena s standardnim odklonom, je med 17,6 in 22,4 odstotne točke. Povprečni dosežki pri italijanščini in madžarščini so višji, kar je verjetno posledica manjšega števila učencev in učenk, ki opravljajo preverjanje, pri madžarščini pa tudi posledica prostovoljnega odločanja za preverjanje iz slovenščine ali madžarščine kot materinščine na dvojezičnih osnovnih šolah. V večini se za preverjanje znanja iz madžarščine odločajo učno uspešnejši učenci in učenke. V letih 2021–2024 je opazen manjši upad povprečnih dosežkov pri vseh materinščinah. Nacionalno preverjanje znanja so v navedenih letih opravljale generacije šestošolcev in šestošolk, ki so se dolgotrajno šolale na daljavo v času epidemije covida ob koncu 1. ali na začetku 2. vzgojno-izobraževalnega obdobja, ko se pri materinščinah usvaja in utrjuje tehnika branja ter razvija branje z razumevanjem. Porazdelitve dosežkov so pri slovenščini med leti različne, sploščene z enim vrhom ali več vrhovi, kar kaže na razpršenost znanja med učenkami in učenci. V posameznih letih so porazdelitve nekoliko desno zamaknjene, kar odraža večji delež učenk in učencev z nadpovprečnimi dosežki kot s podpovprečnimi (npr. 2014 in 2021). Še bolj raznolike so porazdelitve dosežkov med leti pri madžarščini in italijanščini, kar je ponovno posledica manjšega števila učencev in učenk, ki opravlja preverjanje. Ne glede na izbor avtentičnih in starosti primernih izhodiščnih besedil dosegajo pri materinščinah praviloma višje dosežke dekleta, kar je po mnenju predmetne komisije za slovenščino verjetno povezano z večjo motiviranostjo za branje deklet kot fantov, kar sovпада z ugotovitvami iz mednarodnih raziskav, ki preverjajo bralno pismenost (PIRLS in PISA). Če se je v letih 2016–2019 nakazoval trend zmanjševanja razlike med spoloma pri slovenščini, se razlika ponovno poveča po letu 2020 in je

primerljiva z razliko v letih 2014–2016. V posameznih letih v obdobju 2014–2024 so najvišje dosežke pri slovenščini dosegali učenci in učenke iz Osrednjeslovenske in Gorenjske regije, medtem ko so bili najnižji dosežki zabeleženi v Pomurski, Koroški, Zasavski in Obalno-kraški regiji, vendar so razponi razlik v dosežkih med regijami manjši⁵ (od 4 do 6 odstotnih točk) v primerjavi z razponi razlik med regijami pri matematiki in angleščini. Preverjanje iz italijanščine se izvaja le v Obalno-kraški regiji in iz madžarščine v Pomurski regiji, zato primerjava dosežkov po regijah pri italijanščini in madžarščini ni mogoča.

Pri materinščinah je večina šestošolcev in šestošolk uspešna pri iskanju izpostavljenih podatkov in razumevanju izhodiščnih besedil, razumevanju besed in besednih zvez ter interpretaciji podatkov iz različnih gradiv (npr. preglednic), kar se obravnava tudi medpredmetno. Pri tem so učenci in učenke uspešnejši, ko rešujejo naloge izbirnega tipa, pri katerih med več danimi možnostmi izberejo pravilni odgovor. Pri jezikovnem preverjanju in preverjanju književnega znanja so praviloma uspešnejši nadpovprečni učenci in učenke, ki imajo dobro razvito branje z razumevanjem in so zmožni znotrajbesedilne in medbesedilne primerjave ter uspešno tvorijo samostojne daljše odgovore, s katerimi izkazujejo sposobnost povzemanja, utemeljevanja, sklepanja ... Tvorbne naloge so za učence pri preverjanju materinščin najzahtevnejše naloge. Učenci in učenke upoštevajo navodila, manj zanesljivo tvorijo ustrezno zgradbo besedil, najmanj uspešni pa so pri jezikovni pravilnosti. Praviloma so slabše rešene tudi naloge, ki preverjajo literarnovedno znanje.

5 Velikost razponov razlik med regijami presojamo glede na razpone pri drugih predmetih, primerjano neposredno v odstotnih točkah.

Iz analiz dosežkov in priporočil predmetnih komisij izhaja sklepanje, da bi bilo za dosego kakovostnejšega znanja smiselno pouk materinščin usmerjati v branje krajših in tudi daljših besedil, samostojen razmislek o prebranih besedilih, reševanje nalog višjih taksonomskih ravni oziroma nalog, ki zahtevajo tvorjenje jasno ubesedenih in jezikovno pravilnih povedi oziroma tvorjenje krajših zaokroženih in jezikovno pravilnih vrst besedil. Predmetne komisije nadalje priporočajo, naj učenci in učenke jezikovne strukture uporabljajo v avtentičnih situacijah, pri pisnem izražanju pa naj se pozornost nameni jezikovni pravilnosti in ustrezni rabi pravopisa. Pri tem je pomembna učiteljeva oziroma učiteljičina kakovostna povratna informacija o vsebinski in jezikovni pravilnosti zapisanega. Poleg usvajanja novih ciljev bi bilo koristno ob koncu 2. vzgojno-izobraževalnega obdobja ponavljati tiste vsebine, ki so opredeljene v učnih načrtih z minimalnimi standardi in se obravnavajo že v nižjih razredih osnovne šole.

..... **Ugotovitve o dosežkih na nacionalnem preverjanju znanja ob koncu 6. razreda v letih 2014–2024 pri matematiki**

Sestava preizkusa nacionalnega preverjanja znanja iz matematike v 6. razredu se v obdobju 2014–2024 ni bistveno spreminjala. S preizkusom se preverja znanje aritmetike in algebre, geometrije in merjenja ter drugih vsebin skladno z veljavnim učnim načrtom iz leta 2011. Z nalogami različnih tipov se znanje preverja na štirih stopnjah po Gagnejevi taksonomiji, pri čemer je večji poudarek na poznavanju in razumevanju pojmov in dejstev ter izvajanju rutinskih postopkov.

Povprečni dosežki na državni ravni se v letih 2014–2024 gibljejo med 48,9 in 62,5 odstotne točke z razpršenostjo, merjeno s standardnim odklonom, med 17,4 in 21,3 odstotne točke. Porazdelitve dosežkov so med leti podobne, skoraj simetrične, razpote gnjene in brez izrazitih vrhov, kar nakazuje večje razlike v dosežkih med uspešnejšimi in manj uspešnimi učenci in učenkami. V posameznih letih so porazdelitve rahlo zamaknjene v desno, kar odraža nekoliko večje deleže učencev in učenk z nadpovprečnimi dosežki kot s podpovprečnimi (npr. 2014). Po pandemiji covida in dolgotrajnem šolanju na daljavo so bili leta 2022 povprečni dosežki, gledano neposredno v odstotnih točkah uspešnosti na celotnem preizkusu, nekoliko nižji kot leta 2019, vendar se je s primerjavo dosežkov pri sidrnih nalogah ugotovilo, da dosežki šestošolcev in šestošolk leta 2022 ne odstopajo pomembno od dosežkov šestošolcev in šestošolk leta 2016 oziroma 2018. Razlike v dosežkih med spoloma so v obdobju 2014–2024 minimalne, kar velja za celotne porazdelitve dosežkov fantov in deklet v tem obdobju. Praviloma vsako leto najmanj in največ točk na preizkusu dosegajo tako fantje kot dekleta. V posameznih letih v obdobju 2014–2024 so najvišje dosežke dosegali učenci in učenke iz Osrednjeslovenske, Gorenjske, Notranjsko-kraške, Goriške in Primorsko-notranjske regije, medtem ko so bili najnižji dosežki zabeleženi v Koroški, Zasavski, Pomurski (do 2021) ter Obalno-kraški regiji. Razponi razlik med dosežki po regijah so od 6,2 do 8,6 odstotne točke in so malenkost višji glede na razpone razlik med dosežki po regijah pri slovenščini v 6. razredu, kar morda nakazuje, da je znanje slovenščine nekoliko bolj homogeno kot znanje matematike šestošolcev in šestošolk.

Dosežki nacionalnega preverjanja znanja v splošnem kažejo, da šestošolci in šestošolke dobro rešujejo naloge, povezane s seštevanjem in odštevanjem racionalnih števil, deli

celote, ravninsko geometrijo (npr. merjenje dolžine stranic, daljic in velikosti kotov; računanje obsega likov) ter branjem podatkov iz preglednic in oblikovanjem prikazov. Težave se pojavljajo pri kompleksnejših nalogah oziroma problemskih nalogah iz vsakdanjega življenja v okviru pretvarjanja merskih enot in uporabe nestandardnih enot, razumevanja množic ter reševanja besedilnih problemov v povezavi z matematičnim izražanjem in utemeljevanjem. Zahtevni so tudi postopki množenja in deljenja z racionalnimi števili, zaokroževanje in zapis decimalnih števil z besedami ter poznavanje mestnih vrednosti števil, ugotavljanje pravila danega zaporedja in urejanje števil, iskanje večkratnikov in deliteljev naravnega števila.

Po mnenju predmetne komisije za matematiko bi bilo za izboljšanje kakovosti znanja pouk matematike smiselno usmerjati v uporabo ustrezne terminologije in matematičnih zapisov. Povezovanje matematičnih problemov z resničnim življenjem bi omogočalo kritično presojo rešitev in napredek v logičnem mišljenju. Z utrjevanjem računanja z naravnimi in decimalnimi števili bi se pridobilo predznanje za reševanje problemov aritmetike. Pozornost mora biti usmerjena tudi v pravila za deljivost naravnih števil ter ugotavljanje pravila danega zaporedja, zaokroževanje in pretvarjanje merskih enot ter razvijanje predstav o njihovi uporabi. Na področju ravninske geometrije je pomembno razvijanje predstavljenosti (npr. z modeli). Uporaba različnih strategij in izboljšanje branja z razumevanjem bi vplivalo na uspešnejše reševanje besedilnih nalog.

Ugotovitve o dosežkih na nacionalnem preverjanju znanja ob koncu 6. razreda v letih 2014–2024 pri tujih jeziki

Znanje prvega tujega jezika oziroma angleščine in nemščine se preverja kot tretji predmet na nacionalnem preverjanju znanja v 6. razredu. Nad 90 odstotkov učencev in učenk se uči angleščino kot prvi tuji jezik, zato nacionalno preverjanje znanja iz angleščine opravlja približno enak delež šestošolcev in šestošolk. Preizkusi so pri obeh tujih jezikih oblikovani v skladu z veljavnima učnima načrtoma ter Skupnim evropskim jezikovnim okvirom (SEJO). Preverjajo se tri od štirih zmožnosti: slušno in bralno razumevanje, besedišče in pisno sporočanje. Preizkusi vsebujejo naloge zaprtega in odprtega tipa (krajši pisni sestavek). Približno enaki deleži točk so pri nalogah, ki preverjajo različne ravni znanja po poenostavljeni Bloomovi taksonomiji.

V obdobju 2014–2019 so bili povprečni dosežki na državni ravni pri angleščini nižji (48,3–57,3 odstotne točke), medtem ko so v letih 2021–2024 opazno višji (63,5–68,7 odstotne točke). Kljub višjemu povprečju pa ostajajo dosežki precej razpršeni po lestvici dosežkov (standardni odklon je velik in je med 23,2 in 27,3 odstotne točke). Med možne razloge za nedavno izboljšanje dosežkov lahko uvrščamo zgodnejše učenje angleščine, večjo izpostavljenost jeziku prek digitalnih medijev zlasti v času dolgotrajnega šolanja na daljavo ter delne spremembe strukture preizkusov, z namenom sestave preizkusa z več zaprtimi tipi nalog in večjo objektivnostjo vrednotenja. Ravno nasprotno pa pri nemščini lahko opazimo upad povprečnih dosežkov na državni ravni v času takoj po dolgotrajnem šolanju na daljavo leta 2021 in tudi delno še v obdobju 2022–2024. Razlike v povprečnih

dosežkih med leti odražajo razlike v celotnih porazdelitvah dosežkov. Do leta 2018 so bile porazdelitve dosežkov pri angleščini izrazito bimodalne, kar je nakazovalo, da sta v populaciji vseh učencev in učenk dve večji, po znanju različni, skupini – skupina s povprečno nižjimi in skupina s povprečno višjimi dosežki. Po letu 2021 pa so porazdelitve pomaknjene v desno, kar kaže na večji delež učencev in učenk z nadpovprečnimi dosežki kot s podpovprečnimi. Vse porazdelitve dosežkov pri nemščini so desno zamaknjene, razen leta 2021. Primerjava dosežkov med spoloma pokaže, da med dosežki fantov in deklet pri angleščini ni večjih in opaznih razlik, medtem ko pri nemščini nekoliko višje dosežke dosegajo dekleta. Najmanj in največ točk na preizkusu dosegajo pri angleščini tako fantje kot dekleta, vendar v skupini z najmanj točkami prevladujejo fantje in v skupini z največ točkami dekleta. Tudi pri nemščini praviloma vsako leto v skupini z največ točkami prevladujejo dekleta, medtem ko so zelo nizki dosežki pri nemščini redki, dosegajo pa jih tako fantje kot dekleta. V posameznih letih v obdobju 2014–2024 so najvišje povprečne dosežke pri angleščini dosegali učenci in učenke iz Podravske, Pomurske, Osrednjeslovenske in Obalno-kraške regije, medtem ko so bili najnižji dosežki zabeleženi v Goriški, Posavski, Primorsko-notranjski regiji ter Jugovzhodni Sloveniji. Razponi razlik v dosežkih med regijami znašajo od 8,8 do 11 odstotnih točk in so pričakovano nekoliko večji kot pri slovenščini in matematiki, kar morda potrjuje ugotovitev, da imamo glede na dosežke in znanje pri angleščini zelo različne skupine učencev in učenk. Znanje nemščine se preverja le v treh regijah, zato primerjava po regijah in letih ni mogoča.

Pri obeh tujih jezikih so učenci in učenke najuspešnejši pri slušnem razumevanju. Ob poslušanju uspešno rešujejo naloge prve in druge taksonomske stopnje. Poznajo osnovno

besedišče, zlasti če je dodano slikovno gradivo, medtem ko imajo več težav pri slušnem in bralnem razumevanju daljših besedil ter pravilni uporabi besedišča v sobesedilu. Naloga pisnega sporočanja ostaja najzahtevnejši del preizkusa enako kot pri materinščinah. Uspešno jo rešijo učenci in učenke z nadpovprečnimi in najvišjimi dosežki na celotnem preizkusu. Jezikovna pravilnost je najslabše rešena postavka pisnega sporočanja.

Nacionalno preverjanje znanja ponuja informacije o izkazanem znanju le pri treh od štirih zmožnosti, zato mora pouk za dosego kakovostnega tujejezikovnega znanja razvijati vse zmožnosti, posebno pozornost pa po mnenju predmetnih komisij za angleščino in nemščino nameniti razvijanju govorne zmožnosti. Uporaba sodobne tehnologije omogoča dostopnost do ustreznih slušnih in vidnih vsebin, kar lahko vpliva na izboljšanje slušne zmožnosti. Prav tako lahko na dvig znanja vpliva reševanje zahtevnejših nalog rabe jezika. Razvoj pisne zmožnosti zahteva postopnost in strukturirano procesno učenje z utrjevanjem ob ustrezni povratni informaciji učitelja oziroma učiteljice.

.....

Ugotovitve o dosežkih na nacionalnem preverjanju znanja ob koncu 9. razreda v letih 2014–2024 pri materinščinah

Znanje materinščin se v 9. razredu preverja s strukturno podobnimi preizkusi kot pri materinščinah na nacionalnem preverjanju znanja v 6. razredu. V enem delu preizkusa naloge preverjajo zmožnost samostojnega branja enega ali več umetnostnih besedil, zmožnost razumevanja in vrednotenja umetnostnega besedila, zmožnost samostojnega

pisanja o prebranem književnem besedilu ter literarnovedno znanje, v drugem delu pa zmožnost samostojnega branja enega ali več neumetnostnih besedil, zmožnost razumevanja in vrednotenja neumetnostnega besedila, jezikovno in metajezikovno zmožnost ter pisanje krajšega besedila ob neumetnostnem besedilu. Glede na taksonomsko zahtevnost so preizkusi sestavljeni enako v 9. kot v 6. razredu. Pri slovenščini in madžarščini je nekoliko večji delež točk pri nalogah, ki preverjajo razumevanje in uporabo znanja, medtem ko je delež točk pri italijanščini enakomerno porazdeljen med stopnjami poenostavljene Bloomove taksonomije.

Povprečni dosežki na državni ravni pri slovenščini se v letih 2014–2024 gibljejo med 46,4 in 59,9 odstotne točke, razpršenost dosežkov, merjena s standardnim odklonom, pa je med 17,5 in 19,5 odstotne točke. Povprečni dosežki pri italijanščini in madžarščini se gibljejo v večjih razponih, kar lahko pripišemo enakim razlogom kot v 6. razredu: majhno število učencev, ki opravlja preverjanje iz italijanščine in madžarščine ter prostovoljno odločanje učencev in učenk za preverjanje iz slovenščine ali madžarščine kot materinščine na dvojezičnih osnovnih šolah. Enako kot v 6. razredu se za preverjanje iz madžarščine kot materinščine v 9. razredu odločajo učno uspešnejši učenci in učenke. V letu 2021 so devetošolci in devetošolke na državni ravni pri slovenščini izkazali primerljivo znanje kot pred pandemijo covida, ugotovljeno na podlagi sidrnih nalog, vključenih v preizkus. Porazdelitve dosežkov so pri slovenščini razpoteznjene brez izrazitih vrhov, kar odraža veliko razpršenost dosežkov po celotni lestvici dosežkov, v letih 2014, 2015, 2023 in 2024 pa desno zamaknjene, kar kaže na večji delež učencev in učenk z nadpovprečnimi dosežki kot s podpovprečnimi. V letih 2014–2024 dosegajo dekleta pri vseh materinščinah praviloma

višje dosežke kot fantje, kar je enako kot v 6. razredu, pri tem so razlike med spoloma pri slovenščini po obsegu večje kot v 6. razredu. Te razlike so opazne tudi v porazdelitvah dosežkov po spolu. Pri slovenščini praviloma vsako leto največje in najmanjše število točk na preizkusu dosegajo tako fantje kot dekleta, vendar je v skupini z najmanj točkami več fantov, v skupini z največ točkami pa več deklet. V posameznih letih v obdobju 2014–2024 so pri slovenščini najvišje dosežke dosegali učenci in učenke iz Gorenjske, Osrednjeslovenske in Notranjsko-kraške regije, medtem ko so bili najnižji dosežki zabeleženi v Pomurski, Koroški (do 2019), Zasavski in Obalno-kraški regiji. Razponi razlik med regijami so po obsegu majhni (4,5–7,5 odstotne točke) in primerljivi z razponi razlik med regijami pri slovenščini v 6. razredu, kar usmerja k možnosti, da je znanje slovenščine tako šestošolcev in šestošolk kot tudi devetošolcev in devetošolk dokaj homogeno. Preverjanje iz italijanščine se izvaja le v Obalno-kraški regiji in iz madžarščine v Pomurski regiji, zato primerjava dosežkov po regijah pri italijanščini in madžarščini ni mogoča, enako kot v 6. razredu.

Primerjava analiz dosežkov pri materinščinah v 9. razredu v obdobju 2014–2024 ponudi zelo podobne ugotovitve kot primerjava dosežkov pri materinščinah v 6. razredu. Učenci in učenke so uspešni pri iskanju v besedilu izpostavljenih, osnovnih oziroma bistvenih podatkov in primerov. Uspešnost učencev in učenk je večja, ko se bralna/receptijska zmožnost preverja z nalogami izbirnih tipov, na ravni prepoznavanja, in na drugi strani manjša, ko se z nalogami preverja poglobljeno razumevanje in analizo zahtevnejših prvin umetnostnega ali neumetnostnega besedila. Pri večjem delu populacije je v vseh letih opazno površinsko razumevanje besedil, pogosto zgolj na ravni posameznih povedi, ne

pa besedila kot celote, zato so neuspešno rešene naloge na višjih taksonomskih ravneh, ki zahtevajo samostojno ubesedovanje odgovorov, pri katerih se upošteva tudi jezikovna pravilnost. Učenci in učenke sicer izkazujejo poznavanje osnovnih in lažje usvojljivih slovničnih struktur. Zahtevno pa je posploševanje, povzemanje in sklepanje oziroma »pogled« na besedilo kot celoto ter utemeljevanje, vrednotenje in ponazarjanje. Težave povzroča primerjava več besedil ter tvorjenje samostojnih zaokroženih in jezikovno pravičnih besedil različnih zvrsti in vrst, kljub usmeritvam z natančnimi navodili. Pri tvorbnih nalogah učenci in učenke pogosto napišejo vsebinsko ustrezno in dovolj dolgo besedilo, lahko tudi ustrezne zgradbe, vendar s pravopisnimi napakami in slogovno manj ustrezno. Slabše znanje izkazujejo učenci in učenke tudi na področju literarnovednega znanja.

Podobnost ugotovitev analiz dosežkov pri materinščinah v 6. in 9. razredu, ki so jih opravile predmetne komisije, narekuje podobnost priporočil za izboljšanje kakovosti znanja materinščin. Predmetna komisija za slovenščino priporoča, naj bo pouk v 9. razredu usmerjen v poglobljeno branje daljših besedil različnih zvrsti, samostojno analizo besedil, tvorjenje in utemeljevanje odgovorov, oblikovanje stališč in razvijanje skladenjske, slogovne in pravopisne zmožnosti, ki so po mnenju komisije bistvene sestavine (funkcionalne) pismenosti. Jezikovne operacije naj se izvajajo ob nalogah višjih taksonomskih ravni. Jezikovno ustreznost lahko učenci in učenke preverjajo tudi z jezikovnimi priročniki (npr. na Franu). Pri metajezikovni zmožnosti se pričakuje, da učenci in učenke dosežejo temeljne standarde znanja iz učnega načrta. Literarnovedno znanje naj se usvaja ob besedilih in utemeljevanju s konkretnimi podatki iz besedil. Pri pouku

naj se ponavlja tudi snov prejšnjih let, ki je podlaga za razvijanje različnih zmožnosti oz. nadgradnjo znanja, pri čemer je seveda pomembno tudi sodelovanje predmetnih učiteljev in učiteljic slovenščine ter učiteljev in učiteljic razrednega pouka po vertikali ter spremljanje dosežkov in napredka učencev in učenk.

.....

Ugotovitve o dosežkih na nacionalnem preverjanju znanja ob koncu 9. razreda v letih 2014–2024 pri matematiki

Sestava preizkusa matematike v 9. razredu je podobna sestavi preizkusa v 6. razredu, le da je preizkus v 9. razredu taksonomsko zahtevnejši, saj se z nalogami skoraj enakomerno preverja znanja vseh štirih ravni po Gagnejevi taksonomiji. V preizkusu za 9. razred je več nalog, ki zahtevajo izvedbo računskih operacij oziroma odgovor z utemeljitvijo. Glede na vsebino je večji poudarek na preverjanju aritmetike in algebre ter geometrije in merjenja in nekoliko manjši na preverjanju drugih vsebin. V preizkus znanja se enako kot za 6. tudi za 9. razred lahko uvrščajo tudi sidrne naloge.

Povprečni dosežki na državni ravni se v letih 2014–2024 gibljejo med 43,8 in 58,4 odstotne točke, razpršenost dosežkov, merjena s standardnim odklonom, pa med 19,5 in 22,6 odstotne točke. Gledano neposredno po odstotnih točkah je v letih 2023 in 2024 zabeležen najnižji povprečni dosežek na državni ravni v obdobju 2014–2024, na kar je, po oceni predmetne komisije, verjetno vplivala odsotnost sidrnih nalog. Te so za devetošolce

in devetošolke praviloma lažje za reševanje.⁶ Primerjava dosežkov pri sidrnih nalogah kaže, da se dosežki devetošolcev in devetošolk pri nalogah leta 2022 ne razlikujejo pomembno od dosežkov devetošolcev in devetošolk pri enakih nalogah v letih 2015 in 2017. Dosežki devetošolcev in devetošolk pa so leta 2021 nižji od dosežkov devetošolcev in devetošolk pri enakih nalogah leta 2016, kar je verjetno posledica dolgotrajnega šolanja na daljavo za generacijo, ki je preizkus pisala leta 2021. Porazdelitve dosežkov so pogosto sploščene (2018), med leti pa različne, od simetrične (2016) do levo (2023) in desno asimetrične (2022), kar verjetno odraža, da se preizkusi med leti nekoliko razlikujejo glede razpršenosti dosežkov in razmerij med deleži učenk in učencev z nadpovprečnimi oziroma podpovprečnimi dosežki. V letih 2014–2024 dosegajo fantje in dekleta približno enake dosežke in tudi porazdelitve dosežkov po spolu so skoraj identične. Enako kot v 6. razredu dosegajo največ in najmanj točk na preizkusu praviloma tako fantje kot dekleta, pri tem pa je v skupini z najmanj točkami več fantov kot deklet. V posameznih letih v obdobju 2014–2024 so najvišje dosežke v 9. razredu dosegali učenci in učenke iz Osrednjeslovenske, Gorenjske, Notranjsko-kraške, Goriške regije, Jugovzhodne Slovenije in Savinjske regije, medtem ko so bili najnižji dosežki zabeleženi v Spodnjeposavski, Pomurski, Koroški (do 2017), Zasavski, Posavski in Obalno-kraški regiji. Razponi razlik med regijami so med 7,0 in 8,7 odstotne točke in so po obsegu primerljivi z razponi razlik med regijami pri matematiki v 6. razredu. Razlike med regijami pri matematiki v 6. in 9. razredu so po obsegu malenkost večje kot razlike med regijami pri slovenščini v 6. in 9. razredu, kar bi utegnilo

6 To velja predvsem za naloge, ki so hkrati vključene v preizkusa za 6. in 9. razred, saj preverjajo učne cilje in standarde 6. razreda, pa tudi za naloge iz predhodnih preizkusov za 9. razred, ki preverjajo učne cilje in standarde 9. razreda, saj so preizkusi javno objavljeni in se lahko uporabijo pri učenju in poučevanju.

pomeniti, da je znanje slovenščine nekoliko bolj homogeno kot znanje matematike tako devetošolcev in devetošolk kot tudi šestošolcev in šestošolk.

Vsebinska analiza dosežkov v letih 2014–2024 kaže, da učenci in učenke uspešno računajo s celimi in decimalnimi števili, nadaljujejo zaporedje, rešijo preproste enačbe, berejo in urejajo podatke s preglednic. Ne poznajo pa dovolj dobro matematične terminologije in uporabe simbolnih zapisov. Dosežki nakazujejo, da se pri pouku premalo poudarja simbolni zapis že znanih pojmov pri obravnavi novih učnih vsebin. Prav tako je za učence in učenke zahtevno ubesedenje matematičnih pravil (npr. danega zaporedja). Učenci in učenke nakažejo strategijo reševanja preprostih besedilnih nalog, več težav pa imajo z reševanjem besedilnih problemskih nalog, pri katerih je treba uporabiti izkušnje iz vsakdanjega življenja in kritično vrednotiti oziroma utemeljiti dobljeno rešitev problema. Na področju ravninske geometrije prepoznavajo in uporabijo osnovne geometrijske pojme v povezavi z odnosi med premicama, kot pomanjkljivo pa se kaže poznavanje pojmov v povezavi z različnimi liki in telesi ter odnosi med njimi. Ko učenci in učenke spoznajo obrazec za računanje geometrijskih veličin (npr. dolžina krožnega loka), žal te uporabljajo »na pamet« in ne uporabljajo več preprostega sklepanja, ki je podlaga za izpeljavo obrazca. Pri reševanju nalog nastopijo težave tudi zaradi nedoslednega zapisa merskih enot.

Priporočila predmetne komisije za izvedbo učnega procesa za doseg kakovostnejšega znanja matematike ob koncu osnovne šole se nanašajo na usmerjanje pouka v poznavanje in razumevanje osnovnih pojmov in veščin, razvoj matematičnega jezika in uporabo ter

uzaveščanje matematičnih simbolnih zapisov in dogovorov. Pri reševanju besedilnih nalog naj učenci in učenke uporabljajo različne bralne strategije in izkušnje iz življenja, kar jim bo v pomoč tudi pri utemeljevanju rešitev in razvoju logičnega mišljenja. Strategije reševanja kompleksnih problemov naj se nanašajo na različne vsebine, rutinske naloge pa naj se uporabljajo tudi v netipičnih situacijah. Pri obravnavi osnovnih pojmov iz prostorske geometrije je nujna uporaba geometrijskih modelov in teles tudi v nestandardni legi za razvijanje ravninskih in prostorskih predstav.

.....

Ugotovitve o dosežkih na nacionalnem preverjanju znanja ob koncu 9. razreda v letih 2014–2024 pri tretjih predmetih

V 9. razredu se poleg materinščin in matematike preverja tudi znanje tretjih predmetov, med katere spadajo: tuji jeziki (angleščina, nemščina), geografija, zgodovina, domovinska in državljanska kultura in etika, biologija, fizika, kemija, tehnika in tehnologija, likovna in glasbena umetnost ter šport. Našteti predmeti so bili v izbor za preverjanje tretjih predmetov v obdobju 2014–2024 vključeni dvakrat ali večkrat, pri čemer sta v izboru tretjih predmetov vsako leto tuja jezika. Preverjanje tretjih predmetov se izvede tako, da so predmeti določeni za preverjanje na primerljivih skupinah učencev in učenk (Cankar, 2024).

Strukture preizkusov tretjih predmetov so pripravljene v skladu z izhodišči nacionalnega preverjanja znanja in veljavnimi učnimi načrti posameznih predmetov. Pri vseh tretjih predmetih se znanje preverja po poenostavljeni Bloomovi taksonomiji. Deleži točk pri

nalogah, ki preverjajo znanje na različnih stopnjah, so pri večini predmetov enakomerno porazdeljeni ali pa z rahlim poudarkom na preverjanju razumevanja in uporabe znanja. Znanje se pri večini predmetov preverja z zaprtimi in polodprtimi, pri nekaterih predmetih pa tudi z odprtimi tipi nalog (pisni sestavki, glasbena in likovna naloga). V nadaljevanju so predstavljene skupne značilnosti ugotovitev o dosežkih pri tretjih predmetih in posamezni poudarki za nekatere predmete.

Povprečni dosežki na državni ravni so pri tretjih predmetih različni, večina pa se giblje med 42,5 in 67,8 odstotne točke. Najvišjo razpršenost dosežkov (standardni odklon med 22,1 in 25,8 odstotne točke) beležimo pri angleščini. Povprečni dosežki so pri nekaterih predmetih med leti zelo podobni (npr. biologija), lahko pa tudi zelo različni (npr. fizika), kar je povezano z izborom vsebin, tem oziroma ciljev in standardov znanja ali pa tipov nalog, s katerimi se preverja znanje v posameznem letu. Višje povprečne dosežke praviloma dosegajo dekleta, razen pri fiziki v letih 2014, 2019 in 2023 ter pri tehniki in tehnologiji v letih 2015 in 2018, ko le rahlo višje povprečne dosežke izkazujejo fantje. Pri vseh predmetih so razlike med spoloma v obravnavanem obdobju manjše od 6,5 odstotne točke, največje se pojavljajo pri glasbeni in likovni umetnosti ter nemščini. Ker se opravlja preverjanje tretjih predmetov na vzorcu populacije, je v regijah pri posameznem preverjanju zastopano različno število šol ter učencev in učenk, zato so primerjave dosežkov po regijah nezanesljive in jih tu ne navajamo.

Analiza dosežkov v obdobju 2014–2024 v 9. razredu pri tretjih predmetih razkriva v splošnem podobne trende v izkazanem znanju kot pri preverjanju materinščin in

matematike v 6. in 9. razredu ter tujih jezikov v 6. razredu. Večina učencev in učenk zna razbrati in izpisati osnovne podatke, pojme, dejstva iz nalogam dodanih gradiv (npr. besedila, preglednice, slike, zemljevidi, diagrami, modeli, partiture), zna odgovoriti na večino osnovnih vprašanj in rešiti preproste probleme, ki so jim prostorsko in časovno blizu ali pa zahtevajo preprosta sklepanja oziroma preverjajo temeljna znanja, ki se v učnem procesu ves čas ponavljajo in so dobro utrjena. Učenci in učenke uspešno rešujejo naloge izbirnega tipa, ki znanje preverjajo na prvi in nekatere tudi na drugi taksonomski ravni. Na zahtevnejša vprašanja odgovarjajo oziroma izkazujejo razumevanje vzročno-posledičnih odnosov le uspešnejši učenci in učenke. Ti imajo usvojeno bralno razumevanje, širše besedišče ter zmožnost analize in sinteze. Rešujejo naloge višjih taksonomskih ravni, ki zahtevajo povzemanje, utemeljevanje, presojo, kritično mišljenje in abstrakcijo. Znanje uporabijo v novih situacijah oziroma za razlago in reševanje zahtevnih problemskih nalog. V nalogah ustvarjanja uspešno realizirajo svoje ideje. Izkazujejo znanje, ki ga medpredmetno usvajajo ali pridobijo na podlagi izkušenj (npr. eksperimentalnega dela). Tvorijo samostojne daljše odgovore in uporabljajo predmetno specifični jezik.

Za dosego višje kakovosti znanja predmetne komisije predlagajo dosledno utrjevanje temeljnega znanja, ki je ključno za tvorjenje vzročno-posledičnih povezav, prenos znanja v nove situacije, razvijanje abstraktnega mišljenja in doseganje znanja na višjih taksonomskih ravneh. Uporaba kakovostnega dodatnega, raznovrstnega, tudi zahtevnejšega gradiva mora biti še intenzivnejša. Izkustveno učenje, ustvarjalno, praktično oziroma eksperimentalno delo je ključno za razumevanje in reševanje kompleksnejših problemov. Komisije tudi poudarjajo, da je za izkazovanje znanja na višjih taksonomskih

ravnih treba spodbujati bralno razumevanje, pisno izražanje in uporabo strokovne terminologije na posameznem predmetnem področju. (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2014; Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2015; Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2016; Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2017; Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2018; Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2019; Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2021; Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2022; Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2023; Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2024b).

Zaključek

Nacionalno preverjanje znanja je zunanje preverjanje znanja s formativnim namenom, pri katerem se na pisni način preverja doseganje ciljev in standardov znanja po veljavnih učnih načrtih ob koncu vzgojno-izobraževalnih obdobj osnovne šole v skladu z zakonskimi podlagami. Z diagnostičnimi preizkusi in postopki se zagotavlja vsebinska veljavnost, občutljivost, objektivnost in zanesljivost preverjanja. Letna poročila o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja vključujejo analize dosežkov predmetnih komisij na podlagi osnovnih statističnih podatkov, podatkov o dosežkih po spolu in regijah ter edukometričnih analiz.

Povprečni dosežki po predmetih, razredih in posameznih letih v obravnavanem obdobju so različni, a se v večini gibljejo med 42,5 in 68,9 odstotne točke. Razpršenost dosežkov, merjena s standardnim odklonom, je po obsegu najvišja pri angleščini v 6. razredu. Pri večini predmetov tako v 6. kot 9. razredu dekleta dosegajo višje povprečne dosežke, razen pri matematiki, pri kateri so dosežki po spolu primerljivi, pri tehniki in tehnologiji v posameznih letih in fiziki pa malenkost višje dosežke dosegajo fantje. Razponi razlik v povprečnih dosežkih med regijami niso veliki, med 4 in 11 odstotnih točk, kar odraža, da so večje razlike oziroma razpršenost dosežkov med učenci in učenkami znotraj regij. Največja razpršenost dosežkov na državni ravni je zabeležena pri angleščini v 6. in 9. razredu. Z vključitvijo sidrnih nalog v preizkuse se je v obdobju 2021–2024 primerjalo dosežke pred pandemijo covida in po njej. V omenjenem obdobju je opazen dvig povprečnih dosežkov pri angleščini, nekoliko bolj v 6. kot 9. razredu. Kakovostnejše znanje pri slušni, bralni in pisni zmožnosti predmetna komisija pripisuje zgodnejšemu začetku učenja angleščine generacij, katerih znanje se je preverjalo na nacionalnem preverjanju znanja v letih 2021–2024, in večji izpostavljenosti angleškemu jeziku teh generacij prek digitalnih medijev v času dolgotrajnega šolanja na daljavo. Pri nekaterih predmetih (npr. slovenščina, italijanščina, madžarščina, matematika v 6. razredu, zgodovina, geografija, fizika v 9. razredu) je bil zaznan upad povprečnih dosežkov takoj po dolgotrajnem šolanju na daljavo oziroma povečanje deleža učencev in učenk z zelo nizkimi in podpovprečnimi dosežki, medtem ko pri drugih predmetih (npr. biologija) sprememb v dosežkih, ki bi lahko bile posledica dolgotrajnega šolanja na daljavo, ni bilo zaznati.

Dosežki med posameznimi leti niso umerjeni na isti merski lestvici in jih ne moremo neposredno primerjati glede na dosežene odstotne točke. Kljub temu nam primerjava vsebinskih analiz ponuja vpogled v določene trende znanja. Osnovnošolci so tako v 6. kot 9. razredu ne glede na predmet uspešni pri iskanju izpostavljenih informacij, osnovnih podatkov in dejstev v priloženih gradivih (npr. besedila, preglednice, slike), zlasti ob reševanju zaprtih nalog izbirnega tipa. Večina uspešno reši naloge, ki preverjajo najtemeljnejša znanja oziroma učne cilje in standarde znanja, ki se jih obravnava več let ali medpredmetno in so dobro utrjeni. Uspešnost učencev in učenk upade pri nalogah, ki preverjajo znanje na višjih taksonomskih ravneh oziroma zahtevajo izkazovanje različnih spretnosti in znanj sočasno: bralnega razumevanja, pisnega izražanja in poznavanja predmetno specifičnega jezika ter sposobnost reševanja problemov v novih situacijah z utemeljevanjem, razčlenjevanjem, posploševanjem, vrednotenjem, kritičnim mišljenjem ...

Predmetne komisije so na podlagi analiz dosežkov pripravile specialno didaktična priporočila za dosego kakovostnejšega znanja. Večina predmetnih komisij priporoča utrjevanje osnovnega, temeljnega znanja kot podlago za doseganje poglobljenega znanja na višjih taksonomskih ravneh, pri čemer naj bo učni proces zasnovan izkustveno in problemsko. Pri vseh predmetih se spodbuja razvijanje bralnega razumevanja in pisne zmožnosti ter dosledno uporabo strokovne terminologije.

Primerjava analiz dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja v posameznem razredu v obdobju 2014–2024 prinaša pomembne ugotovitve o skupnih značilnostih in razlikah v znanju osnovnošolske populacije, kar potrjuje smiselnost pripravljene sinteze v prispevku

in nujnost periodičnega spremljanja dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja v večletnem obdobju v prihodnje. Poznavanje podobnosti in razlik v doseženem znanju lahko vodi do medpredmetne izmenjave mnenj in vedenja o didaktičnih pristopih ter prečnih smernicah za izboljšanje učinkovitosti učenja in učnega procesa. V obdobju 2021–2024 izstopa dvig dosežkov in izboljšanje znanja pri angleščini. Predmetna komisija za angleščino podrobno analizira razloge in dejavnike za izboljšanje kakovosti znanja, za ohranjanje dosežene ravni pa podaja številna priporočila, ki bi jih lahko vsaj delno prečno prenesli tudi na druga predmetna področja, zato jih tu dodatno poudarjamo. Razširjeno bi se lahko smernice predmetne komisije za angleščino razumele kot priporočila za spodbujanje čim večjega slušnega vnosa predmetno specifičnih vsebin. Učinek je večji, če se vnos poveča pri pouku in zunaj njega. Za usvajanje ustreznega besedišča/strokovne terminologije je ključna stalna večsmerna komunikacija, pri čemer učitelj oziroma učiteljica z uporabo primerne besedišča postavlja zgled. Učenje novih pojmov, podatkov, dejstev, procesov naj poteka v kontekstu/sobesedilu z izkustvenim učenjem (praktično delo, laboratorijsko delo, eksperimentalno delo, terenske vaje ...) in ob problemskih nalogah. Naloge višjih taksonomskih ravni naj se vključuje v proces usvajanja, utrjevanja, ponavljanja učnih vsebin oziroma ciljev, preverjanje in ocenjevanje znanja, tako pri pisnem kot tudi ustnem ali praktičnem načinu. Branje z razumevanjem različnih vrst gradiv (besedilo, slike, preglednice, diagrami ...) se razvija z bralnimi strategijami: preletavanje, iskanje specifičnih informacij, natančno branje, sklepanje, povzemanje, primerjava ... Pisanje po modelih z miselnimi in procesno podpornimi iztočnicami oziroma vprašanji lahko vpliva na dvig pisne zmožnosti, pri čemer je pomembna povratna informacija o pravilnosti in ustreznosti zapisanega.

Informacije o dosežkih, zbrane v letnih poročilih o nacionalnem preverjanju znanja, so namenjene strokovni javnosti in so lahko podlaga za številne razprave, primerjave, vrednotenje in odločitve o razvoju npr. učnih načrtov, didaktičnih pristopov in pedagoškega procesa, učbeniškega gradiva, izobraževanj strokovnih delavcev in delavk. Strokovnim delavcem in delavkam na šolah pa lahko predstavljajo podporno gradivo v procesih samoevalvacije in evalvacije učenja in poučevanja. Nacionalno preverjanje znanja se tako kot dodatna informacija o znanju učencev in učenk vpenja v sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Literatura in viri

- Cankar, G. (2024). *Analiza izbire tretjega predmeta NPZ v devetem razredu po šolah*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/predmeti-npz/>
- Cankar, G., Brelih - Hatunič, A., Grašič Arnuš, I., Gorše, A., Jerše, L., Ozimek, B., Rupnik Vec, T., Špilak, B., Zupanc, B. (2019). *Kakovost v vrtcih in šolah: dosežki učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju*. (2). Šola za ravnatelje.
- Cankar, G., Knežević, M., Semen, E., Urank, M. (2022). *Priročnik za uporabo orodja za ugotavljanje kakovosti izkazanega znanja (OrKa Ric)*. Državni izpitni center.
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (2014). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2013/2014*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (2015). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2014/2015*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (2016). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2015/2016*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (2017). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2016/2017*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (2018). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2017/2018*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (2019). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2018/2019*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>

- www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (2021). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2020/2021*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
 - Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (2022). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2021/2022*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
 - Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (2023). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2022/2023*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
 - Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (2024a). *Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/splosne-informacije/>
 - Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. (2024b). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2023/2024*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
 - Državni izpitni center. (2024a). *Uvod: Opis dosežkov učencev 6. razreda*. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
 - Ferbežar, I., Bajec, B., Pisanski Peterlin, A. (2004). *Priročnik za avtorje testnih gradiv*. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik; TAIWPN Universitas, cop.
 - Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli. (2000). Ministrstvo za šolstvo in šport.
 - Lesničar, B., Alderson J.C. (2004). *Sestavljanje nacionalnih preizkusov znanja: most k evropskim standardom = Constructing school leaving examinations at a national level: meeting European standards*. Državni izpitni center, British Council Slovenia.
 - Statistične regije Slovenije. (1. 1. 2017). <https://www.stat.si/dokument/8484/Spremembe-statisticnih-regij.pdf>
 - Zakon o osnovni šoli. (2024). *Uradni list RS*, št. 81/06, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23, 16/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

.....

KAKOVOST SKOZI DOSEŽKE ZUNANJIH PREVERJANJ ZNANJA NA RAVNI SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Dr. Gašper Cankar
Državni izpitni center
gasper.cankar@ric.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Maturanti in maturantke splošne mature izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju.	1.1 Odstotek kandidatov in kandidatk, ki so uspešno opravili splošno maturo	1.1.1 93 % (2024)
2 Maturanti in maturantke poklicne mature izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju.	2.1 Odstotek kandidatov in kandidatk, ki so uspešno opravili poklicno maturo	2.1.1 94 % (2024)

Povzetek

Poglavje obravnava vprašanja kakovosti slovenskega izobraževalnega sistema primarno na ravni srednješolskega izobraževanja, pri čemer se osredotoča na splošno in poklicno maturo, obravnava pa tudi širša vprašanja kakovosti, ki se odpirajo z analizo podatkov zunanjih preverjanj znanja. Splošna matura, uvedena leta 1995, je obvezni zaključek gimnazijskega izobraževanja in služi kot merilo za vpis na univerzitetni študij. Poklicna matura pa omogoča strokovno kvalifikacijo in nadaljevanje študija na visokošolskih študijskih smereh. V kontekstu kakovosti v izobraževanju je pomembno, da obe maturi zagotavljata stabilen in predvidljiv prehod med sekundarno in terciarno ravni izobraževanja.

Za pregled kakovosti doseženega znanja ob koncu srednješolskega izobraževanja prispevek povzema ugotovitve državnih in predmetnih komisij iz letnih poročil. Te poudarjajo medletno stabilnost značilnosti preizkusov ter s tem primerljivost dosežkov pri večini predmetov, hkrati pa opozarjajo na težave kandidatov in kandidatke, kot so razumevanje nalog, uporaba jezikovnih sredstev, reševanje matematičnih problemov in bralna pismenost. Predmetne komisije in državni komisiji posebej izpostavljajo naraščanje števila kandidatov in kandidatke s posebnimi potrebami, kar predstavlja izziv za celotni izobraževalni sistem.

Poleg naštetega so v prispevku predstavljeni različni vpogledi v značilnosti izobraževalnega sistema, ki se kažejo skozi analize podatkov zunanjih preverjanj znanja: analizo razmerij med spoloma pri prehodih med ravnmi izobraževanja, analizo osipa na splošni in poklicni

maturi ter analizo kakovosti preizkusov zunanjih preverjanj znanja v slovenskem sistemu, vključujoč analizo povezanosti dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja in ocen ob koncu osnovne šole z uspehom na splošni maturi.

Ključne besede: zunanja preverjanja znanja, splošna matura, poklicna matura, dosežki, povratna informacija

Quality Through the Outcomes of External Assessments at the Upper-Secondary Education Level

This chapter addresses issues of quality in the Slovenian education system, primarily at the upper secondary level, with a particular focus on the general and vocational matura examinations. It also considers broader quality-related issues arising from the analysis of data from external knowledge assessments. The general matura, introduced in 1995, is a compulsory final examination for upper secondary general education (gimnazija) and serves as a criterion for university admission. The vocational matura, by contrast, provides a professional qualification and enables continuation of studies in higher education professional programmes. From a quality perspective, both examinations must ensure a stable, predictable transition between secondary and tertiary levels of education.

To review the quality of knowledge attained at the end of upper secondary education, the chapter summarises findings from annual reports prepared by the subject and national examination committees. These reports highlight the year-to-year stability of examination characteristics and, consequently, the comparability of achievement results

across most subjects. At the same time, they draw attention to difficulties encountered by candidates, including understanding examination tasks, using linguistic resources, solving mathematical problems, and reading literacy. Both subject and national examination committees particularly emphasise the growing number of candidates with special educational needs, which presents a challenge for the education system.

In addition, the chapter presents several further insights into key characteristics of the education system as revealed through analyses of data from external assessments. These include analyses of gender differences in transitions between educational levels, dropout rates in general and vocational matura, and the quality of external assessment instruments in the Slovenian system. Special attention is given to examining the relationship between achievement on the National Assessment of Knowledge, final grades at the end of basic school, and success in the general matura.

Keywords: external knowledge assessment, general matura, vocational matura, achievement, feedback

Uvod

O zunanjih preverjanjih znanja – splošna matura

Splošna matura je bila uvedena leta 1995 kot obvezni način zaključevanja gimnazijskega izobraževanja v Sloveniji.

Obsega pet predmetov, od katerih so trije obvezni: slovenščina, matematika in tuji jezik. Preostala dva predmeta si kandidati in kandidatke izberejo med maturitetnimi izbirnimi predmeti. Splošni uspeh pri splošni maturi se izračuna na podlagi doseženih ocen pri vseh petih predmetih, pri čemer lahko kandidati in kandidatke dosežejo največ 34 točk. Ocene pri predmetih, pri katerih se izpit opravlja na osnovni ravni, so ocenjene z največ 5 točkami, pri predmetih, pri katerih se izpit opravlja na višji ravni, pa z največ 8 točkami.

Splošna matura omogoča pridobitev srednje splošne izobrazbe in dokazuje usposobljenost za univerzitetni študij, saj je uspešno opravljena matura pogoj za vpis na univerzitetni in visokošolski študij. Pri omejitvah vpisa se upoštevata uspeh pri maturi in učni uspeh v zadnjih dveh letih izobraževanja. V slovenskem sistemu izobraževanja tako matura omogoča prehod na univerzo, kar je primerljivo z drugimi evropskimi državami.

Uvedba splošne mature je povratno vplivala na kurikularne spremembe v gimnazijah s tem, da preverja uravnotežen nabor znanja s področij jezikov, matematike, humanističnih, naravoslovnih in družboslovnih predmetov. Postopki notranjega in zunanjega ocenjevanja

pri maturi spodbujajo nepristranskost in objektivnost ocenjevanja ter dvig kakovosti preverjanja znanja v šolah. Splošna matura krepi sodelovanje med srednjim šolstvom in univerzami ter izboljšuje usposobljenost kandidatov in kandidatk za študij.

Po vsakoletni zaključeni maturi sledi temeljita evalvacija, ki vključuje analizo zbranih podatkov in informacij. Predmetne komisije pripravijo racionalne analize in interpretacije dosežkov kandidatov in kandidatk, ki vključujejo tudi edukometrične indekse (zanesljivost, veljavnost, objektivnost, diskriminativnost in težavnost) za maturitetne predmete, ki jih je opravljalo več kot 20 kandidatov in kandidatk. Uvodoma zastavljeno merilo (delež uspešnih na maturi) je primeren kazalnik kakovosti nacionalnega sistema na ravni srednješolskega izobraževanja, če kvalitativne analize državnih in predmetnih komisij kažejo, da maturitetni izpiti skozi leta preverjajo enakovredne standarde znanja. Zato bomo v nadaljevanju med drugim posvetili pozornost ugotovitvam predmetnih in državnih komisij o stabilnosti edukometričnih značilnosti maturitetnih izpitov med leti.

O zunanjih preverjanjih znanja – poklicna matura

Poklicna matura je bila uvedena leta 2002. Z opravljeno poklicno maturo posameznik oziroma posameznica dokazuje določeno stopnjo strokovne izobrazbe oziroma strokovno usposobljenost za delo na področju, ki mu oziroma ji omogoča zaposlitev kot kvalificiranemu delavcu oziroma kvalificirani delavki s srednjo strokovno izobrazbo. Poleg tega Zakon o visokem šolstvu opredeljuje poklicno maturo kot izpit, ki omogoča

nadaljevanje študija v vseh visokošolskih strokovnih programih brez dodatnih pogojev, z dodatno opravljenim izpitom iz enega predmeta splošne mature pa tudi na nekaterih univerzitetnih študijskih programih. Tako je poklicna matura izpit z dvojno kvalifikacijo, saj kandidat ali kandidatka pridobi srednjo strokovno izobrazbo in možnost vpisa v terciarno izobraževanje.

Poklicno maturo lahko opravlja vsakdo, ki je uspešno končal srednjo tehniško ali drugo strokovno šolo, 2. letnik poklicno-tehniškega izobraževanja po sistemu 3 + 2, enoletno izobraževanje v poklicnem tečaju ali pa je opravil mojstrski, delovodski ali poslovodski izpit pri pristojni zbornici. Kandidati in kandidatke se razlikujejo glede na poklice, stroke, način izobraževanja (redni ali izredni) in status (dijaki in dijakinje ali odrasli). Poklicna matura se opravlja iz štirih predmetov: dveh splošnoizobraževalnih predmetov, to je iz slovenščine (italijanščine ali madžarščine) in matematike ali tujega jezika, temeljnega strokovnoteoretičnega predmeta in preizkusa praktične usposobljenosti za delo v stroki. Pri tem sta dva predmeta obvezna. Prvi obvezni predmet je slovenščina, na območjih, kjer živi italijanska narodna skupnost, je v šolah z italijanskim učnim jezikom namesto slovenščine italijanščina, na območjih, kjer živi madžarska narodna skupnost, pa slovenščina ali madžarščina – po kandidatovi oziroma kandidatkini izbiri. Drugi obvezni predmet je temeljni strokovnoteoretični predmet. Dva predmeta izbere kandidat oziroma kandidatka: za tretji predmet lahko izbira med matematiko in tujim oziroma drugim jezikom, za četrti predmet pa med različnimi oblikami dokazovanja usposobljenosti za delo v poklicu oziroma stroki, kot so storitev, izdelek, projektno delo in seminarska naloga z zagovorom.

Izpiti poklicne mature se izvajajo po enotnem izpitnem redu za vse kandidate in kandidatke. Pisni izpiti iz prvega in tretjega predmeta ter v dvanajstih programih tudi iz drugega predmeta so eksterni oziroma zunanji, saj pripravo izpitnih kompletov, podporo za njihovo izvajanje in zaščito tajnosti zagotavljajo predmetne komisije na Državnem izpitnem centru. Na poklicni maturi velja načelo eksternosti, ki se zagotavlja na več načinov. Pri pisnih delih izpitov iz prvega in tretjega predmeta ter v že omenjenih dvanajstih programih iz drugega predmeta je eksternost zagotovljena z enotnimi nalogami na državni ravni, ki jih pripravijo pristojne predmetne komisije. Pri ocenjevanju se uporabljajo enotna merila in enotne meje za pretvorbo točk v ocene. Dodatno je objektivnost zagotovljena s tem, da drugo izpitno polo iz slovenščine (italijanščine ali madžarščine) in tujega jezika ocenjujeta po dve osebi. Za četrti predmet in druge predmete (pri katerih še ni uvedena eksternost) so na državni ravni pripravljeni predmetni izpitni katalogi za poklicno maturo in enotna okvirna navodila za sestavljanje nalog, njihovo točkovanje in ocenjevanje, ki jih šolam posreduje Center za poklicno izobraževanje. Pri četrtem predmetu lahko v šolski izpitni komisiji za poklicno maturo sodelujejo zunanji člani in članice iz podjetij in drugih organizacij, v katerih se praviloma zaposlujejo maturanti in maturantke.

Vsi naštetni elementi pomembno vplivajo na kakovost izpitov poklicne mature in jo hkrati podpirajo.

Vsebinske ugotovitve ob izvedbi izpitov splošne mature

Kljub temu da je splošna matura vstopnica za študij in zaključek srednješolskega izobraževanja obenem, ponuja tudi vsebinske ugotovitve o znanju kandidatov in kandidatk, ki izpite opravljajo. To ni povsem samoumevno, saj bi lahko le za potrebe omejitev vpisa zadostoval katerikoli primerno zahteven izpit. Skozi vsebinske analize in ugotovitve predmetnih komisij in državne komisije za splošno maturo o doseženem znanju se odraža tudi njihova osredotočenost na kakovost izpitov splošne mature, ki morajo zaradi svoje vloge v izobraževalnem sistemu preverjati relevantno znanje na pester, zanesljiv in veljaven način. Na ta način se tudi zagotavlja, da je povratni vpliv maturitetnih izpitov na pouk pozitiven in spodbuja k učenju. V nadaljevanju so predstavljene ugotovitve nekaterih predmetnih komisij pri predmetih splošne mature z večjim številom kandidatov in kandidatk v zadnjih petih letih, sledijo pa ugotovitve državne komisije za splošno in poklicno maturo. Pri poklicni maturi podobnih ugotovitev predmetnih komisij v nadaljevanju ne navajamo, saj je centralno zbranih podatkov po izpitnih nalogah manj in ne omogočajo enako kakovostnih analiz, kar je pomanjkljivost, ki bi jo kazalo v sistemu odpraviti.

Predmetna komisija za slovenščino po nedavni spremembi ocenjevanja eseja ugotavlja, da je novi način ocenjevanja jezika v zadnjih letih prispeval k pravičnejšemu ocenjevanju in boljšemu razlikovanju med uspešnejšimi in manj uspešnimi kandidati in kandidatkami. Kljub spremembam so rezultati ostali stabilni, kar kaže na zanesljivost izpitnih pol. Na podlagi analize najpogostejših napak so izpostavili, da imajo kandidati in kandidatke

največ težav pri razumevanju navodil, natančnem branju besedil in poglobljenem razumevanju prebranega, uporabi jezikovnih sredstev, pravopisu in strukturi besedila.

Predmetna komisija za angleščino na podlagi indeksov težavnosti in diskriminativnosti nalog ugotavlja stabilnost rezultatov pri različnih skupinah kandidatov in kandidatke. Na splošno se potrjuje, da so izpitne naloge dobro pripravljene in učinkovito ločujejo uspešnejše kandidate in kandidatke od manj uspešnih. V zadnjih letih se izkazuje, da kandidati in kandidatke, ki izpit opravljajo na osnovni ravni, težje rešujejo naloge, ki zahtevajo poglobljeno razumevanje daljših besedil ali samostojno tvorjenje odgovorov. Pri višji ravni je podatke sicer težje analizirati zaradi homogenosti znanja skupine kandidatov in kandidatke, ki izpit iz angleščine opravlja na tej ravni, vendar se ugotavlja, da ti kandidati in kandidatke bolje razumejo zahtevnejša besedila, kljub nekaterim težavam s podrobnostmi in črkovanjem. Predmetna komisija ugotavlja, da je v ozadju nižje zanesljivosti izpitov v času epidemije covida v letih 2022 in 2023 najverjetneje dejstvo, da naloge v maturitetnih izpitih niso predhodno testirane na reprezentativnih vzorcih. Rezultati za leto 2024 kažejo, da se zanesljivost izpita izboljšuje, vendar predmetna komisija še vedno poudarja potrebo po pretestiranju nalog na državni ravni za večjo zanesljivost izpitnega sistema.

Predmetna komisija za nemščino je v zadnjem obdobju zaznala opazen upad števila kandidatov in kandidatke na obeh ravneh, kar pripisuje trenutnim izobraževalnim trendom. Med različnimi zmožnostmi, ki se preverjajo, je predstavljalo največji izziv za kandidate in kandidatke slušno razumevanje, kar je razvidno iz rezultatov anket med kandidati in

kandidatkami. Razumevanje slušnih besedil je po njihovem mnenju a priori bolj stresno od drugih delov izpita. Predmetna komisija učiteljem in učiteljicam priporoča večji poudarek na razvoju pisanja pri pouku, s čimer želijo okrepiti pisno zmožnost kandidatov in kandidatk.

Predmetna komisija za matematiko ugotavlja, da so povprečni uspeh kandidatov in kandidatk in meje za ocene med leti stabilne in torej primerljive s preteklimi leti. Izpitne pole so bile vsako leto strokovno, vsebinsko in tehnično dobro pripravljene in niso vsebovale večjih napak. Opozorili so, da se delež kandidatov in kandidatk, ki opravljajo predmet matematika kot dodatni predmet splošne mature ob poklicni maturi za potrebe študija, iz leta v leto povečuje. Komisija opozarja, da ti kandidati in kandidatke pogosto delajo napake pri osnovnih matematičnih operacijah, kot so deljenje, množenje in uporaba logaritmov. Manjka jim teoretičnega znanja, kot so formule za ploščino, definicijska območja funkcij in postopki za izračun povprečja. Poudarili so tudi težave kandidatov in kandidatk z razumevanjem in reševanjem besedilnih nalog ter pomanjkljive veščine nastavljanja enačb in upoštevanja časovnih osi.

Predmetna komisija za fiziko ugotavlja, da so izpiti med leti primerljivi in po vsebini in težavnosti primerni. Opazen je dosleden trend višjih ocen pri notranjem ocenjevanju v primerjavi z zunanjim ocenjevanjem, kar komisija pripisuje visoki osredotočenosti kandidatov in kandidatk pri pripravi na opravljanje notranjega dela izpita. Opaža tudi dosledne vzorce pri izbiri nalog, pri čemer so nekatere naloge manj priljubljene zaradi njihove vsebinske ali časovne zahtevnosti. Ker je drugi del izpita zahtevnejši, časovno

pa oba dela trajata enako, komisija predlaga zamenjavo vrstnega reda teh delov za optimizacijo reševanja in uspešnosti kandidatov in kandidatke.

Predmetna komisija za biologijo v poročilih skozi več let poudarja, da so izpiti vsebovali vprašanja različnih kognitivnih ravni, kakovost izpitnih pol pa je bila skozi leta konsistentna. Obenem se število kandidatov in kandidatke, ki izbirajo biologijo na maturi, nekoliko zmanjšuje, vendar so ti kandidati in kandidatke zelo dobro pripravljeni. Trend zmanjševanja števila kandidatov in kandidatke je opazen skozi leta, vendar je kakovost njihovega znanja ostala visoka.

Predmetna komisija za kemijo v svojih poročilih ugotavlja, da najpogostejši nepravilni odgovori kandidatov in kandidatke zajemajo pomanjkljivo branje (pri čemer kandidati in kandidatke pogosto namesto imena zapišejo formulo spojine in obratno), napake pri poimenovanju spojin (pri čemer so težave pri pisanju oksidacijskih števil v imenu ionov), težave z računskimi nalogami (pri čemer kandidati in kandidatke napačno prepisujejo podatke, napačno zaokrožujejo vmesne rezultate, ne pišejo ustreznih enot in ne zaokrožujejo rezultatov na ustrezno število veljavnih mest) in težave s strukturnimi formulami (pri čemer kandidati in kandidatke površno pišejo vezi med atomi v strukturnih formulah, vezi rišejo med napačnimi atomi ali pa so zapisi funkcionalnih skupin napačni).

Predmetna komisija za informatiko je poudarila, da so v zadnjih letih kandidati in kandidatke pokazali izboljšanje znanja, kar se odraža v višjih mejah za ocene. Izpitne pole so bile vsako leto ocenjene kot kakovostne in uravnotežene, vendar so imeli kandidati in

kandidatke težave z nalogami, ki so zahtevale razumevanje in utemeljevanje odgovorov. Kot ugotovitev poudarjajo tudi potrebo po posodobitvi učbenikov. Izpostavljene so še težave pri uporabi pridobljenega znanja, saj kandidati in kandidatke pogosto ne znajo uporabiti pridobljenega znanja v praktičnih nalogah. Preglavice delajo tudi utemeljitve odgovorov, v katerih kandidati in kandidatke pogosto ne znajo jasno in natančno pojasniti, zakaj menijo, da je njihov odgovor pravilen. Nalog z več besedila se v nekaterih primerih ne lotijo prav zaradi količine besedila – te naloge jih zmedejo in se jim zdijo preveč zahtevne. Kandidati in kandidatke imajo tudi težave z nalogami, pri katerih je treba izkazati razumevanje konceptov in ne le navajanje dejstev.

Predmetna komisija za geografijo ugotavlja, da kandidatom in kandidatkam največje težave povzročajo naloge pojasnjevanja in naloge poznavanja ter imenovanja označenih reliefnih enot, rek, zalivov, pokrajin, držav itd. na zemljevidih. Pri nalogah pojasnjevanja so odgovori zgolj opisi, brez vzročno-posledične povezave. Pojasnitve so deloma zgolj prepis delov vprašanj ali identični prepis iz besedil, ki so del nalog. Priporočila predmetne komisije vključujejo napotilo, naj učitelji in učiteljice pri pouku geografije več pozornosti namenijo orientaciji na zemljevidu. Kandidati in kandidatke pri nalogah, povezanih z orientacijo na zemljevidu, stalno dosegajo nizko število točk, kar pa bi z večkratnim kartografskim delom pri pouku z lahkoto odpravili.

Predmetna komisija za zgodovino poudarja, da kandidati in kandidatke pogosto niso izkoristili pomoči besedil in slikovnega gradiva ter da izkazujejo pomanjkljivo poznavanje zgodovinskih pojmov in terminologije. Nadalje ugotavlja, da so kandidati

in kandidatke slabo funkcionalno pismeni, saj niso več zmožni pisati v celih povedih. V nekaterih primerih kandidati in kandidatke niso razumeli besedil in niso znali povezovati zgodovinskih dejstev.

Predmetna komisija za sociologijo vsako leto ugotavlja, da kandidati in kandidatke zamenjujejo ciljne in zaščitne interesne skupine ter da napačno opredeljujejo pojme, kot so religijski pluralizem in religijski eklekticizem. Poleg tega pomanjkljivo opredeljujejo značilnosti množičnega komuniciranja in imajo težave pri opredeljevanju dela kot zaposlitve in pri prepoznavanju vzorcev doživljanja dela in prostega časa.

Predmetna komisija za umetnostno zgodovino ugotavlja, da imajo kandidati in kandidatke stalne težave s pravilnim zapisovanjem strokovnih izrazov, nejasno formuliranimi povedmi in posplošitvami. Njihov besedni zaklad je skromen, izpuščajo črke, zapisi so fonetični, ne obvladujejo uporabe velike in male začetnice, bralno razumevanje je slabo. Poleg naštetega napačno uporabljajo pojme, kot so kontrapost, idealizirano telo, posnemanje antike, kupola, chiaro-scuro, ne glede na umetnostno obdobje ali dejansko vprašanje. Težave imajo tudi pri razlikovanju med oblikovnimi in vsebinskimi značilnostmi likovnih del.

Ugotovitve državne komisije za splošno maturo

Vsako leto državna komisija za splošno maturo v letnem poročilu napiše daljše poglavje s podrobnejšimi ugotovitvami o dosežkih kandidatov in kandidatk ter drugimi vidiki izvedbe mature. Če za namen ugotavljanja kakovosti povzamemo te ugotovitve v nekaj ključnih, lahko na kratko izpostavimo naslednje:

Komisija ugotavlja, da je povprečna uspešnost kandidatov in kandidatk pri splošni maturi visoka, z rahlimi nihanji med leti. Število kandidatov in kandidatk, ki so dosegli izjemni splošni uspeh, se je vsako leto rahlo povečevalo. Število kršitev izpitnega reda je razmeroma nizko in se giba med 5 in 11 kršitvami letno. Število kandidatov in kandidatk s posebnimi potrebami se je vsako leto povečevalo. Število ugovorov na vrednotenje izpitov je bilo vsako leto visoko, vendar je bil delež ugodno rešenih ugovorov stabilen. Ugotovitve podpirajo sklep o stabilnih in zanesljivih izvedbah splošne mature v zadnjih letih, izstopa pa ugotovitev o vedno večjem deležu kandidatov in kandidatk s posebnimi potrebami.

Ugotovitve državne komisije za poklicno maturo

Pri poklicni maturi predmetne komisije nimajo na voljo centralno zbranih podatkov o dosežkih kandidatov in kandidatk po posameznih nalogah. Posledično poklicna matura nudi manj podatkov za poglobljeno vsebinsko interpretacijo in vsebinske ugotovitve predmetnih komisij, zato jih v tem prispevku ni. Državna komisija za poklicno maturo vsako leto napiše obširne ugotovitve o izvedbi in dosežkih v tekočem letu in za namen poročila o kakovosti sistema velja izpostaviti predvsem naslednje:

Uspešnost kandidatov in kandidatk (delež uspešnih) je najvišja v spomladanskem roku, po vrsti sledita jesenski in zimski rok. Največ kandidatov in kandidatk je iz programov srednjega strokovnega izobraževanja, sledijo poklicno-tehniško izobraževanje in poklicni tečaji.

Število zlatih maturantov in maturantk se je v zadnjih letih povečalo. Največ zlatih maturantov in maturantk je bilo v programih zdravstvena nega, predšolska vzgoja in tehnik računalništva.

Število (in delež) kandidatov in kandidatke s posebnimi potrebami se je v zadnjih letih povečalo, kar predstavlja velike logistične izzive za šole.

Komisija ugotavlja, da so preverjani cilji in vsebine izpitov na poklicni maturi v skladu s predmetnimi izpitnimi katalogi. Pritožb in ugovorov je malo, večina pa je uspešno rešena. Predlagajo obvezno periodično usposabljanje ocenjevalcev in ocenjevalk ter večjo eksternost pri četrtem predmetu.

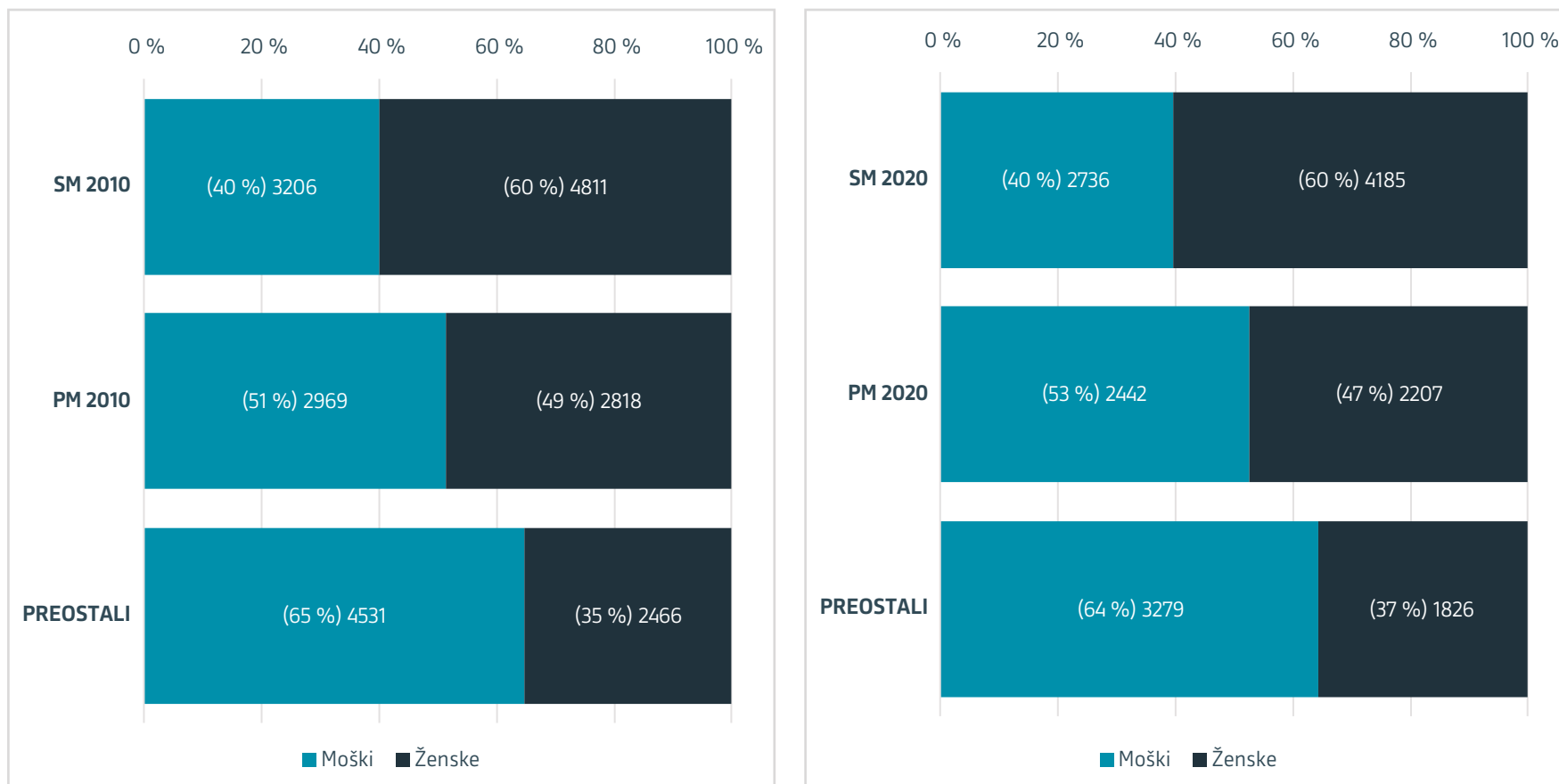
Komisija predlaga nadaljevanje uvajanja eksternosti pri drugem predmetu, obvezno usposabljanje ocenjevalcev in ocenjevalk, izboljšanje sodelovanja z delodajalskimi organizacijami ter dodatno sistemsko podporo šolam pri reševanju logističnih izzivov ob prilagoditvah za kandidate in kandidatke s posebnimi potrebami. Prav tako predlaga uvedbo e-podpore ocenjevanju in posodabljanje zakonodaje za nadaljnji razvoj in izboljšanje kakovosti poklicne mature.

Kaj nam razkrivajo podatki zunanjih preverjanj znanja

V nadaljevanju sledijo različne analize, ki temeljijo na podatkih zunanjih preverjanj znanja in odstirajo vprašanja kakovosti in pravičnosti sistema vzgoje in izobraževanja. Analize so nastajale priložnostno skozi daljše obdobje, in čeprav ne predstavljajo sistematičnega vpogleda v polje kakovosti, vodijo do pomembnih ugotovitev za spremljanje kakovosti izobraževalnega sistema.

Zunanja preverjanja znanja in razlike med spoloma

Prehajanje na višje ravni izobraževanja ter razlike v strukturi glede na spol so bile obravnavane že leta 2010 (Cankar, 2010). Na podlagi dosežkov nacionalnega preverjanja znanja je bilo ugotovljeno, da dekleta s srednjimi in nižjimi dosežki pri matematiki v primerjavi s fanti s podobnimi dosežki pogosteje izbirajo zahtevnejše srednješolske izobraževalne programe. Po drugi strani imajo dekleta pri nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine v splošnem občutno višje dosežke kot fantje. Posledično je med dijaki in dijakinjami, vpisanimi v gimnazije, večji delež deklet kot fantov. Sliki 1 in 2 prikazujeta razdelitev deležev med spoloma po izobraževalnih programih – gimnazijskih programih, ki vodijo do splošne mature, srednjih strokovnih programih, ki vodijo do poklicne mature, ter preostalih izobraževalnih programih. Prva slika je prirejena po izvirnem članku (Cankar, 2010), medtem ko je druga pripravljena na enak način, vendar za leto 2020 iz podatkov Državnega izpitnega centra.



Sliki 1 in 2: Število dijakov in število dijakinij ter deleži po spolu glede na zaključek izobraževanja oziroma izobraževalni program za leti 2010 in 2020¹

¹ Oznaki PM 2010 in PM 2020 se nanašata na srednje strokovne programe, ki se zaključijo s poklicno maturo. Oznaka PREOSTALI se nanaša na preostale izobraževalne programe.

Sliki sta si izjemno podobni in razkrivata, da se razmerje med spoloma ob zaključevanju srednješolskih izobraževalnih programov v zadnjih desetih letih ni bistveno spremenilo. V gimnazijske programe se še vedno vpiše in posledično opravlja splošno maturo približno 60 odstotkov deklet in 40 odstotkov fantov. To je strukturni pojav, ki kaže na nastajajočo vrzel v izobrazbeni strukturi med spoloma, ki bo sčasoma vedno večja. Ob tem so zanimive ugotovitve mednarodnih raziskav, ki kažejo, da razlike v bralni pismenosti med spoloma sčasoma izginejo, medtem ko se razlike v matematični pismenosti povečujejo vse do odrasle dobe. Borgonovi, Choi in Paccagnella (2018) so se osredotočili na razvoj razlik med spoloma v matematični in bralni pismenosti od otroštva do odraslosti. Avtorji so uporabili podatke iz mednarodnih raziskav, ki spremljajo reprezentativne vzorce rojstnih kohort skozi čas, da bi analizirali, kako se te razlike razvijajo med 10. in 27. letom starosti. Glede matematične pismenosti poudarjajo, da so razlike v prid moških najmanjše pri 10 letih, vendar se do 27. leta izrazito povečajo in največji porast teh razlik se zgodi med 15. in 27. letom. Glede bralne pismenosti ugotavljajo, da so razlike v prid žensk največje pri 15. letih, vendar se do 27. leta skoraj izničijo. To kaže na precej drugačen razvojni vzorec bralne pismenosti v primerjavi z matematično pismenostjo. Raziskava poudarja, da so te razlike pomembne za sodobne trge dela, kjer so matematične in bralne spretnosti ključne. Ker razvoja bralne in matematične pismenosti ne potekata v izolaciji od izobraževalnega sistema, bo treba spremljati nadaljnje raziskave na tem področju, ki bodo vključevale primerjave med državami in bodo lahko iz razlik med izobraževalnimi sistemi sklepale, kaj od opaženega je osebna razvojna lastnost, neodvisna od izobraževalne poti, in kaj je značilnost sistema, v katerem se posameznik oziroma posameznica izobražuje.

Z vidika teh ugotovitev podatki o nesorazmerju v zastopanosti spolov pri vpisu in zaključevanju srednješolskih izobraževalnih programov odpirajo ključno sistemsko vprašanje o ustreznosti prehoda iz osnovne v srednjo šolo, ga pa še ne razrešijo dokončno, saj gre za edino raziskavo te vrste.

Zastopanost spolov je relevantno vprašanje tudi pri izražanju interesa za posamezna vsebinska področja. To lahko spremljamo pri splošni in poklicni maturi skozi zastopanost fantov in deklet na izpitih iz izbirnih maturitetnih predmetov, kot sta matematika in angleščina na poklicni maturi in izbirni predmeti na splošni maturi.²

Te izbire lahko odražajo interes za posamezni predmet, lahko so povezane z aspiracijami glede želenih študijskih smeri, lahko pa izkazujejo močna področja znanja, na katerih so imeli kandidati in kandidatke v teku izobraževanja visoke dosežke.

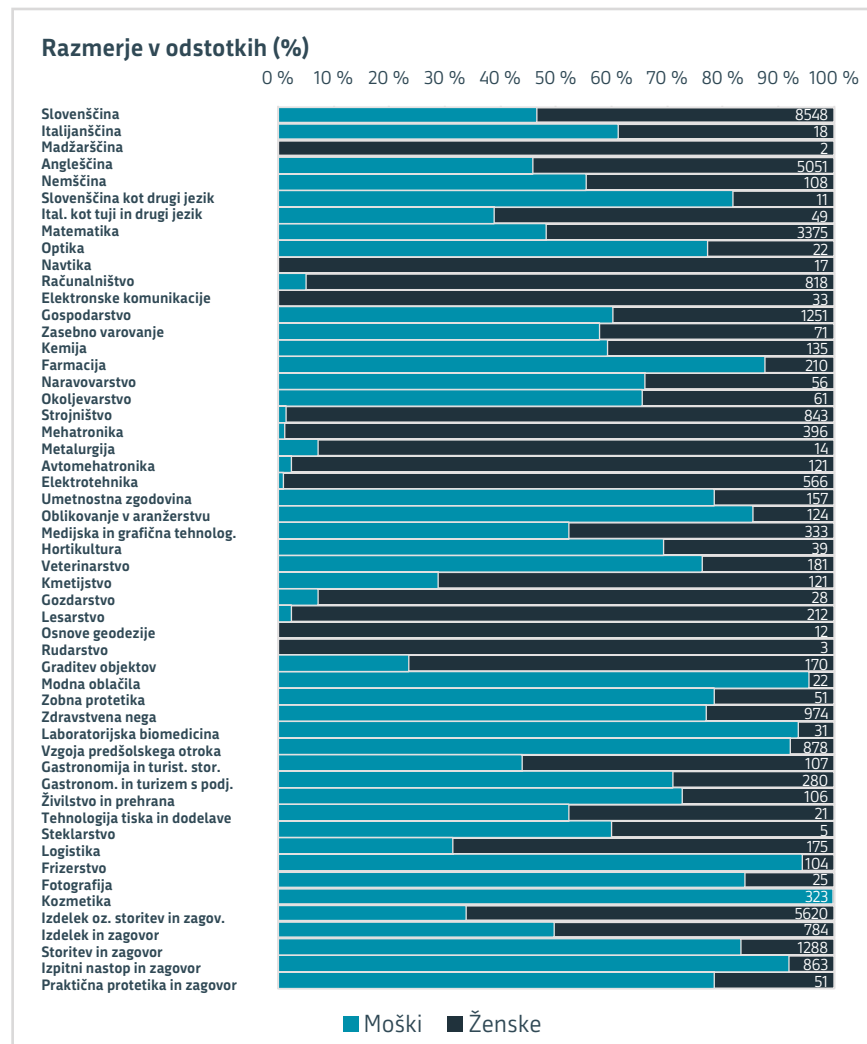
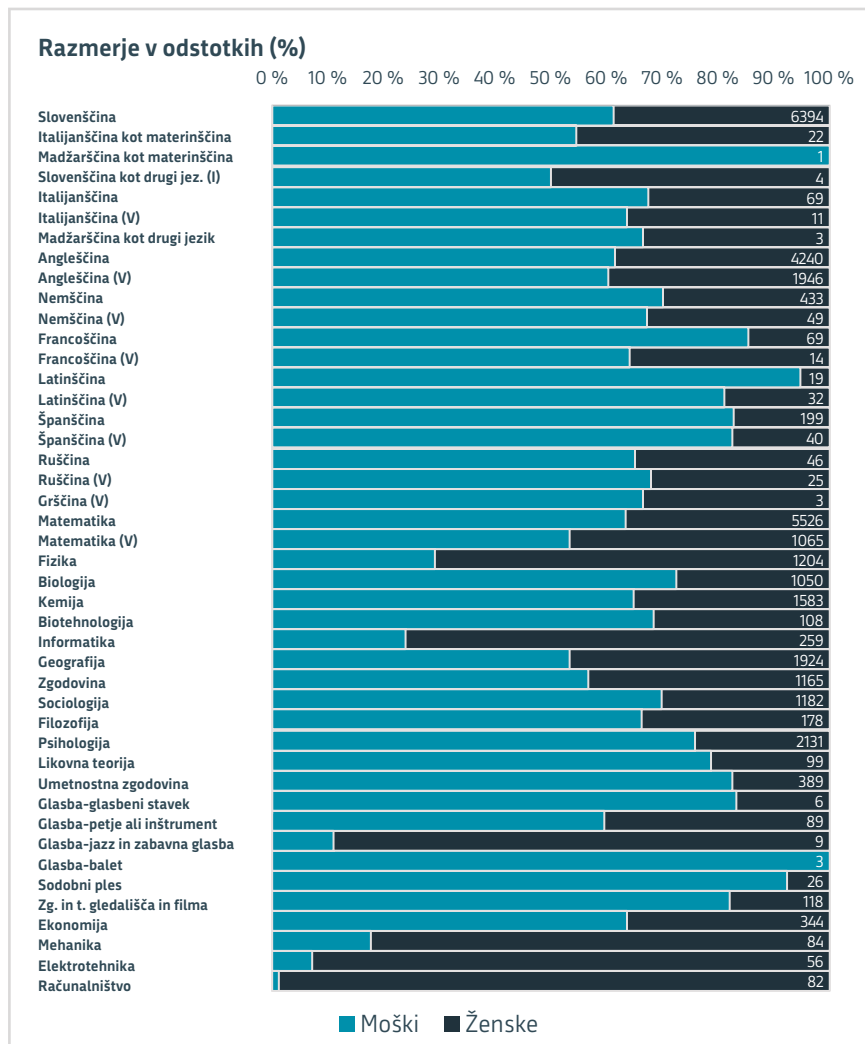
Na slikah 3 in 4 je za predmete na splošni in poklicni maturi predstavljeno, kolikšna sta deleža kandidatov oziroma kandidatke, ki so v letu 2025 opravljali izpit iz posameznega predmeta.³ Pri splošni maturi (slika 3) je zastopanost spolov pri večini izbirnih predmetov podobna krovnemu razmerju med spoloma v celotni kohorti (torej razmerju pri slovenščini, ki je na obeh maturah obvezni predmet; med kandidati in kandidatkami na

2 Pri tem moramo biti pozorni, saj pri strokovnoteoretičnih predmetih poklicne mature posameznik oziroma posameznica izbere predmet že z vpisom v izbrani izobraževalni program. Deleži fantov in deklet pri izbiri predmetov na maturi so v tem primeru odraz zastopanosti v samem izobraževalnem programu. Podobno je z nekaterimi izbirnimi predmeti splošne mature, ki so v večji meri vezani na strokovne gimnazije, kjer se izvajajo.

3 Na desni strani slik je navedeno število kandidatov in kandidatke, ki so predmet opravljali.

splošni maturi iz slovenščine je bilo v letu 2025 61 odstotkov deklet in 39 odstotkov fantov). Med predmeti z več kandidati in kandidatkami (nad 100) deleži po spolu od tega razmerja odstopajo (za več od 5 odstotnih točk) v prid kandidatkam pri nemščini, španščini, biologiji, biotehnologiji, sociologiji, psihologiji, umetnostni zgodovini ter zgodovini in teoriji gledališča in filma. V prid kandidatom pa (za več od 5 odstotnih točk) razmerja odstopajo pri fiziki, informatiki, matematiki na višjem nivoju in geografiji (pri slednjih dveh predmetih je med kandidati in kandidatkami 47 odstotkov fantov – torej več od krovnih 39 odstotkov fantov v gimnazijskem programu).

Pri poklicni maturi (slika 4) se odstopanje od krovnega razmerja v celotni kohorti v letu 2025 (47 odstotkov deklet in 53 odstotkov fantov) pri izbiri predmetov kaže pri več predmetih kot pri splošni maturi. Med predmeti z več kandidati in kandidatkami (nad 100) deleži po spolu odstopajo (za več od 5 odstotnih točk) v prid kandidatkam pri predmetih nemščina, gospodarstvo, kemija, farmacija, umetnostna zgodovina, oblikovanje v aranžerstvu, medijska in grafična tehnologija, veterinarstvo, zdravstvena nega, vzgoja predšolskega otroka, gastronomija in turizem s podjetništvom, živilstvo in prehrana, frizerstvo ter kozmetika. V prid kandidatom (za več od 5 odstotnih točk) razmerja odstopajo pri predmetih računalništvo, strojništvo, mehatronika, avtomehatronika, elektrotehnika, kmetijstvo, lesarstvo, graditev objektov, logistika (pri vseh predmetih je med kandidati in kandidatkami več od dve tretjine fantov).



Sliki 3 in 4: Izbira predmetov na splošni maturi (levo) in poklicni maturi (desno) po spolu (spomladanski rok 2024)

Ker obstajajo različni možni razlogi za omenjene izbire fantov in deklet, iz prikazanih podatkov po predmetih sicer ni možno postaviti ugotovitev glede pravičnosti in posledično kakovosti systemske zasnove in izvajanja splošne in poklicne mature, vendar pa lahko ti podatki služijo za izpeljavo različnih raziskovalnih vprašanj, kot so na primer vprašanja o razlikah med fanti in dekleti glede interesa za posamezni predmet, o razlikah v interesih za nadaljnje študijske smeri ali o razlikah v strategijah izbire predmetov na maturi. Vsa ta vprašanja so tesno povezana s kakovostjo izobraževanja v splošnem. Povrhu tega bi bilo opažene razlike treba spremljati z vidika morebitne razlike v izobrazbeni strukturi med spoloma in jih nadgraditi s podatki o izbiri študija na terciarni ravni, saj prevelike razlike dolgoročno predstavljajo izziv tudi za druge družbene podsisteme. Prikazani podatki tako lahko služijo kot izhodišče za omenjena vprašanja kakovosti.

Sledenje osipu na splošni in poklicni maturi

Med cilji vzgoje in izobraževanja v 2. členu Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja v RS se na srednješolsko izobraževanje neposredno nanaša cilj: »omogočanje splošne izobrazbe in pridobitve poklica vsemu prebivalstvu«. V Sloveniji je srednješolska izobrazba pridobljena v gimnazijskem programu z opravljeno splošno maturo, v strokovnih programih z opravljeno poklicno maturo in v preostalih programih z zaključnim izpitom oziroma drugimi obveznostmi. Za doseganje omenjenega cilja je pomembno, da udeleženci in udeleženke srednješolskih izobraževalnih programov uspešno opravijo tudi zaključne obveznosti. Podatki iz letnih poročil o splošni oziroma poklicni maturi kažejo,

da je velika večina kandidatov in kandidatk pri opravljanju matur uspešna, vendar ne vsi. Za ugotavljanje kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja je tako relevantno vprašanje o obsegu osipa na tej točki izobraževalne poti posameznikov in posameznic.

V nadaljevanju bomo preverili, ali prvič neuspešne in neudeležene kandidate in kandidatke za opravljanje splošne oziroma poklicne mature najdemo med uspešnimi kandidati in kandidatkami kasneje oziroma pri drugih zaključkih izobraževanja.

Pri kandidatih in kandidatkah splošne mature bomo izhajali iz leta prve prijave, ki zajema vse, ki so se v določenem letu prvič prijavili k opravljanju splošne mature. Za omenjene kandidate in kandidatke bomo pogledali, koliko jih je maturo uspešno opravilo znotraj tekočega leta ter koliko je bilo neuspešnih in neudeleženih. Nadalje bomo pogledali, koliko od slednjih jih je kasneje še pozitivno opravilo splošno maturo. Za tiste, ki tudi v naslednjih letih niso pridobili spričevala splošne mature, pa pogledamo, v kolikšnem deležu so mogoče pridobili poklic in srednješolsko izobrazbo na poklicni maturi. Podatki za obdobje 2017–2023 so prikazani v preglednici 1.

Preglednica 1 : Pregled uspešnosti in osipa na splošni maturi v obdobju 2017–2023 po podatkih do leta 2025

Leto	Število vseh prijavljenih v tekočem letu	Število uspešnih na prvem prijavljenem opraviljanju mature	Število neuspešnih na prvem prijavljenem opraviljanju mature	Število neudeleženih na prvem prijavljenem opraviljanju mature	Delež uspešnih na prvem prijavljenem opraviljanju mature	Število uspešnih na drugem ali kasnejšem prijavljenem opraviljanju mature	Delež uspešnih na prvem ali kasnejšem prijavljenem opraviljanju mature	Število preostalih neuspešnih in neudeleženih na splošni maturi	Delež med preostalimi neuspešnimi in neudeleženimi, ki so bili uspešni pri opraviljanju poklicne mature	Število preostalih neuspešnih in neudeleženih na splošni ali poklicni maturi
2017	6274	5709	362	203	91,0 %	318	96,1 %	247	59,5 %	100
2018	6097	5607	303	187	92,0 %	309	97,0 %	181	52,5 %	86
2019	6132	5648	292	192	92,1 %	325	97,4 %	159	44,7 %	88
2020	5827	5510	207	110	94,6 %	201	98,0 %	116	39,7 %	70
2021	5970	5688	159	123	95,3 %	152	97,8 %	130	26,9 %	95
2022	5883	5507	195	181	93,6 %	210	97,2 %	166	22,9 %	128
2023	6022	5550	329	143	92,2 %	250	96,3 %	222	11,7 %	196

Iz podatkov v preglednici 1 je razvidno, da je skupni delež uspešnih na splošni maturi, ne glede na to, ali gre za prvo ali kasnejšo prijavo, zelo visok, višji od 95 odstotkov. Od približno 6000 prijavljenih na splošno maturo v posameznem letu pa brez opravljene splošne ali poklicne mature ostane približno 100 kandidatov in kandidatke (večje število v zadnjih letih je posledica krajšega obdobja do leta 2025, ko so ti podatki zajeti, in se bo v nadaljnjih letih predvidoma zmanjšalo).

Enako kakor pri splošni maturi bomo tudi pri podatkih poklicne mature izhajali iz leta prve prijave. Za kandidate in kandidatke, ki so se v določenem letu prvič prijavili k opravljanju poklicne mature, bomo pogledali, koliko jih je maturo uspešno opravilo znotraj tekočega leta ter koliko je bilo neuspešnih in neudeleženih. Nadalje bomo pogledali, koliko od slednjih jih je kasneje še pozitivno opravilo poklicno maturo. Za tiste, ki tudi v naslednjih letih niso pridobili spričevala poklicne mature, pa pogledamo, v kolikšnem deležu so mogoče opravili zaključni izpit in s tem pridobili poklic. Podatke predstavljamo v preglednici 2.

Preglednica 2: Pregled uspešnosti in osipa na poklicni maturi v obdobju 2017–2023 po podatkih do leta 2025

Leto	Število vseh prijavljenih v tekočem letu	Število uspešnih na prvem prijavljenem opraviljanju mature	Število neuspešnih na prvem prijavljenem opraviljanju mature	*Število neudeleženih na prvem prijavljenem opraviljanju mature	Delež uspešnih na prvem prijavljenem opraviljanju mature	Število uspešnih na drugem ali kasnejšem prijavljenem opraviljanju mature	Delež uspešnih na prvem ali kasnejšem prijavljenem opraviljanju mature	Število preostalih neuspešnih in neudeleženih na poklicni maturi	Delež med preostalimi neuspešnimi in neudeleženimi, ki so bili uspešni pri opravljanju zaključnega izpita	Število preostalih neuspešnih in neudeleženih na poklicni maturi ali zaključnem izpitu
2017	9218	8072	220	926	87,6 %	611	94,2 %	535	37,2 %	336
2018	9080	7923	229	928	87,3 %	550	93,3 %	607	41,7 %	354
2019	9281	8137	284	860	87,7 %	630	94,5 %	514	43,4 %	291
2020	8993	8083	316	594	89,9 %	567	96,2 %	343	43,4 %	194
2021	9654	8719	207	728	90,3 %	396	94,4 %	539	38,6 %	331
2022	9205	8062	345	798	87,6 %	467	92,7 %	676	42,5 %	389
2023	9230	8169	351	710	88,5 %	352	92,3 %	709	39,1 %	432

Iz podatkov v preglednici 2 je razvidno, da je tudi skupni delež uspešnih na poklicni maturi, ne glede na to, ali gre za prvo ali kasnejšo prijavo, zelo visok, višji od 90 odstotkov. Od približno 9000 prijavljenih na poklicno maturo v posameznem letu pa brez opravljene poklicne mature ali zaključnega izpita ostane med 200 in 350 kandidatov in kandidatk (tudi v tem primeru je večje število v zadnjih letih posledica krajšega obdobja do leta 2025, ko so ti podatki zajeti, in se bo v nadaljnjih letih predvidoma zmanjšalo).

Pomembno vprašanje kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja je, ali je posameznik oziroma posameznica pridobil srednješolsko izobrazbo, četudi gre za kako drugo srednješolsko izobraževanje kot tisto, ki ga je v času srednješolskega izobraževanja obiskoval. Tako podatki splošne kot poklicne mature pokažejo, da se ob upoštevanju na prvem prijavljenem roku neudeleženih kandidatov in kandidatk odstotki uspešnih po nekaj letih dvignejo nad 90 odstotkov pri poklicni maturi oziroma nad 95 odstotkov pri splošni maturi. Velika večina kandidatov in kandidatk torej uspešno zaključi izobraževanje, za katerega se je pripravljala v srednješolskem izobraževanju. Kljub temu da so bili nekateri kandidati in kandidatke pri opravljanju zaključnih obveznosti svojega srednješolskega izobraževanja neuspešni, pa mnogi med njimi vseeno imajo srednješolsko izobrazbo. Mnogi med neuspešnimi ali neudeleženimi kandidati in kandidatkami na splošni maturi imajo opravljeno poklicno maturo in mnogi med neuspešnimi ali neudeleženimi na poklicni maturi imajo opravljen zaključni izpit.

Kakovost zunanjih preizkusov znanja

Z zagotavljanjem podatkov o učni uspešnosti učenk in učencev so zunanji preizkusi znanja »zrcala«, v katerih odsevajo značilnosti delovanja sistema vzgoje in izobraževanja, in zato služijo kot orodja za ugotavljanje kakovosti sistema. Seveda so zaključki na osnovi teh »zrcal« samo tako dobri, kakor so kakovostni preizkusi. Zato se moramo vedno vprašati tudi, kako dobri so zunanji preizkusi znanja, na podlagi katerih oblikujemo zaključke in ugotovitve o uspešnosti učencev in učenk, in kako se značilnosti preizkusov kot orodij spremljajo. Za spremljavo kakovosti preizkusov kot orodij imamo na voljo dokumente, kot so letna poročila državnih komisij za nacionalno preverjanje znanja, poklicno in splošno maturo, pri obeh maturah pa še maturitetni izpitni katalogi in predmetni izpitni katalogi. Iz teh dokumentov lahko razberemo, da preizkusi vsebujejo raznovrstne naloge tako po tipu nalog kot po vsebini in da naloge preverjajo znanje na različnih taksonomskih ravneh. Preizkusi tako omogočajo preverjanje znanja pri širokem razponu učnih ciljev in vsebin. Ves čas je tudi prisotna težnja, da se, kjer (in ko) je to smotrno, preverjanja razširijo na področja, ki so za predmet pomembna, a pri dosedanjih preverjanjih še niso bila zajeta. Zadnji tak primer je uvedba slušnega preverjanja pri tujih jezikih poklicne mature, kar vsekakor povečuje celovitost in veljavnost tako izmerjenih dosežkov kandidatov in kandidatk.

Poleg tega, da so preizkusi nacionalnega preverjanja znanja in obeh matur vsebinsko veljavni in raznovrstni, so glavne značilnosti, ki so relevantne za zagotavljanje njihove

kakovosti kot orodij, tudi vnaprej določene in znane.⁴ Enakost izhodišč za vsakoletne preizkuse povečuje stabilnost preizkusov kot orodij in medletno primerljivost ugotovljenih dosežkov. Čeprav je to včasih razumljeno negativno v kontekstu rigidnosti in težav pri posodabljanju, pa vendar za kandidate in kandidatke predstavlja veliko predvidljivost preizkusa, zmanjšuje negotovost in tesnobo pred reševanjem ter zagotavlja, da so pravila, ki urejajo prehod na naslednjo stopnjo izobraževanja, znana vnaprej in tako pravičnejša.

Državni izpitni center pozorno spremlja merske značilnosti vseh zunanjih preizkusov in komisijam nudi povratne informacije o odpisanih preizkusih, iz katerih lahko pridobijo izkušnje in načrtujejo izboljšave kakovosti preizkusov za naslednja leta. Predvsem pri splošni maturi je veliko merskih značilnosti na voljo tudi splošni javnosti v objavljenih letnih poročilih, s čimer je možno kakovost preizkusov pregledati vsako leto. Omenjena transparentnost je odraz zavedanja o pomenu tudi tega vidika kakovosti sistema. Pri poklicni maturi podatki o ocenjevanju po nalogah niso centralno zbrani, zato Državni izpitni center vsako leto zbere podrobnejše podatke za vzorec izpitov, kar pa je zahtevno, zamudno in ne omogoča enako podrobnih analiz kakor pri splošni maturi. To je omejitev, ki onemogoča razvoj boljših preizkusov in poglobljenih analiz dosežkov poklicne mature.

⁴ Na primer, deleži vsebinskih področij, tipov nalog, taksonomskih ravni ipd. so zapisani v predmetnih izpitnih katalogih obeh matur.

Povezanost dosežkov pri nacionalnem preverjanju znanja in šolskih ocen ob koncu osnovne šole z uspehom na splošni maturi

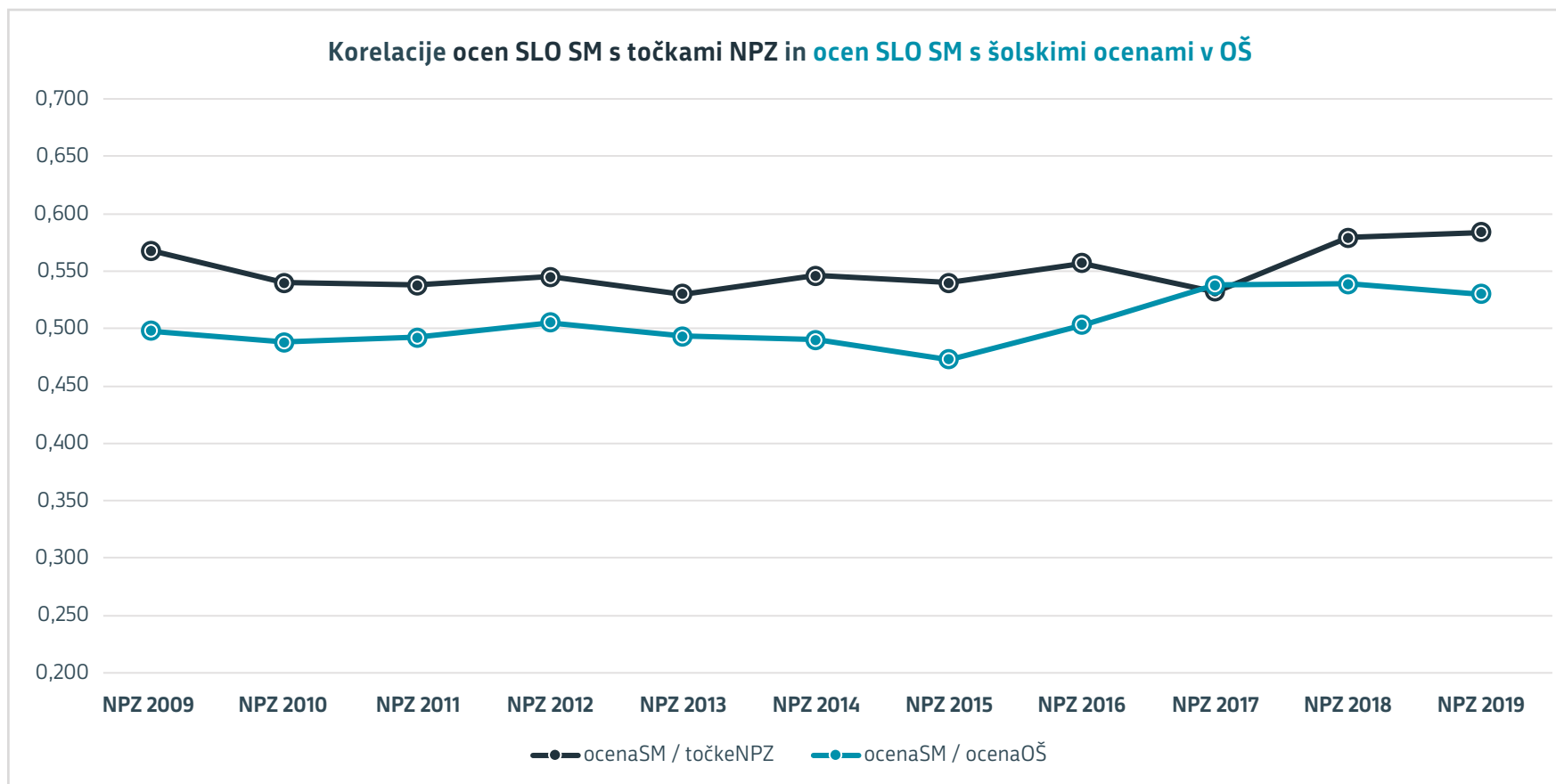
Preverjanje in ocenjevanje znanja sta v središču dejavnosti ugotavljanja kakovosti izobraževanja, zato je pomembno ugotavljati njuno kakovost kot mehanizmov pridobivanja podatkov o uspešnosti učenk in učencev. Delovna skupina za pripravo nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033 je v predlogu programa (Delovna skupina ..., 2025) med strateške cilje navedla zagotavljanje kakovostnega preverjanja in ocenjevanja znanja (strateški cilj 3.4, prav tam). Kakovostno preverjanje in ocenjevanje sta med drugim pomembna za podporo odločanju učencev in učenk na prehodih med ravnmi izobraževanja o tem, katero nadaljnje izobraževanje izbrati.

Od uvedbe leta 2006 je nacionalno preverjanje znanja soočeno z vprašanji o upravičenosti in pomenu. Preizkus, ki v 9. razredu traja 60 minut, zagotavlja dodatne informacije o znanju učencev in učenk ter predstavlja na državni ravni med vsemi učenci in učenkami primerljivo objektivno merilo znanja, saj je izveden pod enakimi pogoji za vse učence in učenke. Ključen kazalnik kakovosti in veljavnosti tega preizkusa, kot dodatnega vira informacij, je njegova napovedna moč – zmožnost napovedi uspešnosti, na primer štiri leta kasneje pri istem predmetu na splošni maturi.⁵

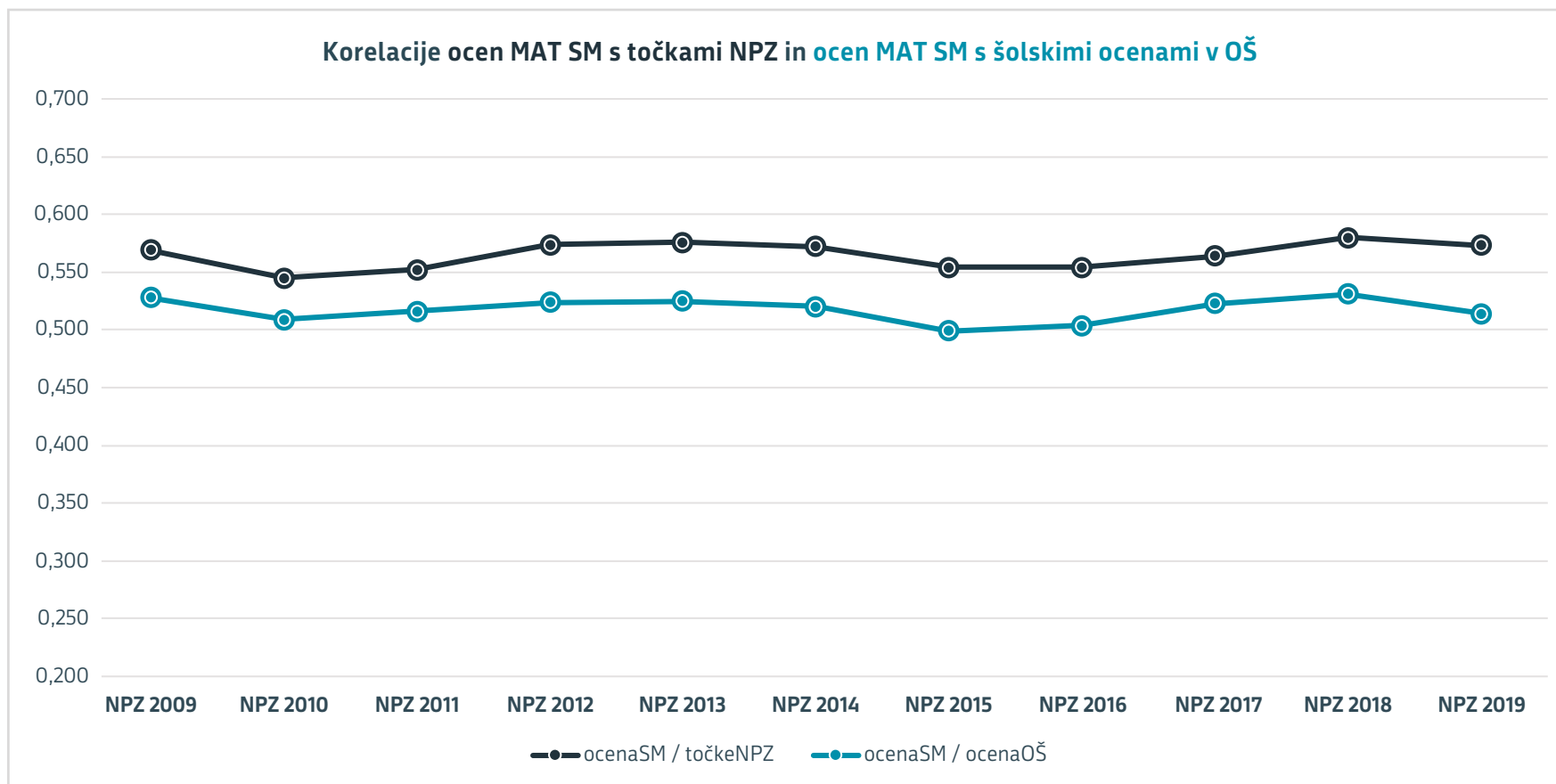
⁵ Ugotavljanje povezanosti je seveda omejeno na tiste učence in učenke 9. razredov v določenem letu, ki so čez štiri leta opravljali splošno maturo.

V razdelku analiziramo primerjavo med šolskimi ocenami in dosežki na nacionalnem preverjanju znanja ob koncu osnovnošolskega izobraževanja kot napovednikoma uspešnosti na splošni maturi ob koncu gimnazijskega izobraževanja. Nacionalno preverjanje znanja sicer ne preverja povsem istih učnih ciljev in ni zasnovano na enak način kot šolsko ocenjevanje (Semen, 2010), je pa pričakovano, da sta dosežka na nacionalnem preverjanju znanja in zaključna šolska ocena pri predmetu v 9. razredu povezana, četudi ta povezava ni popolna (podatki za obdobje 2013–2024 kažejo, da se korelacije pri slovenščini gibljejo med 0,71 in 0,73 ter pri matematiki med 0,72 in 0,78). Povezanost obeh z dosežki (ocenami) na splošni maturi štiri leta kasneje za obdobje 2009–2019 (torej za splošno maturo za obdobje 2013–2023) prikazujemo na slikah 5 (slovenščina) in 6 (matematika).⁶

6 Korelacije so izračunane za tiste učenke in učence, ki so štiri leta pa zaključku osnovne šole opravljali spomladanski rok splošne mature.



Slika 5: Korelacije ocen pri slovenščini na splošni maturi z ocenami pri slovenščini v osnovni šoli oziroma s točkami na NPZ iz slovenščine



Slika 6: Korelacije ocen pri matematiki na splošni maturi z ocenami pri matematiki v osnovni šoli oziroma s točkami na NPZ iz matematike

Analiza teh podatkov razkriva, da so korelacije med dosežki na nacionalnem preverjanju znanja in ocenami pri splošni maturi praviloma višje kot korelacije med zaključnimi šolskimi ocenami v 9. razredu osnovne šole in ocenami pri splošni maturi.⁷ Nacionalno preverjanje znanja glede na izkazane korelacije ni podvajanje istih informacij o znanju učenk in učencev ob koncu 9. razreda, kot jih dobimo s šolskimi ocenami. Nacionalno preverjanje znanja tako utemeljuje svoj pomen kot dodatni vir informacij o znanju učencev in učenk, saj omogoča objektivno drugo mnenje o njihovih dosežkih, ki dopolnjuje informacije, pridobljene pri šolskem ocenjevanju.

Kljub omejitvam kratkega preizkusa znanja ima nacionalno preverjanje znanja glede na izkazano napovedno veljavnost visoko uporabno vrednost. Čeprav je napovedna veljavnost šolskih ocen pri slovenščini in matematiki ob koncu 9. razreda za uspešnost na splošni maturi nižja, pa imajo tudi te še vedno visoko napovedno vrednost in s tem velik pomen za odločanje o izbiri nadaljnjega izobraževanja.

Za kakovost izobraževalnega sistema je pomembno, da oba vira podatkov tudi v prihodnje izkazujeta visoko napovedno vrednost in se na ta način dopolnjujeta.

⁷ Korelacije z NPZ_2017 so na splošni maturi (SM) izračunane za leto 2021, ko je bil tudi pri ocenjevanju mature zaznan učinek epidemije covid-19.

Sklepne misli in priporočila

Podatki zunanjih preverjanj znanja (nacionalno preverjanje znanja, splošna in poklicna matura) se kažejo kot zelo primerno in kakovostno izhodišče za analize kakovosti šolskega sistema. Že dejstvo, da imajo predmetne komisije, ki poskrbijo za pripravo izpitov, v svojih dejavnostih vključeno tudi evalvacijo in skrb za kakovost preizkusov kot orodij, priča o stalnem zavedanju in skrbi za kakovost sistemov zunanjih preverjanj znanja. Tako so tudi ugotovitve predmetnih komisij o doseženem znanju povsem konkretne in se nanašajo na primer na težave pri poglobljenem razumevanju (slovenščina), pri nastavljanju enačb (matematika) ipd. Ugotovitve nadgradijo državne komisije v svojih poročilih, na primer z opozarjanjem na izrazito povečevanje deleža kandidatov s posebnimi potrebami.

Seveda tudi pri zunanjih preverjanjih znanja obstajajo možnosti za razvoj in napredek. Velika omejitev se kaže v odsotnosti na točko natančne umerjenosti preizkusov med leti in posledično v težavnejši primerjavi točkovnih rezultatov iz različnih let. Z različnimi zakonskimi in izvedbenimi ukrepi bi morali povečati možnosti za natančnejše izenačevanje preizkusov med leti in umerjanje na skupne lestvice dosežkov. Tako bi rezultati na preizkusih omogočali še boljše analize in predvsem kakovostnejšo povratno informacijo o doseženem znanju.

Še večje bogastvo analiz in možnosti za ugotavljanje kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja se odpre, ko podatke zunanjih preverjanj znanja združimo z drugimi podatki, ki posredujejo kontekst. Primer tovrstnih raziskovanj so tri študije, ki jih je Državni izpitni center izvedel v sodelovanju s Statističnim uradom RS (Cankar idr., 2017; Cankar, 2020; Cankar idr., 2025), ali raziskave, opravljene s pomočjo vprašalnika ob nacionalnem

preverjanju znanja (Rakinić idr., 2021, Rupnik Vec idr., 2022). S pomočjo kontekstualnih podatkov postanejo omenjene analize veliko bolj informativne in prikažejo podrobnejšo sliko. Na primer, z vidika pravičnosti bi bilo zelo koristno redno izvajati analize dosežkov ranljivih skupin (npr. priseljenci, Romi) in na ta način spremljati stanje ter sčasoma na podlagi podatkov oblikovati primernejše politike.

Čeprav to poročilo nudi veliko različnih ugotovitev in sklepov in s tem na enem mestu zelo poglobljen vpogled v stanje slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja, moramo biti pozorni tudi na to, kaj vse manjka. Vse prepogosto se zgodi, da določenih podatkov ni na voljo, da analize niso možne, da ni volje in potrebnih virov za povezovanje podatkov, čeprav ti so na voljo, ali pa bi skladno z zakoni morali obstajati ...

Še vedno obstaja veliko možnosti za izboljšanje obstoječih povratnih zank, ki omogočajo analize, interpretacije in spodbujajo napredek v kakovosti izobraževanja. Prav tako je veliko priložnosti za razvoj novih poti, prek katerih bi lahko posameznikom in posameznicam ponudili kakovostnejše povratne informacije. Za večjo kakovost v prihodnjih letih je smiselno graditi povratne zanke informacij v sistemu – na primer, svetovalne službe bi lahko imele omejen dostop do podatkov o uspešnosti za učence in učenke oziroma dijake in dijakinje, ki so jim karierno svetovale. Kako naj sicer dolgoročno vedo, da je njihovo usmerjanje dobro oziroma kako naj izboljšujejo svoje delo? Sistem kakovosti v slovenskem sistemu vzgoje in izobraževanja ne sme biti zgolj opsijska rešitev ali kaprica, ki se je lotimo le, ko imamo čas. Gre za nujnost, ki zagotavlja, da bo sistem tudi v prihodnje koherentno in sistematično omogočal optimalni razvoj posameznikov in posameznic, skladno z vzgojno-izobraževalnimi cilji.

Literatura in viri

- Borgonovi, F., Choi, Á., in Paccagnella, M. (2018). The evolution of gender gaps in numeracy and literacy between childhood and adulthood. *OECD Education Working Papers*, 184, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/Off7ae72-en>
- Cankar, G. (2010). Prehajanje na višje ravni izobraževanja in razlike v strukturi glede na spol v luči dosežkov na zunanjih preizkusih znanja. *Sodobna pedagogika*, 61(127).
- Cankar, G., Bren, M., in Zupanc, D. (2017). *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji*. Državni izpitni center.
- Cankar, G. (2020). *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji*. Državni izpitni center.
- Cankar, G. (2022). *Kaj nam o pravičnosti povedo podatki NPZ in mature in kaj imajo zunanja preverjanja znanja opraviti s pravičnostjo?* Referat z nacionalne konference Vključevanje, inkluzivnost in pravičnost v vzgoji in izobraževanju, Brdo pri Kranju, 27.–28. september 2022.
- Cankar, G., Janet, D., in Zupanc, D. (2025). *Ali znanje šteje?*. Državni izpitni center.
- Delovna skupina za NPVI (2025). *Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.
- Državni izpitni center (2020–2023). *Letno poročilo poklicne mature*. RIC.
- Državni izpitni center (2020–2024). *Letno poročilo – splošna matura*. RIC.
- Gaber, S., Cankar, G., Umek, L. M., in Tašner, V. (2012). The danger of inadequate conceptualisation in PISA for education policy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42 (4). <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.658275>
- OECD (2009). *PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes*. OECD Publishing.
- Podatkovna baza nacionalnega preverjanja znanja 2008–2025, Državni izpitni center.
- Podatkovna baza za poklicno maturo 2017–2024, Državni izpitni center.
- Podatkovna baza za splošno maturo 2017–2024, Državni izpitni center.
- Poročila DPK SM za slovenščino, angleščino, nemščino, matematiko, fiziko, biologijo, kemijo, informatiko, geografijo, zgodovino, sociologijo in umetnostno zgodovino za leta 2020–2024.
- Rakinič, K., Komljen, I., Semen, E., in Cankar, G. (2021). *Učinki izobraževanja na daljavo v šolskem letu 2020/2021*. Državni izpitni center.
- Rupnik Vec, T., Deutsch, T., Jerko, A., Kerndl, M., Košnik, P., Plavčak, D., in Skvarč, M. (2022). *Pouk slovenščine in matematike ter socialno-čustveno odzivanje učenk in učencev v času drugega vala epidemije covid-19*. Zavod RS za šolstvo.
- Semen, E. (2010). Objektivnost meril za izbiro kandidatov pri omejitvi vpisa v programe srednješolskega izobraževanja. *Sodobna Pedagogika*, 61(2), 164–197.
- Urank, M., Zupanc, D., in Cankar, G. (2012). *Orodje za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole, različica 2.3.1*. Državni izpitni center.
- Urank, M., Hrovat, K., Cankar, G., Semen, E., Zupanc, D., in Knežević, M. (2022). *Orodje za ugotavljanje kakovosti izkazanega znanja (OrKa Ric), različica OrKa 3.5.1*. Državni izpitni center.

.....

STANJE IN IZZIVI BRALNE PISMENOSTI V VRTCU IN OSNOVNI ŠOLI

Dr. Sonja Pečjak

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
sonja.pecjak@gmail.com

KAZALNIK

MERO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

1 Otroci razvijajo porajajočo se pismenost.	1.1 Delež otrok, ki imajo ob vstopu v šolo razvit glasovni ključ (poznajo črke)	1.1.1 Ni podatka
	1.2 Delež otrok, ki imajo ob vstopu v šolo razvite fonološke sposobnosti	1.2.1 Ni podatka
2 Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v bralni pismenosti.	2.1 Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki dosegajo vsaj srednji mejnik na mednarodni lestvici PIRLS (475 točk)	2.1.1 75 % (mednarodna mediana 75 %, PIRLS 2021)
	2.2 Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki dosegajo vsaj temeljno raven (drugo raven) bralne pismenosti v raziskavi PISA	2.2.1 74 % (povprečje OECD 74 %, PISA 2022)
3 Učenci in učenke izkazujejo pozitiven odnos do branja in razumejo njegov pomen.	3.1 Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki izkazujejo interes za branje oziroma so motivirani za branje	3.1.1 79 % (se zelo strinjajo ali strinjajo s trditvijo »Uživam v branju.«, mednarodna mediana 82 %, PIRLS 2021)
	3.2 Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki izkazujejo interes za branje oziroma so motivirani za branje	3.2.1 43 % (se sploh ne strinjajo ali ne strinjajo s trditvijo »Berem le, če moram.«, povprečje OECD 51 %, PISA 2018)

Povzetek

Prispevek se ukvarja z vprašanjem razvoja in izzivi bralne pismenosti v vzgoji in izobraževanju. Pri tem izhaja iz dejstva, da je bralna pismenost pomemben dejavnik razvoja otrok in mladostnikov – spoznavnega, socialnega, osebnostnega, njihove učne uspešnosti pa tudi (ekonomskega) razvoja družbe. Najprej opredelim dvojno naravo bralne pismenosti, kot izhaja iz Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti (NSRBP, 2019) – kot bralne zmožnosti in bralne kulture. V posameznih poglavjih sta prikazana oba vidika bralne pismenosti, saj sta med seboj neločljivo povezana in ju je treba ves čas razvijati z enako pozornostjo, na kar se v vzgoji in izobraževanju pogosto pozablja.

Pregled vključuje tri vsebinske sklope. Prvi zajema sistematičen prikaz razvoja obeh vidikov bralne pismenosti v treh razvojnih obdobjih (predšolskem, obdobju prvega triletja osnovne šole ter obdobju drugega in tretjega triletja osnovne šole) s poudarkom na racionalni analizi slovenskih in mednarodnih raziskav bralne pismenosti posameznega obdobja ter ključne dejavnike, ki vplivajo na bralno pismenost. Drugi sklop prikazuje dejavnike socialnih okolij s kritičnimi področji oz. točkami razvoja bralne pismenosti, tretji sklop – priporočila – pa nadaljnje izzive razvoja bralne pismenosti pri otrocih/učencih in učenkah, s posebnim poudarkom na posameznih socialnih sistemih (družina, vrtec, osnovna šola), in razmisleke o nekaterih sistemskih rešitvah.

Ključne besede: bralna pismenost, bralna zmožnost, bralna kultura, predšolsko obdobje, osnovna šola, družinska pismenost

The State and Challenges of Reading Literacy in Preschool and Basic School

This paper addresses the development and challenges of reading literacy within the context of education. It builds on the understanding that reading literacy is a crucial factor in the cognitive, social, and personal development of children and adolescents, significantly influencing their learning achievement as well as the (economic) development of society. The paper first defines the dual nature of reading literacy, as outlined in the National Strategy for the Development of Reading Literacy (NSRBP, 2019), conceptualised as both reading ability and reading culture (i.e., motivation for reading). Both aspects of reading literacy are presented in the individual sections, as they are inextricably linked and must be continuously and equally developed—a fact often overlooked in educational settings.

The review is structured into three thematic sections. The first section presents a systematic overview of the development of both aspects of reading literacy across three developmental periods (the preschool period, the first educational cycle of basic school, and the second and third educational cycles of basic school), with a particular focus on a rational analysis of Slovenian and international studies on reading literacy during these periods, as well as the key factors influencing it. The second section examines the factors within social environments, highlighting critical areas and developmental challenges. The third section, dedicated to recommendations, outlines further developmental challenges regarding reading literacy among children and students, emphasising specific social systems (family, kindergarten, and basic schools) and offering reflections on possible systemic solutions.

Keywords: reading literacy, reading ability, reading culture, preschool period, basic school, family literacy

Uvod

Nacionalna strategija razvoja bralne pismenosti (2019) opredeljuje bralno pismenost kot stalno razvijajočo se zmožnost posameznika oziroma posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost obsega spoznavni vidik bralne pismenosti, ki vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje in uporabo prebranega, ter čustveno-motivacijski vidik oz. bralno kulturo (tj. pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje).

Posamezni gradniki bralne pismenosti iz navedene opredelitve so skoraj enaki kot gradniki, ki so jih v okviru projekta OBJEM (ZRSŠ, 2021) razvijali pri učencih in učenkah pri vseh predmetih: motiviranost za branje, razumevanje koncepta bralnega gradiva, glasovno zavedanje, tekoče branje, razumevanje in kritično branje (Haramija, 2020), pri čemer pa so dodali še dva gradnika – govor ter odziv na besedilo in tvorjenje besedil, ki ju v tej analizi ne bomo posebej obravnavali. Poudariti velja, da sta oba vidika bralne pismenosti, spoznavni in čustveno-motivacijski, med seboj neločljivo povezana (sta »dve strani istega kovanca«) in zato je treba v vseh razvojnih obdobjih razvijati oba vidika.

V analizi sta obravnavana dva kazalnika iz zbirke Kakovost v vrtcu in šolah (ZRSŠ, 2019) kot kazalnika kakovosti na področju dosežkov bralne pismenosti. V okviru standarda Otroci razvijajo govorne zmožnosti, mišljenje in porajajočo se pismenost (standard 1 za predšolsko vzgojo, zv. 2, str. 32) obravnavamo kazalnik Otroci razvijajo porajajočo se pismenost (kazalnik 1.2). Pri tem se porajajoča se pismenost razume kot zgodnja pismenost, kar pomeni, da otroci razvijajo predpisalne in predbralne sposobnosti, kot

so: grafomotorične spretnosti, prepoznavanje glasov v besedah (fonološko razlikovanje), razumevanje prebranega besedila, risanje (pisanje) simbolov.

V okviru standarda Učenci in učenke napredujejo v znanju in spretnostih, zapisanih v kurikularnih dokumentih, ter dosegajo zastavljene cilje (standard 1, zv. 2, str. 16 in 32) pa obravnavamo kazalnik Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju (bralni pismenosti) (kazalnik 1.1), kar pomeni, da »ob zaključku 3. razreda tekoče berejo svoji starosti ustrezna besedila, napisana s tiskanimi in pisanimi črkami.« (UN Slovenščina, 2018, str. 48).

Kazalnik Otroci razvijajo porajajočo se pismenost je tako razdelan predvsem v predšolskem obdobju (in delno tudi v prvem triletju osnovne šole), kazalnik Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju (bralni pismenosti) pa v vseh razvojnih obdobjih.

Analiza prikazuje tri vsebinske sklope:

1. značilnosti razvoja bralne pismenosti v razvojnih obdobjih skozi ugotovitve različnih raziskav in nekatera kritična področja razvoja bralne pismenosti (Kako poteka razvoj in kakšna je bralna pismenost od predšolskega obdobja do konca osnovne šole?);
2. vlogo dejavnikov socialnega okolja – družinskega, vrtčevskega in šolskega – v razvoju bralne pismenosti (Kateri dejavniki okolja so ključni za optimalen razvoj bralne pismenosti pri otrocih/učencih in učenkah, kje so kritične točke?);
3. razmisleke o nadaljnjih izzivih razvoja bralne pismenosti z vidika učencev in učenk, socialnega okolja in sistemskega vidika.

1. sklop: Razvoj bralne pismenosti v predšolskem in osnovnošolskem obdobju

V predšolskem obdobju se pričnejo razvijati sposobnosti, ki predstavljajo podlago tako za razvoj bralnih zmožnosti (spoznavni vidik) kot tudi razvoj bralne kulture, zato to obdobje imenujemo obdobje porajajoče se pismenosti. Porajajoča se pismenost je opredeljena skozi spretnosti, znanja in vedenja, ki se razvijajo pred formalnim branjem in pisanjem in kjer gre za nekonvencionalne oblike branja in pisanja (Teale in Sulzby, 1986; v Whitehurst in Lonigan, 1998) ter je tesno povezana z razvojem otrokovega govora. Ta razvoj potek v dveh primarnih socialnih sistemih – v okviru družine in vrtčevske vzgoje.

Razvoj bralne pismenosti v predšolskem obdobju skozi (nekateri) empirični ugotovitve

Avtorji in avtorice se strinjajo, da je v obdobju porajajoče se pismenosti pomemben razvoj zlasti naslednjih sposobnosti: razvijanja koncepta tiska in branja, sposobnosti fonološkega zavedanja in črkovnega znanja (Cunningham, 2010; Pečjak, 2012) ob hkratnem razvoju otrokovih govornih sposobnosti (Marjanovič Umek idr., 2020).

Poznavanje koncepta tiska in s tem povezanega koncepta knjige pomeni začetek poti razvoja otrokove bralne zmožnosti. Koncept tiska vključuje pozornost otroka na tiskano gradivo (zaveda se tiskanega gradiva v okolju in razume, da to gradivo nekaj sporoča). S tem je tesno povezan koncept branja, saj otrok spoznava, da mora nekdo/bralec oziroma

bralka »razvozlati« določene abstraktne simbole. Ob srečevanju s tiskanim gradivom otroci kmalu uvidijo razliko med besedilom kot nosilcem sporočila in sliko. Ko opazujejo odrasle ob branju, kmalu doumejo tudi nekatere bralne zakonitosti (npr. kje pričnemo brati knjigo, da beremo od leve proti desni, od zgoraj navzdol).

Fonološko zavedanje označuje sposobnost odkrivanja glasov in manipuliranja z njimi ter je močan napovednik uspešnega začetka branja (Hathcer idr., 2004; Pečjak idr., 2011b; Pečjak in Potočnik, 2011a). Ta sposobnost vključuje sposobnost slušnega razločevanja, tj. razločevanja posameznih glasov med seboj, in slušnega razčlenjevanja, tj. analize na posamezne glasove in odstranjevanja glasov iz besed ter sinteze – združevanja posamičnih glasov v besedo. Pri tem se fonološko zavedanje razvija postopoma. Pri normativni populaciji otroci začnejo med 3. in 4. letom prepoznavati rime in deliti besede na zloge; med 4. in 5. letom razvijajo sposobnost prepoznavanja začetnih in končnih glasov v besedah; med 5. in 6. letom pa pričnejo otroci manipulirati z glasovi, npr. dodajati ali odstranjevati glasove v besedah, kar je pomembno za učenje branja in pisanja. Pri otrocih med 5. in 6. letom se vsake tri mesece znatno izboljša zlogovanje besed ter prepoznavanje začetnih in končnih glasov (Višnar, 2019).

Poznavanje črk je osnovni pogoj za učenje branja. Pri približno treh letih otroci začnejo spontano prepoznavati nekatere črke, pogosto tiste, ki so v njihovem imenu (Treiman idr., 2006), pri čemer pa še ne razumejo popolnoma zvočne povezave med črko in glasom. Med 4. in 5. letom večina otrok začne usvajati večje število črk, sprva tiskanih, in se zaveda, da črke predstavljajo glasove; med 5. in 6. letom pa preidejo v fonetsko fazo, ko poznajo

večino velikih tiskanih črk, začnejo razlikovati med velikimi in malimi črkami ter povezovati črke z glasovi (fonemi). Dosežke otrok v predbralnih in pisalnih elementih od 3. do 6. leta kaže raziskava L. Marjanovič Umek idr. (2020; preglednica 1).

Preglednica 1. Razvitost predbralnih in pisalnih spretnosti otrok v relativnih deležih (Marjanovič Umek idr., 2020)

Deleži otrok v starostnih obdobjih (%)	od 3 let do 3 let in 6 mesecev	od 3 let in 6 mesecev do 4 let	od 5 let do 5 let in 6 mesecev	od 5 let in 6 mesecev do 6 let
Koncept branja				
Razume potek branja besedila.	46 %	62 %	81 %	89 %
Razume, kaj je »beseda«.	22 %	36 %	/	/
Fonološko zavedanje				
Poimenuje začetne glasove v besedah.	9 %	16 %	/	/
Poimenuje končne glasove v besedah.	/	/	33 %	43 %
Pove rimo na določeno besedo.	8 %	18 %	46 %	59 %
Zloguje besede.	/	/	65 %	74 %

Deleži otrok v starostnih obdobjih (%)	od 3 let do 3 let in 6 mesecev	od 3 let in 6 mesecev do 4 let	od 5 let do 5 let in 6 mesecev	od 5 let in 6 mesecev do 6 let
Poznavanje črk				
Poimenuje velike tiskane črke in/ali številke.	12 %	23 %	60 %	74 %
Prepiše posamezne črke.	21 %	47 %	/	/
Napiše posamezne črke.	/	/	83 %	92 %

Za identifikacijo razvitosti predbralnih zmožnosti predšolskih otrok pri nas obstaja Preizkus predbralnih zmožnosti – PPZ (Bider Petelin in Ozbič, 2022) za otroke med 5. in 7. letom ter Lestvica porajajoče se pismenosti v okviru Lestvic zgodnje pismenosti (Marjanovič Umek idr., 2020), ki meri porajajočo se pismenost pri 3- do 4-letnikih in 5- do 6-letnikih.

Razvoj bralne pismenosti v prvem triletju OŠ

V prvem triletju osnovne šole gre za razvoj začetne pismenosti oz. sistematičnega učenja branja kot bralne zmožnosti. Učni načrt za področje opismenjevanja razume prvo triletje kot zaokroženo obdobje, v katerem lahko učenci in učenke z različnim, njim lastnim tempom razvijajo bralno zmožnost tekočega branja z razumevanjem v dveh stopnjah: stopnji začetnega opismenjevanja in stopnji utrjevanja spretnosti branja (Pečjak, 2010).

Za uspešen pričetek faze začetnega opismenjevanja sta nujna dva izhodiščna pogoja: poznavanje črk in razvite sposobnosti fonološkega zavedanja, v fazi utrjevanja spretnosti branja pa še urjenje bralne spretnosti do stopnje avtomatizacije. Faza začetnega opismenjevanja pri večini učencev in učenk poteka v prvih dveh razredih, urjenje spretnosti branja pa pri večini še v 3. razredu.

Empirične študije kažejo, da je poznavanje črk med 5. in 6. letom močan napovednik uspešnega začetnega opismenjevanja (npr. Ehri, 2002). Domače raziskave kažejo, da učenci in učenke v Sloveniji ob vstopu v šolo razmeroma dobro poznajo črke: 74 odstotkov otrok v starosti od 5 let in 6 mesecev do 6 let pozna črke (Marjanovič Umek idr., 2020); 67 odstotkov učencev in učenk na začetku 1. razreda pozna do 15 črk, 33 odstotkov pa 16–25 črk (Pečjak, 2013).

Razvitost sposobnosti fonološkega zavedanja merijo redke domače raziskave (največkrat so to diplomske ali magistrske naloge z majhnim vzorcem vključenih otrok), ki pa kažejo podobne rezultate. Kot primer prikazujem raziskovalne ugotovitve o razvitosti sposobnosti fonološkega zavedanja pri 6-letnih učencih in učenkah ob vstopu v 1. razred, pri čemer je prva raziskava starejša in narejena na velikem vzorcu (Pečjak, 1999), druga pa novejša in narejena na majhnem vzorcu učencev in učenk (Grom, 2020; preglednica 2).

Preglednica 2. Razvoj sposobnosti fonološkega zavedanja pri 6-letnih učencih in učenkah (Grom, 2020; Pečjak, 1999)

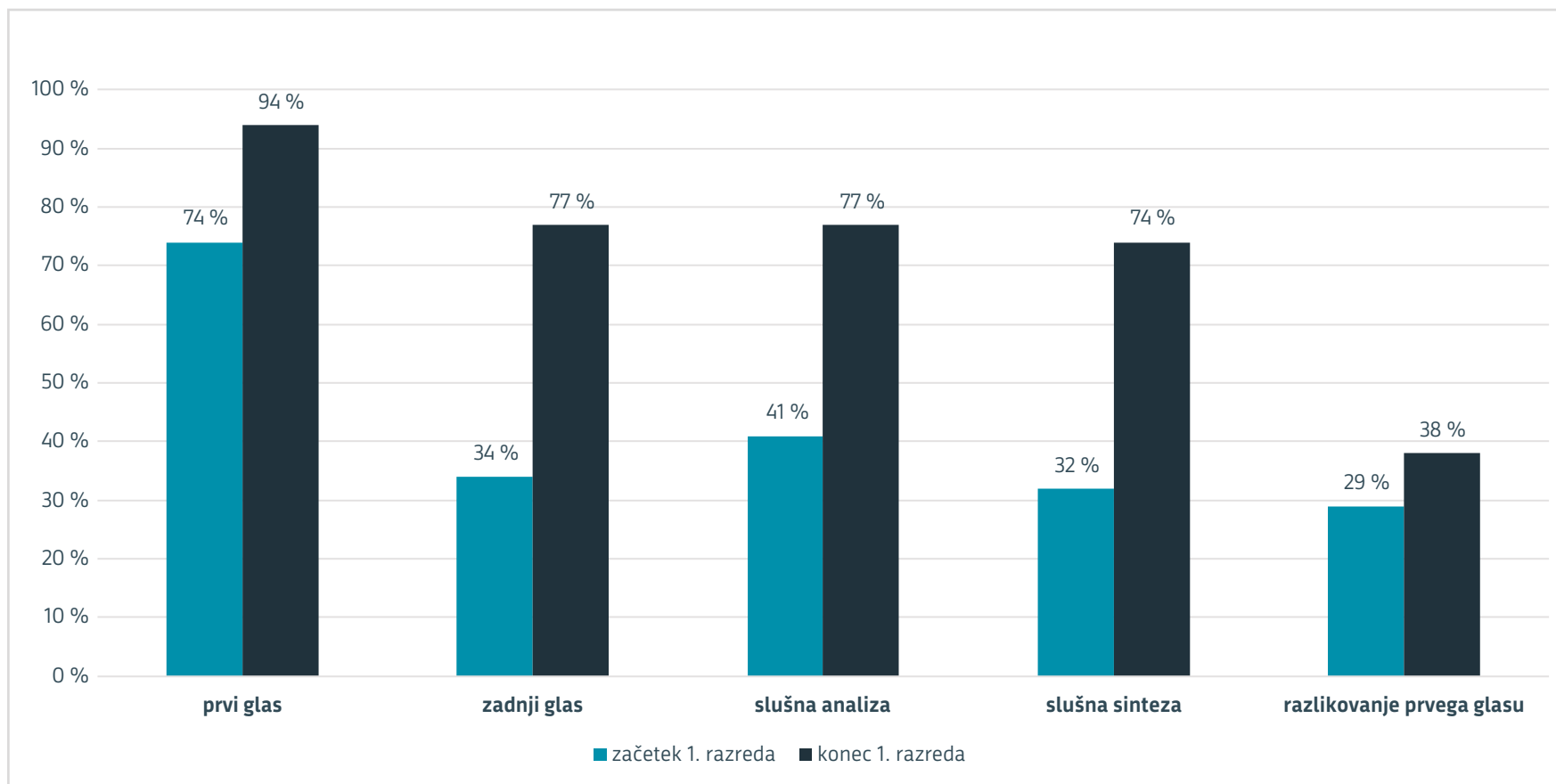
Fonološke sposobnosti	Pečjak (1999)			Grom (2020)		
	Število nalog	Povprečno število pravilno rešenih nalog (in delež)*	Razpršenost** števila pravilno rešenih nalog	Število nalog	Povprečno število pravilno rešenih nalog (in delež)	Razpršenost** števila pravilno rešenih nalog
Prvi glas	6	4,7 (79 %)	2,7–6	4	2,80 (70 %)	1,4–4,0
Zadnji glas	6	2,7 (45 %)	0,2–5,2	4	2,2 (54 %)	0,5–3,8
Slušna analiza	15	4,5 (30 %)	0–9,3	6	2,2 (38 %)	0–4,5
Slušna sinteza	15	5,0 (33 %)	0–10,1	6	2,1 (35 %)	0–4,1

Opombe: * Delež je računan kot razmerje med povprečnim številom rešenih nalog glede na maksimalno število možnih točk. ** Razpršenost je računana $M \pm 1 SD$, pri čemer je M aritmetična sredina oz. povprečje in SD standardni odklon.

Iz preglednice 2 je razvidno, da raziskavi – kljub časovni razliki 20 let – poročata o podobnih deležih pravilno rešenih nalog za ugotavljanje razvitosti fonoloških sposobnosti ob vstopu otrok v 1. razred. Ob tem pa je treba opozoriti na velike razlike med otroki, na kar kaže razpršenost števila pravilno rešenih nalog v vseh sposobnostih fonološkega zavedanja. V preglednici prikazana mera razpršenosti nakazuje, da na primer skladno z ugotovitvami raziskave Grom (2020) v splošnem približno dve tretjini otrok ob vstopu v

1. razred prvi glas pravilno določi pri približno eni do štirih besedah od štirih (pri tem je natančnejši statistični izračun za spodnjo mejo 1,4 naloge in za zgornjo 4,0). To kaže na precejšen razpon razlik med otroki v razvitosti njihovih fonoloških sposobnosti.

Napredek v razvoju posameznih fonoloških sposobnosti v obdobju 1. razreda prikazujejo podatki o deležih učencev in učenk s temi sposobnostmi ob začetku in ob koncu 1. razreda na sliki 1 (Pečjak in Potočnik, 2011a).



Slika 1. Deleži učencev in učenk z razvitimi fonološkimi sposobnostmi (Pečjak in Potočnik, 2011a)

Iz slike 1 lahko razberemo, da ima ob vstopu v šolo dobro razvite fonološke sposobnosti približno tretjina učencev in učenk (natančneje 29–41 odstotkov), prvi glas pa prepoznajo že približno tri četrtine učenk in učencev (74 odstotkov). To pomeni, da so ti učenci in učenke pripravljeni za sistematičen proces opismenjevanja. Do konca 1. razreda dodatnih približno 40 odstotkov učencev in učenk razvije te sposobnosti do ravni, ki jim zagotavlja učinkovito opismenjevanje; slaba četrtnina pa ob koncu 1. razreda nima razvitih teh sposobnosti v tolikšni meri, da bi jih bilo že smiselno sistematično opismenjevati. S temi učenci in učenkami je treba delati na avtomatizaciji glasovnega ključa in nadaljnjem razvoju fonoloških sposobnosti. Proces začetnega opismenjevanja (v 1. in 2. razredu) se zaključi s tem, ko je učenec ali učenka sposoben oziroma sposobna brati vezano (tj. počasi z vlečenjem glasov). Tudi v napredku procesa opismenjevanja so razlike med učenci in učenkami velike, kar kažejo posamične slovenske raziskave. Praviloma učenci in učenke, ki v 1. razredu že berejo, ne berejo tekoče; njihova povprečna hitrost branja je okoli 10–40 besed na minuto (Košak Babuder, 2012; Košir, 2016).

Fazi začetnega opismenjevanja sledi – za večino učencev in učenk v 2. razredu – faza avtomatizacije spretnosti branja, ko pridejo učenci in učenke z vajo do bolj tekočega (in s tem vedno hitrejšega) branja. Raziskave kažejo, da je povprečna hitrost glasnega branja na začetku faze avtomatizacije branja 50–70 besed na minuto, vendar so med učenci in učenkami precejšnje razlike (Košir, 2016), kar potrjuje tudi podatek o razpršenosti števila prebranih besed na minuto v preglednici 3 (Pečjak, 2013).

Preglednica 3. Hitrost tihega in glasnega branja pri učencih in učenkah 2. razreda (Pečjak, 2013)

	Začetek 2. razreda povprečje (standardni odklon)	Konec 2. razreda povprečje (standardni odklon)
Hitrost tihega branja (besed/min)	65 (37,1)	117 (57,1)
Hitrost glasnega branja (besed/min)	48 (24,7)	81 (27,4)
Število napak pri glasnem branju ¹ (delež napak v % glede na število besed v celotnem besedilu)	8,7 (7,8) 5,1 %	6,9 (6,8) 4,0 %

Opombe: Število napak pri glasnem branju – glasno branje besedila s 171 besedami.

Rezultati v preglednici 3 dodatno kažejo, da se učenci in učenke v 2. razredu postopoma izboljšujejo tako v hitrosti tihega kot glasnega branja in v natančnosti branja, kar se kaže v manjšem številu napak ob koncu leta. Opozoriti je treba, da sicer hitrost tihega in glasnega branja naraščata, da pa se število napak le počasi zmanjšuje. To kaže, da branje oz. glasovni ključ (pretvarjanje črk v glasove) v tem obdobju še ni dovolj avtomatiziran, tekoč. Pri tem pa je treba ponovno opozoriti na velike razlike med učenci in učenkami, kar kažejo podatki o razpršenosti rezultatov v preglednici 3.

V 3. razredu naj bi učenci in učenke brali že tekoče, s hitrostjo 90–120 besed na minuto, vendar raziskave (Košak Babuder, 2012; Košir, 2016) kažejo, da le nekoliko več kot polovica učencev in učenk v Sloveniji dosega to raven. Nižja raven avtomatizacije branja pa lahko

vpliva na njihovo razumevanje besedil. Pri tem bi veljalo ob koncu 3. razreda ugotoviti, kaj je pri posameznem učencu oziroma učenki razlog za netekočnost branja (ali še ne dovolj razvite fonološke sposobnosti ali morda premalo urjenja). Pri tem je lahko v pomoč že uveljavljen instrument za merjenje bralnih zmožnosti Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti 1–3 za učence in učenke na začetku ter ob koncu 1., 2. in 3. razreda (Pečjak idr., 2011b).

Tudi rezultati raziskave PIRLS 2021 kažejo, da so naši četrtošolci in četrtošolke mednarodno primerljivo uspešni pri branju lahkih in srednje zahtevnih besedil (94 odstotkov jih dosega nižji mejnik 400 točk na mednarodni lestvici dosežkov in 75 odstotkov srednji mejnik 475 točk),¹ pri branju zahtevnih besedil pa nekoliko zaostajajo za mednarodnim povprečjem (35 odstotkov jih doseže višji mejnik 550 točk in 5 odstotkov učencev in učenk najvišji mejnik 625 točk)²(Klemenčič in Myrazchyski, 2023). Vsebinsko to pomeni, da imajo več težav z vprašanji, ki zahtevajo iskanje bistva, sklepanje med podatki iz besedila, povezovanje več delov besedila oz. več besedil in evalviranje podatkov/informacij.

Ker je prvo triletnje pri razvoju bralne pismenosti v glavnini namenjeno avtomatizaciji bralne spretnosti, ki zahteva veliko (napornega) urjenja, je pomemben uravnotežen pristop, ki združuje sistematično urjenje osnovnih bralnih spretnosti z dejavnostmi, ki

1 V mednarodnem povprečju (merjeno z mediano na ravni držav) sta deleža doseganja teh mejnikov enaka kot za Slovenijo; tudi mednarodno 94 odstotkov učenk in učencev dosega nižji mejnik 400 točk in 75 odstotkov srednji mejnik 475 točk.

2 V mednarodnem povprečju (merjeno z mediano na ravni držav) sta deleža doseganja teh mejnikov (nominalno) večja kot za Slovenijo; mednarodno 36 odstotkov učenk in učencev dosega višji mejnik 550 točk in 7 odstotkov najvišji mejnik 625 točk.

spodbujajo notranjo motivacijo učencev in učenk. Raziskave so kot učinkovito pokazale različno intenziteto in dolžino urenj, najpogosteje od tri- do petkrat na teden po 20–60 minut in v skupni dolžini 8–12 tednov, pri čemer pa je tu poleg ponavljajočega branja učenca oziroma učenke vključeno še modeliranje – branje učitelja oziroma učiteljice, fonološke vaje ipd. (Donnelly idr., 2019; Pečjak, 1999). Kot najboljše razmerje med čistim branjem učenca oziroma učenke in ohranjanjem njegove oziroma njene motivacije za branje pa se je pokazalo redno, vendar kratkotrajno (5- do 10-minutno) vsakodnevno branje v šoli in doma. V takih pogojih večina učencev in učenk avtomatizira spretnost branja v obdobju 10–20 tednov.

Raziskava PIRLS 2021 (Klemenčič in Myrazchyski, 2023) je pri učenkah in učencih 4. razreda v Sloveniji pokazala manj pozitiven odnos do branja in interes za branje – 28 odstotkov jih je poročalo, da berejo zelo radi (mednarodno povprečje je 42 odstotkov), in 23 odstotkov, da ne marajo branja (mednarodno povprečje je 18 odstotkov). Pri tem obstaja zmerena povezava med tem, kako radi učenci in učenke berejo, in njihovim bralnim dosežkom. V Sloveniji je povprečni bralni dosežek učencev in učenk, ki berejo zelo radi, znašal 530 točk, tistih, ki berejo nekoliko radi, 521 točk, tistih, ki branja ne marajo, pa 507 točk.

Drugi način za ohranjanje motivacije učencev in učenk za branje pa je, da ga doživljajo kot prijetno aktivnost, kar jim lahko omogočijo učitelji in učiteljice ter starši s tem, da jim v prvem triletju redno/vsak dan berejo knjige po izbiri otrok (npr. branje zanimive knjige v nadaljevanjih ali izmenično branje otrok – starš, pri čemer otrok bere zgodbo 5–10 minut, starš pa mu jo nato prebere do konca). Tako učenci in učenke vidijo, zakaj se je vredno truditi z branjem.

Razvoj bralne pismenosti v drugem in tretjem triletju osnovne šole

Stopnjo dosežene bralne pismenosti po končani osnovni šoli dobro kaže raziskava bralne pismenosti PISA pri 15-letnih učencih in učenkah. Trend dosežkov v bralni pismenosti v raziskavi PISA 2022 (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023) kaže pri učencih in učenkah v Sloveniji na upad v primerjavi s predhodnimi meritvami. Kaže pa tudi, da se je pri nas zmanjšal delež učencev in učenk z dosežki predvsem na višjih ravneh pismenosti tako v primerjavi z deleži v razvitih državah OECD kot tudi glede na predhodna merjenja: 5. in 6. raven na mednarodni lestvici dosežkov bralne pismenosti dosegajo 4 odstotki učencev in učenk, v OECD 8 odstotkov; 3. in 4. raven dosega 67 odstotkov učencev in učenk, v OECD 74 odstotkov; temeljno 2. raven pa 74 odstotkov učencev in učenk, enako kot v OECD.

Zavedati se je treba, da se v drugem triletju spremeni funkcija branja – če učenci in učenke v prvem triletju berejo predvsem zato, da se naučijo brati, v drugem in tretjem triletju osnovne šole berejo zato, da se s pomočjo branja učijo. To pa zahteva od učencev in učenk poznavanje in uporabo različnih učnih strategij, ki jim pomagajo bolje razumeti in uporabiti prebrane informacije za reševanje bralnih nalog. Sekundarna analiza rezultatov učencev in učenk v Sloveniji v raziskavi PISA 2018 kaže na pozitivne učinke uporabe učnih strategij za bralni dosežek (Pečjak, 2020; preglednica 4).

Preglednica 4. Uporaba in zavedanje učnih strategij ter povezava z bralnim dosežkom pri učencih in učenkah v Sloveniji v raziskavi PISA 2009 (Pečjak, 2011)

Učne strategije	Bralni dosežek glede na kvartilno stopnjo uporabe učne strategije,				Gradient bralnega dosežka glede na indeks učne strategije
	1. kvartil	2. kvartil	3. kvartil	4. kvartil	
Uporaba:	povprečje (S.E.)	povprečje (S.E.)	povprečje (S.E.)	povprečje (S.E.)	
... strategij pomnjenja	501 (2,7)	492 (2,7)	485 (3,0)	462 (3,4)	-15,9
... elaboracijskih strategij	482 (2,4)	477 (3,3)	489 (2,8)	494 (3,3)	4,4
... kontrolnih strategij	449 (2,4)	482 (2,7)	494 (2,8)	515 (3,2)	24,0
Poznavanje:					
... strategij razumevanja in pomnjenja	441 (2,5)	476 (2,7)	501 (2,7)	533 (2,6)	36,0
... strategij povzemanja	432 (2,5)	473 (3,4)	511 (3,3)	535 (3,4)	39,7

Opombe: S. E. – standardna napaka ocene; gradient bralnega dosežka glede na indeks – kaže napovedno moč učne strategije za bralni dosežek v linearnem regresijskem modelu in pove, za koliko je v povprečju spremenjen bralni dosežek ob spremembi indeksa učne strategije za 1 standardni odklon.

Kot lahko razberemo na podlagi gradienta bralnega dosežka v preglednici 4, se poznavanje strategij razumevanja in pomnjenja ter povzemanja pomembno pozitivno povezuje z bralnimi dosežki. To pomeni, da je za dobro bralno pismenost nujno najprej poznati te strategije. Pri uporabi strategij pa so se kot pomembne za bralni dosežek pokazale zlasti

kontrolne strategije (to so strategije načrtovanja, spremljanja in reflektiranja procesa učenja) ter tudi elaboracijske strategije oz. strategije razumevanja (kot so npr. strategije iskanja bistva in povzemanja). Za strategije pomnjenja se je pokazalo, da imajo učenci in učenke, ki jih največ uporabljajo, najnižji bralni dosežek. To je razumljivo, saj je osnovni namen teh strategij le zapomniti si učno gradivo (in še to pogosto v dobessedni obliki, kot je bilo posredovano), ne pa ga tudi razumeti. Strategije pomnjenja so nujni, vendar ne zadostni pogoj za uspešno učenje in s tem za dobro bralno pismenost.

Zaradi tega morajo učitelji in učiteljice pri posameznih predmetih učence in učenke najprej seznaniti z vsemi temi strategijami in jih naučiti uporabljati jih, še zlasti strategije, ki omogočajo dobro razumevanje prebranega.

Z vidika razvoja bralne kulture velja omeniti splošen pojav upada bralne motivacije pri učencih in učenkah na prehodu v mladostništvo. Razlogi so raznoliki – od razvojne spremembe vrednotnega sistema mladostnikov in mladostnic, ko jim postane najpomembnejša skupina vrstnikov in vrstnic ter njihovo odobravanje/sprejemanje, preko splošnega upada interesa mladostnikov in mladostnic za šolsko delo do upada širšega vrednotenja branja v družbi v zadnjih desetletjih. Rezultati raziskave PISA 2018 kažejo, da približno 50 odstotkov učencev in učenk v Sloveniji ne kaže interesa za branje oz. ne bere za zabavo, kar je primerljivo s povprečjem držav OECD (Šterman Ivančič in Puklek Levpušček, 2019). Ob tem avtorici ugotavljata, da je v letih 2009–2018 prišlo do porasta tistih, ki ne uživajo v branju, saj je bilo leta 2009 takih le 40 odstotkov slovenskih učencev in učenk. Pri tem pa obstaja pozitivna povezanost bralnega dosežka z interesom in dolžino branja v prostem času, saj so dosežki učencev in učenk, ki uživajo v branju, pomembno višji kot dosežki tistih, ki ne berejo v prostem času (prav tam).

2. sklop: Vloga (socialnega) okolja – družinskega, vrtčevskega in šolskega – pri razvoju bralne pismenosti

Dejavniki spodbudnega socialnega okolja za razvoj bralne pismenosti so praviloma enaki tako v družinskem kot vrtčevskem oz. šolskem okolju. To so najprej raznovrstne bralne aktivnosti in pogovori o prebranem pri starših, vzgojiteljih in vzgojiteljicah ter učiteljih in učiteljicah, pripovedovanje zgodb otrokom/učencem in učenkam, glasno branje otrokom/učencem in učenkam, obiski knjižnic (z namenom izposoje knjig in obiska raznih dogodkov) ter spodbujanje pisanja otrok/učencev in učenk.

Tuje in domače raziskave kažejo, da se elementi porajajoče se pismenosti v družini in vrtcu razvijajo tako posredno (npr. ob branju otrokom, spodbujanju otrok k risanju in pisanju, spodbujanju otrok k pogovorom o prebranem) kot neposredno z učenjem določenih sposobnosti (npr. vključevanje vaj glasovnega zavedanja k različnim dejavnostim ali k vsakodnevni branju otrokom). V vrtcu je pomembno, da se te dejavnosti izvajajo v obliki didaktične igre. Po nedavni raziskavi približno 79 odstotkov strokovnih delavk in delavcev v slovenskih vrtcih poroča, da izvajajo bralno dejavnost tudi v obliki didaktične igre (Haramija idr., 2025).

Poleg rednega dela strokovnih delavcev in delavk v vrtcih pa spodbujajo bralno pismenost predšolskih otrok tudi različni programi spodbujanja zgodnje pismenosti. Tak je npr. trimesečni program (Marjanovič Umek idr., 2019) s 5- do 6-letniki v vrtcu, ki je pokazal pomembno izboljšanje pismenosti v grafomotoriki in metajezikovnem zavedanju pri

otrocih tako ob koncu programa kot tudi dolgoročneje – ob koncu 1. razreda. Otroci, ki so bili v programu spodbujanja zgodnje pismenosti so tako pri metajezikovnem zavedanju kot v grafomotoriki izkazovali boljše rezultate v primerjavi z drugimi otroki.

Slovenske raziskovalke (Marjanovič Umek in Fekonja, 2004; Marjanovič Umek idr., 2020) so pri raziskovanju govora in bralnih navad staršev predšolskih otrok ugotovile, da imajo otroci iz družin, v katerih se več bere in pogovarja, bolj razvite sposobnosti pripovedovanja ter da kakovost interakcije med starši in otrokom (pri skupnem branju, pri vrsti vprašanj, ki jih starši postavljajo otrokom med branjem) pomembno vpliva na razvoj razumevanja prebranega pri otroku. Tudi raziskava PIRLS (2021, kot tudi vse predhodne) kaže po poročanju staršev na dolgoročen učinek bralnih dejavnosti v družini v predšolskem obdobju na dosežek v bralni pismenosti pri 10-letnih učencih in učenkah v Sloveniji (M. Klemenčič in P. Myrazchyski, 2023). Pokazalo se je, da sta se tako pogostejše izvajanje (pred)bralnih dejavnosti v predšolskem obdobju kot boljša razvitost predbralnih spretnosti pri otrocih pred vstopom v šolo povezovala z njihovo boljšo bralno pismenostjo v 4. razredu.

Vendar pa raziskava Knjiga in bralci VI (Rupar idr., 2019) kaže, da le 29 odstotkov staršev v Sloveniji bere otrokom vsak dan ali večkrat na teden v primerjavi s starši na Norveškem, kjer je delež takšnih staršev dvainpolkrat večji (76 odstotkov). Tudi raziskava o bralnih navadah strokovnih delavcev in delavk v vrtcu in osnovni šoli (Haramija idr., 2025) je pokazala, da redno branje otrokom v vrtcih ni del vsakdana. Štiri odstotke vzgojiteljic in vzgojiteljev ter pomočnic oziroma pomočnikov vzgojiteljic in vzgojiteljev poroča, da

bere otrokom manj kot enkrat do dvakrat na mesec, enkrat do dvakrat na teden jim bere 24 odstotkov strokovnih delavk in delavcev ter vsak dan oz. skoraj vsak dan 72 odstotkov. Še bolj zaskrbljujoči so podatki o branju osnovnošolskih učiteljev in učiteljic učencem in učenkam: kar 44 odstotkov učiteljev in učiteljic sporoča, da učencem in učenkam kaj preberejo med učnimi urami le enkrat do dvakrat na mesec ali redkeje, 35 odstotkov jim kaj prebere enkrat do dvakrat na teden in le 32 odstotkov kaj prebere učencem in učenkam (skoraj) vsako uro.

Ker je v višjih razredih več samostojnega učenja, je pomembno, da učitelji in učiteljice vseh predmetov pokažejo učencem in učenkam, kako pristopiti k branju učnih gradiv pri njihovih predmetih in jih urijo v uporabi različnih bralnih strategij, ki jim omogočajo razumevanje in zapomnitev učnega gradiva. Raziskava o delu učiteljev in učiteljic z učenci in učenkami (Haramija idr., 2025) na tem področju kaže, da kar 81 odstotkov učiteljev in učiteljic poroča, da učijo učence in učenke učiti se iz učbenikov. Med pogosto uporabljenimi konkretnimi bralnimi strategijami (enkrat do dvakrat na teden ali pogosteje) pa osnovnošolski učitelji in učiteljice poročajo, da uporabljajo naslednje: učenci in učenke odgovarjajo na vprašanja, da pokažejo razumevanje (tako poroča 76 odstotkov učiteljic in učiteljev). Manj jih tako pogosto uporablja strategije za višje ravni bralne pismenosti, kot npr. sklepanje in posploševanje na podlagi prebranega (o pogosti uporabi te strategije poroča 52 odstotkov učiteljic in učiteljev), povzemanje glavnih idej iz besedila (55 odstotkov), in še manj jih enkrat do dvakrat na teden ali pogosteje zahteva od učencev in učenk, da oblikujejo samostojen zapis po prebranem (34 odstotkov) ali da prebrano besedilo primerjajo z besedili, ki so jih brali kdaj prej (37 odstotkov). Pri tem velja pričeti uriti učence in učenke v

uporabi strategij za boljše razumevanje že od 4. razreda naprej, najprej osnovnih strategij (npr. določanja bistva), nato pa kompleksnejših, kar kažejo nekatere domače raziskave. Npr. domača študija o učenju osnovnih strategij določanja bistva in povzemanja pri učencih in učenkah 4. razreda je pokazala, da lahko predhodno usposobljene učiteljice in učitelji v obdobju treh mesecev naučijo učence in učenke teh strategij, ki jih nato uporabljajo pri učenju iz učbenikov. Pri tem je bil učinek programa dolgotrajen, saj so ti učenci in učenke tudi v 5. razredu pokazali boljše dosežke pri nalogah, ki so zahtevale iskanje bistva in povzemanje (Pečjak in Pirc, 2018). Pozitivne rezultate v razvoju bralnih strategij sta prinesla tudi dva projekta Zavoda RS za šolstvo: Opolnomočenje učencev za razvoj bralne pismenosti (Nolimal in Novaković, 2013) in projekt OBJEM (ZRSŠ, 2021).

Pomembno je tudi kakšen bralni model predstavljajo starši ali strokovni delavci ter delavke (vzgojitelji in vzgojiteljice ter učitelji in učiteljice) otrokom. Pri tem slovenske raziskave ne kažejo dobrih bralnih navad niti pri starših niti pri strokovnih delavcih in delavkah. Raziskava Knjiga in bralci VII (Gerčar idr., 2024) sporoča, da se okrog 70 odstotkov odraslih Slovencev in Slovenk med 18–75 leti deklarira za nebralce in nebralke oz. zelo občasne bralce in bralke. Hkrati pa respondenti in respondentke poročajo, da so tisti, ki so razvili dobre bralne navade in so redni bralci in bralke tudi v odraslosti, to zaradi domačega okolja/staršev (45 odstotkov), zaradi šole (27 odstotkov) ter zaradi prijateljev in prijateljic oz. znancev in znank (16 odstotkov). Raziskava o bralnih navadah strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju pa kaže, da vzgojitelji in vzgojiteljice ter osnovnošolski učitelji in učiteljice med vsemi strokovnimi delavci in delavkami v vzgoji in izobraževanju kažejo najmanjši interes za branje in tudi dejansko berejo najmanj pogosto – ne glede,

ali gre za pripravo na delo, za razvedrilo in sprostitev ali za profesionalni in osebni razvoj. Raziskava nadalje kaže, da so v zadnjih 12 mesecih med vsemi strokovnimi delavci in delavkami prebrali najmanj knjig; so pa – v primerjavi z drugimi kolegi in kolegicami – pogosteje uporabljali knjižnico za izposojajo knjig in so najpogosteje včlanjeni v splošno knjižnico (Haramija idr., 2025).

Naslednji pomemben dejavnik razvoja porajajoče se pismenosti je prisotnost knjig in drugih tiskanih gradiv doma in v vrtcu. Raziskave (npr. PIRLS) poudarjajo pomen s tiskom bogatega okolja tako v družini kot v vrtcu, pri čemer pa je pomembno, da so gradiva otrokom dostopna ves čas v knjižnih oddelčnih kotičkih in knjižnici – da si lahko sposodijo knjige za domov. Dodatno je pomembno, da so gradiva dostopna tudi za starše, ki se lahko tako seznanjajo s kakovostno strokovno literaturo in se urijo v spretnostih skupnega branja z otrokom. 83 odstotkov strokovnih delavk in delavcev iz vrtcev poroča, da imajo knjižni kotiček, iz katerega si otroci lahko izposojajo knjige, bistveno manj – le 34 odstotkov jih pa poroča, da si lahko knjige izposodijo tudi za domov. Med osnovnošolskimi učitelji in učiteljicami jih 79 odstotkov poroča, da pri pouku uporabljajo knjige iz knjižnice; 55 odstotkov jih enkrat do dvakrat mesečno ali pogosteje napoti učence in učenke v knjižnico v povezavi s šolskim delom, le 25 odstotkov pa jih enkrat do dvakrat mesečno ali pogosteje sodeluje s knjižničarjem pri pripravi ali izvedbi učnih ur. Nadalje – 41 odstotkov jih poroča, da imajo razredno oz. kabinetno knjižnico s povprečno 59 enotami gradiva, iz katere si učenci in učenke lahko izposojajo gradivo (Haramija idr., 2025).

Pri tem je pomembno, da strokovni delavci in delavke v vrtcu in osnovni šoli spremljajo razvoj bralne pismenosti s pomočjo dobrih merskih instrumentov. Nekateri od njih že obstajajo in so bili že omenjeni: za predšolsko obdobje Preizkus predbralnih zmožnosti – PPZ (Bider Petelin in Ozbič, 2022) in Lestvica porajajoče se pismenosti (Marjanovič Umek idr., 2020); za obdobje začetnega opismenjevanja Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti – OSBZ 1–3 (Pečjak idr., 2011b); za učence in učenke višjih razredov osnovne šole pa sklop preizkusov bralnega razumevanja v 5. in 8. razredu s testom hitrega branja in bralnega razumevanja (Godec Soršak idr., 2022). Kaže pa se potreba po izdelavi podobnih instrumentov tudi za posamezne razrede v drugem in tretjem triletju.

3. sklop: Sklepne misli in priporočila za razvoj pismenosti

Pri razvoju bralne pismenosti v predšolskem obdobju je bil v praksi (oz. je še vedno) večji poudarek na razvoju bralne kulture otrok, kar se povezuje s prepričanjem, da otroci pač še ne berejo in je pri njih treba razvijati predvsem »ljubezen do branja«; ob všolanju otrok pa je pomembno večja teža na spoznavnem vidiku bralne pismenosti – torej na razvoju tekočega branja z razumevanjem, s predpostavko, da se bo ob dobrem branju motivacija preprosto pojavila oz. ohranjala sama od sebe. Kot smo že poudarili, pa je pri razvoju bralne pismenosti v vseh razvojnih obdobjih treba sočasno razvijati oba vidika.

Zato predlagam na sistemski ravni:

- V kurikulumu za vrtec bi bilo treba poskrbeti za sistematično in neposredno/eksplicitno razvijanje sposobnosti porajajoče se pismenosti, še zlasti spoznavnega vidika. V ta namen bi bilo treba spremljati in ugotoviti stopnjo razvitosti koncepta branja,

fonoloških sposobnosti in poznavanja črk pri otrocih v obdobju 3–6 let. Večina dosedanjih raziskav v zvezi s sposobnostmi porajajoče se pismenosti je v Sloveniji pridobljena na majhnih in nereprezentativnih vzorcih, zato bi bilo smiselno izvesti raziskavo brez teh pomanjkljivosti (večji in nacionalno reprezentativen vzorec), ki bi nudila dobro podlago za neposreden in stopenjski razvoj fonoloških sposobnosti otrok v okviru kurikula za vrtec. »V slovenskem Kurikulu za vrtce (1999) med področji dejavnosti ni zgodnje pismenosti in tudi sicer cilji in dejavnosti s tega področja niso posebej izpostavljeni in prepoznani«, kot opozarjajo L. Marjanovič Umek idr. (2020, 119). V nasprotju s Slovenijo je npr. kar 35 odstotkov programa predšolske vzgoje pri 5- do 6-letnikih v skandinavskih državah namenjeno razvijanju porajajoče se pismenosti (Grom, 2020).

- Bolj bi bilo treba povezati kurikul za vrtec pri 5- do 6-letnikih s kurikulom 1. razreda, saj te kontinuitete ni zaznati med obstoječima kurikuloma (morda je v novih kurikulah drugače). Sposobnosti porajajoče se pismenosti (zlasti fonološko zavedanje in poznavanje črk) se pri otrocih razvijajo procesno, vendar z različno dinamiko, kar pomeni, da imajo nekateri otroci do vstopa v šolo te sposobnosti dobro, drugi pa slabše razvite. Zato je treba razumeti razvoj bralne pismenosti kot proces, ki ga je treba pri otroku in učencu oziroma učenki osmišljeno nadaljevati iz enega podsistema vzgoje in izobraževanja v drugega (iz vrtca v šolo), in ne kot ločeni enoti enega in drugega vzgojno-izobraževalnega sistema.
- V duhu procesnosti razvoja bralne pismenosti je ravno tako treba povezati kurikul prvega triletja s kurikulom drugega triletja, predvsem pri učencih in učenkah, ki jim do konca prvega triletja še ne uspe avtomatizirati bralne spretnosti, saj jim to

otežkoča razumevanje prebranega in s tem učenje pri vseh predmetih v nadaljnjem izobraževanju. To v bistvu pomeni, da imajo učenci in učenke z neavtomatizirano bralno spretnostjo tudi še v 4. (in tudi 5.) razredu možnost dodatnega urjenja bralne spretnosti v okviru pouka in tudi v kompenzacijskih programih zunaj pouka.

- Hkrati s tem bi veljalo spodbuditi izdelavo strokovnih gradiv za razvoj bralne pismenosti za strokovne delavce in delavke ter starše. Pri tem gradiva za posamezne skupine strokovnih delavcev in delavk že obstajajo: npr. za vzgojitelje in vzgojiteljice priročnik za razvoj fonoloških sposobnosti V svetu glasov: vaje fonološkega zavedanja (Perčič, Bukavec, Ozbič, 2022); za starše priročnik Razvijanje družinske pismenosti v objemu besed: priročnik za starše (Haramija idr., 2017); za vzgojitelje in vzgojiteljice ter osnovnošolske učitelje in učiteljice so opisani primeri dobrih praks pri razvijanju bralne pismenosti v vrtcih in šoli v gradivu Bralna pismenost v vrtcu in šoli (Nolimal in Novaković, 2013); gradiva, nastala v okviru projekta OBJEM (ZRSŠ, 2021).
- Potreba se kaže tudi po izdelavi dobrih merskih instrumentov za spremljanje in merjenje bralne pismenosti v različnih razvojnih obdobjih na reprezentativnih vzorcih otrok/učencev in učenk. Pri tem obstaja v slovenskem prostoru pomanjkanje teh instrumentov zlasti za posamezne razrede v drugem in tretjem triletju (za 4., 6. in 7. razred).

Na ravni dela s strokovnimi delavci in delavkami ter s starši vidim naslednje možnosti za izboljšanje:

- Ozaveščati strokovne delavce in delavke v vrtcu o pomenu rednega, vsakodnevnega branja otrokom. Redno branje in različne dejavnosti, povezane z odzivom na prebrano/

slišano (pogovori, dramatizacije, risanje, petje ...), morajo postati vsakodnevne dejavnosti. V osnovni šoli je treba pouk pri vseh predmetih organizirati na način, da učenci in učenke redno berejo/se učijo iz pisnih gradiv (tiskanih in digitalnih). Naloga učiteljev in učiteljic pa je, da pri tem delu učijo učence in učenke uporabljati tako strategije, ki jim zagotavljajo osnovno razumevanje (identifikacijo bistva, povzemanje, izdelava lastnih zapiskov), kot tudi strategije, ki omogočajo doseganje višjih ravni bralne pismenosti.

- Ozvestiti učitelje in učiteljice v višjih razredih osnovne šole, da pri ohranjanju motivacije za branje bolje izkoristijo potencial vrstniške skupine, ki jo ima ta na posamezne mladostnike in mladostnice. V raziskavi D. Haramije idr. (2025) je 75 odstotkov učiteljev in učiteljic poročalo, da spodbujajo učence in učenke k temu, da povedo vrstnikom in vrstnicam o tem, kar so brali; 66 odstotkov učiteljev in učiteljic poroča, da jim priporočajo zanimive knjige, in 59 odstotkov jih spodbuja, da si izmenjujejo knjige med seboj.
- Vzpostaviti dejansko partnerstvo med vrtcem/šolo in družino, pri čemer se spodbuja skupno branje, izposoja knjig, obisk knjižnic ipd. Še zlasti je to pomembno v predšolskem obdobju in prvem triletju osnovne šole, ko starši otroku/učencu oziroma učenki z rednim branjem ohranjajo motivacijo za branje; z različnimi bralnimi dejavnostmi pa razvijajo tudi spoznavne vidike bralne pismenosti (v vrtcu predbralne spretnosti, v osnovni šoli urjenje spretnosti branja). Naloga strokovnih delavcev in delavk vrtca in šole je ozaveščati starše o pomenu branja (to počne 70 odstotkov vzgojiteljic in vzgojiteljev); od 60–70 odstotkov jih poroča, da spodbujajo starše predšolskih otrok k obisku knjižnice, da jih seznanjajo z brezplačno ponudbo v

knjižnicah; le redko pa zanje organizirajo kratka predavanja o tem, kako vzpostaviti bralno rutino in kako brati skupaj z otrokom – le 14 odstotkov vzgojiteljic in vzgojiteljev poroča, da to počne. Med učitelji in učiteljicami le dobra polovica (57 odstotkov) spodbuja starše, da otrokom doma berejo gradivo iz različnih virov (Haramija idr., 2025).

- Usposobiti strokovne delavce in delavke vrtca in prvega triletja osnovne šole za razvoj predbralnih spretnosti pri otrocih (npr. v uporabi različnih didaktičnih gradiv za razvoj fonološkega zavedanja, v razvoju spretnosti kakovostnega skupnega branja), da lahko posredujejo strokovno znanje naprej staršem (preko predavanj, delavnic, skupnih projektov).
- Poskrbeti za s tiskom bogato okolje in spodbuditi strokovne delavce in delavke v vrtcu in šoli k oblikovanju knjižnih kotičkov (oddelčnih, razrednih knjižnic), k pogostejšemu spodbujanju otrok/učencev in učenk k uporabi kotičkov ter k sodelovanju s knjižničarji in knjižničarkami v šolskih in splošnih knjižnicah pri pripravi skupnih dejavnosti, npr. bibliopedagoških ur.
- Seznaniti strokovne delavce in delavke v vrtcu in prvem triletju osnovne šole s portalom druzina.pismen.si, ki ga pozna le malo strokovnih delavk in delavcev v vrtcih – 11 odstotkov – in še manj, 4 odstotke v šoli (Haramija idr., 2025), da z njim spoznajo tudi starše, ki lahko tam najdejo številne ideje in predloge za dejavnosti za razvoj bralne pismenosti v okviru družine ter različna didaktična gradiva.

Literatura in viri:

- Bider Petelin, I., in Ozbič, M. (2022). *Preizkus predbralnih zmožnosti – PPZ*. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Cunningham, D. D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 501–507.
- Donnelly, P. M., Huber, E., in Yeatman, J. D. (2019). Intensive summer intervention drives linear growth of reading skill in struggling readers. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01900>
- Ehri, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology: Monograph Series*, 1, 7–28.
- Gerčar, J., Kovač, M., Blatnik, A., in Rugelj, S. (2024). *Knjiga in bralci VII*. UMco.
- Godec Soršak, L., Jenko, N., Lipec Stopar, M., Petek, T., Rot Vrhovec, A., in Skubic, D. (2022). *Preizkus bralnega razumevanja za učence 5. in 8. razreda*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Grom, K. (2020). *Razvijanje pismenosti po modelu vertikalnega opismenjevanja*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Haramija, D. (2020). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/511>
- Haramija, D., Fras Popović, S., Ivanuš Grmek, M., Javrh, P., Jančič Hegediš, P., Jug, T., Kovač, M., ... (2025). *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah ter knjižnicah*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., in Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 338–358.
- Klemenčič, E., in Myrazchsky, P. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2021: nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pirls/pirls-2021/>
- Košak Babuder, M. (2012). *Razvijanje bralne pismenosti v osnovni šoli*. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Košir, J. (2016). *Formativni preizkus tekočnosti branja v petstopenjskem modelu pomoči za učence z učnimi težavami*. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3862/>
- Marjanovič Umek, L., in Fekonja Peklaj, U. (2004). *Razvoj govora in pripovedovanja v predšolskem obdobju*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Hacin, K. (2019). *Dodatni program za spodbujanje zgodnje pismenosti v vrtcu: kratkoročni in dolgoročni učinki*. *Sodobna pedagogika*, 70(3), 10–23, 112–125.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok: razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Nolimaj, F., in Novaković, T. (2013). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli: teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Zavod RS za šolstvo in šport.
- OBJEM: *Bralna pismenost in razvoj slovenščine*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/projekti/projekt-objem/>
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pečjak, S. (2011). *Bralna pismenost slovenskih učencev v PISI 2009 – analiza skozi prizmo rezultatov razvitosti kompetence »učenje učenja«*. *Šolsko polje*, 22(5-6), 69–88.
- Pečjak, S. (2012). *Razvoj bralnih zmožnosti v prvem triletnem osnovne šole*. V: L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in S. Pečjak. *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje* (45–90). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

- Pečjak, S. (2013). *SPSS baza podatkov iz raziskave Razvoj bralne pismenosti: diagnostični pripomočki za ocenjevanje bralne pismenosti in oblikovanje modela bralne pismenosti* [neobjavljeno gradivo, dostopno pri avtorici]. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Pečjak, S. (2020). Bralna pismenost v raziskavi PISA 2018 – psihološki vpogled in interpretacije dosežkov slovenskih učencev. *Šolsko polje*, 31(1/2), 35–56.
- Pečjak, S., Križaj, M., Magajna, L., in Kozinc, A. (1999). *Komunikacijski model opismenjevanja z didaktično igro: zaključno poročilo*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pečjak, S., in Pirc, T. (2018). Developing Summarizing Skills in 4th Grade Students: Intervention Programme Effects. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 571–581.
- Pečjak, S., in Potočnik, N. (2011a). Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje. V: Nolimaj, F. (ur.), *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi* (str. 61–80). Zbornik prispevkov konference. Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Eurydice Slovenija, CMEPIUS, Pedagoški inštitut.
- Pečjak, S., Magajna, L., Podlesek, A., in Potočnik, N. (2011b). *Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1. razreda (OSBZ-1)*. Predloga z navodili za izvedbo in vrednotenje – osnutek preliminarne oblike. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Perčič, S., Bukavec, S., in Ozbič, M. (2022). *V svetu glasov: vaje fonološkega zavedanja*. Mladika Trst.
- Program osnovna šola – Slovenščina: Učni načrt (posodobljena izdaja) (2018). MIZŠ, ZRSŠ. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf
- Rupar, P., Blatnik, A., Kovač, M., in Rugelj, S. (2019). *Knjiga in bralci VI*. UMco.
- Schiefele, U., in Löweke, S. (2017). The Nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 405–421.
- Šterman Ivančič, K. (2019). *PISA 2018: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Pedagoški inštitut.
- Šterman Ivančič, K., in Puklek levpušček, M. (2019). Branje mladih leta 2009 in leta 2018 ter razlike v branju glede na spol in izobraževalni program. *Šolsko polje*, 31(1–2), 11–33.
- Šterman Ivančič, K., in Mlekuž, A. (ur., 2023). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – PISA 2022: nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*. Pedagoški inštitut.
- Treiman, R., Cohen, J., Mulqueeny, K., Kessler, B., in Schechtman, S. (2007). Young children's knowledge about printed names. *Child Development*, 78(5), 1458–1471.
- Višnar, V. (2019). *Napredek zaznavanja določenih ravni fonološkega zavedanja pri pet in šest let starih otrocih*. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta UM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=75150>
- Whitehurst, G.J., in Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.

.....

ANALIZA DOSEŽKOV NA LESTVICAH VSEBIN IZ MATEMATIKE IN NARAVOSLOVJA V RAZISKAVAH TIMSS IN PISA

Dr. Klaudija Šterman Ivančič

Pedagoški inštitut

klaudija.sterman@pei.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju na matematičnih vsebinskih področjih.	1.1 Povprečni dosežek četrtošolcev in četrtošolk na matematičnem vsebinskem področju Števila v raziskavi TIMSS	1.1.1 511 točk (TIMSS 2015) in 513 točk (mednarodno povprečje 506 točk, TIMSS 2023)
	1.2 Povprečni dosežek četrtošolcev in četrtošolk na matematičnem vsebinskem področju Merjenje in geometrija v raziskavi TIMSS	1.2.1 530 točk (TIMSS 2015) in 515 točk (mednarodno povprečje 504 točke, TIMSS 2023)
	1.3 Povprečni dosežek četrtošolcev in četrtošolk na matematičnem vsebinskem področju Podatki v raziskavi TIMSS	1.3.1 540 točk (TIMSS 2015) in 515 točk (mednarodno povprečje 500 točk, TIMSS 2023)
	1.4 Povprečni dosežek 15-letnikov in 15-letnic na matematičnem vsebinskem področju Spremembe in razmerja v raziskavi PISA	1.4.1 499 točk (PISA 2012) in 479 točk (povprečje OECD 470 točk, PISA 2022)
	1.5 Povprečni dosežek 15-letnikov in 15-letnic na matematičnem vsebinskem področju Količine v raziskavi PISA	1.5.1 504 točke (PISA 2012) in 485 točk (povprečje OECD 472 točk, PISA 2022)
	1.6 Povprečni dosežek 15-letnikov in 15-letnic na matematičnem vsebinskem področju Liki in telesa v raziskavi PISA	1.6.1 503 točke (PISA 2012) in 492 točk (povprečje OECD 471 točk, PISA 2022)
	1.7 Povprečni dosežek 15-letnikov in 15-letnic na matematičnem vsebinskem področju Verjetnost in delo s podatki v raziskavi PISA	1.7.1 496 točk (PISA 2012) in 483 točk (povprečje OECD 474 točk, PISA 2022)

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
2 Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju na naravoslovnih vsebinskih področjih.	2.1 Povprečni dosežek četrtošolcev in četrtošolk na naravoslovnem vsebinskem področju Živa narava v raziskavi TIMSS	2.1.1 545 točk (TIMSS 2015) in 520 točk (mednarodno povprečje 495 točk, TIMSS 2023)
	2.2 Povprečni dosežek četrtošolcev in četrtošolk na naravoslovnem vsebinskem področju Neživa narava v raziskavi TIMSS	2.2.1 546 točk (TIMSS 2015) in 533 točk (mednarodno povprečje 500 točk, TIMSS 2023)
	2.3 Povprečni dosežek četrtošolcev in četrtošolk na naravoslovnem vsebinskem področju Vede o Zemlji v raziskavi TIMSS	2.3.1 531 točk (TIMSS 2015) in 523 točk (mednarodno povprečje 496 točk, TIMSS 2023)
	2.4 Povprečni dosežek 15-letnikov in 15-letnic na naravoslovnem vsebinskem področju Živi sistemi v raziskavi PISA	2.4.1 517 točk (PISA 2006) in 514 točk (povprečje OECD 492 točk, PISA 2015)
	2.5 Povprečni dosežek 15-letnikov in 15-letnic na naravoslovnem vsebinskem področju Fizikalni sistemi v raziskavi PISA	2.5.1 531 točk (PISA 2006) in 512 točk (povprečje OECD 493 točk, PISA 2015)
	2.6 Povprečni dosežek 15-letnikov in 15-letnic na naravoslovnem vsebinskem področju Sistemi Zemlje in vesolja v raziskavi PISA	2.6.1 534 točk (PISA 2006) in 509 točk (povprečje OECD 494 točk, PISA 2015)

Povzetek

Zadnji rezultati raziskav TIMSS iz leta 2023 in PISA iz leta 2022 na mednarodno primerljivih lestvicah iz matematike in naravoslovja kažejo, da učenci in učenke v Sloveniji v obeh raziskavah sicer še vedno dosegajo rezultate nad mednarodnim povprečjem, vendar je prišlo na nacionalni ravni pri zadnjem merjenju do upada v dosežkih pri obeh populacijah v primerjavi z dosežki iz preteklih let. Medsebojne primerjave med dosežki pri matematiki in dosežki pri naravoslovju, ki jih oblikujemo glede na spremembe med predhodnimi krogi in splošno obliko trendov teh sprememb, kažejo, da je v zadnjem krogu v raziskavi TIMSS prišlo do večjega upada v povprečnem dosežku na področju naravoslovja, v raziskavi PISA pa na področju matematike. Prispevek zato podrobneje preučuje, pri katerih od matematičnih in naravoslovnih vsebinskih področij je bilo v raziskavah TIMSS 2023 in PISA 2022 zaznati največji upad v znanju slovenskih učencev in učenk. Za četrtošolce in četrtošolke je med matematičnimi področji največji upad pri merjenju in geometriji, med naravoslovnimi pa pri živi naravi. Za 15-letnike in 15-letnice je med matematičnimi področji največji upad na področjih količin ter sprememb in razmerij, med naravoslovnimi pa pri sistemih Zemlje in vesolja. Podrobnejši pregled nalog s teh področij kaže, da je skupna značilnost najzahtevnejših nalog v obeh raziskavah prenos znanja v realne, problemsko zasnovane kontekste. V prispevku so podrobneje opisane matematične in naravoslovne naloge s teh področij, ki so bile ob zadnjem merjenju za učence in učenke v Sloveniji najtežje, rezultati pa opozarjajo na pomembnost celostne obravnave predmetnih področij s poudarkom na znanju z razumevanjem in prenosu znanja v nove situacije in kontekste. Ob upoštevanju metodoloških omejitev raziskav TIMSS in PISA za tovrstno analizo predstavljajo ugotovitve prispevka pomembno izhodišče za ugotavljanje kakovosti

izobraževanja ter nadaljnje delo pri razvoju učnih načrtov in oblikovanju nacionalnih politik.

Ključne besede: TIMSS, PISA, matematika, naravoslovje, dosežki

Analysis of Achievement on Mathematics and Science Content Scales in the TIMSS and PISA

The latest results of the TIMSS 2023 study and PISA 2022 assessment, conducted on internationally comparable scales in mathematics and science, show that Slovenian students continue to perform above the international average in both large-scale international assessments. However, at the national level, the most recent cycle revealed a decline in achievement among both populations compared with previous years. Comparative analyses of achievement in mathematics and science, based on changes between previous cycles and the overall pattern of these trends, indicate that in the most recent TIMSS cycle, the greater decline occurred in average achievement in science, whereas in PISA it was in mathematics. The paper, therefore, explores in more detail the mathematical and scientific content domains in which the TIMSS 2023 study and PISA 2022 assessment recorded the greatest decline in the knowledge of Slovenian students. For fourth-grade students, the greatest decline in mathematics was observed in measurement and geometry, and in science, in life sciences. For 15-year-olds, the greatest decline in mathematics was observed in quantities and in change and relationships, and in science, in Earth and space systems. A closer look at the items from these areas shows that the common feature of the most demanding items in both studies is the transfer of

knowledge to real, problem-based contexts. The paper provides a detailed description of the mathematics and science items from these areas that were most challenging for Slovenian students in the latest measurement. The results underscore the importance of a holistic approach to subject areas, with a focus on understanding and applying knowledge to new situations and contexts. Considering the methodological limitations of the TIMSS and PISA studies for this type of analysis, the findings presented in this paper provide a valuable starting point for assessing the quality of education and advancing subject-curriculum development, as well as the formulation of national policies.

Keywords: TIMSS, PISA, mathematics, science, achievement

Uvod

Podatki, pridobljeni v mednarodnih raziskavah, kot sta Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja (TIMSS) in Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk (PISA), predstavljajo enega ključnih virov za razumevanje različnih vidikov delovanja nacionalnega izobraževalnega sistema. Podatki v teh raziskavah so zbrani na reprezentativnih vzorcih, poleg nacionalnih analiz pa omogočajo primerjave z drugimi sodelujočimi državami na mednarodnih lestvicah dosežkov, osvetljujejo trende v znanju učencev in učenk ter omogočajo vpogled v različne spremljajoče dejavnike omenjenih dosežkov. Kot taki zato predstavljajo kakovostno osnovo za vsebinske premisleke pri oblikovanju nacionalnih izobraževalnih politik.

Zadnji rezultati raziskav TIMSS iz leta 2023 in PISA iz leta 2022 na mednarodno primerljivih lestvicah iz matematike in naravoslovja kažejo, da slovenski učenci in učenke¹ v obeh raziskavah sicer še vedno dosegajo rezultate nad mednarodnim povprečjem,² vendar je prišlo na nacionalni ravni do upada v dosežkih pri obeh populacijah v primerjavi z dosežki iz preteklih let. Medsebojne primerjave med dosežki pri matematiki in dosežki pri naravoslovju, ki jih oblikujemo glede na spremembe med predhodnimi krogi in splošno obliko trendov teh sprememb, kažejo, da je v zadnjem krogu v raziskavi TIMSS prišlo do večjega upada v povprečnem dosežku na področju naravoslovja, v raziskavi PISA pa na področju matematike. Poudariti velja, da je bil povprečni dosežek za Slovenijo tako na področju matematike kot naravoslovja v raziskavi PISA 2022 najnižji od začetka sodelovanja države v raziskavi, tj. od leta 2006, in se Slovenija glede na obliko trenda dosežkov v dosedanjih zajemih podatkov pri matematiki in naravoslovju umešča med države z dolgoročnejšim negativnih trendom. Obenem se je po dveh desetletjih vztrajne rasti dosežkov četrtošolcev in četrtošolk v raziskavi TIMSS tako pri matematiki kot naravoslovju med letoma 2015 in 2023 prvič pokazal upad.

Ob zniževanju dosežkov učencev in učenk v Sloveniji na področju matematike in naravoslovja se zastavlja vprašanje, katera so tista vsebinska predmetna področja,

- 1 V okviru raziskave TIMSS smo za namene primerjav med različnimi zajemi podatkov izbrali učence in učenke 4. razreda, v raziskavo PISA pa so večinoma vključeni dijaki in dijakinje 1. letnikov srednješolskih izobraževalnih programov in nekaj učencev in učenk iz osnovnih šol. Z namenom doseganja jasnosti in berljivosti besedila bomo v primeru obeh raziskav vseskozi govorili o učencih in učenkah.
- 2 Na tem mestu in v nadaljevanju prispevka v primeru raziskave TIMSS govorimo o povprečju vseh sodelujočih držav, v primeru raziskave PISA pa o povprečju držav OECD.

pri katerih je zaslediti največji upad. Poleg vpogleda v povprečni dosežek države na mednarodno primerljivi lestvici skupnih dosežkov in v trende v teh dosežkih nam tako raziskava TIMSS kot PISA omogočata vpogled v dosežke na t. i. vsebinskih lestvicah iz matematike in naravoslovja, kot je na primer merjenje in geometrija pri matematiki in živa narava pri naravoslovju.³ Z analizami dosežkov na omenjenih lestvicah in pripadajočih nalog je mogoče prepoznati šibkejša področja znanja učencev in učenk v Sloveniji pri matematiki in naravoslovju ter na ta način omogočiti nadaljnjo vsebinsko razpravo o področjih, ki bi jih veljalo v tem kontekstu okrepiti.

Izhajajoč iz navedenega, je namen tega prispevka odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Kakšni so trendi v dosežkih v Sloveniji na področju matematike in naravoslovja v raziskavah TIMSS 2023 in PISA 2022 v primerjavi z dosežki iz preteklih let?
- Na katerih vsebinskih področjih iz matematike in naravoslovja je v Sloveniji prišlo pri zadnjih merjenjih obeh raziskav do največjega upada?
- Katere matematične in naravoslovne naloge iz vsebinskih področij z največjimi upadi dosežkov so bile za učenke in učence v Sloveniji v raziskavah TIMSS in PISA najzahtevnejše?

3 Med raziskavama TIMSS in PISA so razlike pri poimenovanju področij merjenja. Raziskava TIMSS je pri preverjanju znanj vsebinsko neposredneje vezana na znanja iz matematike in naravoslovja, opredeljena v kurikulumu. Tako v okviru raziskave ti področji merjenja imenujemo matematika in naravoslovje. V raziskavi PISA pa nas bolj kot preverjanje neposrednih kurikularnih znanj zanima prenos oz. uporaba teh znanj v konkretne, problemsko zasnovane situacije. Tako v okviru raziskave PISA govorimo o matematični in naravoslovni pismenosti, ki je nekoliko širši pojem in vključuje tudi neposredna znanja, pridobljena med izobraževanjem. Za namene tega prispevka bomo zaradi večje jasnosti in berljivosti besedila v primeru obeh raziskav govorili o matematiki in naravoslovju.

Da bi odgovorili na zastavljena vprašanja, bomo v prispevku najprej opredelili značilnosti raziskav TIMSS in PISA, podrobneje opisali matematične in naravoslovne vsebine, ki jih vsaka od raziskav preverja, prikazali povprečne dosežke iz matematike in naravoslovja za Slovenijo v več letih, povprečne dosežke na posameznih lestvicah vsebin iz matematike in naravoslovja v različnih zajemih obeh raziskav ter podrobnejši pregled najzahtevnejših nalog iz matematike in naravoslovja⁴. Ob koncu prispevka bo sledilo še poglavje s pogloblitimi ugotovitvami, sklepi in priporočili.

Raziskavi TIMSS in PISA

Raziskava TIMSS, ki poteka pod okriljem Mednarodne organizacije za ugotavljanje učinkov izobraževanja (IEA), preverja znanje učencev in učenk 4. in 8. razreda osnovne šole na področju matematike in naravoslovja in se izvaja na štiri leta. V Sloveniji sta bili v raziskavo od leta 1995 do leta 2015 vključeni obe populaciji, v letu 2019 Slovenija v raziskavi ni sodelovala, v letu 2023 pa je bila vključena le populacija četrtošolcev in četrtošolk. Iz tega razloga se v prispevku osredotočamo izključno na to populacijo učencev in učenk. Raziskava TIMSS primarno preverja kurikularna znanja s področja matematike in naravoslovja. Za obravnavo dosežkov četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji na vsebinskih področjih v matematiki in naravoslovju bomo primerjali podatke iz let 2015 in 2023.

⁴ Z izjemo naravoslovnih nalog PISA, ki jih zaradi oddaljenosti kroga PISA 2015, iz katerega bi bili na voljo zadnji razpoložljivi podatki, nismo obravnavali.

Raziskava PISA, ki poteka pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), se izvaja od leta 2000 (v Sloveniji od 2006) in je do 2018 potekala na tri leta, potem pa je bila zaradi pandemije covida izvedena z zamikom enega leta, v letu 2022. V raziskavi sodelujejo 15-letniki in 15-letnice, kar v Sloveniji praviloma sovпада s 1. letnikom srednješolskega izobraževanja. Raziskava meri bralno, matematično in naravoslovno pismenost, pri čemer se v vsakem ciklu bolj osredotoča na eno izmed področij. Naravoslovna pismenost je bila poudarjeno področje merjenja v letih 2006 in 2015, matematična pa v letih 2012 in 2022. Poudarjeno merjenje posameznega področja omogoča podrobnejši vpogled v dosežke na lestvicah matematičnih in naravoslovnih vsebin, zato se v prispevku pri obravnavanju omenjenih vsebin osredotočamo na rezultate iz navedenih let.

..... Matematične vsebine v raziskavah TIMSS in PISA

V raziskavi TIMSS so naloge s področja matematike v 4. razredu tako leta 2015 kot leta 2023 pri učencih in učenkah preverjale znanja s področja števil, merjenja in geometrije ter podatkov. Približno polovica matematičnega preizkusa je bila posvečena področju števil. Naloge so ugotavljale znanje s področja celih števil, osnovnih računskih operacij ter razumevanja lastnosti števil, kot je mestna vrednost. Sledili so izrazi, preproste enačbe in razmerja, pri čemer so učenci in učenke uporabljali spremenljivke v preprostih enačbah in primerjali količine. Ulomki in decimalna števila so vključevali zaokroževanje ter osnovne izračune. Področje merjenje in geometrija je v raziskavi TIMSS zavzemalo približno tretjino

preizkusa. V sklopu merjenja so učenci in učenke reševali naloge, ki so zajemale dolžino, maso, ploščino, obseg in prostornino preprostih oblik. Geometrijski del je vključeval prepoznavanje in risanje likov, razumevanje geometrijskih odnosov ter lastnosti črt, kotov in različnih dimenzionalnih oblik. Preostala petina preizkusa je bila namenjena podatkovnemu področju: branju in prikazovanju podatkov ter interpretaciji, združevanju in primerjanju podatkov. Učenci in učenke so morali v sklopu teh nalog razumeti različne oblike grafičnih prikazov, jih dopolnjevati in povezovati informacije iz več virov (Japelj Pavešić idr., 2024).

V letih 2012 in 2022, ko je bila matematika poudarjeno področje merjenja v raziskavi PISA, so bile naloge razdeljene na štiri vsebinska področja: spremembe in razmerja, količine, liki in telesa ter verjetnost in delo s podatki, pri čemer je vsaka od vsebinskih kategorij nalog obsegala približno četrtno preizkusa matematične pismenosti PISA. Naloge z vsebinami s področja sprememb in razmerij so preverjale razumevanje različnih vrst sprememb (npr. diskretne, trajne), njihovo matematično modeliranje s funkcijami in enačbami ter interpretacijo simbolnih in grafičnih prikazov. Na področju količin so naloge zahtevale kvantitativno presojo lastnosti predmetov in pojavov, poznavanje enot, meritev, številčnih vzorcev in argumentiranja na podlagi količin. Naloge s področja likov in teles so se osredotočale na preverjanje prostorske predstave: prepoznavanje vzorcev, orientacije, predstavitev predmetov in interpretacije vizualnih informacij. Naloge s področja verjetnosti in dela s podatki pa so preverjale razumevanje variabilnosti podatkov, negotovosti in naključnosti dogodkov pa tudi vrednotenje sklepov na osnovi verjetnostnih modelov.

Pomembna značilnost raziskave PISA je preverjanje uporabe matematike v realnih kontekstih, saj so naloge oblikovane tako, da preverjajo spretnost izbire ustreznih strategij in prikazov glede na dani problem in njegov kontekst (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023).

Naravoslovne vsebine v raziskavah TIMSS in PISA

Tako leta 2015 kot leta 2023 je raziskava TIMSS preverjala znanje iz naravoslovja na naslednjih treh vsebinskih področjih: živa in neživa narava ter vede o Zemlji. Malo manj kot polovica preizkusa je vsebovala naloge, ki so preverjale znanje s področja žive narave, tj. značilnosti in življenjskih procesov organizmov, življenjskih ciklov, razmnoževanja in dednosti, odnosov med organizmi in okoljem, ekosistemov ter zdravja ljudi. Poudarek je bil na razumevanju delovanja organizmov, njihovega vpliva na okolje ter osnovnih naravoslovnih konceptov. Vsebine iz nežive narave so bile vključene v malo več kot tretjino nalog. Te naloge so zajemale znanje s področja snovi in njenih lastnosti, spremembe snovi, oblik in prenosov energije ter pojme, povezane s svetlobo, zvokom, elektriko, magnetizmom, silami in gibanjem. Učenci in učenke so morali poznati agregatna stanja snovi, spremembe v stanju in obliki ter razumevati osnovne naravoslovne pojave in njihove praktične primere. Najmanj, tj. približno petina nalog, je zajemala znanja s področja vede o Zemlji in je vključevala fizikalne značilnosti Zemlje, vire in njihovo zgodovino, vreme in podnebje ter Zemljin položaj v sončnem sistemu. Naloge so zahtevale poznavanje zgradbe Zemlje, prepoznavanje naravnih procesov, razumevanje virov ter opazovanje sprememb na Zemlji in v vesolju (Japelj Pavešić idr., 2024).

Raziskava PISA je v letih 2006 in 2015, ko je bilo naravoslovje poudarjeno področje merjenja, preverjala znanje učencev in učenk, podobno kot raziskava TIMSS, na treh vsebinskih naravoslovnih področjih: fizikalni (neživi) sistemi, živi sistemi ter sistemi Zemlje in vesolja, pri čemer je vsaka od vsebinskih kategorij nalog obsegala približno tretjino preizkusa naravoslovne pismenosti PISA. Naloge, ki so preverjale znanje s področja fizikalnih sistemov, so zajemale razumevanje zgradbe in lastnosti snovi, vključno s kemijskimi lastnostmi in reakcijami, poznavanje gibanja in sil, magnetnih polj, različnih oblik energije, njenih pretvorb ter načinov, kako energija vpliva na snov in z njo deluje. Naloge s področja živih sistemov so od učencev in učenk zahtevale znanja o celični zgradbi (na primer DNK), o delovanju organizmov, človeški biologiji, populacijah (vključno z vrstami in njihovimi evlucijskimi spremembami), ekosistemih ter biosferi kot celoti. Naloge s področja sistemov Zemlje in vesolja pa so vključevale vsebine, vezane na razumevanje zgradbe zemeljskih sistemov, kot je atmosfera, ter njihovih sprememb (na primer premikanje tektonskih plošč), zgodovinskega razvoja Zemlje, osnov sončnega sistema in znanja o zgodovini ter velikosti vesolja (Štraus idr., 2016).

Metoda

Vzorec

Raziskava TIMSS kot ciljno populacijo opredeljuje učence in učenke, ki so v četrtem letu formalnega šolanja, vendar hkrati v povprečju tudi niso mlajši od 9,5 leta. V Sloveniji zahtevi ustreza 4. razred osnovne šole. V 4. razredu je v Sloveniji v raziskavi TIMSS 2015 sodeloval reprezentativni vzorec 4800 četrtošolcev in četrtošolk iz 148 osnovnih šol po Sloveniji (Japelj Pavešić in Svetlik, 2016), leta 2023 pa 4746 četrtošolcev in četrtošolk iz 149 osnovnih šol po Sloveniji (Japelj Pavešić idr., 2024).

V raziskavi PISA je ciljna populacija vključenih učencev in učenk stara od 15 let in 3 mesece do 16 let in 2 meseca v času reševanja preizkusa PISA, ne glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo. Tako so v Sloveniji v raziskavo večinoma vključeni učenci in učenke, ki obiskujejo 1. letnike srednješolskih izobraževalnih programov. V raziskavi v vsakem zajemu podatkov praviloma sodelujejo vse slovenske srednje šole ločeno po izobraževalnih programih, nekaj osnovnih šol in nekaj ustanov za izobraževanje odraslih. Leta 2006 je v Sloveniji v raziskavi PISA sodeloval reprezentativni vzorec 6595 učencev in učenk iz 339 srednješolskih izobraževalnih programov ter 24 osnovnih šol (Štraus idr., 2007), leta 2012 8405 učencev in učenk iz 327 srednješolskih izobraževalnih programov in 24 osnovnih šol ter ene ustanove za izobraževanje odraslih (Štraus idr., 2013), leta 2015 6406 učencev in učenk iz 300 srednješolskih izobraževalnih programov in 31 osnovnih šol ter dveh ustanov za izobraževanje odraslih (Štraus idr., 2016) in leta 2022 6721 učencev in učenk

iz 296 srednješolskih izobraževalnih programov, 52 osnovnih šol in dveh ustanov za izobraževanje odraslih (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023).

Analiza podatkov

Podatke raziskav TIMSS in PISA smo v tem prispevku podrobneje preučili v treh korakih: najprej smo iz mednarodnih baz podatkov izvzeli povprečne dosežke četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji pri matematiki in naravoslovju med letoma 2007 in 2023 ter povprečne dosežke slovenskih 15-letnikov in 15-letnic pri matematiki in naravoslovju med letoma 2006 in 2022. Nadalje smo za namen primerjave povprečnih dosežkov četrtošolcev in četrtošolk na lestvicah vsebin iz matematike in naravoslovja iz mednarodnih baz podatkov izvzeli podatke zadnjih dveh raziskav TIMSS, tj. iz let 2015 in 2023. Za namen primerjave povprečnih dosežkov 15-letnikov in 15-letnic na lestvicah vsebin iz matematike smo iz mednarodnih baz podatkov izvzeli podatke raziskave PISA 2012 in 2022, ko je bila matematika poudarjeno področje merjenja, za primerjavo povprečnih dosežkov na lestvicah vsebin iz naravoslovja pa podatke raziskave PISA 2006 in 2015, ko je bilo poudarjeno področje merjenja naravoslovja.⁵ Nato smo ugotavljali, pri katerih matematičnih in naravoslovnih vsebinskih področjih je bilo med primerjanimi zajemi zaznati največji padec v dosežkih, in v okviru teh področij v zadnjem koraku prepoznali naloge, ki so slovenskim učenkam in učencem povzročale največ težav. Zaradi aktualnosti

⁵ Naravoslovje je bilo kot poudarjeno področje merjenja v raziskavo PISA ponovno vključeno v letu 2025, prvi rezultati pa bodo javno objavljeni septembra 2026.

podatkov smo za analizo nalog uporabili zadnje podatke raziskav TIMSS in PISA, tj. TIMSS 2023 in PISA 2022. Tako smo pri raziskavi PISA vsebinsko analizirali zgolj naloge s področja matematike, ne pa tudi naravoslovja, pri katerem so zadnji tovrstni razpoložljivi podatki na voljo iz leta 2015. V okviru raziskave TIMSS 2023 smo podrobneje pregledali 92 matematičnih nalog (51 nalog s področja merjenja in geometrije ter 41 nalog s področja podatkov) in 79 naravoslovnih nalog (področje žive narave). V okviru raziskave PISA 2022 smo pregledali 110 matematičnih nalog (43 nalog s področja sprememb in razmerij ter 67 nalog s področja količin). Pri vsaki nalogi smo pregledali vsebino in cilje naloge ter iz mednarodno razpoložljivih podatkov izvzeli podatek o deležu slovenskih učencev in učenk, ki so pravilno rešili nalogo. V rezultatih smo podrobneje opisali 5 najtežjih matematičnih nalog v raziskavi TIMSS s področja dela s podatki in 5 nalog s področja merjenja in geometrije ter 10 najtežjih naravoslovnih nalog s področja žive narave. V okviru raziskave PISA smo podrobneje opisali 5 najtežjih matematičnih nalog s področja sprememb in razmerij ter 5 nalog s področja količin.

Rezultati

Povprečni dosežki pri matematiki in naravoslovju v raziskavah TIMSS in PISA

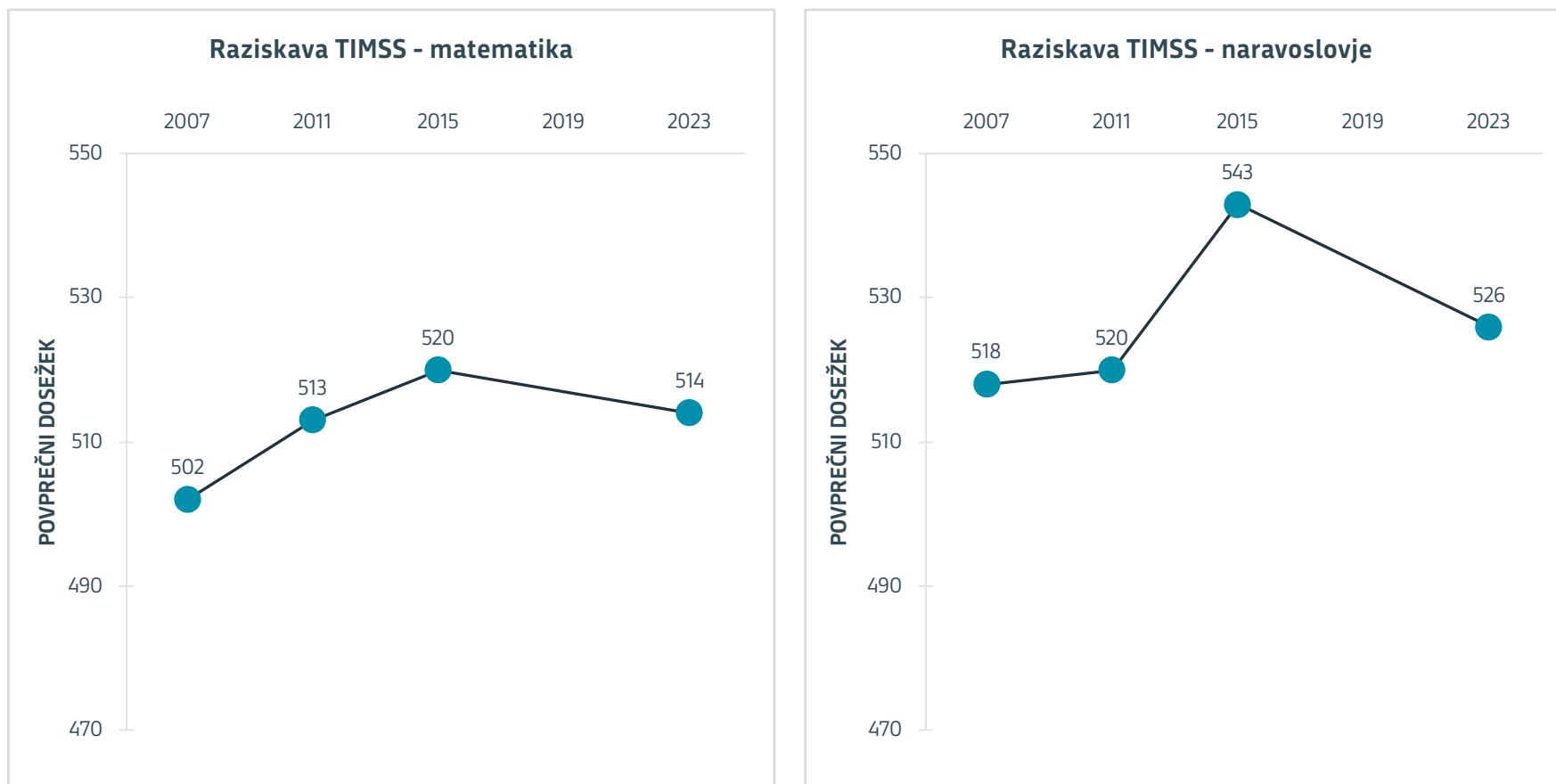
Slika 1 prikazuje povprečne matematične in naravoslovne dosežke slovenskih četrtošolcev in četrtošolk v raziskavi TIMSS med letoma 2007 in 2023. Iz podatkov lahko razberemo, da so bili dosežki tako pri matematiki kot naravoslovju v letu 2023 nižji kot leta 2015 in so bili

približno podobni tistim iz leta 2011. Med letoma 2015 in 2023 se je glede na spremembe med predhodnimi krogi in splošno obliko trenda bolj kot matematični znižal dosežek četrtošolcev in četrtošolk na področju naravoslovja. V letu 2023 je bil matematični dosežek učenk in učencev v Sloveniji v raziskavi TIMSS nad mednarodnim povprečjem dosežkov vseh sodelujočih držav, vendar nekoliko pod povprečjem držav OECD in pod povprečjem držav EU. Pri naravoslovju je bil dosežek za Slovenijo prav tako nad mednarodnim povprečjem dosežkov vseh sodelujočih držav, a se ni razlikoval od povprečja držav OECD in je bil nad povprečjem držav EU⁶ (von Davier idr., 2024).

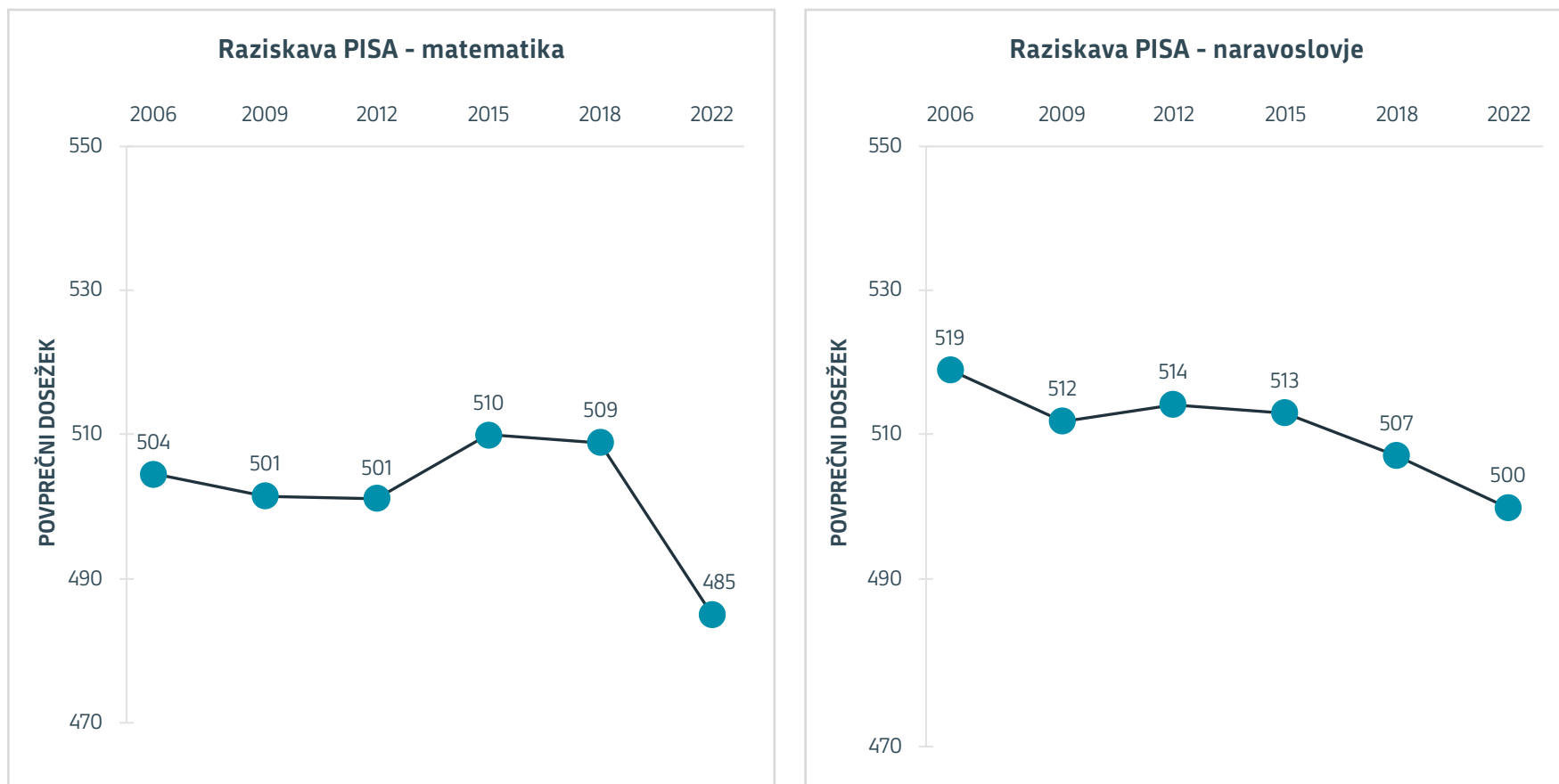
Nad mednarodno povprečje držav OECD⁷ pa so se v letu 2022 umestili dosežki pri matematiki in naravoslovju 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji v raziskavi PISA 2022 (OECD, 2023). Kljub temu podatki (slika 2) kažejo, da so 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji tako pri matematiki kot pri naravoslovju v raziskavi PISA 2022 dosegli najnižji rezultat od začetka sodelovanja Slovenije v raziskavi, tj. leta 2006. V nasprotju z raziskavo TIMSS je bilo v raziskavi PISA glede na spremembe med predhodnimi krogi in splošno obliko trenda med zadnjima dvema merjenjema zaznati večji padec v povprečnem dosežku na področju matematike kot na področju naravoslovja.

6 V raziskavi TIMSS 2023 je bil povprečni dosežek pri matematiki vseh sodelujočih držav 503 točke, držav OECD 525 točk in držav EU 524 točk. Povprečni dosežek pri naravoslovju vseh sodelujočih držav je bil 494 točk, držav OECD 526 točk in držav EU 518 točk.

7 V raziskavi PISA 2022 je bil povprečni dosežek držav OECD pri matematiki 472 točk in pri naravoslovju 485 točk.



Slika 1: Matematični in naravoslovni dosežki četrtošolcev in četrtošolk v raziskavi TIMSS med letoma 2007 in 2023



Slika 2: Matematični in naravoslovni dosežki 15-letnikov in 15-letnic v raziskavi PISA med letoma 2006 in 2022

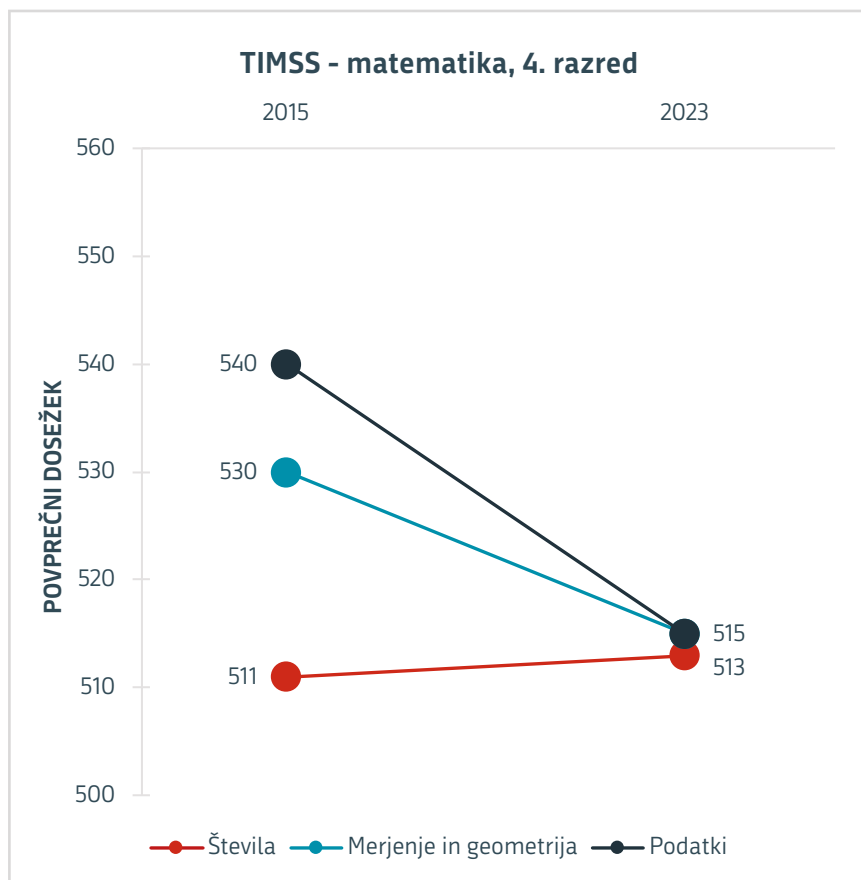
Dosežki na lestvicah vsebin iz matematike

Raziskava TIMSS

Slika 3 prikazuje dosežke četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji na lestvicah vsebin iz matematike v raziskavi TIMSS iz let 2015 in 2023. Rezultati kažejo, da je prišlo med letoma 2015 in 2023 do največjega upada v dosežkih pri matematičnih vsebinah, ki so se nanašale na delo s podatki (25 točk), in vsebinah s področja merjenja in geometrije (15 točk), dosežek četrtošolcev in četrtošolk pa je ostal približno enak pri vsebinah, ki so se nanašale na znanje s področja števil.

Podrobnejši pregled matematičnih nalog TIMSS 2023 s področja dela s podatki (preglednica 1) kaže, da so imeli četrtošolci in četrtošolke v Sloveniji največ težav pri zahtevnejših nalogah, ki so preverjale uporabo podatkov, prikazanih v stolpčnih diagramih, z namenom, da bi sprejeli ali ovrgli določen sklep, preverjale razbiranje ali predstavljanje podatkov v črtnem diagramu ter prepoznavanje optimalnega prikaza določenih podatkov.

Pri pregledu nalog TIMSS 2023 s področja merjenja in geometrije (preglednica 1) pa nato ugotavljamo, da so se kot najtežje izkazale nekatere naloge, ki so preverjale zahtevnejše razumevanje kotov, deljenje dolžin in določanje prostornine predmeta.



Slika 3: Dosežki četrtošolcev in četrtošolk na lestvicah vsebin iz matematike v raziskavi TIMSS 2015 in 2023

Preglednica 1: Področja in cilji nalog iz matematike, ki so bile za četrtošolce in četrtošolke v raziskavi TIMSS 2023 najtežje

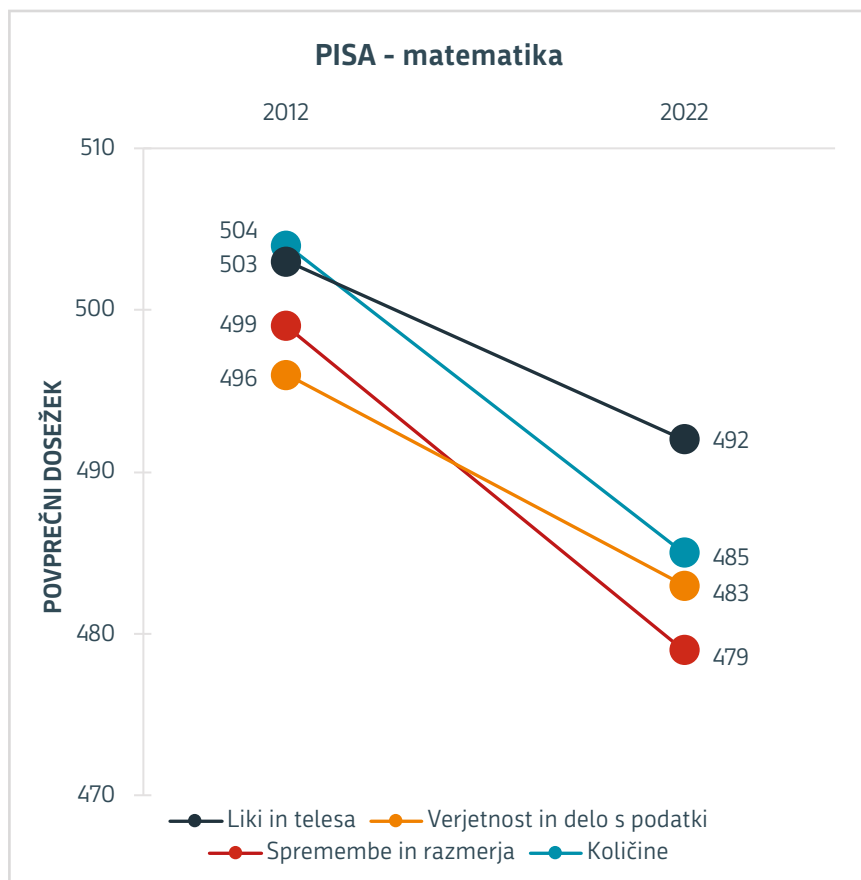
	Vsebinsko področje	Cilj naloge	Delež učencev in učenk, ki so pravilno rešili nalogo
1	Merjenje in geometrija	Narisati topi kot na kvadratni mreži, pri čemer je dana ena stranica.	9 %
2	Merjenje in geometrija	Rešiti besedilno nalogo, ki vključuje deljenje dolžin.	10 %
3	Merjenje in geometrija	Izbrati kot, ki je večji od pravega kota.	14 %
4	Podatki	Analizirati podatke v dveh stolpčnih diagramih, da bi ovrgli sklep.	17 %
5	Podatki	Uporabiti podatke iz stolpčnega diagrama, da bi ugotovili, ali je sklep resničen, in pojasniti odgovor.	18 %
6	Merjenje in geometrija	Določiti prostornino predmeta na podlagi prostornine izpodrinjene vode.	18 %
7	Merjenje in geometrija	Rešiti večstopenjsko besedilno nalogo, ki vključuje množenje in deljenje dolžin, s preostankom.	18 %
8	Podatki	Podatke iz preglednice predstaviti v črtnem diagramu.	21 %
9	Podatki	Razbrati črtni diagram in poiskati vrednost ob določenem času.	23 %
10	Podatki	Prepoznati optimalni prikaz podatkov za podatke, podane v preglednici.	25 %

Raziskava PISA

Slika 4 prikazuje dosežke 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji na lestvicah vsebin iz matematike v raziskavi PISA iz let 2012 in 2022. Rezultati kažejo, da je prišlo med letoma 2012 in 2022 do upada dosežkov na vseh štirih vsebinskih področjih, do največjega padca pa v znanju pri matematičnih vsebinah, ki so se nanašale na spremembe in razmerja (20 točk), in vsebinah, ki so zajemale razumevanje količin (19 točk). Tudi pri vsebinah, ki so preverjale razumevanje področij verjetnosti in dela s podatki ter geometrije, je bil dosežek leta 2022 nižji kot leta 2012, vendar je bil padec manjši (13 točk pri nalogah s področja verjetnosti in dela s podatki ter 11 točk pri nalogah s področja geometrije).

Podrobnejši pregled matematičnih nalog PISA 2022 s področja sprememb in razmerij (preglednica 2) kaže, da so imeli 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji največ težav pri nekaterih nalogah, ki so preverjale višje ravni znanja s področja funkcij in neenačb, algebre, razmerij in deležev ter uporabe formul, predvsem pa uporabo omenjenih konceptov v realnih kontekstih – od modeliranja in optimizacije, do uporabe matematičnih modelov in interpretacije podatkov. Prvih pet nalog, ki so se s tega področja v Sloveniji izkazale kot najtežje, je leta 2022 pravilno rešila manj kot šestina 15-letnikov in 15-letnic.

Nadalje podrobnejši pregled nalog s področja količin (preglednica 2) kaže, da so imeli 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji največ težav pri nekaterih nalogah, ki so preverjale uporabo višjih ravni znanja s področja računanja s količinami, primerjave količin, pretvarjanja enot in logičnega sklepanja na podlagi podatkov v različnih življenjskih kontekstih. Prvih pet nalog s področja količin, ki so se v Sloveniji izkazale kot najtežje, je leta 2022 pravilno rešila četrtnina ali manj 15-letnikov in 15-letnic.



Slika 4: Dosežki 15-letnikov in 15-letnic na lestvicah vsebin iz matematike v raziskavi PISA 2012 in 2022

Preglednica 2: Področja in cilji nalog iz matematike, ki so bile za 15-letnike in 15-letnice v raziskavi PISA 2022 najtežje

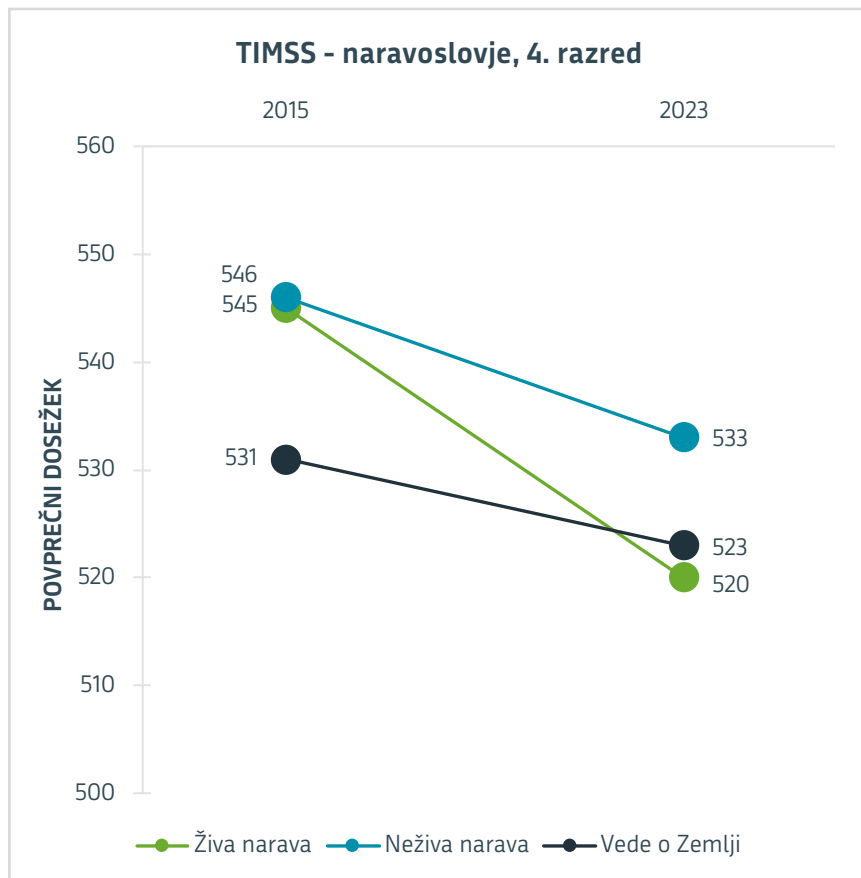
	Vsebinsko področje	Cilj naloge	Delež učencev in učenk, ki so pravilno rešili nalogo
1	Spremembe in razmerja	Uporabiti program za računanje in določiti, za katere vrednosti x je rezultat manjši od 0.	6 %
2	Spremembe in razmerja	Interpretirati model, ki temelji na dvodimenzionalni kvadratni strukturi, in zapisati formulo za lastnost te strukture.	7 %
3	Spremembe in razmerja	Ugotoviti, pri katerih vrednostih – bi prihranili več s kuponom za 20-odstotni popust.	10 %
4	Spremembe in razmerja	Iz razpona slanosti in volumna določiti razpon mase trdnega ostanka.	13 %
5	Spremembe in razmerja	Primerjati formule za odmere zdravil pri otrocih in ugotoviti, za koliko mililitrov bo odmerek za otroka po določeni formuli manjši, če je odmerek za odraslega 20 mililitrov.	15 %
6	Količine	Določiti razliko med tedenskima zaslužkoma dveh oseb na podlagi njunih urnikov in urnih postavk.	15 %
7	Količine	Izbrati ustrezne podatke, ki jih čebelar potrebuje za odločitev o nakupu kompletov po 8 kozarcev.	20 %
8	Količine	Določiti priporočeno dnevno količino beljakovin iz preglednice s hranilnimi vrednostmi.	21 %
9	Količine	Določiti, koliko satov je bilo povsem polnih in koliko do tretjine glede na iztočeni med iz 15 satov in podatka o količini medu v polnem satu.	25 %
10	Količine	Primerjati pravilnika in določiti, pri kateri prekoračitvi po Pravilniku 2 je kazen 170 EUR.	28 %

Dosežki na lestvicah vsebin iz naravoslovja

Raziskava TIMSS

Slika 5 prikazuje dosežke četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji na lestvicah vsebin iz naravoslovja v raziskavi TIMSS iz let 2015 in 2023. Rezultati kažejo, da je prišlo med letoma 2015 in 2023 do največjega padca v znanju pri naravoslovnih vsebinah s področja žive narave (25 točk). Tudi pri vsebinah s področja nežive narave in vede o Zemlji je bil povprečni dosežek četrtošolcev in četrtošolk v letu 2023 nižji kot leta 2015, vendar je bil padec manjši (12 točk na področju nežive narave in 8 točk na področju vede o Zemlji).

Podrobnejši pregled naravoslovnih nalog TIMSS 2023 s področja žive narave (preglednica 3) kaže, da so imeli četrtošolci in četrtošolke v Sloveniji največ težav pri nekaterih nalogah, ki so vključevale razumevanje osnov znanstvenega raziskovanja v biologiji, razlago odnosov med organizmi in vpliv človeka na okolje, pa tudi pri nalogah, ki so zahtevale razumevanje prilagoditev organizmov na okolje, pogojev za rast rastlin ter razvrščanja živali. Težave so imeli tudi pri razlagi nekaterih preprostih bioloških procesov, povezanih z zdravjem in delovanjem človeškega telesa. Prvih deset naravoslovnih nalog s področja žive narave, ki so se v Sloveniji izkazale kot najtežje, je uspešno rešila četrtna ali manj četrtošolcev in četrtošolk.



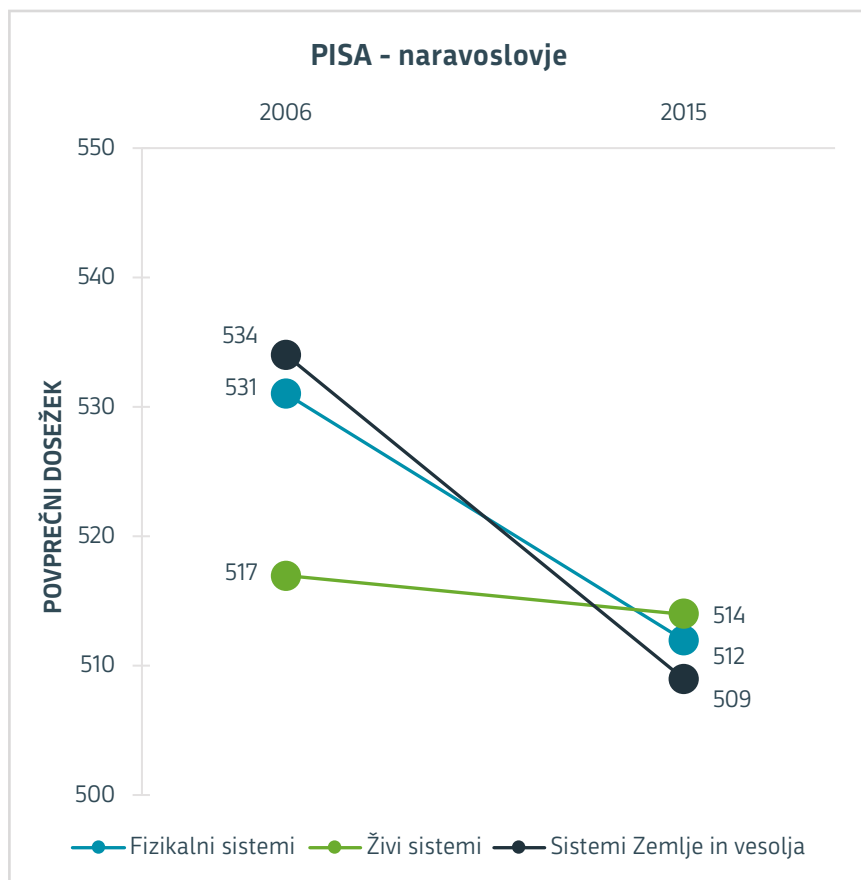
Slika 5: Dosežki četrtošolcev in četrtošolk na lestvicah vsebin iz naravoslovja v raziskavi TIMSS 2015 in 2023

Preglednica 3: Področja in cilji nalog iz naravoslovja, ki so bile za četrtošolce in četrtošolke v raziskavi TIMSS 2023 najtežje

	Vsebinsko področje	Cilj naloge	Delež učencev in učenk, ki so pravilno rešili nalogo
1	Živa narava	Opisati, kam je treba postaviti dve vrečki s semeni, da bi opravili zanesljiv poskus, povezan s svetlobo in rastjo semen.	15 %
2	Živa narava	Razložiti, zakaj se je število miši v mestu povečalo, ko so posekali drevesa.	15 %
3	Živa narava	Prepoznati in razložiti povezavo med dvema živalma s pomočjo prehranjevalne verige.	16 %
4	Živa narava	Razložiti, kako lahko povečanje površine, ki se uporablja za kmetovanje, povzroči zmanjšanje populacije določene živali.	17 %
5	Živa narava	Razložiti, zakaj ima en sam slonji mladič več možnosti za preživetje kot eno žabje jajce.	21 %
6	Živa narava	Navedi, kaj je prednost regrata, da naredi veliko semen, in kaj je prednost regrata, da naredi lahka, puhasta semena.	24 %
7	Živa narava	Navedi, kako se človeško telo odziva na nizke temperature.	25 %
8	Živa narava	Predvidevati in razložiti, v katerih okoljskih pogojih bi rast rastlin potekala najhitreje.	25 %
9	Živa narava	Določiti, katere od štirih navedenih živali imajo hrbtenico.	25 %
10	Živa narava	Opisati, zakaj je voda varna za pitje, če jo zavremo.	26 %

Raziskava PISA

Slika 5 prikazuje dosežke 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji na lestvicah vsebin iz naravoslovja v raziskavi PISA 2006 in 2015. Rezultati kažejo, da je prišlo med letoma 2006 in 2015 do največjega padca v znanju pri naravoslovnih vsebinah, ki so se nanašale na področje razumevanja sistemov Zemlje in vesolja (25 točk), in vsebinah, ki so vsebovale razumevanje fizikalnih (neživih) sistemov (19 točk). Dosežek 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji na naravoslovnih nalogah PISA s področja poznavanja živih sistemov je bil v letih 2006 in 2015 podoben.



Slika 6: Dosežki 15-letnikov in 15-letnic na lestvicah vsebin iz naravoslovja v raziskavi PISA 2006 in 2015

Kot že omenjeno, podrobne analize posameznih naravoslovnih nalog iz raziskave PISA 2015 zaradi oddaljenosti merjenja nismo izvedli.

Sklep in priporočila

Zadnji podatki mednarodnih raziskav znanja TIMSS 2023 in PISA 2022 kažejo, da učenci in učenke v Sloveniji sicer še vedno dosegajo mednarodno primerjalno razmeroma visoke ravni znanja in spretnosti iz matematike in naravoslovja, vendar rezultati hkrati kažejo upad v dosežkih v primerjavi s preteklimi leti. V raziskavi TIMSS se je glede na splošne oblike trendov bolj znižal dosežek na področju naravoslovja, v raziskavi PISA pa na področju matematike.

Podrobnejši pregled dosežkov na lestvicah vsebin iz matematike in naravoslovja v raziskavah TIMSS in PISA ter pregled nalog, ki so se za učence in učenke v Sloveniji izkazale kot zahtevnejše (preglednica 4), kaže, da so bili pri matematiki četrtošolci in četrtošolke leta 2023 najmanj uspešni na področju dela s podatki ter merjenja in geometrije. Težave so imeli z zahtevnejšo interpretacijo stolpčnih in črtnih diagramov, prepoznavanjem ustreznih prikazov podatkov, razumevanjem kotov, deljenjem dolžin in določanjem prostornine. Na področju naravoslovja so četrtošolci in četrtošolke imeli največ težav pri nalogah s področja žive narave. Slabše so reševali nekatere zahtevnejše naloge, ki so preverjale znanstveno raziskovanje v biologiji, razumevanje odnosov med organizmi, vpliva človeka na okolje, prilagoditve organizmov, pogojev za rast rastlin ter razvrščanja živali. Težave so imeli tudi z razlago osnovnih bioloških procesov, povezanih z zdravjem in delovanjem človeškega telesa.

Podrobnejši pregled nalog raziskave PISA je nadalje pokazal, da so imeli 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji največ težav pri zahtevnejših matematičnih nalogah s področij sprememb in razmerij ter količin, in sicer pri razumevanju funkcij, neenačb, algebre,

razmerij, deležev in matematičnega modeliranja v realnih kontekstih ter pri računanju s količinami, primerjanju količin, pretvarjanju enot in logičnem sklepanju na podlagi podatkov iz vsakdanjega življenja.

Preglednica 4: Povzetek matematičnih in naravoslovnih vsebin v raziskavah TIMSS 2023 in PISA 2022, ki so se za slovenske učenke in učence izkazale kot zahtevnejše

Raziskava	Stopnja izobraževanja	Predmetno področje	Vsebinsko področje	Zahtevana znanja
TIMSS 2023	4. razred OŠ	Matematika	Podatki	Interpretacija stolpčnih in črtnih diagramov, sklepanje na podlagi podatkov, izbira ustreznih prikazov podatkov.
TIMSS 2023	4. razred OŠ	Matematika	Merjenje in geometrija	Razumevanje kotov, deljenje dolžin, določanje prostornine.
TIMSS 2023	4. razred OŠ	Naravoslovje	Živa narava	Razumevanje raziskovanja v biologiji, odnosov med organizmi, vpliva človeka na okolje, pogojev za rast rastlin, razvrščanja živali.
PISA 2022	1. letnik SŠ	Matematika	Spremembe in razmerja	Funkcije, neenačbe, algebra, razmerja, deleži, uporaba matematičnih modelov in optimizacija.
PISA 2022	1. letnik SŠ	Matematika	Količine	Računanje s količinami, primerjava količin, pretvarjanje enot, logično sklepanje iz podatkov.

Rezultati nakazujejo področja, ki bi jih bilo smiselno v prihodnje dodatno obravnavati pri razvoju učnih vsebin in pristopov k poučevanju, pri čemer pa ne gre zanemariti tudi drugih matematičnih in naravoslovnih področij kot tudi nalog, ki preverjajo matematična in naravoslovna znanja na osnovnih ravneh. Kljub dolgoletnim poročilom iz mednarodnih raziskav o nadpovprečnih dosežkih učenk in učencev v Sloveniji pri matematiki in naravoslovju je treba opozoriti, da smo v raziskavi TIMSS za četrtošolce in četrtošolke po letih rasti v zadnjem obdobju zaznali padec dosežkov in da se Slovenija v raziskavi PISA na področju matematike in naravoslovja uvršča med države z dolgoročnim negativnim trendom dosežkov. To skupaj kaže na potrebo po celostni poglobljeni obravnavi vsebin in rezultatov preverjanj znanja učenk in učencev na teh predmetnih področjih.

Analiza kaže tudi, da je bila relativna zahtevnost posameznih vsebin za učence in učenke v Sloveniji med raziskavama TIMSS in PISA različna. V 4. razredu osnovne šole sta se kot zahtevnejši izkazali področji merjenja in geometrije ter žive narave, medtem ko so imeli 15-letniki in 15-letnice več težav pri reševanju nalog s področij sprememb in razmerij ter količin. Kljub omenjenim razlikam pa je skupna značilnost nalog, pri katerih so učenci in učenke dosegali najnižje rezultate, zahtevnost prenosa znanja v praktične in problemsko zasnovane situacije. Ključno priporočilo je zato usmerjeno v poglobljeno analizo obstoječih pristopov k poučevanju z vidika spodbujanja razumevanja in uporabnosti znanja v realnih kontekstih. Pomembno se zdi tudi preveriti, v kolikšni meri slovenski izobraževalni sistem dejansko omogoča razvoj tovrstnih zmožnosti.

Pri premisleku navedenih rezultatov pa je treba upoštevati tudi metodološke omejitve obeh obravnavanih raziskav. Raziskavi TIMSS in PISA sta zasnovani kot prečni, ne pa vzdolžni študiji, zato ne omogočata neposrednega spremljanja napredka iste populacije skozi čas. Prav tako sta konceptualno različni, kar omejuje neposredno primerjavo med rezultati dosežkov po točkah. Vendar so ugotovitve v tem prispevku oblikovane tako, da lahko predstavljajo pomemben analitski okvir in izhodišče za nadaljnje delo pri razvoju učnih načrtov ter oblikovanju izobraževalnih politik.

Literatura in viri

- Davier, M. von, Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., in Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>
- Japelj Pavešić, B., in Svetlik, K. (2016). *Znanje matematike in naravoslovja med četrtošolci v Sloveniji in po svetu: izsledki raziskave TIMSS 2015*. Pedagoški inštitut. <https://timsspei.splet.arnes.si/files/2016/11/T15-druga-cetrtošolci.pdf>
- Japelj Pavešić, B., Novak, J., in Blaznik, L. (2024). *Znanje matematike in naravoslovja med četrtošolci v Sloveniji in po svetu*. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2024/12/TIMSS2023_porocilo-PI_4.12.2024.pdf
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Šterman Ivančič, K., in Mlekuž, A. (2023). *PISA 2022: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wpcontent/uploads/2024/04/Porocilo22_final_26032024.pdf
- Štraus, M., Repež, M., in Štigl, S. (2007). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev – OECD PISA: Naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev – Nacionalno poročilo*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA2006NacionalnoPorocilo.pdf>
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K., in Štigl, S. (2013). *OECD PISA 2012: Povzetek rezultatov za Slovenijo*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA-2012-Povzetek-rezultatov-SLO.pdf>
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K., in Štigl, S. (2016). *PISA 2015: Naravoslovni, matematični in bralni dosežki slovenskih učenk in učencev v mednarodni primerjavi – Nacionalno poročilo o raziskavi*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/wpcontent/uploads/2018/12/PISA2015NacionalnoPorocilo.pdf>

.....

PRISPEVEK MEDNARODNE RAZISKAVE TRENDOV ZNANJA MATEMATIKE IN NARAVOSLOVJA K OBLIKOVANJU KOMPETENC ZA TRAJNOSTNOST

Dr. Gregor Torkar

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in UNESCO katedra
o izobraževanju učiteljev za trajnostni razvoj
gregor.torkar@pef.uni-lj.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v okoljskem znanju.	1.1 Povprečni delež pravilnih odgovorov četrtošolcev in četrtošolk pri sklopu nalog Znanje o sistemu – Biosfera v raziskavi TIMSS	1.1.1 71 % (mednarodno povprečje 68 %, TIMSS 2023)
	1.2 Učenci in učenke izkazujejo pozitiven odnos do ohranjanja okolja.	1.2.1 53 % (mednarodno povprečje 54 %, TIMSS 2023)
	1.3 Učenci in učenke izkazujejo visoko raven delovanja za ohranjanje okolja.	1.3.1 74 % (mednarodno povprečje 71 %, TIMSS 2023)
	1.4 Povprečni delež pravilnih odgovorov četrtošolcev in četrtošolk pri sklopu nalog Znanje o ukrepih in njihovi učinkovitosti – Biosfera v raziskavi TIMSS	1.4.1 75 % (mednarodno povprečje 73 %, TIMSS 2023)
	1.5 Povprečni delež pravilnih odgovorov četrtošolcev in četrtošolk pri sklopu nalog Znanje o ukrepih in njihovi učinkovitosti – Družba v raziskavi TIMSS	1.5.1 72 % (mednarodno povprečje 69 %, TIMSS 2023)
	1.6 Povprečni delež pravilnih odgovorov četrtošolcev in četrtošolk pri sklopu nalog Znanje o ukrepih in njihovi učinkovitosti – Gospodarstvo v raziskavi TIMSS	1.6.1 76 % (mednarodno povprečje 73 %, TIMSS 2023)

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
2 Učenci in učenke izkazujejo pozitiven odnos do ohranjanja okolja.	2.1 Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki izkazujejo pozitivna stališča do ohranjanja okolja	2.1.1 95 % (se zelo strinjajo ali strinjajo s trditvijo »Skrbi me za zaščito rastlin in živali.«, mednarodno povprečje 94 %, TIMSS 2023)
		2.1.2 94 % (se zelo strinjajo ali strinjajo s trditvijo »Žalosten sem, ko je narava uničena.«, mednarodno povprečje 88 %, TIMSS 2023)
3 Učenci in učenke izkazujejo visoko raven delovanja za ohranjanje okolja.	3.1 Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki izkazujejo visoko samooceno lastnega okoljskega delovanja	3.1.1 74 % (poročajo, da vsak dan ali skoraj vsak dan poskušajo porabiti manj virov, mednarodno povprečje 62 %, TIMSS 2023)
		3.1.2 47 % (poročajo, da vsak dan ali skoraj vsak dan poskušajo sodelovati v skupinskih akcijah, da pomagajo okolju, mednarodno povprečje 48 %, TIMSS 2023)

Povzetek

Prispevek obravnava pomen vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj kot odgovor na sodobne okoljske, družbene in ekonomske izzive. Osredotoča se na razvoj kompetenc za trajnostnost pri učencih in učenkah ter na uporabo podatkov iz raziskave TIMSS 2023 kot orodja za spremljanje tega razvoja. TIMSS omogoča mednarodno primerjavo naravoslovnega znanja in vključuje naravoslovne naloge, ki se nanašajo tudi na znanje o okolju. V raziskavo je bilo vključeno tudi preverjanje stališč učencev in učenk do ohranjanja okolja in okoljskega delovanja.

Cilj prispevka je s pomočjo raziskave TIMSS analizirati okoljsko znanje in odnos četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji do ohranjanja okolja. V analizo je bilo vključenih 84 naravoslovnih nalog iz raziskave, ki so bile razvrščene glede na tematske povezave z določenimi cilji trajnostnega razvoja in vrsto znanja, ki ga zahtevajo. Analiziranih je bilo tudi 11 vprašanj o odnosu učencev in učenk do ohranjanja okolja in okoljskega delovanja.

Analiza kaže, da naloge najsistematičneje vključujejo znanje o sistemih v povezavi z biosfero, medtem ko večji delež nalog, pri katerih so v ospredju družbene in gospodarske dimenzije trajnostnosti, spodbuja razmislek o okoljskih ukrepih in njihovi učinkovitosti. Nominalno učenci in učenke v Sloveniji v povprečju dosegajo nekoliko višje rezultate v znanju o okolju, kot je mednarodno povprečje držav, sodelujočih v raziskavi. Izkazujejo boljše znanje o ukrepih in njihovi učinkovitosti kot znanje o sistemih. Četrtošolci in četrtošolke v Sloveniji imajo zelo pozitivna stališča do ohranjanja okolja. Manj spodbudni pa so rezultati pri okolju prijaznem delovanju, še posebej kolektivnem delovanju, kar kaže na razkorak med besedami in dejanji.

Prispevek ponuja pomemben vpogled v možnosti uporabe obstoječih nacionalnih in mednarodnih meritev znanja za spremljanje razvoja kompetenc za trajnostnost. TIMSS sicer ni neposredno zasnovan kot orodje za merjenje kompetenc za trajnostnost, vendar vključuje elemente, ki so uporabni za analizo teh.

Ključne besede: cilji trajnostnega razvoja, kompetence za trajnostnost, naravoslovno znanje, okoljska stališča, okolju prijazno delovanje, TIMSS, vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj

The contribution of the Trends in International Mathematics and Science Study to the formation of sustainability competencies

This paper examines the role of education in promoting sustainable development as a response to contemporary environmental, social, and economic challenges. It focuses on the development of sustainability competences among students and the use of data from the TIMSS 2023 study as a tool to monitor this development. TIMSS enables an international comparison of knowledge in science and includes science items that also relate to environmental knowledge. The study further examines students' attitudes towards environmental protection and environmentally responsible behaviour.

The paper aims to analyse the environmental knowledge and attitudes of Slovenian fourth-grade students towards environmental protection using data from the TIMSS study. The analysis included 84 science items from TIMSS, categorised according to their thematic relevance to specific Sustainable Development Goals and the type of knowledge

required. Additionally, 11 questions measuring students' attitudes towards environmental protection and environmentally friendly behaviour were analysed.

The findings show that the items most systematically address knowledge about the systems related to the biosphere. At the same time, a greater share of those emphasising the social and economic dimensions of sustainability tend to encourage reflection on environmental actions and their effectiveness. On average, Slovenian students nominally achieve slightly higher results in environmental knowledge than the international average of the participating countries. They demonstrate more substantial understanding of action-related knowledge and effectiveness knowledge than of systems knowledge. Slovenian fourth-grade students also display a highly positive attitude towards environmental protection. However, the results related to pro-environmental behaviour, especially for collective actions, are less encouraging, indicating a gap between awareness and action.

The paper offers valuable insights into the potential use of existing national and international assessments to monitor the development of sustainability competences. Although TIMSS is not explicitly designed to measure sustainability competences, it includes elements that can support their analysis.

Keywords: Sustainable Development Goals, sustainability competences, science knowledge, environmental attitudes, environmentally friendly behaviour, TIMSS, education for sustainable development

Uvod

V času velikih okoljskih, tehnoloških, ekonomskih in družbenih izzivov 21. stoletja postaja vse očitneje, da se posamezniki in posameznice ter družbe vse bolj odtujujejo od realnosti glede potrebnih sprememb in ukrepov za omilitev posledic okoljskih sprememb, kar se odraža v razkroju v dveh smereh – v uničenje narave in v izgubo človečnosti. Človeško bivanje in delovanje na Zemlji je zato nujno treba uskladiti s trajnostjo kot ključno značilnostjo tako procesov kot stanja.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj sta odgovor na vse večje potrebe po opolnomočenju učencev in učenk, da se učinkovito soočijo z lokalnimi in globalnimi izzivi. Poudarjata, kako lahko učenec ali učenka deluje trajnostno tako sam ali sama, v šoli kot tudi v širšem okolju. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj sta ključnega pomena za kakovost izobraževanja, kar je v Sloveniji prepoznano že dalj časa (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011; Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja, 2007).

Znanstvena znanja, kot je naravoslovno, imajo pomembne družbene razsežnosti in lahko vplivajo na človeško življenje ter družbene odnose, zato je raziskovanje naravoslovnega izobraževanja pomemben vidik družbenega razvoja. V prispevku se sprašujemo, kako lahko spremljanje trendov naravoslovnega znanja, znanja o okolju in odnosa do ohranjanja okolja pri četrtošolcih in četrtošolkah v Sloveniji, ki sodelujejo v Mednarodni raziskavi trendov znanja matematike in naravoslovja (Trends in International Mathematics

and Science Study – TIMSS), pripomore k vrednotenju razvoja kompetenc za trajnostnost v osnovni šoli v Sloveniji.

TIMSS je redna mednarodna raziskava znanja matematike in naravoslovja, ki jo vodi mednarodni raziskovalni center TIMSS & PIRLS na univerzi Boston College v ZDA, v tesnem sodelovanju z vodstvom IEA v Amsterdamu in s Podatkovnim centrom v Hamburgu. Raziskava prinaša dragocene podatke o okoliščinah učenja in poučevanja matematike in naravoslovja, zbrane od učencev in učenk, staršev, učiteljev in učiteljic ter ravnateljev in ravnateljic, ter splošne informacije o nacionalnih izobraževalnih sistemih in učnih načrtih. Mednarodna primerjalna narava raziskave omogoča državam, da primerjajo svojo uspešnost z drugimi, kar spodbuja globalni dialog o najboljših praksah v teh predmetih. Meritve znanja o trajnosti lahko zagotovijo celovitejše razumevanje okoljske pismenosti učencev in učenk, kar je ključno za sprejemanje informiranih odločitev o trajnosti in aktivno sodelovanje pri reševanju globalnih izzivov sodobnega časa (Japelj Pavešić idr., 2024).

V nadaljevanju prispevka opredelimo pomen vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj za spodbujanje razvoja kompetenc za trajnostnost. Osredotočimo se na rezultate raziskave TIMSS iz leta 2023, ki so nam lahko v pomoč pri oblikovanju in ugotavljanju kompetenc za trajnostnost. Prispevek sklenemo s priporočili.

Kompetence za trajnostnost

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj sta namenjena temu, da učenci in učenke pridobijo kompetence za trajnostnost. Koncept kompetenc za trajnostnost vključuje intelektualne in motivacijske sposobnosti, ki v končni fazi spodbujajo nagnjenost posameznika ali posameznice k delovanju za trajnostni razvoj. Cilj vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj je preoblikovati učenje in poučevanje tako, da bosta prednostno obravnavala trajnostni razvoj ter povečala ozaveščenost javnosti o kompleksnih družbenih izzivih. Vse to s ciljem preoblikovanja družb, ki bodo boljše pripravljene za spoprijemanje z izzivi sedanjosti in prihodnosti, zmanjšale tveganja in izkoristile dane priložnosti (UNESCO, 2021).

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj sta ključnega pomena za kakovost izobraževanja (UNESCO, 2022):

- V ta namen se mora vzgojno-izobraževalni proces preoblikovati in vse vključene v učni proces opolnomočiti z znanjem, vrednotami, spretnostmi in stališči, ki jim omogočajo sprejemanje odgovornih odločitev ter odgovorno delovanje za okoljsko celovitost, gospodarsko uspešnost in pravično družbo.
- Sta vseživljenjski učni proces in sestavni del kakovostnega izobraževanja, ki krepi kognitivne, socialne in čustvene ter vedenjske razsežnosti učenja.
- Sta celosten in transformacijski proces ter vključujeta učne vsebine in rezultate, pedagogiko in učno okolje.
- Sta priznana kot ključni dejavnik za doseganje vseh ciljev trajnostnega razvoja, svoj namen pa dosegata s preoblikovanjem družbe.

Z razvojem trajnostne misli so se sčasoma oblikovali različni okviri in programi v vzgoji in izobraževanju, osredotočeni na vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, nazadnje globalni okvir vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj za leto 2030. Namen globalnega okvira je povečati ozaveščenost, razumevanje in doseganje ciljev trajnostnega razvoja (glej sliko 1). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: kažipot (UNESCO, 2021) opredeljuje nujne izzive, s katerimi se sooča naš planet, ter raziskuje nadaljnje korake pri odzivanju nanje s pomočjo vzgoje in izobraževanja z novimi poudarki in prednostnimi nalogami. Predstavlja globalni okvir za implementacijo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v obdobju 2020–2030. Kažipot države članice poziva naj pospešijo delovanje na petih prednostnih področjih delovanja ter s tem poudarijo svojo nadaljnjo ključno vlogo pri doseganju 17 ciljev trajnostnega razvoja ter nujno preobrazbo tako na ravni posameznikov kot družbe. Prva glavna naloga globalnega okvira vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj za 2030 je poudarek na vlogi vzgoje in izobraževanja pri uresničevanju medsebojno povezanih ciljev trajnostnega razvoja. Nobena država ne more sama doseči teh ciljev. Namen kažipota je postaviti vzgojo in izobraževanje kot katalizator sprememb in spodbuditi sodelovanje pri uresničevanju teh ciljev. Kažipot tudi določa, kaj morajo narediti države članice v povezavi z vsakim od prednostnih področij delovanja (razvoj politik, preoblikovanje učnih okolij, krepitev kompetenc strokovnih delavcev in delavk, opolnomočenje in mobilizacija mladih, pospeševanje delovanja na lokalni ravni). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj naj priznavata medsebojno povezanost globalnih in lokalnih izzivov, vzbujata upanje za raznoliko prihodnost in zahtevata ravnovesje med različnimi prednostnimi nalogami in pogledi. Predvsem pa si prizadevata za celostne in transformacijske pristope k reševanju kompleksnih trajnostnih vprašanj, s katerimi se soočamo danes.



Slika 1: Cilji trajnostnega razvoja

Vir: Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: kažipot. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2022.

Če je vloga vzgoje in izobraževanje za trajnostni razvoj opolnomočenje učečih se za preoblikovanje sedanjosti in prihodnosti v bolj trajnostno, mora biti preoblikovano tudi samo vzgojno-izobraževalno področje. To ni preprosta naloga, vendar je v središču vzgoje in izobraževanja že od nekdaj prirojena težnja po podpori in napredku posameznikov in posameznic ter družbe. Namen vzgoje in izobraževanja je torej izboljšati kompetence, ki jih lahko razumemo kot skupek zmožnosti, ki posameznikom in posameznicam omogočajo uspešno obvladovanje nalog v življenju. S tega vidika sta osrednjega pomena dve ključni značilnosti: (a) obstaja naloga v življenju, ki jo je treba doseči, in (b) obstajajo medsebojno povezane sposobnosti, ki so potrebne za zagotavljanje uspešnega delovanja in izpeljavo naloge.

Tako opredeljeno učenje lahko označimo kot vseživljenjsko, saj temelji na povezovanju učenja in življenja. Zajema učne dejavnosti za ljudi vseh starosti, v različnih življenjskih kontekstih in prek različnih načinov (formalnega, neformalnega in priložnostnega), ki skupaj zadostijo širokemu razponu učnih potreb in zahtev. V vzgojno-izobraževalnih sistemih je veliko medsebojno povezanih ravni in akterjev. Velikokrat so potrebne le majhne strateške izboljšave na vsaki ravni, da se dosežejo skupni učinki.

Čeprav se pri vključevanju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v učne načrte in kataloge znanj pogosto preveč poudarja vsebinska komponenta (vsebine o trajnosti), ima učna komponenta bistveno večjo vlogo, če je ključni cilj vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj podpirati postopen in dolgoročen razvoj trajnostnih zmožnosti in kompetenc učencev in učenk v hitro spreminjajočem se svetu. Z vzgojno-

izobraževalnega vidika lahko ta poziv k ukrepanju oblikujemo na podlagi obravnave treh uveljavljenih področij učenja: kognitivno področje, socialno-čustveno področje in vedenjsko področje.

Prispevek je tudi odziv na strateški dokument Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj (Ahačič idr., 2023), v katerem so člani in članice strokovnih komisij opredelili pet osrednjih področij skupnih ciljev, med katerimi ima pomembno mesto tudi trajnostni razvoj. Pri oblikovanju kompetenc in ključnih ciljev na tem področju so se strokovnjaki in strokovnjakinje oprli na Evropski okvir kompetenc za trajnostnost – GreenComp (Bianchi idr., 2022). GreenComp vključuje štiri medsebojno povezana področja kompetenc, ki skupaj sestavljajo celovit pristop k razvoju trajnostnih zmožnosti pri vseh posameznikih in posameznicah. Okvir je usklajen s širšo opredelitvijo trajnosti in vsebuje 12 kompetenc, ki tvorijo gradnike kompetenc za trajnostnost (glej preglednico 1). Štiri področja kompetenc v GreenComp prehajajo od osnovnega spoznavanja in razumevanja konceptov trajnosti prek vrednotenja trajnostnosti in razvijanja kompleksnega mišljenja do proaktivnega raziskovanja rešitev in angažiranega ukrepanja za uresničevanje ciljev trajnostnega razvoja. Takšen okvir spodbuja razvoj ne le znanja, temveč tudi kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti, odgovornosti in delovanja, kar je bistveno za opolnomočenje učencev in učenk, da bodo aktivno prispevali k trajnostni prihodnosti.

Preglednica 1: Področja in kompetence okvira GreenComp

Področje	Kompetenca
Poosebljanje vrednot trajnostnosti	vrednotenje trajnostnosti podpiranje pravičnosti promoviranje narave
Sprejemanje kompleksnosti v trajnostnosti	sistemsko mišljenje kritično mišljenje formuliranje problema
Zamišljanje trajnostnih prihodnosti	pismenost za prihodnost prilagodljivost raziskovalno mišljenje
Ukrepanje za trajnostnost	politična angažiranost kolektivno ukrepanje individualna iniciativa

Ključni namen vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, razviden tudi iz kompetenc okvira GreenComp, je torej, da ljudje pridobijo potrebne kompetence, da se v vsakdanjem življenju zavestno odločajo za trajnostni razvoj. Zato je pomembno pri razvijanju kompetenc upoštevati splošnejše procese opolnomočenja posameznikov in posameznic, da se bodo lahko dejavno vključevali v družbeno življenje in podpirali doseganje trajnostne prihodnosti za vse.

V domačem in mednarodnem prostoru se je uveljavila kopica sorodnih strokovnih poimenovanj za te procese: okoljska vzgoja, okoljsko izobraževanje, vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, globalno učenje, zeleno izobraževanje itn. Ni tako zelo pomembno, kako to poimenujemo, dokler učeče se s tem pripravljamo na njihov čas.

Za razumevanje pomena trajnostnega razvoja je tudi nujno povezovanje znanja iz vseh znanstvenih disciplin oziroma šolskih predmetov. Potrebna je vertikalna in horizontalna integracija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od vrtca, šole do univerze oziroma do tretjega življenjskega obdobja. Smiselno je, da umeščanje tovrstnega izobraževanja v šolski sistem poteka sinhrono na več ravneh, predvsem umeščanje v šolski kurikulum, vzpostavljanje učinkovitega učnega okolja ter usposabljanje strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju za udejanjanje tega izobraževanja. V prenovljenih učnih načrtih in katalogih znanj so skupni cilji za trajnostni razvoj opredeljeni v učnih ciljih in didaktičnih priporočilih za vsak predmet posebej. Skupni cilji so vezani na posamezne učne cilje in/ali opredeljeni v didaktičnih priporočilih. V didaktičnih priporočilih so opredeljeni načini, kako lahko vsak učenec, učenka, dijak ali dijakinja sam oziroma sama in v razredni oziroma

šolski skupnosti ter v širšem okolju deluje v smeri sprememb za trajnostnost, vključno s priložnostmi, ki mu oziroma ji razkrijejo trenutno resničnost kot tudi načine, kako lahko vpliva na družbeno preobrazbo, ki vodi v trajnostno prihodnost.

Prispevek TIMSS k oblikovanju in ugotavljanju kompetenc za trajnostnost

Cilj prispevka je s pomočjo raziskave TIMSS 2023 analizirati znanje o okolju in odnos četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji do ohranjanja okolja ter s tem prispevati k razvoju kompetenc za trajnostnost ter vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj v Sloveniji. V prispevku analiziramo:

Znanje o okolju

- a) Analiziramo vsebine nalog v raziskavi TIMSS; pri vsebinski klasifikaciji nalog se opiramo na model poročne torte ciljev trajnostnega razvoja (Folke idr., 2016), ki deli cilje v dimenzije: biosfera, družba, gospodarstvo.
- b) Analiziramo vrste znanja, ki jih zahtevajo naloge v raziskavi TIMSS; pri opredelitvi znanj, ki so ključnega pomena za uspešno delovanje na področjih trajnostnega razvoja, se opiramo na empirično preverjeni model kompetenc za okoljsko vzgojo (Kaiser idr., 2008; Roczen idr., 2014).

Odnos do ohranjanja okolja

- c) Analiziramo stališča in samoocene delovanja četrtošolcev in četrtošolk v odnosu do okolja; pri analizi se opiramo na kompetenčni okvir GreenComp (Bianchi idr., 2022).

Opis vzorca učencev in učenk

V raziskavi TIMSS 2023 za četrtošolce in četrtošolke je sodelovalo 59 držav. V slovenskem vzorcu je sodelovalo 149 osnovnih šol, skupaj 4746 učencev in učenk 4. razreda iz 269 razredov. Povprečna starost je bila 10 let. Podatki o učencih in učencih so bili izmenjani anonimno, s pomočjo kodiranja. Preizkus so učenci in učenke reševali na šolskih računalnikih ali na prenosnikih preko posebej za raziskavo pripravljene aplikacije (Japelj Pavešić idr., 2024).

Znanje učencev o okolju

Pri identifikaciji in klasifikaciji nalog iz raziskave TIMSS 2023 smo izhajali iz vsebinske strukture preizkusov, ki tradicionalno razvršča naravoslovne naloge v tri področja: živa narava, neživa narava in veda o Zemlji. Novost raziskave TIMSS 2023 je poseben vsebinski sklop, ki vključuje naloge iz vseh treh področij, osredotočene na okoljska vprašanja, kot so podnebne spremembe, biotska raznovrstnost in trajnostni razvoj (Japelj Pavešić idr., 2024). V analizo smo vključili 84 nalog, ki preverjajo okoljsko znanje učencev in učenk.

Vsebina naravoslovnih nalog

Folke in sodelavci (2016) v konceptualnem modelu »poročne torte« organizirajo cilje trajnostnega razvoja v tri ugnezdene sloje medsebojnih povezav med kategorijami ciljev trajnostnega razvoja (glej sliko 2). Natančneje, sloji predpostavljajo dvosmerne medsebojne povezave med »gospodarstvom« (vrh torte), ki služi potrebam »družbe«, ki nato deluje znotraj meja »biosfere« (spodnji del torte). Biosfera služi kot »temelj, na katerem na koncu slonita blaginja in razvoj« (Folke idr., 2016, str. 4). Ključna teza njihovega modela je, da je družbeno zaželen napredek pri doseganju ciljev trajnostnega razvoja izrecno povezan s človekovo blaginjo in prihodnjim človeškim razvojem na Zemlji, vendar je treba razvoj povezati s temelji biosfere.

Pri vsebinski analizi naravoslovnih nalog TIMSS 2023 smo naloge torej klasificirali glede na cilje trajnostnega razvoja in »poročno torto«. V nekaj primerih smo posamezne naloge uvrstili v dve kategoriji ciljev, denimo pri nalogah, ki hkrati obravnavajo prehranjevalni splet v vodnih in kopenskih ekosistemih (14. in 15. cilj trajnostnega razvoja).



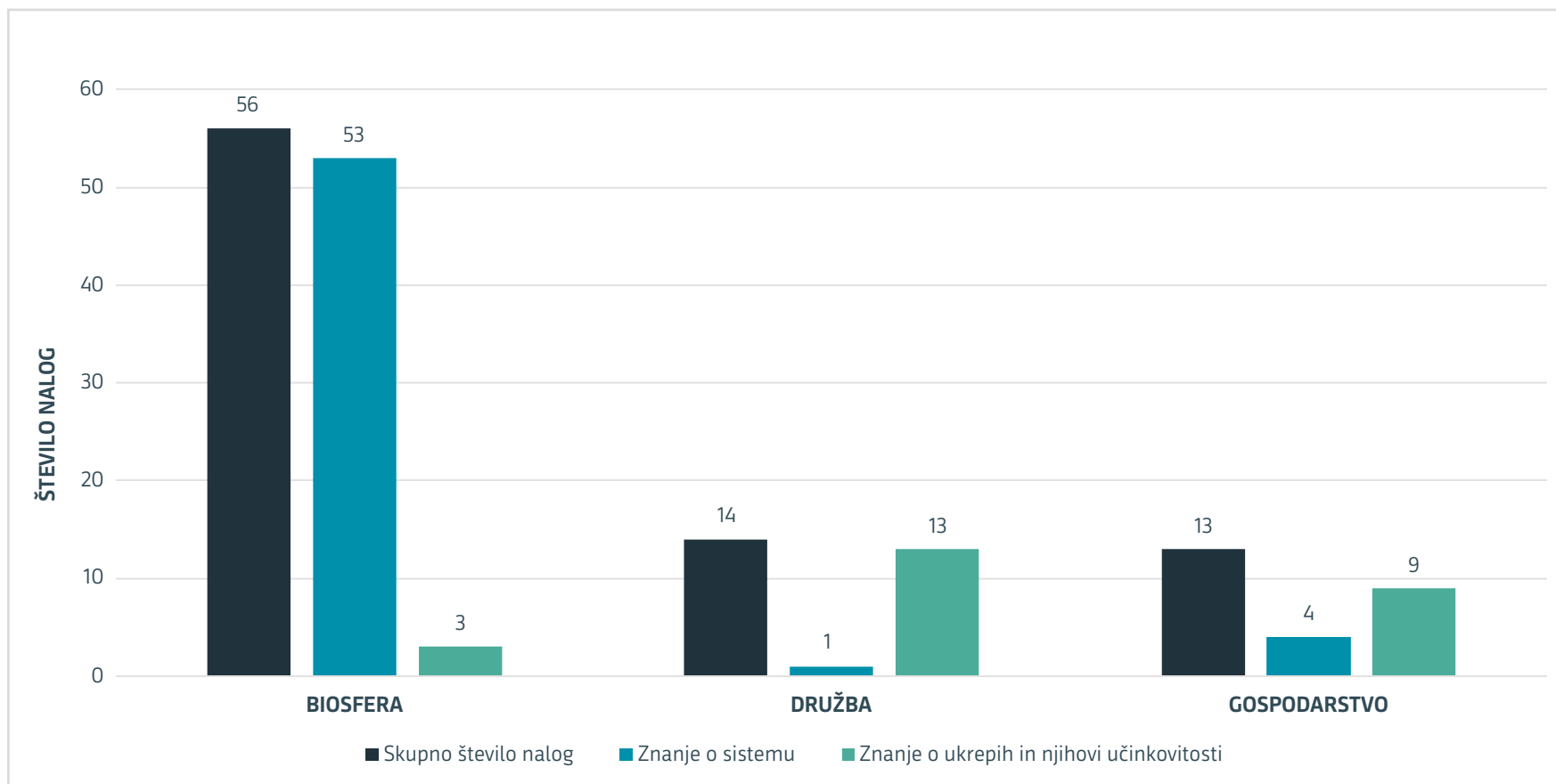
Slika 2: 17 ciljev trajnostnega razvoja v poročni torti

Vir: Azote for Stockholm Resilience Centre, Univerza v Stockholmu, CC BY-ND 3.0.

Iz slike 3 je razvidno, da skoraj dve tretjini nalog obravnavata cilje trajnostnega razvoja iz sloja biosfera. Najpogostejše se pojavlja 15. cilj (ohranjanje življenja na kopnem), in sicer v 33 nalogah, kar je bistveno pogostejše kot 14. cilj (ohranjanje življenja v vodi), ki se pojavi v 11 nalogah. To kaže, da je v nalogah TIMSS večji poudarek na znanju o kopenskih ekosistemih. Sledi 13. cilj (ukrepanje proti podnebnim spremembam), ki se pojavlja v 10 nalogah, ter 6. cilj (čista voda in sanitarna ureditev) v eni nalogi. Vsi štirje cilji trajnostnega razvoja iz sloja biosfere so torej zastopani, kar zagotavlja zadovoljivo vsebinsko osnovo za ugotavljanje znanja o trajnostnem razvoju z vidika biosfere.

V sloju družba smo cilje trajnostnega razvoja prepoznali v 14 nalogah, pri čemer sta bila prepoznana le dva od osmih ciljev iz tega sloja (glej sliko 3): 7. cilj (cenovno dostopna in čista energija) v 9 nalogah in 11. cilj (trajnostna mesta in skupnosti) v 6 nalogah. Ugotavljamo, da nekateri pomembni cilji trajnostnega razvoja iz tega sloja, kot sta odprava lakote (2. cilj) in odprava revščine (1. cilj), v nalogah niso zastopani, kar odpira možnosti za vsebinske nadgradnje preizkusov TIMSS. Čeprav TIMSS ni primarno usmerjen v merjenje kompetenc za trajnostnost, se mednarodni raziskovalni center TIMSS & PIRLS v zadnjih letih vse bolj zavzema za vključevanje okoljskih vsebin, kar bi lahko v prihodnje omogočilo razširitev nalog tudi na druga področja sloja družbe.

Podobna ugotovitev velja za sloj gospodarstvo, pri katerem smo cilje trajnostnega razvoja prepoznali v 13 nalogah. Prepoznana sta bila dva od štirih ciljev: 12. cilj (odgovorna poraba in proizvodnja) v vseh 13 nalogah ter 9. cilj (trajnostna industrija, inovacije in infrastruktura) v treh nalogah.



Slika 3: Število nalog glede na sloje biosfera, družba in gospodarstvo ter vrsto znanja

Glede na namen mednarodne raziskave TIMSS je pričakovano največ nalog iz sloja biosfere, ki obravnavajo znanje o sistemu (slika 3). Naloge, ki zahtevajo znanje o ukrepih in njihovi učinkovitosti, so izrazito pogostejše v slojih družba in gospodarstvo. Manjkajo predvsem naloge, ki bi se osredotočale na ukrepe za ohranjanje narave oziroma biosfere. Za namen preverjanja znanja učencev in učenk o okolju bi bilo smiselno tudi, da bi raziskava TIMSS vključevala več nalog, ki povezujejo znanje o naravnih sistemih z družbenimi in gospodarskimi sistemi.

Vrste znanja

Čeprav vzgoja in izobraževanje ne vodita neposredno k oblikovanju okoljskih stališč ali k okolju prijaznemu delovanju (Kollmuss in Agyeman, 2002), pa empirično preverjeni model kompetenc za okoljsko vzgojo (Roczen idr., 2014) kaže, da ima vrsta znanja, ki ga pridobijo učenci in učenke, ključno vlogo pri oblikovanju okoljskega delovanja. Roczen idr. (2014) ugotavljajo, da okoljska kompetenca predstavlja strukturo medsebojno povezanih sposobnosti, pomembnih za uspešnost delovanja. Te kompetence so specifične in ne splošne, kot je to v navadi v tovrstnih modelih. Razlikujejo med tremi različnimi oblikami okoljskega znanja, ki je pomembno za oblikovanje kompetenc:

- d) znanje o sistemu – razumevanje naravnih procesov in okoljskih sistemov (npr. prehranjevalne verige, kroženje CO₂);
- e) znanje o ukrepih – znanje, kaj lahko storimo za ohranjanje okolja (npr. ločevanje odpadkov);
- f) znanje o učinkovitosti ukrepov – znanje, kateri ukrepi so najučinkovitejši (npr. ali bolj pomaga zmanjšanje vožnje ali nakup varčnega avtomobila).

Znanje o okoljskem sistemu neposredno ne sproži okolju prijaznega delovanja, lahko pa motivira za pridobivanje znanja, povezanega z ukrepi, in znanja o učinkovitosti teh.

V ta namen so bile naloge iz raziskave TIMSS 2023 razvrščene v dve skupini:

- a) naloge, ki preverjajo znanje o sistemu;
- b) naloge, ki preverjajo znanje o ukrepih in njihovi učinkovitosti.

V kategorijo b) sta bili združeni dve vrsti znanja zaradi pogostega prekrivanja v nalogah in skupnega vpliva na spodbujanje okoljskega delovanja.

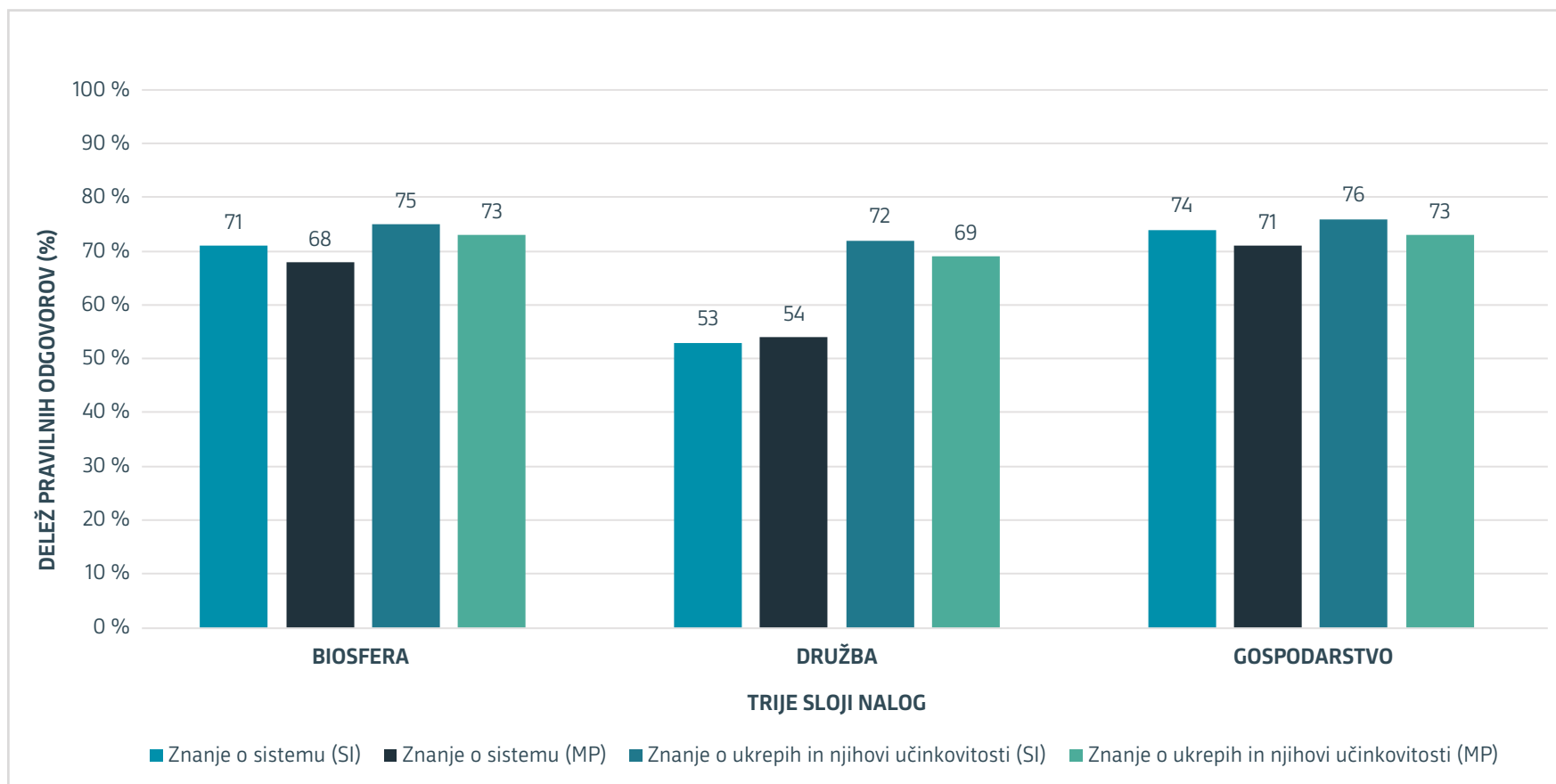
Na podlagi analize nalog (glej sliko 3) se pokaže jasna povezava med vrstami zahtevanega znanja in posameznimi sloji ciljev trajnostnega razvoja. Naloge v sloju biosfera večinoma vključujejo znanje o sistemu, torej razumevanje naravnih procesov oziroma ekosistemov; primera: »Kje najverjetneje najdemo ta živa bitja?«; »Katero okolje bi bilo ugodnejše za morskega psa?«. V slojih družba in gospodarstvo pa prevladujejo naloge, ki vključujejo znanje o ukrepih in njihovi učinkovitosti, torej razmislek o človekovem vplivu na okolje in učinkovitosti različnih ukrepov; primer: »Katere človekove dejavnosti pomagajo okolju in katere škodujejo?«.

To razmerje odraža naravo obravnavanih naravoslovnih vsebin – živi svet ter naravni procesi zahtevajo predvsem razumevanje biotskega sistema, medtem ko družbeni in gospodarski vidiki trajnosti zahtevajo od učencev in učenk razmislek o konkretnih rešitvah in njihovi učinkovitosti. Takšna porazdelitev ima pomembne posledice za oblikovanje

okoljske pismenosti, saj usmerja učence in učenke bodisi k razumevanju narave bodisi k aktivnemu reševanju okoljskih problemov, ne kaže pa nujno na potrebo po sozvočju med razumevanjem in delovanjem.

Na sliki 4 je predstavljena primerjava dosežkov četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji z mednarodnim povprečjem 52 držav, sodelujočih v raziskavi TIMSS 2023. Rezultati prikazujejo povprečen delež pravilnih odgovorov na naloge v posamezni skupini glede na:

- a) konceptualni model »poročne torte«, ki cilje trajnostnega razvoja deli v tri ugnezdene sloje (biosfera, družba, gospodarstvo) ter
- b) vrsto znanja (znanje o sistemu ter znanje o ukrepih in njihovi učinkovitosti).



Slika 4: Delež pravilnih odgovorov pri nalogah iz slojev biosfera, družba in gospodarstvo glede na vrsto znanja (SI – Slovenija, MP – mednarodno povprečje držav)

Na splošno je iz slike 4 razvidno, da so rezultati v znanju učencev in učenk v Sloveniji primerljivi z mednarodnim povprečjem. Nominalno učenci in učenke v Sloveniji v povprečju dosegajo nekoliko višje rezultate v znanju o okolju, kot je mednarodno povprečje, v slojih biosfera in gospodarstvo, medtem ko v sloju družba zaostajajo za mednarodnim povprečjem v znanju o sistemu. Prav tako je razvidno, da je znanje o ukrepih in njihovi učinkovitosti pri učencih in učenkah (tako v Sloveniji kot mednarodno) nasploh boljše kot znanje o sistemu. Opozoriti pa je treba na troje: število nalog, ki se osredotočajo na znanje o ukrepih in njihovi učinkovitosti v sloju biosfera, je majhno, enako drži za znanje o sistemih v slojih družba in gospodarstvo, obenem pa ni mogoče zagotoviti, da so vse naloge primerljive glede izvirne težavnosti, kar tudi lahko vpliva na uspešnost reševanja. Razlike prav tako niso statistično preverjene, saj nam ti podatki niso dostopni.

Iz analize lahko sklepamo, da imajo četrtošolci in četrtošolke v Sloveniji zadovoljivo znanje o okolju. Izboljšave so možne predvsem na področju znanja o sistemu – razumevanja naravnih procesov in okoljskih sistemov, povezanosti naravnih in družbenih sistemov, vplivov gospodarstva na naravne sisteme itn. Opisana znanja so poudarjena v kompetenčnem okviru GreenComp, na področju kompetenc sprejemanje kompleksnosti v trajnostnosti, ki obsega kompetence kritično mišljenje, sistemsko mišljenje in formuliranje problema (Bianchi idr., 2022). Pri pouku jih lahko dosegamo z načrtnim, longitudinalnim uvajanjem pedagoških strategij in pristopov, kot so problemski pouk in učenje z raziskovanjem, ter doslednim medpredmetnim povezovanjem.

Odnos učencev do ohranjanja okolja in okoljsko delovanje

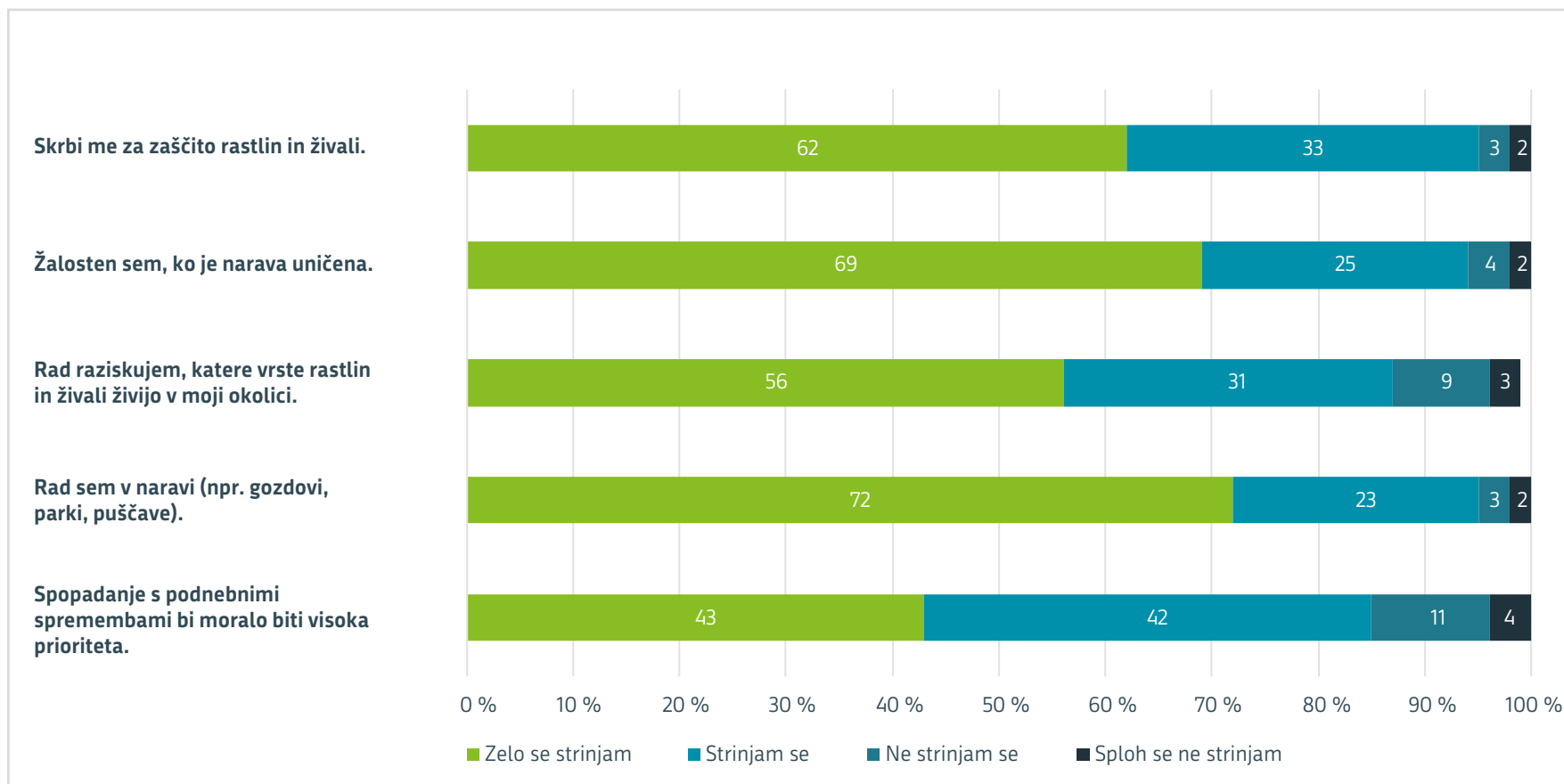
V raziskavo TIMSS 2023 je bilo vključeno tudi preverjanje stališč učencev in učenk do ohranjanja okolja in samoocen glede okoljskega delovanja. Učenci in učenke so odgovarjali na pet trditev na štiristopenjski lestvici (zelo se strinjam, strinjam se, ne strinjam se, sploh se ne strinjam), pri čemer so označili, kako zelo cenijo ohranjanje okolja (slika 5, [priloga 1](#)). Učenci in učenke, ki visoko cenijo ohranjanje okolja, izkazujejo v povprečju višje okoljsko znanje (Japelj Pavešić idr., 2024).

Iz slike 5 je razvidno, da imajo četrtošolci in četrtošolke v Sloveniji zelo pozitivna stališča do ohranjanja okolja. Velika večina učencev in učenk se zelo strinja ali strinja z navedenimi stališči, ki odražajo njihovo povezanost z naravo, skrb za živali in rastline ter ohranjanje narave in spopadanje s podnebnimi spremembami. Največje strinjanje (95 odstotkov) so izrazili pri trditvi »Rad sem v naravi (npr. gozdovi, parki, puščave)«.

Skrb za okolje in trajnostni razvoj temelji na dinamičnem prepletu dveh človekovih pozicij v naravi, ki lahko povzročata kognitivno disonanco – pozicija ohranjanja in pozicija uporabe oziroma izkoriščanja narave. Slovenske raziskave (npr. Torkar idr., 2020, 2021) ugotavljajo, da imajo mlajši učenci in učenke pozitivnejša stališča do okolja kot starejši. Prav tako se kaže, da dekleta izražajo pozitivnejša okoljska stališča kot fantje. Tovrstne ugotovitve potrjujejo tudi raziskave iz drugih držav (npr. Wiseman in Bogner, 2003; Olson in Gericke, 2016).

Pojav odklona v okoljskem odnosu pri starejših učencih in učenkah stroka pojasnjuje na dva načina. Prva razlaga ga povezuje z razvojnimi procesi v adolescenci, predvsem s preusmeritvijo vpliva s staršev ter učiteljev in učiteljic na vrstniško skupino ter s procesi osamosvajanja. Druga razlaga utemeljuje upad okoljskih stališč z vse večjo kompleksnostjo učnih vsebin v šoli, ki od učenca oziroma učenke zahtevajo vse bolj poglobljeno razumevanje naravnih in družbenih sistemov, predvsem pa povezovanje med njimi.

V zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole se pojavi vse več specializiranih šolskih predmetov, ki obravnavajo naravne in družbene sisteme v času in prostoru (npr. biologija, kemija, geografija, zgodovina). V srednji šoli se to še nadaljuje (npr. sociologija, psihologija). To naj bi vodilo v začasni upad odnosa do okolja, dokler učenci in učenke ter dijaki in dijakinje niso zmožni zadovoljivo sprejemati kompleksnosti v trajnostnosti. V literaturi se je uveljavil pojem »premor« (angl. time out; Kaplan in Kaplan, 2002), ki naj bi se pojavil med 11. in 12. letom starosti ter trajal do sredine srednje šole, ko se lahko odnos do okolja ponovno izboljša (npr. Olson in Gericke, 2016). Opisana problematika predstavlja velik izziv pri vrednotenju učinkov vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovnošolskem in srednješolskem kontekstu, zato bi bilo treba uvesti sistematično, longitudinalno spremljanje znanja in odnosa učencev in učenk do ohranjanja okolja. V ta namen bi bilo smiselno ponovno premisliti o uvedbi raziskave TIMSS tudi v 8. razredu osnovne šole ali razmisliti o spremljanju odnosa učencev in učenk do okolja na nacionalni ravni.



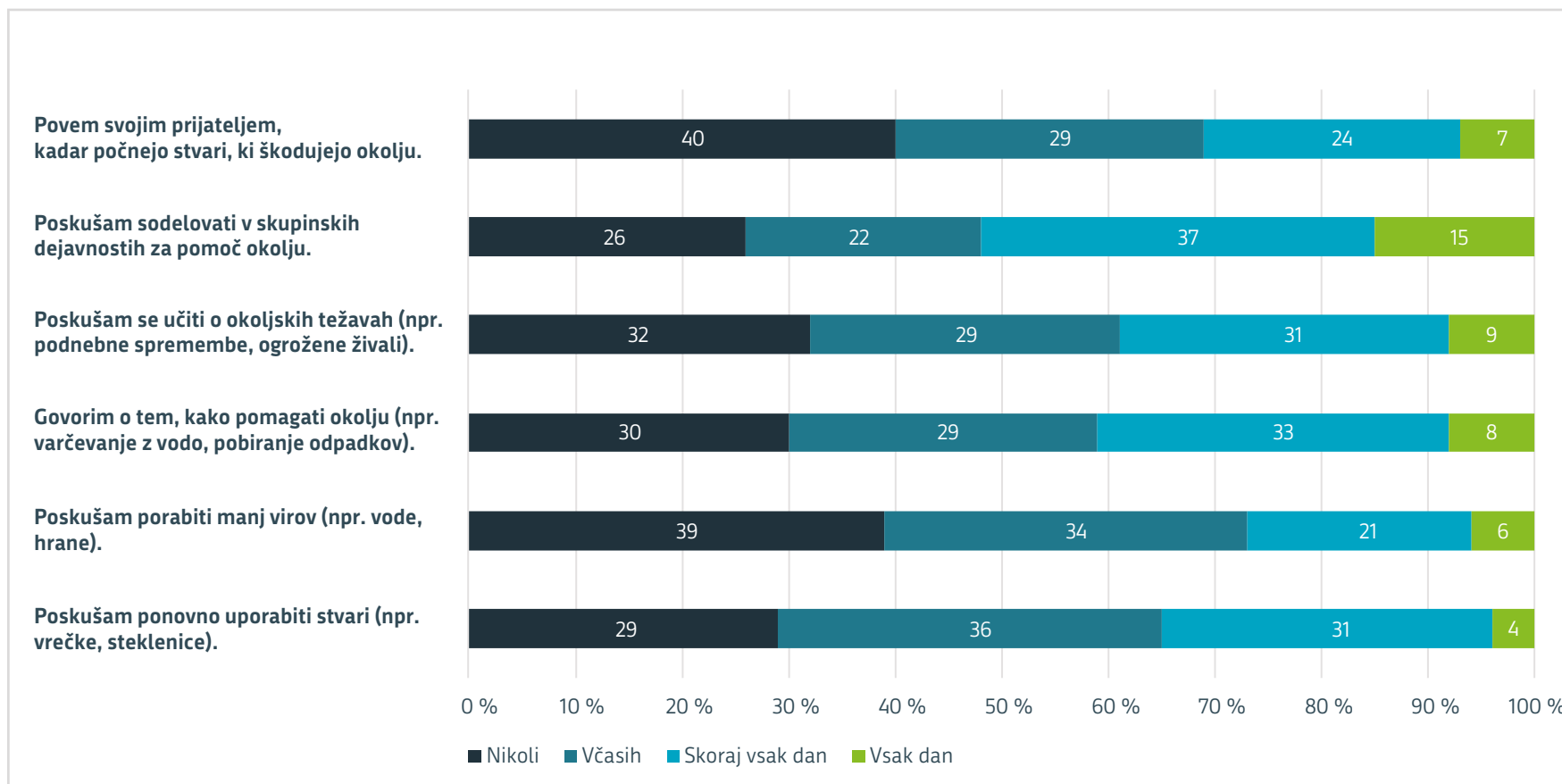
Slika 5: Stališča četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji do ohranjanja okolja

Okoljska stališča lahko – čeprav ne vedno – napovedujejo ravnanje posameznika ali posameznice v okolju, vendar empirične raziskave navadno zaznavajo le šibke zveze oziroma velik razkorak med znanjem, izkazano naravnostjo in dejanji. Razkorak je odvisen od številnih notranjih dejavnikov (npr. vrednote, izobrazba, izkušnje, spol, starost) in zunanjih dejavnikov (npr. infrastruktura, ekonomski status; Kollmuss in Agyeman, 2002).

Učenci in učenke so ocenili tudi svoje okoljsko delovanje. Odgovorili so na šest trditev na štiristopenjski lestvici (nikoli, včasih, skoraj vsak dan, vsak dan; slika 6, [priloga 1](#)). Nekatera navedena delovanja so individualne narave, kot je varčevanje s porabo vode in hrane ali ponovna uporaba nakupovalne vrečke in steklenic. Druga delovanja so kolektivna, kot je sodelovanje v skupinskih akcijah in pogovor o okoljski problematiki. Individualna iniciativa in kolektivno ukrepanje sta tudi kompetenci, opredeljeni v kompetenčnem okviru GreenComp na področju kompetenc *ukrepanje za trajnostnost* (Bianchi idr., 2022). Okolju prijazna delovanja lahko po Walsu idr. (2008) razdelimo tudi na instrumentalna, ki stremijo k spreminjanju vnaprej določenih okoljskih vedenj (npr. »Poskušam uporabiti manj virov«), ter emancipatorna, ki skušajo vključiti udeležence in udeleženke v aktivni dialog za dosego okoljskih ciljev in akcij (npr. »Poskušam sodelovati v skupinskih akcijah, da pomagam okolju«).

Iz podatkov, predstavljenih na sliki 6, je razvidno, da četrtošolci in četrtošolke v Sloveniji svoje prakticiranje navedenih okolju prijaznih delovanj ocenjujejo kot različno pogosto, kar je pričakovano, saj je nekatera navedena delovanja težko izvajati vsak dan oziroma so zelo

odvisna od okoliščin. Kar 74 odstotkov učencev in učenk trdi, da vsak dan ali skoraj vsak dan varčuje z viri, kot sta voda in hrana. Za trditev »Prijatelje opozorim, ko počnejo stvari, ki škodujejo okolju« 70 odstotkov četrtošolcev in četrtošolk pravi, da to počnejo vsak dan ali skoraj vsak dan. Odgovori nadalje kažejo, da tudi pogosto poskušajo ponovno uporabiti stvari (npr. vrečke, steklenice), saj kar 65 odstotkov učenk in učencev trdi, da to izvajajo vsak dan ali skoraj vsak dan. Skoraj dve tretjini (60 odstotkov) jih navaja, da se skušajo skoraj vsak dan ali vsak dan učiti o okoljski problematiki. Podobno, 59 odstotkov učencev in učenk v Sloveniji se o okoljski problematiki pogovarja skoraj vsak dan ali vsak dan. Le slaba polovica učencev in učenk (47 odstotkov) pa trdi, da vsak dan ali skoraj vsak dan poskuša sodelovati v skupinskih akcijah za pomoč okolju, kar kaže na manjšo kolektivno zavezanost k ohranjanju okolja.



Slika 6: Samoocene četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji o lastnem okoljskem delovanju

Samoocene učenk in učencev o pogostejšem izvajanju individualnih okolju prijaznih vedenj, kot je varčevanje z vodo ali recikliranje, izpostavljajo pozitivno vlogo družine in šole pri vzgoji otrok. Rezultati raziskave opozarjajo, da je treba več pozornosti nameniti zgodnejšemu in doslednejšemu spodbujanju kolektivnih, emancipatornih okolju prijaznih delovanj v družini in šoli. V šoli je na prvem mestu treba zagotoviti ustrezno učno okolje, ki bo spodbujalo tovrstna delovanja (npr. ureditev učilnic za izvajanje skupinskih oblik dela). Pri uveljavljanju okolju prijaznega delovanja je pomemben tudi zgled učiteljev in učiteljic ter drugega šolskega osebja. Pomembno pa je tudi premisliti o vzgojno-izobraževalnih vsebinah in didaktiki določenih šolskih predmetov, kot so gospodinjstvo, tehnika in tehnologija, spoznavanje okolja ter naravoslovje in tehnika, pri katerih se lahko okolju prijazna delovanja še sistematičneje in dosledneje obravnavajo kot doslej. Predvsem pa je treba v šolah zagotoviti, da vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj nista domena enega ali peščice učiteljev in učiteljic, ampak celovita usmeritev šole.

..... Sklepne misli in priporočila

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj postajata vse bolj osrednja naloga šolstva ter prizadevanj za kakovostno izobraževanje (kar je 4. cilj trajnostnega razvoja). Z vidika zagotavljanja kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji je ključnega pomena, da vzpostavimo sisteme vrednotenja kompetenc za trajnostnost, ki bodo služili kot kažipot pri načrtovanju pedagoških ukrepov in razvoju šolske politike. Nacionalna in mednarodna preverjanja znanja so lahko v tem pogledu zelo pomembna.

V prispevku ugotavljamo, da lahko spremljanje trendov naravoslovnega znanja in znanja o okolju pri četrtošolcih in četrtošolkah v Sloveniji pomaga pri vrednotenju razvoja kompetenc za trajnostnost v osnovni šoli. Znanje o okolju četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji je primerljivo z mednarodnim povprečjem, kar lahko na prvi pogled razumemo kot spodbudno informacijo. Hkrati pa velja poudariti, da naš šolski sistem namenja okoljski vzgoji ter vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj že desetletja nadpovprečno veliko pozornosti (npr. ekošole, mreža UNESCO šol, CŠOD) v primerjavi z državami, ki tvorijo mednarodno povprečje, zato se z rezultatom ne smemo zadovoljiti. Kar nekaj prostora je tudi za izboljšave pri okoljskih stališčih in okoljskem delovanju učencev in učenk, saj pripadamo delu sveta z visokim indeksom človekovega razvoja, ki je mera povprečnih dosežkov v ključnih dimenzijah človekovega razvoja – dolgo in zdravo življenje, znanje in dostojen življenjski standard. Raziskave kažejo, da ko se indeks človekovega razvoja postopoma povečuje, od srednje ravni razvoja naprej, tudi kakovost okolja sledi istemu trendu (Maccari, 2014; Phillips, 2023), vendar je razvoj velike večine držav še daleč od trajnostnega, saj močno presega nosilno zmogljivost planeta. Glede na biokapaciteto Slovenije bi bilo trenutno treba za zadovoljevanje potreb njenih prebivalcev površino pomnožiti s 3,17 (Ekološki odtis Slovenije, b. d.).

Rezultati analize znanja in odnosa do ohranjanja okolja torej podpirajo uporabo raziskave TIMSS za ugotavljanje razvoja kompetenc za trajnostnost pri tej starosti učenk in učencev. V prihodnosti bi bilo smiselno razmisliti o ponovni vključitvi slovenskih osmošolcev in osmošolk v raziskavo TIMSS, saj bi to omogočilo tudi generacijsko-longitudinalno spremljanje napredka na področju usvajanja kompetenc za trajnostnost v osnovni

šoli. Metodološki pristop analize nalog TIMSS bi bilo smotrno preizkusiti tudi za druge nacionalne in mednarodne raziskave, kot sta nacionalno preverjanje znanja in PISA.

Z vidika strateškega dokumenta Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj (Ahačič idr., 2023), ki je izhodišče trenutne prenove učnih načrtov in katalogov znanj v Sloveniji, gre poudariti predvsem pomen različnih vrst znanja, ki jih v prispevku analiziramo. Znanje o sistemu, znanje o ukrepih in znanje o učinkovitosti teh so ključnega pomena za doseganje kompetenc za trajnostnost iz okvira GreenComp (Bianchi idr., 2022), zato jim moramo nameniti ustrezno pozornost v učnih načrtih, učnih gradivih, pri usposabljanju učiteljev in učiteljic itn. Potrebujemo namreč posameznike in posameznice, ki bodo v življenju, skupaj z drugimi, sprejemali informirane odločitve, jih dejavno uveljavljali tudi za dobrobit drugih, narave in globalne pravičnosti ter aktivno sodelovali v družbenem življenju (Torkar, 2024).

Literatura in viri

- Ahačič, K., Banjac, M., Baškarad, S., Belasič, I., Bergoč, Š., Bešter, J., Borota, B., Bratina, K., Brečko, B. N., Breznik, I., Brodnik, A., Čop, J., Gorenc, J., Gradišek, P., Grušovnik, T., Holcar, A., Jerko, A., Jurak, G., Klančnik, B., ... Zupan, B. (2024). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj* (spletna izd.). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (1. izd., str. 518). (2011). Zavod RS za šolstvo. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/>
- Bianchi, G., Pisiotis, U., in Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp The European sustainability competence framework. Evropska komisija. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- Ekološki odtis Slovenije in ukrepi za njegovo zmanjšanje (b. d.). Planetarne omejitve. <https://www.planetarneomejitve.si/ekoloski-odtis-slovenije/>
- Folke, C., Biggs, R., Norström, A. V., Reyers, B., in Rockström, J. (2016). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society*, 21(3), 14.
- Japelj Pavešič, B., Novak, J., in Blaznik, L. (2024). *Znanje matematike in naravoslovja med četrtošolci v Sloveniji in po svetu*. Pedagoški inštitut.
- Kaplan, R., in Kaplan, S. (2002). Adolescents and the natural environment: A time out. V *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (227–257). MIT Press.
- Kollmuss, A. in Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental education research*, 8(3), 239–260.
- Maccari, N. (2014). Environmental Sustainability and Human Development: A Greening of Human Development Index. *SSRN Electronic Journal*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2426073>
- Olsson, D., in Gericke, N. (2016). The adolescent dip in students' sustainability consciousness – Implications for education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 47(1), 35–51.
- Phillips, J. (2023). Determining sustainability using the Environmental Performance Index and Human Development Index – An alternative approach to the Environmental Human Index through a holistic quantitative dynamic framework. *Science of the Total Environment*, 884, 163752.
- Roczen, N., Kaiser, F. G., Bogner, F. X., in Wilson, M. (2014). A competence model for environmental education. *Environment and Behavior*, 46(8), 972–992.
- Smernice za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj od predšolskega do downiverzitetnega izobraževanja. (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/nacionalne_smernice_VITR_2007.pdf
- Torkar, G. (2024). Poosebljanje vrednot trajnostnosti = Embodying sustainability values. *Vzgoja in izobraževanje*, 55(4/5), 33–36.
- Torkar, G., Fabijan, T., in Bogner, F. X. (2020). Students' care for dogs, environmental attitudes, and behaviour. *Sustainability*, 12(4), 1317.
- Torkar, G., Debevec, V., Johnson, B., in Manoli, C. C. (2021). Assessing children's environmental worldviews and concerns. *CEPS journal*, 11(1), 49–65.
- UNESCO. (2022). *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: kažipot*: (str. III, 68). UNESCO; Slovenska nacionalna komisija za UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Wiseman, M., in Bogner, F. X. (2003). A higher-order model of ecological values and its relationship to personality. *Personality and Individual differences*, 34(5), 783–794.

.....

ANALIZA DOSEŽKOV RAČUNALNIŠKE IN INFORMACIJSKE PISMENOSTI TER RAČUNALNIŠKEGA MIŠLJENJA: ICILS 2023

Dr. Eva Klemenčič Mirazchiyski

Pedagoški inštitut

eva.klemencic@pei.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju na področju računalniške in informacijske pismenosti.	1.1 Povprečni dosežek osmošolcev in osmošolk na lestvici računalniške in informacijske pismenosti v raziskavi ICILS	1.1.1 511 točk (ICILS 2013) in 483 točk (mednarodno povprečje 476 točk, ICILS 2023)
	1.2 Delež osmošolcev in osmošolk, ki dosegajo vsaj drugo zahtevnostno raven računalniške in informacijske pismenosti v raziskavi ICILS	1.2.1 64 % (ICILS 2013) in 49 % (mednarodno povprečje 48 %, ICILS 2023)
	1.3 Povprečni dosežek osmošolcev in osmošolk na lestvici računalniškega mišljenja v raziskavi ICILS	1.3.1 448 točk (mednarodno povprečje 483 točk, ICILS 2023)

Povzetek

Mednarodna raziskava računalniške in informacijske pismenosti (ICILS) preučuje, kako učenci in učenke (osmošolci in osmošolke) uporabljajo tehnologijo za pridobivanje, obdelavo in uporabo informacij ter reševanje problemov. V tem prispevku predstavljam rezultate za Slovenijo, s poudarkom na računalniški in informacijski pismenosti ter računalniškem mišljenju. V primerjavi z letom 2013 so učenci in učenke v Sloveniji 2023 slabše računalniško in informacijsko pismeni – povprečni dosežek se je znižal (še vedno je pa tik nad mednarodnim povprečjem),¹ delež učencev in učenk pod 2. zahtevnostno ravno pri računalniški in informacijski pismenosti pa je narasel, čeprav ta vključuje predvsem osnovne naloge z eksplicitnimi navodili. Dosežki pri računalniškem mišljenju so pod mednarodnim povprečjem. Glede na dosežke tako računalniške in informacijske pismenosti kot računalniškega mišljenja najšibkejše skupine predstavljajo učenci in učenke iz okolij z nižjim socialno-ekonomskim statusom, priseljskim ozadjem, redko uporabo slovenskega jezika doma in slabšim dostopom do digitalne opreme. Digitalna pismenost kot transverzalna spretnost se v slovenskem šolstvu za zdaj ne razvija sistematično, kljub njeni ključni vlogi v digitalizirani družbi 21. stoletja. ICILS zato zapolnjuje pomembno vrzel – omogoča spremljanje trendov, mednarodno primerjavo in s tem podlago za oblikovanje ciljno usmerjenih ukrepov za razvoj digitalnih kompetenc ter lahko prispeva k doseganju cilja EU – zmanjšanju deleža učencev in učenk z nizkimi dosežki. S širokim naborom podatkov o družinskem ozadju učencev in učenk omogoča tudi poglobljene

1 Mednarodno povprečje dosežkov računalniške in informacijske pismenosti (ter računalniškega mišljenja) je povprečje dosežkov držav oz. izobraževalnih sistemov, ki so zadostili mednarodnim kriterijem realizacije vzorca (in drugim kriterijem, npr. da ne gre le za primerjalno regijo).

analize povezav med kontekstualnimi dejavniki ter dosežki učencev in učenk, nekaj teh predstavljam v prispevku.

Ključne besede: ICILS, računalniška in informacijska pismenost, zahtevnostne ravni računalniške in informacijske pismenosti, računalniško mišljenje, dosežki

Analysis of Computer and Information Literacy and Computational Thinking Achievement: ICILS 2023

The International Computer and Information Literacy Study (ICILS) examines how students (eighth graders) use technology to access, manage, and use information, as well as solve problems. This paper presents the results for Slovenia, with a particular focus on computer and information literacy and computational thinking. Compared to 2013, students in Slovenia in 2023 demonstrate lower levels of computer and information literacy: the average achievement score has declined (although it remains slightly above the international average), and the proportion of students performing below the second proficiency level has increased. Notably, this proficiency level primarily includes basic tasks with explicit instructions. Achievement in computational thinking is below the international average. Based on results across computer and information literacy and computational thinking, the weakest-performing groups are students from lower socioeconomic backgrounds, those with a migrant background, those who rarely use the Slovenian language at home, and those with more limited access to digital equipment. Despite its key role in the digitalised society of the 21st century, digital literacy as a transversal skill is not yet being developed systematically within the Slovenian education

system. ICILS, therefore, fills a significant gap by enabling monitoring of trends and international comparisons, thereby providing a basis for designing targeted measures to develop digital competences. It can also help achieve the EU objective of reducing the proportion of low-achieving students. Furthermore, the study's extensive data on students' family backgrounds allow for in-depth analyses of the relationships between contextual factors and student achievement, several of which are presented in this paper.

Keywords: ICILS, computer and information literacy, computer and information proficiency levels, computational thinking, achievement

Uvod

Na začetku osemdesetih let 20. stoletja so šole po svetu v pouk začele uvajati računalniško tehnologijo, proti koncu desetletja pa so računalnike že povezovale v mreže in z drugimi komunikacijskimi tehnologijami. V devetdesetih letih je informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) postala stalnica v izobraževanju. Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov² je zato že konec osemdesetih let začela prve raziskave na tem področju, ki so se osredotočale predvsem na razmere v šolah in uporabo IKT pri pouku, ne pa na znanje učencev in učenk na tem področju. To se je spremenilo šele z Mednarodno raziskavo računalniške in informacijske pismenosti (v angl. International Computer

2 IEA – v angl. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

and Information Literacy Study) – ICILS 2013, ko smo prvič lahko ugotavljali dosežke učencev in učenk in jih povezali z okoliščinami njihovega digitalnega učenja (se pravi s kontekstualnimi podatki domačega, šolskega in nacionalnega okolja), tudi v Sloveniji. Še več, ker gre za mednarodno raziskavo, je rezultate (različnih dosežkov, vendar tudi stališč) mogoče tudi mednarodno primerjati. In ker gre za ciklično raziskavo, ki zbere podatke vsakih pet let, je mogoče ugotavljati tudi trende, se pravi ali se zadeve izboljšujejo, poslabšujejo ali stagnirajo (tako pri sami računalniški in informacijski pismenosti učencev in učenk kot pri rezultatih kontekstualnih dejavnikov). Pa vendarle, v vsakem ciklu se zbere tudi nekaj podatkov o kontekstih, ki v predhodnem ciklu še niso bili obravnavani – prav na tem področju se namreč stvari precej hitro spreminjajo. ICILS je prva in tudi v svetovnem merilu edina tovrstna raziskava, ki preučuje, kako učenci in učenke razvijajo znanja, spretnosti, stališča in razumevanje, potrebno za uspešno delovanje v digitalni dobi. Osredotoča se torej na digitalno pismenost.³ Osrednji cilj je spremljanje dosežkov učencev in učenk pri reševanju nalog v avtentičnem digitalnem okolju, se pravi ne gre le za uporabo računalnika kot orodja za merjenje določene vrste pismenosti, temveč za merjenje računalniške in informacijske pismenosti (ter računalniškega mišljenja, ki je izbirni modul te raziskave in je na voljo vse od drugega cikla raziskave, tj. od 2018). Poleg tega raziskava zbira podatke o šolskem in zunajšolskem kontekstu, da bi pojasnila razlike v digitalni

3 Digitalna pismenost je pogosto različno razumljena – njeno opredelitev pogojujejo jezik in kultura, ne samo med različnimi državami, temveč tudi znotraj njih (Pangrazio idr., 2020); poleg tega se skupaj s spremembami v tehnologiji in izobraževalnih prioritetah razumevanje termina še naprej razvija (Reddy idr., 2020). V tem kontekstu je pojem digitalne pismenosti uporabljen v širšem pomenu, saj zajema različna kurikularna področja po državah, ki se nanašajo na sposobnosti učencev in učenk za uporabo digitalnih tehnologij pri raziskovanju, upravljanju informacij, ustvarjanju vsebin, komuniciranju, sodelovanju in reševanju problemov. Takšna raba pojma sledi tudi širšim konceptualnim opredelitvam digitalne pismenosti oziroma digitalnih kompetenc, kot jih določa Evropski okvir digitalnih kompetenc za državljane in državljanke (DigComp) (Vuorikari idr., 2022).

pismenosti med državami in med skupinami učencev in/ali učenk znotraj držav ter podprla oblikovanje izobraževalnih politik. Ta potrebna podpora pa je v zadnjem času vidna tudi na ravni Evropske unije, ki je na podlagi raziskave oblikovala poseben kazalnik, katerega doseganje se spremlja. Slovenija je sodelovala v dveh ciklih raziskave, in sicer v ciklu 2013 in 2023 (ne pa v ciklu 2018). Rezultati, ko je govor o dosežkih računalniške in informacijske pismenosti osmošolcev in osmošolk (kar je ciljna populacija raziskave), kažejo na upad pri tovrstnih dosežkih. Poleg vpogleda v te dosežke nam raziskava omogoča tudi vpogled v dosežke glede na posamezne zahtevnostne ravni lestvice računalniške in informacijske pismenosti (sicer pa tudi lestvice računalniškega mišljenja).

Izhajajoč iz navedenega, je namen tega prispevka odgovoriti na naslednje sklope raziskovalnih vprašanj:

1. Kakšni so dosežki osmošolcev in osmošolk v Sloveniji na lestvici računalniške in informacijske pismenosti v ciklu 2023 ter v primerjavi z dosežki iz cikla 2013? Katere skupine osmošolcev in osmošolk so šibkejšje pri računalniški in informacijski pismenosti?
2. Kakšni so dosežki osmošolcev in osmošolk v Sloveniji na področju računalniškega mišljenja? Katere skupine osmošolcev in osmošolk so šibkejšje pri računalniškem mišljenju?
3. Kolikšni so deleži osmošolcev in osmošolk v Sloveniji v ciklu raziskave 2023, ki (ne) dosegajo posameznih zahtevnostnih ravni računalniške in informacijske pismenosti, tudi primerjaje z letom 2013?

Za odgovor na zastavljena vprašanja bom v prispevku najprej predstavila ključne značilnosti raziskave ICILS, predvsem pa področji računalniške in informacijske pismenosti ter računalniškega mišljenja, nato podrobneje opisala zahtevnostne ravni lestvice računalniške in informacijske pismenosti. Potem bom predstavila povprečne dosežke na lestvici računalniške in informacijske pismenosti (tudi preko trenda 2013–2023) ter lestvico računalniškega mišljenja, izpostavila nekaj skupin učencev in učenk, ki v povprečju dosegajo nižje rezultate na teh dveh lestvicah, ter deleže učencev in učenk na vsaki od zahtevnostnih ravni lestvice računalniške in informacijske pismenosti (na podlagi tega je namreč oblikovan tudi prej omenjeni kazalnik Evropske unije). V zaključnem delu tega prispevka pa bom skušala predstavljene rezultate tudi kontekstualizirati, in sicer na način možnih priporočil za oblikovanje politik ter nadaljnje raziskovanje tega področja vzgoje in izobraževanja.

Raziskava ICILS

Raziskavo ICILS na mednarodni ravni koordinira IEA, v Sloveniji pa Pedagoški inštitut. V raziskavi (v vseh dosedanjih ciklih) sodelujejo države oziroma izobraževalni sistemi iz različnih svetovnih regij, vendar je opaziti predvsem sodelovanje držav članic Evropske unije (oziroma sodelovanje držav iz Evrope).

V raziskavi ICILS sta računalniška in informacijska pismenost ter računalniško mišljenje opredeljena kot rezultata, povezana s širšim pojmom izobraževanja o digitalni pismenosti v posameznih državah.

Računalniška in informacijska pismenost se nanaša na sposobnost posameznika oziroma posameznice, da uporablja računalnik za raziskovanje, ustvarjanje in sporazumevanje, da lahko učinkovito sodeluje doma, v šoli, na delovnem mestu in v družbi. To, kar se preverja v preizkusu (testu) računalniške in informacijske pismenosti, obsega štiri sklope in posamezne vidike znotraj teh sklopov: 1. razumevanje uporabe računalnika (osnove uporabe računalnika, pravila uporabe računalnika), 2. zbiranje informacij (dostop in vrednotenje informacij, upravljanje informacij), 3. ustvarjanje informacij (preoblikovanje informacij, ustvarjanje informacij), 4. digitalno komuniciranje (deljenje informacij, odgovorna in varna uporaba informacij) (Fraillon, 2024; Klemenčič Mirazchiyski, 2024b).

Računalniško mišljenje se nanaša na sposobnost posameznika oziroma posameznice, da prepozna vidike problemov iz resničnega sveta, ki so primerni za računalniško obravnavo, in da razvije ter ovrednoti algoritemске rešitve teh problemov, ki jih je mogoče izvesti z računalnikom. To, kar se preverja pri računalniškem mišljenju, obsega dva sklopa in posamezne vidike: 1. konceptualizacija problemov (poznavanje in razumevanje digitalnih sistemov, formuliranje in analiziranje problemov, zbiranje in predstavljane relevantnih podatkov), 2. operacionalizacija rešitev (načrtovanje in vrednotenje rešitev, razvijanje algoritmov, programov in vmesnikov) (Fraillon, 2024; Klemenčič Mirazchiyski, 2024b).

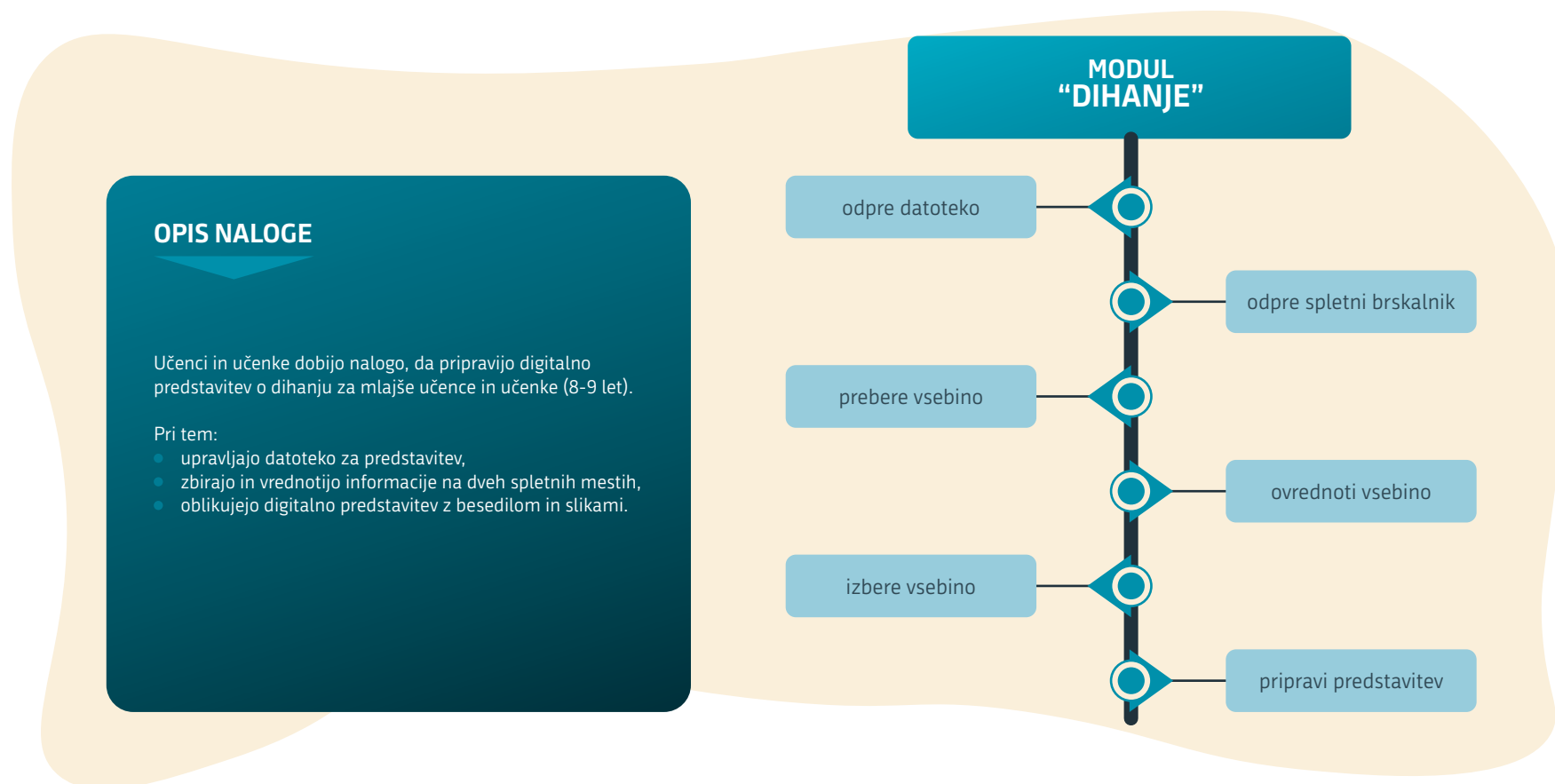
Kaj in kako merimo v raziskavi ICILS, ko je govor o računalniški in informacijski pismenosti ter računalniškem mišljenju?

Učenec oziroma učenka pri preizkusu računalniške in informacijske pismenosti reši dva modula (vsakega rešuje 30 minut), prav tako pri računalniškem mišljenju (pri čemer vsakega rešuje 25 minut). Katerega od modulov bo učenec ali učenka rešil oziroma rešila, ne izbira sam oziroma sama, temveč so moduli učencem in učenkam dodeljeni.⁴

Moduli računalniške in informacijske pismenosti vključujejo zaporedje nalog, umeščenih v kontekst resničnega sveta in podprtih z verodostojnim pripovednim ozadjem. Vsak modul vsebuje tudi niz krajših nalog, ki jih učenci in učenke običajno opravijo v manj kot minuti. Te naloge prispevajo k razvoju kontekstualnega znanja, ki je ključno za uspešno izvedbo obsežnejše naloge. Obsežnejše naloge praviloma trajajo od 15 do 20 minut in vključujejo izdelavo informacijskega izdelka, kot so predstavitev, informativni list, spletna stran ali objava na družbenih omrežjih. Pri tem učenci in učenke uporabijo informacije in vire, s katerimi so se srečali pri uvodnih (se pravi krajših) nalogah (Klemenčič Mirazchijski, 2024a). Na sliki 1 prikazujem povzetek logike enega od modulov, ki je lahko javno objavljen (kar tudi pomeni, da v raziskavi ICILS ne bo nikoli več uporabljen).⁵ Gre za modul »Dihanje«, ki preverja sposobnost uporabe spletnih virov in predstavitev podatkov.

4 V raziskavi posamezni učenec oziroma učenka ne rešuje vseh nalog, ampak samo po dva modula za posamezno področje. Na ta način z raziskavo zberemo podatke o širšem obsegu preverjane računalniške in informacijske pismenosti oziroma računalniškega mišljenja, kot bi ga lahko pokazal en sam učenec ali učenka v omejenem času (60 minut za področje računalniške in informacijske pismenosti in 50 minut za področje računalniškega mišljenja) (Klemenčič Mirazchijski, 2024a; Fraillon, 2024). Naloge v raziskavi ICILS so pripravljene tako, da vsaka posebej meri določene vidike posameznega področja. Hkrati pa vsak modul običajno vključuje naloge, ki se dotikajo večine, če ne kar vseh vidikov tega področja (Klemenčič Mirazchijski, 2024a).

5 Kljub temu da je ta modul javno dostopen (in zato ne bo v ICILS nikoli več uporabljen) in je v angleškem jeziku objavljen na spletni strani IEA, pa modul ni dostopen v celoti (se pravi, niso dostopne prav vse naloge, ki so vključene v ta modul).



Slika 1: Logika enega od modulov računalniške in informacijske pismenosti (primer modula »Dihanje«)

Vir: Bezjak in Klemenčič, 2025 [zaslonska slika]

Iz slike 1 vidimo logiko, ki jo zahteva eden izmed modulov računalniške in informacijske pismenosti, uporabljen v raziskavi ICILS. Učenci in učenke so dobili nalogo, da za mlajše učence in učenke pripravijo digitalno predstavitev o dihanju. Morali so odpreti datoteko,

spletni brskalnik (seveda v za to kontroliranem oziroma prednastavljenem okolju), prebrati vsebino, jo tudi ovrednotiti, izbrati vsebino za predstavitev, na koncu pa pripraviti predstavitev (slednje je t. i. obsežnejša naloga).

Moduli računalniškega mišljenja imajo osrednjo povezovalno temo in niz nalog, povezanih s to temo. V nasprotju z moduli računalniške in informacijske pismenosti moduli računalniškega mišljenja ne vključujejo obsežnejših nalog za izdelavo informacijskih izdelkov. Naloge v modulih računalniškega mišljenja so namenjene preverjanju vsebin, povezanih z dvema sklopoma konstrukta računalniškega mišljenja: konceptualizacijo problemov in operacionalizacijo rešitev. Naloge, osredotočene na konceptualizacijo problemov, obravnavajo načrtovanje računalniško podprtih rešitev ter vključujejo vizualne prikaze podatkov in sheme, kot so diagrami poteka in odločitvena drevesa (simulirajo situacije iz resničnega sveta). Naloge, povezane z operacionalizacijo rešitev, pa običajno vključujejo blokovno okolje⁶ za kodiranje z vizualnim prikazom rezultatov izvajanja kode. Okolje sledi uveljavljenim konvencijam, v nekaterih primerih pa vključuje vnaprej poenostavljene funkcijske bloke z oznakami v preprostem jeziku za lažje razumevanje kompleksnih struktur. Vsaka naloga ima tudi prilagojen vizualni prikaz izida, kar učencem in učenkam omogoča osredotočanje na osnovne operacije kode in algoritemsko mišljenje

6 Se pravi brez pisanja kode, temveč gre za zlaganje blokov – bralec oziroma bralka si to najlažje predstavlja, če pomisli na zlaganje lego kock.

(Fraillon, 2024; Klemenčič Mirazchiyski, 2024a).⁷ Pri tem bi želela poudariti, da naloge od učencev in učenk ne zahtevajo programiranja.

V nadaljevanju se, ker gre za eno od raziskovalnih vprašanj, osredotočam na zahtevnostne ravni računalniške in informacijske pismenosti, čeprav tudi lestvico računalniškega mišljenja sestavljajo različne zahtevnostne ravni. Prav tako bi želela poudariti, da lestvici (in točke) medsebojno nista primerljivi, sta neodvisni; točk se torej medsebojno ne da primerjati).⁸

-
- 7 Ena od prav tako javno dostopnih nalog, gre za primer modula računalniškega mišljenja »Kmetijski brezpilotni letalnik« (dron), je od učencev in učenk zahtevala, da upravljajo simulacijo kmetijskega drona, ki se je moral po polju optimalno premikati, da je opravljal različne naloge (npr. sejanje semen, zalivanje in gnojenje poljščin). Cilj te naloge je bil preveriti sposobnost učencev in učenk za algoritemsko mišljenje in reševanje problemov z uporabo kodirnih blokov. Pri tem konkretnem modulu so učenci in učenke delali v okolju za kodiranje na podlagi blokov, da bi ustvarili, preizkusili in odpravili napake, ki so nadzorovale dejanja kmetijskega drona. Učenci in učenke so imeli na voljo poljubno število poskusov, delovanje drona pa so si vedno lahko ogledali tudi s simulacijo, prav tako so kodo vedno lahko tudi ponastavili na prvotno nastavitev.
- 8 Lestvica dosežkov računalniške in informacijske pismenosti je bila vzpostavljena v prvem ciklu raziskave, tj. 2013 (in lestvica računalniškega mišljenja v prvem ciklu tega dela raziskave, tj. 2018), in je bila določena s srednjo vrednostjo 500 in standardnim odklonom 100 točk, predstavlja pa mednarodno povprečje sodelujočih držav oz. izobraževalnih sistemov (vendar to ne pomeni, da so učenci in učenke reševali toliko nalog, da bi lahko dejansko pridobili to število točk). Za primerjavo rezultatov med cikli je pomembno tudi to, da se dosežki naslednjih ciklov umestijo na lestvico, ki je bila umerjena v prvem ciklu tako, da so rezultati med posameznimi cikli primerljivi (in srednja vrednost lestvice ostaja okoli 500 točk). Tudi za lestvico 2023 to pomeni, da je bilo v mednarodnem povprečju lestvice dosežkov računalniške in informacijske pismenosti (ter računalniškega mišljenja) upoštevano povprečje dosežkov držav oz. izobraževalnih sistemov, ki so zadostili mednarodnim kriterijem realizacije vzorca (razen Romunije – zaradi kasnejšega zbiranja podatkov na terenu) ter Severnega Porenja - Vestfalije (ker gre zgolj za primerjalno regijo).

Zahtevnostne ravni lestvice računalniške in informacijske pismenosti

Lestvica dosežkov računalniške in informacijske pismenosti opisuje, kako učenci in učenke uporabljajo računalnike za dostop, uporabo, ustvarjanje in deljenje informacij. Ključni dejavnik razlik je stopnja avtonomije – od sledenja natančnim navodilom do samostojne izbire orodij in informacij za učinkovito komunikacijo. Na višjih ravneh učenci in učenke izkazujejo tudi razumevanje varne in etične rabe digitalnih informacij (Fraillon, 2024; Klemenčič Mirazchijski, 2024a). Zahtevnostne ravni so torej do neke mere hierarhične, v smislu sofisticiranosti – v večini primerov bo učenec ali učenka, ki doseže določeno raven na lestvici, sposoben oziroma sposobna opraviti in uspešno izvesti naloge na tej ravni dosežka in pod to zahtevnostno ravno. V nadaljevanju predstavljam posamezne zahtevnostne ravni lestvice dosežkov računalniške in informacijske pismenosti (tudi z nekaterimi primeri), še posebej pa se osredotočam na 2. zahtevnostno raven računalniške in informacijske pismenosti. Slednja je pomembna zato, ker je na tej podlagi vzpostavljen cilj Evropske unije, v smislu izhodišča za doseganje dolgoročnega cilja, ki si ga prizadeva doseči Evropska unija.

Iz slike 2 vidimo opredelitev vsake izmed zahtevnostni ravni računalniške in informacijske pismenosti (te so štiri) ter primere nalog, ki se umeščajo na posamezne ravni. Tako je na 1. zahtevnostni ravni predvideno osnovno razumevanje in preproste naloge (učenci in učenke z dosežki na tej ravni npr. praviloma znajo odpreti povezavo v brskalniku, vstaviti sliko v dokument itd.). Učenci in učenke z dosežki na 2. zahtevnostni ravni praviloma izkazujejo osnovno uporabo računalnika kot pripomočka za iskanje informacij.

Prepoznajo pogoste vrste datotek, poiščejo eksplicitno navedene informacije v digitalnih virih in vključijo izbrano vsebino v informacijske izdelke. Poleg tega ti učenci in učenke do določene mere nadzorujejo postavitev elementov ter oblikovanje besedila in slik v informacijskih izdelkih. Razumejo namen različnih komunikacijskih orodij v različnih kontekstih in se zavedajo varnosti elektronskih informacij ter možnih posledic nepooblaščenega dostopa (Fraillon, 2024; Klemenčič Mirazchijski, 2024a). 3. raven se izraža s samostojnim delom pri rabi računalnika in zbiranju informacij (učenci in učenke z dosežki na tej ravni so praviloma zmožni oceniti, kdaj je lahko spletna vsebina pristranska, opredeliti značilnosti spletnih prevar, prav tako pa tudi upoštevati navodila za urejanje dokumentov itd.). 4. zahtevnostna raven računalniške in informacijske pismenosti opredeljuje vrednotenje ustreznosti, verodostojnosti in zanesljivosti informacij (npr. učenci in učenke z dosežki na tej ravni praviloma navedejo vir uporabljenih informacij, opredelijo načine preverjanja verodostojnosti informacij).

Porazdelitev rezultatov učencev in učenk v računalniški in informacijski pismenosti v ICILS 2023

POD 1. RAVNJO: 24 % učencev in učenk (nerazvito)

Učenci in učenke lahko dokončajo preprosta dejanja po natančnih navodilih.

1. RAVEN: 27 % učencev in učenk (osnovno/funkcionalno)

Učenci in učenke kažejo osnovne operative veščine in razumevanje uporabe računalnikov kot orodij za dokončanje preprostih nalog.

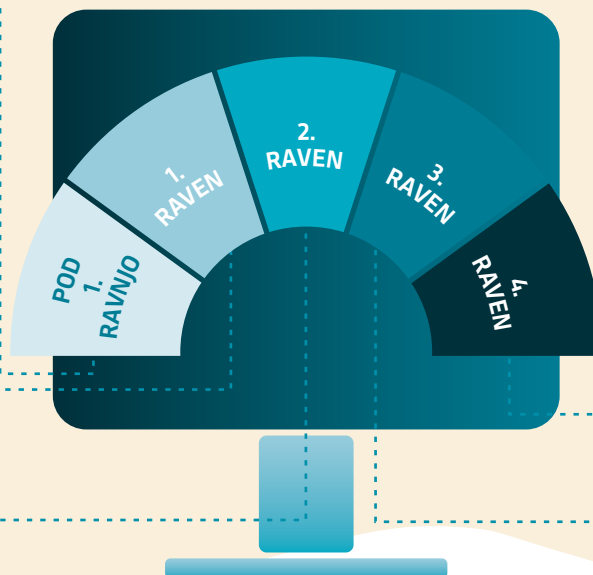
2. RAVEN: 34 % učencev in učenk (potrebno podpore)

Učenci in učenke lahko uporabljajo računalnike z navodili za dokončanje osnovnih nalog za zbiranje informacij in upravljanje ter za ustvarjanje preprostih informacijskih izdelkov.

18 %
v Sloveniji

32 %
v Sloveniji

37 %
v Sloveniji



3. RAVEN: 14 % učencev in učenk (neodvisno/samostojno)

Učenci in učenke kažejo sposobnost samostojnega dela z računalniki pri nalogah zbiranja informacij in upravljanju ter izkažejo razumevanje osnovnih pravil o oblikovanju informacij.

4. RAVEN: 1 % učencev in učenk (natančno)

Učenci in učenke izberejo najprimernejše informacije za uporabo v komunikacijske namene, ocenijo njihovo uporabnost, verodostojnost in zanesljivost ter ustvarijo informacijske izdelke, prilagojene digitalnim virom na načine, ki naredijo informacije dostopnejše ciljnemu občinstvu.

12 %
v Sloveniji

0 %
v Sloveniji

Slika 2: Poenostavljen prikaz zahtevnostnih ravni z nekaterimi primeri dosežkov učencev in učenk

Resolucija o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju za evropski izobraževalni prostor in širše (2021–2030) (Evropska komisija, 2021) določa, da bodo države Evropske unije (in Evropska komisija) s pomočjo podatkov raziskave ICILS spremljale digitalne spretnosti in znanja osmošolcev in osmošolk. Eden od sedmih ciljev na ravni EU je namreč zmanjšanje deleža učencev in učenk z nizkimi dosežki pri računalniški in informacijski pismenosti na manj kot 15 odstotkov do leta 2030 (prav tam). Ključno pri tem je doseganje 2. zahtevnostne ravni pri računalniški in informacijski pismenosti – učenci in učenke, ki te ravni ne dosežejo, so opredeljeni kot učenci in učenke z nizkimi dosežki (Klemenčič Mirazchiyski, 2024a). Ključna razlika med dosežki na 2. zahtevnostni ravni in dosežki na višjih ravneh je v tem, v kolikšni meri učenci in učenke kritično presojajo informacije in samostojno ustvarjajo informacijske izdelke (Fraillon, 2024).

Če pogledamo primere nalog, učenci in učenke na 2. zahtevnostni ravni praviloma: pojasnijo prednosti uporabe komunikacijskega orodja za določen komunikacijski kontekst; pojasnijo morebitno težavo, če je osebni e-poštni naslov javno dostopen; povežejo obseg nabora znakov z močjo gesla; dostopajo do URL-ja (spletnega naslova), prikazanega kot navadno besedilo; vstavijo informacije v določeno celico v preglednici; poiščejo eksplicitno navedene preproste informacije na spletnem mestu z več spletnimi stranmi; vedo, da iskalniki lahko prednostno prikažejo sponzorirano vsebino pred nesponzorirano vsebino; razlikujejo med plačanimi in neplačanimi rezultati iskanja, ki jih prikaže iskalnik; pojasnijo prednost navajanja virov informacij, pridobljenih z interneta; oblikujejo in postavijo besedilo, da označijo njegovo vlogo kot naslov na informativnem listu; uporabijo celotno

delovno površino pri postavitvi plakata; nadzorujejo velikost elementov glede na druge pri postavitvi plakata; pokažejo osnovno obvladovanje postavitve besedila in uporabe barv pri ustvarjanju diaprojekcije; uporabijo preprost urejevalnik spletnih strani za dodajanje določenega besedila na spletno stran (Fraillon, 2024; Klemenčič Mirazchiyski, 2024a). Pri predstavitvi tipičnih znanj in spretnosti 2. zahtevnostne ravni sem namenoma izpisala čim več primerov, in sicer zato da si bo bralec ali bralka tega prispevka kar najbolj slikovito predstavljal oziroma predstavljala vsebinski pomen kazalnika EU iz raziskave ICILS; in sicer cilj, da bo v EU (in posameznih državah) do leta 2030 manj kot 15 odstotkov učencev in učenk (osmošolcev in osmošolk), ki ne dosežajo te zahtevnostne ravni.

Metoda

Vzorec

V Sloveniji je v raziskavi ICILS 2023 sodelovalo 169 osnovnih šol s 170 oddelki – skupno je bilo udeleženih 3318 učencev in učenk 8. razredov, 2337 učiteljev in učiteljic, ki poučujejo v 8. razredih (ne nujno v oddelkih testiranih učencev in učenk), 161 ravnateljev in ravnateljic osnovnih šol in 168 koordinatorjev in koordinatoric IKT na šolah. Gre za reprezentativni vzorec osmošolcev in osmošolk (Klemenčič Mirazchiyski, 2024a), kar pomeni, da sodelujoči učenci in učenke predstavljajo celotno populacijo osmošolcev in osmošolk (v letu 2023), ne le tistih, ki so v raziskavi sodelovali. Zato v nadaljevanju govorim o osmošolcih in osmošolkah kot populaciji. Ciljna populacija učencev in učenk v raziskavi ICILS zajema

vse učence in učenke, vpisane v razred, ki predstavlja osem let šolanja, šteto od prvega leta izobraževanja na ravni ISCED 1, pri čemer mora biti povprečna starost ob testiranju najmanj 13,5 let. Učenci in učenke, starejši od 17 let, pa niso vključeni v ciljno populacijo (Tieck, 2025).

Podatki iz raziskave ICILS in analiza podatkov

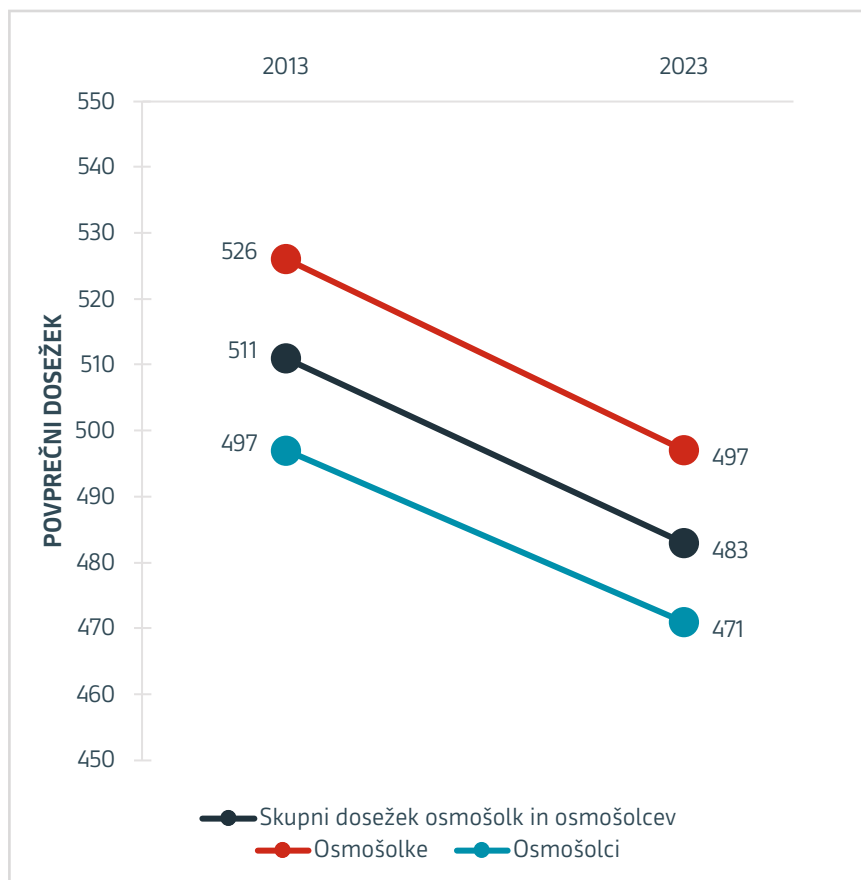
Podatke raziskave ICILS sem podrobneje preučila v več korakih. Najprej sem iz mednarodne podatkovne baze, mednarodnega in nacionalnega poročila izvzela povprečne dosežke osmošolcev in osmošolk v Sloveniji pri računalniški in informacijski pismenosti ter računalniškem mišljenju (v prvem primeru za oba cikla, v katerih je Slovenija sodelovala). V nadaljevanju sem uporabila te rezultate (in nekaj rezultatov, ki še niso bili poročani, ne nacionalno ne mednarodno) pri identifikaciji skupin učencev in učenk, ki so šibkejši pri računalniški in informacijski pismenosti ter računalniškem mišljenju. V tem delu sem se osredotočila predvsem na individualne in družinske karakteristike učencev in učenk v Sloveniji. Nato sem se osredotočila na rezultate, povezane z zahtevnostnimi ravni računalniške in informacijske pismenosti. V smislu primerjave deležev učencev in učenk v Sloveniji, ki (ne) dosegajo posameznih zahtevnostnih ravni (tudi v primerjavi med obema cikloma raziskave, v katerih je sodelovala Slovenija), še posebej pa sem se osredotočila na 2. zahtevnostno raven, saj ta predstavlja ciljno vrednost EU. Pri slednji sem predstavila tudi rezultate za druge sodelujoče države/izobraževalne sisteme v EU, saj gre pri tem dejansko za skupni cilj na ravni EU.

Rezultati

Ta del prispevka pričnem s predstavitvijo povprečnih dosežkov osmošolcev in osmošolk pri računalniški in informacijski pismenosti (tudi v obliki 10-letnega trenda) ter računalniškem mišljenju, izpostavim nekaj skupin učencev in učenk, ki so pri računalniški in informacijski pismenosti ter računalniškem mišljenju šibkejši. Nato podrobneje predstavim rezultate, povezane z deleži učencev in učenk, ki dosegajo posamezne ravni računalniške in informacijske pismenosti (prav tako v obliki 10-letnega trenda).

Povprečni dosežki pri računalniški in informacijski pismenosti ter trendi tega dosežka, povprečni dosežek pri računalniškem mišljenju

Slika 3 prikazuje povprečne dosežke osmošolcev in osmošolk v Sloveniji pri računalniški in informacijski pismenosti ter trend tega dosežka, prav tako pa tudi povprečne dosežke glede na spol. Iz rezultatov je razvidno, da je povprečni dosežek v ciklu 2023 nižji kot leta 2013, in sicer za 27 točk na lestvici (to prikazuje modra črta).



Slika 3: Povprečni dosežki računalniške in informacijske pismenosti v Sloveniji ter trendi (tudi glede na spol)

Vendar iz slike 3 vidimo tudi povprečni dosežek glede na spol in trend glede tega. Osmošolke v Sloveniji (rdeča črta) so imele višji povprečni dosežek pri računalniški in informacijski pismenosti od osmošolcev (modra črta), tako v letu 2013 kot 10 let kasneje. Prav tako vidimo, da razkorak glede na spol ostaja zelo podoben. V letu 2023 so dosežki osmošolk pri računalniški in informacijski pismenosti (primerjaje z letom 2013) padli približno enako kot dosežki osmošolcev. Razkorak računalniške in informacijske pismenosti glede na spol je torej stabilen.

Hkrati bi želela poudariti, da je bil povprečni dosežek učencev in učenk 8. razreda v letu 2013 tik nad mednarodnim povprečjem ICILS (511 točk, mednarodno povprečje ICILS 2023 pa je 494 točk) in tak ostaja tudi v ciklu 2023 (483 točk, mednarodno povprečje ICILS 2023 pa je 476 točk), sicer s padcem v povprečnem dosežku na lestvici računalniške in informacijske pismenosti tako v Sloveniji kot mednarodnem povprečju.

Slovenija v ICILS 2018 ni sodelovala, zato smo dosežke računalniškega mišljenja lahko izmerili prvič šele v ICILS 2023. V povprečju so učenci in učenke iz Slovenije pri računalniškem mišljenju dosegli 448 točk, kar je precej pod mednarodnim povprečjem ICILS 2023 (ki je 483 točk).

Kdo so v povprečju šibkejši učenci pri računalniški in informacijski pismenosti ter računalniškem mišljenju

V nadaljevanju predstavljam nekatere izbrane skupine učencev in učenk, ki so v povprečju šibkejši pri računalniški in informacijski pismenosti in/ali pri računalniškem mišljenju. Tukaj se osredotočam predvsem na individualne (in družinske) karakteristike osmošolcev in osmošolk v Sloveniji.

Preglednica 1: Nekateri skupine šibkejših učencev in učenk pri računalniški in informacijski pismenosti ter računalniškem mišljenju (ICILS 2023)

Dejavnik razdelitve v skupine za primerjavo	Opredelitev skupin glede na dejavnik in deleži učenk in/ali učencev v posamezni skupini	Razlika v dosežkih računalniške in informacijske pismenosti med skupinama (druga skupina – prva skupina)	Razlika v dosežkih računalniškega mišljenja med skupinama (druga skupina – prva skupina)
Spol	osmošolci (51 %)	27 točk	med skupinama ni razlike v dosežkih
	osmošolke (49 %)		
Socialno-ekonomski status: izobrazba staršev ali skrbnikov	učenci in učenke, katerih oba starša ali skrbnika imata manj kot visokošolsko strokovno ali visokošolsko univerzitetno izobrazbo (45 %)	25 točk	22 točk
	učenci in učenke, katerih vsaj eden od staršev ali skrbnikov ima visokošolsko strokovno, visokošolsko univerzitetno ali višjo izobrazbo (55 %)		

Dejavnik razdelitve v skupine za primerjavo	Opredelitev skupin glede na dejavnik in deleži učenk in/ali učencev v posamezni skupini	Razlika v dosežkih računalniške in informacijske pismenosti med skupinama (druga skupina – prva skupina)	Razlika v dosežkih računalniškega mišljenja med skupinama (druga skupina – prva skupina)
Socialno-ekonomski status: poklicni status staršev ali skrbnikov	učenci in učenke, katerih oba starša ali skrbnika opravljata poklic iz skupine s poklicnim statusom pod ISEI 50 (npr. kmetijski delavci, blagajniki, operaterji storjev) (42 %)	28 točk	31 točk
	učenci in učenke, katerih vsaj eden od staršev ali skrbnikov opravlja poklic iz skupine s poklicnim statusom ISEI 50 ali višjim (npr. zdravniki, odvetniki, inženirji) (58 %)		
Socialno-ekonomski status: število knjig doma	učenci in učenke, ki poročajo, da imajo doma manj od 26 knjig (30 %)	38 točk	51 točk
	učenci in učenke, ki poročajo, da imajo doma 26 knjig ali več (70 %)		
Priseljensko ozadje	učenci in učenke, katerih oba starša/skrbnika sta rojena izven Slovenije (15 %)	32 točk	48 točk
	učenci in učenke, katerih vsaj eden od staršev/skrbnikov je rojen v Sloveniji (85 %)		

Dejavnik razdelitve v skupine za primerjavo	Opredelitev skupin glede na dejavnik in deleži učenk in/ ali učencev v posamezni skupini	Razlika v dosežkih računalniške in informacijske pismenosti med skupinama (druga skupina – prva skupina)	Razlika v dosežkih računalniškega mišljenja med skupinama (druga skupina – prva skupina)
Jezik, ki ga učenec oziroma učenka večinoma govori doma	učenci in učenke, ki doma večinoma govorijo v jeziku, ki ni slovenščina (14 %)	43 točk	61 točk
	učenci in učenke, ki doma večinoma govorijo v slovenščini (86 %)		
Dostopnost računalnika ali tablice za šolsko delo doma, ko ga potrebuje	učenci in učenke, ki doma nimajo vedno dostopnega računalnika ali tablice za šolsko delo, ko ga potrebujejo (34 %)	24 točk	18 točk
	učenci in učenke, ki imajo doma vedno dostopen računalnik ali tablico za šolsko delo, ko ga potrebujejo (66 %)		
Število računalnikov doma	učenci in učenke, ki poročajo, da imajo doma manj kot dva računalnika (18 %)	27 točk	30 točk
	učenci in učenke, ki poročajo, da imajo doma dva računalnika ali več (82 %)		
Izkušnje z uporabo računalnikov in/ali tablic	učenci in učenke, ki imajo z uporabo računalnikov in/ali tablic manj kot 5 let izkušenj (55 %)	med skupinama ni razlike v dosežkih	med skupinama ni razlike v dosežkih
	učenci in učenke, ki imajo z uporabo računalnikov in/ali tablic 5 let ali več izkušenj (45 %)		

Dejavnik razdelitve v skupine za primerjavo	Opredelitev skupin glede na dejavnik in deleži učenk in/ali učencev v posamezni skupini	Razlika v dosežkih računalniške in informacijske pismenosti med skupinama (druga skupina – prva skupina)	Razlika v dosežkih računalniškega mišljenja med skupinama (druga skupina – prva skupina)
Omejevanje oz. neomejevanje uporabe zaslonov s strani staršev ali skrbnikov na šolske dni	učenci in učenke, katerih starši ali skrbniki jim ne postavljajo omejitev pri uporabi zaslonov na šolske dni (44 %) učenci in učenke, katerih starši ali skrbniki jim postavljajo omejitve pri uporabi zaslonov na šolske dni (56 %)	med skupinama ni razlike v dosežkih	

V preglednici 1 predstavljam razlike med posameznimi skupinami učencev in učenk glede na izbrane ozadenjske karakteristike teh.⁹ Glede na spol se kaže, da imajo osmošolci v Sloveniji nižji povprečni dosežek pri računalniški in informacijski pismenosti od osmošolk.¹⁰ Šibkejši učenci in učenke tako pri računalniški in informacijski pismenosti kot pri računalniškem mišljenju prihajajo iz okolij nižjega socialno-ekonomskega statusa (SES) – po posameznih postavkah, kot so izobrazba in poklic staršev pa tudi število knjig doma. Tako iz preglednice 1 razberemo, da so pri računalniški in informacijski pismenosti kot tudi pri računalniškem mišljenju šibkejši učenci in učenke, katerih starši imajo manj

9 Treba je pa pojasniti, da gre za povprečne razlike, tako npr. niso vse osmošolke boljše pri računalniški in informacijski pismenosti v primerjavi z osmošolci (temveč so v povprečju boljše pri tej pismenosti). Enako velja za druge rezultate, ko primerjam posamezne skupine.

10 Treba je pa pojasniti, da gre za povprečne razlike, tako npr. niso vse osmošolke boljše pri računalniški in informacijski pismenosti v primerjavi z osmošolci (temveč so v povprečju boljše pri tej pismenosti). Enako velja za druge rezultate, ko primerjam posamezne skupine. Res je, da je pri računalniškem mišljenju sicer razlika – 2 točki, a ker ni statistično značilna, dejansko ne moremo govoriti o razlikah med tema dvema primerjanima skupinama (se pravi med osmošolkami in osmošolci pri računalniškem mišljenju).

kot visokošolsko strokovno ali visokošolsko univerzitetno izobrazbo, prav tako gre za učence in učenke, katerih starši izkazujejo nižji poklicni status, ter za učence in učenke, ki imajo doma manj kot 26 knjig. Glede na priseljsko ozadje so šibkejši učenci in učenke s priseljskim ozadjem. Glede na jezik, ki ga učenci in učenke večinoma govorijo doma, so šibkejši učenci in učenke, ki doma večinoma govorijo neki drug jezik, ne pa slovenščine. Šibkejši so tudi učenci in učenke, ki doma nimajo vedno na voljo računalnika/tablice, ko ga potrebujejo za šolsko delo, ter učenci in učenke, v katerih družinah imajo manj kot dva računalnika. Vse zapisano velja za skupine šibkejših učencev in učenk tako pri računalniški in informacijski pismenosti kot pri računalniškem mišljenju. Zanimiv (tudi mednarodno primerjalno) pa je rezultat, ki primerja izkušnje učencev in učenk pri uporabi računalnikov in/ali tablic (manj kot 5 let v primerjavi z 5 let ali več). V vsaki od držav se pokaže razlika pri računalniški in informacijski pismenosti ter pri računalniškem mišljenju med učenci in učenkami, ki imajo manj kot 5 let izkušenj z računalniki/tablicami, in tistimi z več kot 5 let izkušenj. Edina izjema je Slovenija, kjer takšne razlike ni. Glede omejevanja uporabe zaslonov s strani staršev trenutno poteka veliko razprav, v Sloveniji in tudi mednarodno. Kar so pokazali rezultati za Slovenijo je, da pri računalniški in informacijski pismenosti ni razlik med učenci in učenkami, katerim starši na šolske dni omejujejo uporabo zaslonov, in tistimi, ki teh omejitev nimajo.

(Ne)doseganje posameznih zahtevnostnih ravni računalniške in informacijske pismenosti

Kot sem že omenila, je raziskava ICILS pomembna tudi zaradi spremljanja deleža učencev in učenk z nizkimi dosežki pri računalniški in informacijski pismenosti, na ravni EU ter v vsaki posamezni državi. Deleže učencev in učenk, ki dosegajo posamezne zahtevnostne ravni računalniške in informacijske pismenosti, tudi trende pri tem in deleže nedoseganja 1. zahtevnostne ravni, zato prikazujem v nadaljevanju prispevka. Kot je razvidno iz preglednice, so v ICILS 4 opredeljene zahtevnostne ravni.

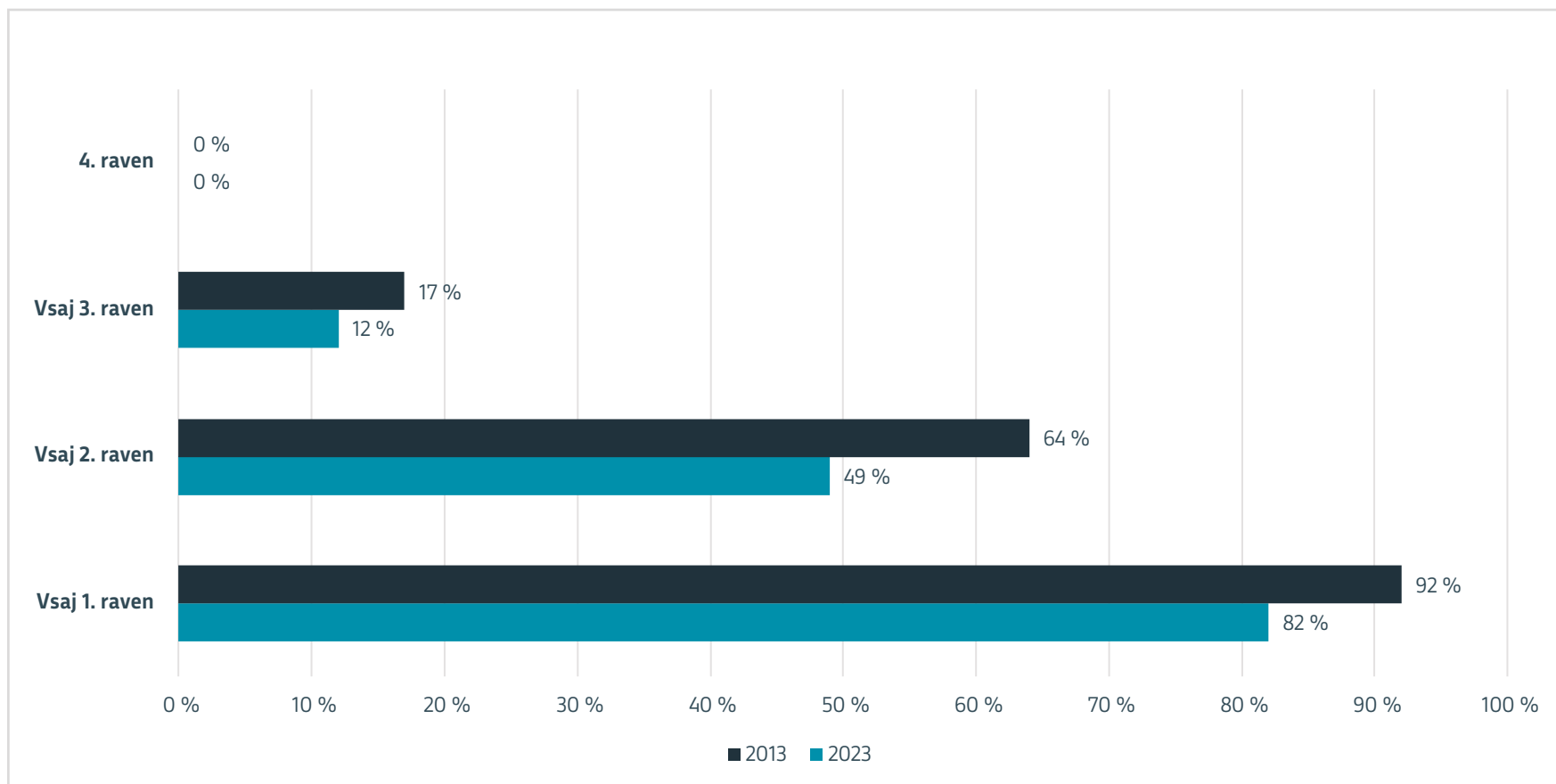
Preglednica 2: Deleži učencev in učenk v Sloveniji, ki dosegajo posamezne zahtevnostne ravni računalniške in informacijske pismenosti (ICILS 2013 ter 2023)

Zahtevnostne ravni RI pismenosti	2013 (delež v %)	2023 (delež v %)	ICILS 2023 mednarodno povprečje (delež v %)
pod 1. zahtevnostno ravnjo	8	18	24
1. zahtevnostna raven	28	32	27
2. zahtevnostna raven	47	37	34
3. zahtevnostna raven	16	12	14
4. zahtevnostna raven	0	0 ¹¹	1

11 0 odstotkov zaradi zaokroževanja, sicer pa 0,4 odstotka, tako v ICILS 2013 kot 2023.

Iz preglednice 2 vidimo, da je delež učencev in učenk v Sloveniji, ki dosegajo 4. zahtevnostno raven med letoma 2013 in 2023 ostal enak. Delež učencev in učenk, ki dosegajo 3. zahtevnostno raven, se je zmanjšal za okoli 4 odstotne točke (s 16 odstotkov v ciklu 2013 na 12 odstotkov v ICILS 2023). Za 10 odstotnih točk se je tudi zmanjšal delež učencev in učenk, ki dosegajo 2. zahtevnostno raven. Hkrati pa se je povečal delež učencev in učenk, ki dosegajo 1. zahtevnostno raven (z 28 odstotkov v letu 2013 na 32 odstotkov v letu 2023), prav tako tudi delež učencev in učenk, ki ne dosegajo niti te 1. zahtevnostne ravni (z 8 odstotkov v letu 2013 na 18 odstotkov v letu 2023). Deleži učencev in učenk, ki dosegajo najvišje zahtevnostne ravni, so se zmanjšali, in obratno, deleži učencev in učenk, ki dosegajo le 1. zahtevnostno raven ali pa še te ne, so se v desetletju povečali. Slednje celo lažje razberemo iz slike 4,¹² ki kaže kumulativno doseganje zahtevnostnih ravni računalniške in informacijske pismenosti osmošolcev in osmošolk v Sloveniji v letih 2013 in 2023 tako, da so med učenkami in učenci, ki dosegajo posamezno raven, vključeni tudi učenke in učenci, ki dosegajo višje ravni (v 49 odstotkih učenk in učencev, ki dosegajo 2. zahtevnostno raven v letu 2023 je vključenih tudi 12 odstotkov učenk in učencev, ki v tem letu dosegajo 3. zahtevnostno raven). Sicer pa iz preglednice 2 tudi razberemo, da dejansko največ učencev in učenk dosega 2. zahtevnostno raven, najmanj pa zadnjo, tj. 4. zahtevnostno raven. Podobno je pri mednarodnem povprečju ICILS. Sicer pa z večjimi deleži na posameznih višjih ravneh kot v Sloveniji izstopa kar nekaj evropskih in neevropskih držav.

12 Zaradi zaokroževanja navidezno prihaja do določenih nekonsistentnosti, ko so izračunani kumulativni odstotki, npr. pri 4. zahtevnostni ravni je delež učencev v preglednici 2 zaokrožen na 0 odstotkov (pa je dejanski odstotek 0,4; v obeh ciklih) – kar naredi razliko pri prikazu posameznih in kumulativnih odstotkov pri doseganju 3. zahtevnostne ravni pri rezultatih za ICILS 2013.



Slika 4: Deleži kumulativnega doseganja zahtevnostnih ravni računalniške in informacijske pismenosti v Sloveniji (ICILS 2013 ter 2023)

Vir: Klemenčič Mirazchiyski, 2024a, str. 133

Kot je razvidno iz slike 4, je v ICILS 2013 delež učencev in učenk (osmošolcev in osmošolk), ki so dosegli 3. zahtevnostno raven, 17 odstotkov, v letu 2023 se je ta delež zmanjšal na 12 odstotkov. Hkrati pa to pomeni, da gre za učence in učenke, ki praviloma dosegajo tudi predhodni zahtevnostni ravni. Delež učencev in učenk, ki dosegajo 2. zahtevnostno raven, se je prav tako zmanjšal, in sicer s 64 odstotkov v letu 2013 na vsega 42 odstotkov v letu 2023 (in tudi tukaj gre za učence in učenke, ki praviloma dosegajo tudi 1. zahtevnostno raven).

Preglednica 3: Dosežki zahtevnostnih ravni računalniške in informacijske pismenosti glede na spol ter trende pri 2. zahtevnostni ravni

Primerjava skupin	Rezultati
Osmošolci primerjaje z osmošolkami v ICILS 2023	Približno 13 odstotnih točk več osmošolk dosega najmanj 2. zahtevnostno raven, primerjaje z osmošolci.
Trend (primerjava 2013 in 2023)	Trend je negativen, okoli 15 odstotnih točk manj učencev in učenk v letu 2023 dosega najmanj 2. zahtevnostno raven, primerjaje z letom 2013.

Iz preglednice 3 razberemo, da v ICILS 2023 približno 13 odstotnih točk več osmošolk dosega 2. zahtevnostno raven ali višjo. Na drugi strani pa, ko pogledamo trend doseganja te ravni (brez tega, da doseganje ločimo glede na spol), razberemo, da je trend negativen. In sicer, delež učencev in učenk, ki dosegajo 2. zahtevnostno raven je za okoli 15 odstotnih točk manjši, kot je bil v letu 2013.

In kaj vse to pomeni v evropskem okviru? Kot že zapisano, si je EU postavila cilj, da bo učencev in učenk, ki pri računalniški in informacijski pismenosti ne dosegajo 2. zahtevnostne ravni, manj kot 15 odstotkov. Slovenija, kot vidimo, ne dosega tega cilja. Podrobnosti prikazujem v preglednici 4.

Preglednica 4: Doseganje ciljne vrednosti EU – delež učencev in učenk z dosežki pod 2. zahtevnostno ravno manjši kot 15 odstotkov

Država oz. izobraževalni sistem	Delež učencev in učenk z dosežki pod 2. zahtevnostjo ravno (v %) v ICILS 2023	Država oz. izobraževalni sistem	Delež učencev in učenk z dosežki pod 2. zahtevnostjo ravno (v %) v ICILS 2023
Češka	28	Povprečje EU	43
Danska	32	Luksemburg	44
Belgija (flamski del)	36	Španija	44
Finska	37	Italija	46
Madžarska	37	Hrvaška	47
Latvija	37	Slovenija	51
Portugalska	37	Malta	52
Avstrija	39	Nizozemska	57
Švedska	40	Ciper	59
Nemčija	41	Grčija	60
Slovaška	41	Romunija	74
Francija	43		

Iz preglednice 4 lahko razberemo, da omenjenega cilja EU v ICILS 2023 ne dosega prav nobena izmed držav oziroma izobraževalnih sistemov. Tudi povprečje EU¹³ ga ne, ki je 43 odstotkov (torej zelo oddaljeno od ciljne vrednosti manj kot 15 odstotkov). Vendar hkrati vidimo, da je nekaj držav od tega cilja bolj oddaljenih (npr. Romunija, Grčija, Ciper, Malta, ne nazadnje tudi Slovenija), nekaj drugih držav pa manj oddaljenih (npr. Češka republika, Danska, Belgija –flamski del, in še kar nekaj drugih). Kar se Slovenije tiče, te zahtevnostne ravni ne dosega kar 51 odstotkov osmošolcev in osmošolk.

Vendar bi pri tej ciljni vrednosti EU do leta 2030 želela opozoriti na nekaj. Če se po eni strani zdi ta cilj optimističen ali celo preoptimističen, ker ga v 2023 ni dosegla nobena od sodelujočih držav EU, je po drugi strani treba pogledati, kaj se dejansko pričakuje od učencev in učenk na 2. zahtevnostni ravni. O tem sem podrobno pisala v enem od prejšnjih razdelkov tega prispevka. Če se bralec vrne na omenjeni razdelek in prebere, kaj je zahtevano (tudi s primeri nalog), postane to, da tega nobena država v tem trenutku ne dosega, prav zaskrbljujoče (med drugim tudi za Slovenijo)

Sklep in priporočila

Rezultati raziskave ICILS 2023 kažejo, da se je računalniška in informacijska pismenost osmošolcev in osmošolk v Sloveniji v zadnjem desetletju poslabšala. Povprečni dosežek

13 Pri slednjem so upoštevani rezultati vseh sodelujočih držav EU, razen Romunije (ki je izvedla raziskavo med ciljno populacijo takoj v začetku naslednjega šolskega leta) in Nizozemske (kjer je utežena stopnja populacije nižja od 50 odstotkov, zato ne ustreza standardom IEA za poročanje).

na lestvici računalniške in informacijske pismenosti se je namreč znižal za kar 27 točk, medtem ko je delež učencev in učenk, ki ne dosegajo 2. zahtevnostne ravni, narasel s 36 odstotkov na kar 51 odstotkov. Delež učencev in učenk, ki ne dosegajo najvišjih zahtevnostnih ravni računalniške in informacijske pismenosti, se je povečal. Kljub temu pa so bili rezultati računalniške in informacijske pismenosti še vedno, a le tik nad mednarodnim povprečjem. Kar zagotovo ni spodbudno. V letu 2023 je bil dosežek na področju računalniškega mišljenja pod mednarodnim povprečjem, in sicer precej pod tem povprečjem.

Raziskava ICILS omogoča neposredno primerjavo mednarodnih dosežkov ter spremljanje trendov, kar je izjemno pomembno za razvoj izobraževalnih politik. Ključen prispevek je identifikacija skupin učencev in učenk, ki so v digitalnem učenju in tovrstni pismenosti (natančneje, pri računalniški in informacijski pismenosti ter pri računalniškem mišljenju) najranljivejše, ter zagotavljanje empiričnih temeljev za ciljno usmerjene ukrepe.

Kot vidimo iz prispevka, najšibkejše skupine učencev in učenk vključujejo naslednje skupine: učence in učenke z nižjim socialno-ekonomskim statusom, s priseljenkim ozadjem, učence in učenke, ki doma pretežno ne govorijo slovenskega jezika, učence in učenke, ki doma nimajo zadostnega dostopa do računalnika/tablice za šolsko delo, ko ga potrebujejo.

Dosežki pri računalniškem mišljenju so pri teh skupinah učencev in učenk prav tako nižji, pri čemer so razlike med posameznimi primerjanimi skupinami učencev in učenk še izrazitejše kot pri računalniški in informacijski pismenosti.

Med priporočili za ukrepe bi jih želela poudariti nekaj:

1. Ciljno usmerjeni ukrepi za ranljive skupine (izboljšanje digitalnih kompetenc učencev in učenk z nižjim SES, priseljskega ozadja in neslovenskega jezikovnega okolja). Seveda je pri tem treba upoštevati številne principe ali pa smernice, ki naj vodijo te ciljno usmerjene ukrepe: 1. diagnoza potreb – na ravni šole/lokalne skupnosti ugotoviti specifične ovire (jezik, oprema, socialne razmere); 2. diferenciacija/»personalizacija« – različne ranljive skupine potrebujejo različne oblike podpore (npr. jezikovna pomoč, intenzivno mentorstvo); 3. dolgotrajna podpora – pismenosti/znanje (pa tudi veščine in odnos do nečesa) se gradi skozi participativne pristope (v smislu, da učenci in učenke sami nekaj preizkušajo), stalno spremljanje, mentorstvo in utrjevanje, ne le v enkratnih modulih; 4. vključevanje okolja – aktivno sodelovanje staršev, knjižnic, drugih organizacij in ne nazadnje lokalnih skupnosti; 5. usposabljanje učiteljev in učiteljic – ne le v tehnologiji, ampak tudi v inkluzivni pedagogiki in podpornih praksah; 6. vzdržnost in koordinacija – ukrepi morajo biti del systemske politike, ne kratkotrajni projekti; 7. spremljanje in evalvacija – stalno spremljanje ter merjenje ne le rezultatov, temveč tudi učinkov in prilagajanje ukrepov glede na rezultate spremljanja in evalvacije. Dodala bi še, da so na eni strani rezultati ICILS 2023 za Slovenijo pokazali, da so osmošolke uspešnejše pri računalniški in informacijski pismenosti kot osmošolci, ne pa pri računalniškem mišljenju (tukaj ni izrazitih razlik med spoloma). Seveda pa je

treba reči, da razlike zagotovo niso vedno povezane zgolj s (tehničnimi) sposobnostmi, pač pa so najverjetneje povezane tudi z motivacijo, samozavestjo, vzorci uporabe in ne nazadnje z družbenimi pričakovanji. Podobno vidimo tudi pri rezultatih merjenja vseh drugih pismenosti. Pravzaprav hkrati neizražene razlike pri računalniškem mišljenju opozarjajo, da se ukrepi ne smejo osredotočiti le na odpravljanje učnih primanjkljajev med spoloma, temveč na vidike podpore (motivacija, vzorniki, enake priložnosti). Ker je raznolikost znotraj šole in razredov velika, lahko v skupinsko delo vključimo učence in učenke, ki imajo zelo različne izhodiščne predpostavke (tudi glede spola). To potrjuje potrebo po diferenciranih pristopih in pedagoških strategijah, ki upoštevajo individualne potrebe. Podobne »korake« (od ugotavljanja stanja in specifičnih potreb pa vse do sistematičnega spremljanja in evalvacije ter revidiranja ukrepov na tej podlagi) bi bilo sicer treba upoštevati tudi pri drugih priporočilih, ki jih navajam v nadaljevanju.

2. Sistematično zagotavljanje digitalne opreme. Principi, ki bi jih bilo tukaj treba krepiti, so prav tako številni. Se bom pa osredotočila na dvoje: a) šolsko in izvenšolsko okolje in b) poudarjanje zmernosti pri uporabi digitalne opreme – ne zagovarjanje »brezglave« in pretirane uporabe, pač pa v smislu uporabe v podporo učenju, ne nazadnje pa tudi učenje uporabe digitalne opreme (slednje sicer spada že na področje učinkovitih učnih strategij). Rezultati raziskave ICILS nedvomno kažejo na potrebo zagotavljanja, da imajo vsi učenci in učenke (tudi) doma dostop do računalnika/tablice za šolsko delo. Kajti, kot sem pokazala prav v tem prispevku, imajo učenci in učenke, ki imajo računalnik ali tablico doma na voljo vedno, ko ga/jo potrebujejo za šolsko delo, boljši dosežek pri računalniški in informacijski pismenosti ter tudi pri računalniškem mišljenju. Vendar je 31 odstotkov učencev in učenk v Sloveniji poročalo, da za šolsko delo računalnika ali

tablice nimajo na voljo vedno, ko bi to potrebovali za šolsko delo. Zavedam pa se, da je to seveda možno zagotavljati le medresorsko. Pa vendarle, ko je govor o sistematičnem zagotavljanju digitalne opreme v šolskem okolju, rezultati ICILS 2023 za Slovenijo kažejo, da se glede zagotavljanja programske in strojne opreme na šolah v glavnem približujemo najbolj razvitim državam (kljub temu da smo pri določenih področjih pod mednarodnim povprečjem, npr. digitalne učne igre), nekoliko drugače je sicer pri zagotavljanju specializirane strojne opreme. Od mednarodnega povprečja sodelujočih držav v ICILS 2023 izstopamo navzgor tudi pri zagotavljanju računalnikov/tablic za učitelje in učiteljice, dostopu do računalnikov (za osmošolce in osmošolke) v računalniški učilnici in tudi v šolski knjižnici. Opozorila bi pa na nekaj pomembnega. To, da je digitalna oprema učencem in učenkam doma ali v šoli na voljo, ko jo potrebujejo (za šolsko delo), je seveda le osnovni pogoj za uspešno pridobivanje in krepitev digitalnih kompetenc (ki vključujejo tudi varno rabo tehnologije in spleta). Pri principih za sistematično zagotavljanje digitalne opreme nikakor ne smemo pozabiti na zmernost in smiselno uporabo te opreme: 1. ta orodja morajo biti uporabljena kot orodje za učenje (digitalna oprema ni namen sama sebi), kot podpora reševanju problemov, sodelovanju in ustvarjalnosti, 2. paziti je treba na digitalno oz. kibernetsko higieno (gre za vse tiste prakse, ki zagotavljajo varno in učinkovito uporabo digitalnih naprav in spletnih storitev, ne nazadnje pa tudi za prakse uravnotežene uporabe zaslonov in drugih oblik učenja, gibanja in socialne interakcije), 3. ne nazadnje je treba o koristih in varni rabi digitalne opreme informirati tudi starše. Če povzamem, digitalna oprema mora biti zagotovljena, a v ravnovesju z učinkovito, pedagoško smiselno in zmerno uporabo. To pa seveda ni samo tehnični, ampak tudi vzgojno-izobraževalni in socialni izziv. Kar kažejo rezultati ICILS 2023 za Slovenijo, je, da učenci in učenke uporabljajo IKT (brez uporabe

pametnega telefona za klepetanje) nekoliko pogostejše/več kot njihovi vrstniki in vrstnice v raziskavi ICILS za druge, ne s šolo povezane namene. In sicer, deleži učencev in učenk v Sloveniji, ki uporabljajo IKT vsak dan, odstopajo od mednarodnega povprečja v prav vsaki postavki (Klemenčič Mirazchiyski, 2024, str. 99). Nad mednarodnim povprečjem ICILS 2023 so deleži pri vsakodnevni uporabi IKT na šolske dneve: izven šole, za druge namene (81 odstotkov učencev in učenk); na pouka proste dni: izven šole, za druge namene (79 odstotkov učencev in učenk). Pod mednarodnim povprečjem pa so deleži pri naslednjih postavkah: na šolske dneve: v šoli, pri šolskem delu (11 odstotkov učencev in učenk); na šolske dneve: v šoli, za druge namene (13 odstotkov učencev in učenk); na šolske dneve: izven šole, pri delu za šolo (40 odstotkov učencev in učenk); na pouka proste dni: izven šole, pri delu za šolo (33 odstotkov učencev in učenk) (prav tam, str. 99, 100). Po drugi strani rezultati kažejo, da imamo v Sloveniji manjše deleže osmošolcev in osmošolk (kot to velja za mednarodno povprečje ICILS 2023), ki so poročali, da s strani staršev nimajo omejitev uporabe zaslonov, tako na šolske dneve (44 odstotkov) kot na pouka proste dni, se pravi med koncem tedna, počitnicami itd. (64 odstotkov učencev in učenk iz Slovenije). Ko govorimo o sistematičnem zagotavljanju digitalne opreme, je torej treba hkrati razmišljati tudi o poučevanju uporabe tega in učinkovitih učnih praksah.

3. Poučevanje, motiviranje, zagotavljanje enakih možnosti pri krepitvi digitalnih kompetenc (tudi) z upoštevanjem razlik med spoloma. Na eni strani so rezultati ICILS 2023 za Slovenijo pokazali, da so osmošolke uspešnejše pri računalniški in informacijski pismenosti kot osmošolci, ne pa pri računalniškem mišljenju (tukaj ni izrazitih razlik med spoloma). Seveda je treba reči, da razlike zagotovo niso vedno povezane zgolj s (teh-

ničnimi) sposobnostmi, pač pa so pogosto povezane tudi z motivacijo, samozavestjo, vzorci uporabe in ne nazadnje z družbenimi pričakovanji (se pravi tudi z »družbenim spolom«). Podobno vidimo tudi pri rezultatih merjenja vseh drugih pismenosti. Pravzaprav hkrati neizražene razlike pri računalniškem mišljenju opozarjajo, da se ukrepi ne smejo osredotočiti le na odpravljanje učnih primanjkljajev med spoloma, temveč na vidike podpore (motivacija, vzorniki, enake priložnosti). Ker so razlike znotraj šole in razredov v Sloveniji (pri računalniški in informacijski pismenosti ter pri računalniškem mišljenju, ne nazadnje tudi pri drugih pismenostih, ki jih merimo z mednarodnimi primerjalnimi raziskavami znanja) včasih velike, lahko v skupinsko delo vključimo učence in učenke, ki imajo zelo različne izhodiščne predpostavke (tudi glede spola). To potrjuje potrebo po diferenciranih pristopih in pedagoških strategijah, ki upoštevajo individualne potrebe.

4. Učinkovite učne strategije in sistematično poučevanje digitalnih kompetenc. S tem mislim predvsem na naslednje: 1. premik fokusa od »uporabe« k »strategijam« – poučevanje ne sme ostati na ravni »uporabe računalnika«, ampak mora razvijati kritično presojo informacij, digitalno varnost, ustvarjanje digitalnih vsebin in reševanje problemov itd. (slednje pa najučinkoviteje dosegamo z višjimi ravni tako računalniške in informacijske pismenosti kot računalniškega mišljenja, kakor so definirane v raziskavi ICILS in sem jih povzela v tem prispevku); 2. sistematičnost – digitalne kompetence bi morale biti vključene v vse/večino predmetov; tukaj Slovenija namreč precej zaostaja (delež učencev in učenk v Sloveniji, ki je poročal o uporabi IKT pri večini/vsaki/skoraj vsaki učni uri je namreč [pogosto precej] pod mednarodnim povprečjem prav pri vseh

predmetnih področjih v 8. razredu);¹⁴ 3. diferencirano poučevanje – ker ICILS kaže razlike glede na ozadenjske karakteristike učencev in učenk (spol, priseljsko ozadje, jezikovno ozadje, SES itd.), je treba digitalne vsebine ciljno prilagajati različnim skupinam učencev; 4. vloga učiteljev in učiteljic – učitelji in učiteljice potrebujejo strokovni razvoj na področju didaktike digitalnih kompetenc, ne le tehnično usposabljanje (npr. v Sloveniji je v raziskavi ICILS le 33 odstotkov učiteljev in učiteljic 8. razredov poročalo, da je njihovo primarno/osnovno izobraževanje vključevalo predmetno-specifični pristop k rabi IKT za izboljšanje poučevanja in učenja, hkrati jih je pa 60 odstotkov poročalo, da bi potrebovali več strokovnih izobraževanj glede uporabe predmetno-specifičnih digitalnih virov za poučevanje in učenje, ter le 1 odstotno točko manj jih je to poročalo glede vključevanja IKT v poučevanje in učenje); 5. učne strategije – učence in učenke je treba učiti strategij za učinkovito rabo tehnologije (npr. kako načrtovati iskanje informacij, kako sodelovati v digitalnem okolju, kako razvijati rešitve z IKT), kar ICILS 2023 razkriva kot šibko točko; 6. ravnotežje v rabi ter učne strategije branja na papirju in branja na zaslonu – pomembno je učiti zmerno in smiselno uporabo digitalnih orodij (o čemer sem pisala že zgoraj), prav tako pa, po »vzoru« opozarjanja o pomenu učinkovitih bralnih strategij, nameniti pozornost tudi učinkovitim bralnim strategijam na zaslonu; iz številnih raziskav namreč vemo, da se ti dve vrsti branja precej razlikujeta, prav tako vemo, da imajo lahko (ob prepogosti uporabi) digitalne tehnologije/orodja tudi škodljive posledice za zdravje (ne le fizično, temveč tudi duševno/družbeno zdravje); kar se pa tiče poučevanja z (in za) uporabo digitalnih tehnologij, je pomembno

14 Šport: 6 odstotkov; slovenščina: 7 odstotkov; matematika: 7 odstotkov; naravoslovje: 8 odstotkov; praktični predmeti (tehnika in tehnologija): 8 odstotkov; tuji jeziki: 9 odstotkov; družboslovje (zgodovina, geografija, domovinska in državljanska kultura in etika): 9 odstotkov; umetnost (likovna umetnost, glasbena umetnost): 12 odstotkov.

vodilo za učitelje vsekakor to, da je lahko sistematično učenje branja v digitalnem svetu dodana vrednost, če le ni zgolj nadomestek za vse druge oblike dela.

5. Čim prej bi bilo treba sprejeti tudi nacionalne smernice rabe generativne umetne inteligence za delo (poučevanje in učenje) v šolah (pri tem precej zaostajamo za številnimi drugimi državami, ki te smernice imajo že precej časa, a pri nas, vsaj v času pisanju tega prispevka, še niso na voljo).

Nekoliko splošnejše priporočilo pa se nanaša na to, da živimo v vedno bolj digitalizirani družbi, a hkrati rezultati raziskave ICILS jasno kažejo, da področja digitalne pismenosti (v najširšem pomenu) ne moremo preprosto prepustiti učencem in učenkam ter njihovim družinam. Vprašanje je, ali jih bomo pri tem pustili same ali jih bomo ustrezno opremili z znanjem in spretnostmi za odgovorno in koristno rabo IKT, tudi za učenje. Trenutno namreč vidimo, da učenci in učenke (osmošolci in osmošolke v Sloveniji) precej pogosteje uporabljajo tovrstno tehnologijo za zabavo (oziroma druge namene, ki niso povezani z učenjem), manj pa za šolsko delo. Če jih bomo pustili pri tem same ali pričakovali, da bo ta manko nadomestila družina, bomo najverjetneje ustvarili še večji digitalni razkorak. Živimo namreč v hitro spreminjajočem se in vse bolj zapletenem družbenem kontekstu, kar zahteva vključevanje mnogih deležnikov v šolskem prostoru, na različnih področjih, digitalizacija pri tem ni nobena izjema. Seveda se eno od priporočil nanaša tudi na razmislek o uvedbi obveznega samostojnega predmeta, tukaj Slovenija zaostaja za številnimi državami v Evropi – glede predmetov, ki so povezani z računalniško in informacijsko pismenostjo in/ali računalniškim mišljenjem (npr. na osnovnošolski ravni vzgoje in izobraževanja). A se je hkrati treba zavedati, da verjetno samostojni predmet

najverjetneje ne more rešiti vsega (ne glede na to, kako bo koncipiran, predvsem zato ker rezultati raziskave ICILS kažejo, da je IKT pri pouku različnih predmetnih področij v Sloveniji precej redkeje uporabljen kot v številnih drugih državah). Treba je omeniti, da je bil sprejet Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOs-n-L, 2025), ki na tem področju prinaša določene spremembe, in sicer vključitev predmeta informatika in digitalne tehnologije, ki naj bi se začel izvajati s 1. septembrom 2028 (prav tam, čl. 2, 36 in 38), a ker kaj mnogo več od tega ni znano, se je do tega zaenkrat nemogoče opredeliti.

Glede nacionalne podpore cilju EU na področju nizkih dosežkov pri računalniški in informacijski pismenosti bi verjetno veljalo razmisliti o akcijskem načrtu (ne zgolj sprejetju strategije ali splošnega dokumenta), s pomočjo katerega bi stremeli k temu, da zmanjšamo delež učencev in učenk z dosežki pod 2. zahtevnostno ravno pri računalniški in informacijski pismenosti. Res je sicer tudi, da sam akcijski načrt zagotovo ni zadosten, za njegovo izvajanje je treba usposobiti tudi učitelje in učiteljice ter druge strokovne delavce in delavke šole. Vendarle pa bi želela poudariti, da je merilo za doseganje definiranega kazalnika na ravni EU (delež učencev in učenk, ki v ICILS ne dosežajo 2. zahtevnostne ravni računalniške in informacijske pismenosti) primerno merilo za spremljanje in evalviranje tega dela kakovosti izobraževalnega sistema, ki ga je smiselno spremljati tudi periodično. Seveda bi bilo za nacionalne potrebe smiselno spremljati in krepiti tudi deleže učencev in učenk, ki dosežajo vsaj 3. zahtevnostno raven računalniške in informacijske pismenosti, pri kateri učenci in učenke praviloma izkažejo samostojnost pri različnih dimenzijah računalniške in informacijske pismenosti. Glede na pomen računalniškega mišljenja v sodobnem svetu bi zagotovo veljalo spremljati tudi dosežke

učencev in učenk v Sloveniji pri doseganju te pismenosti; zaenkrat, glede na precej slabe dosežke učencev in učenk v Sloveniji pri tej pismenosti, pa si bo ciljno zahtevnostno raven (in delež učencev in učenk na tej ravni) verjetno težje določiti.

Smernice za nadaljnje raziskovanje se ponujajo kar same po sebi. Razvrstila bi jih v tri področja: 1. podrobnejša analiza učinkov pedagoških pristopov in uporabe digitalnih orodij pri pouku; 2. dolgoročno spremljanje učinkovitosti intervencij, namenjenih učencem in učenkam (tudi usmerjeno na šibkejše skupine učencev in učenk, ki sem jih izpostavila v tem prispevku), 3. preučevanje dejavnikov znotraj šolskih timov, ki prispevajo k nadpovprečnim dosežkom. In ne nazadnje, zagotovo je potrebno nadaljnje spremljanje področja v smislu neodvisne evalvacije tega izseka šolskega sistema, kot primer pa bi izpostavila ravno raziskavo ICILS. Ta inovativna raziskava se loteva področja, ki zapolnjuje vrzel v nacionalnem preverjanju znanja, pri katerem področje digitalnih kompetenc ni spremljano. Pri računalniški in informacijski pismenosti gre namreč pretežno za področje transversalnih kompetenc (v osnovni šoli v Sloveniji, v trenutku priprave tega prispevka, na primer ni obveznega predmeta, povezanega z IKT, hkrati pa učenci in učenke poročajo o precej redki uporabi IKT pri različnih predmetnih področjih). S tem raziskava ICILS odgovarja na pomemben problem, ko je v izobraževalnih sistemih prepoznan in poudarjen pomen ključnih kompetenc, ki praviloma vključujejo tudi digitalno kompetenco, hkrati pa so dosežki na področju teh kompetenc praviloma neovrednoteni.

Literatura in viri

- Bezjak, S., in Klemenčič Mirazchiyski, E. (2025). S kakšnimi nalogami v mednarodni raziskavi ICILS merijo računalniško in digitalno pismenost učencev: Inovativna sreda. *Youtube*, 22. 1. 2025. <https://inovativna-sola.si/innovativne-srede/>
- Evropska komisija (2021). *Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=celex%3A32021G0226%2801%29>
- Fraillon, J. (ur.) (2024). *An international perspective on digital literacy: Results from ICILS 2023*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/icils-2023-international-report>
- Klemenčič Mirazchiyski, E. (2024a). *Mednarodna raziskava računalniške in informacijske pismenosti (IEA ICILS 2023): nacionalno poročilo – prvi rezultati*. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2025/01/ICILS23_NacionalnoPorocilo_Splet.pdf
- Klemenčič Mirazchiyski, E. (2024b). Dosežki učencev v ICILS 2023: rezultati kažejo na številne izzive. *ICILS blog* (14. 11. 2024). <https://icils.splet.arnes.si/2024/11/14/dosezki-ucencev-v-icils-2023-rezultati-kazejo-na-stevilne-izzive>
- Pangrazio, L., Godhe, A. L., in Ledesma, A. G. L. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-Learning and Digital Media*, 17(6), 442–459. <https://doi.org/10.1177/2042753020946291>
- Reddy, P., Sharma, B., in Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65–94. <https://doi.org/10.4018/IJT.20200701.oa1>
- Tieck, S. (2025). Sampling design and implementation (chapter 6). V J. Fraillon idr. (ur.) *International Computer and Information Literacy Study 2023: Technical Report* (str. 71–88). <https://www.iea.nl/sites/default/files/2025-05/ICILS2023TechnicalReport.pdf>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., in Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens (tech.rep.EUR 31006 EN)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/1153>
- Zosn-L – Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2025). *Uradni list Republike Slovenije*, 54/2025, 15. 7. 2025.

.....

VPRAŠANJA KAKOVOSTI DRŽAVLJANSKE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Dr. Tomaž Grušovnik

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
tomaz.grusovnik@pef.upr.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju na področju državljske vzgoje in izobraževanja.	1.1 Povprečni dosežek osmošolcev in osmošolk na lestvici državljske vednosti v raziskavi ICCS	1.1.1 532 točk (ICCS 2016) in 504 točke (mednarodno povprečje 508 točk, ICCS 2022)
	1.2 Delež osmošolcev in osmošolk, ki izkazujejo znanje o temeljih demokracije	1.2.1 67 % (menijo, da bi bilo zelo slabo ali precej slabo za demokracijo, če bi se zgodilo, da se opozicijske voditelje aretira, ker odkrito kritizirajo nov zakon, mednarodno povprečje 67 %, ICCS 2022)
2 Učenci in učenke napredujejo v kritičnem mišljenju, povezanem z državljsko vzgojo in izobraževanjem.	2.1 Delež osmošolcev in osmošolk, ki dosegajo najvišjo zahtevnostno raven državljske vednosti (raven A) v raziskavi ICCS	2.1.1 37 % (ICCS 2016) in 25 % (mednarodno povprečje 31 %, ICCS 2022)
	2.2 Delež osmošolcev in osmošolk, ki dosegajo vsaj drugo najvišjo zahtevnostno raven državljske vednosti (ravni A in B) v raziskavi ICCS	2.2.1 75 % (ICCS 2016) in 61 % (mednarodno povprečje 62 %, ICCS 2022)
3 Učenci in učenke napredujejo v medosebnih veščinah.	3.1 Delež osmošolcev in osmošolk, ki izkazujejo medosebne veščine na področju državljske vzgoje in izobraževanja	3.1.1 13 % (poročajo, da se vsaj enkrat na teden pogovarjajo s prijatelji o političnih in družbenih vprašanjih, mednarodno povprečje 24 %, ICCS 2022)
4 Učenci in učenke izkazujejo samoučinkovitost.	4.1 Delež osmošolcev in osmošolk, ki izkazujejo samoučinkovitost pri zagovarjanju svojega mnenja	4.1.1 60 % (menijo, da bi jim šlo zelo dobro ali precej dobro pri organiziranju skupine učencev, da bi na šoli kaj spremenili, mednarodno povprečje 61 %, ICCS 2022)

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
5 Učenci in učenke izkazujejo demokratične procesne vrednote.	4.2 Delež osmošolcev in osmošolk, ki izkazujejo samoučinkovitost pri organiziranju skupinske dejavnosti	4.2.1 69 % (menijo, da bi jim šlo zelo dobro ali precej dobro pri zagovarjanju svojega mnenja o spornem političnem ali družbenem vprašanju, mednarodno povprečje 70 %, ICCS 2022)
	5.1 Delež osmošolcev in osmošolk, ki izkazujejo procesno vrednoto univerzalne enakosti	5.1.1 80 % (menijo, da je za dobrega državljana zelo pomembno ali precej pomembno podpiranje pobud, ki spodbujajo enake možnosti za vse ljudi po vsem svetu, mednarodno povprečje 81 %, ICCS 2022)
	5.2 Delež osmošolcev in osmošolk, ki izkazujejo procesno vrednoto udeležbe na volitvah	5.2.1 69 % (se zelo strinjajo ali strinjajo s trditvijo "Čeprav je v demokraciji možno zaznati nekatere težave, je še vedno najboljša oblika vodenja države/ Slovenije.", mednarodno povprečje 74 %, ICCS 2022)
6 Učenci in učenke izkazujejo družbeni angažma.	6.1 Delež osmošolcev in osmošolk, ki izkazujejo družbeni angažma na ravni šole	6.1.1 30 % (poročajo, da so že kdaj sodelovali pri odločitvah o tem, kako se vodi šola, mednarodno povprečje 40 %, ICCS 2022)
	6.2 Delež osmošolcev in osmošolk, ki izkazujejo družbeni angažma na ravni širše družbe	6.2.1 29 % (poročajo, da so že kdaj sodelovali v skupini ali organizaciji, ki se zavzema za določeno stvar, npr. varovanje okolja, človekove pravice, pravice živali, mednarodno povprečje 30 %, ICCS 2022)

Povzetek

Sodobno demokratično državljansko vzgojo in izobraževanje lahko celovito razumemo le na zgodovinskem ozadju, izhajajoč iz Aristotelovega pojmovanja človeka kot »politične živali«, ki lahko svoj smoter doseže le v skupnosti. Zgodovinski razvoj državljanske vzgoje in izobraževanja se izteka v njuno pojmovanje kot »zvestne družbene reprodukcije«, torej zavestnega prenosa vrednot in stališč. Po eni strani namreč vrednostno nevtralna vzgoja ne obstaja, saj se vrednote, če jih eksplicitno ne tematiziramo, lahko prenašajo tudi nezavedno preko prikritega kurikulumu, po drugi strani pa že sama demokratičnost predpostavlja določene procesne vrednote, kot sta denimo sprejemanje drugega in osebna svoboda. Ker pa demokracija, kot poudarja John Dewey, ni zgolj oblika vladavine, pač pa je predvsem način skupnostnega življenja, ki temelji na sodelovanju, izmenjavi izkušenj in kritičnem mišljenju, državljanska vzgoja in izobraževanje ne smeta biti slepa transmisija vrednot, temveč morata spodbujati refleksijo, argumentacijo in avtonomno moralno presojo. Vendar pa tudi ne smeta ostati zgolj pri razmišljanju, temveč sta njuna temeljna elementa še prevzemanje določenih vrednot oziroma stališč ter delovanje. Prispevek tako kot štiri temeljne elemente demokratične državljanske vzgoje in izobraževanja prepozna poznavanje temeljnih pojmov in procesov, značilnih za demokratično družbo, prevzemanje demokratičnih procesnih vrednot, ki omogočajo razumno in spoštljivo družbeno razpravo, refleksijo, ki zajema predvsem kritično mišljenje, ki je samo sestavljeno iz dveh delov in ga tvorita tako argumentacija kot spoznavne vrline (radovednost, odprtost, vestnost, pogum, vztrajnost), ter delovanje v smislu dispozicij za družbeni angažma, vključno z demokratičnimi vrlinami. Prispevek ob tem še ovrednoti dosežke učencev in učenk v Sloveniji v sklopu državljanske vzgoje in izobraževanja, pri čemer obravnava rezultate

mednarodnih raziskav ICCS in PISA, ki kažeta, da so dosežki učencev in učenk v Sloveniji na tem področju blizu mednarodnega povprečja, a hkrati rahlo nazadujejo v primerjavi s prejšnjimi leti. V sklepnem delu prispevek ponudi kazalnike in opisnike ter vire, s pomočjo katerih je moč spremljati kakovost državljske vzgoje in izobraževanja pri učencih in učenkah v Sloveniji.

Ključne besede: demokratična vzgoja in izobraževanje, dosežki učenk in učencev, kazalniki kakovosti, kritično mišljenje, participacija, procesne vrednote

Questions on Democratic Civic Education

Contemporary democratic citizenship education can only be fully understood within its historical context, rooted in Aristotle's conception of human beings as "political animals" who can realise their purpose only within a community. The historical development of citizenship education culminates in its understanding as "conscious social reproduction", that is, the deliberate intentional transmission of values and attitudes. On the one hand, value-neutral education does not exist since values may be transmitted unconsciously through the hidden curriculum if they are not explicitly addressed. On the other hand, democracy itself presupposes specific procedural values, such as acceptance of others and personal freedom. As John Dewey emphasises, however, democracy is not merely a form of government, but primarily a mode of communal life grounded in cooperation, the exchange of experiences, and critical thinking. Citizenship education must therefore not be reduced to uncritical transmission of values, but must instead foster reflection, argumentation, and autonomous moral judgment. At the same time, it cannot remain

solely at the level of reflection, as the adoption of specific values and attitudes, as well as action, constitute its essential components. Accordingly, the article identifies four fundamental elements of democratic citizenship education: knowledge of the basic concepts and processes characteristic of a democratic society; the adoption of democratic procedural values that enable reasonable and respectful public deliberation; reflection, primarily in the form of critical thinking, which itself consists of two components – argumentation and intellectual virtues (such as curiosity, openness, conscientiousness, courage, and perseverance); and action, understood as dispositions for social engagement, including democratic virtues. The article further evaluates the achievements of Slovenian students in citizenship education, highlighting findings from international studies such as ICCS and PISA, which indicate that Slovenian students' achievements in this area are close to the international average, but have shown a slight decline compared with previous years. In the concluding section, the article presents indicators, descriptors, and sources to monitor the quality of citizenship education among Slovenian students.

Keywords: citizenship education, student achievement, quality indicators, critical thinking, participation, procedural values

Zgodovinski in družbenopolitični kontekst državljske vzgoje in izobraževanja

Širša problematika državljske vzgoje in izobraževanja se je v zgodovini pojavila zgodaj, veliko pred nastankom modernih držav. V Platonovi Državi (Platon, 2004) je denimo krovna vloga vzgoje in izobraževanja oblikovanje harmonično urejene in s tem tudi pravične skupnosti državljanov. Tudi Aristotel v svoji Politiki (Aristotel, 2010) osrednjo pozornost namenja vzgoji in pravi, da mora prav njej zakonodajalec posvetiti največ pozornosti, saj je od nje odvisna družbena sloga, z njo pa tudi uspešno delovanje družbe in doseganje evdajmonije (srečnosti) kot najvišjega dobrega. Po Aristotelu namreč različnim oblikam politične ureditve (aristokracija, tiranija, demokracija) ustreza določen človeški značaj, tako da mora posledično država skrbeti za vzgojo tistih specifičnih državljskih kreposti pri posameznikih, ki ustrezajo njeni ustavni ureditvi, saj je od tega odvisen njen dolgoročen obstoj. Werner Jaeger tako v svoji vplivni študiji Paideia, ki se posveča temu antičnemu grškemu pojmu, iz katerega izhajajo vse poznejše skovanke, povezane s pedagogiko, nazorno poudarja, da je bila v antični Grčiji kot zibelki zahodne kulture »paideia« (»vzgoja«) neposredno povezana z doseganjem idealov človečnosti, ki so se po drugi strani tesno povezovali s političnostjo (Jaeger, 1973). Ideal srečnega in uspešnega življenja je tako bil za Grke nezamisljiv brez političnega udejstvovanja, pri čemer moramo pod »politiko« (ki izhaja iz grške besede »polis« v pomenu »mestna državnica«) razumeti skupni napor svobodnih ljudi za doseganje družbenega dobrega. Za Grke je namreč človek bil, kot to lepo pove Aristotel, »politična žival«, kar pomeni, da je življenje v politični skupnosti neodtujljivo povezano s človekom kot živim bitjem in njegovim doseganjem

svojega smotra, torej evdajmonije. Za Grke je tako po definiciji vsaka prava vzgoja bila hkrati tudi državljanska vzgoja, saj je bilo nezamisljivo, da bi lahko kreposti oziroma vrline, ki hkrati predstavljajo cilj človekovega stremljenja, izoblikovali in udejstvovali zunaj javnega, političnega okolja. Seveda pa je pri tem treba poudariti, da v antičnem grškem svetu »državljan« ni bil vsak, temveč le odrasel svoboden moški, medtem ko so bili tujci in tujke, otroci, ženske ter sužnji in sužnje izključeni iz političnega in s tem tudi družbenega življenja.

Ta enotnost splošne vzgoje in državljanske vzgoje oziroma prežetost vzgoje z družbenim idealom se je sčasoma zgubila, pa čeprav je v rimskem času še bila prisotna: Kvintilijan, slavni rimski govornik iz 1. stoletja n. št., tako v svoji znameniti Šoli govorništva (2015) poudarja, da pravega govornika, ki je večšč nastopanja v javnosti, kot vzora aktivnega državljana ni brez trdne moralne oziroma značajske vzgoje. Ločevanje državljanske vzgoje in izobraževanja od vzgoje in izobraževanja v splošnejšem smislu oziroma njuno opuščanje se tako začne po eni strani s čedalje večjim vplivom krščanstva v zahodni družbi, ki je bolj poudarjalo posvečeno zasebno življenje in posledičen umik iz javnega življenja in političnega udejstvovanja, ki v srednjem veku ni bilo več razumljeno kot *res publica*, torej »javna zadeva«, pač pa stvar vladanja določenega absolutističnega vladarja, ki je vladal po božji milosti (»*dei gratia*«) in čigar naloga je bila tudi skrb za odrešitev ljudstva. S tega vidika je pomenljivo monumentalno delo poznega antičnega krščanskega avtorja sv. Avgušтина O božji državi (1871), ki ostro loči med božjo državo (»*civitas dei*«) na eni strani in zemeljsko ali človeško državo (»*civitas terrena*«) na drugi, pri čemer je prva vzor idealne države in jo sestavlja skupnost pobožnih, tistih, katerih pravi dom so nebesa,

medtem ko je za drugo značilno, da jo sestavlja skupnost ljudi, ki jih ženejo zemeljske strasti, kot so sebičnost, slava in posvetna moč. Prebivalci in prebivalke božje države, katerih ljubezen je usmerjena v Boga, so romarji in romarke ter tujci in tujke v okviru zemeljskega življenja, naloga zemeljskih političnih tvorb pa je skrb za pravičnost, in sicer predvsem pravičnost v smislu kaznovanja prestopnikov in prestopnic ter v distributivnem smislu, da mora vsak dobiti to, kar si zasluži. Ta ideja presenetljivo odzvanja tudi v Rousseaujevih pogledih na vzgojo. V *Émilu* (Rousseau, 1997) sledimo zgodbi vzgoje dečka, za katerega je nujno, da je na začetku svoje življenjske poti vzgajan zunaj družbe. Celo več, lahko bi rekli, da je po Rousseauju ena izmed ključnih funkcij vzgoje ohranjanje posameznikove naravne dobrote, spontanosti, ustvarjalnosti in zdrave dejavnosti pred družbeno hierarhijo, njenimi normami in pokvarjenostjo ter izumetničenostjo (Oksenberg Rorty, 1998). A kot opozarja John Dewey (1959) v svoji znameniti *Demokracija in vzgoja*, to ne pomeni, da družbeni napredek tako individualistično zasnovane vzgoje ni bil glavni cilj vzgoje, pač pa le, da cilj družbenega napredka ni bila obstoječa politična ureditev, v kateri so potenciali posameznika okrnjeni zaradi sebičnih interesov vladarjev in države, temveč širša in svobodna idealna kozmopolitska družba, ki je bila zamišljena kot (še) neobstoječi družbeni ideal. Tudi pri Rousseauju imamo tako opraviti z idejo prave vzgoje kot odmika od realne, obstoječe družbene situacije.

Po drugi strani je na ločitev državljske vzgoje in izobraževanja oziroma njuno opustitev v sklopu vzgoje in izobraževanja vplivala tudi ideja, da je moralna vzgoja zmeraj pristranska, zaradi česar posameznika, če je je deležen brez svojega eksplicitnega pristanka, oropa nevtralne izbire. Amy Gutmann (2003) to stališče pripiše Johnu Stuartu Millu in t. i. teoriji

države posameznikov, v skladu s katero se mora država vzdržati transmisije vrednot in – če že kaj – prenašati zgolj objektivna, naravoslovna znanstvena dejstva. Takšen pristop torej stremi k popolni ukinitvi vzgojnega delovanja in k idealu čistega izobraževanja, se pravi k čim večji moralni nevtralnosti. Njegov ideal je apolitičnost, in sicer z namenom ponujanja čim bolj nepristranskih pogledov na svet in s tem maksimizacije izbire tistega načina življenja, za katerega se bodo posamezniki odločili sami, brez vpliva vzgojne avtoritete. Ideal takšne ultraliberalne vzgoje je možnost izbire in nevtralnost, pravična vzgojna avtoriteta pa ne sme pristransko vplivati na izbiro otrok med različnimi pogledi na to, kaj je dobro življenje, temveč mora vsakemu otroku ponuditi možnost, da bo svobodno in racionalno izbiral med širokim naborom možnih življenjskih slogov.

Takšen pristop, ki v celoti opušča vzgojno delovanje, je problematičen s treh vidikov: po eni strani stroga prepoved posredovanja vsakršnih družbenih vrednot in tradicij otroke oropa možnosti razvoja temeljnih vrednot, ki ga ne moremo nadoknaditi v odraslem življenju, saj je bistveno, da se odvije na primerni posameznikovi razvojni stopnji; na drugi strani posamezniki zmeraj že odraščamo v določenem družbenem kontekstu, obdani s tradicijo in jezikom, kar pomeni, da je tovrsten ideal neuresničljiv. Vzgoja se namreč zmeraj že odvija, včasih skozi prikriti kurikulum (Arzenšek Konjajeva in Kužel, 2023), zanemarjanje tega vidika tako povzroči zgolj, da vzgojne vplive spregledamo ali jih nereflektirano sprejemamo. To pomeni, da zaradi pretirane pazljivosti, da ne bi vplivali na posameznikovo moralno izbiro, na koncu dovolimo, da je podvržen nereflektiranemu vplivu, kar je seveda enako slabo ali še slabše, kot če bi bil deležen načrtnega vzgojnega delovanja. Tretjič pa takšna vzgojna koncepcija kljub deklarirani nevtralnosti v resnici tudi

sama predpostavlja določene procesne vrednote, kot so vzajemno spoštovanje, svoboda in racionalna izbira, ki jo šele omogočajo, k čemur se vrnemo pozneje.

Državljska vzgoja in izobraževanje kot družbeni in državni projekt znova vznikneta šele v 20. stoletju skupaj s pojavom velikih družbenih sistemov. Na eni strani so se državljanske vzgoje in izobraževanja polastili totalitarizmi, ki so ju prepoznali kot učinkovito orodje za vzdrževanje in širjenje ideologij. Italijanski fašisti so tako kmalu po prevzemu oblasti leta 1923 uvedli t. i. Gentilejevo šolsko reformo, katere cilj je bil organizacija izobraževanja na način, da pomaga učinkovito vzgajati zveste državljane in državljanke (Černe, 2023). Državljska vzgoja in izobraževanje sta se vršila ne le v sklopu formalne šole, pač pa tudi zunaj nje v obliki različnih krožkov ter prostočasnih dejavnosti, denimo v sklopu telovadnih društev. Izobraževanje naj bi tako predstavljalo človeško in politično zavest novih generacij (Mellinato, 1992). Poudarek državljanske vzgoje in izobraževanja v tej obliki je bil na telesni moči, vojaški disciplini, kolektivizmu in duhovni strogosti. Tudi za sovjetski tip komunizma je bila značilna kolektivizacija izobraževanja pod vplivom pedagoških idej Antona Makarenka, ki je poudarjal posameznikovo samouresničenje skozi skupnost. Njegova vizija vzgoje, ki je temeljila na delovni etiki in disciplini, je bila hkrati prepletena z idejami socialističnega humanizma, saj se je za Makarenka posameznik lahko vsestransko razvil in postal osebnost le, če je svoje interese podredil skupnosti (Žlebnik, 1978). Na drugi strani pa se je potreba po državljanski vzgoji in izobraževanju izkazala v demokratičnih skupnostih, saj se je pokazalo, da lahko te ohranjajo svojo legitimnost le, če se posamezniki aktivno vključujejo v njihove procese. Povedano drugače: tudi učinkovita demokracija potrebuje ustrezno vzgojene in izobražene državljane in državljanke, ki so

pripravljeni aktivno sodelovati pri njenem upravljanju, sicer izgubi legitimnost in se izrodi v oligarhijo ali totalitarizem. Če namreč, kot poudarja Marjan Šimenc (2021), sistem deluje sam od sebe, brez sodelovanja ljudstva, potem dolgoročno ne bo deloval tako, da bo deloval za ljudi. Toda demokracija ni, kot poudarja Dewey (1959), zgolj oblika vladavine, pač pa tudi poseben način življenja, ki temelji na skupnem in deljenem izkustvu njenih članov in članic, saj morajo ti pri zasledovanju svojih ciljev zmeraj upoštevati tudi druge. Ta proces pa zahteva medsebojno prilagajanje, odzivanje na pestro paleto različnih dražljajev, kar dela demokratično vzgojo po Deweyjevem mnenju posebno v primerjavi s tistimi oblikami državne ureditve, pri katerih so državljani in državljanke bolj pasivni: daje ji njen dinamični značaj. Značilnost demokratične državljske vzgoje in izobraževanja je torej predvsem njuna živahnost in prilagodljivost, saj namen progresivnih demokratičnih skupnosti ni slepa reprodukcija obstoječih navad, ampak težnja k oblikovanju boljših navad, ki bodo prispevale k družbenemu napredku (prav tam). Tako pri Deweyju vzgoja ni indoktrinacija v sistem vrednot, pač pa prej vzgoja za kritično mišljenje o vrednotah.

Iz tega kratkega orisa razvoja državljske vzgoje in izobraževanja skozi zgodovino postane očitno, da si je državljsko vzgojo in izobraževanje nemogoče zamisliti zunaj družbenopolitičnega okvira državljskosti. To pravzaprav izhaja že iz samega pojma državljska vzgoja in izobraževanje, saj sta državljska vzgoja in izobraževanje zmeraj odvisna od oblike države oziroma njene ustavne ureditve. To pomeni, da je apolitična državljska vzgoja in izobraževanje iluzija, kar smo lahko videli že pri kritiki Millovega ultraliberalnega zastavka državljske vzgoje in izobraževanja, ko smo omenili, da pretirano prizadevanje za politično nepristranskost spregleda svoje lastne politične

predpostavke. Seveda pa je treba »političnost« tukaj razumeti ne v ozkem, strankarskem smislu, kot je danes v uporabi – in na slabem glasu –, ampak v smislu političnega prostora kot tistega javnega prostora, kjer se državljani in državljanke zavzemajo za skupne cilje, iščoč hkrati tudi konsenz glede poti za njihovo uresničitev. Odločitev za obliko državljanske vzgoje in izobraževanja je tako nujno politična odločitev in že pri Aristotelu je, kot smo videli, poudarjena ta ista zamisel, namreč da je namen vzgoje izoblikovanje takšnega značaja, ki pomaga pri ohranjanju ustavne ureditve. Zasnova državljanske vzgoje in izobraževanja kot tudi vzgoje in izobraževanja nasploh je tako sama podvržena poprejšnji politični odločitvi za ustavni ustroj državljanske skupnosti in posledično je tudi vprašanje njene kakovosti treba gledati s tega vidika (Dewey, 1959; Moss, Dahlberg in Pence, 1999). Ker je Slovenija demokratična republika (Ustava Republike Slovenije, 1991), ima torej smisel v nadaljevanju govoriti o državljanski vzgoji in izobraževanju v okviru demokratične vzgoje in izobraževanja, seveda ob zavedanju, da takšen zasnitek ni samoumeven, da s tem hkrati tudi ni trden in neomajen, pač pa nekaj, za kar si je – če ga prepoznamo kot vrednoto – treba aktivno prizadevati. V Sloveniji so sicer aktivnosti državljanske vzgoje in izobraževanja tudi eksplicitno organizirane, in sicer bodisi v sklopu samostojnega predmeta v osnovnih šolah (domovinska in državljanska kultura in etika) oziroma obveznega vsebinskega sklopa v srednjih šolah (aktivno državljanstvo) bodisi v sklopu drugih predmetov (v osnovni šoli v sklopu predmetov družba, geografija, zgodovina, deloma tudi spoznavanje okolja, v srednješolskem izobraževanju pa poleg geografije in zgodovine še denimo v sklopu predmetov sociologija in filozofija).

Glavne značilnosti demokratične državljske vzgoje in izobraževanja

Videli smo, da je glavna značilnost, ki ločuje demokratično državljsko vzgojo in izobraževanje od njunih preostalih oblik, njuna dinamičnost. Dewey (1959) vzgojo nasploh razume kot nenehen proces reorganizacije in rekonstrukcije izkustva, kar pa pomeni, da ni zgolj proces transmisije znanja, pač pa prej njegove vsakokratne osmislitve. Ta poudarek je ključen, zato ga velja omeniti znova. Za demokratično državljsko vzgojo in izobraževanje je tako značilno, da vrednot ne posredujejo slepo, pač pa posameznike ter skupnost spodbujata, da o njih razmišljajo in se do njih tudi kritično opredelijo. Njuna naloga ni vsiljevanje vnaprej določenih odgovorov, pravil in vrednot, temveč seznanjanje z raznolikostjo vrednot in spodbujanje samostojnega moralnega razsojanja in delovanja (Peček Čuk in Lesar, 2009). Če so torej totalitarne in druge nedemokratične oblike državljske vzgoje in izobraževanja osredotočene predvsem na vzgojo za poslušnost in vzgojo za družbeno slogo (lepa ilustracija take vzgoje je starodavni zapis šolskega dne sumerskega učenca; prim. Kramer, 1949), je nasprotno glavna značilnost demokratične državljske vzgoje in izobraževanja njun poudarek na vzgoji družbenokritičnih posameznikov. V različnih izobraževalnih sistemih zato naletimo na nasprotje med vzgojo kot reprodukcijo družbenih vrednot (internalizacijo, socializacijo, indoktrinacijo posameznikov) in kritičnim odnosom do obstoječih družbenih vrednot, ki temelji na svobodi in avtonomiji posameznikov (Šimenc, 2012).

S tem poudarkom postane vzgoja za kritično mišljenje osrednji del državljske vzgoje in izobraževanja. Tako pa se v sklopu državljske vzgoje in izobraževanja zastavi tudi vprašanje razumevanja tega, kako kritično mišljenje sploh opredeliti. Gre namreč za

dokaj široko razširjeno besedno zvezo, ki je pogosto prisotna v različnih diskurzih, a je vprašanje, ali se kritično mišljenje v družbi nato dejansko udejanja (Šimenc, 2022). V sklopu državljske vzgoje in izobraževanja lahko kritično mišljenje razdelimo na dve komponenti, pri čemer ima prva opraviti v glavnem z argumentacijo in druga s t. i. spoznavnimi vrlinami. V neposredni navezavi na državljsko vzgojo in izobraževanje Šimenc (2021) glede prve komponente navaja dvanajst elementov:

1. primerjanje: ugotavljanje podobnosti in razlik (predvideva sposobnost organizacije informacij v različne skupine/kategorije);
2. identifikacija teme razprave, torej vprašanja, o katerem se govori (predvideva sposobnost ločevanja glavnih delov argumentacije, se pravi razlikovanja med trditvijo, argumenti in sklepom);
3. razlikovanje med dejstvom in mnenjem oziroma med dejstvi in vrednotami (sposobnost razlikovanja med objektivnim in subjektivnim);
4. prepoznavanje stereotipov in klišejev (identifikacija pripisovanj določenih fiksnih lastnosti skupinam ljudi);
5. prepoznavanje pristranskosti (propagande, predsodkov ipd.; predvideva sposobnost presojanja o zanesljivosti virov);
6. prepoznavanje različnih vrednostnih orientacij in pogledov na svet (ideologij);
7. ocenjevanje relevantnosti podatkov in informacij (razlikovanje med preverljivimi in nepreverljivimi, relevantnimi in nerelevantnimi ter bistvenimi in postranskimi informacijami);
8. prepoznavanje primernosti podatkov (prepoznavanje, ali dani podatki [njihova kakovost

- in obseg] zadoščajo, da lahko na njihovi osnovi pridemo do utemeljenega sklepa);
9. preverjanje skladnosti (konsistentnosti): ali se različni pogledi med seboj skladajo glede središčnega vprašanja ali pa si nasprotujejo;
 10. oblikovanje primernih vprašanj, ki spodbudijo razmislek;
 11. napovedovanje mogočih posledic dogodkov in odločitev;
 12. identifikacija neizrečenih predpostavk: sposobnost identificirati, kar se jemlje kot samoumevno, pa ni eksplicitno navedeno v argumentaciji.

Toda, kot so opozorili spoznavni teoretiki in teoretičarke poznega 20. stoletja in zadnjih desetletij, za doseganje utemeljenih resničnih prepričanj, ki naj bi po standardnih epistemoloških teorijah predstavljala vednost, ne zadošča zgolj brezhibna argumentacija, pač pa so poleg tega potrebne še spoznavne vrline (Zagzebski, 1996). Podobno ugotavljajo tudi psihologi in psihologinje, kadar govorijo o kritičnih dispozicijah ali kritični naravnosti oziroma kritičnem duhu (Kompore, 2021). Zato je v sklopu epistemoloških razprav (Pritchard, 2023) ena od najpomembnejših nalog vzgoje in izobraževanja za kritično mišljenje formacija ustreznega spoznavnega značaja, ki je na eni strani odporen proti zunanjim manipulacijam, na drugi pa proti spoznavnim hibam, kot je denimo hotena nevednost (Grušovnik, 2020). Osnovne spoznavne vrline, ki naj bi jih vzgoja spoznavnega značaja v okviru vzgoje za kritično mišljenje pomagala razviti pri učencih in učenkah, so denimo:

1. radovednost (motiviranost za spoznavanje, ki je ključna, če se želimo dokopati do resnice; je nasprotje spoznavne hibe nezainteresiranosti in apatičnosti ali celo kognitivne lenobe);

2. odprtost (pripravljenost spremeniti lastna prepričanja in prisluhniti prepričanjem drugih, ki so lahko precej drugačna od naših);
3. spoznavna vestnost (skrbnost pri oblikovanju prepričanj; je nasprotje spoznavnih hib nepremišljenosti in lahkomišelnosti);
4. spoznavni pogum (pripravljenost soočiti se z neprijetnimi resnicami);
5. spoznavna vztrajnost (pripravljenost prenašati spoznavni napor za dosego vednosti).

V tem trenutku pa lahko v demokratično zasnovani državljanski vzgoji in izobraževanju zasledimo določeno nasprotje, ki predstavlja enega njunih temeljnih izzivov: po eni strani naj demokratična državljanska vzgoja in izobraževanje ne bosta zgolj slepi prenos vrednot, temveč vzgoja za kritično mišljenje o vrednotah, a po drugi strani smo kritično mišljenje ravno definirali kot nekaj, kar je sestavljeno tudi iz vrednostne komponente v obliki spoznavnih vrlin. Tako se zdi, da demokratična državljanska vzgoja in izobraževanje v resnici že predpostavljata določene vrednote, ne pa, da jih pri posameznikih z njuno pomočjo lahko šele izoblikujemo. Radovednost, odprtost, vestnost, pogum in vztrajnost moramo prepoznati kot vrednote, še preden jih opredelimo in utemeljimo kot zaželeno spoznavne vrline.

To nasprotje literatura rešuje na dva načina, ki sta sicer med seboj lahko povezana: tako da loči med t. i. substancialnimi in procesnimi vrednotami ali pa tako da pokaže, da je osnovna transmisija družbenosti nujna in neizogibna.

Če so substancialne vrednote konkretna prepričanja glede tega, kaj tvori dobro življenje, zaradi česar so pogosto povezana s konkretnimi veroizpovedmi ali ideologijami (denimo prepričanja o spolnih vlogah ali o moralnem statusu nečloveških živali), pa procesne vrednote ne zapovedujejo nič konkretnega v smislu moralnega ravnanja, ampak zgolj predpisujejo in regulirajo prostor, v katerem se odvija etično kritično mišljenje in avtonomno moralno presojanje. Razprava o vrednotah v skupnosti tako v resnici ne obvisi v zraku, temveč predpostavlja strinjanje glede osnovnih vrednot, ki jo omogočajo in brez katerih ne more obstajati, mednje pa lahko prištevamo nekatere od zgoraj omenjenih spoznavnih vrlin, denimo spoštovanje drugega in odprtost (Šimenc, 2016), pa tudi svobodo in racionalno izbiro, ki smo ju omenili zgoraj pri kritiki Millove koncepcije ultraliberalne vzgoje, do katere smo se kritično opredelili ravno zato, ker je spregledala dejstvo, da liberalna vzgoja določene vrline že predpostavlja.

Drugi poudarek, da je namreč določena osnovna transmisija družbenosti nujna in neizogibna, pa znova poudarja dve stvari. Prva je ta, da prenos vrednot v družbi že poteka, četudi se jih zavestno ne prenaša (Šimenc, 2017), saj otroci odraščajo v določeni kulturi, ki jo, če nič drugega, zaznamujeta tradicija in jezik, kar je znova opažanje, ki smo ga tudi že omenili zgoraj pri kritiki Milla. Če tega vidika ne prepoznamo ali ga zavestno ignoriramo, nam grozi, da se bodo vrednote prenašale nereflektirano, morda skozi zgoraj omenjeni prikriti kurikulum. Druga poudarek pa je, da je določena mera osnovne transmisije družbenosti nujna za konstitucijo subjekta. Identifikacija s simbolnim redom, torej s predobstoječim sistemom vrednot, je namreč razvojno gledano ključna za vznik subjekta. Kot posameznik se torej oblikujem tako, da sprva ponotranjim družbena pravila

in se kritično do njih opredelim šele naknadno. Podobno kot se jezika naučimo tako, da sprva preprosto sprejmemo pomene besed za dane in neproblematične, ne da bi o njih razmišljali. Pravzaprav razmišljanje o pomenih besed že predpostavlja jezik, ki mora na začetku biti naučen slepo (Wittgenstein, 2014). Tako je tudi na področju moralnega razvoja uvajanje v sistem vrednot sprva nujno slepo, prva kazen pa nujno nepravilna v smislu, da subjekt ravno ne more poznati razlogov za njeno upravičenost, saj pred njo zanj zavedanje o dobrem in slabem ravnanju, ki je temelj morale, sploh še ne obstaja (Kodelja, 2006). Zahteva, da bi sistem pravil sprejeli na osnovi racionalne argumentacije, je torej nemogoča in s tem neuresničljiva, saj je ponotranjenje družbenih pravil, ki predhodi kritičnosti in avtonomiji, ravno pogoj, da se vzpostavi subjekt, ki avtonomno razpravlja, utemeljuje in argumentira (Šimenc, 2017). Slepo ponotranjenje določenih vrednot moralni prostor šele razpira; ta torej pred indoktrinacijo sploh ne obstaja. Ta razmislek je hkrati moč razviti tudi v smeri kritike permissivne vzgoje, ki se izogiba vsakršnemu zunanemu postavljanju omejitev otroku, saj pokaže, da so jasne omejitve in racionalne zahteve nujne za občutek varnosti, ki ga zagotavlja družbeni red. Po drugi strani pa pokaže, da je določena mera frustracije, ki jo posameznik doživi ob soočenju z družbenim redom, nujen element v procesu oblikovanja njegove avtonomnosti. Gre za spoznanja, ki jih lahko strnemo v misel, da je disciplina osnovni pogoj svobode (Salecl, 2010).

Podobno razmišljanje lahko zdaj apliciramo vzvratno tudi na problem kritičnega mišljenja. Tudi tukaj se izkaže, da je za uspešno kritično mišljenje pravzaprav predhodno potrebno dobro poznavanje tematike, o kateri kritično razmišljamo (Šimenc, 2021). Utopično je namreč pričakovati, da bodo posamezniki, ki se srečajo z določeno temo, zgolj na podlagi

samostojnega premisleka o njej začeli razmišljati kritično. Nasprotno, v študijskem in pedagoškem procesu se pogosto izkaže, da posamezniki, če so brez predhodnih priprav povprašani po svojem mnenju o kakšni tematiki, zgolj reproducirajo splošne krilatice in družbene predsodke (Šimenc, 2007). Paradokсно se izkaže, da takrat, kadar želimo »razmišljati s svojo glavo«, nevede in nehote razmišljamo najbolj nekritično in posnemajoč druge, če s tematiko nismo zares dobro seznanjeni in če ji predhodno nismo posvetili nekaj pozornosti. To ni presenetljivo, saj je očitno potrebnega veliko znanja in premišljevanja, da se na nekem področju vzpostavi strokovnost; zato bi bilo zares nenavadno, če bi eksperti in ekspertinje na določenem področju postali že z metodo viharjenja možganov. Po drugi strani pa se ljudje kot družbeni subjekti zmeraj že nahajamo znotraj različnih ideologij, kar pomeni, da so naša vrednotenja in razmišljanja pogosto pristranska (Bida, 2012). Tako ne preseneča, da je literatura skeptična do tistih pedagoških pristopov, ki temeljijo zgolj na »dajanju glasu« učencem in učenkam (Allen in Rossatto, 2009). Konkretno ti razmisleki o kritičnem mišljenju v okviru državljske vzgoje in izobraževanja pomenijo, da je utopično pričakovati, da bodo posamezniki lahko kritično in avtonomno razmišljali o denimo demokratičnem državljanstvu, če predhodno ne bodo poznali temeljnih pojmov in procesov, ki so značilni za demokratično družbo.

V splošnem lahko povzamemo, da demokratična državljska vzgoja in izobraževanje ne moreta biti niti nevtrarno posredovanje informacij niti nepremišljena indoktrinacija v substancialne vrednote, pač pa to, kar Amy Gutmann imenuje »zavestna družbena reprodukcija« kot ideal demokratične vzgoje. »Zavestna« tukaj pomeni, da se vzgoja osredotoča na negovanje sposobnosti za razumsko refleksijo lastnega življenja in družbe

v svetu, v katerem živimo. »Družbena« pomeni, da takšna sposobnost ni usmerjena zgolj k osebni, ampak tudi politični svobodi, saj izbire na družbeni ravni globoko vplivajo na posameznika. Brez politične svobode namreč posamezniki niso zares svobodni. Reprodukcijska po drugi strani ne pomeni golega kopiranja, temveč je cilj vzgoje in izobraževanja opolnomočiti posameznike, da lahko informirano izbirajo v kontekstih, v katerih se znajdejo, pri čemer je treba upoštevati dejstvo, da svojih političnih ali zasebnih življenj ne moremo izbrati čisto na novo, saj, kot smo poudarili zgoraj, zmerom že živimo v določeni družbi z določeno tradicijo. Naše izbire so tako kontekstualizirane, s tem pa zavestna družbena reprodukcija prepozna potrebo po opolnomočenju posameznikov, da lahko kontekstualizirano razmišljajo o tem, kako želijo reproducirati svojo družbo, ne pa, da jo zgolj brezumno kopirajo (Gutmann, 2003). Cilj demokratične državljske vzgoje in izobraževanja je torej na eni strani opolnomočenje posameznika, da lahko samozavestno participira v demokratični družbi, na drugi pa istočasno tudi ohranjanje demokratične državne ureditve, se pravi omogočanje demokratične skupnosti kot take oziroma ravno omenjena zavestna družbena reprodukcija. Če smo pozorni, vidimo, da s tem pravzaprav potrjujemo Aristotelovo splošno tezo, da je cilj vzgoje oblikovanje takšnih značajev državljanov in državljanek, ki omogočajo dolgotrajno ohranjanje državne ureditve.

Na tem mestu bi sicer lahko omenili tudi dejstvo, da sodobni pogledi na vzgojo in izobraževanje morda pretirano poudarjajo individualnost in učenca oziroma učenko, spregledajo pa formiranje skupnosti oziroma to razumejo kot nekaj, kar lahko dosežemo že s formiranjem posameznikov. Tako denimo tudi najbolj poglobljena mednarodna raziskava državljske vzgoje in izobraževanja ICCS (International Civic and Citizenship

Education Study) kot cilje državljanske vzgoje in izobraževanja našteva predvsem znanje in veščine posameznikov (Schulz idr., 2024). Toda predpostavka, da se demokratične veščine, vrednote in znanja posameznikov samodejno seštejejo v demokratično skupnost, je lahko sporna, saj po eni strani samo vsota posameznikov še ni skupnost, po drugi pa posameznikov seveda ni brez skupnosti. K tej tematiki se na kratko še vrnemo v nadaljevanju, in sicer pri poskusu opredelitve standardov, kazalnikov, opisnikov kakovosti državljanske vzgoje in izobraževanja ter virov.

..... Temeljni elementi demokratične državljanske vzgoje in izobraževanja

Predhodna razprava nas je pripeljala do ključne točke, ko lahko naposled utemeljeno opredelimo temeljne elemente demokratične državljanske vzgoje in izobraževanja. Posredno smo že lahko videli, da so ti elementi:

1. Poznavanje

To zajema osnovno poznavanje temeljnih pojmov in procesov, značilnih za demokratično družbo. Gre za nujen element, da se lahko pozneje na njegovem temelju izoblikuje avtonomna posameznikova presoja. Nujno torej je, da državljanke in državljani poznajo osnovne elemente, ki tvorijo demokratično družbo, od vladavine prava in pomembnosti spoštovanja pravil do človekovih pravic. Slovenski načrt za obvezni vsebinski sklop Aktivno

državljanstvo (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo, 2020) tako predvideva osnovno seznanjenost s štirimi tematskimi sklopi, in sicer: a) vprašanje življenja posameznika v demokratični skupnosti, b) pomen civilne družbe in gospodarstva, c) osnovno poznavanje konceptov države, ustave Republike Slovenije in političnega sistema Republike Slovenije ter č) razumevanje globaliziranega sveta in kozmopolitizma.

Kako nujno je osnovno poznavanje demokratičnih temeljev, se pokaže že pri pogostem (ne)razumevanju pojma »demokracija«, saj si pod to oznako ljudje velikokrat preprosto predstavljajo vladavino ljudstva brez omejitev, v smislu, da v demokraciji ljudje odločajo o vsem. Toda takšna opredelitev velja prej za tiranijo večine kot za sodobno demokracijo, ki je utemeljena na spoštovanju osnovnih človekovih pravic, o katerih se niti v demokraciji ne odloča. Povedano še drugače: v demokraciji se lahko odločamo o skupnih zadevah, ne pa o zadevah zasebnega značaja, kot so veroizpoved, spolna orientiranost, etnična pripadnost ipd. Ravno zaradi tega je ključno poznavanje »negativne svobode« (Berlin, 1992), ki pomeni svobodo posameznika pred poseganjem drugih v njegovo življenje (bodisi drugih posameznikov bodisi skupin ali države). Zaščita osnovnih posameznikovih pravic je torej v enaki meri temeljna za sodobni demokratični svet, kot je temeljno načelo skupnega odločanja o skupnih stvareh, a je zaščita pravic pogosto spregledana, če nismo seznanjeni s konceptualnimi temelji sodobnih demokratičnih držav. Pravkar opisano nam lahko služi kot zgolj en primer, kako je za uspešno refleksijo nujno potrebno poznavanje osnovnih pojmov demokratičnega življenja.

2. Vrednote in stališča

Kot smo videli, demokratični prostor in razprava predpostavljata določene vrednote in stališča, ki šele omogočajo razumno in spoštljivo družbeno razpravo. Ta element tako zajema izražanje in udejanjanje osnovnih procesnih vrednot pri posamezniku, kar omogoča demokratično razpravo in demokratično skupnostno življenje. Omenjali smo spoštovanje drugega in odprtost, svobodo in prepoznavanje pomembnosti racionalne izbire, sem lahko prištevamo še solidarnost pa tudi sposobnost sporazumevanja, demokratično vodenje in reševanje konfliktov.

3. Refleksija

Ta element zajema predvsem kritično mišljenje, povezano s tematikami državljske vzgoje in izobraževanja. Zavestna družbena reprodukcija je možna zgolj s kritičnim presojanjem substancialnih vrednot in vrlin, ki jih posvojimo ali zavržemo. V demokratični družbi, v kateri lahko vsi posamezniki aktivno prispevamo k debati, pa je pomembno tudi, da so naša mnenja dobro utemeljena. Imeti svoje mnenje namreč ni dovolj za kritično mišljenje, saj lahko ima vsak takšno ali drugačno mnenje; kar šteje, je, da so naša mnenja dobro utemeljena, četudi jih morda prevzamemo od drugih. V resnici je velikokrat bolje, da mnenja prevzamemo od strokovnjakov in strokovnjakinj (recimo epidemiologov in epidemiologinj ali meteorologov in meteorologinj), kot pa da se do kompleksnih resnic poskušamo prebiti na lastno pest, pri čemer smo lahko izpostavljeni takšnim ali

drugačnim manipulacijam. Za demokratično družbo je torej zelo pomembno nenehno udejanjanje veščine kritičnega presojanja virov, na podlagi katerih si oblikujemo svoja mnenja. Ključno je tudi prepoznavanje pristranskosti in stereotipov, nasploh pa so za kritično mišljenje osrednje vse veščine, ki smo jih našteali že v prejšnjem razdelku.

4. Udejstvovanje

Ta element zajema predvsem dispozicije za demokratični angažma, vključno s ključnimi demokratičnimi vrlinami, bodisi v smislu politične participacije bodisi kot pripravljenost za sodelovanje pri civilnodružbenih iniciativah oziroma v lokalni skupnosti (denimo prostovoljstvo) ali pri vodenju šole. Ta sestavni element je ključen za državljansko vzgojo in izobraževanje, saj pomeni most med znanjem in poznavanjem ter praktičnim udejstvovanjem. Po drugi strani udejstvovanje pomeni participacijo otrok ter mladostnikov in mladostnic pri upravljanju, kot je denimo sodelovanje pri vodenju šole, kar je najboljši način vaje avtonomije. Kot poudarja Šimenc (2016), je namreč predpostavljena avtonomija osnovni pogoj dejanske; učenci in učenke bodo torej avtonomni zgolj, če se jih bo obravnavalo kot avtonomne.

S takšno opredelitvijo temeljnih elementov demokratične državljanske vzgoje in izobraževanja se hkrati približamo tudi ogrodju omenjene raziskave ICCS, ki se naslanja na element znanja (ki vključuje poznavanje delovanja institucij in sistemov, razumevanje načel ter samostojno razmišljanje) ter državljanskih stališč in angažiranosti (ki vsebuje

vprašanje stališč do državljanskih načel in institucij pa tudi vlog ter izkušnje z družbenim angažmajem). Res pa je, da omenjena raziskava pod vednost vključuje tako poznavanje kot razumevanje, kar smo tukaj razdelili na poznavanje temeljnih pojmov in veščine kritičnega mišljenja v državljanski vzgoji in izobraževanju, pod enim okvirom pa združuje tudi državljanska stališča in angažma. Podobne elemente implicitno vsebuje sicer tudi nov učni načrt za osnovnošolski predmet domovinska in državljanska kultura in etika (DDKE), ki na eni strani poudarja družboslovno-humanistična znanja, na drugi pa krepitev vrednot demokratične kulture ter nato samostojno oblikovanje stališč in odnosov do ključnih vprašanj, povezanih z vlogo državljana oziroma državljanke v najširšem pomenu in v navezavi z njegovo oziroma njeno vpetostjo v ožje in širše družbeno okolje (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo, 2025). Tudi učni načrt obveznega vsebinskega sklopa Aktivno državljanstvo (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo, 2020) sledi tem temeljem, čeprav se na prvi pogled zdi, da daje več poudarka zgolj na poznavanje pojmov in na kritično mišljenje, manj pa na izoblikovanje vrednot. Toda poudarek, da naj dijaki in dijakinje razvijajo stališča, povezana s spoštovanjem posameznika, razumevanjem in sprejemanjem različnosti, empatijo, premagovanjem predsodkov, strpnim sobivanjem, solidarnostjo, prostovoljstvom in medgeneracijskim sodelovanjem, jasno kaže tudi na vrednostno komponento in predpostavke učnega načrta. Tako je znova jasno, da demokratična državljanska vzgoja in izobraževanje vsebujeta tako vzgojno kot izobraževalno komponento. Če pogledamo še konceptualno ogrodje Eurydice, ponovno zasledimo podobno strukturo, le da je tam državljanska vzgoja razdeljena na štiri ključna področja, in sicer interakcijo z vrstniki in vrstnicami, kritično mišljenje, družbeno odgovorno udejstvovanje ter

demokratično udejstvovanje, pri čemer je vredno opozoriti, da Eurydice razlikuje med »civic« in »citizenship education«, mi pa oboje prevajamo z enim pridevnikom, namreč »državljska« vzgoja in izobraževanje (De Coster idr., 2018).

Dosežki učencev in učenk v Sloveniji v sklopu programov državljske vzgoje in izobraževanja

Pri obravnavi dosežkov učencev in učenk v Sloveniji v sklopu programov državljske vzgoje in izobraževanja se lahko obrnemo na več raziskav, med katerimi je najbolj poglobljena gotovo omenjena raziskava ICCS (Klemenčič Mirazchiyski, 2023; Schulz idr., 2024), ki te dosežke ugotavlja za populacijo osmošolcev in osmošolk ter jih hkrati predstavlja v mednarodni primerjavi in časovni perspektivi. Slovenija je sodelovala v vseh treh dosedanjih ciklih raziskave v letih 2009, 2016, 2022. Rezultati zadnjega cikla ne kažejo najboljših rezultatov za Slovenijo, saj je razvidno, da je po rasti med letoma 2009 in 2016, ko so bili dosežki učencev in učenk v Sloveniji še nad mednarodnim povprečjem, državljska vednost v letu 2022 nazadovala pod raven iz leta 2009.¹ V letu 2022 so dosežki državljske vednosti učenk in učencev v Sloveniji podobni mednarodnemu povprečju v tem ciklu sodelujočih držav in se ne razlikujejo pomembno od povprečnih dosežkov v naslednjih državah: Španija, Litva, Nizozemska, Francija, Slovaška in Malta. Najvišje dosežke državljske vednosti na mednarodni lestvici ICCS leta 2022 izkazujejo učenci

¹ Na mednarodni lestvici ICCS so bili povprečni dosežki državljske vednosti učencev in učenk v Sloveniji leta 2009 516 točk, leta 2016 532 točk in leta 2022 504 točke.

in učenke iz Kitajskega Tajpeja, za njimi pa učenci in učenke na Švedskem. Ob znižanju povprečnih dosežkov v Sloveniji je treba imeti v mislih, da se je precej znižal (s 37 odstotkov v letu 2016 na 25 odstotkov v letu 2022) tudi delež učencev in učenk v Sloveniji, ki dosežejo najvišjo raven državljanske vednosti na lestvici ICCS (poimenovano raven A), s čimer na primer izkazujejo zmožnost povezovanja procesov družbene in politične organizacije ter vpliva in prepoznajo pravne in institucionalne mehanizme, s katerimi se jih nadzira. Hkrati se splošno znižanje dosežkov državljanske vednosti v Sloveniji odraža v povečanju deleža učencev in učenk, ki izkazujejo državljansko vednost le na najnižji ravni (D), kar pomeni, da na primer prepoznajo le izrecno podane primere osnovnih značilnosti demokracije (delež se je s 5 odstotkov v letu 2016 povečal na 10 odstotkov v letu 2022). Pri tem sta leta 2022 zgolj dobri dve tretjini učencev in učenk v Sloveniji menili, da je demokracija najboljša oblika vladavine (da je demokracija še vedno najboljša oblika vodenja države, čeprav je možno zaznati nekatere težave, se je strinjalo ali zelo strinjalo 69 odstotkov učenk in učencev v Sloveniji, v mednarodnem povprečju pa 74 odstotkov). Precej manj pa jih tudi zanimajo družbena in politična vprašanja (da se zanimajo ali zelo zanimajo za politična in družbena vprašanja, je odgovorilo 20 odstotkov učenk in učencev v Sloveniji in v mednarodnem povprečju 30 odstotkov). Hkrati je tudi izrazito upadlo gledanje televizijskih novic in branje časopisov, pri čemer ni bilo zaznati povečanja spremljanja spletnih virov (v letu 2022 je za seznanjanje z nacionalnimi in mednarodnimi novicami vsaj enkrat na teden na televiziji gledalo poročila 33 odstotkov učenk in učencev v Sloveniji, medtem ko v letu 2016 59 odstotkov, vsaj enkrat tedensko pa je za iskanje informacij o političnih in družbenih vprašanjih internet uporabljalo 21 odstotkov učenk in učencev v Sloveniji, kar je podobno 20 odstotkom v letu 2016). Sočasno je raziskava zabeležila padec zaupanja

osmošolcev in osmošolk v državne institucije (da popolnoma ali kar precej zaupajo vladi je leta 2022 odgovorilo 38 odstotkov osmošolcev in osmošolk v Sloveniji, medtem ko leta 2016 49 odstotkov, zaupanje parlamentu je s 50 odstotkov leta 2016 padlo na 42 odstotkov leta 2022 in zaupanje sodiščem s 74 odstotkov leta 2016 na 67 odstotkov leta 2022). Problematičen je tudi nizek rezultat glede pozitivnega odnosa do varovanja okolja, pri katerem so deleži osmošolk in osmošolcev v Sloveniji leta 2022 še posebno zaostajali za mednarodnim povprečjem glede strinjanja, da bi morala država (Slovenija) prispevati k razvoju okolja v drugih državah (s tem se je strinjalo ali zelo strinjalo 63 odstotkov učenk in učencev v Sloveniji, v mednarodnem povprečju pa 73 odstotkov). Po drugi strani pa je višji od mednarodnega povprečja delež osmošolcev in osmošolk v Sloveniji, ki menijo, da bi se morale vlade bolj kot na podpiranje gospodarske rasti osredotočiti na varovanje okolja (s tem se je strinjalo ali zelo strinjalo 87 odstotkov učencev in učenk v Sloveniji in v mednarodnem povprečju 79 odstotkov). Tudi glede participacije v družbenih procesih oziroma v šolski skupnosti so rezultati nezadovoljivi v smislu primerjave z mednarodnim povprečjem, čeprav so v času stabilni oziroma izboljšani; tako je izkušnja sodelovanja pri odločitvah o tem, kako se vodi šola, pod mednarodnim povprečjem (delež osmošolcev in osmošolk v Sloveniji, ki poročajo, da so že sodelovali pri odločitvah o tem, kako se vodi šola, je 30 odstotkov in v mednarodnem povprečju 40 odstotkov, je pa ta delež višji od deleža 24 odstotkov v letu 2016), podobno velja tudi za sodelovanje v prostovoljnih skupinah (delež učenk in učencev, ki poročajo, da so že sodelovali v prostovoljni skupini, ki dela za pomoč v lokalni skupnosti, je bil v Sloveniji leta 2022 33 odstotkov in v mednarodnem povprečju 37 odstotkov, je pa ta delež podoben deležu 31 odstotkov leta 2016 in višji od deleža 24 odstotkov leta 2009). Zaznati je tudi negativni trend glede

oddelčne in šolske klime, ki ostajata pod mednarodnim povprečjem. Tako ima, na primer, zbirni indeks zaznave odprtosti oddelčne klime za izražanje lastnih mnenj in odpiranje razprav v Sloveniji leta 2022 vrednost 46 in v mednarodnem povprečju 50, se je pa ta indeks znižal v primerjavi z letom 2016, ko je imel vrednost 50. Podobno je z zbirnim indeksom zaznave odnosov med učenci in učenkami ter učitelji in učiteljicami na šoli, ki ima leta 2022 vrednost 47 in v mednarodnem povprečju vrednost 50, leta 2016 pa je imel v Sloveniji vrednost 48 (Klemenčič Mirazchijski, 2023, Schulz idr., 2024).

V določeni meri se s podatki ICCS prekrivajo tudi rezultati, ki jih je pridobila skupina strokovnjakov in strokovnjakinj, ki je spremljala uvajanje obveznega sklopa Aktivno državljanstvo v slovenske srednje šole (Šipuš idr., 2025). Posebna vrednost tega poročila je v tem, da ne gre zgolj za raziskavo mnenj, ampak tudi za spremljanje pouka. Poročilo tako ugotavlja, da so cilji državljske vzgoje in izobraževanja v določenih točkah doseženi, v določenih pa ne. Dijaki in dijakinje ter učitelji in učiteljice denimo poročajo, da imajo dijaki in dijakinje priložnost aktivnega sodelovanja, vendar po drugi strani učiteljem in učiteljicam manjkajo didaktična znanja za spodbujanje sodelovalnega učenja. V poročilu pa je sicer zaznati neskladje med mnenji dijakov in dijakinj ter učiteljev in učiteljic ter dejansko pogostostjo opazovane aktivnosti. Ta razkorak se pojavlja denimo pri vprašanju aktivnega sodelovanja in vključevanja dijakov in dijakinj v pouk: medtem ko je 93 odstotkov dijakov in dijakinj ter 97 odstotkov učiteljev in učiteljic poročalo o možnosti takšnega sodelovanja in vključevanja, pa je opazovanje pokazalo, da v precejšnjem deležu opazovanih ur to ni bilo prisotno, natančneje v 27 odstotkih opazovanih ur pri gimnazijskem pouku in kar v 42 odstotkih opazovanih ur pri pouku v srednjih strokovnih

in poklicnih šolah. Podobno velja za prisotnost elementov kritičnega mišljenja, kot so prepoznavanje in opredeljevanje problemov, raba različnih virov in njihovo vrednotenje, razlikovanje dejstev/mnenj/razlag/interpretacij, razvijanje večperspektivnosti. Zelo zaskrbljujoč je denimo podatek, da v gimnazijah pri 50 odstotkih in v srednjih strokovnih in poklicnih šolah pri kar 84 odstotkih opazovanih ur ni bilo prisotnega prepoznavanja osnovnih logičnih napak in zmot v argumentaciji, glede prisotnosti oblikovanja argumentov in protiargumentov pa se je izkazalo, da to ni bilo prisotno v 23 odstotkih opazovanih ur na gimnazijah in v 58 odstotkih opazovanih ur na srednjih strokovnih in poklicnih šolah. Iz rezultatov je torej očitna razlika v kakovosti med gimnazijskim poukom državljske vzgoje in izobraževanja ter poklicnim in strokovnim srednješolskim, kar je med drugim tudi ugotovitev Eurydice (De Coster idr., 2018) in predstavlja razlog za skrb. Zaskrbljujoč je tudi podatek, da je le približno polovica dijakov in dijakinj poročala, da je bila za njihov pouk Aktivnega državljanstva značilna participacija dijakov in dijakinj pri pouku (izbira dejavnosti, predlaganje tem, načrtovanje dejavnosti, predstavljanje svojih dosežkov), kar pa je, kot v sklepu navaja poročilo, pomemben napovednik participacije pozneje v življenju. Poročilo prepozna, da je poznavanje državljske vzgoje in izobraževanja s strani vodstva šole pomemben dejavnik pri zagotavljanju njune kakovosti (kar je tudi ugotovitev Eurydice, 2017), pa tudi da je treba nuditi kontinuirano strokovno pomoč in izobraževanje za učitelje in učiteljice.

Raziskava PISA Global Competence (OECD, 2020), ki se je osredotočala predvsem na veščine, ki jih posamezniki potrebujejo za življenje v globalno povezanem svetu, je za Slovenijo podobno kot ICCS pokazala povprečne in rahlo podpovprečne rezultate glede

na povprečje držav OECD. Tako so 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji poročali, da so podobno kot njihovi vrstniki in vrstnice iz držav OECD dobro seznanjeni z globalnimi izzivi, kot so podnebne spremembe, migracije, enakost spolov, prehranska varnost, revščina, mednarodni konflikti in globalno zdravje. Mednarodnemu povprečju podobni rezultati so bili tudi, ko so učenci in učenke poročali o zavzemanju perspektive drugega, spoštovanja drugih kultur in kognitivne prožnosti. Podpovprečni rezultati so se pokazali pri t. i. samoučinkovitosti (prepričanju učencev in učenk, da lahko sami prispevajo k spremembam, da razumejo in lahko rešujejo globalne izzive) ter z njo povezani globalni naravnosti. Učenci in učenke v Sloveniji so bili tudi deležni manj učnih aktivnosti v šolah, ki so povezane z globalnimi izzivi in kompetencami, kot v povprečju njihovi vrstniki in vrstnice v državah OECD.

Raziskava PISA Global Competence – podobno kot ICCS – sicer ugotavlja, da je poleg izpostavljenosti učencev in učenk globalnim izzivom v šolah pomemben dejavnik pri oblikovanju njihovih globalnih kompetenc družbenoekonomsko ozadje. ICCS denimo poudarja, da imajo velik vpliv na zanimanje učencev in učenk za družbene in politične teme njihovi starši (Klemenčič Mirazchiyski, 2023). Poročilo spremljanja uvajanja aktivnega državljanstva pri tem ugotavlja, da je za kakovost državljske vzgoje in izobraževanja pomembna tudi podpora vodstva šol, še posebej glede fleksibilnih oblik izvajanja pouka aktivnega državljanstva. Dosežki učencev in učenk v sklopu državljske vzgoje in izobraževanja so torej rezultat učinkovanja večplastnih dejavnikov, pri čemer je kakovost pouka v sklopu državljske vzgoje in izobraževanja ter šolskih aktivnosti pomemben, a ne edini dejavnik.

Predlog kazalnikov kakovosti državljske vzgoje in izobraževanja

Uvodoma smo videli, da vprašanje državljske vzgoje in izobraževanja ni politično nevtrarno vprašanje, zato je treba tudi vprašanja kakovosti državljske vzgoje in izobraževanja motriti s tega vidika (Moss, Dahlberg in Pence, 1999). Odločitev za demokratično državljsko vzgojo in izobraževanje tako denimo predpostavlja svoj skupek proceduralnih vrednot, ki jih moramo sprejeti, če želimo demokratično državljsko vzgojo in izobraževanje sploh konstituirati. Posledično bo vprašanje kakovosti demokratične državljske vzgoje in izobraževanja usmerjeno k visokemu vrednotenju odprtosti, spoštovanja drugega, prožnosti, kritičnega mišljenja in drugih elementov, ki smo jih omenjali zgoraj.

Ob tem se v sklopu problematike kakovosti državljske vzgoje in izobraževanja zastavita še dve vprašanji, ki smo ju srečali v predhodni razpravi. Prvo vprašanje je problem vrednotenja učenčevih oziroma učenkinih vrednot in stališč ter udejstvovanja: med splošnimi načeli slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema je prepričanje, da vrednot učencev in učenk ne smemo neposredno ocenjevati, podobno kot ne smemo neposredno ocenjevati njihovih stališč. Pravilnik o ocenjevanju znanja v osnovni šoli je jasen, da je predmet ocenjevanja znanje, povezano z doseganjem ciljev oziroma standardov znanja, določenih v veljavnih učnih načrtih (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja, 2013). V tej točki se torej močno odraža liberalna naravnost slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki ne dopušča vrednotenja posameznikovega značaja, pač pa se želi objektivno osredotočati zgolj na njegovo poznavanje dejstev. Eurydice (2017)

tako poroča, da v Slovenji pri državljanski vzgoji in izobraževanju ocenjujemo oziroma vrednotimo zgolj znanje in veščine, ne pa tudi stališč, kar pa naj bi bila, zanimivo, praksa v večini drugih evropskih držav. Pravila ocenjevanja nam torej ne dopuščajo neposrednega številčnega ocenjevanja tega, kar smo prepoznali kot enega osrednjih elementov demokratične državljanske vzgoje in izobraževanja, namreč izražanja osnovnih procesnih vrednot pri učencih in učenkah. Takšna odločitev ni nujno sporna, saj smo videli, da ima v liberalni tradiciji nevtralnost glede vrednot dobro osnovo, pomeni pa, da moramo za vrednotenje tega elementa državljanske vzgoje in izobraževanja najti določen obvod. Pri učencih in učenkah lahko torej spremljamo njihovo izražanje procesnih vrednot in evalviramo pouk ter aktivnosti z vidika možnosti izražanja njihovih vrednot in stališč, ne da bi to seveda numerično ocenjevali. Različni slovenski dokumenti se tako izognejo govorjenju o neposrednem ocenjevanju oziroma vrednotenju stališč in vrednot ali vrlin ter raje predvidevajo učenčevo oziroma učenkino možnost razvijanja samostojnih vrednot in stališč (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo, 2025; Šipuš idr., 2025).

Tudi vrednotenje udejstvovanja, denimo participacije pri vodenju šole, lahko z vidika ocenjevanja predstavlja težavo, enako pa pravzaprav velja tudi za refleksijo, saj je ocenjevanje kritičnega mišljenja specifični problem (Liu, Frankel in Crotts Roohr, 2014). Edini neproblematičen del vrednotenja državljanske vzgoje in izobraževanja ostaja poznavanje (osnovnega ustroja demokratičnega sobivanja, kot smo opisali zgoraj), ki pa je hkrati najšibkejši element, če ni dobro vtkan med druge tri. V resnici zaradi težav z ocenjevanjem drugih treh elementov obstaja nevarnost, da poznavanje postane edini

prevladujoči element pri ocenjevanju, s čimer je narejena nepopravljiva škoda. Tudi ravnatelj in ravnateljice v študiji o uvajanju sklopa Aktivno državljanstvo poročajo, da je velika vrednost tega ravno v njegovi odprtosti, fleksibilnosti in življenjskosti (Šipuš idr., 2025), pravzaprav v odstopanju od drugih, bolj klasičnih oblik pouka. Zapiranje v rigidno preverjanje doseganja standardov znanja bi aktivnosti državljske vzgoje in izobraževanja zato osiromašilo. Vse to nam daje vedeti, da je numerično vrednotenje državljske vzgoje in izobraževanja pomemben del njune kakovosti, nikakor pa ne more samo po sebi predstavljati celovitega načina njunega vrednotenja in prepoznavanja ter določanja kakovosti. Rezultati učencev in učenk pri preverjanjih znanja v sklopu predmeta domovinska in državljska kultura in etika so tako lahko dragocen podatek o kakovosti državljske vzgoje in izobraževanja, vendar le za določene elemente državljske vzgoje in izobraževanja, ne pa tudi za celoto pouka in vzgojno-izobraževalnih dejavnosti, povezanih z državljsko vzgojo in izobraževanjem.

Druga težava vrednotenja kakovosti državljske vzgoje in izobraževanja, ki smo jo že omenili zgoraj, pa je povezana z vprašanjem subjekta vrednotenja. Znotraj domala vseh vzgojno-izobraževalnih sistemov sodobnih držav je subjekt ocenjevanja učenec oziroma učenka, torej posameznik. Toda videli smo, da je cilj državljske vzgoje in izobraževanja hkrati tudi družbena reprodukcija, v primeru demokratičnih družb torej dinamična reflektirana zavestna družbena reprodukcija. Tako se zdi, da bi predmet vrednotenja v tem smislu lahko bila tudi skupnost, ne le posameznik. Skupnost je namreč ta, v kateri se v polni meri lahko izražajo vrednote odprtosti, solidarnosti in sprejemanja drugega. Morda bi celo smeli trditi, da je poudarek šolskih sistemov na vrednotenju posameznikovih

dosežkov preveč individualističen, kar je hkrati pogost očitek sodobnim postindustrijskim družbam. To težavo lahko nagovorimo razmeroma preprosto, in sicer na način, da pri učencih in učenkah vrednotimo njihovo solidarnost in sodelovanje ter druge prosocialne vrednote, vrline, stališča in veščine, seveda pa moramo pri tem imeti v mislih prejšnjo opombo o problematiki vrednotenja teh elementov pri posameznikih.

Po drugi strani domala vse raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja kažejo, da ima socioekonomsko okolje velik vpliv na dosežke posameznika: videli smo, da ICCS kot pomemben dejavnik identificira politično angažiranost staršev, pomembna pa je tudi angažiranost vodstva šole. Idealno bi torej standardi in kazalniki ta dejstva morali upoštevati, kar pomeni, da pri evalvaciji kakovosti državljanske vzgoje in izobraževanja ne bi spremljali zgolj dosežkov učencev in učenk, pač pa tudi organizacijo pouka in angažiranost staršev. Glede na vpliv, ki ga imajo slednji na svoje otroke v sklopu izražanja elementov državljanske vzgoje in izobraževanja, se zdi skorajda nujno, da so deležni osveščanja o pomenu tovrstne vzgoje in izobraževanja.

Če naposled z mislimi na zgoraj navedene osnovne elemente državljanske vzgoje in izobraževanja, upoštevajoč ugotovitve predhodne razprave in publikacijo Dosežki učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju (Cankar idr., 2019), poskusimo pripraviti osnovne standarde za kakovost na področju državljanske vzgoje in izobraževanja, se lahko naslonimo na vse tri v omenjenem dokumentu opredeljene standarde in jih v navezavi z državljansko vzgojo in izobraževanje opredelimo tako:

Standard 1: Učenci in učenke napredujejo v znanju, povezanem z državljsko vzgojo in izobraževanjem.

Standard 2: Učenci in učenke napredujejo v prečnih veščinah državljske vzgoje in izobraževanja.

Standard 3: Učenci in učenke razvijajo občečloveške vrednote, vrednote vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja.

Prvi standard obsega predvsem prvi zgoraj identificirani element državljske vzgoje in izobraževanja (torej poznavanje), poleg tega pa tudi tretjega (refleksijo), vendar jasna ločnica med visokim nivojem znanja na eni strani in kritičnim mišljenjem ni določena. Drugi standard obsega element refleksije, tako da lahko posledično kritično mišljenje uvrstimo sem, deloma pa lahko zajema tudi izkazovanje procesnih vrednot, kot je sodelovalnost. Tretji standard je dokaj očitno povezan z državljsko vzgojo in izobraževanjem, zajema pa izkazovanje odprtosti, poslušanja drugega, odgovornost in pa avtonomijo, torej temeljnih vrednot državljske vzgoje in izobraževanja. Udejstvovanje kot zgoraj opredeljeni četrti element državljske vzgoje in izobraževanja se pojavi predvsem v standardu 3, čeprav je njegove sledove moč najti tudi v standardu 2.

Ker lahko k posameznim standardom dodamo kazalnike, opisnike kazalnikov in tudi vire vrednotenja, lahko nazadnje pripravimo spodnjo preglednico.

Preglednica 1: Kazalniki doseganja standardov kakovosti državljske vzgoje in izobraževanja.

Standardi	Kazalniki	Opisniki	Viri
Standard 1 Učenci in učenke napredujejo v znanju, povezanem z državljsko vzgojo in izobraževanjem.	K1.1 Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju.	O1.1 Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje v sklopu državljske vzgoje in izobraževanja takrat, kadar razumejo strukturo demokratičnih družb in njihov pomen (razumevanje pomena svobode, človekovih pravic in participacije). Kakovostno znanje pomeni zmožnost opredelitve demokratične družbe v nasprotju z nedemokratičnimi družbami. Znanje državljske vzgoje in izobraževanja je povezano tudi z razumevanjem pomena človekovih pravic, civilne družbe, države in državnih institucij ter vpetosti lokalnih skupnosti v globalni svet, vključno z razumevanjem svetovnih izzivov: podnebne spremembe, neenakost, trpljenje živali, globalno zdravstvo itn.	V1.1.1 Numerično ocenjevanje in analiza podatkov ocenjevanj (vključno z zunanjimi ocenjevanji oziroma preizkusi znanja) V1.1.2 Formativno spremljanje V1.1.3 Preizkusi znanja v nacionalnih in mednarodnih raziskavah

Standardi	Kazalniki	Opisniki	Viri
Standard 2 Učenci in učenke napredujejo v prečnih veščinah državljske vzgoje in izobraževanja.	K2.1 Učenci in učenke napredujejo v kritičnem mišljenju, povezanem z državljsko vzgojo in izobraževanjem.	O2.1.1 Učenci in učenke primerjajo trditve, identificirajo teme razprave, razlikujejo med dejstvom in mnenjem oziroma med dejstvi in vrednotami, prepoznavajo stereotipe in klišeje, prepoznavajo pristranskosti, prepoznavajo različne vrednostne orientacije in poglede na svet, ocenjujejo relevantnost podatkov in informacij, prepoznavajo primernost podatkov, preverjajo skladnosti, oblikujejo primerna vprašanja, napovedujejo mogoče posledice dogodkov in odločitev, identificirajo neizrečene predpostavke in samoumevnosti.	V2.1.1.1 Eseji in drugi pisni ter drugi izdelki učencev in učenk (seminarske in projektne naloge, nastopi ...) V2.1.1.2 Preizkusi kritičnega mišljenja V2.1.1.3 Posnetki ali prepisi razprav (sokratski dialog) V2.1.1.4 Opazovanje pouka (opazovalni listi) V2.1.1.5 Vprašalniki za učence in učenke V2.1.1.6 Preizkus znanja

Standardi	Kazalniki	Opisniki	Viri
		O2.1.2 Učenci in učenke izkazujejo radovednost, odprtost, spoznavno vestnost, spoznavni pogum in vztrajnost.	V2.1.2.1 Eseji in drugi pisni ter drugi izdelki učencev in učenk (seminarske in projektne naloge, nastopi ...) V2.1.2.2 Posnetki ali prepisi razprav (sokratski dialog) V2.1.2.3 Opazovanje pouka (opazovalni listi) V2.1.2.4 Vprašalniki za učence in učenke
	K2.2 Učenci in učenke napredujejo v medosebnih veščinah.	O2.2 Učenci in učenke izkazujejo solidarnost in vzajemno pomoč, rešujejo konflikte, se učinkovito sporazumevajo in sodelujejo pri demokratičnem vodenju skupnosti.	V2.2.1 Opazovanje pouka (opazovalni listi) V2.2.2 Vprašalniki za učence in učenke V2.2.3 Formativno spremljanje V2.2.4 Posnetki ali prepisi razprav (sokratski dialog)

Standardi	Kazalniki	Opisniki	Viri
	K2.3 Učenci in učenke izkazujejo samoučinkovitost.	O2.3 Učenci in učenke izkazujejo samouravnavanje, zaupanje vase pri reševanju kompleksnih problemov in pri soočanju z izzivi (podnebne spremembe, globalni izzivi).	V2.3.1 Opazovanje pouka V2.3.2 Vprašalniki za učence in učenke V2.3.3 Formativno spremljanje
Standard 3 Učenci in učenke razvijajo občečloveške vrednote, vrednote vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja.	K3.1 Učenci in učenke izkazujejo demokratične procesne vrednote.	O3.1 Učenci in učenke izkazujejo odprtost, spoštovanje različnosti in avtonomnost ter prepoznavajo vrednost racionalne izbire ter pomen argumentacije.	V3.1.1 Eseji in drugi pisni ter drugi izdelki učencev in učenk (seminarske in projektne naloge, nastopi ...) V3.1.2 Posnetki ali prepisi razprav (sokratski dialog) V3.1.3 Opazovanje pouka V3.1.4 Vprašalniki za učence in učenke V3.1.5 Formativno spremljanje

Standardi	Kazalniki	Opisniki	Viri
	K3.2 Učenci in učenke izkazujejo družbeni angažma.	O3.2 Učenci in učenke sodelujejo pri vodenju šole, udeležujejo se različnih prostovoljnih in dobrodelnih dogodkov in iniciativ, sodelujejo v javni razpravi.	V3.2.1 Analiza podatkov o življenjskem slogu učencev in učenk V3.2.2 Analiza podatkov šolske dokumentacije (čistilne akcije, zbiranje papirja, medgeneracijska srečanja ...) V3.2.3 Vprašalniki za učence in učenke V3.2.4 Opazovanje pouka

..... Priporočila za izboljšanje kakovosti državljske vzgoje in izobraževanja v Sloveniji

Pri izboljševanju kakovosti državljske vzgoje in izobraževanja je smotrno imeti v mislih njune štiri temeljne elemente, in sicer poznavanje, vrednote in stališča, refleksijo in udejstvovanje. Glede prvega elementa je treba poskrbeti, da je znanje, tudi faktografsko, ki ga morajo usvojiti učenke in učenci, relevantno in hkrati ne preobsežno, da bi zameglilo jedro: poslanstvo in osnovno strukturo demokratičnih držav. Pomembno je,

da učenci in učenke razumejo pomen demokracije in demokratičnega načina življenja v primerjavi z drugimi, avtorskimi sistemi, v katerih osebna svoboda in enakost nista zagotovljeni, ne pa da se izgubljajo v tehničnih detajlih organizacije demokratičnih družb. Glede vrednot in stališč je pomembno, da imajo pri pouku in nasploh pri šolskih ter tudi obšolskih dejavnostih priložnost skozi udejstvovanje krepiti spoštovanje drugega, odprtost in naklonjenost razumski izbiri. Kar se tiče refleksije, je zelo pomembno, da učitelji in učiteljice ter šole pouk organizirajo na tak način, da zajema čim več avtonomne refleksije, argumentacije in nalog na višji spoznavni ravni. Pomembno je, da pouk ni zgolj prenašanje znanja, pač pa da učenci in učenke skupaj z učitelji in učiteljicami tvorijo učečo se skupnost, ki skupaj odkriva pomen demokratičnega načina življenja. Kot kažejo nekatere preliminarne raziskave, je tukaj največ prostora za izboljšanje v srednjih poklicnih šolah. Glede udejstvovanja je pomembno, da šola učencem in učenkam to omogoči in jih spodbuja tako pri sodelovanju pri upravljanju šole kot pri dejavnostih, ki spodbujajo demokratične vrline, od spoštovanja drugega do solidarnosti in tudi do prokoljskih vrednot, ki zadnje čase dobivajo čedalje večjo težo tudi v mednarodnih raziskavah področja državlanske vzgoje in izobraževanja. Da bi lahko vse to zagotovili, se ne smemo fokusirati zgolj na učence in učenke, temveč moramo kot deležnike državlanske vzgoje in izobraževanja poleg njih prepoznati tudi učitelje in učiteljice, vodstva šol in starše oziroma odrasle državljane in državljanke. Učitelji in učiteljice morajo imeti priložnost rednih izpopolnjevanj, tako v vsebinskem kot didaktičnem smislu. Le na ta način se bodo počutili suverene pri soočanju s težkimi vprašanji, ki se nujno odpirajo v sklopu državlanske vzgoje in izobraževanja, od odnosa do migrantov ter medkulturne in medverske tolerance do soočanja z nedemokratičnimi tendencami v javnem mnenju. Po drugi strani bodo

potem zmožni organizirati pouk na način, ki se bo odmikal od golega spoznavanja tehnikalijske avtonomne refleksije in negovanja procesnih demokratičnih vrednot pa tudi k udejstvovanju. Ob tem se izkaže, da je organizacija državljanske vzgoje in izobraževanja na šolah velikokrat v veliki meri odvisna od odnosa, ki ga do njiju ima vodstvo šole. Zato je treba poseben napor vložiti v osveščanje vodstva šole o pomenu kakovostne državljanske vzgoje in izobraževanja: od tega, da je treba priskrbeti ustrezen kader, do tega, da je treba ta kader tudi izobraževati. Vodstva šol morajo razumeti, da je naloga šolstva ne le izobraževanje za trg delovne sile in tudi ne individualizacija in samouresničenje učencev in učenek, ampak ustvarjanje osnovne družbene infrastrukture, saj demokratični način skupnostnega življenja ni nekaj samoumevnega in spontanega, temveč nekaj, kar potrebuje ekspliciten napor za vzdrževanje. Brez poudarka na državljanski vzgoji in izobraževanju se nam zato obeta erozija javnega civiliziranega življenja, kot ga poznamo. Raziskave tudi kažejo, da imajo zelo pomembno vlogo pri udejstvovanju učencev in učenek starši, zato je treba posebno pozornost nameniti njihovi vlogi pri državljanski vzgoji in izobraževanju. Organizirati bi ju torej morali kot medgeneracijsko vseživljenjsko učenje, pri čemer bi odrasle generacije skupaj z mladimi tvorile odprt prostor izmenjave mnenj o družbenih vprašanjih, krepitve proceduralnih demokratičnih vrlin in vrednot ter udejstvovanja za skupno dobrobit.

Literatura in viri

- Allen, R. L., in Rossatto, C. A. (2009). Does Critical Pedagogy Work with Privileged Students? *Teacher Education Quarterly*, 36(1), 163–180.
- Aristotel. (2010). *Politika* (M. Hriberšek, prev.). Založba GV.
- Arzenšek Konjajeva, K., in Kužel, D. (2023). Vpliv skritega kurikula v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/07_KatjaArzensekKonjajeva-DorisKuzel.pdf
- Avguštin, A. (1871). *The City of God* (M. Dods, prev.). T.&T. Clark. <https://www.gutenberg.org/files/45304/45304-h/45304-h.htm>
- Berlin, I. (1992). Dva koncepta svobode. V Rizman, R. (ur.), *Sodobni liberalizem* (str. 69–90). Krt.
- Bida, G. (2012). Prikriti kurikulum, ideologija, prostor. *Sodobna pedagogika*, 63(3), 10–27. <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=807>
- Cankar, G., Brelih - Hatunič, A., Grašič Arnuš, I., Gorše, A., Jerše, L., Ozimek, B., Rupnik Vec, T., Špilak, B., in Zupanc, B. (2019). *Dosežki učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju*. V Brejc, M., in Širok, K.(ur.), *Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah 2. Šola za*
- ravnatelje. <https://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6989-29-9.pdf>
- Černe, M. (2023). Gentilejeva šolska reforma in slovensko šolstvo na Primorskem 1918–1941. *Dileme razprave o vprašanih sodobne slovenske zgodovine*, 7(2), 9–31.
- De Coster, I., Sigalas, E., Noorani, S., in McCallum, E. (2018). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Brief*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Citizenship_Education_at_School_in_Europe_%E2%80%93_2017
- Dewey, J. (1959). *Democracy and Education*. MacMillan.
- Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166>
- Grušovnik, T. (2020). *Hotena nevednost*. Slovenska matica.
- Gutmann, A. (2003). The Authority and Responsibility to Educate. V Curren, R. (ur.), *A Companion to the Philosophy of Education* (str. 395–411). Wiley-Blackwell.
- Jaeger, W. (1973). *Paideia: The Ideals of Greek Culture* (G. Highet, prev.). Oxford University Press.
- Klemenčič Mirazchijski, E. (2023). *Mednarodna raziskava državljanske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2022): nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/12/nacionalno_porocilo_ICCS22.pdf
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Krtina.
- Kompare, A. (2021). Kritično mišljenje pri pouku psihologije: ne le učiti se psihologijo, ampak tudi kritično misliti s psihologijo in o njej. V Puklek Levpušček, M., in Depolli Steiner, K. (ur.), *Izzivi in prakse poučevanja psihologije v srednjih šolah* (str. 153–183). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. <https://doi.org/10.4312/9789610604679>
- Kramer, S. N. (1949). A Sumerian composition relating to the education of a scribe. *Journal of the American Oriental Society*, 69(4), 199–215.
- Kvintilijan, M. F. (2015). *Šola* (M. Babič, prev.). Zupančič&Zupančič.
- Liu, O. L., Frankel, L., in Crotts Roohr, K. (2014). Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment. *ETS Research Report Series*, 2014(1), 1–23. <https://doi.org/10.1002/ets2.12009>
- Mellinato, G. (1992). Listina o šolstvu 1923 in fašizacija izobraževanja (N. Pirjevec, prev.). *Prispevki za novejšo zgodovino XXXII*, str. 75–79.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. (2020). *Učni načrt: aktivno državljanstvo. Splošna in strokovna gimnazija*. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2020/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo. (2025). *Učni načrt: domovinska in državljanska kultura in etika. Osnovna šola*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_domovinska_in_drzavljska_kultura_in_etika_2025.pdf
- Moss, P., Dahlberg, G., in Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Falmer Press.
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*

- OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- Oksenberg Rorty, A. (1998b). Rousseau's Educational Experiments. V Oksenberg Rorty, A. (ur.), *Philosophers on Education – New Historical Perspectives* (str. 238–254). Routledge.
 - Peček Čuk, M., in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. Tehniška založba.
 - Platon. (2004). *Država* (G. Kocijančič, prev.). V *Zbrana dela* (str. 1003–1252). Mohorjeva družba.
 - Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. (2013). *Uradni list RS*, št. 52/13 in 63/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11583>
 - Pritchard, D. (2023). *What is this thing called knowledge?*. Routledge.
 - Rousseau, J.-J. (1997). *Emil ali o vzgoji* (A. Blažič in J. Starc, prev.). Pedagoška obzorja.
 - Salecl, R. (2010). *Disciplina kot pogoj svobode*. Krtina.
 - Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., in Friedman, T. (2024). *ICCS 2022 International Report: Education for Citizenship in Times of Global Change*. Springer.
 - Šimenc, M. (2007). *Didaktika filozofije*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
 - Šimenc, M. (2012). Moralna vzgoja: reprodukcija, transmisija in razjasnjevanje vrednot. *Šolsko polje*, 23(5–6), 79–92.
 - Šimenc, M. (2016). *Nove prakse filozofije*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
 - Šimenc, M. (2017). Moralna vzgoja: prenašanje vrednot in personifikacija morale. *Šolsko polje*, 28(1–2), 27–44.
 - Šimenc, M. (2021). Demokracija in avtonomni državljani. V Banjac, M., in Šipuš, K. (ur.), *Aktivno državljanstvo v srednji šoli: posameznik, skupnost, država, svet* (str. 10–22). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - Šimenc, M. (2022). Kritično mišljenje v obdobju post-resničnosti, lažnih dejstev in teorij zarot. V Debenak, M., in Grušovnik, T. (ur.), *Kdo misli kritično* (str. 6–18). Slovenska nacionalna komisija za UNESCO. https://zofijini.net/wp-content/uploads/2022/11/SDF_Brosura2022_webexport.pdf
 - Šipuš, K., Deutsch, T., Žitnik, J., Brodnik, V., Polšak, A., Baškarad, S., Gramc, J., Popit, T., Kunaver, V., in Bratina, K. (2025). *Končno poročilo spremljanja uvajanja obveznega vsebinskega sklopa Aktivno državljanstvo v srednjih šolah*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/koncno_porocilo_spremljanje_uvajanja_AD.pdf
 - Ustava Republike Slovenije. (1991). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 33/91. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=USTA1>
 - Wittgenstein, L. (2014). *Filozofske raziskave* (E. Strniša, prev.). Krtina.
 - Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174763>
 - Žlebnik, L. (1978). *Obča zgodovina pedagogike*. Državna založba Slovenije.

.....

POMEN FORMATIVNEGA SPREMLJANJA ZA IZBOLJŠANJE SAMOURAVNAVANJA UČENJA: POGLED SKOZI RAZISKAVI PISA IN PIRLS

Dr. Ada Holcar

Zavod RS za šolstvo

ada.holcar@zrss.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Učenci in učenke razvijajo samouravnavanje na različnih področjih.	1.1 Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki izkazujejo visoko samozavest pri branju	1.1.1 92 % (se zelo strinjajo ali strinjajo s trditvijo »Običajno sem dober/dobra pri branju.«, mednarodno povprečje 91 %, PIRLS 2021)
	1.2 Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki izkazujejo visoko samoučinkovitost pri učenju matematike	1.2.1 52 % (se čutijo zelo samozavestne ali samozavestne glede svoje uspešnosti pri reševanju naloge »Razumeti znanstvene tabele v časopisnem članku.«, povprečje OECD 54 %, PISA 2022)
2 Učenci in učenke izkazujejo pozitiven odnos do učenja in razumejo pomen vseživljenjskega učenja.	2.1 Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki izkazujejo interes za branje oziroma so motivirani za branje	2.1.1 79 % (se zelo strinjajo ali strinjajo s trditvijo »Uživam v branju.«, mednarodno povprečje 82 %, PIRLS 2021)
	2.2 Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki izkazujejo visoko anksioznost pri matematiki	2.2.1 62 % (se zelo strinjajo ali strinjajo s trditvijo »Pogosto me skrbi, da mi bo pri pouku matematike težko.«, povprečje OECD 40 %, PISA 2022)
	2.3 Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki poročajo o kakovostnih odnosih z učitelji in učiteljicami	2.3.1 43 % (se zelo strinjajo ali strinjajo s trditvijo »Če bi v razred prišel/-la vznemirjen/-a, bi moje učitelje/-ice zaskrbelo zame.«, povprečje OECD 57 %, PISA 2022)

Povzetek

Prispevek osvetljuje vlogo formativnega spremljanja kot pedagoškega pristopa pri spodbujanju samouravnavanja učenja in oblikovanju pozitivnega odnosa do učenja pri učencih in učenkah (v osnovni in srednji šoli). Pomen teh vidikov naslanjamo na izsledke mednarodnih raziskav PISA 2022 in PIRLS 2021 ter evalvaciji učinkov formativnega spremljanja, ki jih je v šolskem letu 2018/2019 opravil Zavod RS za šolstvo (Rupnik Vec, Kregar in Slavič Kumar, 2020, Rupnik Vec in Suban, 2020).

Iz raziskave PISA 2022 je razvidno, da 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji poročajo o mednarodnoprimerjalno nižji zaznani samoučinkovitosti, manj zaznane podpore učiteljev in učiteljic ter višji stopnji anksioznosti pri matematiki. Podobno PIRLS 2021 opozarja, da učenci in učenke v Sloveniji že v zgodnjem obdobju šolanja izkazujejo pomanjkanje veselja do branja in nižjo samozavest pri učenju. Iz teh rezultatov lahko sklepamo, da bi učenci in učenke v Sloveniji potrebovali bolj razvite zmožnosti samouravnavanja kot ključnega dejavnika uspešnega učenja.

Evalvaciji Zavoda RS za šolstvo kažeta, da sistematično vključevanje formativnega spremljanja v pouk pomembno prispeva k razvoju samouravnavanja učenja in k izboljšanju medosebnih odnosov. Učenci in učenke, vključeni v pouk, ki temelji na formativnem spremljanju, poročajo, da so samostojnejši, bolj načrtujejo in spremljajo svoj napredek ter prilagajajo načine dela glede na cilje in izzive, s katerimi se srečujejo, kot njihovi sovrstniki in sovrstnice, ki niso bili vključeni v tovrstni pouk. Obenem poročajo o večji

povezanosti in boljših odnosih z učitelji in učiteljicami ter sošolci in sošolkami, kar krepi občutek varnosti, zaupanja in notranje motivacije.

Formativno spremljanje se glede na raziskave izkazuje kot obetaven pristop za krepitev učnih strategij, samozavesti, socialne vključenosti in pozitivnega odnosa do učenja.

Ključne besede: formativno spremljanje, samouravnavanje, odnos do branja in učenja, medsebojni odnosi

The Role of Formative Assessment for Improving Self-Regulated Learning: Insights from PISA and PIRLS

This article highlights the role of formative assessment as a pedagogical approach in promoting self-regulated learning and fostering a positive attitude toward learning among students.

The relevance of these dimensions is grounded in findings from the international studies PISA 2022 and PIRLS 2021, as well as in the evaluation of the effects of formative assessment conducted by the National Education Institute of Slovenia in the 2018/2019 school year (Rupnik Vec, Kregar & Slavič Kumar, 2020; Rupnik Vec & Suban, 2020).

The PISA 2022 study indicates that fifteen-year-old students in Slovenia report relatively lower levels of perceived self-efficacy and teacher support, alongside higher levels of mathematics-related anxiety compared to their international peers. Similarly, PIRLS 2021 shows that Slovenian students, even in the early years of schooling, already show a lack

of enjoyment of reading and lower confidence in learning. These findings suggest that students in Slovenia would benefit from better-developed self-regulation skills, which are a key factor in successful learning.

Evaluations conducted by the National Education Institute of Slovenia demonstrate that the systematic integration of formative assessment into teaching contributes significantly to the development of self-regulated learning and to improvements in interpersonal relationships. Students engaged in formative-assessment-based instruction report greater independence, more effective planning and monitoring their progress, and increased capacity to adapt their learning strategies to their goals and challenges, compared with students not exposed to such teaching practices. They also report stronger connectedness and better relationships with teachers and classmates, enhancing their sense of safety, trust, and intrinsic motivation.

Overall, the findings indicate that formative assessment represents a promising approach for enhancing learning strategies, self-confidence, social inclusion, and a positive attitude toward learning.

Keywords: formative assessment, self-regulated learning, attitude toward reading and learning, interpersonal relationships

Uvod

Za doseganje kakovostnega znanja – torej znanja, ki je dobro strukturirano, globinsko usvojeno in uporabno za razlago pojavov ter reševanje problemov – mora pouk temeljiti na razumevanju temeljnih zakonitosti učenja, spodbujati angažirano in miselno aktivno učenje ter vključevati preiščane oblike diferenciacije, individualizacije in personaliziranega učenja. Učinkovito učenje v takšnem okolju zahteva, da učenci in učenke¹ razvijajo zmožnosti samouravnavanja učenja – postavljanja ciljev, načrtovanja, spremljanja ter prilagajanja strategij –, saj jim te omogočajo ne le učinkovito usvajanje znanja, temveč tudi njegov prenos v nove kontekste ter večjo samostojnost, ustvarjalnost in odgovornost pri učenju (Zimmerman, 2002; Panadero, 2017). Dosežki v sodobnem izobraževanju tako niso omejeni zgolj na obvladovanje učnih vsebin, temveč vključujejo tudi razvoj samostojnosti, notranje motivacije, čustvene odpornosti in zmožnosti sodelovanja, kar so ključne sestavine uspešnega učenja in osebne rasti.

Kljub splošnemu razumevanju pomena samouravnavanja učenja raziskave kažejo, da učenci in učenke te zmožnosti pogosto še nimajo dovolj razvite (McConnell, 2021; De Ruig, ten Hove, Schildkamp in Mainhard, 2023). To se odraža v nižji učinkovitosti pri učenju, šibkejši notranji motivaciji ter manjši sposobnosti prenosa znanja v nove učne situacije. Poleg kognitivnih dejavnikov pri razvoju samouravnavanja učenja pomembno vlogo igrajo

1 Poimenovanje učenci in učenke velja tako za osnovnošolsko kot srednješolsko raven.

tudi čustveni in odnosni vidiki – zlasti občutek podpore, varno učno okolje in kakovostni odnosi z učitelji in učiteljicami ter vrstniki in vrstnicami.

V mednarodnem in slovenskem prostoru se kot obetaven pristop za spodbujanje razvoja teh vidikov vse bolj uveljavlja formativno spremljanje (Swaffield, 2011; OECD, 2013; Ninomiya, 2016), ki temelji na sprotnem spremljanju učnega napredka, kakovostni povratni informaciji ter aktivnem vključevanju učencev in učenk v sooblikovanje učnega procesa. Učitelj oziroma učiteljica ima pri tem ključno vlogo, saj s sprotnim spremljanjem napredka učencev in učenk, zagotavljanjem usmerjenih povratnih informacij in prilagajanjem pouka glede na zaznane potrebe ustvarja pogoje za učinkovito učenje.

Namen prispevka je raziskati, katere izzive in priložnosti na področjih samouravnavanja učenja in pozitivnega odnosa do učenja razkrivajo mednarodne in nacionalne raziskave ter kako lahko formativno spremljanje prispeva k razvoju teh vidikov. Prispevek temelji na kvalitativni in deskriptivni analizi izbranih kazalnikov iz raziskav PISA 2018, PISA 2022, PIRLS 2021, TALIS 2018 in dveh evalvacij Zavoda RS za šolstvo o učinkih formativnega spremljanja (Rupnik Vec, Kregar in Slavič Kumar, 2020, Rupnik Vec in Suban, 2020). V ospredju je interpretacija podatkov, ki osvetlujejo povezave med zaznanimi izkušnjami učencev in učenk ter prisotnostjo elementov formativnega spremljanja. Prispevek se opira na sekundarne podatke, ki izhajajo iz samoocenjevalnih vprašalnikov, in strokovno refleksijo, brez izvedbe lastne empirične raziskave.

Teoretična izhodišča: samouravnavanje učenja in odnos do učenja

Zimmerman in Schunk (2011) poudarjata, da samouravnavanje učenja predstavlja eno izmed ključnih kompetenc za uspešno učenje – tako v šoli kot v kontekstu vseživljenjskega učenja. Učenci in učenke, ki razvijajo sposobnosti načrtovanja, spremljanja in prilagajanja svojega učenja, prevzemajo večjo odgovornost za lastni napredek in se učinkoviteje soočajo z učnimi izzivi. Te zmožnosti vplivajo na motivacijo, angažiranost in prilagodljivost v različnih učnih kontekstih (prav tam).

Kognitivno-konstruktivistične teorije učenja poudarjajo aktivno vlogo učencev in učenk kot soustvarjalcev znanja, ki učno vsebino preoblikujejo na podlagi lastnih izkušenj in predznanja (Pečjak in Gradišar, 2012). V tem okviru je samouravnavanje opredeljeno kot večdimenzionalen proces, ki vključuje tri med seboj povezane komponente:

- kognitivno komponento, povezano z izbiro in uporabo učinkovitih učnih strategij;
- motivacijsko komponento, ki vključuje notranjo motivacijo, postavljanje ciljev in vztrajnost;
- vedenjsko komponento, ki zajema organizacijo časa, iskanje virov ter prilagajanje učnemu okolju (Zimmerman in Schunk, 2011).

Samouravnavanje učenja tako ni enkratno dejanje, temveč stalen, reflektiven proces, ki se oblikuje skozi učno izkušnjo. Učenci in učenke, ki aktivno uporabljajo strategije samouravnavanja učenja, dosegajo večjo stopnjo avtonomije, prožnosti in učne uspešnosti (Seker, 2015; Lam, 2015; Tseng, Chang in Cheng, 2015). Zaznana samoučinkovitost je

eden ključnih dejavnikov samouravnavanja učenja, saj vpliva na to, kako učenci in učenke načrtujejo svoje delo, izbirajo strategije, spremljajo napredek in vztrajajo pri reševanju zahtevnih nalog. Učenci in učenke z višjo samoučinkovitostjo pogosteje uporabljajo kompleksne učne strategije, se bolj osredotočajo na cilje in so pri učenju vztrajnejši (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). V kontekstu raziskave PISA 2022 lahko nižja zaznana samoučinkovitost učencev in učenk v Sloveniji pri uporabi matematike v realnih življenjskih situacijah pomeni, da se pri teh nalogah manj pogosto poslužujejo načrtovanja, sprotne spremljanja razumevanja in prilagajanja strategij, kar so ključni elementi samouravnavanja učenja (Zimmerman, 2000). Podobno rezultati PIRLS 2021 kažejo, da je bralna samozavest pomemben dejavnik pripravljenosti učencev in učenk na uporabo strategij samouravnavanja pri razumevanju in interpretaciji besedil. Ti podatki odpirajo vprašanje, kako lahko učitelji in učiteljice z ustreznimi učnimi pristopi, vključujoč formativno spremljanje, krepijo samozavest učenk in učencev pri uporabi znanja v življenjskih situacijah ter s tem spodbujajo učinkovitejše samouravnavanje učenja.

Razvoj samouravnavanja učenja je tesno povezan s pozitivnim odnosom do učenja. Učenci in učenke, ki v varnem in spodbudnem učnem okolju doživljajo učenje kot smiselno in zanimivo, pogosteje uporabljajo strategije načrtovanja, spremljanja in refleksije. Pozitiven odnos do učenja se oblikuje tam, kjer učenci in učenke zaznavajo učiteljevo oziroma učiteljičino podporo, razumejo namen učenja, poznajo kriterije uspešnosti ter doživljajo napake kot priložnost za napredovanje, ne kot neuspeh (Ryan in Deci, 2000; Wentzel, 1997). Med različnimi pristopi, ki prispevajo k razvoju samouravnavanja in pozitivnega odnosa do učenja, izstopa formativno spremljanje, saj učencem in učenkam pomaga

razumeti učne cilje, jih usmerja skozi kakovostno povratno informacijo in spodbuja njihovo aktivno vlogo v učnem procesu (prav tam). V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili njegovo opredelitev, vlogo pri učenju in učinke.

Vloga formativnega spremljanja pri razvoju samouravnavanja in odnosa do učenja

Black in Wiliam (2009, str. 9) formativno spremljanje opredeljujeta kot prakso, v kateri »učitelji, učenci ali njihovi vrstniki pridobijo, interpretirajo in uporabijo dokaze o učenčevih dosežkih za sprejemanje bolj utemeljenih odločitev glede nadaljnjih korakov v učnem procesu«. S tem pristopom učitelj oziroma učiteljica aktivno vključuje učence in učenke v proces učenja, spodbuja njihovo samorefleksijo in postopni razvoj njihove sposobnosti samouravnavanja lastnega učenja.

Formativno spremljanje je tako eden ključnih pristopov, ki učencem in učenkam omogoča, da postopno razvijajo učne strategije za načrtovanje, spremljanje in uravnavanje lastnega učenja ter prevzemajo večjo odgovornost za svoje znanje in napredek. Z zagotavljanjem jasnih namenov učenja, kriterijev uspešnosti ter kakovostne povratne informacije učence in učenke dejavno vključuje v proces učenja ter spodbuja njihovo samostojnost, refleksijo in aktivno vlogo pri učenju. Raziskave so pokazale, da formativno spremljanje prispeva k višji učni motivaciji, boljšemu samouravnavanju in občutku nadzora nad učenjem (Fathi in Khodabakhsh, 2022; Panadero idr., 2018; Yan in Cheng, 2023). Vendar pa drugi avtorji in avtorice opozarjajo, da učinki formativnega spremljanja niso vedno enoznačni – raziskave poudarjajo metodološke omejitve, nejasnosti v definicijah ter dejstvo, da izboljšanje učnih

dosežkov ni v vseh primerih jasno razvidno (Bennett, 2011; Harlen, 2007; Tarkkonen idr., 2023).

Ne glede na to ima učitelj oziroma učiteljica v procesu formativnega spremljanja jasno in pomembno vlogo – ne le kot posredovalec oziroma posredovalka znanja, temveč kot načrtovalec in spodbujevalec oziroma načrtovalka in spodbujevalka učnih priložnosti, ki učencem in učenkam omogočajo, da spremljajo svoj napredek in se učijo na podlagi izkušenj.

Formativno spremljanje temelji na konstruktivistični teoriji učenja, da znanja ni mogoče preprosto »predati« ali »prejeti«, temveč si ga učenec oziroma učenka oblikuje prek aktivnega raziskovanja in refleksije. Povratna informacija o ucnem napredku, ki jo pridobita tako učenec oziroma učenka kot učitelj oziroma učiteljica, predstavlja ključni mehanizem za sprotno prilagajanje poučevanja in učenja. Black in Wiliam (2009) poudarjata, da je pouk formativne narave takrat, ko se zbrani dokazi o učenčevem oziroma učenkinem razumevanju smiselno uporabijo v prid odločitev, ki izboljšajo nadaljnje učenje, tako s strani učiteljev in učiteljic kot učencev in učenk ter njihovih vrstnikov.

Na podlagi dolgoletnega raziskovalnega dela sta Black in Wiliam (2009) opredelila pet ključnih strategij formativnega spremljanja:

- razjasnitev, soudeležnost pri določanju in razumevanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti;
- priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju;

- zagotavljanje povratnih informacij, ki učence in učenke usmerjajo naprej;
- aktiviranje učencev in učenk, da postanejo drug drugemu vir poučevanja;
- aktiviranje učencev in učenk za samouravnavanje njihovega učenja.

Te strategije so temeljnega pomena za razvoj metakognitivnih spretnosti, saj spodbujajo samoevalvacijo, refleksijo in aktivno soustvarjanje učnega procesa.

Poleg spodbujanja kognitivnega razvoja in metakognicije pa formativno spremljanje pomembno vpliva tudi na čustvene in odnosne dimenzije učenja. Ko učitelj oziroma učiteljica poskrbi, da učenci in učenke razumejo učne cilje, jih spodbuja k sooblikovanju kriterijev uspešnosti ter zagotavlja varno okolje za učenje iz napak, hkrati spodbuja občutek podpore, povezanosti in skupne odgovornosti za učenje. Raziskave potrjujejo, da takšno učno okolje pomembno krepí notranjo motivacijo, zaupanje v lastne zmožnosti in zmanjšuje strah pred neuspehom – kar vse so ključni pogoji za oblikovanje pozitivnega odnosa do učenja (Wentzel, 1997; Ryan in Deci, 2000).

Številni pristopi formativnega spremljanja vključujejo oblike medvrstniškega sodelovanja, kot so skupinsko delo, sodelovalno učenje in izmenjava povratnih informacij na temelju kriterijev uspešnosti (Black in Wiliam, 2009; Holcar Brunauer idr. 2016). Takšne oblike dela spodbujajo več pozitivnih medsebojnih izkušenj ter krepíjo občutek povezanosti v razredu – tako v odnosu med učitelji in učiteljicami ter učenci in učenkami kot tudi med učenci in učenkami samimi.

Ugotovitve raziskave TALIS iz let 2018 in 2024 (OECD, 2019b; Pedagoški inštitut, 2019; OECD, 2025; Pedagoški inštitut, 2025) kažejo, da v Sloveniji učitelji in učiteljice pri pouku sicer uporabljajo nekatere elemente formativnega spremljanja, vendar pogosto v manjši meri, kot je povprečje v državah OECD. Velika večina učiteljev in učiteljic učence in učenke pogosto opazuje pri delu in jim daje takojšnjo povratno informacijo – v letu 2024 o tem poroča 89 odstotkov učiteljev in učiteljic prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole (v nadaljevanju učitelji in učiteljice na ravni ISCED 1), 83 odstotkov učiteljev in učiteljic tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole (v nadaljevanju učitelji in učiteljice na ravni ISCED 2) ter 74 odstotkov srednješolskih učiteljev in učiteljic (v nadaljevanju učitelji in učiteljice na ravni ISCED 3). Mednarodna primerjava je mogoča za učitelje in učiteljice na ravni ISCED 2, za katero je povprečje OECD 81 odstotkov. Ti podatki so podobni podatkom iz leta 2018.

Opazno manj učiteljev in učiteljic v Sloveniji glede na povprečje OECD pa oblikuje ustne ali pisne povratne informacije, da navedejo področja izboljšanja: da učencem in učenkam vedno ali pogosto pripravijo te informacije poroča 74 odstotkov učiteljev in učiteljic na ravni ISCED 1, 66 odstotkov učiteljev in učiteljic na ravni ISCED 2 ter 60 odstotkov učiteljev in učiteljic na ravni ISCED 3, medtem ko je povprečje OECD za raven ISCED 2 78 odstotkov. Približno polovica osnovnošolskih učiteljev in učiteljic (53 odstotkov na ravni ISCED 1 in 46 odstotkov na ravni ISCED 2) ter manj od tretjine srednješolskih učiteljev in učiteljic (31 odstotkov na ravni ISCED 3) vedno ali pogosto prosi učence in učenke, da sami ovrednotijo svoj napredek; povprečje v OECD za raven ISCED 2 je 47 odstotkov.

Šibkejšje rezultate kaže tudi spodbujanje višjih miselnih procesov: le 46 odstotkov učiteljev in učiteljic na ravni ISCED 1, 32 odstotkov učiteljev in učiteljic na ravni ISCED 2 in, enako, 32 odstotkov učiteljev in učiteljic na ravni ISCED 3 učenke in učence vedno ali pogosto razporeja v manjše skupine za reševanje problemov. Na vseh treh ravneh po približno 30 odstotkov učiteljev in učiteljic (natančneje 29, 32 in 30 odstotkov) učencem in učenkam prepusti izbiro postopkov za reševanje kompleksnih nalog. Povprečji v OECD za raven ISCED 2 za pogostost razporejanja v manjše skupine in prepuščanja izbire postopkov sta višji, 51 oziroma 46 odstotkov. Kadar pa gre za pogostost uporabe nalog, ki od učencev in učenk zahtevajo kritično razmišljanje, so deleži učiteljev in učiteljic v Sloveniji, ki tovrstne naloge vedno ali pogosto uporabljajo, podobni povprečju OECD za raven ISCED 2 (61, 64 in 66 odstotkov v Sloveniji ter v povprečju v OECD 61 odstotkov). Za vse omenjene dejavnosti so deleži tako v Sloveniji kot v povprečju v OECD v letu 2024 podobni deležem iz leta 2018.

Ti podatki kažejo, da učitelji in učiteljice v Sloveniji pogosto uporabljajo sprotno povratno informacijo, manj pa posegajo po pisnih oblikah povratne informacije, spodbujanju samoevalvacije ter dejavnostih, ki zahtevajo sodelovanje učencev in učenk ter vključujejo izbiro postopkov. Ker so prav ti elementi ključni za razvoj samouravnavanja učenja in oblikovanje pozitivnega odnosa do učenja, tudi rezultati TALIS opozarjajo na potrebo po večji sistematičnosti pri uporabi formativnega spremljanja v slovenskih šolah.

V nadaljevanju bomo na podlagi analiz izbranih kazalnikov predstavili, kako se samouravnavanje in odnos do učenja odražata skozi podatke mednarodnih raziskav

(PISA 2022, PIRLS 2021) in nacionalnih evalvacij Zavoda RS za šolstvo, ter na podlagi tega ugotavljali, kako lahko formativno spremljanje prispeva k izboljšavam na teh področjih.

..... Samouravnavanje učenja in odnos učencev do učenja: vpogled v raziskave

Raziskavi PISA 2022 (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023) in PIRLS 2021 (Klemenčič in Mirazchiyski, 2023) ponujata dragocen vpogled v dejavnike, ki se povezujejo z uspešnostjo učencev in učenk, vključujoč dejavnike na področju samouravnavanja učenja, samozvesti pri učenju in odnosa do učenja. PISA preučuje izkušnje 15-letnikov in 15-letnic, medtem ko PIRLS osvetljuje zgodnje učne izkušnje četrtošolcev in četrtošolk. Ob tem velja omeniti, da tudi mednarodne raziskave TIMSS, ICCS in ICILS ponujajo pomembne podatke o samozvesti učencev in učenk, zaznani podpori ter pedagoških praksah, vendar se bomo v prispevku omejili na rezultate za področje matematike v raziskavi PISA iz leta 2022 in za področje bralne pismenosti v raziskavi PIRLS iz leta 2021 ter PISA iz leta 2018. Dodatno velja omeniti tudi, da vprašalniki v teh mednarodnih raziskavah, ki jih izpolnjujejo učitelji in učiteljice ter ravnatelji in ravnateljice, vključujejo informacije, ki so lahko relevantne za razumevanje širšega učnega okolja in konteksta v nadaljevanju obravnavanih rezultatov.

V raziskavah PISA 2018, PISA 2022 in PIRLS 2021 lahko prepoznamo izzive na dveh ključnih področjih kakovostnega učenja – pri razvoju zmožnosti samouravnavanja učenja ter pri oblikovanju pozitivnega odnosa do učenja in branja. V Sloveniji, na primer, 15-letniki in 15-letnice v raziskavi PISA 2018 poročajo o nižji motiviranosti za branje v primerjavi z

vrstniki in vrstnicami iz držav OECD, v raziskavi PISA 2022 pa o nižji samozavesti glede uspešnosti reševanja matematičnih nalog iz vsakdanjega življenja, kar vse je lahko povezano s pomanjkanjem strategij samouravnavanja in nižjo notranjo motivacijo. Raziskava PIRLS 2021 pa razkriva, da že četrtošolci in četrtošolke v Sloveniji izkazujejo nižjo samozavest pri branju ter manj izrazit pozitiven odnos do učenja od sovrstnikov in sovrstnic v drugih državah, kar poudarja nujnost zgodnjega razvijanja učnih navad in pozitivne naravnosti do učenja.

Dodatne vpogleda ponujata evalvaciji Zavoda RS za šolstvo (Rupnik Vec in Suban, 2020; Rupnik Vec, Kregar in Slavič Kumar, 2020), izvedeni v šolskem letu 2018/2019, ki sta preučevali učinke poučevanja po načelih formativnega spremljanja. V tem prispevku se osredotočamo na izbrane rezultate za predmeta biologija in matematika, s poudarkom na učinkih formativnega spremljanja na razvoj samouravnavanja učenja ter oblikovanje odnosa do učenja. Evalvaciji sta sicer analizirali vpliv formativnega spremljanja na znanje, spretnosti ter čustvene in odnosne vidike učenja. Pomembno je tudi razumevanje, da sta bili zasnovani kot poskusna faza, namenjena predhodnemu preverjanju učinkov formativnega spremljanja pred načrtovano širitvijo na širši nabor predmetov, vendar nadaljevanja te faze, zaradi okoliščin, povezanih s pandemijo COVID-19, ni bilo mogoče izvesti. Evalvaciji sta potekali po principih eksperimenta: učenci in učenke oziroma dijaki in dijakinje v eksperimentalni skupini so bili poučevani po načelih formativnega spremljanja, tisti v kontrolni skupini pa so imeli pouk, ki teh načel ni vključeval. Ker pa so imeli nekateri učitelji in učiteljice v eksperimentalni skupini že predhodne izkušnje z izvajanjem formativnega spremljanja (približno leto in tri mesece pred začetkom meritev) in so bile

začetne meritve izvedene po določenem času že potekajočega formativnega spremljanja, raziskavi nista popolnoma kontrolirani eksperiment in so te okoliščine lahko prispevale k ugotovljenim že začetnim razlikam med eksperimentalno in kontrolno skupino. Hkrati evalvaciji temeljita na manjših vzorcih in zato njune ugotovitve predstavljamo predvsem kot kakovostna dopolnila k širšemu vpogledu.

Ugotovitve obeh evalvacij nakazujejo, da formativno spremljanje lahko spodbuja razvoj strategij samouravnavanja, krepí prevzemanje odgovornosti za učenje, izboljšuje medosebne odnose ter prispeva k ustvarjanju spodbudnega in varnega učnega okolja. Čeprav metodološke okoliščine obeh evalvacij ne omogočajo trdnega posploševanja, pa so rezultati skladni z raziskavami (npr. Black in Wiliam, 2009; Hattie in Timperley, 2007; Andrade in Cizek, 2010; Wiliam, 2011) in potrjujejo, da lahko formativno spremljanje pomembno prispeva k izboljšanju učne prakse. Kot že omenjeno, ugotovitve raziskav potrjujejo, da je za krepitev uspešnega učenja ključno razvijanje samouravnavanja in pozitivnega odnosa do učenja. V nadaljevanju bomo obravnavali formativno spremljanje kot strategijo za spodbujanje teh vidikov, med katerimi se bomo osredotočili na analizo naslednjih dveh:

- samoocene učencev in učenk glede samouravnavanja učenja ter
- samoocene učencev in učenk glede odnosa do učenja.

Za omenjena vidika bomo najprej osvetlili rezultate PISA 2022, pri čemer se osredotočamo na področje matematike, ker je bila to glavna domena zadnjega cikla raziskave. V skladu s predstavljenim teoretskim modelom povezav med obravnavanimi koncepti bomo podatke

o zaznani samoučinkovitosti in uporabi učnih strategij obravnavali kot pokazatelje razvoja samouravnavanja učenja, pri čemer bomo ugotovitve povezali z rezultati evalvacij Zavoda RS za šolstvo. Nato bomo obravnavali še podatke raziskav PISA 2018 in PIRLS 2021 o bralni samozavesti in odnosu do branja, ki jih razumemo kot pomembne pokazatelje oblikovanja pozitivnega odnosa do učenja.

Samouravnavanje učenja pri matematiki: PISA 2022

Razumevanje, kako učenci in učenke doživljajo učenje matematike ter kako samozavestno pristopajo k reševanju matematičnih nalog, je ključno za vpogled v njihove zmožnosti samouravnavanja učenja na tem predmetnem področju. Poseben pomen ima pri tem zaznana samoučinkovitost – učenčevo oziroma učenkino prepričanje o tem, kako uspešno lahko rešuje matematične naloge različnih zahtevnosti in v različnih kontekstih –, kajti raziskave potrjujejo, da je samoučinkovitost eden temeljnih dejavnikov samouravnavanja učenja (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Empirični izsledki kažejo, da učenci in učenke z višjo zaznano samoučinkovitostjo običajno dosegajo višje rezultate v znanju, saj verjamejo v svoje sposobnosti in so posledično bolj motivirani za učenje (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023). Zaupanje v svoje sposobnosti in motivacija za učenje sta pomembna dejavnika pri samouravnavanju učenja, torej postavljanju ciljev, načrtovanju, spremljanju in prilagajanju strategij učenja. Višja samoučinkovitost je povezana z večjo vztrajnostjo, uporabo kompleksnejših strategij in učinkovitejšo regulacijo učenja, kar pozitivno vpliva na učno uspešnost (Zimmerman, 2000; Schunk in DiBenedetto, 2020). Nasprotno pa učenci

in učenke z nižjo samozavestjo pogosto vnaprej pričakujejo neuspeh, kar lahko negativno vpliva na njihovo dejansko uspešnost, tudi preko tega, da svojega učenja ne zmorejo samouravnavati.

V okviru raziskave PISA 2022 so 15-letniki in 15-letnice ocenjevali svojo samoučinkovitost pri matematičnih nalogah, ki so predstavljene v preglednici 1. Prikazani so deleži učenk in učencev, ki so pri posamezni nalogi odgovorili, da se čutijo samozavestne ali zelo samozavestne, da bi jo rešili uspešno. Rezultati v preglednici 1 kažejo, da se učenci in učenke v Sloveniji najsamozavestnejše počutijo pri reševanju enačb, pri katerih se je samozavestne ali zelo samozavestne počutilo med 73 in 79 odstotki učencev in učenk. Najmanj samozavestni pa so pri uporabi matematike v vsakdanjih življenjskih situacijah – na primer pri tolmačenju tabel iz časopisov, izračunu porabe električne energije ali ugotavljanju razdalj na zemljevidu (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023).

To nakazuje, da se učenci in učenke v Sloveniji čutijo samozavestnejše, da bolje obvladajo tehnične matematične operacije, a se manj samozavestno soočajo z matematičnimi problemi iz resničnega življenja (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023).

Preglednica 1: Zaznana samoučinkovitost pri matematiki

Kako samozavestnega se čutiš, da rešiš naslednje matematične naloge?	Delež učenk in učencev, ki se čutijo samozavestne ali zelo samozavestne	
	Slovenija	Povprečje OECD
Iz voznega reda vlakov ugotoviti, koliko časa potrebuješ, da prideš iz enega v drug kraj.	71 %	67 %
Izračunati, koliko dražji bi bil računalnik, če upoštevaš davek.	58 %	60 %
Izračunati, koliko kvadratnih metrov ploščic potrebuješ za pokrivanje tal.	58 %	61 %
Razumeti znanstvene tabele v časopisnem članku.	52 %	54 %
Rešiti enačbo, kot je $6x^2 + 5 = 29$.	73 %	71 %
Ugotoviti resnično razdaljo med dvema krajema na zemljevidu v merilu 1 : 10 000.	51 %	49 %
Rešiti enačbo, kot je $2(x+3) = (x + 3)(x - 3)$.	76 %	70 %
Izračunati, koliko elektrike porabi elektronska naprava na teden.	48 %	48 %
Rešiti enačbo, kot je $3x + 5 = 17$.	79 %	78 %

Vir: Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023 in OECD, 2023a, PISA 2022, Volume V, preglednica V.B1.4.1

Te ugotovitve kažejo, da pri razvoju matematičnih znanj pri pouku pogosto ni dovolj poudarka na prenosu znanja v vsakdanje življenje, kar pa je ključno za učinkovito samouravnavanje učenja, saj samozavestno reševanje nalog iz realnih življenjskih situacij zahteva ne le tehnično znanje, temveč tudi sposobnost prilagajanja strategij, reševanja problemov in kritičnega mišljenja – vse to pa so temeljni vidiki samouravnavanja učenja.

Podobna vprašanja o razvijanju strategij samouravnavanja v specifičnih predmetnih kontekstih odpirata tudi evalvaciji Zavoda RS za šolstvo, ki se osredotočata na vpliv formativnega spremljanja pri učenju matematike in biologije.

Samouravnavanje učenja pri matematiki in biologiji: evalvaciji Zavoda RS za šolstvo

Evalvaciji Zavoda RS za šolstvo (Rupnik Vec, Kregar in Slavič Kumar, 2020; Rupnik Vec in Suban, 2020), izvedeni v šolskem letu 2018/2019, ponujata dragocen vpogled v razvoj samouravnavanja učenja pri matematiki in biologiji. Za vzporednico ugotovitvam iz raziskave PISA v nadaljevanju obravnavamo rezultate evalvacij v srednješolskem izobraževanju, pri biologiji v 1. in pri matematiki v 2. letniku. Medtem ko raziskava PISA 2022 osvetljuje zaznave učencev in učenk glede njihove samoučinkovitosti pri matematiki, evalvaciji ugotavljata učinke formativnega spremljanja – ob drugih vidikih učenja – na sposobnost učenk in učencev za načrtovanje, spremljanje in prilagajanje lastnega učenja, kar so ključni vidiki učinkovitega samouravnavanja.

Evalvaciji tako med drugim obravnavata, kako poučevanje po načelih formativnega spremljanja prispeva k večji samostojnosti dijakov in dijakinj pri učenju, k bolj zavestnemu

spremljanju lastnega napredka ter k prilagajanju učnih strategij glede na zastavljene cilje in učne izzive – v evalvacijah je bilo to poimenovano samozaznavanje veščin samouravnavanja učenja.

Rezultati evalvacij so pokazali, da so dijaki in dijakinje v eksperimentalni skupini izkazovali višjo samozaznavo svojih zmožnosti samouravnavanja kot vrstniki in vrstnice v kontrolni skupini, tako ob začetnem kot ob končnem merjenju teh zmožnosti, pri čemer je bila pri obeh predmetih razlika ob končnem merjenju (nominalno) še nekoliko višja.² Pri razumevanju teh rezultatov je najprej pomembno upoštevati, da so imeli nekateri učitelji in učiteljice v eksperimentalni skupini že predhodne izkušnje z izvajanjem formativnega spremljanja (približno leto in tri mesece pred začetkom meritev) in da je bilo začetno merjenje opravljeno po določenem času že potekajočega pouka po načelih formativnega spremljanja, kar lahko pojasni razlike, ki so bile prisotne ob začetnem merjenju.

Ne glede na statistično negotovost rezultatov se nam zdi pomembno poudariti ugotovitev o ohranjenih, višjih če ne celo zvišanih ravneh samozaznave v eksperimentalni skupini v primerjavi s kontrolno. Menimo, da je to mogoče razumeti kot pomemben učinek formativnega spremljanja, saj druge raziskave kažejo, da se učenčeva oziroma učenkina ali dijakova oziroma dijakinjina motivacija in samozaupanje brez ustrezne povratne informacije pogosto zmanjšujeta z naraščanjem zahtevnosti učnih nalog (Eccles in Wigfield, 2002; Schunk in DiBenedetto, 2020). Formativno spremljanje z zagotavljanjem jasnih kriterijev in sprotne povratne informacije prispeva k temu, da učenci in učenke oziroma dijaki in dijakinje ohranjajo zaupanje v svoje sposobnosti tudi ob soočanju z izzivi.

2 Statistična značilnost povečanja razlike izrecno ni bila preverjena in ob majhni številčnosti vzorcev ter drugih okoliščinah izvajanja evalvacij ni mogoče zanesljivo sklepati o (ne)obstoju učinkov formativnega spremljanja na nominalno povečanje razlike.

Rezultati nakazujejo, da pristopi k poučevanju, ki temeljijo na formativnem spremljanju, učencem in učenkam oziroma dijakom in dijakinjam omogočajo več priložnosti za aktivno sodelovanje pri pouku, samovrednotenje in uporabo učnih strategij, kar prispeva k boljši zaznavi lastnih zmožnosti samouravnavanja. Dijaki in dijakinje v eksperimentalni skupini so v nadaljnjih skupinskih fokusnih intervjujih poročali, da pri pouku, ki temelji na načelih formativnega spremljanja, bolje kot pred uvedbo teh pristopov poznajo svoja močna in šibka področja, znajo načrtovati učenje in vedo, kaj morajo storiti za uspeh pri predmetu. Nadaljnje ugotovitve iz fokusnih skupin kažejo, da formativno zasnovan pouk pomembno podpira razvoj metakognitivnih spretnosti. S tem se odpira širše vprašanje, kako se procesi izboljševanja samouravnavanja učenja povezujejo z drugimi področji učenja. Razvoj učnih strategij in pozitiven odnos do učenja sta namreč tesno povezana z zaznano oporo učitelja oziroma učiteljice, učenčevo oziroma učenkinino samozavestjo ter doživljanjem učenja v različnih predmetnih kontekstih. Zato v nadaljevanju obravnavamo, kako bralne navade in odnos do branja prispevajo k razvoju samostojnega učenja že v zgodnjem šolskem obdobju ter kako se ti vidiki povezujejo tudi z zaznano oporo učitelja oziroma učiteljice in z doživljanjem anksioznosti pri učenju matematike.

Bralne strategije in učna samozavest v zgodnjem obdobju: PIRLS 2021 in PISA 2018

Branje je eno najpomembnejših orodij za učenje, saj omogoča dostop do znanja pri vseh predmetih in je osnova za razumevanje, povezovanje ter kritično vrednotenje informacij (Guthrie in Wigfield, 2000; OECD, 2019b). Brez ustrezno razvitih bralnih strategij in notranje motivacije za branje učenci in učenke težje samostojno načrtujejo, spremljajo in

prilagajajo svoje učenje (Zimmerman, 2000; Mullis idr., 2023). Zato v analizo vključujemo tudi vidik branja, in sicer pri učencih in učenkah 4. razreda v okviru raziskave PIRLS iz leta 2021 in pri 15-letnikih in 15-letnicah iz raziskave PISA iz leta 2018, ko je bilo zbranih več podatkov za področje branja. S tem smo v pregled želeli zajeti razvoj bralne motivacije in samozavesti v različnih starostnih obdobjih ter osvetliti, kako ti vidiki prispevajo k učinkovitemu samouravnavanju učenja. V zgodnjem obdobju se namreč motivacija za branje, pozitiven odnos do branja in učenčeva oziroma učenkina bralna samozavest medsebojno povezujejo in oblikujejo osnovo za učinkovito samouravnavanje učenja. Učenci in učenke, ki so notranje motivirani za branje in v njem doživljajo zadovoljstvo, si lažje postavljajo učne cilje, izbirajo ustrezne strategije ter vztrajajo pri nalogah, tudi kadar so zahtevne (Schunk in Zimmerman, 2012; Guthrie in Wigfield, 2000). V nadaljnjem izobraževanju pa branje ni več le šolska veščina, temveč pomemben dejavnik učenčevega oziroma učenkinega odnosa do učenja in samouravnavanja, zato ga je smiselno obravnavati kot rdečo nit v raziskovanju učnih strategij in motivacije.

Rezultati raziskave PISA 2018 kažejo, da 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji poročajo o nižjem zadovoljstvu v branju kot vrstniki in vrstnice v povprečju v državah OECD. Več kot polovica jih odgovarja, da berejo le, če morajo (57 odstotkov, povprečje OECD je 49 odstotkov), in da berejo le, da pridobijo informacije, ki jih potrebujejo (53 odstotkov, povprečje OECD je 49 odstotkov). Več kot tretjina pa jih meni, da je branje izguba časa (37 odstotkov, povprečje v OECD je 29 odstotkov). Ti rezultati kažejo ne le na razmeroma nizko bralno motivacijo, temveč s tem tudi na primanjkljaje v odnosu do učenja in samouravnavanja, kar se nadaljuje tudi v srednji šoli v raziskavi PISA.

V nadaljevanju podrobneje obravnavamo samouravnavanje učenja četrtošolk in četrtošolcev v Sloveniji skozi podatke o lastni zaznani samozavesti pri branju, ki jo meri raziskava PIRLS 2021.

Raziskava PIRLS je v vseh krogih pokazala, da učenci in učenke, ki izkazujejo pozitiven odnos do branja, praviloma dosegajo boljše rezultate pri bralnih nalogah. Raziskovalci (Mullis idr., 2023, v: Klemenčič in Mirazchiyski, 2023) opozarjajo, da gre za medsebojno, ne pa enosmerno povezanost – višji dosežki lahko krepijo pozitiven odnos do branja, hkrati pa ta odnos spodbuja motivacijo in razvoj bralnih strategij, ki so pomemben del samouravnavanega učenja, ki potem podpira višje bralne dosežke.

Rezultati PIRLS 2021 kažejo, da četrtošolci in četrtošolke v Sloveniji izkazujejo nižje zanimanje za branje kot njihovi vrstniki in vrstnice v mednarodnem povprečju. Na primer, s trditvijo »Uživam v branju.« se zelo strinja 37 odstotkov četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji, v mednarodnem povprečju³ pa 54 odstotkov. Ko upoštevamo še učenke in učence, ki se s to trditvijo »le« strinjajo, je skupnih 79 odstotkov v Sloveniji nekoliko bližje mednarodnemu skupnemu povprečnemu odstotku 82 odstotkov. Iz odgovorov o strinjanju z več podobnimi trditvami je bila v PIRLS sestavljena lestvica odnosa do branja s tremi ravnmi – na zgornjem delu lestvice so učenci in učenke, ki izražajo, da zelo radi berejo, v srednjem tisti, ki nekoliko radi berejo, in v spodnjem tisti, ki ne marajo branja. S pomočjo

3 V raziskavi PIRLS se rezultat za posamezno državo običajno primerja s povprečnim rezultatom za vse sodelujoče države, medtem ko se v raziskavi PISA, ki jo koordinira organizacija OECD, rezultat za posamezno državo običajno primerja s povprečnim rezultatom za sodelujoče države izmed članic OECD.

te lestvice lahko ugotovimo, da je v mednarodnem povprečju 42 odstotkov učencev in učenk, ki zelo radi berejo, in v Sloveniji le 28 odstotkov (preglednica 3). Hkrati 23 odstotkov slovenskih učencev in učenk pravi, da branja ne marajo, kar presega mednarodno povprečje (18 odstotkov)

Preglednica 2: Odnos učencev in učenk do branja

Odnos učencev do branja	Delež učencev (%) – Slovenija	Delež učencev (%) – mednarodno povprečje
Zelo radi berejo	28 %	42 %
Nekoliko radi berejo	49 %	40 %
Ne marajo branja	23 %	18 %

Vir: Klemenčič in Mirazchiyski, 2023

Raziskava PIRLS tudi kaže, da obstaja zmerna, a pomembna povezava med bralno motivacijo in uspešnostjo. Učenci in učenke, ki zelo radi berejo, so v povprečju dosegli 530 točk, tisti, ki berejo nekoliko radi, 521 točk, učenci in učenke, ki branja ne marajo, pa 507 točk (Klemenčič in Mirazchiyski, 2023).

Raziskava meri tudi samozavest učencev in učenk pri branju. V Sloveniji se 46 odstotkov učencev in učenk dojema kot zelo samozavestne bralce in bralke, kar je nekoliko nad mednarodnim povprečjem (43 odstotkov). Njihovi dosežki (550 točk) potrjujejo, da se pozitivna samopodoba pomembno povezuje z uspešnostjo, saj imajo manj samozavestni bralci in bralke precej nižje dosežke (Klemenčič in Mirazchiyski, 2023).

Raziskava s tem jasno kaže, da je treba učna okolja, ki spodbujajo pozitiven odnos do branja, graditi že v zgodnjem šolskem pa tudi v predšolskem obdobju (Klemenčič in Mirazchiyski, 2023).

Pomen formativnega spremljanja v tem kontekstu postaja še posebej očiten. Z usmerjeno povratno informacijo in učnimi pristopi, ki krepijo učenčevo oziroma učenkino aktivno vlogo, lahko pomembno prispeva k oblikovanju pozitivnega odnosa do branja, krepitvi bralne samozavesti ter razvoju metakognitivnih spretnosti, povezanih z razumevanjem besedil in načrtnim urjenjem bralnih strategij – vse to so ključni temelji za samostojno in poglobljeno učenje, pri katerem ima prav branje osrednjo vlogo (Black in Wiliam, 2009; Guthrie in Wigfield, 2000; Hattie in Timperley, 2007).

Kot že povedano, branje ni le temeljno orodje za dostop do znanja, temveč ima tudi ključno vlogo pri razvijanju učenčeve oziroma učenkine samozavesti, notranje motivacije in prevzemanja odgovornosti za učenje (Guthrie in Wigfield, 2000; OECD, 2019b; Zimmerman, 2000). Ti vidiki so bistveni za razvoj samouravnavanja, saj ustvarjajo pogoje za učinkovito učenje. Ob tem se razkriva tudi širši okvir, ki presega posamezne učne strategije: kakovost odnosa do učenja nasploh.

V nadaljevanju se zato osredotočamo na drugi kazalnik – odnos do učenja –, in sicer skladno z uvodoma predstavljenim modelom, da se ta oblikuje tam, kjer učenci in učenke zaznavajo podporo učitelja oziroma učiteljice, razumejo namen učenja, poznajo kriterije uspešnosti ter se soočajo z napakami kot priložnostjo za napredovanje. Odnos do učenja bomo obravnavali skozi raziskovalne ugotovitve o vlogi učitelja oziroma učiteljice, čustvenem doživljanju učenja ter pomenu medosebnih odnosov v učnem okolju.

Odnos do učenja in vloga učitelja: PISA 2022

Kakovost odnosov med učenci in učenkami ter učitelji in učiteljicami ima ključno vlogo ne le pri učnih dosežkih, temveč tudi pri razvijanju odnosa do učenja, notranje motivacije in zmožnosti samouravnavanja učenja. Raziskave potrjujejo, da se učenci in učenke bolj vključujejo v učne dejavnosti in dosegajo boljše učne rezultate, kadar zaznavajo, da se učitelji in učiteljice zanje iskreno zanimajo, jih spoštujejo in jim zagotavljajo podporo (Federici in Skaalvik, 2014; Klem in Connell, 2004).

Vloga učitelja oziroma učiteljice presega zgolj posredovanje znanja – vključuje tudi spodbujanje motivacije, gradnjo varnega in spodbudnega učnega okolja ter povezovanje z učenci in učenkami na čustveni ravni. Učenci in učenke bolje napredujejo, kadar učitelja oziroma učiteljico doživljajo kot osebo, ki jih spoštuje, jim prisluhne in jim nudi podporo, ki temelji na razumevanju njihovih potreb (Wentzel, 1997; Roorda idr., 2011). Učitelj oziroma učeljica tako prevzema vlogo mentorja in usmerjevalca oziroma mentorice in usmerjevalke ter pomembno prispeva k oblikovanju pozitivne učne izkušnje, ki temelji na zaupanju, sodelovanju in občutku sprejetosti.

V preglednici 4 so predstavljeni podatki raziskave PISA 2022 (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023) o kakovosti odnosov z učitelji in učiteljicami, kot jo zaznavajo 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji. Predstavljeni so deleži učenk in učencev, ki so se z danimi trditvami o podpori učiteljev in učiteljic na šoli strinjali ali popolnoma strinjali. Čeprav velika večina učencev in učenk meni, da so učitelji in učiteljice do njih spoštljivi (84 odstotkov) in prijazni (85 odstotkov), jih le 68 odstotkov poroča, da jim učitelji in učiteljice resnično prisluhnejo in se zanimajo za njihovo počutje. Manj kot polovica (43 odstotkov) jih verjame, da bi

bili učitelji in učiteljice zaskrbljeni, če bi v razred prišli vznemirjeni. Zaskrbljujoče je tudi, da 15 odstotkov učencev in učenk poroča o ustrahovanju s strani učiteljev in učiteljic, 14 odstotkov pa učitelje in učiteljice zaznava kot zlobne ali nepravilne (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023).

Preglednica 3: Zaznavanje kakovosti odnosov z učitelji in učiteljicami

V kolikšni meri se strinjate ali ne strinjate s spodnjimi trditvami?	Delež učencev in učenk, ki so se s trditvijo strinjali ali popolnoma strinjali	
	Slovenija	Povprečje OECD
Učitelji/-ce na moji šoli so do mene spoštljivi.	83 %	86 %
Če bi v razred prišel/-la vznemirjen/-na, bi moje učitelje/-ice zaskrbelo zame.	43 %	57 %
Če bi čez tri leta obiskal/-a šolo, bi se me učitelji/-ce razveselili/-e.	56 %	70 %
Počutim se ustrahovano/-ega s strani učiteljev/-ic na moji šoli.	15 %	16 %
Ko me učitelji/-ce vprašajo, kako sem, z zanimanjem prisluhnejo mojemu odgovoru.	68 %	67 %
Učitelji/-ce na moji šoli so prijazni/-e do mene.	85 %	87 %
Učitelji/-ce na moji šoli se zanimajo za dobro počutje učencev/učenk.	68 %	75 %
Učitelji/-ce na moji šoli so do mene zlobni/-e.	14 %	10 %

Vir: Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023, in OECD, 2023a, PISA 2022 Volume V, preglednica V.B1.4.24

Ti podatki opozarjajo, da številni učenci in učenke ne doživljajo odnosa z učitelji in učiteljicami kot dovolj osebno podpornega, kar lahko vpliva na njihov odnos do šole in učenja nasploh, ter hkrati nakazujejo potrebo po razvoju bolj vključujočega, varnega in odzivnega učnega okolja, kjer se učenci in učenke počutijo slišane, spoštovane in razumljene.

V tem okviru se formativno spremljanje kaže kot ena izmed ključnih poti do izboljšanja učnega okolja, saj temelji na partnerskem odnosu med učiteljem oziroma učiteljico in učencem oziroma učenko ter spodbuja odprto komunikacijo, skupno postavljanje ciljev in osredotočenost na napredek (Black in Wiliam, 2009; Wiliam, 2011). Učitelj oziroma učiteljica v tej vlogi ni le podajalec oziroma podajalka znanja, temveč mentor, spodbujevalec in zaveznik oziroma mentorica, spodbujevalka in zaveznica pri učenju – kar pomembno prispeva k občutku sprejetosti, večji notranji motivaciji in zmanjšanju negativnih čustev, povezanih z učenjem.

Zaskrbljenost pri matematiki in odnosi pri pouku: PISA 2022 in evalvacija Zavoda RS za šolstvo

Čeprav so učne strategije in podpora učiteljev in učiteljic ključnega pomena, raziskave (OECD, 2023a; Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023; Rupnik Vec in Suban, 2020) kažejo, da imajo pri učenju pomembno vlogo tudi čustva, zlasti v odnosu do predmetov, ki jih učenci in učenke pogosto doživljajo kot zahtevnejše. Rezultati raziskave PISA 2022 kažejo, da 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji izražajo nadpovprečno stopnjo matematične

anksioznosti. Po podatkih, predstavljenih v preglednici 5, kar 62 odstotkov učencev in učenk skrbi, da jim bo pri matematiki težko, 64 odstotkov izraža zaskrbljenost zaradi morebitnih slabih ocen, 56 odstotkov se jih boji neuspeha, 42 odstotkov postane zelo živčnih pri reševanju matematičnih problemov, 38 odstotkov pa se ob matematičnih izzivih počuti nemočno.

Preglednica 4: Zaznavanje zaskrbljenosti, povezane z matematiko

V kolikšni meri se strinjaš ali ne strinjaš s spodnjimi trditvami?	Delež učencev in učenk, ki so se s trditvijo strinjali ali popolnoma strinjali	
	Slovenija	Povprečje OECD
Pogosto me skrbi, da mi bo pri pouku matematike težko.	62 %	60 %
Ko moram narediti domačo nalogo iz matematike, postanem zelo napet/-a.	40 %	39 %
Ko rešujem matematične probleme, postanem zelo živčen/-na.	42 %	39 %
Ko rešujem matematični problem, se počutim nemočno.	38 %	41 %
Skrbi me, da bom pri matematiki dobil/-a slabe ocene.	64 %	65 %
Bojim se, da mi bo pri matematiki spodletelo.	56 %	55 %

Vir: Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023; in OECD, 2023a, PISA 2022 Volume 5, preglednica V.B1.4.12

Te ugotovitve potrjujejo tudi rezultati nacionalne evalvacije Zavoda RS za šolstvo (Rupnik Vec in Suban, 2020). Ti so pokazali, da so dijaki in dijakinje v tradicionalnem pouku brez poudarka na formativnem spremljanju pogosteje izražali nevtralen ali negativen čustveni odnos do matematike ter nižjo raven matematičnega samozaupanja. Nasprotno pa so dijaki in dijakinje, ki so se učili po načelih formativnega spremljanja, izkazovali pomembno višje ravni tako na lestvici čustvenega odnosa do matematike kot na lestvici

matematičnega samozaupanja in prizadevnosti. Kot že omenjeno, je pri interpretaciji teh razlik treba upoštevati, da so imeli nekateri učitelji oziroma učiteljice v eksperimentalni skupini predhodne izkušnje z izvajanjem formativnega spremljanja, kar lahko pojasni del ugotovljenih razlik že ob začetnem merjenju.

Visoka stopnja anksioznosti pomembno vpliva na učne dosežke, saj zmanjšuje dijakovo oziroma dijakinjino samozavest, povečuje izogibanje učnim izzivom ter dolgoročno omejuje izobraževalne in poklicne možnosti (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023). Formativno spremljanje se v tem kontekstu izkazuje kot eden izmed učinkovitih pristopov za zmanjševanje matematične anksioznosti. Učenkam in učencem omogoča varno, spodbudno in podporno učno okolje, v katerem imajo možnost soustvarjanja namenov učenja, sodelovanja pri oblikovanju kriterijev uspešnosti in prejemanja kakovostne povratne informacije. Ključna je vloga učitelja oziroma učiteljice, ki učencem in učenkam prisluhne, jih sliši ter jih spodbuja k razmišljanju o njihovem lastnem napredku. Raznoliki načini spremljanja napredka – kot so dnevniki refleksij, učne razprave in medvrstniško vrednotenje – zmanjšujejo pritisk klasičnega ocenjevanja ter gradijo večjo samozavest, čustveno odpornost in pozitiven odnos do učenja matematike.

Podobno ugotavlja tudi Cardozo (2023), ki na podlagi pregleda mednarodnih raziskav navaja, da dosledna uporaba formativnih strategij ne le izboljšuje učenčevo oziroma učenkinjo razumevanje in samouravnavanje učenja, temveč tudi pomembno znižuje anksioznost, povezano z ocenjevanjem, ter spodbuja občutek varnosti v učnem procesu. Ob nadpovprečni stopnji matematične anksioznosti v Sloveniji lahko premišljena uporaba

formativnega spremljanja omili čustveni pritisk in okrepi zaupanje učencev in učenk v lastne sposobnosti.

Poleg notranjih čustvenih odzivov, kot je zaskrbljenost pri matematiki, odnos do učenja pomembno oblikujejo tudi medosebni odnosi v učnem okolju. Ena od ključnih razsežnosti formativnega spremljanja je socialna dimenzija, ki se v praksi izraža v sodelovalnem učenju, izmenjavi vrstniških povratnih informacij in prilagajanju učnega procesa posameznim dijakom in dijakinjam (Black in Wiliam, 2009). V evalvaciji Zavoda RS za šolstvo so dijaki in dijakinje, vključeni v pouk po načelih formativnega spremljanja, poročali o pozitivnejši kakovosti odnosov v razredu kot dijaki in dijakinje v tradicionalnih učnih okoljih. V kontrolni skupini se je ocena kakovosti odnosov med letom celo nekoliko poslabšala, medtem ko je v eksperimentalni skupini ostala stabilno pozitivna.

Rezultati potrjujejo, da lahko formativno spremljanje pomembno prispeva k oblikovanju spodbudne učne klime – predvsem zato ker vključuje sodelovalne oblike dela, izmenjavo vrstniških povratnih informacij ter skupno načrtovanje učenja. Dijaki in dijakinje se v takem okolju pogosto počutijo bolj povezane s sošolci in učiteljem oz. učiteljico, kar zmanjšuje občutek tekmovalnosti in spodbuja varno učno okolje. Podobne ugotovitve navajajo tudi mednarodne raziskave: metaanaliza Blacka in Wiliama (2009) je pokazala, da formativne strategije prispevajo k večjemu občutku vključenosti in varnosti v razredu, poročila OECD (2023b) pa poudarjajo pomen podpornih odnosov in občutka pripadnosti šoli, kar je skladno z načeli pristopov poučevanja, ki temeljijo na sodelovanju in povratnih informacijah, s katerimi učitelj z učenci vzpostavlja dialog o učenju.

Formativno spremljanje je torej več kot strategija spremljanja – je pristop, ki pripomore k razvoju zrelosti, kritičnosti in soodgovornosti pri pouku. Še posebej v srednji šoli, kjer so odnosi z vrstniki in vrstnicami občutljivi in pomembni za oblikovanje socialne identitete, takšna naravnost lahko izboljša učno izkušnjo in kakovost medosebnih odnosov. Zato lahko sklepamo, da ima formativno spremljanje potencial ne le za izboljšanje dosežkov pri učenju, temveč tudi za krepitev socialne povezanosti in počutja učencev in učenk ter dijakov in dijakinj – tako v osnovni kot tudi srednji šoli.

..... Sklepne misli in priporočila

Prispevek je osvetlil, kako lahko formativno spremljanje kot celostni pedagoški pristop pomembno prispeva k razvoju samouravnavanja učenja in krepitvi pozitivnega odnosa do učenja. Na podlagi predstavljenih ugotovitev se kaže nekaj ključnih priporočil za pedagoško prakso:

- dosledno uvajanje strategij formativnega spremljanja (postavljanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti, sprotno spremljanje napredka, samoevalvacija učencev in učenk) lahko okrepi občutek lastne učinkovitosti in zmanjša anksioznost pri učenju;
- krepitev vrstniškega sodelovanja in povratne informacije med učenci in učenkami (vrstniško vrednotenje) prispevata k večji socialni povezanosti ter pozitivni učni klimi,
- aktivno vključevanje učencev in učenk v načrtovanje učenja ter prilagajanje pouka sprotnim ugotovitvam o učenju zagotavlja varno in spodbudno učno okolje, v katerem imajo vsi učenci in učenke možnost napredka.

Analiza podatkov iz mednarodnih in nacionalnih raziskav je pokazala, da so notranja motivacija, samozavest pri učenju ter zaznana podpora učiteljev in učiteljic v skoraj vseh državah v pozitivni povezavi z uspešnostjo učencev in učenk. V Sloveniji učenci in učenke pogosteje poročajo o nižji samozavesti, višji stopnji učne zaskrbljenosti in manjši zaznani podpori učiteljev in učiteljic, kar poudarja potrebo po izboljšanju didaktičnih strategij pri pouku. Ob tem je pomembno dodati, da je krepitev teh dejavnikov dragocena ne le zaradi morebitnega vpliva na dosežke, temveč tudi zaradi njihovega pomena za dobrobit učencev in učenk. Evalvaciji Zavoda RS za šolstvo sta nakazali, da lahko formativno spremljanje tudi v slovenskem okolju pomembno prispeva k razvoju samouravnavanja učenja – in sicer k boljšemu razumevanju učnih ciljev, učinkovitejšemu načrtovanju strategij ter poglobljeni refleksiji o lastnem napredku. Posebej na področju matematike so rezultati evalvacije pokazali, da so tako učitelji in učiteljice kot učenci in učenke zaznavali koristi formativnega spremljanja tudi pri zmanjševanju matematične anksioznosti, izboljševanju čustvenega odnosa do predmeta ter večji zaznani kakovosti odnosov med učenci in učenkami ter učitelji in učiteljicami.

Skupne ugotovitve potrjujejo, da je za izboljšanje kakovosti učenja ključno razumeti formativno spremljanje kot pristop, ki presega zgolj preverjanje znanja. Formativno spremljanje, ki temelji na usmerjeni povratni informaciji, jasnih kriterijih uspešnosti in aktivnem vključevanju učencev in učenk v učni proces, spodbuja notranjo motivacijo, občutek avtonomije in razvoj metakognitivnih zmožnosti – temeljnih dejavnikov trajne učne uspešnosti.

Z vidika teh spoznanj se formativno spremljanje kaže kot obetaven pristop za:

- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti učencev in učenk za lastno učenje,
- krepitev pozitivnega odnosa do učenja,
- zmanjševanje učne anksioznosti in izboljševanje učnega vzdušja.

Na podlagi ugotovitev predlagamo:

- krepitev profesionalnega razvoja učiteljev in učiteljic na področju formativnega spremljanja ter njegovo sistematično uvajanje v osnovne in srednje šole;
- nadaljnje spremljanje učinkov formativnega spremljanja, s poudarkom na čustvenem doživljanju, motivaciji in odnosu do učenja;
- raziskovanje dolgoročnih učinkov formativnega spremljanja na razvoj učnih kompetenc v različnih starostnih obdobjih in predmetnih področjih.

Spodbujanje samouravnavanja učenja in notranje motivacije prek formativnega spremljanja lahko pomembno prispeva k večji kakovosti izobraževanja in dolgoročno podpira razvoj kompetenc za vseživljenjsko učenje – tako znotraj kot zunaj šolskega prostora.

Viri in literatura:

- Andrade, H., in Cizek, G. J. (ur.). (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Black, P., in Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P., in Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623–637.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., in Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P. J., in Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- De Ruig, N. J., ten Hove, P., Schildkamp, K., in Mainhard, T. (2023). Stimulating elementary school students' self-regulated learning: A narrative review. *Educational Psychology Review*, 35(4), 97. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09795-5>
- Eccles, J. S., in Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fathi, J., in Khodabakhsh, M. R. (2022). The impact of formative assessment on EFL students' academic motivation, test anxiety, and self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 13, 946825. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.946825>
- Guthrie, J. T., i Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. V M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson in R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (str. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, J., in Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Komljanec, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., in Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Zavod RS za šolstvo.
- Japelj Pavešič, B., Zavašnik, M., Ažman, T., in Mlekuž, A. (ur.). (2019). *Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljev: izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018*. Pedagoški inštitut.
- Japelj Pavešič, B., Novak, J., Zavašnik, M., Ažman, T., in Jurič Rajh, A. (ur.). (2025). *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS 2024: poučevanje in učenje v Sloveniji in po svetu*. Pedagoški inštitut.
- Klemenčič, E. M., in Mirazchiyski, P. V. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): nacionalno poročilo – prvi rezultati* (1., spletna izdaja). Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/raziskava/pirls-2021/>
- McConnell, M. (2021). *How to guide students to self-regulated learning*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/how-guide-students-self-regulated-learning/>
- Ninomiya, K. (2016). Exploring the theory of formative assessment and the practice. *International Education Studies*, 9(8), 89–99. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130292.pdf>
- OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume V): Learning during – and from – Disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7f5d1a94-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD (2024). *PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life*, PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c2e44201-en>

- OECD. (2025). *TALIS 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>
- Pečjak, S., in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Zavod RS za šolstvo.
- Pedagoški inštitut. (2019). *TALIS 2018: Slovenija, kakor jo vidi OECD*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/11/TALIS2018-Slovenija-kakor-jo-vidi-OECD.pdf>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., in Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rupnik Vec, T., Kregar, S., in Slavič Kumar (2020). *Evalvacija učinkov poučevanja po načelih formativnega spremljanja pri pouku biologije: poročilo o raziskavi v šolskem letu 2018/19*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2025/06/Evalvacija-ucinkov-fs-prelim_bio.pdf
- Rupnik Vec, T., in Suban, M. (2020). *Evalvacija učinkov poučevanja po načelih formativnega spremljanja pri pouku matematike: poročilo o raziskavi v šolskem letu 2018/19*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2025/06/Evalvacija-ucinkov-fs-prelim_mat.pdf
- Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schunk, D. H., in Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and practice*. Routledge.
- Schunk, D. H., in DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101830>
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433–449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>
- Šterman Ivančič, K. (ur.). (2019). *PISA 2018: Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Pedagoški inštitut.
- Šterman Ivančič, K., in Mlekuž, A. (ur.). (2023). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – PISA 2022: Nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*. Pedagoški inštitut.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J., in Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Seker, M. (2015). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600–618. <https://doi.org/10.1177/1362168815578550>
- Shayer, M. (1999). Cognitive acceleration through science education II: Its effects and scope. *International Journal of Science Education*, 21(8), 883–902. <https://doi.org/10.1080/095006999290516>
- Tseng, W. T., Chang, Y. J., in Cheng, H. F. (2015). Effects of 12 learning orientations and implementations on self-regulation. *Psychological Reports*, 117(1), 319–329. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26241097/>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

.....

VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE

.....

UVOD

Sebastijan Magdič

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Urad za razvoj in kakovost izobraževanja,
Sektor za kakovost in analize
sebastijan.magdic@gov.si

Varno in spodbudno učno okolje je izraz, ki se vedno pogosteje uporablja v povezavi s sistemom vzgoje in izobraževanja pri nas in tudi v širšem mednarodnem prostoru. Zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja je eden od temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja, zapisan v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2. a člen). Je tudi eno od šestih prednostnih področij v Programskem dokumentu za razvojno načrtovanje do 2033 in je opredeljeno kot »temeljno izhodišče vzgojno-izobraževalnega sistema, saj lahko o drugih ciljih, npr. o učenju in poučevanju, vzgoji, ocenjevanju, o ustvarjalnosti, razmišljamo šele takrat, ko se otroci, učenci, dijaki počutijo varne in sprejete ne glede na njihov nacionalni in kulturni izvor, rasno, etnično in versko pripadnost, spol, spolno identiteto in spolno usmerjenost, socialno-ekonomski položaj družine, iz katere izhajajo, ter njihove učne in psihosocialne značilnosti ter morebitne posebnosti v telesnem in duševnem razvoju« (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025, str. 8).

S konceptom varnega in spodbudnega učnega okolja se najpogosteje povezujejo izrazi, kot so šolska klima, šolska kultura, dobro počutje, vključenost, fizična in psihološka varnost, pravičnost ipd. Bolj kot za izboljšanje nekega posebnega vidika učenja pri posamezniku gre pri varnem in spodbudnem učnem okolju predvsem za to, da se osredotočimo na zagotavljanje takšnih učnih okolij, s katerimi organiziramo in optimiziramo pogoje za učenje vseh (Brejc in Širok, 2019). V vsakem primeru pa je varno in spodbudno učno okolje neločljivo povezano s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega sistema.

V tem poglavju obravnavamo predvsem naslednje vidike varnega in spodbudnega učnega okolja:

- razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc,
- preprečevanje medvrstniškega nasilja in vzgojno delovanje šol,
- ustvarjalno učno okolje,
- vključenost in pravičnost.

Obravnavane ciljne skupine so predšolski otroci, osnovnošolci in osnovnošolke ter srednješolci in srednješolke na splošno, poleg tega pa se še posebej osredotočamo na otroke s posebnimi potrebami, otroke priseljence, Rome in nadarjene. Vloga strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju je tudi pri zagotavljanju varnega in spodbudnega učnega okolja ključna, zato povsod obravnavamo tudi vidik njihove usposobljenosti za zagotavljanje različnih vidikov varnega in spodbudnega učnega okolja.

Kristina Bratina v svojem prispevku analizira, kako vzgojno-izobraževalni sistem spodbuja razvoj socialnih in čustvenih kompetenc pri otrocih ter mladostnicah in mladostnikih od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja ter predlaga merila kakovosti na tem področju. Avtorica med drugim poudari, da za zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja potrebujemo sistemsko, sistematično ter predvsem kontinuirano krepitev socialnih in čustvenih veščin pri učencih in učenkah v celotnem obdobju šolanja in z upoštevanjem njihovih razvojnih obdobj.

V slovenskih šolah se izvajajo različni programi socialno-čustvenega učenja, vendar na ravni sistema nimamo pregleda nad izvajanjem programov, saj se šole zanje odločajo avtonomno, v skladu s potrebami in razpoložljivimi viri. V Sloveniji tudi nimamo systemskega in sistematičnega usposabljanja učiteljev in učiteljic za krepitev socialno-čustvenih kompetenc pri učencih in učenkah niti nimamo sistematičnega razvijanja kompetenc v izobraževanju za učiteljski poklic. Pomemben korak naprej predstavlja umeščanje skupnih ciljev, povezanih s socialno-čustvenimi kompetencami, v učne načrte, pomemben vir podpore v sistemu pa lahko predstavlja tudi šolska svetovalna služba, ki jo prenovljene smernice usmerjajo v novo vlogo.

Katja Košir in Sebastijan Magdič analizirata trenutno stanje raziskovanja medvrstniškega nasilja v Sloveniji, pri čemer se naslanjata na ugotovitve domačih in mednarodnih raziskav na tem področju. Medvrstniško nasilje je večdimenzionalen pojav, ki je odvisen od številnih dejavnikov – posameznikovih, razrednih in šolskih – in je izrazito skupinski pojav, zato je razumevanje šolskega in razrednega konteksta pri tem ključno. Osnovno izhodišče analize je samoporočanje učencev in učenk o doživljanju medvrstniškega nasilja, ki pa ga avtorja dopolnita s predlogi systemskih meril, ki predstavljajo vidike delovanja oddelčnih in šolskih skupnosti, kot so zaznana podpora vrstnikov in vrstnic, kakovost medosebnih odnosov in pripadnost šoli. Obravnavan je tudi vidik usposobljenosti učiteljev za obvladovanje razredne dinamike in odzivanje na nasilje.

Avtorja med drugim opozorita, da je medvrstniško nasilje v svojih skrajnih oblikah razmeroma redek pojav, zato je pri spremljanju pojavnosti medvrstniškega nasilja treba poleg povprečne zaznave celotne populacije učenk in učencev upoštevati tudi zaznavanje

najranljivejše skupine učenk in učencev – tiste, ki je najbolj izpostavljena medvrstniškemu nasilju. Raziskave PISA, TIMSS in PIRLS med drugim kažejo na trend padanja zaznavanja medvrstniškega nasilja na splošno med vsemi učenci in učenkami v Sloveniji v zadnjem desetletju, hkrati pa raziskava PISA pokaže, da se delež najranljivejših učenk in učencev v Sloveniji med letoma 2015 in 2022 ni pomembno spremenil. To nakazuje na potrebo po bolj ciljno usmerjenih ukrepih za zaščito najranljivejših skupin na tem področju.

Mojca Juriševič v svoji analizi preučuje spodbujanje učnih potencialov otrok in učencev v vrtcih in šolah, pri čemer obravnava dva med seboj povezana vidika: ustvarjalno naravnost vrtcev in šol za vse otroke, učenke in učence ter sistem inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi otroki, učenkami in učenci. Avtorica predstavi obstoječe stanje na obeh obravnavanih področjih na podlagi mednarodnih raziskav, raziskovalnih poročil, strokovnih besedil in pravnih dokumentov. Med drugim v svojem prispevku ugotavlja, da kljub prepoznani vrednosti ustvarjalnosti za učenje, znanje in za celostni razvoj otrok ter mladostnikov in mladostnic v različnih strokovnih, strateških in zakonodajnih dokumentih v Sloveniji (še) ni strokovnih in pravnih podlag, na katere bi se pri spodbujanju učnih potencialov in ustvarjalnosti bilo mogoče opreti pri pedagoškem delu. Zakonodaja na področju obravnave nadarjenih je neusklajena med posameznimi vzgojno-izobraževalnimi ravni glede opredelitve skupine nadarjenih učencev in učenk ter dela z njimi. Trenutno nimamo natančnih podatkov o tem, v kolikšni meri in kako so vsebine za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja pri učencih in učenkah ter vsebine za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami vključene v začetno izobraževanje strokovnih delavk in delavcev, še med drugim ugotavlja avtorica ter predstavi priporočila za izboljšanje vzgojno-izobraževalne politike na obravnavanem področju.

Simona Rogič Ožek obravnava zagotavljanje inkluzivne naravnosti sistema vzgoje in izobraževanja, ki je opredeljena kot kakovostno odzivanje na raznolikost, usmerjeno v vse otroke, tudi otroke s posebnimi potrebami. Avtorica pri obravnavi tematike poskuša zaobjeti dva med seboj komplementarna vidika, in sicer upoštevanje potreb ranljive skupine otrok s posebnimi potrebami ter izvajanje vzgoje in izobraževanja v raznoliki skupnosti z namenom vključevanja vseh. To terja dodatne razmisleke na področju vzgoje in izobraževanja tako na ravni sistema in na ravni vzgojno izobraževalnih zavodov kot na ravni posameznika. Avtorica med drugim ugotavlja, da je inkluzija v Sloveniji še vedno v fazi razvoja, saj je sistem dodeljevanja in izvajanja dodatne strokovne pomoči precej jasno določen na ravni zakonodaje, hkrati pa se v praksi izvedba med šolami izrazito razlikuje. Na področju zakonodaje so vključeni cilji vzgoje in izobraževanja, ki so usmerjeni h krepitvi inkluzivne naravnosti, vendar se termin inkluzija najpogosteje nanaša na otroke s posebnimi potrebami in manj na druge. V prispevku avtorica predstavi nekaj možnih odgovorov, kako vzpostaviti bolj vključujoče vzgojno-izobraževalno okolje za vse in tudi za otroke s posebnimi potrebami na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja.

Marta Licardo v svojem prispevku obravnava strukturno in procesno kakovost krajših programov v vrtcih na podlagi izsledkov nacionalne evalvacijske študije, ki je bila izvedena med letoma 2021 in 2023. Eden od osnovnih namenov krajših programov predšolske vzgoje je premoščanje razkoraka med potrebami družin, ki sicer ne vključijo otroka v celodnevni ali poldnevni program predšolske vzgoje, in tem, da bi ti otroci vendarle bili deležni predšolske vzgoje vsaj krajši čas, zadnje leto pred vstopom v šolo. Podatki kažejo, da je v Sloveniji približno 5 odstotkov populacije otrok, starih pet let, ki eno leto pred vstopom v

šolo niso vključeni v predšolsko vzgojo. V krajše programe predšolske vzgoje je vključen le manjši delež te populacije in predvsem otroci, katerih materni jezik ni slovenščina ter prihajajo iz socialnih okolij, kjer je več dejavnikov tveganja za optimalni razvoj otrok.

Romana Bešter in Janez Pirc v svojem prispevku obravnavata vključevanje in napredovanje romskih učencev in učenk ter dijakov in dijakinj v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji. Pri tem se opirata na pridobljene podatke iz projektov in programskih skupin Inštituta za narodnostna vprašanja ter podatkov Ministrstva za vzgojo in izobraževanje. V prispevku predstavita splošne trende v izobraževanju Romov v Sloveniji ter opisujeta, kako je to področje pravno in politično urejeno. Podatki kažejo na občutno zaostajanje romske populacije v izobraževanju na splošno, hkrati pa razkrivajo pomembne medregionalne razlike znotraj romske skupnosti, kar narekuje potrebo po okrepitvi prizadevanj za izboljšanje stanja in po upoštevanju lokalnih specifik Romov. Avtorja opozarjata tudi na težave pri spremljanju učinkov posameznih ukrepov ter merjenju in ocenjevanju napredka, saj Slovenija do leta 2025 ni imela pravne podlage za zbiranje podatkov o učencih in učenkah glede na njihovo etnično pripadnost. Zaradi tega raziskave položaja Romov v izobraževanju temeljijo pretežno na ocenah, pridobljenih iz različnih virov.

Marijanca Vižintin in Sebastijan Magdič obravnavata vključevanje otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem v Sloveniji na predšolski, osnovnošolski in srednješolski ravni. Postavljena merila izhodiščnega kazalnika merijo različne vidike vključevanja otrok priseljencev, kot so sistemski ukrepi, izvajanje tečaja slovenščine, individualizacija pouka, sodelovanje med šolami ter starši otrok priseljencev, učni dosežki in dobro počutje otrok priseljencev ter usposobljenost strokovnih delavk in delavcev za delo z otroki priseljenci.

Ocene vrednosti meril v prispevku temeljijo na analizi različnih mednarodnih raziskav in poročil, analizi zakonodaje ter kvantitativne in kvalitativne raziskave, ki jo je v sodelovanju z MVI v okviru projekta Vključevanje in delo z otroki priseljenci v vrtcih in šolah v Sloveniji: analiza stanja (2024–2025) izvedel ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, na vzgojno-izobraževalnih organizacijah po vsej Sloveniji.

Slovenija je prepoznana kot ena izmed držav, ki ima razvite posebne strategije in akcijske načrte za vključevanje otrok priseljencev v izobraževalni sistem. Poseben poudarek je na jezikovni in učni pomoči, saj je prav pomanjkanje znanja slovenskega jezika največja ovira za uspešno vključevanje in doseganje učnih uspehov. Avtorja med drugim ugotavljata, da se zakonodajni okvir za tečaj slovenščine v osnovni in v srednji šoli spreminja v pozitivni smeri, vendar izzivi na področju učenja slovenščine, zagotavljanja enakih možnosti za vse in vključenosti otrok priseljencev ostajajo, navkljub izboljšavam.

Literatura in viri

Brejc, M., in Širok, K. (ur.). (2019). *Kakovost v vrtcih in šolah*. Šola za ravnatelje. <http://kakovost.solazaravnatelje.si/#/Zbirka>

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033*. <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/prenova-sistema-vzgoje-in-izobrazevanja-v-sloveniji/>

.....

RAZVIJANJE SOCIALNO-ČUSTVENIH KOMPETENC

Kristina Bratina

Zavod RS za šolstvo

kristina.bratina@zrss.si

KAZALNIK

MERILO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

1
Slovenski vzgojno-izobraževalni sistem spodbuja razvijanje socialno-čustvenih kompetenc.

1.1
Sprejeta je strategija za razvijanje socialno-čustvenih kompetenc od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja na sistemski (nacionalni) ravni.

1.1.1
NE

1.2
Uvedeno je sistematično umeščanje ciljev s področja socialno-čustvenih kompetenc v učne načrte in druge kurikularne dokumente.

1.2.1
DA

1.3
Vzpostavljeno je sistemsko in redno spremljanje socialno-čustvenih kompetenc pri učencih in učenkah ter razredne in šolske klime.

1.3.1
NE

1.4
Izvajanje vsešolskega pristopa za razvoj socialno-čustvenih kompetenc otrok in mladostnikov ter umeščanje aktivnosti za razvijanje socialno-čustvenih kompetenc pri učencih in učenkah v letne delovne načrte šol

1.4.1
NE sistemsko

1.5
V okviru šolske svetovalne službe je vzpostavljena podpora razvijanju socialno-čustvenih kompetenc na šoli.

1.5.1
DELNO

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
	1.6 Na dokazih temelječi programi socialno-čustvenega učenja so sistemsko umeščeni po celotni VIZ-vertikali, razviti novi učinkoviti programi ter vzpostavljena njihova evalvacija.	1.6.1 NE
	1.7 Opredeljene so socialno-čustvene kompetence učiteljev in učiteljic, uvedeno je sistemsko izvajanje programov za krepitev socialno-čustvenih kompetenc učiteljev in učiteljic ter za usposabljanje učiteljev in učiteljic za poučevanje socialno-čustvenih kompetenc.	1.7.1 DELNO
	1.8 Stalna strokovna podpora za krepitev socialno-čustvenih veščin pri učiteljih in učiteljicah v obliki supervizije, strokovnih konzultacij, coachinga oziroma podobnih podpornih metod je sistemsko umeščena.	1.8.1 NE
	1.9 Vzpostavljen je razvoj in sistemsko izvajanje programov krepitev socialno-čustvenih kompetenc za ravnatelje in ravnateljice.	1.9.1 NE

Povzetek

V prispevku opredelimo merila za dvig kakovosti na področju razvijanja socialno-čustvenih kompetenc pri otrocih ter mladostnikih in mladostnicah. Pri tem izhajamo iz podatkov o trenutnem stanju, priporočil različnih usmerjevalnih dokumentov ter spoznanj raziskav. Poudarjamo pomen medresorskega sodelovanja in oblikovanja nacionalne strategije, sistematičnega umeščanja ciljev s tega področja v učne načrte in druge kurikularne dokumente ter sistematičnega spremljanja napredka pri učencih in učenkah. Vzgojno-izobraževalni zavodi po celotni vzgojno-izobraževalni vertikali potrebujejo sistemsko podporo za izvajanje vsešolskega pristopa razvijanja kompetenc ter podporo pri izvajanju na dokazih utemeljenih programov socialno-čustvenega učenja. Pomemben vir podpore znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda vidimo v šolski svetovalni službi. Kot kažejo številni viri, je ključno zagotoviti krepitev socialno-čustvenih kompetenc učiteljev in učiteljic, strokovnih delavcev in delavk ter ravnateljev in ravnateljic ter jih usposabljanje za poučevanje oz. razvijanje teh pri učencih in učenkah. Kot koristen način usposabljanja se izkazujejo tudi supervizija, strokovne konzultacije, coaching oz. podobne podporne metode.

Ključne besede: socialno-čustvene kompetence, vsešolski program, skupni cilji, šolska svetovalna služba, preventivni programi

Developing Social and Emotional Competences

The article defines criteria for enhancing the quality of social and emotional competence development in children and adolescents. It draws on data on the current situation,

recommendations from various policy and guidance documents, and relevant research findings. The article highlights the importance of intersectoral collaboration and the establishment of a national strategy, the systematic integration of related objectives into subject curricula and other curricular documents, and the systematic monitoring of student progress. Educational institutions across all levels of the system require systemic support to implement a whole-school approach to competence development and to deliver evidence-based social and emotional learning programmes. A significant source of internal support is the school counselling service. As numerous sources indicate, it is essential to strengthen the social and emotional competences of teachers, other education staff, and school leaders, and to provide them with training for teaching and fostering these competences in students. Supervision, professional consultation, coaching, and other supportive methods have also proved to be effective forms of professional development.

Keywords: social and emotional competences, whole school approach, common goals, school counselling service, prevention programmes



Uvod

Svet se spopada z različnimi kriznimi žarišči, vojnama, sovražnim govorom, izzivi podnebnih sprememb, umetne inteligence in podobno, zato je spodbujanje samospoznavanja, uravnavanja lastnega čustvovanja, mišljenja in vedenja, razvijanje

empatije, nenasilne komunikacije, veščin sodelovanja, razvojne miselne naravnosti in optimizma ter drugih socialno-čustvenih kompetenc pomemben cilj izobraževanja in celostnega razvoja posameznika oz. posameznice. Način življenja v sodobni družbi od posameznika oz. posameznice zahteva obvladovanje kompleksnosti in raznolikosti v zasebnem, poklicnem in družbenem življenju; za spopadanje s temi izzivi so potrebne tako kognitivne kot tudi socialne in čustvene spretnosti (glej OECD, 2015; OECD, 2025). Tega se vedno bolj zavedajo tudi odločevalci in odločevalke. Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033¹ kot eno izmed prednostnih področij strateških ciljev vzgoje in izobraževanja opredeljuje zagotavljanje varnega in spodbudnega okolja za optimalni razvoj posameznika oz. posameznice (MVI, 2025). Eden izmed predlaganih strateških ciljev tega področja je krepitev socialno-čustvenih kompetenc² pri otrocih ter mladostnikih in mladostnicah.

V prispevku poskušamo opredeliti stanje na področju razvijanja SČK v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu v povezavi z izhodiščnim kazalnikom kakovosti: »Slovenski vzgojno-izobraževalni sistem spodbuja razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc.« ter predlagamo merila za dvig kakovosti, pri čemer se opiramo na pregled tuje literature ter različna poročila in raziskave iz slovenskega okolja.

1 Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (2025): Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033, v nadaljevanju RPVI.

2 V nadaljevanju SČK.

Umeščanje socialno-čustvenih kompetenc v sistem vzgoje in izobraževanja

Razvijanje SČK omogoča doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja, kot so: »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika« (2. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI), »oblikovanje celovite osebnosti učencev, razvijanje samostojnosti, odgovornosti in socialnih veščin« (11. člen ZOFVI) ter drugih vzgojnih ciljev, opredeljenih v področnih zakonih. Programi za krepitev SČK so vključeni v Akcijski načrt za izvajanje Resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (Vlada Republike Slovenije, 2025) ter v RPVI (MVI, 2025).

V slovenskem šolskem prostoru se vzgojno delovanje, preventivno delovanje proti medvrstniškemu nasilju in težavam v duševnem zdravju, promocija duševnega zdravja in socialno-čustvenega učenja³ pogosto obravnava ločeno, glede na specifične cilje in namene, čeprav se vsebine neposredno povezujejo in dopolnjujejo (glej tudi Cefai idr., 2021). Večina programov, ki se izvajajo na navedenih področjih, vključuje tudi razvijanje socialno-čustvenih kompetenc.

Od leta 2008 naprej je bilo v členu 60.d Zakona o osnovni šoli določeno, da mora osnovna šola pripraviti vzgojni načrt; z novelo Zakona o osnovni šoli, ki je bila potrjena v maju 2025, je vzgojni načrt postal del Letnega delovnega načrta šole. Kot navajajo avtorji Analize

3 V nadaljevanju SČU.

vzgojnih načrtov v osnovni šoli (Košutnik idr., 2024)⁴ »v mednarodnem prostoru vzgojnega načrta ne najdemo kot samostojnega in normativno določenega dokumenta«. Večinoma je vzgojno delovanje vključeno v nacionalne kurikularne dokumente (glej Košutnik idr., 2024). Dr. Zora Rutar Ilc (glej Košutnik idr., 2024) v Konceptualnem okviru vzgojnega delovanja utemeljuje, da »za krepitev vzgojne funkcije šole in izpopolnjevanje vzgojnega pristopa oz. delovanja pedagoških delavcev lahko največ naredimo s sistematično krepitvijo čustvenih in socialnih veščin oz. odnosne kompetence, z refleksijo lastnega vzgojnega delovanja in stila ter z načrtnim usvajanjem določenih tehnik in strategij ter s skupnim, participativnim procesnim raziskovanjem potreb in vzpostavljanjem dogovorov s posledicami vred – tako na ravni učiteljskega zbora kot razreda«.

SČU ponuja modele, ki omogočajo načrtno učenje veščin, kot so prepoznavanje in izražanje čustev, empatija, aktivno poslušanje, reševanje konfliktov, samouravnavanje, odgovorno odločanje. Za sistematično, celostno in dolgoročno spodbujanje teh kompetenc pri otrocih, mladostnikih in mladostnicah ter tudi pri odraslih bi bilo smiselno oblikovati in sprejeti strategijo razvijanja SČK na sistemski ali nacionalni ravni. Pripravo tovrstne strategije, ki vključuje tudi preventivo proti medvrstniškemu nasilju, podporo vključevanju romskih otrok in otrok priseljencev in priseljenk, razvijanje odnosne kompetence pri učiteljih in učiteljicah ter druge teme, priporoča tudi NESET⁵ (Cefai idr., 2021). Eno od predlaganih sistemskih meril za doseganje obravnavanega kazalnika kakovosti na

4 Košutnik, R., Zupanc Grom, R., Kužel, D., Jakelj, M., Košnik, P. in Arzenšek Konjajeva, K. (2024). Analiza vzgojnih načrtov v osnovni šoli. Neobjavljeno interno poročilo. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

5 Skupina NESET (Network of Experts working on the Social dimension of Education and Training) je mreža strokovnjakov in strokovnjakinj, ki delujejo kot svetovalno telo Evropske komisije.

področju varnega in spodbudnega učnega okolja je: priprava strategije za razvijanje SČK od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja na sistemski ravni (merilo 1).

Priprava tovrstnega dokumenta zahteva medresorsko povezovanje področij šolstva, zdravstva, socialnega varstva in morebitnih drugih resorjev, ki podpirajo celostni razvoj otrok, mladostnikov in mladostnic. Medresorsko sodelovanje na nacionalni ravni bi omogočilo sinergijo razpoložljivih virov (tako kadrovskih kot finančnih) za uspešno krepitev SČK pri učencih in učenkah z namenom promocije zdravja, preprečevanja nasilja, izboljšanja učnih dosežkov in ne nazadnje uspešnosti na trgu dela ter zdravja in dobrobiti posameznika oz. posameznice (Steponavičius, Gress-Wright in Linzarini, 2023; v OECD, 2024).

Potreba po medresorskem sodelovanju pri pripravi strategije je obravnavana tudi v RPVI (MVI, 2025) ter v priporočilih, nastalih v evropskem projektu Roka v roki⁶ (Štremfel idr., 2020). Potrebo po sistemskem pristopu, ki bi povezal različne akterje (centre za socialno delo, šole, nevladne organizacije, zdravstveno stroko, kulturne ustanove, lokalne skupnosti) za okrepitev preventive na področju čustvenih in vedenjskih težav otrok, mladostnikov in mladostnic, je pokazala tudi raziskava Inštituta Republike Slovenije za socialno varstvo (2024).

6 Priporočila projekta Roka v roki za vključevanje socialnega, emocionalnega, medkulturnega/transkulturnega učenja v evropske nacionalne izobraževalne politike in prakse (Štremfel idr., 2020)

Socialno-čustvene kompetence kot učni cilji

V slovenskem šolskem prostoru uporabljamo za opis področja SČK izraze: socialno-čustveno učenje, socialno-čustvene kompetence ter socialno-čustvene veščine. Socialno-čustveno učenje je proces pridobivanja SČK (Kozina idr., 2017). Slovenska strokovna literatura se pri opredelitvi socialno-čustvenih veščin pogosto opira na model CASEL (glej npr. program To sem jaz, program Roka v roki, Rutar Ilc, 2017; CASEL, 2020). Večjo operacionalizacijo SČK ponuja okvir Life Comp, ki ga je leta 2020 pripravilo Skupno raziskovalno središče Evropske komisije (Publications Office of the European Union, 2020). Za slovenski prostor ga je leta 2022 priredil Zavod RS za šolstvo pod naslovom Evropski okvir za osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenja (ZRSŠ, 2022).

Večina držav članic OECD se na podlagi spoznanj o pomenu SČK odloča, da razvoj teh kompetenc uvršča v svoje kurikule; nekatere kot prečno temo, ki se prepleta skozi celoten kurikulum, druge jih integrirajo v obstoječe predmete, tretje preko ustvarjanja posebnih predmetov in vsebinskih sklopov (OECD, 2024). ZRSŠ je leta 2022 v okviru projekta Prenova izobraževalnih programov s prenovo ključnih programskih dokumentov pripravil Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (Ahačič, K. idr. (2022), ki so določila pripravo kurikularnega dokumenta Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj (ZRSŠ, 2024). Komisija za pripravo skupnih ciljev in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj je oblikovala pet področij skupnih izobraževalnih ciljev, znotraj teh področij pa določila ključne cilje, ki so jih v sklopu

prenove učnih načrtov predmetne kurikularne komisije smiselno umestile med predmetne cilje in standarde znanja v svojem učnem načrtu ter v didaktična priporočila (Izhodišča, 2022; Skupni cilji, 2024). Avtorji in avtorice področja skupnih ciljev zdravje in dobrobit so se pri izboru ciljev naslonili tudi na oba uveljavljena modela SČK – model CASEL ter model LifeComp, pri čemer so izbor ciljev smiselno prilagodili slovenskemu okolju. Ključni cilji s področja duševne dobrobiti vključujejo kompetence samozavedanja, samouravnavanja, postavljanja ciljev, prožnega načina razmišljanja ter odgovornosti in avtonomije, ključni cilji s področja socialne dobrobiti pa krepitev kompetenc socialnega zavedanja in zavedanja raznolikosti, komunikacijskih spretnosti, sodelovanja in reševanja konfliktov, empatije in prosocialnega vedenja (Skupni cilji, 2024).

Tudi prenovljeni Kurikulum za vrtce (2025) določa prečne zmožnosti in spretnosti, ki se jih otrok uči in razvija na vseh področjih dejavnosti v vrtcu, med katerimi so tudi socialne zmožnosti in spretnosti (sporazumevanje, poslušanje, sodelovanje, reševanje medsebojnih problemov, pogajanje, empatija) ter čustveno doživljanje in izražanje (samozavedanje, samouravnavanje, socialno sprejemljivo izražanje čustev).

SČK, opredeljene v skupnih ciljih, je mogoče smiselno umeščati tudi v druge sestavine kurikulumu. Primer tovrstnega umeščanja so Druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela v gimnazijskih programih – Izhodišča za prenovo obveznih izbirnih vsebin (ZRSŠ, 2024), ki določa, naj učni načrt obveznega vsebinskega sklopa zdravje in dobrobit temelji na ključnih ciljih, opredeljenih v Skupnih ciljih področja zdravje in dobrobit. Tudi Kurikulum za razširjeni program osnovne šole (2023) obravnava SČK preko področja zdravje in

dobrobit, umeščene pa so tudi v področju kultura in državljanska vzgoja ter v področju učenje učenja. S tovrstnim umeščanjem SČK v učne načrte podpiramo drugo merilo obravnavanih kazalnikov: sistematično umeščanje ciljev s področja SČK v učne načrte in druge kurikularne dokumente (merilo 2).

Umeščanje učnih ciljev, ki eksplicitno obravnavajo SČK, je prvi korak k sistemskemu in sistematičnemu poučevanju socialno-čustvenih veščin. Naslednji potrebni korak je sistematično poučevanje socialno-čustvenih veščin po celotni izobraževalni vertikali. Učiteljem bodo pri tem v pomoč didaktična priporočila, ki so nastala v okviru projekta Prenova izobraževalnih programov s prenovo ključnih programskih dokumentov (Izhodišča, 2022), ter predvidena usposabljanja za učitelje, ki bodo potekala v okviru prenove učnih načrtov.

Spremljanje razvijanja socialno-čustvenih kompetenc

Ob implementaciji učnih ciljev ter različnih programov za razvijanje SČK je za spremljanje kakovosti izvajanja programov smiselno izvajati sistemsko in redno spremljanje razvitosti SČK pri učencih in učenkah ter razredne in šolske klime (merilo 3).

Na nacionalni ravni informacije s področja SČK zajemamo iz različnih mednarodnih raziskav, kot so PIRLS, TIMSS, PISA, TALIS, HBSC, ki kot dejavnike osnovnih raziskovalnih

namenov vključujejo področja, povezana z dobrobitjo učencev in učenk, ter dejavnike, povezane s šolsko klimo.

Pomembna referenca na področju spremljanja SČK je mednarodna raziskava socialno-čustvenih veščin (SSES), ki jo izvaja OECD-jev Center za raziskovanje in inovacije v izobraževanju (OECD, 2024). Njena prednost je visoka strokovnost zasnove, izvedbe in poročanja, periodično izvajanje ter možnost primerjav z mednarodnim okoljem.

OECD v svojem poročilu (OECD, 2024) ugotavlja, da večina izobraževalnih sistemov še nima posebej oblikovanih orodij ali meril za ocenjevanje razvoja socialno-čustvenih veščin na nacionalni ravni. Rezultate SČU je težko meriti, saj na izide vpliva veliko dejavnikov, prav tako se veščine pri posameznikih in posameznicah izražajo na različne načine (OECD, 2024). Pretirano kvantificiranje pri spremljanju razvoja teh veščin ni učinkovito (Gao idr., 2024); spremljanje razvijanja teh veščin naj bi vključevalo raznoliko ocenjevanje, s formativnim presojanjem in vključevanjem različnih virov podatkov (glej Gao, 2024; Cefai, Downes, Cavioni, 2021).

V Sloveniji nimamo sistemskih in sistematičnih spremljav SČK učencev in učenk. Določena orodja za spremljanje SČU so oblikovana za posamezne programe SČU in služijo evalvaciji učinkov teh programov.

V evropskem projektu Roka v roki so bili izbrani in razviti pripomočki za merjenje socialno-čustvenih in medkulturnih kompetenc (glej Štremfel idr., 2020). Orodja so bila razvita

v skladu s psihometrično teorijo ter vključujejo vprašalnike za učence in učenke ter za strokovne delavce in delavke, ki so osnovani na psihometrično preverjenih lestvicah. V okviru projekta Roka v roki je nastal tudi katalog merskih pripomočkov, ki je oblikovan na podlagi celostnega in sistematičnega pregleda obstoječe literature in obstoječih merskih pripomočkov v nacionalnih kontekstih. Merski pripomočki vključujejo: kvantitativne mere (samoocenjevalni vprašalniki in opazovalne lestvice) ter kvalitativne mere (polstrukturirani intervjuji, fokusne skupine; glej Štremfel idr., 2020). Katalog ponudi dragocen vpogled v dostopnost merskih pripomočkov v slovenskem prostoru. Avtorji kataloga priporočajo, naj spremljanje SČU vključuje tudi formativno spremljanje učencev ter samoevalvacijo šol.

Zanimiv korak v smeri spremljanja SČU je nastal v evropskem eksperimentalnem projektu »Learning to be« (Inštitut Utrip, 2024). Predstavljena orodja za spremljanje SČU so namenjena samoocenjevanju učencev in učenk, učiteljevemu oz. učiteljičinemu spremljanju napredka učencev in učenk preko postavljenih učnih standardov ter spremljanju učinkov na celotni šoli preko kazalnikov, kot so šolska klima, zabeležena neželena vedenja, udeležba učencev in učenk na prostovoljnih aktivnostih in podobno. Orodja se opirajo na prakse formativnega spremljanja ter na različne kazalnike kakovosti vzgojnega delovanja šole.

Tudi skupina NESET (Cefai idr., 2021) priporoča celostni pristop za spremljanje razvoja SČK, ki vključuje formativno spremljanje, merjenje razredne klime ter spremljanje celotnega sistema šole (kazalniki, povezani s šolsko klimo in kulturo). Pregledna študija (Margas, 2023), ki raziskuje povezanost med inkluzivno naravnostjo šole in razredno

klimo, utemeljuje, da instrumenti za merjenje razredne klime dovolj občutljivo zaznavajo spremembe v kvaliteti medosebnih odnosov v razredu, zaznavanju pripadnosti in vključenosti, čustveni varnosti, doživljanju učiteljeve oz. učiteljičine podpore in drugih dejavnikov, kar lahko učitelj oz. učiteljica uporabi kot sprotno in dokaj hitro povratno informacijo o učinkih SČU.

V šolah za spremljanje razredne klime pogosto uporabljamo pripomoček Merjenje razredne klime, ki ga je za slovenski prostor priredila Vlasta Zabukovec (Zabukovec, 1998). Vsebuje štiri vprašalnike: Moj razred, Razredno okolje, Učna klima, Učno okolje, pri čemer lahko raziskujemo obstoječo in želeno razredno klimo. Šole se lahko poslužujejo tudi drugih pripomočkov na trgu (npr. Šolski barometer). Nakazuje se potreba po posodobitvi pripomočkov za merjenje razredne klime in po oblikovanju pripomočkov za spremljanje šolske klime in kulture.

ZRSŠ v sodelovanju z Državnim izpitnim centrom in Ministrstvom za vzgojo in izobraževanje razvija instrument za spremljanje socialno-čustvenih vidikov učenja na podlagi samoporočanja učencev in učenk ter pripomočke za merjenje šolske in razredne klime, ki bodo šolam v pomoč pri samoevalvaciji na področju krepitve SČK.

Šolska strategija razvijanja socialno-čustvenih veščin – vsešolski pristop

Raziskava vzgojnih načrtov osnovnih šol deset let po uvedbi (Krek, Hodnik, Vogrinc, 2019) je pokazala, da bi vzgojno delovanje preko vzgojnih načrtov šol zahtevalo: 1) ponovni razmislek in nadgradnjo koncepta, 2) podporo države pri samoevalvaciji šol posebej na tem področju in 3) podporo šolam pri globljem strokovnem razumevanju aktualnih vzgojnih izzivov in oblikovanju specifičnih vzgojnih in podpornih strategij. Avtorji ugotavljajo, da analizirani vzgojni načrti delovanje ustanove usmerjajo le na področje vzgoje in s tem ločujejo vzgojo od poučevanja.

Do podobnih ugotovitev so prišli avtorji Analize vzgojnih načrtov v osnovni šoli (Košutnik, R. idr., 2024), ki ugotavljajo, da so zapisi vzgojnih načrtov različnih šol med seboj v precejšnji meri enaki, da v njih manjka konkretnih vzgojnih dejavnosti in ciljev, ki bi izhajali iz šoli lastnih vrednot, njene kulture in klime, iz potrebe njenih deležnikov. Prav tako so premalo procesno naravnani, njihova evalvacija ne vsebuje predlogov za izboljšave. Avtorji priporočajo, naj se vzgojno delovanje načrtuje preko participatornih procesov, ki vključujejo vse deležnike. Ugotavljajo, da so dejavnosti v vzgojnih načrtih premalo prepletene in tako premalo vključene v vsakdanje procese na šoli.

Priporočila avtorjev analize vzgojnih načrtov se ujemajo s priporočili strokovne literature ter strateških dokumentov, ki navajajo, da so programi za krepitev SČK uspešnejši, če so umeščeni v sistemski, vsešolski pristop (Cefai idr., 2021; Kozina idr., 2017). Vsešolski pristopi k SČU (whole-school approaches), ki so dobro implementirani, vgrajeni v šolski

kontekst in trajno vzdrževani, imajo bolj pozitivne vplive na dosežke učencev in učenk kot posamezni »samostojni« programi (Cefai idr., 2021). Nekatere raziskave (prav tam) kažejo vpliv tovrstnega pristopa na večji občutek pripadnosti šoli, višjo motivacijo za učenje in akademske dosežke pri učencih in učenkah. Vsešolski pristopi izkazujejo posebno pozitivne učinke pri učencih in učenkah, pri katerih obstaja tveganje za težave v duševnem zdravju (prav tam).

Vsešolski pristop zajema raven razreda (odnos učitelja oz. učiteljice do učencev in učenk, način vodenja razreda, spodbujanje veščin preko različnih učnih dejavnosti, npr. sodelovalno učenje, razredna klima), raven šole (šolska klima, varni prostori, šolska pravila, aktivno vključevanje staršev, skrb za dobrobit učiteljev in učiteljic) ter tudi medresorska raven (povezovanje s strokovnjaki in strokovnjakinjami s področja zdravstva, socialnega varstva in drugimi, sodelovanje z lokalno skupnostjo; glej Cefai idr., 2021).

V Sloveniji ZRSŠ že od leta 2018 izvaja razvojno nalogo Varo in spodbudno učno okolje (Rutar Ilc, 2024), v katero je bilo v prvem ciklu vključenih 64 šol, v drugem ciklu pa še dodatnih 89 šol. Razvojna naloga zasleduje vsešolski pristop, pri katerem se socialno-čustvene veščine razvija preko različnih dejavnosti pri pouku (vsebin in ciljev predmeta, preko sprostitev in ozaveščevalnih aktivnosti ali preko medpredmetnih vsebin), v razširjenem programu šole, na razrednih urah, pri interesnih dejavnostih, projektnih tednih, obveznih izbirnih vsebinah in vseh drugih dejavnostih šole (Rutar Ilc, 2024; Rutar Ilc, 2019). Šola te veščine razvija sistematično, preko načrtovanja v vsešolski strategiji, ki je sestavni del Letnega delovnega načrta in je operativne narave. V vsešolsko strategijo

lahko šola vključi tudi različne strukturirane programe SČU, kot so To sem jaz, Veščine za mladostnike, Roka v roki, Neverjetna leta, A se štekaš in drugi, z dokazi podprti programi (Rutar Ilc, 2020). Spremljava razvojne naloge je pokazala, da so šole aktivnosti, povezane z razvojno nalogo VSUO, izvajale v okviru razrednih ur, šolske svetovalne službe, dneva dejavnosti, obveznih predmetov, razširjenega programa, izbirnih predmetov, le manjši delež šol pa je navajal dejavnosti, kot so: šolski parlament, tutorstvo, mediacija, alternativni vzgojni ukrepi in druge.

Izkušnje iz razvojne naloge VSUO kažejo, da je vsešolska strategija za šole ustrezen način načrtovanja ter da jo šole povezujejo z vzgojnim načrtom in umeščajo v Letni delovni načrt. Iz odgovorov šol lahko razberemo, da strategija prispeva k ozaveščanju o skupnem delovanju vseh strokovnih delavcev in delavk, usmerja pozornost na to, da aktivnosti in programi dosežejo vse učence in učenke, razlikuje med vsakdanjimi aktivnostmi in bolj strukturiranimi programi, sistematičneje vključuje zunanje izvajalce.

Avtorji projekta Roka v roki predlagajo proučevanje možnosti za smiselno vključitev SČU v vzgojne načrte šol (Štremfel idr., 2020). Tovrstno usmeritev podaja tudi RPVI, ki predlaga vključevanje vsebin s področja psihosocialnega razvoja otrok, mladostnikov in mladostnic v vzgojne načrte (MVI, 2025).

Merilo 4: izvajanje vsešolskega pristopa za razvoj socialno-čustvenih kompetenc otrok, mladostnikov in mladostnic ter umeščanje aktivnosti za razvijanje socialno-čustvenih

kompetenc v letne delovne načrte šol bi okrepilo pomen razvijanja teh veščin in povezalo dejavnosti na šoli.

Izkušnje iz razvojne naloge VSUO in drugih projektov kažejo, da šole razredne ure v predmetniku osnovne in srednje šole vidijo kot »formalni« prostor, kamor se lahko umeščajo »samostojni«, strukturirani programi SČU. Vsebine razrednih ur niso predpisane in so glede na vlogo razrednika oz. razredničarke (63. člen ZOFVI) ter na Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih (Kalin idr., 2005) odgovornost in hkrati avtonomija razrednika oz. razredničarke, ki jih načrtuje glede na potrebe oddelka. Eden od predlaganih sistemskih ukrepov v RPVI (MVI, 2025) je umeščanje ene šolske ure oddelčne skupnosti tedensko v predmetnik osnovne in srednje šole za krepitev socialno-čustvenega učenja ter dopolnitev Programskih smernic za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih. Pri tem je pomembno poudariti vlogo razrednika oz. razredničarke pri razvijanju SČK.

Kot učinkovit model za uspešno implementacijo vsebin VSUO v šolo se je izkazal šolski tim VSUO, ki naj bi ga sestavljali ravnatelj oz. ravnateljica, šolska svetovalna služba ter učitelji in učiteljice, ki jim je to področje blizu. Naloga tima je razvoj psihosocialnega področja na šoli, razvijanje vsešolskega pristopa, načrtovanje vsešolske strategije krepitev socialno-čustvenih veščin, izvajanje dejavnosti in drugo, pri čemer ima podporo skrbniške ekipe območnih enot ZRSŠ in mentorskih šol ter je vključen v regijsko mrežo šol.

Eno od predlaganih meril kakovosti na področju razvijanja socialno-čustvenih veščin je merilo 5: v okviru šolske svetovalne službe vzpostavljena podpora razvijanju socialno-čustvenih veščin na šoli.

Tovrstno vlogo šolskega svetovalnega delavca oz. delavke podpirajo tudi prenovljene Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja (Rupar idr., 2024), po katerih ima šolski svetovalni delavec oz. delavka na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda naslednje naloge: pri sooblikovanju vzgojnega načrta in pravil šolskega reda ter protokolov in sistema spremljanja in evalvacije vzgojnega delovanja; pri koordinaciji in sodelovanju z zunanjimi institucijami pri podpori vzgojnemu delovanju (npr. prostovoljstvo in tutorstvo v lokalnem okolju); pri uvajanju in sooblikovanju sodelovalne, timske kulture ter učeče se skupnosti ter pri sodelovanju pri načrtovanju in izvajanju izobraževanj za varno, spodbudno in vključujoče okolje za strokovne delavce in delavke ter starše. Specifična znanja in položaj šolske svetovalne službe v šoli ji omogoča podpiranje učiteljev in učiteljic ter šolskega tima pri izvajanju SČU. Šolski svetovalni delavec oz. delavka lahko ob dodatnem usposabljanju deluje kot mentor oz. mentorica, ki podpira druge učitelje in učiteljice (Slivar idr., 2024). Ob tem je smiselno omeniti potrebo po analizi in jasni opredelitvi znanja in kompetenc različnih strokovnih profilov, ki se zaposlujejo v svetovalni službi (glej Gregorčič Mrvar idr., 2020), saj so šolski svetovalni delavci in delavke glede na svojo strokovno izobrazbo različno usposobljeni za razvijanje SČK.

Programi socialno-čustvenega učenja

Da bi šola lahko resnično zagotavljala učencem in učenkam varno in spodbudno učno okolje za njihov celostni razvoj, potrebujemo sistemsko, sistematično ter predvsem kontinuirano krepitev socialno-čustvenih veščin pri učencih in učenkah v celotnem obdobju šolanja in z upoštevanjem razvojnih obdobj. Raziskave potrjujejo, da programi SČU ne prinašajo le kratkoročnih koristi, temveč imajo trajne pozitivne učinke, ki so široko razširjeni in neodvisni od demografskih dejavnikov (Taylor idr., 2017). Za podporo ranljivim skupinam učencev in učenk so potrebni tudi ciljno usmerjeni programi in intervence, pri čemer je potrebno sodelovanje z drugimi sektorji (zdravstvo, socialno varstvo, policija idr.; glej Cefai idr., 2021). Predlagano merilo kakovosti je: na dokazih utemeljeni programi socialno-čustvenega učenja so sistemsko umeščeni po celotni vzgojno-izobraževalni vertikali, razviti so novi učinkoviti programi ter vzpostavljena njihova evalvacija (merilo 6).

V slovenskih šolah se izvajajo različni programi SČU, vendar na ravni sistema nimamo pregleda nad izvajanjem programov, saj se šole zanje odločajo avtonomno, v skladu s potrebami in razpoložljivimi viri. Nekateri programi so financirani iz sredstev Ministrstva za zdravje v okviru izvajanja Nacionalne strategije za duševno zdravje. Določeni programi so financirani z evropskimi sredstvi in njihov namen je preizkušanje, prilagajanje in uvajanje programov v šolski prostor.

ZRSŠ je v letu 2019 opravil analizo programov, ki jih šole izvajajo kot programe za promocijo duševnega zdravja (Malešević, T., Bačnik, A., 2019, interno neobjavljeno gradivo).

V analizi je sodelovalo 121 vrtcev, 215 osnovnih šol, 26 srednjih poklicnih in strokovnih šol ter 16 gimnazij. Analiza je pokazala, da šole izbirajo zelo raznolike programe raznolikega obsega (od enournega predavanja do dalj časa trajajočih delavnic), ki jih izvajajo različne institucije, nevladne organizacije ter zasebni predavatelji. Šole se za izbor programov odločajo predvsem na podlagi priporočil (približno polovica šol), približno tretjina pa na podlagi predstavitev izvajalcev. Programe izbirajo predvsem na podlagi ponudbe, ki je na voljo, manj pa upoštevajo svoje potrebe ter zastavljene cilje. Analiza kaže, da so šole z izvedbami programov zadovoljne (povprečna ocena 3,6 od 4), pri čemer le v polovici primerov opravijo evalvacijo programov pri ciljni skupini. Šole le v manjšem odstotku izbirajo programe, ki so plačljivi (do 5 odstotkov šol).

V okviru evropskega projekta Roka v roki je nastal katalog, ki vključuje pregled obstoječih programov za učence in učenke (Marušić idr., 2017). Analiza ugotavlja, da se v Sloveniji izvajajo programi, ki so pomembni tudi v nacionalnem kontekstu, saj so njihovi glavni izvajalci ali partnerji državne ustanove. Predstavljen je npr. program Zdrava šola, ki poteka v več kot 375 izobraževalnih ustanovah po vsej Sloveniji in ga izvaja Nacionalni inštitut za javno zdravje. Od šolskega leta 2014/15 se osredotoča na duševno zdravje s tremi programi: »To sem jaz«, »Izboljševanje duševnega zdravja v šoli« ter »Ko učenca strese stres«. V programu »To sem jaz« je cilj izvajanje preventivnih delavnic na podlagi priročnika »10 korakov do boljše samopodobe« in spletno svetovanje za mladino. V njem naj bi sodelovalo več kot 1000 učiteljev in učiteljic, več kot 2000 učencev in učenk, več kot 100 šol.

Eden od novejših pregledov preventivnih praks na področju šolske in skupnostne preventive (Drev idr., 2024) je pokazal, da izmed izvajanih programov le štirje ustrezajo vnaprej določenim kriterijem ustreznosti. Številni preventivni programi niso ustrezno ovrednoteni (Drev idr., 2024); večinoma uporabljajo samoevalvacijo, formativno in procesno evalvacijo, medtem ko se evalvacija učinkov in vplivov praviloma ne izvaja. Poleg tega ti programi in aktivnosti pogosto nimajo nacionalne pokritosti, temveč se izvajajo le v omejenem obsegu (Drev idr., 2024).

Za uspešno umeščanje programov socialno-čustvenih veščin je na nacionalni ravni treba izdelati merila za presojo kakovosti programov SČU. Temu naj sledi sistemsko umeščanje programov po vzgojno-izobraževalni vertikali. Kriterije ter znanstvene standarde, ki jih morajo preventivni programi dosegati, da so ovrednoteni kot dobra praksa, lahko najdemo v različnih virih (npr. Blueprints for healthy youth development; glej Drev idr., 2024).

Socialno-čustvene kompetence učiteljev

Učenje SČK poteka preko urjenja, preizkušanja, preko vsakdanjega oblikovanja odnosov, odzivanja, reševanja sporov, komuniciranja v vsakdanjih situacijah. V veliki meri poteka tudi implicitno ter preko modelnega učenja. Učitelj oz. učiteljica je učencem in učenkam zgled ter hkrati trener oz. trenerka pri poučevanju in urjenju veščin. Ena od metaanaliz (Shi in Cheung, 2024) je kot učinkovite sestavine programov SČU prepoznala usposabljanje učiteljev in učiteljic za razvoj njihovih lastnih SČK ter praktično in izkustveno naravnane

dejavnosti za učence in učenke. Ob tem raziskave kažejo, da učitelji in učiteljice, ki imajo visoko razvite SČK, ustvarjajo pozitivno, vključujočo razredno klimo ter zmorejo z učenci in učenkami vzpostaviti spodbujajoče in podpirne odnose (Šepić, 2023). Če želimo na šolah razvijati vsešolski pristop h krepitvi SČK, je treba pri učiteljih in učiteljicah krepiti ozaveščenost glede pomena SČK in hkrati krepiti njihove SČK.

V Sloveniji nimamo systemskega in sistematičnega usposabljanja učiteljev in učiteljic za krepitev SČK pri učencih in učenkah niti nimamo sistematičnega razvijanja kompetenc v izobraževanju za učiteljski poklic (glej Kozina, 2024). Deloma je pridobivanje »mehkih veščin« vključeno v različne programe usposabljanja, ki jih najdemo v Katisu (npr. Učitelji začetniki, Mentorji učiteljem začetnikom, Intervizija, Kolegialni coaching in podobno). Tovrstnih veščin se ne moremo naučiti le preko informiranja in študija, ampak zahtevajo izkustveni trening in preizkušanje v praksi. Pri tem je treba upoštevati, da gre za spremembo v naravnosti učiteljev in učiteljic od osredotočenosti na poučevanje določene učne snovi do osredotočenosti na celostno podporo učencu oz. učenki za uspešno doseganje tako akademskih ciljev kot drugih ključnih kompetenc za 21. stoletje (Gao idr., 2024). Pri oblikovanju programov za usposabljanje učiteljev in učiteljic je smiselno upoštevati spoznanja andragogike o tem, kaj odrasle motivira pri učenju ter kakšno podporo pri tem potrebujejo (glej Gimbert idr., 2021).

Pomemben korak pri krepitvi SČK učiteljev in učiteljic je opredelitev SČK, ki jih učitelj oz. učiteljica potrebuje za uspešno delo v razredu, in kompetenc, potrebnih za razvijanje SČK pri učencih in učenkah. Te kompetence je smiselno umeščati že v osnovno usposabljanje

učiteljev in učiteljic ter oblikovati sistematična usposabljanja za učitelje in učiteljice, ki že opravljajo svoj poklic. Trenutno v okviru Načrta za okrevanje in odpornost poteka projekt »Posodobitev pedagoških študijskih programov«, katerega cilj je pripraviti ustrezen kompetenčni okvir pedagoških delavcev in delavk⁷ ter posodobiti pedagoške študijske programe s kompetencami, pomembnimi za soočanje z aktualnimi izzivi in izzivi prihodnosti.

Krepitev SČK učiteljem in učiteljicam pomaga tudi pri regulaciji stresa ter uspešnejšemu premagovanju psihofizičnih obremenitev na delovnem mestu (glej Gimbert idr., 2021). Nekateri SČK, kot so samozavedanje, empatična skrb kot del socialnega zavedanja ter odnosne spretnosti so pomemben dejavnik pri zaznavanju učiteljevega oz. učiteljičinega zadovoljstva z delom (Vršnik Perše, 2020 v Šepić, 2023). Novejša študija na slovenskem vzorcu je pokazala, da osnovne čustvene kompetence vplivajo na lažje premagovanje čustvene izčrpanosti (Kozina, 2024), ki predstavlja jedro izgorelosti (Maslach in Leiter, 1996, v Kozina, 2024), zlasti v učiteljskem poklicu. Raziskava potrjuje potrebe po dolgotrajni podpori čustvenim kompetencam učiteljev in učiteljic (Kozina, 2024), ki jih v praksi zaznavamo tudi kot potrebo po profesionalnem podpiranju strokovnega razvoja preko intervizije, kolegialnega coachinga, coachinga, supervizije, ki se izvaja v šolah. Tovrstna podpora učiteljem in učiteljicam ni sistemsko umeščena, obseg, vsebina in ne nazadnje tudi kvaliteta izvajanja pa se lahko pomembno razlikuje glede na izvajalca/ponudnika. Pri

7 Projekt izvaja konzorcij Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru in Univerze na Primorskem. Opis projekta je dostopen na spletni strani projekta: <https://pedagogi.si/#:~:text=Projekt%C2%BB%20Posodobitev%20pedago%C5%A1kih%20%C5%A1tudijskih%20programov%20%E2%80%93%20Posodobitev,sodelujejo%20vse%20%C4%8Dlanice%2C%20ki%20izvajajo%20pedago%C5%A1ke%20%C5%A1tudijske%20programe> (zajeto 14. 7. 2025).

umeščanju podpore profesionalnemu razvoju strokovnih delavcev in delavk v šolstvu je pomembno, da temelji na razumevanju različnih procesov vzgojno-izobraževalnega dela ter procesov sodelovanja različnih deležnikov v okviru šole.

Pomembno merilo kakovosti pri razvijanju SČK in doseganju obravnavanih kazalnikov kakovosti vzgoje in izobraževanja sta merili:

- opredeljene SČK učiteljev in učiteljic ter sistemsko izvajanje programov za krepitev SČK učiteljev in učiteljic in usposabljanje učiteljev in učiteljic za poučevanje socialno-čustvenih veščin (merilo 7) ter
- izvajanje stalne strokovne podpore za krepitev SČK pri učiteljih in učiteljicah v obliki supervizije, strokovnih konzultacij, coachinga oz. podobnih podpornih metod (merilo 8).

Socialno-čustvene kompetence ravnateljev in ravnateljic

Pri spodbujanju vsešolskega pristopa za učitelje in učiteljice ter za ravnatelje in ravnateljice predvidevamo, da imajo znanje in veščine za implementacijo SČU (Gimbert idr., 2021). Ravnatelji in ravnateljice naj bi podpirali učitelje in učiteljice, ustvarjali podporno klimo za krepitev SČK in vpeljevali participativne procese, ki vključujejo učitelje in učiteljice, starše in lokalne skupnosti (glej Gao idr., 2024; Fullan, 2024).

Bailey in Weiner (2022) v kvalitativni študiji opredeljujeta glavne izzive, s katerimi se ravnatelji in ravnateljice soočajo pri implementaciji SČU v šolah: nejasne opredelitve SČK, osredotočenost na razvoj SČK pri drugih, ne pri sebi in pomanjkanje lastnega strokovnega razvoja na tem področju, težave pri povezovanju SČK s šolskimi in učnimi cilji, časovne omejitve in delovne obremenitve, pomanjkanje virov in podpore, težave pri merjenju napredka, različni pogledi in prioritete v šolski skupnosti. Avtorja poudarjata, da je za premagovanje teh izzivov ključno, da ravnatelji in ravnateljice ne le podpirajo SČK pri drugih, temveč tudi sami razvijajo in modelirajo te veščine. Če ravnatelji in ravnateljice prej niso bili vključeni v usposabljanja, ki bi jim omogočila refleksijo o lastnih SČK in jim ob podpori mentorja oz. mentorice pomagala krepiti te veščine, ne morejo modelirati in voditi implementacije programov SČU na šolski ravni (Gimbert idr., 2021).

V slovenskem šolskem prostoru za usposabljanje ravnateljev in ravnateljic sistemsko skrbi Šola za ravnatelje, ki v svoje programe usposabljanja vključuje programe za krepitev SČK, vendar niso sistemsko opredeljeni in izvajani. Zato je eno od meril kakovosti pri razvijanju socialno-čustvenih veščin pri učencih in učenkah tudi razvoj in sistemsko izvajanje programov krepitev SČK za ravnatelje in ravnateljice (merilo 9).

Zaključek

Šolski sistem v Sloveniji se pri umeščanju SČK srečuje s podobnimi izzivi kot v drugih evropskih državah. Z umeščanjem skupnih ciljev, povezanih s SČK, v učne načrte je narejen pomemben korak naprej. Opremo se lahko na izkušnje z vzgojnimi načrti in jih lahko nadgradimo z operacionalizacijo na področju SČK. Pomemben vir podpore v sistemu lahko predstavlja šolska svetovalna služba, ki jo prenovljene smernice usmerjajo v novo vlogo. Tudi na področju spremljanja SČK ter umeščanja programov SČU so že narejeni pomembni koraki, pri čemer še vedno predstavlja izziv medsektorsko povezovanje. Največji izziv ostaja izobraževanje in usposabljanje učiteljev in učiteljic, kontinuirana podpora učiteljem in učiteljicam pri profesionalnem razvoju ter usposabljanje ravnateljev in ravnateljic.

Literatura in viri

- Ahačič, K., Rojc, J., Slivar, B., idr. (2022). *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf
- Bailey, J., in Weiner, R. (2022). Interpreting social-emotional learning: How school leaders make sense of SEL skills for themselves and others. *School Leadership Review*, 16(2), 1–34.
- Cefai, C., Downes, P., Cavioni, V. (2021) *A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of social and emotional education in the EU*, NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cefai, C., Simoes, C. in Cavita, S. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU: analytical report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/50546>
- Cipriano, C., Cheyeon, H., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., McCarthy, M. idr. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3. Elsevier, CASEL.
- Drev, A., Furman, L., Roškar, M., Pucelj, V., in Jeriček Klanšček, H. (2024). *Pregled dobrih praks na področju šolske in skupnostne preventivne pred rabo psihoaktivnih snovi*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://nijz.si/wp-content/uploads/2024/12/Pregled-dobrih-praks_K_2024.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the*

- core competencies and key settings? <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- European Commission: Joint Research Centre. (2020). *LifeComp : the European Framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>.
 - Fullan, M. (2024). Vodenje za spodbujanje učenja strokovnih delavcev. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2024/08/02_M.-Fullan_Vodenje-za-spodujanje-ucenja-strokovnih-delavcev.pdf
 - Gao, X., Lin, Q., in Xia, J. (2024). School accountability and student social-emotional learning: Evidence from the OECD's survey on social and emotional skills. *Journal of Educational Research*, 98(4), 567–589.
 - Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., in Molina, C. E. (2021). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 1–37. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
 - Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M., & Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/9789610603283>
 - Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo (2024). *Raziskava o otrocih in mladostnikih s čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/Raziskava.pdf>
 - Inštitut Utrip. (2024). *Learning to be: Razvoj prakse in metodologije za spremljanje socialnih in čustvenih veščin ter veščin na področju zdravja znotraj izobraževalnega sistema*. Preventivna platforma.
 - Izhodišča za prenovu obveznih izbirnih vsebin. (2024). Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Druge-oblike-vzgojno-izobrazevalnega-dela-v-gimnazijskih-programih-lzhodisca-za-prenovo-obveznih-izbirnih-vsebin.pdf>
 - Kalin, J., Bizjak, C., Dobnik Žerjav, M., in Hrovat, A. (2005). *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih*. Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
 - Košutnik, R., Zupanc Grom, R., Kužel, D., Jakelj, M., Košnik, P. in Arzenšek Konjajeva, K. (2024). *Analiza vzgojnih načrtov v osnovni šoli*. Neobjavljeno interno poročilo. Zavod RS za šolstvo.
 - Kozina, A. (2024). The effects of the Hand in Hand: Empowering Teachers (HAND: ET) programme on teacher burnout in Slovenia. Do experience and baseline emotional competencies matter? *Current Psychology*, 43, 35185–35194.
 - Kozina, A., Veldin, M. idr. (2017). Socialno, čustveno in medkulturno učenje na ravni šol kot način zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti: pregled obstoječih programov v Sloveniji in širše. *Šolsko svetovalno delo*, 21(2–3).
 - Krek, J., Hodnik, T., in Vogrinc, J. (2019). The primary school moral education plan in Slovenia ten years after its introduction. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1229–1243. <https://doi.org/10.12973/eujer.8.4.1229>
 - Kurikulum za razširjeni program osnovne šole. (2023). Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/kurikulum_za_razsirjeni_program_osnovne_sole-1.pdf
 - Kurikulum za vrtce. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce_1.-9.-2025.pdf
 - Margas, A. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Journal of Inclusive Education*, 15(2), 123–145.
 - Marušič, I., Pikić Jugović, I., Puzić, S., Matić, J., Košutić, I., Kozina, A., Veldin, M., Sälzer, C., Eliasson, N., Lund Nielsen, B., Vieluf, S., Ojsteršek, A., Jurko, L. (2017). SEL programmes for students: A review catalogue. *Hand in Hand: Social and Emotional Skills for Tolerant and Non-Discriminative Societies*. Pedagoški inštitut.
 - Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033*. <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/prenova-sistema-vzgoje-in-izobrazevanja-v-sloveniji/>
 - OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
 - OECD (2025). *Skills that Matter for Success and Well-being in Adulthood: Evidence on Adults' Social and Emotional Skills from the 2023 Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6e318286-en>.
 - OECD (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>

- Pedagoški inštitut. (2024). *Programi za krepitev socialnih in emocionalnih veščin: analiza slovenskih in mednarodnih programov* (K. Šterman Ivančič, ur.). Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2024/03/Programi_za_krepitev_socialnih_in_emocionalnih_vescin_2024.pdf
- Rupar, B., Gazvoda, Z., Gregorčič Mrvar, P., Hacin Beyazoglu, K., Jenko, N., Kodele, T., ...Košir, K. (2024). *Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf>
- Rutar Ilc, Z. (2017). *Vključujoča šola: zvezek 3*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/05/Vkljucujoca-sola-zvezek-3-2017-s-platnicami.pdf>
- Rutar Ilc, Z. (2019). Preventivna vloga pozitivnih psihosocialnih odnosov v šoli. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 30(3/4), 143–167, 192–193. [https://www.pei.si/ISSN/1581_6044/3-4-2019/1581-6044.30\(3-4\).pdf](https://www.pei.si/ISSN/1581_6044/3-4-2019/1581-6044.30(3-4).pdf)
- Rutar Ilc, Z. (2020). Spodbudno in varno učno okolje v perspektivi psihosocialnih odnosov. V Rutar Ilc, Z. (2024). *Varno in spodbudno učno okolje: predstavitev projekta Zavoda RS za šolstvo. Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 55(1/2), 72–76.
- Shi J, Cheung ACK. Effective Components of Social Emotional Learning Programs: A Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(4), 755–771. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01942-7>
- *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj*. (2024). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf
- Slivar, B., Rutar Ilc, Z., Bratina, K., Srša, L. (2024). *Vsešolski model varnega in spodbudnega učnega okolja*. Zavod RS za šolstvo. (Neobjavljeno interno gradivo).
- Šepić, M. (2023). Socialno-čustvena kompetenca učiteljev med preteklostjo in prihodnostjo. V A. Istenič, M. Gačnik, B. Horvat, M. Kukanja Gabrijelčič, V. R. Kiswarday, M. Lebeničnik, M. Mezgec, in M. Volk (ur.), *Vzgoja in izobraževanje med preteklostjo in prihodnostjo* (str. 31–45). Založba Univerze na Primorskem.
- Štremfel, U., Kozina, A., Marušić, I., Oskarsson, M., Gøtzsche, K., Denk, A., Jurko, S., Rožman, M. in Ojsteršek, A. (2020). *Priporočila projekta ROKA v ROKI za vključevanje socialnega, emocionalnega, medkulturnega/transkulturnega učenja v evropske nacionalne izobraževalne politike in prakse*. Pedagoški inštitut. https://2017-20.handinhand.si/wp-content/uploads/2020/05/Smernice_tekst_final_slovenija.pdf
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., in Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Vlada Republike Slovenije. (2025). *Akcijski načrt za obdobje 2025–2028 za izvajanje Resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZ/DOKUMENTI/1-TEME/Akcijski-nacrt-za-dusevno-zdravje-2025-2028.pdf>
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje*. Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zavod RS za šolstvo. (2022). *Evropski okvir za osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenje učenja*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/lifecomp.pdf>

.....

SPREMLJANJE VIDIKOV DOŽIVLJANJA VARNOSTI IN VKLJUČENOSTI V ŠOLI

Dr. Katja Košir

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo
katja.košir@um.si

Sebastijan Magdič

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
sebastijan.magdic@gov.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 V šolah se zagotavlja vključenost ter fizična in psihosocialna varnost.	1.1 Samoporočano doživljanje medvrstniškega nasilja s strani učencev in učenk	1.1.1 Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki so pogosto žrtev medvrstniškega nasilja: • 2015: 7 % (povprečje OECD 9 %, PISA 2015) • 2018: 7 % (povprečje OECD 8 %, PISA 2018) • 2022: 8 % (povprečje OECD 8 %, PISA 2022)
		1.1.2 Delež učenk in učencev, ki poročajo o tedenskem doživljanju medvrstniškega nasilja (TIMSS, MAT, 4. razred): • 2011: 18 % (mednarodno povprečje 20 %, TIMSS 2011) • 2015: 14 % (mednarodno povprečje 16 %, TIMSS 2015) • 2023: 13 % (mednarodno povprečje 15 %, TIMSS 2023)
	1.2 Zaznani občutki pripadnosti šoli	1.2.1 Delež učenk in učencev, ki izkazujejo (TIMSS 2023, MAT, 4. razred): • Visok občutek pripadnosti: 40 % (mednarodno povprečje 57 %, TIMSS 2023) • Nekaj občutka pripadnosti: 44 % (mednarodno povprečje 30 %, TIMSS 2023) • Nizek občutek pripadnosti: 16 % (mednarodno povprečje 12 %, TIMSS 2023)
		1.2.1 Indeks občutka pripadnosti šoli 15-letnikov in 15-letnic: 0,04 (povprečje OECD -0,02, PISA 2022)

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
	1.3 Zaznana opora vrstnikov in vrstnic ter odnosi z učitelji in učiteljicami	1.3.1 Podpora učitelja oziroma učiteljice pri vsaki oziroma večini ur matematike: • Učitelj oziroma učiteljica pokaže zanimanje za učenje vsakega učenca oziroma učenke: 53 % (povprečje OECD 63 %, PISA 2022) • Učitelj oziroma učiteljica nudi dodatno pomoč, ko jo učenci in učenke potrebujejo: 61 % (povprečje OECD 70 %, PISA 2022) • Učitelj oziroma učiteljica pomaga učencem in učenkam pri učenju: 52 % (povprečje OECD 72 %, PISA 2022) • Učitelj oziroma učiteljica nadaljuje z učenjem, dokler učenci in učenke ne razumejo: 52 % (povprečje OECD 64 %, PISA 2022) 1.3.2 Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki občutijo visoko podporo sošolk in sošolcev): • Fantje: 69 % (mednarodno povprečje 59 %, HBSC 2022) • Dekleta: 62 % (mednarodno povprečje 47 %, HBSC 2022)
	1.4 Vsebine o krepitvi odnosne kompetentnosti, socialno-čustvenem učenju ter preprečevanju in odzivanju na medvrstniško nasilje so vključene v vse oblike izobraževanja strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju.	1.4.1 Odnosne in socialno-čustvene kompetence: DELNO 1.4.2 Preprečevanje in odzivanje na medvrstniško nasilje: DELNO
	1.5 Samoaznana usposobljenost učiteljev in učiteljic za delo z razredno dinamiko in odzivanje na nasilje	1.5.1 Odstotek učiteljic in učiteljev v Sloveniji, ki menijo, da so dobro ali zelo dobro pripravljeni na vodenje razreda in obnašanje učencev in učenk (tretje VIO OŠ): 62 % (povprečje OECD 53 %, TALIS 2018)

Povzetek

V času naraščajoče družbene občutljivosti in intenzivnejšega poročanja o primerih medvrstniškega nasilja v šolah v Sloveniji se poraja vprašanje, kako pogost in pereč je ta pojav. Zaradi pogostih pavšalnih trditev o porastu medvrstniškega nasilja je nujno razpolagati z verodostojnimi in primerljivimi podatki, ki omogočajo razumevanje trendov in oblikovanje ustreznih ukrepov. V prispevku analiziramo trenutno stanje raziskovanja medvrstniškega nasilja v Sloveniji, povzemamo osrednje ugotovitve domačih raziskav in mednarodnih študij ter predlagamo sistemsko zasnovo za spremljanje medvrstniškega nasilja. Pokažemo, da domnevni porast nasilja po razpoložljivih podatkih ni potrjen, razen pri spletnih oblikah medvrstniškega nasilja. Namesto osredotočanja na povprečne vrednosti predlagamo večdimenzionalno spremljanje razredne klime, vključevanje kvalitativnih kazalnikov in krepitev preventivnih ukrepov na sistemski ravni.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, viktimizacija, preprečevanje, vključujoča klima

Monitoring Aspects of Experiencing Safety and Inclusion at School

Amid growing public sensitivity and intensified reporting on bullying in Slovenian schools, the question arises as to how widespread and pressing the phenomenon is. Given the frequent, generalised claims of a rise in bullying, it is essential to rely on credible, comparable data that enable understanding of trends and the development of appropriate measures. This article analyses the current state of research on bullying in Slovenia, summarises the key findings of domestic and international studies, and proposes a systemic framework for monitoring bullying. We show that the presumed increase in

bullying is not supported by the available data, except for online forms of bullying. Rather than focusing solely on average values, we advocate a multidimensional approach to monitoring classroom climate that integrates qualitative indicators and strengthens preventive measures at the systemic level.

Keywords: bullying, victimisation, prevention, inclusive climate

Uvod

Medvrstniško nasilje je namerna uporaba telesnega, besednega, odnosnega, spolnega ali spletnega nasilja nad vrstnikom oziroma vrstnico, ki vključuje neravnovesje moči in se načeloma (ne pa nujno) ponavlja ali traja dalj časa. Gre za univerzalen pojav, ki ni nov, vendar se je v zadnjih desetletjih okrepila senzibilnost za njegovo zaznavanje in zavedanje njegovih posledic. Posledično so se okrepila tudi znanstvena prizadevanja za boljše razumevanje tega pojava ter iskanje učinkovitih strategij za njegovo preprečevanje.

Za oblikovanje celovite in odzivne politike preprečevanja medvrstniškega nasilja priporočamo vzpostavitev sistemskih meril, ki presegajo zgolj beleženje prijavljenih incidentov (katerih [ne]prepoznavna je odvisna od številnih dejavnikov) in ki omogočajo razumevanje dinamike nasilja v razrednih in šolskih skupnostih. V tem prispevku zato obravnavamo kazalnik »V šolah se zagotavlja vključenost ter fizična in psihosocialna

varnost«, ki temelji na standardu »V šolah vsem zagotavljamo vključenost ter fizično in psihosocialno varnost« (Brejc in Širok, 2019), v okviru katerega predlagamo pet meril:

- samoporočano doživljanje medvrstniškega nasilja s strani učencev in učenk;
- zaznani občutki pripadnosti šoli;
- zaznana podpora učiteljev in učiteljic ter vrstnikov in vrstnic;
- vsebine o krepitvi odnosne kompetentnosti, socialno-čustvenem učenju ter preprečevanju in odzivanju na medvrstniško nasilje so vključene v vse oblike izobraževanja strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju;
- samozaznana usposobljenost učiteljev in učiteljic za obvladovanje razredne dinamike in odzivanje na nasilje.

Ključno izhodišče lahko predstavlja samoporočanje učencev in učenk o doživljanju medvrstniškega nasilja, saj številne oblike nasilja (zlasti odnosne in verbalne) pogosto ostanejo neopažene s strani odraslih in neobravnavane v okviru uradnih postopkov. Samoporočanje učencev in učenk omogoča zaznavo celotnega razpona izkušenj – od enkratnih dogodkov do ponavljajoče se kronične viktimizacije – in s tem nudi vpogled, ki ga uradne evidence ne morejo zagotoviti. V ta namen bi bilo smiselno uporabiti katero od preprostih mer samoporočane viktimizacije (npr. katero od mer, uporabljenih v mednarodnih primerjalnih raziskavah) ter preverjati tudi kontekst, v katerem prihaja do viktimizacije (v šoli, zunaj šole, na spletu). Mere izvajanja nasilja se zdijo manj smiselne, saj so bolj podvržene dajanju socialno zaželenih odgovorov.

Obenem je treba upoštevati, da je medvrstniško nasilje v svojih skrajnih oblikah razmeroma redek pojav, zato se morebitne pomembne spremembe v njegovem obsegu težko izrazijo skozi povprečne vrednosti. Z vidika spremljanja pojavnosti je zato ključno, da se poleg povprečij redno analizirajo tudi deleži učencev in učenk, ki poročajo o višjih stopnjah doživljanja nasilja, saj ti predstavljajo posebej ranljivo skupino. Prav tako je smiselno vključiti merila, ki predstavljajo vidike delovanja oddelčnih in šolskih skupnosti, kot so zaznana podpora vrstnikov in vrstnic, kakovost medosebnih odnosov in pripadnost šoli.

Pri izbiri merskih instrumentov je smiselno izhajati iz meril, ki se uporabljajo v mednarodnih raziskavah, kot so HBSC, PISA, PIRLS in TIMSS. Pomembno dopolnilo predstavljajo mere zaznanega varnega in spodbudnega učnega okolja, zlasti lestvice pripadnosti šoli, kot jih uporabljajo HBSC, PISA in druge mednarodne študije. Pripadnost šoli je povezana s socialno vključenostjo, občutkom varnosti in odnosi v šolskem okolju ter deluje kot varovalni dejavnik pred vpletenostjo v medvrstniško nasilje. V ta okvir spadajo tudi vprašanja o zaznani opori vrstnikov in vrstnic, učiteljev in učiteljic ter o kakovosti odnosov v razredu.

Poleg spremljanja izkušenj in zaznav učencev in učenk je smiselno tudi sistematično spremljanje vključenosti vsebin, povezanih z odnosi, v programe izobraževanja učiteljev in učiteljic. To vključuje vsebine o krepitvi odnosne kompetentnosti, socialno-čustvenem učenju ter preprečevanju medvrstniškega nasilja in odzivanju nanj – tako v začetnem izobraževanju kot v stalnem strokovnem usposabljanju. Spremljanje bi lahko vključevalo

tako obseg in vsebinsko usmerjenost programov kot tudi zaznano usposobljenost učiteljev in učiteljic za obvladovanje razredne dinamike in odzivanje na nasilje.

Pomembno je tudi poudariti, da je časovna umeščenost zbiranja podatkov v šolskem letu pomemben dejavnik pri razumevanju ugotovitev. Podatki iz vzdolžne raziskave jasno kažejo, da se vrednosti različnih kazalnikov skozi šolsko leto spreminjajo. Vidiki, kot so vključevanje učencev in učenk v medvrstniške odnose, zaznana opora vrstnikov in vrstnic ter odnosi z učitelji in učiteljicami, so očitno občutljivi na časovno dinamiko, kar je treba upoštevati pri načrtovanju merjenj in pri interpretaciji njihovih rezultatov. Vse to kaže na potrebo po dolgoročno zasnovanem in večdimenzionalnem spremljanju dogajanja v razrednih skupnostih s ciljem zgodnjega zaznavanja težav in podpore pri krepitvi varnega in vključujočega učnega okolja za vse učence in učenke.

Medvrstniško nasilje

Opredelitev in dejavniki medvrstniškega nasilja

Najneposredneje so v medvrstniško nasilje vpleteni učenci in učenke, ki ga izvajajo, ter tisti, ki ga doživljajo; v tem prispevku tako pretežno predstavljamo podatke za samoporočano izvajanje in doživljanje nasilja. Poleg tega so v pojav medvrstniškega nasilja vključeni tudi opazovalci, torej vrstniki in vrstnice, ki nasilje spremljajo. Njihovo vedenje lahko nasilje spodbuja ali pa ga preprečuje in zavira. Stališča in vedenje vrstniške skupine

do nasilja imajo namreč osrednjo vlogo pri njegovem ohranjanju ali preprečevanju, saj je motivacija storilcev in storilk pogosto povezana s pridobivanjem statusa in dominantnosti v vrstniški skupini. Ker se nasilje največkrat dogaja v odsotnosti odraslih, je odzivanje vrstnikov in vrstnic ključnega pomena. Kadar pa opazovalci in opazovalke nasilja ne prepoznajo kot problematičnega ali ga celo podpirajo oziroma pri njem sodelujejo, lahko svoje vedenje opravičujejo z mehanizmi moralne nezavzetosti. Ti jim omogočajo izklop doživljanja krivde in prispevajo k nadaljevanju nasilja. Enega ključnih vidikov preprečevanja medvrstniškega nasilja tako predstavlja krepitev vključujočih ter spoštljivih odnosov v oddelku in na šoli.

Izraza »medvrstniško nasilje« in »vrstniško nasilje« v slovenskem prostoru uporabljamo kot prevoda za angleški izraz »bullying«. Pomembno je poudariti, da izraza nista povsem enakovredna angleškemu, saj lahko v širšem pomenu obsegata tudi druge oblike nasilja med mladimi, vključno s posameznimi konflikti, ki ne vključujejo neravnovesja moči, in enkratnimi incidenti. Medtem ko je v angleško govorečem prostoru stroga ločnica med medvrstniškim nasiljem, ki ima jasno opredeljene značilnosti, in drugimi vrstami nasilnega vedenja med mladimi, v slovenskem prostoru pogosto opažamo mešanje teh pojmov.

Medvrstniško nasilje je izrazito skupinski pojav, zato je razumevanje šolskega in razrednega konteksta ključno. Slovenski sistem osnovnošolskega izobraževanja je enoten in traja devet let, kar pomeni, da učenci in učenke praviloma ostajajo v isti oddelčni skupnosti od 1. do 9. razreda. Ta strukturna posebnost ima pomembne posledice za

socialno dinamiko, saj se odnosi med učenci in učenkami razvijajo v stabilnem in dolgotrajnem okolju. Morebitne neugodne socialne dinamike, ki se ne prepoznajo in ne obravnavajo pravočasno, lahko postanejo kronične in predstavljajo dolgotrajno neugodno razvojno okolje. Zato je oblikovanje vključujoče razredne klime izjemnega pomena, saj nefunkcionalni ali celo škodljivi odnosi ne izzvenijo sami od sebe, temveč se lahko sčasoma utrdijo. V takem kontekstu medvrstniško nasilje ni samo posamezen vedenjski incident, temveč pogosto tudi znak nefunkcionalne socialne dinamike v razredu.

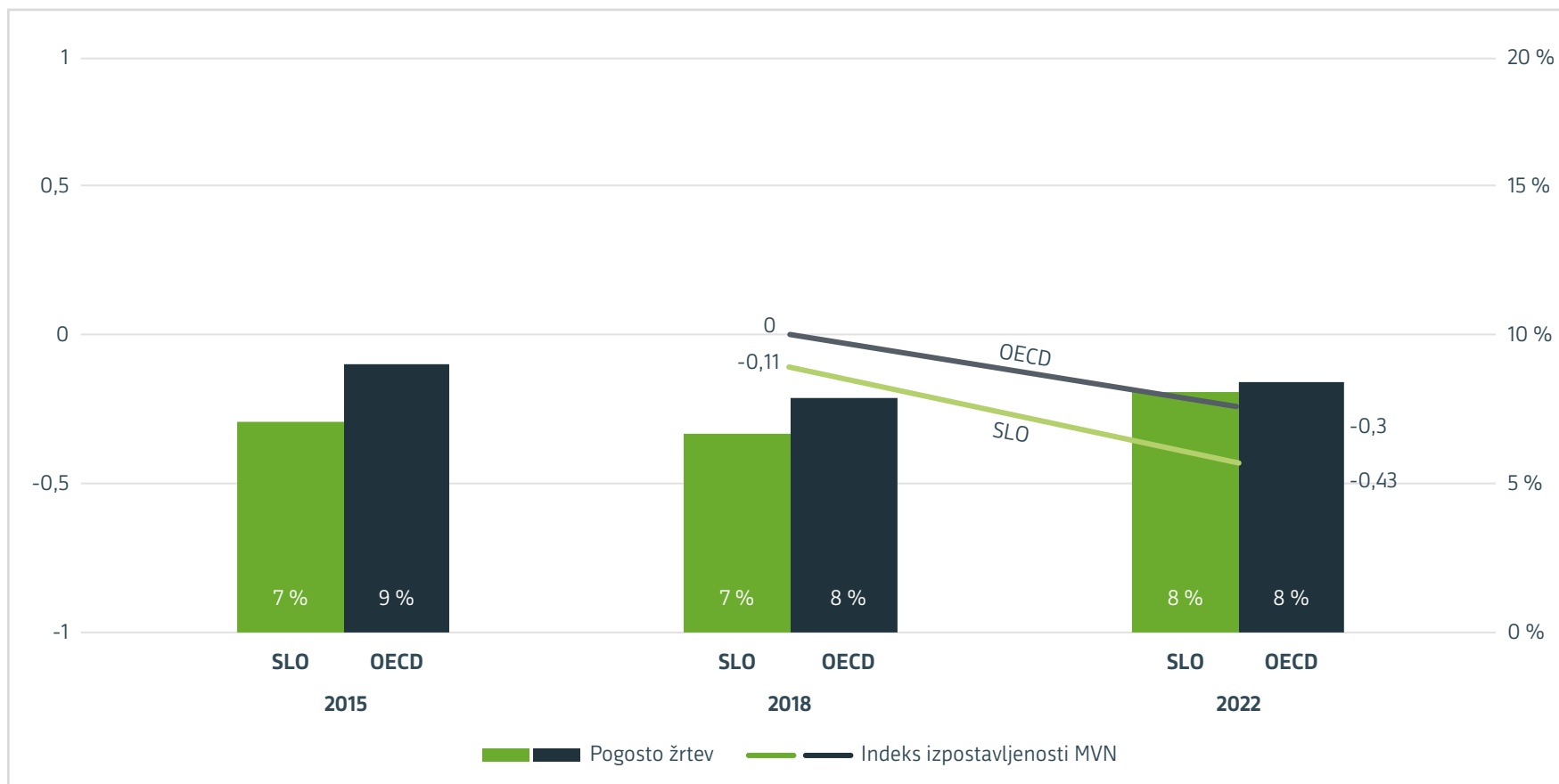
Večina raziskav o dejavnikih medvrstniškega nasilja v Sloveniji (posameznikovi, razredni in šolski dejavniki) izhaja iz raziskovalne skupine avtorice tega poročila. Njihove ugotovitve kažejo, da so ponotranjanje jeze, nizka socialna samopodoba in pomanjkanje vrstniške opore povezani s tveganjem za viktimizacijo, medtem ko so potreba po moči in potreba po priljubljenosti ter s strani vrstnikov in vrstnic zaznana priljubljenost povezane z izvajanjem nasilja (Košir idr., 2020). Razlike med šolami so v izvajanju in doživljanju nasilja razmeroma majhne, raven razreda pa pojasnjuje do 10 odstotkov variance v doživljanju in izvajanju nasilja (Košir idr., 2020). V razredih z bolj pozitivnimi stališči do nasilja in z izrazitejšo razredno hierarhijo je nasilja več.

Samoporočano doživljanje medvrstniškega nasilja s strani učencev in učenk

Skladno z raziskovalnimi trendi v tujini se je v Sloveniji raziskovanje razširjenosti medvrstniškega nasilja in povezanih dejavnikov začelo s študijami Dekleve (1997) in Pušnik

(1999). V zadnjem desetletju se je raziskovalna dejavnost na tem področju okrepila, zlasti v povezavi s pojavnostjo in dejavniki medvrstniškega nasilja (npr. Košir idr., 2020; Pečjak in Pirc, 2017; Pirc idr., 2019; Pivec idr., 2023; Šulc in Bučar Ručman, 2019).

Podatki o pojavnosti medvrstniškega nasilja v Sloveniji večinoma izvirajo iz mednarodnih študij, kot so PIRLS, TIMSS in PISA. Zaradi reprezentativnih vzorcev so rezultati primerljivi in omogočajo sledenje trendom. Če primerjamo podatke iz raziskav PIRLS, TIMSS, PISA po letih, opazimo trend padanja zaznavanja medvrstniškega nasilja med učenci in učenkami pri vseh treh raziskavah (slike 1–3).



Slika 1: Indeks pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja in delež učenk in učencev v Sloveniji, ki odgovarjajo, da so pogosto žrtev medvrstniškega nasilja, po letih (PISA)

Vir: OECD PISA 2022, Preglednica II.B1.3.30 (OECD, 2023); OECD PISA 2018 Database, Preglednica III.B1.2.1; OECD PISA 2015, Slika III.8.2 (OECD, 2017)

Slika 1 kaže dva različna podatka: indeks izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju in delež učenk in učencev, ki so »pogosto žrtev« tega nasilja. Indeks pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja temelji na vprašanju »Kako pogosto si v zadnjih 12 mesecih na šoli doživel naslednje?« z vključenimi naslednjimi postavkami: »Drugi učenci so me namerno izključili«; »Drugi učenci so se z mene norčevali«; in »Drugi učenci so mi grozili«; učenci in učenke so izbirali med odgovori »Nikoli ali skoraj nikoli«; »Nekajkrat na leto«; »Nekajkrat na mesec«; »Enkrat na teden ali pogosteje«. Višje vrednosti indeksa kažejo na večjo izpostavljenost medvrstniškemu nasilju.¹

Vrednosti indeksa za Slovenijo kažejo očiten padec v navajanju učenk in učencev o pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja med letoma 2018 in 2022, in sicer z vrednosti –0,11 na –0,43. Učenke in učenci v Sloveniji v letu 2022 torej na splošno poročajo o manj pogostem doživljanju medvrstniškega nasilja kot v letu 2018.

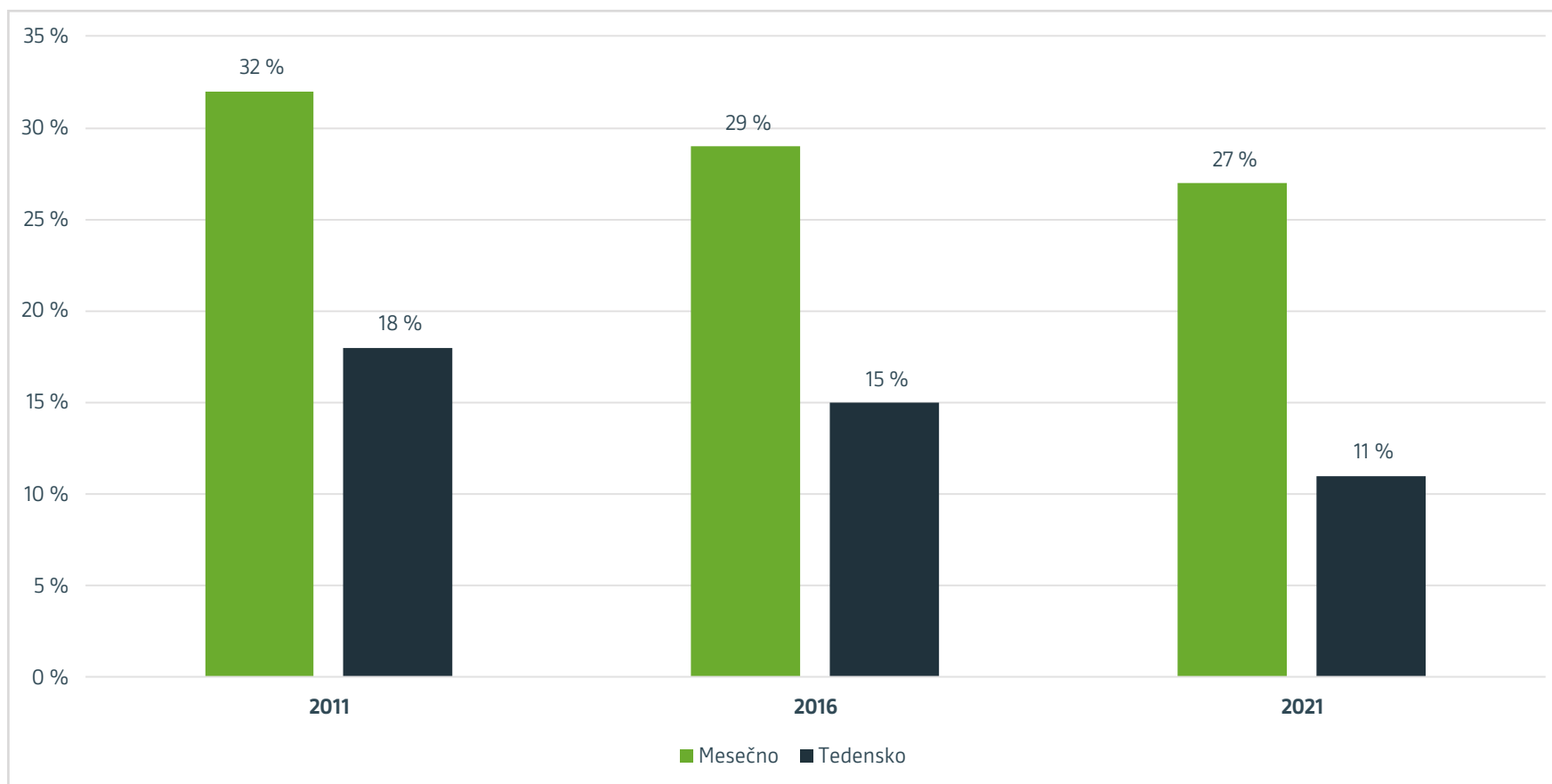
Vendar je pomembno upoštevati, da to ne velja za najbolj prizadete učenke in učence. Podatek »pogosto žrtev« se nanaša na delež učencev in učenk, katerih odgovori jih uvrščajo v zgornjo desetino vrednosti indeksa izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju po vseh državah/gospodarstvih v raziskavi PISA. To so torej učenci in učenke, ki med vsemi državami/gospodarstvi v raziskavi PISA poročajo o najpogostejši izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju. Podatki kažejo, da se delež takih učenk in učencev v Sloveniji

¹ Vrednost 0 predstavlja povprečje in vrednost 1 standardni odklon vrednosti indeksa po državah OECD v letu 2018.

med letoma 2015 in 2022 ni pomembno spremenil in je ostal na približno enaki ravni, 7 in 8 odstotkov.

Stanje glede deleža najbolj prizadetih učenk in učencev se v tem obdobju torej ni izboljšalo. To potrjuje že v uvodu postavljeno tezo, da je za spremljanje pojavnosti medvrstniškega nasilja treba poleg povprečne zaznave celotne populacije učenk in učencev upoštevati tudi zaznavanje najranljivejše skupine učenk in učencev – tiste, ki je najbolj izpostavljena medvrstniškemu nasilju. Podatki za Slovenijo v tem smislu nakazujejo potrebo po bolj ciljno usmerjenih ukrepih za zaščito najranljivejših skupin na tem področju.

Raziskavi PIRLS in TIMSS ne vsebujeta indeksa izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju in podatka o deležu učenk in učencev, ki so najbolj izpostavljeni medvrstniškemu nasilju, kot to velja za raziskavo PISA, poročata pa obe raziskavi o deležih učenk in učencev, ki so doživljali medvrstniško nasilje »približno mesečno«, »približno tedensko« in »skoraj nikoli«.

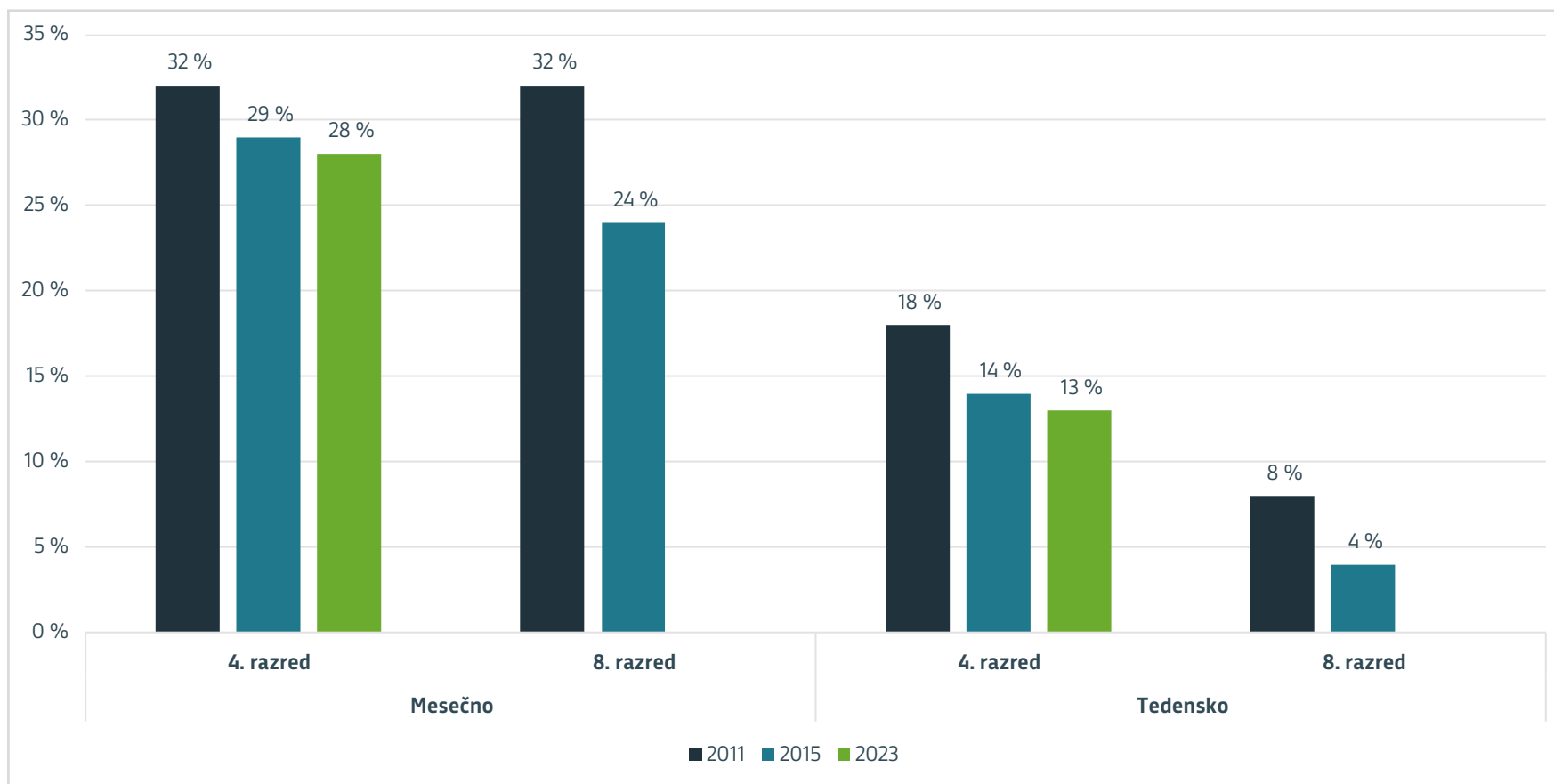


Slika 2: Poročanje učenk in učencev o doživljanju medvrstniškega nasilja po letih (PIRLS)

Vir: IEA PIRLS 2021, Preglednica 2 (Reynolds, Komakhidze, Fishbein in von Davier, 2024); IEA PIRLS 2016, Preglednica 7.3 (Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2017); IEA PIRLS 2011, Preglednica 6.7 (Mullis, Martin, Foy in Drucker, 2012)

Opomba: Učenci in učenke so bili ocenjeni glede na njihove odgovore o tem, kako pogosto so doživeli osem vrst medvrstniškega nasilja (MVN) na lestvici Medvrstniško nasilje učencev. Učenci in učenke, ki niso bili skoraj nikoli žrtve MVN, so dosegli rezultat na lestvici vsaj 9,5, kar ustreza temu, da »nikoli« niso doživeli štirih od osmih vrst MVN in da so vsako od preostalih štirih vedenj doživeli povprečno »nekajkrat na leto«. Učenci in učenke, ki so bili žrtve MVN približno tedensko, so dosegli rezultat največ 7,9, kar ustreza temu, da so vsako od štirih od osmih vedenj doživeli povprečno »enkrat ali dvakrat na mesec« in vsako od preostalih štirih »nekajkrat na leto«. Vsi drugi učenci in učenke so bili žrtve MVN približno mesečno.

Podatki iz raziskave PIRLS kažejo, da se je v treh merjenjih v obdobju desetih let zmanjšal tako delež učencev in učenk, ki so poročali, da medvrstniško nasilje doživljajo mesečno, kot tudi tistih, ki so poročali o tedenskem doživljanju medvrstniškega nasilja.



Slika 3: Poročanje učencev in učenk o doživljanju medvrstniškega nasilja po letih (4. in 8. razred, TIMSS)

Vir: IEA TIMSS 2023, Preglednica 6.1.7 (von Davier idr., 2024); IEA TIMSS 2015, Preglednica 7.11 in 7.12 (Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2016); IEA TIMSS 2011, Preglednica 6.11 in 6.12 (Mullis, Martin, Foy in Arora, 2012)

Opomba: Osmošolci in osmošolke v Sloveniji niso sodelovali v raziskavi TIMSS leta 2023.

Raziskava TIMSS prav tako kaže upad deleža učencev in učenk, ki so poročali, da medvrstniško nasilje doživljajo mesečno in tedensko – za učence in učenke 4. razredov v treh merjenjih v obdobju 12 let, za učence in učenke 8. razredov, ki v zadnjem merjenju niso sodelovali, pa v obdobju štirih let med letoma 2011 in 2015.

Dolgoročni podatki raziskave HBSC potrjujejo, da raven doživljanja medvrstniškega nasilja v splošnem nekoliko fluktuira, vendar pa jasnih trendov ni mogoče opaziti. Leta 2018 je 12,4 odstotkov mladostnikov in mladostnic v starosti med 11 in 17 let poročalo o spletni viktimizaciji (NIJZ, 2019), med pandemijo covida-19 pa je 16 odstotkov devetošolcev in devetošolk doživelo spletno nasilje, 8 odstotkov pa ga je tudi izvajalo (NIJZ, 2021). Primerjava obdobja od 2002 do 2018 kaže na rahel porast izvajanja nasilja nasploh ter upad telesnega medvrstniškega nasilja. Povečal se je delež 15-letnikov in 15-letnic, ki poročajo o viktimizaciji.

Raziskave slovenskih raziskovalcev in raziskovalk v nacionalnem okviru dodatno osvetljujejo pojavnost medvrstniškega nasilja. Pečjak in Pirc (2017) navajata, da 15 odstotkov osnovnošolcev in osnovnošolk doživlja medvrstniško nasilje mesečno, 8 odstotkov pa ga izvaja. Deklice so pogostejše žrtve, učenci in učenke s slabšim učnim uspehom pa pogostejše izvajajo nasilje. Skoraj 90 odstotkov učencev in učenk navaja, da se je medvrstniško nasilje zgodilo na njihovi šoli v zadnjega pol leta. 22 odstotkov jih je nasilje opazilo nekajkrat mesečno, 18 odstotkov tedensko, 24 odstotkov pa večkrat tedensko, pri čemer so prevladovale verbalne oblike (Pirc idr., 2019). Metaanaliza (Šulc in Bučar Ručman, 2019) je pokazala, da je 9 odstotkov otrok večkrat izkusilo medvrstniško nasilje,

33 odstotkov pa vsaj enkrat. Vendar pa Pečjak idr. (2021) opozarjajo, da so slovenske raziskave metodološko raznolike (različne definicije, merila, starostne skupine), kar otežuje posploševanje ugotovitev.

V okviru naše raziskovalne skupine smo začeli zbirati podatke o medvrstniškem nasilju na velikih vzorcih učencev in učenk v šolskem letu 2015/2016 ter še v šolskih letih 2018/2019 in 2022/2023. Podatkov resda ni korektno primerjati med seboj, saj so bili pri posameznih merjenjih različno veliki priložnostni vzorci mladostnikov in mladostnic. Za povsem korektno vzporejanje podatkov iz različnih let bi bilo treba zagotoviti reprezentativne, primerljivo velike vzorce. Tudi starost vključenih učencev in učenk pri posameznih merjenjih ni bila povsem enaka. V šolskem letu 2015/2016 smo vključili učence in učenke od 6. do 9. razreda, v šolskem letu 2018/2019 učence 8. in 9. razreda ter dijake in dijakinje od 1. do 3. letnika, v šolskem letu 2022/2023 pa učence in učenke 8. in 9. razreda. Presečna skupina vseh treh merjenj so torej učenci in učenke 8. in 9. razreda. Pregled opisnih statistik za učence in učenke 8. razreda v treh merjenjih ne kaže večjih sprememb v povprečnih vrednostih pri samoporočani viktimizaciji in samoporočanem izvajanju medvrstniškega nasilja.

Težavnost presojanja problematike medvrstniškega nasilja

Teza, da je medvrstniškega nasilja čedalje več, se je močno razširila zaradi poročanja Policije, da je bilo v letih 2022 in 2023 več prijavljenih primerov kot pretekla leta. Pri tem Policija v svojem Letnem poročilu za leto 2022 in Letnem poročilu za leto 2023

porast števila prijavljenih primerov pripisuje vrnitvi učencev in učenk v šole po epidemiji covida-19 in večji ozaveščenosti strokovne javnosti o tem pojavu v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (tudi kot posledica strelskega napada v Srbiji). Poroča še, da so v preteklih letih veliko truda vložili v ozaveščanje zaposlenih v šolstvu ter otrok in staršev o pomenu takojšnje zaznave in prijave medvrstniškega nasilja. Porast števila prijav je treba torej (tudi po poročanju Policije) precej pripisati večji občutljivosti šol in staršev za zaznavanje medvrstniškega nasilja.

Na vprašanje, ali je mogoče navidezni porast števila primerov medvrstniškega nasilja pripisati večji senzibilnosti in torej večji pripravljenosti na poročanje o tem pojavu (ki se kaže tudi v večjem številu prijav Policiji) ali gre za dejanski porast števila primerov ob podatkih, ki jih imamo na voljo, ne moremo odgovoriti. Čeprav se zdi, da lahko z našimi podatki ovržemo tezo, da je medvrstniško nasilje v porastu, bi bil tak sklep nekorekten ne le zaradi metodoloških omejitev, ki ne omogočajo neposredne primerjave podatkov, pridobljenih v različnih merjenjih, ampak tudi zaradi narave pojava medvrstniškega nasilja. V dolgoročno doživljanje in izvajanje medvrstniškega nasilja je namreč vključena manjšina učencev in učenk. Medvrstniško nasilje je namreč vezano na socialno hierarhijo in neravnovesje moči v razredu in večina učencev in učenk je tako v medvrstniško nasilje vključena v vlogi opazovalcev. Ni realno pričakovati, da se bo morebitni porast števila primerov medvrstniškega nasilja jasno pokazal v višjih povprečnih vrednostih samoporočane viktimizacije in izvajanja medvrstniškega nasilja. Za presojanje morebitnih sprememb v pojavnosti medvrstniškega nasilja v času bi morali spremljati časovne trende raznovrstnih kazalnikov delovanja razredov.

Na težavnost presojanja problematike medvrstniškega nasilja na podlagi parcialnih statističnih podatkov kaže tudi paradoks zdravega okolja. Ta pojav so opisali finski raziskovalci in raziskovalke po izvedbi uspešnega preventivnega programa Kiva, ki je na ravni vseh vključenih učencev in učenek po poročanjih učencev in učenek vodil v zmanjšanje doživljanja in izvajanja nasilja. Vendar so učenci in učenke, ki so ostali viktimizirani, poročali o izrazitejši stiski, povezani z viktimizacijo. Paradoks zdravega okolja tako pomeni, da se stiska učencev in učenek, ki nasilje doživljajo, še poveča, ko se splošna stopnja doživljanja medvrstniškega nasilja v razredu ali na šoli zniža (Garandeanu in Salmivalli, 2019). Na šolah, kjer je medvrstniškega nasilja manj, je izkušnja viktimiziranosti pogosto hujša, saj je viktimizacija še bolj centralizirana, učenec oziroma učenka, ki doživlja nasilje, pa to še bolj pripisuje sebi. Zgolj prizadevanje za zmanjševanje pogostosti doživljanja in izvajanja medvrstniškega nasilja torej ne zadostuje, da bi lahko zmanjšali stisko, povezano z doživljanjem medvrstniškega nasilja. Pomembna so stalna prizadevanja za krepitev varnega in spodbudnega učnega okolja za vse učence in učenke.

Prav tako je pomembno opozoriti, da na osnovi deleža doživljanja medvrstniškega nasilja pri učencih in učenkah ni ustrezno sklepati na resnost oziroma perečnost pojava. Tako lahko na primer podatek iz Unicefove raziskave, ki ga pri nas pogosto povzemajo mediji, da je bil vsak četrti učenec in učenka žrtev medvrstniškega nasilja, vodi v banaliziranje tega pojava, saj ne ločuje med dogodki, ki so bili enkratni in morda niti niso vključevali neravnovesja moči ter jim je bil posameznik ali posameznica sama s podporo vrstnikov in vrstnic, učiteljev in učiteljic in/ali staršev uspešno kos, ter primere hude kronične viktimizacije,

pri katerih gre za ponavljajočo se izkušnjo hudega neravnovesja moči. Slednji nas morajo skrbeti in to zagotovo ni izkušnja vsakega četrtega mladostnika in mladostnice.

Vzdolžne raziskave o medvrstniškem nasilju v slovenskem okolju

Čeprav presečne raziskave podajajo pomemben vpogled v razširjenost in dejavnike medvrstniškega nasilja, so za globlje razumevanje procesa nasilja na ravni posameznika in posameznice ter razreda ključne longitudinalne študije. V slovenskem okolju so tovrstne raziskave še posebej pomembne, saj osnovnošolski razred predstavlja razmeroma stabilno razvojno okolje skozi devet let šolanja.

Ena izmed pomembnih longitudinalnih raziskav v Sloveniji je projekt Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne poti v kontekstu migracij (Kozina, 2022), izveden med pandemijo covid-19. V raziskavi je sodelovalo več kot 2000 učencev in učenk iz 20 osnovnih in 20 srednjih šol. Ugotovitve kažejo, da so povprečne ravni medvrstniškega nasilja ostale stabilne skozi šolsko leto, kljub epidemiološkim razmeram. Opazne so bile razlike med spoloma (fantje so poročali o višjih stopnjah tako viktimizacije kot izvajanja nasilja) ter med starostnimi skupinami (osnovnošolski fantje so pogosteje izvajali nasilje kot srednješolski).

Trenutno najboljšežnejša longitudinalna raziskava o medvrstniškem nasilju v Sloveniji je projekt Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem

pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli? (Košir, 2021). V njem sodeluje več kot 6500 učencev in učenk iz 118 osnovnih šol. Namen raziskave je preučiti vzajemne povezave med kazalniki razredne socialne dinamike in oblikami vključenosti učencev in učenk v medvrstniško nasilje v obdobju zgodnjega mladostništva.

Uporabljenih je bilo več virov podatkov (samoocena, vrstniške nominacije, poročanja učiteljev in učiteljic) in različne raziskovalne metode (longitudinalno spremljanje, fokusne skupine) ter analize (analiza socialnih omrežij, večnivojsko modeliranje, kvalitativne analize). Prve ugotovitve kažejo, da so stopnje poročane viktimizacije in izvajanja medvrstniškega nasilja (fizičnega, verbalnega, odnosnega, spletnega) med tremi merjenji v enem šolskem letu ostale razmeroma stabilne. Pri nekaterih oblikah izvajanja medvrstniškega nasilja je bil opažen rahel porast v zadnji točki merjenja, zlasti pri besednem nasilju. Podobno so se skozi šolsko leto pokazali rahli negativni premiki tudi pri zaznani opori vrstnikov in vrstnic ter zaznanih pozitivnih odnosih z učitelji in učiteljicami, medtem ko so zaznani negativni odnosi nekoliko narasli. Vedenje opazovalcev in opazovalk se v povprečju ni bistveno spremenilo, vendar beležimo rahel upad zagovarjanja žrtve in porast aktivnega spodbujanja nasilja. Intraklasni koeficienti so pokazali, da večino variance lahko pripišemo razlikam med posamezniki in posameznicami (razredni ICC med 0,04 in 0,07), šolska raven pa ni pomembno prispevala k pojasnjevanju variance (Horvat in Zorjan, 2024).

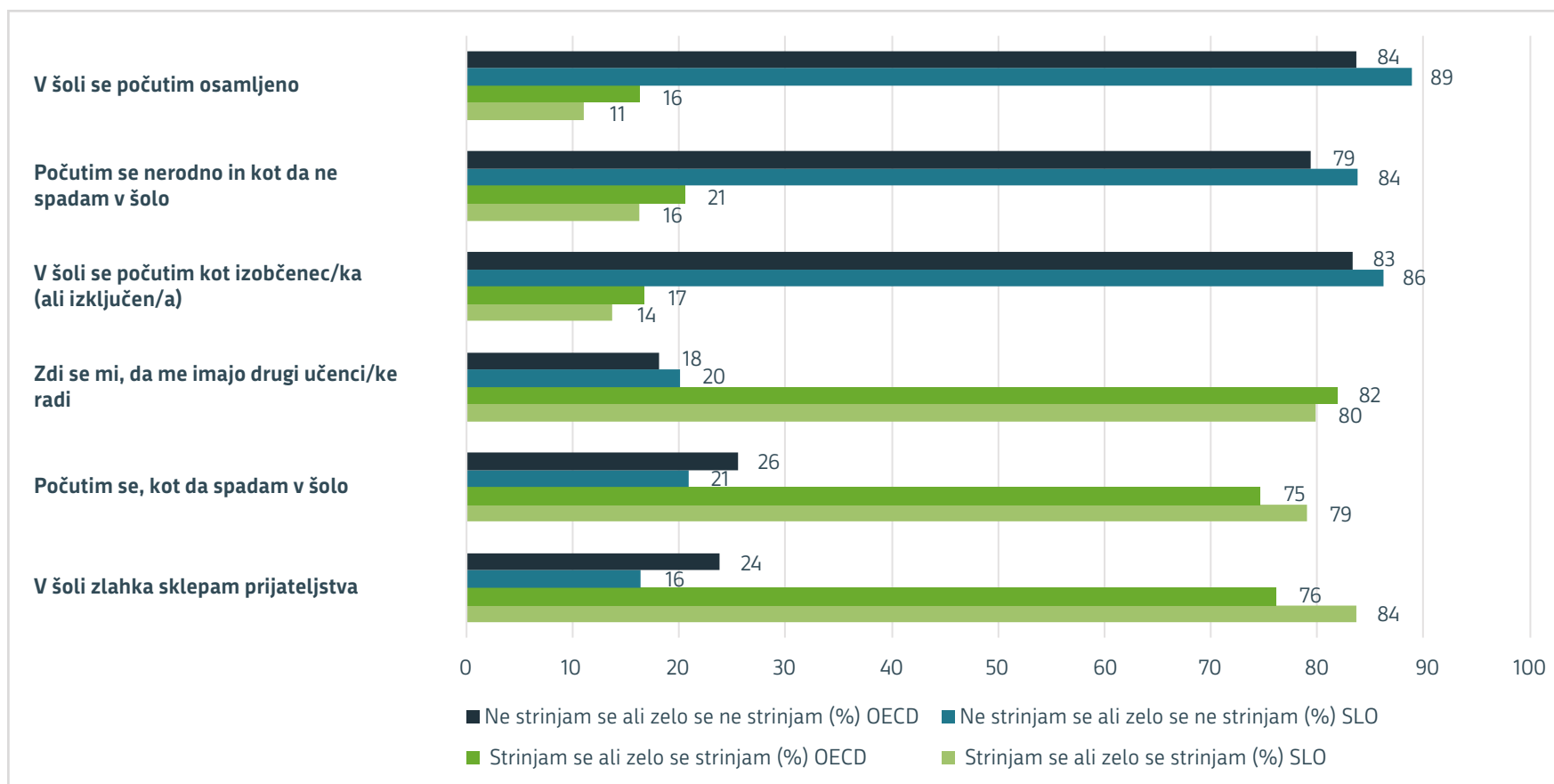
Ugotovljene so bile zmerne povezave med viktimizacijo in izvajanjem nasilja ter visoka prekrivnost med tradicionalnimi in spletnimi oblikami medvrstniškega nasilja. Učenci in

učenke z višjo viktimizacijo so zaznavali manj vrstniške opore, slabše odnose z učitelji in učiteljicami ter večjo negotovost glede svojega socialnega položaja. Učenci in učenke, ki so poročali o višjem izvajanju medvrstniškega nasilja, so obenem poročali o večjih ciljih priljubljenosti, višji stopnji moralne nezavzetosti, slabših odnosih z učitelji in učiteljicami ter nižji učni zavzetosti.

V okviru raziskave so bile izvedene tudi fokusne skupine z učenci in učenkami, učitelji in učiteljicami ter svetovalnimi delavci in delavkami, s ciljem preverjanja smernic za preprečevanje medvrstniškega nasilja. Nadaljnje kvalitativne in kvantitativne analize potekajo, objave pa so načrtovane v prihodnjih letih. Izdan je bil priročnik, namenjen učiteljem in učiteljicam, ki je prosto dostopen na spletu (Košir idr., 2024).

Doživljanje pripadnosti šoli pri učenkah in učencih

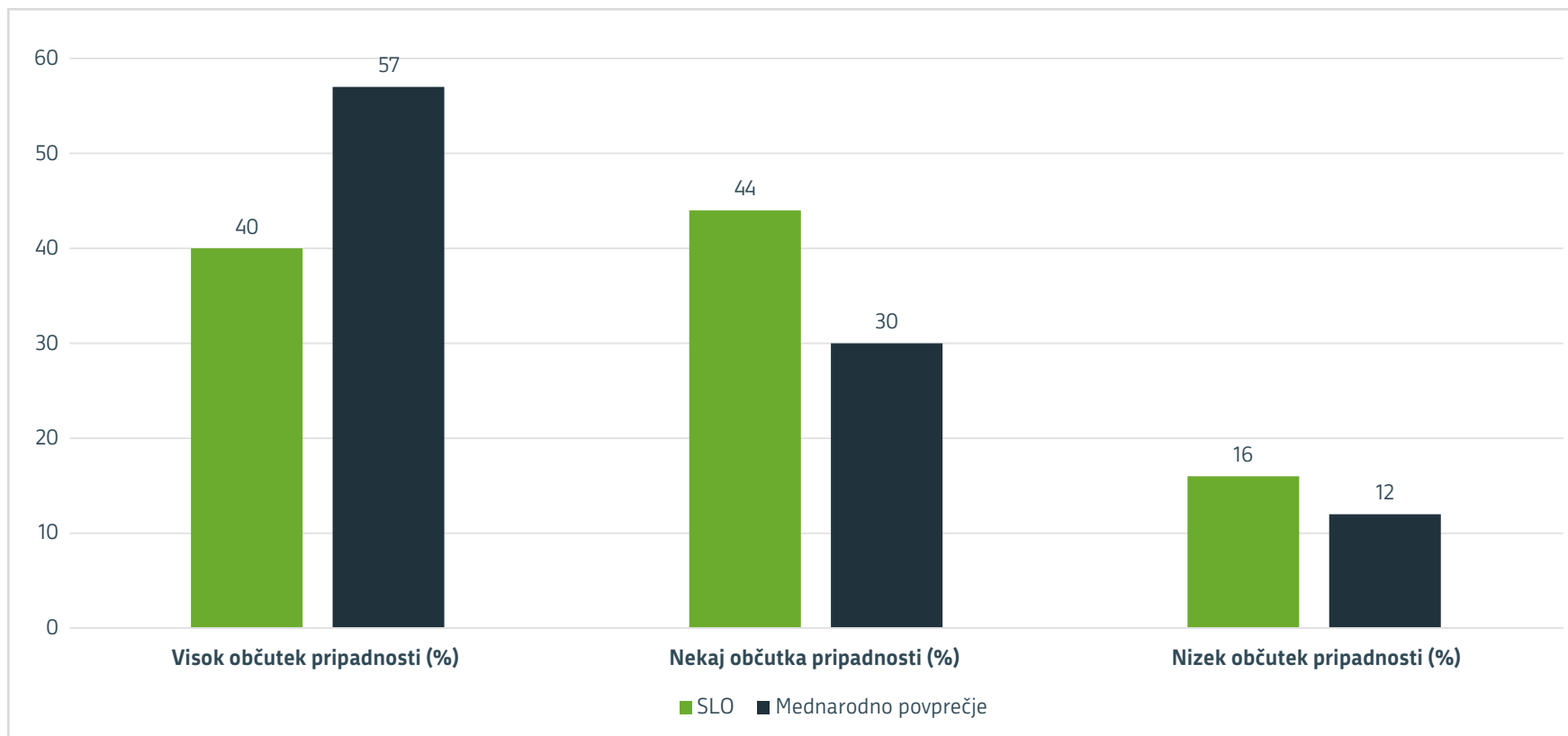
Tudi podatki o doživljanju pripadnosti šoli pri učenkah in učencih v Sloveniji večinoma izvirajo iz mednarodnih študij, kot so PIRLS, TIMSS in PISA. V nadaljevanju predstavljamo rezultate iz zadnjih ciklov vseh treh raziskav, pri čemer se podatki iz raziskav PIRLS in TIMSS nanašajo na četrtošolce in četrtošolke, podatki iz raziskave PISA pa na 15-letnike in 15-letnice.



Slika 4: Doživljanje pripadnosti šoli pri učenkah in učencih (PISA 2022)

Vir: OECD PISA 2022, Preglednica II.B1.1.1 (OECD, 2023)

Podatki iz raziskave PISA 2022 kažejo, da večina 15-letnikov in 15-letnic poroča o doživljanju podpore, vključenosti in pripadnosti šoli, pri čemer podatki učencev in učenk v Sloveniji sicer ne odstopajo bistveno od povprečja OECD, opažena manjša odstopanja pa kažejo na nekoliko večji občutek pripadnosti pri učencih in učenkah v Sloveniji.

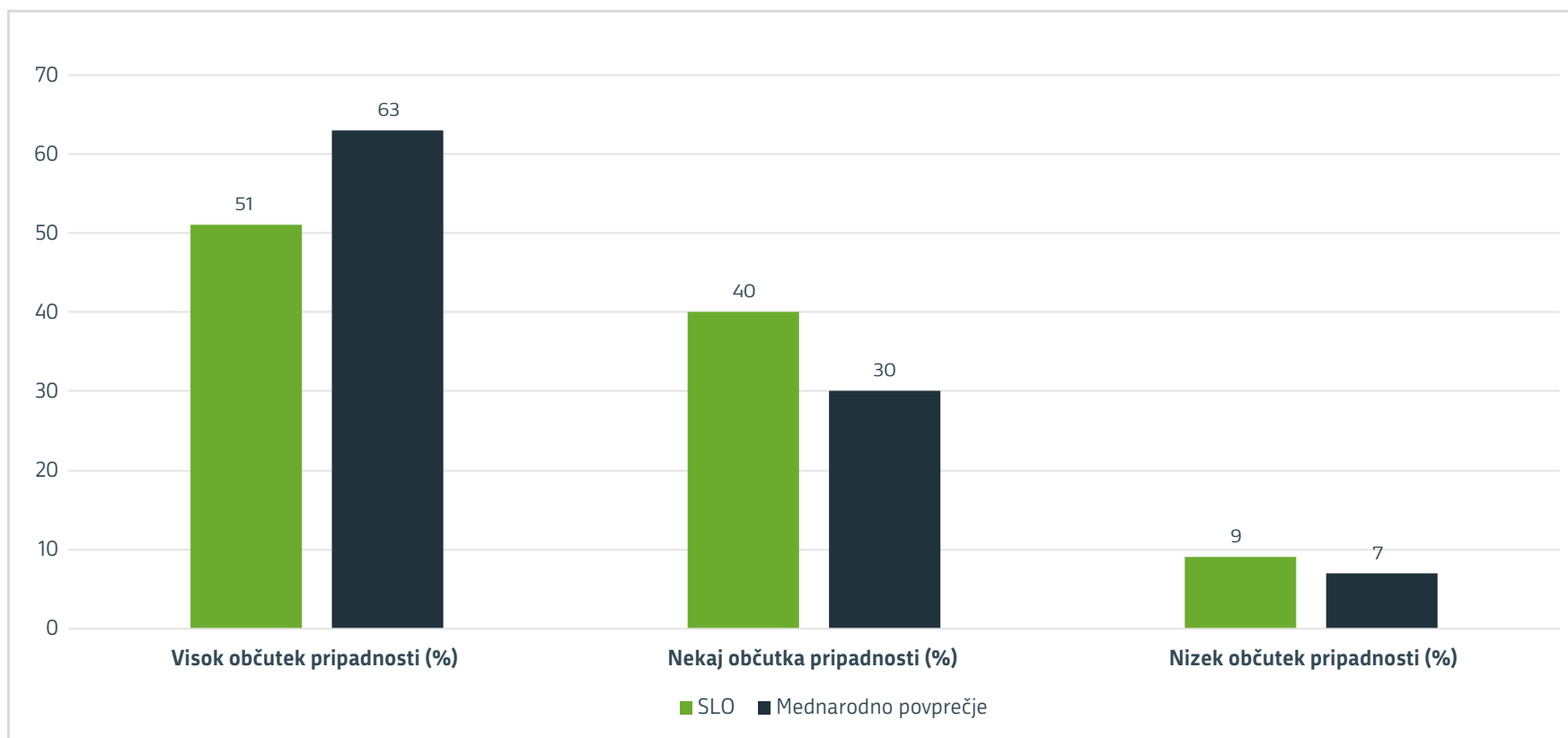


Slika 5: Doživljanje pripadnosti šoli pri učencih in učenkah (TIMSS 2023)

Vir: IEA TIMSS 2023, Preglednica 6.1.1 (von Davier idr., 2024).

Opomba: Učenci in učenke so bili ocenjeni glede na njihove odgovore na sedem trditev na lestvici Občutek pripadnosti šoli. Mejne vrednosti delijo lestvico v tri kategorije. Učenci in učenke z visokim občutkom pripadnosti šoli so dosegli rezultat na ali nad mejno vrednostjo, kar ustreza povprečno »zelo se strinjam« s štirimi od sedmih trditev in povprečno »malo se strinjam« s preostalimi tremi trditvami. Učenci in učenke z nizkim občutkom pripadnosti šoli so dosegli rezultat na ali pod mejno vrednostjo, kar ustreza povprečno »malo se ne strinjam« s štirimi od sedmih trditev in povprečno »malo se strinjam« s preostalimi tremi trditvami. Vsi drugi učenci in učenke so imeli nekaj občutka pripadnosti šoli.

V nasprotju s podatki iz raziskave PISA 2022 podatki za četrtošolce in četrtošolke pri matematiki v raziskavi TIMSS 2023 kažejo, da ti v primerjavi z mednarodnim povprečjem v manjšem deležu poročajo o doživljanju visokega občutka pripadnosti šoli ter v večji meri poročajo o doživljanju nizkega občutka pripadnosti šoli.



Slika 6: Doživljanje pripadnosti šoli pri učenkah in učencih (PIRLS 2021)

Vir: IEA PIRLS 2021, Preglednica 1 (Reynolds idr., 2024)

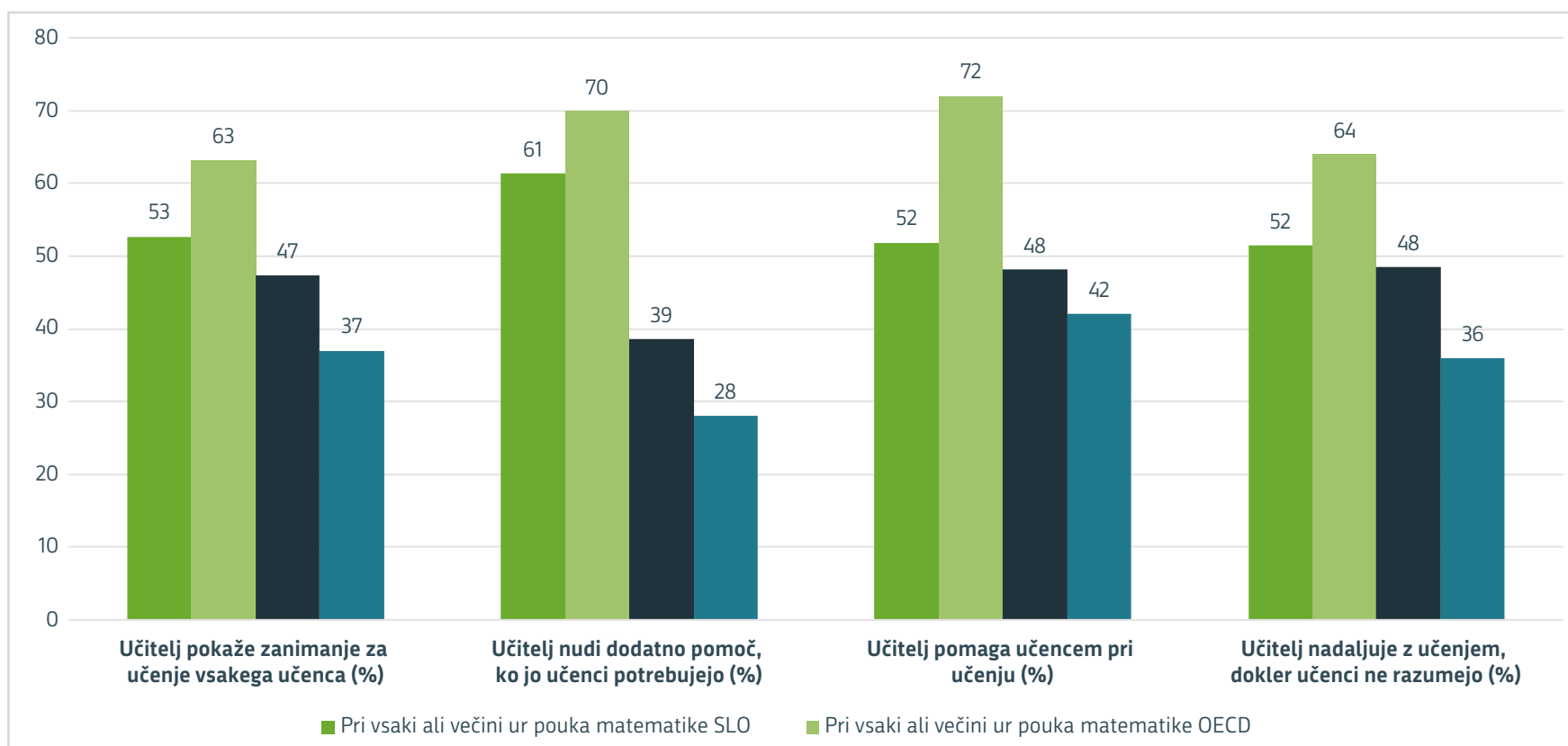
Podobno tudi podatki raziskave PIRLS 2021 kažejo nižji občutek pripadnosti šoli pri četrtošolcih in četrtošolkah v Sloveniji v primerjavi z mednarodnim povprečjem: učenci in učenke v Sloveniji v manjšem deležu poročajo o visoki pripadnosti šoli ter v večjem deležu o nizki pripadnosti šoli.

Podatki iz zadnjih ciklov treh mednarodnih raziskav kažejo torej na določene razlike v doživljanju pripadnosti šoli med četrtošolci in četrtošolkami ter 15-letniki in 15-letnicami v Sloveniji glede na mednarodna povprečja. Podatki iz raziskave PISA kažejo, da 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji izkazujejo podoben občutek pripadnosti kot v povprečju države OECD, medtem ko podatki raziskav TIMSS in PIRLS kažejo nekoliko nižji občutek pripadnosti šoli pri četrtošolcih in četrtošolkah v Sloveniji v primerjavi z mednarodnim povprečjem. Pri raziskavi PISA so za Slovenijo zanimivi tudi primerjalni podatki indeksa občutka pripadnosti šoli med leti 2015, 2018 in 2022. Indeks temelji na vprašanju, v kolikšni meri se učenke in učenci strinjajo (»zelo se strinjam«, »strinjam se«, »ne strinjam se« in »zelo se ne strinjam«) s šestimi trditvami o šoli (glej sliko 4). Te trditve so nato združene v skupni indeks občutka pripadnosti šoli, pri čemer vrednost 0 predstavlja povprečje in vrednost 1 standardni odklon vrednosti indeksa po državah OECD v letu 2015 (OECD, 2023). Višje vrednosti indeksa kažejo na močnejši občutek pripadnosti šoli.

Slovenija je v letu 2022 zabeležila pozitiven premik v indeksu občutka pripadnosti šoli, in sicer za 0,14 točke v primerjavi z letom 2018 in 2015 (iz -0,11 oziroma -0,10 na 0,04), kar je statistično značilna razlika (Preglednica II.B.1.1.5, OECD, 2023). Slovenija je tako med redkimi državami, ki so v zadnjem ciklu raziskav PISA pokazale izrazito izboljšanje občutka pripadnosti med 15-letniki in 15-letnicami.

Zaznana podpora učiteljev in učiteljic ter vrstnikov in vrstnic

Pri analizi o zaznani opori učiteljev in učiteljic ter vrstnikov in vrstnic se opiramo na podatke iz raziskav PISA in HBSC.



Slika 7: Podpora učitelja pri pouku matematike (PISA 2022)

Vir: OECD PISA 2022, Preglednica II.B1.1.1 (OECD, 2023)

Podatki iz raziskave PISA 2022 glede zaznane podpore učiteljev in učiteljic kažejo, da učenci in učenke v Sloveniji v primerjavi s povprečjem pri učencih in učenkah v državah OECD zaznavajo nižjo podporo učitelja oziroma učiteljice pri pouku matematike. Dodatno iz podatkov iz raziskave PISA izhaja, da učenci in učenke v Sloveniji poročajo o nizki podpori učitelja oziroma učiteljice tako v primerjavi z učenci in učenkami v državah OECD kot tudi v primerjavi z učenci in učenkami v vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi; indeks podpore učitelja oziroma učiteljice v Sloveniji je tretji najnižji izmed vseh sodelujočih držav.

Zaznano podporo učiteljev in učiteljic meri tudi raziskava HBSC. Podatki iz leta 2022 kažejo, da je delež učencev in učenk, ki poročajo, da zaznavajo veliko opore učiteljev in učiteljic, pod povprečjem vseh vključenih držav za vse tri starostne skupine udeležencev (11, 13 in 15 let) tako za dekleta kot za fante (Badura idr., 2024).

Raziskava HBSC meri tudi zaznano podporo sošolcev in sošolk. Podatki za leto 2022 (slika 8) kažejo na določene razlike v zaznani podpori sošolcev in sošolk med različnimi starostnimi skupinami. Delež 11-letnikov in 11-letnic ter 13-letnikov in 13-letnic v Sloveniji, ki poročajo o visoki opori sošolcev in sošolk, je blizu mednarodnega povprečja, pri čemer je v primerjavi z mednarodnim povprečjem opazno nekoliko večje odstopanje pri 11-letnicah v Sloveniji (Slovenija: 63 odstotkov, povprečje HBSC: 58 odstotkov). Pri 13-letnikih in 13-letnicah je opazen določen padec deleža tistih, ki poročajo o visoki opori sošolcev in sošolk tako v Sloveniji kot v povprečju v drugih državah, ki so sodelovale v raziskavi HBSC. Pri 15-letnikih in 15-letnicah v Sloveniji pa je spet opazen dvig deleža tistih (dekleta

62 odstotkov, fantje 69 odstotkov), ki poročajo o višji opori sošolcev in sošolk in je višji od mednarodnega povprečja.



Slika 8: Podpora sošolk in sošolcev (HBSC 2022)

Vir: Badura idr., 2024

Izobraževanje in usposobljenost učiteljev in učiteljic za obvladovanje razredne dinamike in odzivanje na nasilje

Vloga učiteljev in učiteljic pri preprečevanju in odzivanju na medvrstniško nasilje

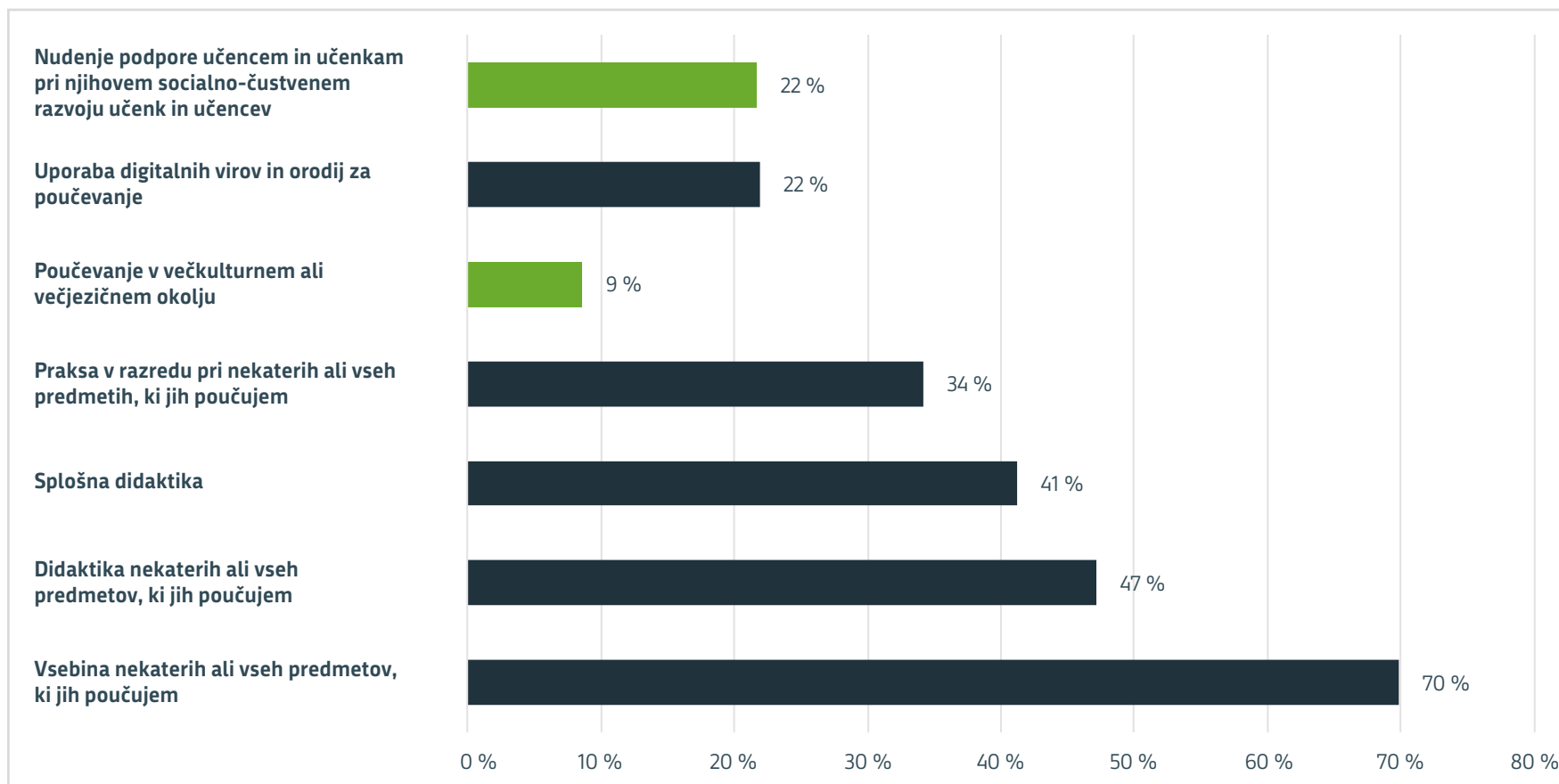
Ker se medvrstniško nasilje najpogosteje pojavlja v šolah oziroma med učenci in učenkami, ki obiskujejo isto šolo ali najpogosteje tudi isti razred, imajo učitelji in učiteljice ključno vlogo pri preprečevanju in obravnavi tovrstnega nasilja. Kljub temu pa je raziskav, ki bi preučevale ta vidik v Sloveniji, malo. Študije so pokazale, da učitelji in učiteljice pogosto podcenjujejo resnost in pogostost določenih oblik medvrstniškega nasilja, npr. verbalnega in odnosnega (npr. Bučar Ručman, 2004; Pušnik, 2012). Poleg tega učitelji in učiteljice menijo, da pogosteje posredujejo, kot to zaznavajo učenci in učenke (Posnic in Košir, 2016). Razlog za to je lahko v tem, da imajo bodoči učitelji in učiteljice omejeno izobrazbo o medvrstniškem nasilju (Tašner in Berčnik, 2019). Ključna vloga učiteljev in učiteljic se kaže tudi v njihovi sposobnosti moderiranja medvrstniških odnosov in ustreznega odzivanja, saj je pripadnost šoli negativni napovednik izvajanja medvrstniškega nasilja (Košir idr., 2023).

Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev in delavk

Analiza predmetnikov pedagoških študijskih programov kaže, da so vsebine s področja medvrstniškega nasilja, vključujočega vodenja in odnosnih kompetenc sicer vključene v izobraževanje bodočih učiteljev in učiteljic, a v majhnem obsegu. Vključevanje tovrstnih

vsebin v začetno izobraževanje učiteljev in učiteljic je sicer nujen prvi korak izgrajevanja njihovih kompetenc za ustrezno vključujoče vodenje razreda, ni pa zadostno, saj zahtevajo izkustveni trening in preizkušanje v praksi.

Podatki raziskave TALIS 2024 kažejo, da 22 odstotkov učiteljev in učiteljic meni, da jih je njihovo formalno izobraževanje pripravilo »kar precej« ali »zelo« na nudenje podpore učencem in učenkam pri njihovem socialno-čustvenem razvoju. Manjšo pripravljenost so učitelji in učiteljice iz Slovenije izrazili le še za poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju, in sicer 9 odstotkov (slika 9).



Slika 9: Odstotek učiteljic in učiteljev, ki menijo, da jih je njihovo formalno izobraževanje pripravilo »kar precej« ali »zelo« na navedene vidike poučevanja (TALIS 2024)

Vir: OECD, TALIS 2024 Database, Preglednica 4.5

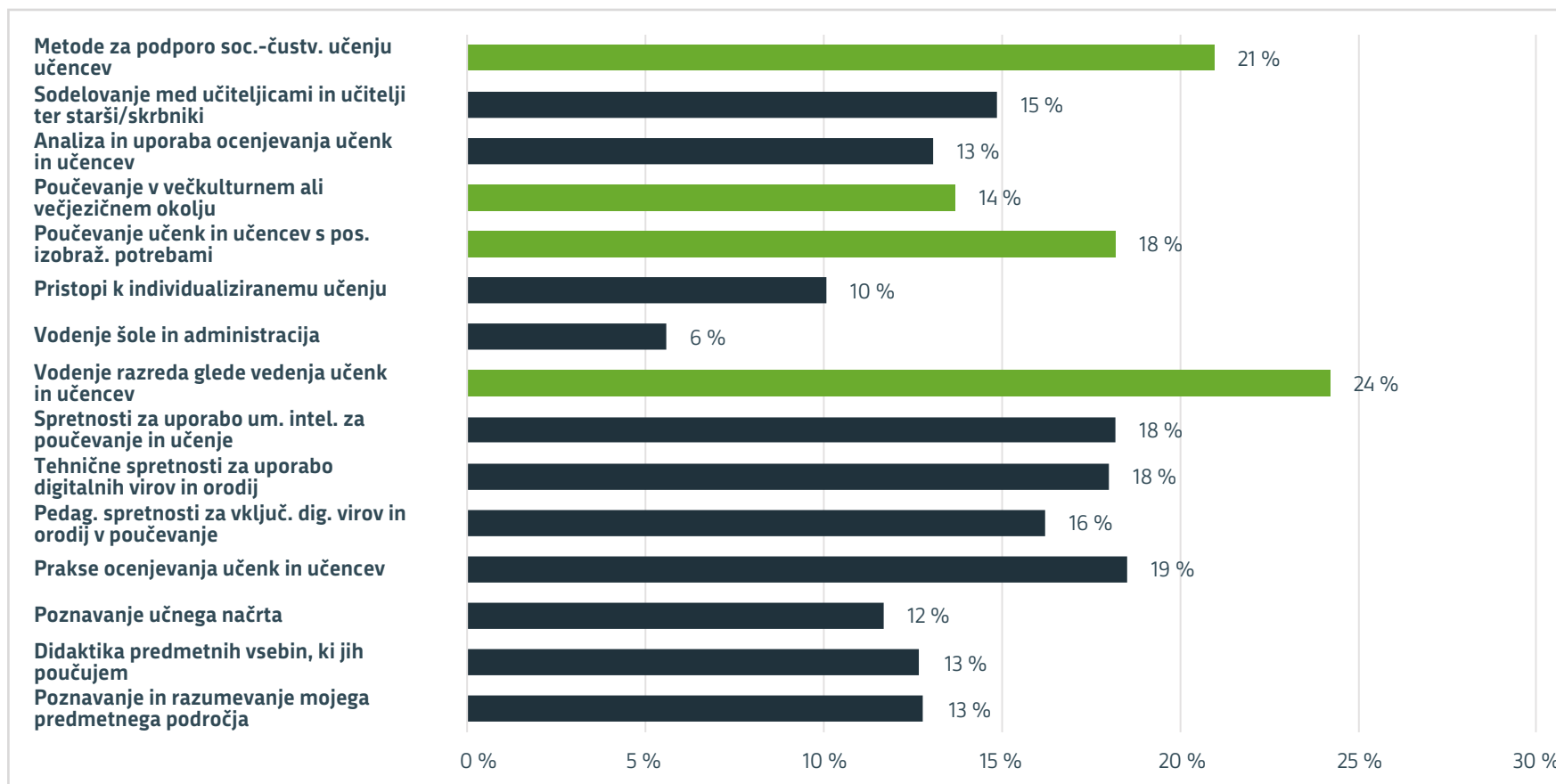
Na sistemski ravni strokovnjaki in strokovnjakinje v Sloveniji, ki delajo z otroki, vključenimi v medvrstniško nasilje, že dolgo opozarjajo na pomanjkanje celovite strategije za krepitev priložnosti za socialno-čustveno učenje v šolah, kar je nujen pogoj za učinkovito preprečevanje in odzivanje na medvrstniško nasilje. Tudi Društvo psihologov Slovenije je leta 2023 opozorilo na potrebo po sistemskem ukrepanju ter pozvalo odločevalce in vodstva vzgojno-izobraževalnih ustanov, naj okrepijo prizadevanja za vzpostavitev dodatnih okolij, v katerih bodo lahko strokovni delavci in delavke, učitelji in učiteljice, svetovalci in svetovalke ter starši krepili svoje odnosne kompetence.

V Sloveniji sicer obstajajo nekatere na dokazih utemeljene prakse, ki podpirajo razvoj odnosnih kompetenc učiteljev in učiteljic ter učencev in učenk oziroma socialno-čustveno učenje, vendar so te na voljo le zainteresiranim ali motiviranim šolam in učiteljem in učiteljicam ter niso urejene na sistemski ravni. Med takšne prakse spadajo usposabljanje učiteljev in učiteljic »Varno in spodbudno učno okolje« (ZRSŠ, 2018–), projekt Roka v ROKI (Kozina, 2020) in program »To sem jaz« (Tacol idr., 2019). Treba bi bilo razmisliti o sistemskih načinih podpore socialno-čustvenemu učenju ter preprečevanju medvrstniškega nasilja v šolah v Sloveniji. Trajnost učinkov projektnih ali obetavnih praks v posameznih šolah (ki pogosto temeljijo na delu manjše skupine zavzetih učiteljev in učiteljic, svetovalnih delavcev in delavk ali ravnateljev in ravnateljic) je zaradi odsotnosti systemske podpore za zagotavljanje kontinuitete dela vprašljiva.

Samozaznana usposobljenost učiteljev in učiteljic za obvladovanje razredne dinamike in odzivanje na nasilje

Podatke o samozaznani usposobljenosti učiteljev in učiteljic za obvladovanje razredne dinamike lahko med drugim pridobimo iz raziskave TALIS, v okviru katere učitelji in učiteljice med drugim poročajo o tem, kako dobro so pripravljeni za delo v razredu ter na katerih področjih imajo visoko potrebo po profesionalnem razvoju.

Slika 10 prikazuje podatke iz raziskave TALIS 2024 o samozaznani potrebi učiteljev in učiteljic po profesionalnem usposabljanju. Kot je razvidno iz slike, učitelji in učiteljice v Sloveniji največjo potrebo po profesionalnem usposabljanju izražajo pri vodenju razreda glede vedenja učencev in učenk ter pri metodah za podporo socialno-čustvenemu učenju.



Slika 10: Odstotek učiteljev in učiteljic, ki poročajo o »visoki stopnji potrebe« po navedenih dejavnostih strokovnega usposabljanja (TALIS 2024)

Vir: OECD, TALIS 2024 Database, Preglednica 4.27

Raziskava TALIS med drugim meri tudi samozaznano pripravljenost učiteljev in učiteljic na delo v razredu. Odstotek učiteljic in učiteljev v Sloveniji, ki so v raziskavi TALIS 2018 menili, da so dobro ali zelo dobro pripravljeni na vodenje razreda in obnašanje učencev in učenk, je bil 61,8 odstotkov, kar je nižji odstotek od večine možnih odgovorov na to vprašanje. Od skupaj desetih možnih odgovorov so manj odstotkov prejeli zgolj naslednji odgovori: »Poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem razredu« (27 odstotkov), »Poučevanje medpredmetnih veščin« (60 odstotkov) ter »Poučevanje v razredu z različnimi sposobnostmi učenk in učencev« (57 odstotkov) (OECD, 2019).



Sklep

Čeprav podatki kažejo, da je obseg samoporočane viktimizacije stabilen in da se porast zaznava predvsem pri spletnih oblikah nasilja, sama pogostost ni ključni pokazatelj perečnosti pojava, saj medvrstniško nasilje najbolj prizadene manjšino učencev in učenk z izrazito negativnimi izkušnjami. Učenci in učenke v Sloveniji v mednarodnih primerjavah izkazujejo nižjo pripadnost šoli in zaznavajo manj podpore učiteljev in učiteljic, ob tem pa učitelji in učiteljice sami poročajo o pomanjkanju usposobljenosti za obvladovanje razredne dinamike ter podporo socialno-čustvenemu razvoju učencev in učenk. Za zagotovitev varnega in spodbudnega učnega okolja je zato nujno sistematično spremljanje kazalnikov varnosti in vključenosti, okrepitev programov socialno-čustvenega učenja ter celovita krepitev odnosnih kompetenc učiteljev in učiteljic.

Bolj specifične in ciljno usmerjene pristope k preprečevanju medvrstniškega nasilja je mogoče pričakovati tudi v okviru Programskega dokumenta za razvojno načrtovanje do 2033 (MVI, 2025). V tem kontekstu bi bilo smiselno načrtovati ukrepe na sistemski ravni, hkrati pa šolam omogočiti prilagajanje ukrepov svojim potrebam, jih podpirati pri reševanju težav in prepoznati vlogo učiteljev in učiteljic kot reflektivnih raziskovalcev in raziskovalk lastne prakse.

Literatura in viri

- Badura, P., Eriksson, C., García-Moya, I., Löfstedt, P., Melkumova, M., Sotiroska, K., idr. (2024). *A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 7.* WHO Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/379486>
- Brejc, M., in Širok, K. (ur.). (2019). *Kakovost v vrtcih in šolah. Šola za ravnatelje.* <http://kakovost.solazaravnatelje.si/#/Zbirka>
- Bučar Ručman, A. (ur.). (2004). *Nasilje in mladi.* Klub mladinski kulturni center.
- Dekleva, B. (1997). *Vrstniško nasilje in ustrahovanje – značilnosti storilcev in žrtev.* *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 48(4), 374–383.
- Doupona Horvat, M. (2011). *Poročilo PIRLS 2011.* Pedagoški inštitut.
- Garandeanu, C. F., in Salmivalli, C. (2019). Can healthier contexts be harmful? A new perspective on the plight of victims of bullying. *Child Development Perspectives*, 13(3), 147–152. <https://doi.org/10.1111/cdep.12331>
- Horvat, M., in Zorjan, S. (2024). Opisne značilnosti medvrstniškega nasilja in sorodnih konstruktov v različnih točkah merjenja: preliminarni rezultati. V K. Košir in T. Špes (ur.). *Celostni pristop k medvrstniškemu nasilju: psihosocialni konteksti in raziskovalne strategije* (31–44). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Klemenčič Mirazchijski, E., in Mirazchijski, P. V. (2020). *Bralna pismenost četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji: nacionalno poročilo Mednarodne raziskave bralne pismenosti (IEA PIRLS 2016 in ePIRLS 2016).* Pedagoški inštitut.
- Košir, K. (2021). Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli? [raziskovalni projekt]. <https://cris.cobiss.net/ecris/si/en/project/18773>
- Košir, K., in Japelj Pavešič, B. (2019). *Analiza podatkov o medvrstniškem nasilju, pridobljenih v raziskavah TIMSS 2011 in TIMSS 2015.* Neobjavljeno poročilo. Pedagoški inštitut.
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G., in Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimisation and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 381–402.
- Košir, K., Špes, T., Horvat, M., Kozina, A., Kranjec, E., Pečjak, S., Peras, I., Pirc, T., Pivec, T., Usenik, J., in Zorjan, S. (2024). *Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli.* Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

- Košir, K., Zakšek, M., in Kozina, A. (2023). School belongingness and family support as predictors of school bullying perpetration and victimisation in adolescents: Are relations the same for students with an immigrant background? *Victims & Offenders*, 20(4), 729–747. <https://doi.org/10.1080/15564886.2023.2181251>
- Kozina, A. (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe*. Verlag Dr. Kovac GmbH.
- Kozina, A. (2022). *Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne poti v kontekstu migracij*. Pedagoški inštitut.
- Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, Policija, Služba generalnega direktorja policije. (2024). *Letno poročilo o delu policije 2023*. <https://www.policija.si/images/stories/Statistika/LetnaPorocila/PDF/LetnoPorocilo2023.pdf>
- Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, Policija, Služba generalnega direktorja policije. (2023). *Letno poročilo o delu policije 2022*. <https://www.policija.si/images/stories/Statistika/LetnaPorocila/PDF/LetnoPorocilo2022.pdf>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije. (2025). *Programski dokument za razvojno načrtovanje do leta 2033*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/prenova-sistema-vzgoje-in-izobrazevanja-v-sloveniji/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., in Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-mathematics.html>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., in Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., in Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., in Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- NIJZ. (2021). *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanimi vedenji med mladostniki v času pandemije covida-19: izsledki raziskave Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju (HBSC)*, 2020. <https://nijz.si/publikacije/neenakosti-v-zdravju-in-z-zdravjem-povezanimi-vedenji-med-mladostniki-v-casu-pandemije-covida-19/>
- NIJZ. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: izsledki mednarodne raziskave HBSC*, 2018. <https://nijz.si/podatki/podatkovne-zbirke-in-raziskave/raziskava-z-zdravjem-povezano-vedenje-v-solskem-obdobju-hbcs-2018/>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2025). *TALIS 2024 database: izbrane preglednice iz 4. poglavja*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2024-database.html>
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pečjak, S., in Pirc, T. (2017). Bullying and perceived school climate: Victims' and bullies' perspective. *Studia Psychologica*, 59(1), 22–33.
- Pečjak, S., Pirc, T., in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pirc, T., Štirn, M., Šraj, T., Kocbek, K., Alič, L., Šibilja, J., in Dolinar, M. (2019). *Primarna preventiva vrstniškega in spolnega nasilja na škodo otrok: program NEON – Varni brez nasilja*. ISA inštitut.
- Pivec, T., Horvat, M., in Košir, K. (2023). Psychosocial characteristics of bullying participants: A person-oriented approach combining self- and peer-report measures. *Children and Youth Services Review*, 144, 106720.
- Pivec, T., Horvat, M., in Košir, K. (2023). Psychosocial characteristics of bullying participants: A person-oriented approach combining self- and peer-report measures. *Children and Youth Services Review*, 144, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106720>
- Posnic, K., in Košir, K. (2016). Medvrstniško nasilje, kot ga zaznavajo učitelji in učenci osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 9(3), 5–22.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šoli*. Zavod RS za šolstvo.
- Pušnik, M. (2012). *Nasilje v šoli v krogu nasilja*. V M. Muršič (ur.), *(O)krog nasilja v družini in šoli: soočanje šole/ vrtca z nasiljem nad otroki* (107–144).

- Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Reynolds, K. A., Komakhidze, M., Fishbein, B., in von Davier, M. (2024). *Aspects of Student Well-Being and Reading Achievement in PIRLS 2021 (PIRLS Insights)*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb1236>
 - Safe.si, Fakulteta za družbene vede. (2024). *Odklikni, 2024 [Raziskava o spletnem nadlegovanju med mladimi v Sloveniji]*. <https://safe.si/raziskave-in-trendi/safesi-raziskava-sid-2024-spletno-vrstnisko-nasilje-med-najstniki>
 - Šterman Ivančič, K., in Mlekuž, A. (2023). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – PISA 2022: nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*. Pedagoški inštitut.
 - Šulc, A., in Bučar Ručman, A. (2019). Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji. *Šolsko polje*, 30(1/2), 63–88.
 - Tacol, A., Lekić, K., Juričič, N. K., Sedlar, N., in Roškar, S. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: priročnik za preventivno delo z mladostniki*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
 - Tašner, V., in Berčnik, S. (2019). Prisotnost vsebin o nasilju v šoli v kurikulumih pedagoških fakultet. *Šolsko polje*, 30(1/2), 137–194.
 - von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., in Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 international results in mathematics and science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>
 - Zavod RS za šolstvo (ZRSŠ). (2018–). *Varno in spodbudno učno okolje [Safe and stimulating learning environment]*. <https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/>

.....

SPODBUJANJE UČNIH POTENCIALOV V VRTCU IN ŠOLI: USTVARJALNO MIŠLJENJE IN RAZVOJ TALENTOV

Dr. Mojca Juriševič

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si

Kazalnik(i): V Preglednici 1 sta kazalnika, ki konkretizirata 1) vprašanje varnega in spodbudnega učnega okolja z vidika znanja oziroma uresničevanja ustvarjalnih učnih potencialov učencev in učenk z usvajanjem kompetenc ustvarjalnega mišljenja in dosežkov kot najvišje taksonomske ravni znanja v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu ter 2) vprašanje inkluzivne naravnosti učnega okolja do učencev in učenk z izjemnimi učnimi potenciali (izjemnimi sposobnostmi za učenje oziroma nadarjenostjo) od vrtca do konca srednje šole (nadarjeni učenci in učenke).

Preglednica 1: Kazalnika s pripadajočimi merili in oceno trenutnih vrednosti

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 V sistemu vzgoje in izobraževanja vsi učenci in učenke optimalno razvijajo svoje ustvarjalne potenciale.	1.1 Prepričanja in stališča učencev in učenk do ustvarjalnosti	1.1.1 Indeks* samoučinkovitosti na področju ustvarjalnosti: -0,15 (povprečje OECD 0,0, PISA 2022)
		1.1.2 Indeks odprtosti za pridobivanje novega znanja: -0,33 (povprečje OECD 0,0, PISA 2022)
		1.1.3 Indeks odprtosti za umetnost in nove izkušnje: 0,02 (povprečje OECD 0,0, PISA 2022)
	1.2 Prepričanja in stališča učiteljev in učiteljic do ustvarjalnosti	1.2.1 Ni podatka
	1.3 Prepričanja in stališča ravnateljev in ravnateljic do ustvarjalnosti	1.3.1 • Ustvarjalnosti se lahko naučiš: 69 % (povprečje OECD 90 %, PISA 2022) • Ljudje so lahko ustvarjalni, če so vztrajni: 82 % (povprečje OECD 90 %, PISA 2022) • Obstaja veliko načinov, kako biti ustvarjalni: 100 % (povprečje OECD 99 %, PISA 2022) • Možno je biti ustvarjalni pri skoraj vsakem predmetu: 91 % (povprečje OECD 89 %, PISA 2022)
	1.4 Zaznavanje učencev in učenk o pedagoških pristopih, ki spodbujajo ustvarjalno mišljenje pri učencih in učenkah	1.4.1 Indeks pedagoških pristopov, ki spodbujajo ustvarjalno mišljenje (ocena učencev in učenk): -0,08 (povprečje OECD 0,0, PISA 2022)
	1.5 Zaznavanje učiteljev in učiteljic o pedagoških pristopih, ki spodbujajo ustvarjalno mišljenje pri učencih in učenkah	1.5.1 Ni podatka

* Za navedene indekse v PISA 2022 velja povprečje OECD je 0, standardni odklon je 1.

KAZALNIK

MERILO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

1.6 Zaznavanje ravnatelj in ravnateljic o pedagoških pristopih, ki spodbujajo ustvarjalno mišljenje pri učencih in učenkah	1.6.1 Indeks pedagoških pristopov, ki spodbujajo ustvarjalno mišljenje (ocena ravnatelj in ravnateljic): -0,31 (povprečje OECD 0,0, PISA 2022)
1.7 Udeležba učencev in učenk v ustvarjalnih aktivnostih	1.7.1 Indeks udeležbe učencev in učenk v ustvarjalnih aktivnostih na šoli: -0,05 (povprečje OECD 0,0, PISA 2022)
1.8 Delež učencev in učenk, ki izkazujejo znanje na višjih taksonomskih ravneh	1.8.1 Delež učencev in učenk, ki dosegajo višjo raven (5, 6) pri: • matematiki: 11 % (povprečje OECD 11 %, PISA 2022) • naravoslovju: 9 % (povprečje OECD 9 %, PISA 2022) • bralni pismenosti: 4 % (povprečje OECD 8 %, PISA 2022)
1.9 Dosežki učencev in učenk na področju ustvarjalnega mišljenja in znanja	1.9.1 Povprečni dosežek v ustvarjalnem mišljenju (možnih 60 točk): 30 točk (povprečje OECD 33 točk, PISA 2022); delež pravilnih odgovorov skupaj: 34 % (povprečje OECD 41 %, PISA 2022) 1.9.2: Delež pravilnih odgovorov po področjih ustvarjalnega mišljenja: • Jezikovno: 43 % (povprečje OECD 50 %, PISA 2022) • Slikovno: 29 % (povprečje OECD 32 %, PISA 2022) • Družboslovno: 32 % (povprečje OECD 39 %, PISA 2022) • Naravoslovno: 21 % (povprečje OECD 32 %, PISA 2022) 1.9.3 Delež pravilnih odgovorov po procesih oblikovanja idej: • Vsi procesi: 43 % (povprečje OECD 50 %, PISA 2022) • Raznolikost idej: 19 % (povprečje OECD 21 %, PISA 2022) • Izvirnost idej: 40 % (povprečje OECD 44 %, PISA 2022) • Vrednotenje in izboljševanje idej: 29 % (povprečje OECD 34 %, PISA 2022)

KAZALNIK

MERILO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

1.10	Vzpostavljene so strokovne smernice, ki usmerjajo spodbujanje ustvarjalnega mišljenja in dosežkov učencev in učenk v vzgojno-izobraževalnem procesu.	1.10.1 NE
1.11	Spodbujanje ustvarjalnih procesov in dosežkov učencev in učenk je umeščeno med cilje v Kurikulum za vrtce, učne načrte osnovne in srednje šole ter v kataloge znanj za srednje šole, na področja dejavnosti razširjenega programa osnovne šole, izbirnih vsebin in interesnih dejavnosti srednje šole.	1.11.1 DELNO Cilji spodbujanja ustvarjalnega mišljenja ter ustvarjalnih dosežkov učencev in učenk so v različnih dokumentih neenakomerno, površinsko in posredno omenjeni, slednje kot posledica uporabe aktivnih učnih metod.
1.12	Spodbujanje ustvarjalnega mišljenja in dosežkov učencev in učenk je uvrščeno med prednostne teme programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.	1.12.1 NE
1.13	Vsebine za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja učencev in učenk so vključene v začetno izobraževanje učiteljev in učiteljic.	1.13.1 Ni podatka
1.14	Kompetentnost strokovnih delavcev in delavk za spodbujanje višjih miselnih procesov pri učencih in učenkah	tretje VIO OŠ: 1.14.1 Delež učiteljev in učiteljic, ki menijo, da zmorejo precej dobro ali zelo dobro (po trditvah): • Sestaviti dobra vprašanja za učence in učenke: 85 % (povprečje OECD 88 %, TALIS 2024) • Pomagati učencem in učenkam kritično razmišljati: 84 % (povprečje OECD 81 %, TALIS 2024)

KAZALNIK

MERILO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

2 Vzpostavljen je urejen sistem inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci in učenkami.	2.1 Sprejete so nacionalne strokovne smernice za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami, ki vključujejo empirično podprte strokovne rešitve.	2.1.1 NE
	2.2 Sprejeta je zakonodaja med različnimi vzgojno-izobraževalnimi ravni glede opredelitve nadarjenosti in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci in učenkami, ki zagotavlja vsebinske, organizacijske, kadrovske in materialne pogoje za izvajanje strokovnih smernic.	2.2.1 NE
	2.3 Sprejet je nacionalni strateški dokument na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih.	2.3.1 NE: Nacionalni strateški dokument za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami
		2.3.2 DA: Širši strateški dokument na področju vzgoje in izobraževanja s komponento dela z nadarjenimi učenci in učenkami
	2.4 Učinki vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci in učenkami so sistematično spremljani in evalvirani.	2.4.1 DELNO Projekt PROGA (Juriševič, 2021): dve evalvaciji dela z nadarjenimi dijaki in dijakinjami v vzhodni in zahodni kohezijski regiji
	2.5 Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi je uvrščeno med prednostne teme programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.	2.5.1 DA
	2.6 Kompetentnost strokovnih delavcev in delavk za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami	2.6.1 Ni podatka

Povzetek

Prispevek sledi medsebojno povezanim kazalnikoma iz nabora kazalnikov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema. Prvi kazalnik se nanaša na ustvarjalno naravnost vrtcev in šol, drugi pa na sistem inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci in učenkami. Analiza obstoječega stanja glede obeh kazalnikov kaže sistemsko skromnost in neurejenost, ki ji od zgoraj-navzdol botruje odsotnost vzgojno-izobraževalne strateške vizije optimalnega spodbujanja učnih potencialov za dobrobit posameznika in družbe, od spodaj-navzgor pa pomanjkanje strokovnih smernic na osnovi empiričnih izsledkov temeljnega in aplikativnega raziskovanja učnih potencialov in inventivnih ter inovativnih pedagoških praks v domačem vzgojno-izobraževalnem kontekstu. Ugotovljene vrzeli predstavljajo izzive, iz katerih izhajajo na koncu prispevka predstavljena priporočila za izboljšanje vzgojno-izobraževalne politike na obravnavanem področju, prednostno kot sistemski ukrep optimalnega spodbujanja ustvarjalnih potencialov učencev in učenk znotraj Kurikuluma za vrtce, učnih načrtov in katalogov znanj in ureditev sistema inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci in učenkami v vrtcu in šoli. Za uresničevanje obeh kazalnikov je ne nazadnje kot nujna predstavljena potreba po stabilnem podpornem sistemu, ki predstavlja kakovostno začetno in nadaljnje izobraževanje strokovnih delavcev in delavk za izvajanje v poročilu podanih priporočil.

Ključne besede: učni potencial, ustvarjalnost, vzgoja in izobraževanje nadarjenih, razvoj talentov, inkluzija, intelektualna dobrobit

Fostering Learning Potential in Preschool and School: Creative Thinking and Talent Development

This article examines two interrelated indicators within the framework for assessing and ensuring the quality of the Slovenian education system. The first concerns the creative orientation of kindergartens and schools, while the second relates to the system of inclusive educational provision for gifted and talented students. An analysis of the current situation with respect to both indicators reveals systemic underdevelopment and fragmentation. From a top-down perspective, this is attributable primarily to the absence of a strategic educational vision aimed at the optimal development of learning potentials for the benefit of both individuals and society. From a bottom-up perspective, it reflects a lack of professional guidelines grounded in empirical evidence from basic and applied research on learning potentials, as well as inventive and innovative pedagogical practices within the national educational context. These gaps give rise to challenges that underpin the recommendations for improving education policy in this area, presented in the article's concluding section. The recommendations are proposed primarily as systemic measures to foster creative learning potential within the Kindergarten Curriculum, basic school subject curricula, and upper secondary catalogues of knowledge, and to establish a system of inclusive education for gifted and talented students in kindergartens and schools. Finally, the article highlights the need for a stable support system that encompasses high-quality initial and further education and training for education staff to ensure the implementation of the recommendations proposed in the report.

Keywords: learning potentials, creativity, education of gifted and talented students, talent development, inclusion, intellectual wellbeing

Uvod

Skrb za optimalno spodbujanje učnih potencialov učencev in učenk¹ predstavlja enega od temeljnih elementov socialno pravičnega in kakovostnega vzgojno-izobraževalnega sistema, za katerega si v naši državi prizadevamo že tri desetletja. Kultiviranje mišljenja v skladu z učnimi potenciali učencev in učenk bi morala biti v tem okviru prednostna naloga sistema, saj usvojeno znanje v vrtcu in šoli šele z mišljenjem pridobiva smiselnost, uporabnost in trajnost – paradigma v ozadju poudarja transformativno funkcijo učenja in poučevanja. Kljub temu se zdi, da se širši pedagoški diskurz pri nas še vedno pogosteje kot okrog spodbujanja razvoja mišljenja vrti predvsem in precej behavioristično okoli dosežkov/znanja, čemur sledi poučevanje, ne nazadnje tudi izobraževanje vzgojiteljev in vzgojiteljic ter učiteljev in učiteljic. Mogoče bi bilo predpostaviti, da se posledično

¹ Izraz učni potencial za namen tega prispevka razumemo v smislu sposobnosti za učenje, ki skupaj s še drugimi osebnostnimi in okoljskimi dejavniki, značilnimi za posameznika oziroma posameznico, omogočajo učenje oziroma usvajanje in uporabo znanja na različnih kognitivnih ravneh, medtem ko izraz ustvarjalni potencial, kot pomemben del učnega potenciala, razumemo kot sposobnost za ustvarjalno učenje oziroma usvajanje in uporabo znanja na nov in izviren način, ki ustreza pogojem določenega konteksta, kar pri učencih in učenkah pomeni ustvarjalno učenje in ustvarjalne dosežke v vsakodnevnih življenjskih situacijah in v situacijah šolskega učenja. Razlike med učenci in učenkami v uresničevanju ustvarjalnega potenciala na različnih področjih pojasnjujejo notranji in zunanji dejavniki vpliva oziroma njihova enkratna kombinacija pri posameznem učencu oziroma posamezni učenki. V tem okviru je ustvarjalnost opredeljena kot splošnejši termin, ki predstavlja ustvarjalni potencial in ustvarjalno mišljenje (kognitivni proces uporabe ustvarjalnega potenciala) ter vodi do ustvarjalnega dosežka (rezultat procesa ustvarjalnega mišljenja) (npr. Barbot, Bedek, Kaufman, Lubart, Runco, Sternberg).

procesnim in dosežkovnim ciljem vzgojno-izobraževalnega sistema v pedagoškem procesu ne posvečamo sorazmerno. Umanjka razumevanje razvojnih kognitivnih in psihosocialnih značilnosti učencev in učenk ter znanje o poučevanju (dejavniki, ki delujejo v procesu učenja in prispevajo h kakovosti dosežka), za katerega se je v zadnjih letih po J. Hattieju uveljavil izraz vidno učenje. Motivacijski krog, ki se zato lahko sklene v danih pogojih, najverjetneje sloni na zunanjih spodbudah in ne omogoča takega spodbudnega okolja, v katerem bi se lahko razvijala notranja motivacijska usmerjenost, vključno z interesi, cilji obvladovanja in zdravo samopodobo učencev in učenk, ki spodbuja miselne procese na taksonomsko višjih ravneh; tudi tekmovalnost iz istega razloga domnevno ostaja bolj na ravni »biti boljši od drugih« in ne toliko »tekmovati s samim seboj, za svoj ali naš napredek«. Vse to so lahko potencialni razlogi, ki onemogočajo usvajanje kakovostnega znanja na višjih taksonomskih ravneh ter zdrav osebni razvoj učencev in učenk. Zaradi njih cilji nacionalnega vzgojno-izobraževalnega sistema le še delno ustrezajo zahtevam sodobne družbe, ki od učencev in učenk pričakuje ne le primerno raven temeljne razgledanosti, temveč tudi prožno kakovostno znanje za spoprijemanje z raznolikimi izzivi sedanjosti in prihodnosti in izvirno ter učinkovito reševanje kompleksnih problemov na različnih področjih človekovega udejstvovanja, v skladu z optimalno uresničenimi učnimi potenciali učencev in učenk. Po drugi strani je usmerjenost sistema prvenstveno k znanju kot končnemu cilju povsem pričakovana in upravičena z vidika njegovega opredeljenega poslanstva. Posledično je merjenje znanja v otroštvu in mladostništvu tudi precej bolj razvito področje v primerjavi z diagnostičnim merjenjem in formativnim spremljanjem razvoja potencialov za učenje oziroma uresničevanja teh potencialov v vrtcu in šoli. Ne nazadnje, slednje od vzgojiteljev in vzgojiteljic ter učiteljev in učiteljic zahteva znanje,

potrebno za razumevanje mišljenja in učnih procesov, ki ga (morda) v času študija (še) niso usvojili; priložnosti in možnosti usvajati to znanje v okviru vseživljenjskega strokovnega učenja strokovnih delavcev in delavk je zato ključni pogoj za uresničevanje obravnavanih konceptualnih sprememb v pedagoški praksi.

Pozornost v tem prispevku je usmerjena na dve področji, ki nadgrajujeta obstoječe stanje, in sicer z vidika varnega in spodbudnega učnega okolja, ki poleg telesne in socialno-čustvene dobrobiti vključuje tudi intelektualno dobrobit² oziroma okolje, v katerem so učenci in učenke ustrezno spodbujeni (motivirani) za učenje in usvajanje znanja. To pomeni, da so znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema obravnavani inkluzivno oziroma jih sistem spodbuja k uresničevanju učnih ciljev skozi razvojno perspektivo, glede na njihove učne potenciale, razvijajoče se interese in psihosocialne potrebe. Kljub priznani pomembnosti pa pedagoški diskurz v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru intelektualne dobrobiti zaenkrat še ne vključuje.

Prvo področje je področje učnih potencialov, ki poleg temeljnega spodbujanja mišljenja na nižjih kognitivnih ravneh (npr. poznavanje, preprosta uporaba in razumevanje) teži k sistematičnejšemu spodbujanju mišljenja tudi na višjih ravneh (npr. poglobljeno razumevanje, analiziranje, vrednotenje, ustvarjanje); šele to namreč s povezovanjem usvojenih znanj z nižjih ravni omogoča razvijanje novih, smiselnih, kompleksnejših,

2 Izraz intelektualna dobrobit se v literaturi pogosto povezuje z ustvarjalnostjo, kritičnim mišljenjem, reševanjem problemov, radovednostjo, osebnostno lastnostjo odprtosti, razvojno miselnostjo in vseživljenjskim učenjem; gre za novejši termin, ki pa so ga pod različnimi imeni (npr. intelektualno cvetenje, rast, intelektualni razvoj, samoaktualizacija) avtorji in avtorice obravnavali že v preteklosti, med njimi Aristotel, Rousseau, Dewey, Piaget, Vigotski, Montessori, Bruner, Maslow, Rogers, Gardner in drugi.

prožnih in trajnostnih znanj. Na to področje je vezan kazalnik V sistemu vzgoje in izobraževanja vsi učenci in učenke optimalno razvijajo svoje ustvarjalne potenciale. Merila, s katerimi je mogoče ovrednotiti kazalnik, se nanašajo na zagotavljanje ustvarjalne učne skupnosti v vrtcu in šoli oziroma ustvarjalne klime kot pogoja, ki sproža ustvarjalno mišljenje, nato še konkretnije na pedagoške pristope, ki sistematično spodbujajo in vzdržujejo ustvarjalno mišljenje na področju posameznih šolskih predmetov, in ne nazadnje na rezultate ustvarjalnega mišljenja oziroma ustvarjalne dosežke.

Drugo področje je področje inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega varnega in spodbudnega okolja za učence in učenke z izjemnimi učnimi potenciali. Te učence in učenke v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu imenujemo nadarjeni;³ prepoznamo jih po njihovem naprednem mišljenju, vedenju in/ali dosežkih oziroma talentih, s katerimi na enem ali več različnih področjih učenja dosegajo izjemnost v primerjavi z večino svojih vrstnikov in vrstnic. Na to področje se nanaša kazalnik Sistem inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci in učenkami je urejen. Merila, s katerimi je mogoče ovrednotiti kazalnik, narekujejo ustrezne strokovne, pravne in strateške podlage ter evalvacijo učinkov opravljenega vzgojno-izobraževalnega dela.

V nadaljevanju prispevka je sintezno predstavljeno obstoječe stanje na obeh obravnavanih področjih, ki je bilo vsebinsko analizirano na osnovi dostopnih domačih in mednarodnih

3 Izraz *nadarjen* za namen tega prispevka razumemo v smislu izjemnih učnih potencialov ali učnih sposobnosti, ki jih nekateri učenci in učenke kažejo v primerjavi z večino vrstnikov, izraz *talent* pa po sodobnih teoretskih in strokovnih smernicah, ki poudarjajo pomen učenja in dela za razvoj (npr. Gagne, Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell), razumemo kot uresničeno nadarjenost, ki je področno specifična (eno ali več področij).

raziskovalnih poročil, strokovnih besedil in pravnih dokumentov. Prispevek zaokrožajo priporočila, s katerimi bi bilo mogoče v prihodnje dopolniti prepoznane vrzeli in celostno urediti obravnavani vidik varnega in spodbudnega učnega okolja.

Spodbujanje ustvarjalnih potencialov vseh učencev in učenk v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu

Strokovne podlage in pravni okvir na področju spodbujanja ustvarjalnosti učencev in učenk v vzgojno-izobraževalnem procesu

V Sloveniji je spodbujanje ustvarjalnosti učencev in učenk kot splošen cilj vzgojno-izobraževalnih dejavnosti sicer stalnica v različnih strokovnih, strateških in zakonodajnih dokumentih, ki urejajo posamezne ravni vzgojno-izobraževalnega sistema, vendar na nobenem mestu, kjer je omenjen, ni opredeljen. »Ustvarjalnost« se večinoma pojavlja skupaj z naštevanjem različnih procesov, ki naj bi se pri učencih in učenkah spodbujali, da bi dosegli kakovostno učenje in znanje (npr. pozornost, komuniciranje, spodbujanje sodelovanja, kritičnega mišljenja, reševanja problemov, raziskovanja), kot posledica uporabe aktivnih učnih metod (npr. z raziskovanjem spodbujati ustvarjalnost) in v besedni zvezi z inovativnostjo (»spodbujati ustvarjalnost in inovativnost«). Uporabo pojma je pogosteje zaslediti na področju umetniških dejavnosti, podjetnosti, uporabe IKT ter razvijanju digitalnih kompetenc (Bela knjiga, 1995, 2011; Izhodišča, 2023; Pogled na izzive, 2022; Skupni cilji, 2023), manj ali nič pa na področju družboslovnih, humanističnih,

naravoslovnih in nekaterih drugih šolskih predmetov. Poudariti velja tudi, da se besedi ustvarjalnost in kreativnost, ki sta sicer sopomenki, v dokumentih občasno pojavljata kot neodvisna pojma (nerazumevanje temeljnih pojmov). Ne nazadnje, odsotnost ustreznega prepoznavanja vloge spodbujanja ustvarjalnih potencialov znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema je razvidna tudi iz internega dokumenta resornega ministrstva o identifikaciji ključnih izzivov vzgojno-izobraževalnega sistema (Pogled na izzive, 2022), v katerem kljub opiranju na izbrane strateške dokumente, ki poudarjajo vlogo ustvarjalnosti za razvoj družbe 21. stoletja, kot denimo Strategija razvoja Slovenije 2030,⁴ spodbujanja ustvarjalnosti pri učencih in učenkah ne podpre ustrezno v okviru obravnavanih razvojnih področij.

Strokovnih podlag, ki bi usmerjale spodbujanje ustvarjalnega mišljenja v vzgojno-izobraževalnem procesu, skorajda ni ali pa so starejšega datuma; v preteklosti so se s psihološkimi vidiki ustvarjalnosti na področju vzgoje in izobraževanja ukvarjali predvsem slovenski psihologi Drago (Dragotin) Žagar (ocenjevanje ustvarjalnega mišljenja, spodbujanje ustvarjalnega mišljenja v vrtcu),⁵ Norbert Jauševc (spodbujanje ustvarjalnega mišljenja v šoli)⁶ in Breda Kroflič (praktični pristopi ustvarjalnega giba v okviru predšolske vzgoje in osnovne šole).⁷

4 V okviru drugega razvojnega cilja znanje in spretnosti za kakovostno življenje in delo je poudarjeno, da se bo cilj doseglo »z vseživljenjskim učenjem in usposabljanjem kot vrednotama, ki krepita ustvarjalnost, inovativnost, kritično razmišljanje, odgovornost in podjetništvo, ter vključitvijo teh vsebin v programe izobraževanja na vseh ravneh« (Strategija razvoja Slovenije 2030, 2017, str. 26).

5 Npr. Glogovec in Žagar, 1992; Žagar, 1987, 1992.

6 Npr. Jauševc, 1987, 1991, 1994.

7 Npr. Kroflič, 1992, 1999.

Tudi v mednarodnem prostoru so v ospredju temeljne raziskave s področja razumevanja in spodbujanja razvoja fenomena ustvarjalnosti. Eno od novejših raziskav na področju vzgojno-izobraževalnih politik v odnosu do ustvarjalnosti je pripravil OECD (2023b). Med glavnimi ugotovitvami je to, da prevladuje pojmovanje ustvarjalnosti na področju umetnosti in jezika, sledi tehnologija, naravoslovje in matematika (velja za osnovnošolske kurikulare približno 80 odstotkov sodelujočih držav); poleg tega države kot največje ovire za neustrezno umeščenost ustvarjalnosti v učnih načrtih navajajo njihovo (pre) zasičenost, pomanjkanje časa učiteljev in učiteljic, odsotnost prepoznavanja ustvarjalnosti ter nezadostno kompetentnost učiteljev in učiteljic (v približno polovici sodelujočih držav), odsotnost smernic na ravni sistema, pomanjkanje inštrumentov, neenotnost zahtev glede spodbujanja ustvarjalnosti, prav tako pa obstajajo velika odstopanja med državami v zagotavljanju virov podpore učiteljem in učiteljicam za ustvarjalno poučevanje in razvijanje ustvarjalnosti pri njihovih učencih in učenkah.

Med cilji vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji je kot 19/19 naveden cilj »omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva« (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996/2025, 2. člen), a v nadaljevanju ni v nobenem od členov natančneje opredeljen ali operacionaliziran. V temeljnih zakonih posamezne vzgojno-izobraževalne ravni je ustvarjalnost prav tako omenjena le med splošnimi cilji izobraževanja na posamezni vzgojno-izobraževalni ravni, npr. v Zakonu o vrtcih (1996/2025) v 5. alineji 4. člena kot »spodbujanje jezikovnega razvoja za učinkovito in ustvarjalno uporabo govora, kasneje pa tudi branja in pisanja«, v Zakonu o osnovni šoli (1996/2025) v 15. alineji 2. člena kot »razvijanje podjetnosti kot osebnostne

naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca«, v Zakonu o gimnazijah (1996/2024) v 14. alineji 2. člena, kjer piše: »izobražuje za trajnostni razvoj in razvija ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev«, ter v Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006/2024) v 3. alineji 2. člena, kjer piše: »izobražuje za trajnostni razvoj, podjetnost, inovativnost in ustvarjalnost«.

Med usmeritvami za didaktična priporočila v aktualni prenovi sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji je poveden poudarek, da »je treba vzpostaviti spodbudno učno okolje, ki je za učence socialno-čustveno varno, jih motivira za učenje, spodbuja inovativnost, ustvarjalnost in prispeva k razvijanju osebnostnih, družbenih in drugih kompetenc« (Nolimal idr., 2024, str. 6), kar cilju spodbujanja inovativnosti in ustvarjalnosti namenja pomembnejšo vlogo, a je v nadaljevanju besedila ne opredeli.

Skleniti je mogoče, da kljub mednarodno prepoznani vrednosti ustvarjalnosti za učenje, znanje ter za celostni razvoj otrok in mladostnikov v Sloveniji (še) ni strokovnih in pravnih podlag, na katere bi se bilo mogoče opreti pri pedagoškem delu. Ker je ustvarjalni potencial pri vseh otrocih in mladostnikih mogoče spodbujati, je pomembno, da se spodbujanju ustvarjalnosti čim prej odločno posveti in strateško uresničuje v celotnem vzgojno-izobraževalnem sistemu (Cankar idr., 2019; Dvajset najpomembnejših načel, 2019; Besançon idr., 2021, Munro, 2019; Vincent-Lancrin idr., 2019, 2023b). Temu pritrjuje tudi poročilo UMAR (2025), ki ustvarjalnost obravnava kot fokusno temo, saj ugotavlja, da »v Sloveniji ni postavljena v jedro vzgojno-izobraževalnih in družbenih procesov, zato je

tudi ustvarjalno mišljenje mladih med najnižjimi v EU« (Kakovost življenja, 2025, str. 54), in priporoča, da bi bilo treba: »...ustvarjalnost postaviti v jedro vzgojno-izobraževalnih in družbenih procesov ter prepoznati kulturo vseživljenjskega učenja kot pot v dolgoživo družbo, katere kakovost bo odvisna tudi od strateškega upravljanja človeških virov ter uspešnega vključevanja in aktivacije še razpoložljivih potencialnih človeških virov (doma in v tujini), razvoja človeškega kapitala za prihodnje potrebe ter izzive, ne nazadnje pa tudi od avtomatizacije poslovnih in drugih procesov« (Kakovost življenja, 2025, str. 22).

Spodbudna klima za ustvarjalno učenje

Pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v izobraževanju je vloga šolske klime in kulture obravnavana kot ključni vidik varnega in spodbudnega okolja ter opredeljena s tremi standardi: (S1) V šoli vsem zagotavljamo vključenost ter fizično in psihosocialno varnost, (S2) V šoli si prizadevamo za kulturo kakovostne komunikacije in dobre medsebojne odnose in (S3) V šoli udejanjamo učinkovite vzgojne strategije (Brejc in Širok, 2019). Ti standardi poudarjajo pomen odnosne kompetentnosti strokovnih delavcev in delavk ter skrb za socialno-čustveno dobrobit učencev in učenk, pri čemer avtorji in avtorice klime, ki posredno spodbuja razvoj potencialov učencev in učenk, razumejo »kot vidik in učinek učnega okolja« ter »kot za učenje spodbudno in varno okolje, ter opisujejo z različnimi pridevniki: spodbudno, dobro, pozitivno, zdravo, odprto, ugodno, podporno« (Brejc in Širok, 2019, str. 5). Teh splošnih opisov avtorji in avtorice sicer ne opredelijo natančneje – omenijo jih le v enem primeru vprašanja za S1, in sicer Kako iščemo, odkrivamo, prepoznavamo,

spodbujamo, razvijamo močna področja – potenciale pri učiteljih/učencih – tudi pri najšibkejših. Z drugimi besedami, avtorji in avtorice varno in spodbudno učno okolje neposredno predstavljajo z vidika spodbujanja socialno-čustvene dobrobiti (dobro počutje in medsebojni odnosi), ne pa tudi intelektualne dobrobiti (znanje), zato je poudarek kazalnika V sistemu vzgoje in izobraževanja vsi učenci in učenke optimalno razvijajo svoje ustvarjalne potenciale izjemno pomemben komplementarni manjkajoči del za celostno razumevanje učne klime v vzgojno-izobraževalnem sistemu, ki učence in učenke spodbuja k učenju in uresničevanju vizije vzgoje in izobraževanja po Delorsovih štirih stebrih izobraževanja⁸ (Delors idr., 1996).

Ustvarjalnost oziroma vzpostavitev ustvarjalne vzgojno-izobraževalne skupnosti je pomemben strateški cilj v Programskem dokumentu za razvojno načrtovanje do 2033 (2025),⁹ ki je konceptualno natančneje pojasnjen v obsegu dveh podciljev ter konkretnjših strateških ukrepov, ki iz njiju izhajajo. Prvi podcilj se nanaša na zagotavljanje pogojev, ki spodbujajo ustvarjalno klimo¹⁰ in gradnjo skupnosti ter je operacionaliziran z naslednjimi strateškimi ukrepi (Programski dokument, 2025, str. 30):

1. Okrepiti značilnosti učnega okolja, ki spodbuja razvoj ustvarjalnega mišljenja: spodbujanje radovednosti, dialoga, zaupanja, prevzemanja tveganja, tolerantnosti do napak,

8 Učiti se, da bi vedeli, znali delati, znali živeti skupaj, in učiti se biti.

9 Dokument vsebinsko v celoti temelji na predlogu dokumenta Nacionalni program vzgoje in izobraževanja 2024–2033 (NPVI).

10 Ustvarjalna klima je v tem kontekstu razumljena kot skupek značilnosti znotraj inkluzivno naravnane učnega okolja, ki spodbuja ustvarjalne potenciale učencev in učenk v smislu kulture ustvarjalnega mišljenja kot najvišje stopnje človeškega mišljenja za kakovostno učenje, prožno inovativno in inventivno znanje ter dobrobit posameznika in posameznice ter družbe.

sodelovanja, medsebojne pomoči in podpore, podpore idejam, samostojnosti pri odločanju, zmanjševanje časovnega pritiska in napetosti, spoprijemanje z ovirami, neuspehi in uspehi.

2. Zagotoviti prostorske, časovne in materialne pogoje za različna trajnostno naravnana področja ustvarjanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih (jezikovno, umetniško, naravoslovno, gibalno, socialno, humanistično, matematično, tehniško, družboslovno in druga).
3. Zagotoviti, da so vse šolske knjižnice tudi kulturno-informacijsko središče šole.
4. Omogočiti pogoje vzgojno-izobraževalnim zavodom za partnersko sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki z različnih področij ustvarjalnosti.
5. Omogočiti pogoje za avtentično učenje in poučevanje tudi zunaj vrtčevskih in šolskih prostorov.
6. Okrepiti vlogo staršev in širše javnosti pri zagotavljanju ustvarjalnega okolja.

Pomembno spodbudo za razvoj manjkajoče strateške usmeritve za spodbujanje ustvarjalnosti v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu kot prednostne družbene potrebe 21. stoletja predstavljajo rezultati mednarodne raziskave PISA iz leta 2022 (OECD, 2025). Raziskava je poleg merjenja znanja na treh standardnih področjih v tem letu kot dodatno področje vključila tudi merjenje ustvarjalnega mišljenja učencev in učenek, prepričanja, stališča, izbrane socialno-čustvene značilnosti ter pričakovanja učencev in učenek do ustvarjalnega razmišljanja (OECD, 2024; Pedagoški inštitut, b. d.). V okviru merjenja različnih spremenljivk je raziskava merila tudi prepričanja ravnateljev in ravnateljic ter učiteljev in učiteljic o naravi ustvarjalnosti in pojmovanju ustvarjalnosti ter

jih primerjala z rezultati, ki so jih na teh merjenjih dosegli učenci in učenke (OECD, 2024). Rezultati so pokazali, da imajo v povprečju učenci in učenke ter ravnatelji in ravnateljice v Sloveniji podobno, t. i. fiksno pojmovanje ustvarjalnosti, saj so (napačno) prepričani, da ustvarjalnosti ni mogoče razvijati; le 39 odstotkov učencev in učenk ter slabih 70 odstotkov učenk in učencev v Sloveniji, katerih ravnatelji in ravnateljice menijo, da se ustvarjalnosti lahko učimo (povprečje OECD učenci = 47 odstotkov oziroma povprečje OECD ravnatelji = 90 odstotkov). Po drugi strani pa so učenci in učenke v Sloveniji svojo ustvarjalnost in odprtost za pridobivanje novega znanja ocenili precej nižje ($-0,33$) kot vrstniki in vrstnice iz držav OECD, svojo odprtost za umetnost in nove izkušnje pa so ocenili podobno ($0,02$) kot 15-letniki in 15-letnice v državah OECD. V nasprotju z učenci in učenkami so ravnatelji in ravnateljice odprtost učencev in učenk za ustvarjalnost ocenili višje ($-0,05$), kar je podoben rezultat, kot se je pokazal tudi pri ocenah ravnateljev in ravnateljic iz drugih sodelujočih držav, v smislu splošnega trenda precejevanja nagnjenosti učencev in učenk k zahtevnejšemu učnemu delu. Rezultat ne preseneča, saj imajo ravnatelji in ravnateljice kot vodstveni delavci in delavke po eni strani verjetno globlji vpogled v delovanje šole oziroma populacije učencev in učenk v primerjavi z individualno učenčevo oceno, mogoče pa je tudi, da so ocene ravnateljev in ravnateljic višje, saj v vzgojno-izobraževalni proces niso neposredno vpleteni oziroma vpletene in zato ocenjujejo morda bolj želeno kot realno stanje. Ocen učiteljev in učiteljic, ki bi na tem mestu pomembno obogatile vpogled v merjeno področje nimamo, saj učitelji in učiteljice v Sloveniji v raziskavi niso sodelovali.

Rezultati so pokazali tudi, da so učenci in učenke nižje kot njihovi vrstniki in vrstnice iz držav OECD ocenili oziroma ocenile lastno samoučinkovitost oziroma samopodobo na

področju ustvarjalnosti in domišljije ter pustolovstva ($-0,15$ in $-0,14$). Dobrih 70 odstotkov slovenskih učencev in učenk se je strinjalo, da so lahko ustvarjalni pri katerem koli predmetu. Odstotek učenk in učencev, katerih ravnatelj in ravnateljice tako mislijo za svoje učenke in učence je višji (90 odstotkov), pri čemer je bilo povprečje OECD za učence in učenke približno 10 odstotnih točk višje, povprečje OECD za ravnatelje in ravnateljice pa podobno slovenskemu povprečju. Smiselno je poudariti tudi skupinske razlike med učenci in učenkami v Sloveniji, ki so pokazale, da so podobno kot po državah OECD učenke v Sloveniji poročale o bolj pozitivnih prepričanjih in odnosih do ustvarjalnega mišljenja kot učenci, medskupinske razlike so se pokazale tudi glede na socialno-ekonomski status družine in šole, v prid učencev in učenk iz privilegiranih okolij.

V preglednici 2 so primerjalno prikazane ocene učencev in učenk ter ravnateljev in ravnateljic glede ustvarjalne klime; obe skupini podobno zaznavata ustvarjalno klimo v šoli, a jo ravnatelj in ravnateljice ocenjujejo kot rahlo bolj ustvarjalno naravnano kot učenci in učenke ($-0,08$ in $-0,31$), kar bi lahko prav tako razložili s širino vpogleda ter posrednostjo izkušenj obeh skupin. Tudi na tem mestu umanjka zelo pomembna informacija o oceni učiteljev in učiteljic, a učitelji in učiteljice v Sloveniji v raziskavi niso sodelovali.

Preglednica 2: Zaznavanje elementov ustvarjalne klime – primerjava učenci/učenke : ravnatelj/ravnateljice

Trditve o ustvarjalni klimi	Odgovori učencev in učenk (%)				Odgovori ravnateljev in ravnateljic (%)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Učitelji v naši šoli dajejo učencem dovolj časa, da prihajajo do ustvarjalnih rešitev pri nalogah.	9,8	33,4	50,7	6,1	0,9	18,3	76,1	4,6
Učitelji v naši šoli cenijo ustvarjalnost učencev.	7,1	22,4	60,7	9,8	0,0	3,6	81,3	15,1
Dejavnosti v razredu v naši šoli pomagajo učencem razmišljati o novih načinih reševanja zahtevnih nalog.	7,5	32,9	53,6	6,1	0,3	20,6	72,1	7,1
Matematične naloge na naši šoli od učencev zahtevajo, da za zapleteno nalogo poiščejo različne rešitve.	8,0	29,3	55,3	7,5	1,2	30,3	60,6	7,9
Učitelji v naši šoli spodbujajo učence, naj poiščejo izvirne odgovore.	8,1	27,5	55,4	9,0	0,0	16,7	73,3	10,0
Na naši šoli imajo učenci priložnost izraziti svoje ideje.	8,0	22,6	58,6	10,7	0,0	2,0	70,4	27,6

Opomba: 1 = zelo se ne strinjam, 2 = ne strinjam se; 3 = strinjam se; 4 = zelo se strinjam.

Vir podatkov: OECD (2023c; preglednici III.B1.6.1 in III.B1.6.67).

Predstavljeni rezultati so za razumevanje ustvarjalnega mišljenja zelo pomembni, saj so izračuni, ki so bili v raziskavi izvedeni, pokazali, da sta odnos učencev in učenk do ustvarjalnosti in zaznava spodbud za ustvarjalno mišljenje pozitivno povezana z njihovimi rezultati na ustvarjalnih nalogah PISA, kar je sporočilno: dokler odnos učencev in učenk

ter vodstvenih in strokovnih delavcev in delavk do ustvarjalnosti ni pozitivno naravnano, se ustvarjalna učna klima ne more vzpostaviti in razvijati, posledično pa tudi ustvarjalnih dosežkov ne gre pričakovati (Kakovost, 2025; OECD, 2024). Povezave med dosežki učencev in učenk v Sloveniji na področju branja, matematike in naravoslovja z dosežkom iz ustvarjalnega mišljenja so se sicer pokazale rahlo šibkejše kot v povprečju držav OECD, a so bile vse srednje visoke in statistično značilne (OECD, 2024). Iz tega razloga je merjenje ustvarjalne klime oziroma njenih elementov pri učencih in učenkah ter strokovnih in vodstvenih delavcih in delavkah nujno, če je cilj strateško načrtovanje spodbujanja razvoja na tem področju.

Izvajanje pedagoških pristopov, ki spodbujajo ustvarjalno mišljenje pri učencih in učenkah

Aktualni družbeni izzivi kažejo, da za spodbujanje razvoja ustvarjalnih potencialov potrebujemo pristope in rešitve, s katerimi se lahko prožno in optimalno prilagajamo na nove, nepredvidljive situacije ter spoprijemamo s kompleksnimi problemi, ki jih prinaša sodoben način življenja. Ustvarjalno mišljenje kot najvišja stopnja človekovega mišljenja zagotavlja nove, izvirne in smiselne rešitve, in sicer v obliki reševanja problemov, inovacij in invencij (Anderson in Krathwohl, 2001; Makarovič, 2003; Sternberg in Kaufman, 2018). Raziskovalni izsledki v mednarodnem prostoru pojasnjujejo, da je ustvarjalnost pomembno povezana z značilnostmi kakovostnega učenja; povezana je s pozornostjo, notranjo motiviranostjo, učenjem z razumevanjem, trajnostnim znanjem in zdravim odraščanjem; prispeva k učni uspešnosti, delovni učinkovitosti ter h kakovosti življenja

posameznika in posameznice ter družbe (Vincent-Lancrin idr., 2019). Zato postaja spodbujanje ustvarjalnosti učencev in učenk eden najpomembnejših ciljev izobraževanja v informacijsko usmerjeni gospodarski ureditvi 21. stoletja, skupaj s kritičnim razmišljanjem, reševanjem problemov, sprejemanjem odločitev, učenjem učenja in metakognicijo (Binkley idr., 2012; OECD, 2023b). Več programov za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja je bilo zasnovanih kot zaporedje izobraževalnih dejavnosti; najučinkovitejši so se izkazali programi, ki se osredotočajo na ustvarjanje idej ter usvajanje kognitivnih in metakognitivnih strategij (Alves-Oliveira idr., 2021). Ustvarjalna pedagogika (Besançon idr., 2021; Craft, 2005; Lin, 2011; Munro, 2019; OECD, 2023b; Vincent-Lancrin, 2019) poudarja združevanje treh elementov pri spodbujanju ustvarjalnih potencialov učencev in učenk – poučevanje za ustvarjalnost se nanaša na: a) prepoznavanje in spodbujanje ustvarjalnosti učencev in učenk ter zagotavljanje priložnosti za ustvarjalno mišljenje; b) ustvarjalno poučevanje, pri katerem se uporabljajo domiselni pristopi, da je učenje zanimivejše in učinkovitejše, in c) ustvarjalno učenje (učenje na ravni reševanja problemov). Poleg tega ima pri razvoju ustvarjalnosti v šolah ključno vlogo tudi ustvarjanje učne skupnosti z ustvarjalnim šolskim vzdušjem (Davies idr., 2013).

Področje je v Sloveniji slabo raziskano. V letih 2008–2010 je potekal ciljno raziskovalni program z naslovom Spodbujanje kulture raziskovanja in inoviranja pri pouku skozi proces vseživljenjskega učenja učiteljev, v okviru katerega je bilo analizirano stanje na področju ustvarjalnosti in inovativnosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji ter primerjano z nekaterimi tujimi državami. Rezultat projekta so bile didaktične inovacije ter smernice za spodbujanje učiteljev in učiteljic k bolj inovativnemu delu, in sicer: a) finančno in

strokovno ovrednotenje inovativnega pedagoškega dela, b) dobra materialna opremljenost šol, c) razbremenitev učiteljev in učiteljic, ki si želijo uporabljati pri svojem delu inovativne metode, in č) organizacija seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja, na katerih bi bile redno predstavljene najnovejše inovacije in bi si učitelji in učiteljice lahko pridobili splošno znanje o načrtovanju, uvajanju in evalvaciji pedagoških inovacij (Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2010; Valenčič Zuljan idr., 2010).

V RPVI drugi podcilj že omenjenega strateškega cilja o vzpostavitvi ustvarjalne vzgojno-izobraževalne skupnosti omenja umestitev ustvarjalnih procesov in ustvarjalnih dosežkov med cilje v Kurikulum za vrtce, učne načrte osnovne in srednje šole ter v kataloge znanj za srednje šole, in sicer na osnovi naslednjih ukrepov:

1. Okrepiti ustvarjalne pristope v vzgojno-izobraževalnem procesu za doseganje višjih ravni učnih ciljev ter povezovanja učnih in vzgojnih ciljev po celotnem sistemu.
2. Vključiti/okrepiti cilje, ki spodbujajo ustvarjalnost, na vsa področja dejavnosti predšolske vzgoje, v vse učne načrte in kataloge znanja.
3. Vključiti/okrepiti cilje, ki spodbujajo ustvarjalnost, na področja dejavnosti razširjenega programa osnovne šole, izbirnih vsebin in interesnih dejavnosti srednje šole.

Kot je že bilo omenjeno v uvodnem delu tega razdelka, so v novejših dokumentih, povezanih z aktualno kurikularno prenovo, pedagoški pristopi za spodbujanje ustvarjalnosti oziroma ustvarjalnega mišljenja le površinsko nakazani, ne pa opredeljeni ali konkretno priporočeni (Nolimal idr., 2024; Skupni cilji, 2023).

Raziskava PISA 2022 je dodatno merila tudi pedagoške pristope in aktivnosti, ki spodbujajo ustvarjalno mišljenje pri učencih in učenkah, pri čemer je primerjala rezultate učencev in učenk z ocenami ravnateljev in ravnateljic ter učiteljev in učiteljic; tudi v tem delu raziskave učitelji in učiteljice v Sloveniji niso sodelovali. Rezultati so pokazali pogostejšo udeležbo učencev in učenk v Sloveniji v vseh vrstah ustvarjalnih dejavnosti na tedenski ravni kot vrstnikov in vrstnic iz držav OECD. Največ (34 odstotkov) učencev in učenk je poročalo, da se v šoli na tedenski ravni udeležujejo likovnega pouka/umetniških dejavnosti, temu je sledila tedenska udeležba v glasbenih dejavnostih (23 odstotkov) in pri računalniškem programiranju (22 odstotkov). Najmanj učencev in učenk v Sloveniji je poročalo o tedenski udeležbi v dejavnostih dramske umetnosti, pri debatnem krožku in pri dejavnostih publiciranja (Pedagoški inštitut, b. d.). Mogoče je, da je razhajanje med poročanjem učencev in učenk o višji tedenski udeležbi v ustvarjalnih dejavnostih in nižjimi rezultati, ki so jih dosegli na merjenju ustvarjalnega mišljenja, posledica njihovega osebnega pojmovanja ustvarjalnosti (Strickel in Sobel, 2020) ali obravnave različnih področij; predmetna oziroma vsebinska področja, za katera so učenci in učenke poročali višjo aktivnost, niso bila tudi merjena področja za ustvarjalno mišljenje. Ta izsledek bi zato lahko pomembno prispeval k nadaljnjemu načrtovanju spodbujanja ustvarjalnosti znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema na različnih, ne le nekaterih področjih, kot jih tudi površinsko obravnavajo določeni dokumenti, vključno z naravoslovjem, matematiko, humanistiko, družboslovjem in drugimi.

Znanje na višjih taksonomskih ravneh in ustvarjalno mišljenje učencev in učenk

Ustvarjalnost je opredeljena kot ena izmed ključnih spretnosti 21. stoletja (Binkley idr., 2012) in predstavlja osrednji izziv sodobne vzgoje in izobraževanja. V klasični Bloomovi taksonomiji iz leta 1956 ter v njeni revidirani različici¹¹ (Anderson in Krathwohl, 2001) je ustvarjalnost umeščena na najvišjo raven – ustvarjanje –, na kateri učenci in učenke združujejo predhodne ravni, vključno z analizo in vrednotenjem s ciljem razvijanja novih idej, produktov ali rešitev. Pri tem ne le ustvarjajo nove ideje, temveč integrirajo višje miselne procese (analiza informacij, presojanje kakovosti virov in sinteza); učenci in učenke na tej ravni mislijo kritično, da preverijo izvedljivost in smiselnost svojih rešitev, kar ustvarjalnost povezuje z logiko in argumentacijo oziroma divergentno s konvergentnim mišljenjem. Marzanova taksonomija (Marzano in Kendall, 2007) razširja pojem ustvarjalnosti z vključitvijo treh sistemov, in sicer kognitivnega, metakognitivnega in samoregulacijskega. V kognitivnem sistemu se ustvarjalnost izraža na ravni »uporabe znanja«, ko učenci in učenke ustvarjalno uporabljajo znanje za kompleksno reševanje problemov. Metakognitivni sistem spodbuja refleksijo, preizkušanje in izboljševanje (elaboracijo) idej, kar omogoča strateško razvijanje ustvarjalnih rešitev. V samoregulacijskem sistemu pa motiviranost, vztrajnost in samostojno postavljanje ciljev omogočajo, da ustvarjalnost ni le kognitivni proces, temveč kompetenca, ki vključuje zavzetost, samoiniciativnost in prilagodljivost. Obe taksonomiji poudarjata,

¹¹ Revidirana različica Bloomove taksonomije (Anderson in Krathwohl, 2001) uvaja dvodimenzionalni model, v katerem eno dimenzijo predstavlja šest ravni kognitivnih procesov (pomnjenje, razumevanje, uporabljanje, analiziranje, vrednotenje, ustvarjanje), drugo pa štiri vrste znanja (faktografsko, konceptualno, proceduralno, metakognitivno); na ta način se bolje prilega sodobnim pedagoškim pristopom.

da ustvarjalnost ni izolirana sposobnost, temveč se razvija skozi višje miselne procese (gre za kombiniranje analize, vrednotenja in integracije znanja) ter vključuje refleksijo in samoregulacijo. V tem pogledu je Marzanova taksonomija naprednejša od Bloomove, saj ustvarjalnost umešča v širši kontekst samoregulativnega učenja (Irvine, 2017), zaradi česar je še posebej primerna za razvoj kompetenc 21. stoletja. Iz povedanega sledi, da se znanje, ki ga učenci in učenke usvajajo z ustvarjalnim učenjem, odraža na višjih taksonomskih ravneh – toliko bolj, kolikor vzgojno-izobraževalni sistem spodbuja razvoj ustvarjalnega mišljenja oziroma te kompetence.

Merjenje znanja na višjih taksonomskih ravneh je v Sloveniji razvito na področju notranjega in zunanjega preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni in srednji šoli.¹² Državni izpitni center tako po Bloomovi revidirani taksonomiji predlaga tri ravni ocenjevanja z enakomerno zastopanimi deleži, in sicer »poznavanje« (30 odstotkov), »razumevanje in uporaba« (35 odstotkov) in »samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija, vrednotenje« (35 odstotkov) (Izhodišča, 2024), podobnemu vzorcu sledi tudi matura (Maturitetni izpitni katalog, 2023). V aktualni prenovi učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji taksonomske ravni niso točno opredeljene, gre pa za ločevanje nižjih in višjih taksonomskih ravni znanja prav tako po revidirani Bloomovi taksonomiji (Rojc in Slivar, 2022). Podobni kriteriji so tudi v mednarodnih primerjalnih študijah znanja na posameznih predmetnih področjih za učence in učenke osnovne in srednje šole.¹³

12 Več informacij o zunanjem ocenjevanju znanja za osnovno in srednjo šolo je dostopnih na spletnih straneh Državnega izpitnega centra: <https://www.ric.si/>.

13 Več informacij o mednarodnih raziskavah je dostopnih na spletnih straneh Pedagoškega inštituta: <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/>.

Za dosežke na višjih taksonomskih ravneh je mogoče predvideti, da izražajo znanje, usvojeno tudi z uporabo ustvarjalnega mišljenja oziroma ustvarjalnih potencialov učencev in učenk. Neposredno merjenje ustvarjalnega znanja je bilo prvič v zgodovini te meritve vključeno v raziskavi PISA 2022,¹⁴ v kateri je bilo ugotovljeno, da so učenci in učenke v Sloveniji dosegli nižji rezultat pri ustvarjalnem znanju od povprečja OECD, dosegli pa so višje število točk od povprečja OECD na na področju matematike in naravoslovja (preglednica 3). Razlika v doseganju rezultatov na merjenih področjih napeljuje na razmišljanje, da so učenci in učenke v Sloveniji uspešnejši na področjih, ki se spodbujajo tudi pri pouku (znanje pri šolskih predmetih), medtem ko spretnosti, potrebne za reševanje ustvarjalnih nalog, najverjetneje niso spodbujene v ustreznem obsegu, zato tudi znanja na tem področju ne morejo pokazati.

Preglednica 3: Povprečni dosežek učencev in učenk v Sloveniji iz branja, matematike, naravoslovja in ustvarjalnega mišljenja na lestvici PISA 2022

	Branje		Matematika		Naravoslovje		Ustvarjalno mišljenje*	
	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE
Povprečje OECD	476	0,50	472	0,40	485	0,40	33	0,06
Povprečje Slovenija	469	1,64	485	1,24	500	1,64	30	0,23

Opomba. M = povprečni dosežek na mednarodno primerljivi lestvici PISA 2022; SE = standardna napaka. *Možno število točk = 60 točk.

Vir: Kozina idr. (2025).

¹⁴ PISA 2022 je ustvarjalno mišljenje (število idej, izvirnost idej, vrednotenje in izboljševanje idej) merila na osnovi 32 nalog s področij jezikovnega in slikovnega izražanja ter reševanja naravoslovnih in družboslovnih problemov.

Največ učencev in učenk v Sloveniji je v raziskavi PISA 2022 na področju ustvarjalnega učenja in znanja doseglo tretjo od šestih stopenj dosežka (preglednica 4), višje ravni pa je doseglo 20 odstotkov učencev in učenk (OECD = 35,9 odstotkov). Pokazalo se je tudi, da so učenci in učenke v Sloveniji pri vseh treh merjenih ustvarjalnih spretnostih (raznolikost idej, izvirnost idej, vrednotenje in izboljševanje idej) ter na vseh štirih področjih merjenja ustvarjalnega mišljenja (jezikovno, slikovno, družboslovno in naravoslovno) dosegli rezultat pod povprečjem držav OECD (Šterman Ivančič, 2025).

Preglednica 4: Dosežki učencev in učenk v Sloveniji na področju ustvarjalnega mišljenja in znanja glede na raven dosežka

Raven dosežka	6	5	4	3	2	1
OECD (%)	8,9	27,0	53,7	78,3	93,1	99,6
Slovenija (%)	3,7	16,3	43,1	73,4	92,2	99,6

Opomba. 6 = najvišja raven dosežka, 1 = najnižja raven dosežka.

Vir: Pedagoški inštitut (b. d.).

Mednarodne raziskave znanja v povprečju kažejo, da znanje učencev in učenk v Sloveniji, še posebej tistih, ki dosegajo znanje na najvišjih ravneh ali pa na ravni najvišjega števila doseženih točk, v merjenih obdobjih z leti ne narašča. Tako denimo raziskava TIMSS 2023 (Japelj Pavešić idr., 2024) sporoča, da znanje četrtošolcev in četrtošolk pri matematiki in naravoslovju v obdobju med letoma 1995 in 2023 sicer narašča, a je od leta 2015 do 2023 opaziti upad znanja na obeh merjenih področjih; dosežki učencev in učenk so v bili letu

2023 približno na enaki ravni kot leta 2011. Enak trend je opaziti tudi v doseganju mejnikov znanja, pri čemer je upad večji pri deležih za posamezne mejnike¹⁵ pri naravoslovju kot pri matematiki. Podobno kažejo tudi izsledki sledenja rezultatov raziskave PISA (OECD, 2023b, 2019, 2016), in sicer v obdobju od leta 2015 do leta 2022 pri bralni pismenosti, matematiki in naravoslovju: delež 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji, ki dosegajo najvišji ravni znanja (5. oziroma 6. raven) rahlo upada, še posebej pri matematiki. Ugotovljeno stanje je zaskrbljujoče in zahteva takojšnje ukrepanje s ciljem spodbujanja višjih ravni učenja in spodbujanja ustvarjalnih učnih potencialov, ki so pogoj za doseganje višjih ravni znanja.

Nazadnje velja poudariti, da doseganje najvišjih ravni znanja kot enega od pomembnih strateških ciljev na področju vzgoje in izobraževanja prepozna tudi Evropska komisija, ki je za drugo obdobje obstoječega evropskega strateškega okvira evropskega izobraževalnega prostora (2026–2030) v svojem poročilu o vmesni oceni okvira med drugim predlagala nov cilj na področju temeljnih spretnosti, in sicer: »Do leta 2030 bi moral delež najvišjih dosežkov pri branju, matematiki in naravoslovju znašati vsaj 15 odstotkov [OECD PISA].« (Evropska komisija, 2025), česar učenci in učenke v Sloveniji v omenjenih raziskavah do sedaj še niso dosegli oziroma presegli, zato bi to moral nemudoma postati tudi eden od ključnih strateških vzgojno-izobraževalnih ciljev.

15 Raziskava TIMSS opredeljuje pet mejnikov znanja glede na doseženo število točk: najvišje, visoko, srednje in nizko znanje ter manj od nizkega znanja.

Vzgoja in izobraževanje nadarjenih učencev in učenk

Strokovne podlage za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami

Obstoječe strokovne podlage so konceptualno nejasne, vsebinsko skromne in področja ne obravnavajo celostno. Manjkajo tudi raziskovalni izsledki iz slovenskega konteksta, s katerimi bi bilo mogoče utemeljiti izbor tistih strokovnih rešitev, ki se najbolje prilegajo našemu vzgojno-izobraževalnemu sistemu.

Domača stroka nadarjene učence in učenke opredeljuje kot skupino učencev in učenk z izjemnimi sposobnostmi za učenje oziroma učnimi potenciali in/ali dosežki na različnih področjih delovanja v primerjavi z večino vrstnikov (prim. Juriševič, 2011, 2012, 2020; Koncept, 1999, 2007, 2020; Zakon o osnovni šoli, 2006/2025). Njihovo izobraževanje v osnovni in srednji šoli poteka integrirano v okviru večinske šole¹⁶ z nekaterimi možnimi prilagoditvami in podpornimi dejavnostmi: a) različnimi oblikami diferenciacije in individualizacije ter pospešenega učnega napredovanja, b) v okviru interesnih dejavnosti, razširjenega programa osnovne šole in šolskih obogatitvenih dejavnosti posebej za nadarjene, c) v obliki izvenšolskih dejavnosti, ki presegajo okvire rednega vzgojno-izobraževalnega procesa, npr. na glasbenem ali športnem področju, č) s tekmovanji ter d) s štipendiranjem. V vrtcu je obravnavo nadarjenih otrok formalno odsotna in prepuščena

¹⁶ Nadarjeni učenci in učenke na glasbenem področju se dodatno (posebej) izobražujejo v glasbenih šolah, perspektivni športniki in športnice pa v organizaciji Olimpijskega komiteja Slovenije. Na ravni srednješolskega izobraževanja poteka zunanja diferenciacija na podlagi učne uspešnosti in/ali izjemnih dosežkov učencev in učenk; sprejemni izpiti za izkazovanje talentiranosti so za določene usmeritve določeni v gimnazijskem izobraževanju.

strokovni presoji vzgojiteljev in vzgojiteljic oziroma posameznih vzgojno-izobraževalnih zavodov. Delo z nadarjenimi študenti in študentkami na višješolski in visokošolski ravni, ki sicer ni predmet razprave tega prispevka, predstavlja pa del nacionalnega vzgojno-izobraževalnega sistema, neodvisno od predhodnih ravni izobraževanja površinsko urejajo nekateri drugi dokumenti.

V zadnjih 25 letih se je pod vodstvom Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (v nadaljevanju ZRSŠ) v osnovni in srednji šoli začel uveljavljati sistematičnejši pristop za prepoznavanje in izobraževanje nadarjenih po priporočilih programskih dokumentov Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci in učenkami v devetletni osnovni šoli, od 1999 dalje (Koncept, 1999), in Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju, od 2007 dalje (Koncept, 2007), ki ju je pripravila posebna strokovna oziroma ekspertna skupina na ZRSŠ. Pristop je imel za cilj nacionalno poenotiti obravnavo nadarjenih,¹⁷ kar je strokovno smiselna in uresničljiva ideja, skozi katero je mogoče udejanjati načelo enakih izobraževalnih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med učenci in učenkami ter pravice do izbire in drugačnosti. To konkretno pomeni, da je bila s tem pristopom vsem nadarjenim učencem in učenkam v Sloveniji zagotovljena možnost enakopravne obravnave pri spodbujanju razvoja njihovih talentov oziroma uresničevanju njihove nadarjenosti. Vendar so se pri uporabi pristopa skozi leta poleg omenjenih prednosti (po)kazale tudi določene pomanjkljivosti in težave, ki niso bile sproti premišljene in/ali rešene, kar je sčasoma vodilo v vprašljivo strokovno kakovost obeh

¹⁷ Obravnava nadarjenih je za namen prispevka mišljena kot prepoznavanje nadarjenih, izobraževanje nadarjenih in svetovanje nadarjenim v okviru slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema.

dokumentov in njunega izvajanja. Zaznane šibkosti in pomanjkljivosti so bile eksplicitno obravnavane v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (Juriševič, 2011, 2020) in v revizijskem poročilu Računskega sodišča Republike Slovenije Sistem dela z nadarjenimi in sistem šolskih tekmovanj iz leta 2020 (Revizijsko poročilo, 2020). Med njimi so izstopale naslednje: previsok odstotek identificiranih nadarjenih učencev in učenk in strokovno vprašljiv postopek ter pripomočki za identifikacijo nadarjenosti, pomanjkljivo izobraževanje strokovnih delavcev in delavk za prilagajanje pouka in drugih dejavnosti nadarjenim učencem in učenkam, nesorazmerje med vložkom v postopek identifikacije in izvajanjem vzgojno-izobraževalnih prilagoditev, nezagotovljenost sredstev za izvajanje pristopa, neurejen status šolskih koordinatorjev in koordinatoric ter mentorjev in mentoric, zastarelost strokovnih podlag, odsotnost sistematične evalvacije izvajanja pristopa in spremljanja učinkov dela z nadarjenimi učenci in učenkami.

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (Juriševič, 2011) so bile predlagane strokovne rešitve za ureditev sistema na naslednjih področjih: a) opredelitev ciljev dela z nadarjenimi, b) opredelitev pojma nadarjenost, c) prepoznavanje nadarjenosti – postopek in instrumenti, č) prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela potrebam nadarjenih – poučevanje nadarjenih, d) koordinatorstvo dela z nadarjenimi, e) zviševanje kompetentnosti učiteljev in učiteljic za delo z nadarjenimi, f) spremljanje in evalvacija učinkov dela z nadarjenimi ter g) skrb za varovanje osebnih podatkov o nadarjenih. Poleg naštetih so bile priporočene tudi podporne rešitve, s katerimi bi se omogočilo uresničevanje temeljnih rešitev, in sicer: priprava nacionalne strategije za delo z nadarjenimi, protokol za prepoznavanje in delo z nadarjenimi, nacionalna koordinacija

za obravnavo nadarjenih, raziskovanje na področju nadarjenosti in dela z nadarjenimi, začetno in nadaljnje izobraževanje učiteljev in učiteljic ter koordinatorjev in koordinatoric za obravnavo nadarjenih, zagovorništvo nadarjenih, partnerstvo med ustanovami ter strokovnjaki in strokovnjakinjami za delo z nadarjenimi, umestitev obravnave nadarjenih v zakonodajo in finančna ter druge vrste podpora šolam in drugim ustanovam za delo z nadarjenimi. Velika večina predlaganih rešitev je ostala neuresničenih (Juriševič, 2020). To ugotovitev je potrdilo tudi Računsko sodišče Republike Slovenije, ki je evalviralo sistem dela z nadarjenimi in sistem tekmovanj za koledarsko leto 2017. V zaključnem poročilu je poudarilo naslednje vrzeli in zahteve za izboljšave (Revizijsko poročilo, 2020): a) vzpostavitev jasnih pravnih in strokovnih podlag, b) zagotovitev enakih možnosti za vse nadarjene v državi, vključno na področju tekmovanj, c) sistemsko financiranje iz proračuna, č) spremljanje in evalvacija, d) zagotavljanje kontinuitete obravnave nadarjenih med ravnmi vzgojno-izobraževalnega sistema, e) opredelitev statusa, kriterijev in financiranja tekmovanj ter f) izdelava akcijskega načrta za spremljanje uvajanja izboljšav.

Ekspertna skupina na ZRSŠ je v letu 2019 pripravila posodobitve obeh dokumentov (Koncept, 1999; Koncept, 2007) in jih predstavila v dveh publikacijah (Koncept, 2020; Strokovna izhodišča posodobitve, 2019), na njihovi osnovi pa zastavila in izvedla poskus, v katerem so bile samo nekatere od predlaganih posodobitev tudi empirično preverjene. V zaključnem poročilu o izvedenem poskusu (Jakelj, b. d.) ni pojasnjeno, zakaj so bile nekatere posodobitve vključene v poskus, druge pa ne, kot na primer postopek in pripomočki za identifikacijo, možnosti za izvajanje akceleracije in evalvacija na ravni kazalnikov kakovosti, ki predstavljajo pomemben delež novosti (Strokovna izhodišča

posodobitve, 2019). Ob rob nekaterim vsebinsko pomembnim ugotovitvam poskusa, kot denimo izvedba pristopa v vrtcu in posebnosti vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi v šoli, je ZRSŠ leta 2025 v spletni različici izdal publikacijo z naslovom Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (Bezić idr., 2025; knjižna različica je izšla leta 2020), ki naj bi predstavljala posodobljen pristop za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami v vrtcu in šoli,¹⁸ vendar vanjo ugotovitev iz poskusa ni vključil, prav tako pa besedila dokumenta iz leta 2020 ni posodobil.

Strokovno podlago za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami na srednješolski ravni predstavljajo tudi ugotovitve projekta PROGA, v katerem sta bila spremljana in evalvirana dva modela mreženja dela z nadarjenimi dijaki in dijakinjami (Jurišević, 2021). Izsledki so poudarili vlogo evalvacije kot sestavnega dela kakovostne obravnave nadarjenih; v projektu so bili razviti mehanizmi in pripomočki za izvajanje evalvacije. Poleg tega so ugotovitve projekta opozorile na nujnost ureditve ustrezne kadrovske, strokovne in pravne podpore za kakovostno delo z nadarjenimi dijaki in dijakinjami.

18 V mesečni okrožnici – avgust 2025 – je Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje vsem vzgojno-izobraževalnim zavodom oziroma njihovim ravnateljem in ravnateljicam ter direktorjem in direktoricam poslalo informacije ob začetku novega šolskega leta za uvajanje posameznih rešitev v okviru prenove izobraževalnih programov; v 7. in 11. točki okrožnica narekuje uvajanje Koncepta prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (Bezić idr., 2025) s 1. 9. 2025 v vrtce in osnovne šole; poleg tega se z okrožnico uvaja dokument, ki je strokovno šibek, ni bil v celoti empirično preverjen ter nima urejenih pravnih podlag za izvajanje, ki so sicer navedene znotraj dokumenta kot pogoj za izvajanje v istem dokumentu predlaganih dejavnosti.

Ne nazadnje, v analizi razvoja sistema Zoisovih štipendij (Breznik idr., 2021) so avtorji in avtorice poudarili pomanjkljivosti obstoječega sistema dela z nadarjenimi na šolah po Konceptu, pri čemer so opozorili na nedodelanost sistema, zastarelost strokovnih podlag, nezadostno podprtost dela z nadarjenimi in odsotnost sistematičnega spremljanja rezultatov postopka identifikacije in dela šol z nadarjenimi učenci in učenkami. Zato sta se po njihovi oceni sistema dela z nadarjenimi v pristojnosti Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport in štipendiranja nadarjenih v pristojnosti Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve, ki bi morala biti prepletena, popolnoma oddaljila. Avtorji in avtorice raziskave so opozorili tudi na odsotnost strokovnega sodelovanja med različnimi sektorji ter med vzgojno-izobraževalnim sistemom in nevladnimi organizacijami; dobro sodelovanje bi po njihovem mnenju prispevalo tudi k optimizaciji pogojev in kriterijev za pridobitev Zoisove štipendije ter bi na splošno izboljšalo sistem dela z nadarjenimi v državi.

Programski dokument za razvojno načrtovanje 2030 (2025) v okviru aktualne prenove sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji na osnovi ugotovljenih pomanjkljivih in neurejenih strokovnih podlag na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev in učenk v okviru strateškega podcilja Okrepiti inkluzivno naravnost za nadarjene otroke in mladostnike med drugim predlaga ukrep Pripraviti programske smernice za obravnavo nadarjenih otrok in mladostnikov na področju vzgoje in izobraževanja, jih sistemsko umestiti in zagotoviti proračunska sredstva za njihovo izvajanje, s katerim bi se področje ustrezno uredilo na strokovni ravni in smiselno prispevalo k potrebnemu usklajevanju s pravnimi dokumenti ter pripravo nacionalne strategije na obravnavanem področju.

Pravne podlage za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami

Zakonodaja na področju obravnave nadarjenih je pomanjkljiva in neusklajena med posameznimi vzgojno-izobraževalnimi ravni, kar se tiče opredelitve skupine nadarjenih učencev in učenk ter dela z njimi. Zakon o vrtcih (1996/2025) nadarjenih učencev in učenk ne omenja, Zakon o osnovni šoli (1996/2025) med splošnimi cilji v 2. členu navaja »razvijanje nadarjenosti in usposabljanja za razumevanje in doživljanje umetniških del ter za izražanje na različnih umetniških področjih«, v 11. členu opredeli nadarjene učence in učenke ter načine dela z njimi, v 31. členu pa poudari, da se delo z nadarjenimi predvidi v letnem delovnem načrtu. V Zakonu o gimnazijah (1996/2024) je po 2. členu naloga šole, da »razvija nadarjenosti in usposablja za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje«, v 11. členu preizkus nadarjenosti navaja kot enega od možnih pogojev za vpis, v 36. členu pa so navedene možnosti prilagoditev izvajanja izobraževalnih programov za nadarjene. V Zakonu o srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006/2024) je v 2. členu med cilji izobraževanja navedeno »razvijanje nadarjenosti in usposabljanja za razumevanje in doživljanje umetniških del ter za izražanje na različnih umetniških področjih«, v 8. členu so nadarjeni navedeni kot ena od podskupin dijakov in dijakinj s posebnimi potrebami, v 22. členu je nadarjenost navedena kot eden od potencialnih pogojev za vključitev v izobraževanje, v 22.a členu so opredeljeni pogoji za izvedbo preizkusa nadarjenosti, v 57. členu pa so navedene možnosti prilagoditev izvajanja izobraževalnih programov za nadarjene. Poleg tega je v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996/2025) v 11. členu opredeljena javna mreža glasbenih šol za nadarjene, v 62. členu predpisuje, da program za delo z nadarjenimi

pripravlja oddelčni zbor, v 81. členu pa v dveh alinejah določa obseg sredstev za delo z nadarjenimi, in sicer kot »sredstva za tekmovanja učencev, vajencev in dijakov ter študentov višjih šol in za posebne oblike dela z nadarjenimi« ter »dodatno delo z nadarjenimi v skladu s sprejetim nacionalnim konceptom«, kar je nejasna formulacija, saj vsebinsko ne opredeli, kaj predstavlja nacionalni koncept.

Na srednješolski ravni delo z nadarjenimi dijaki in dijakinjami obravnava tudi Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (2010/2025), ki v 4. členu določa mehanizem priznavanja pedagoških ur za delo učitelja/mentorja z nadarjenim dijakom, in sicer 1 ura letno na dijaka za koordinacijo dela (analizo, načrtovanje, spremljanje izvajanja in evalvacijo izvajanja dela), 2 uri letno na dijaka za pripravo individualiziranega programa, 6 ur letno na dijaka za mentorsko delo z dijakom (izvajanje, svetovanje, spremljanje in sprotne prilagajanje ter letno oceno uspešnosti individualiziranega programa), kar ni ustrezno in je treba posodobiti, tudi na osnovi izsledkov projekta PROGA (Juriševič, 2021). V Pravilniku o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2024/2025) nadarjeni učenci in učenke niso omenjeni, prav tako ni opredeljeno delo učiteljev/mentorjev in koordinatorjev za delo z nadarjenimi; enako stanje velja tudi v Pravilniku o normativih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (2014/2025).

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami na nacionalni ravni urejajo še nekateri drugi dokumenti, med njimi Pravilnik o sofinanciranju šolskih tekmovanj (2021/2022) in Zakon o štipendiranju (2013/2023) ter Pravilnik o dodeljevanju Zoisovih

štipendij (2008/2014). Področje šolskih tekmovanj in štipendiranje nadarjenih učencev in učenk sta medsebojno vsebinsko povezani področji, saj najvišji dosežki iz (seleksijskih) tekmovanj pomembno prispevajo k pridobitvi Zoisove štipendije, šolska seleksijska tekmovanja pa se izvajajo v organizaciji zunanjih inštitucij (Zveza za tehnično kulturo Slovenije, Društvo matematikov, fizikov in astronomov Slovenije, ZRSŠ in drugi), ki pri organizaciji tekmovanj partnersko sodelujejo s šolami. Mentorji in mentorice na šolah pripravljajo nadarjene učence in učenke za tekmovanja in jih na tekmovanja spremljajo ter izvajajo tudi nekatere druge naloge, povezane z izvedbo tekmovanj. Tekmovalni dosežki so hkrati tudi kriterij za prepoznavanje nadarjenosti po Konceptu (Bezić idr., 2025).¹⁹ Ker so tekmovanja in različni raziskovalni projekti pomembna obogatitvena dejavnost za nadarjene učence in učenke, bi bilo nujno evalvirati ustreznost Pravilnika o sofinanciranju šolskih tekmovanj (2021/2022), ga po potrebi posodobiti in uskladiti z drugimi pravnimi dokumenti, ki urejajo status in vrednotenje dela mentorjev in mentoric ter financiranje tekmovanj doma in v tujini. Poleg tega bi bilo treba preveriti usklajenost pravilnika z obema dokumentoma, ki urejata štipendiranje nadarjenih učencev in učenk.

Drugih pravnih dokumentov, ki bi urejali področje dela z nadarjenimi, ni, čeprav bi bili ti za sistemsko ureditev področja potrebni (podobno kot so pravne podlage urejene za učence in učenke s posebnimi potrebami). Vsekakor pa je pomembno poudariti, da tudi Programski dokument za razvojno načrtovanje 2030 (2025) v okviru aktualne prenove

¹⁹ Kljub pomembnosti tekmovanj kot obogatitvene dejavnosti za nadarjene v šolah Koncept (Bezić idr., 2025) tekmovanja le površinsko omeni in je zastarel z vidika informiranja o pravilniku, ki ureja šolska tekmovanja; navaja namreč, da je ta še v pripravi, čeprav je v veljavi že od leta 2021.

sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji v okviru strateškega podcilja Okrepiti inkluzivno naravnost za nadarjene otroke in mladostnike med drugim predlaga ukrep Uskladiti zakonodajne dokumente s programskimi smernicami, ki urejajo vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi otroki in mladostniki, ter zagotoviti njihovo uresničevanje: Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o glasbenih šolah, Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva in druge zakonodajne dokumente ter pripraviti manjkajoče dokumente», s čimer bi se vzpostavili temeljni pogoji za kakovostno obravnavo nadarjenih učencev in učenk v vrtcu in šoli.

Strateški dokument na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev in učenk

Slovenija (še) nima strateškega dokumenta, ki bi delo z nadarjenimi sistemsko uredil po vzgojno-izobraževalni vertikali in v okviru celostnega razvoja nadarjenih. Zato kljub zavzetemu delu posameznikov in posameznic, posameznih vzgojno-izobraževalnih zavodov in zunajšolskih institucij ter pestrosti in zanimivosti različnih programov, dejavnosti in pobud delo z nadarjenimi poteka stihijsko, nesistematično, nacionalno neusklajeno, pogosto na osnovi nepreverjenih strokovnih podlag in v odsotnosti spremljave ter evalviranja dela in njegovih učinkov (Juriševič, 2016, 2020; Revizijsko poročilo, 2020). Tudi oba poskusa, da bi se vzpostavil usklajen sistem dela z nadarjenimi oziroma nacionalna koordinacija, ki bi vodila pripravo nacionalne strategije in koordinirala delo

z nadarjenimi na nacionalni ravni, sta se do sedaj izkazala za neučinkovita. Leta 2014 je bila na resornem ministrstvu ustanovljena Medresorska strateška skupina za delo z nadarjenimi, ki je imela dva cilja: izdelati nacionalno strategijo dela z nadarjenimi in urediti sistem Zoisovega štipendiranja, a je bila zaradi neposluha ob več ministrskih menjavah v tistem obdobju ukinjena (Juriševič, 2020). Leta 2022 je ministrica za izobraževanje, znanost in šport imenovala novo medresorsko strateško skupino za pripravo Nacionalne strategije za nadarjene²⁰ (Izhodišča, 2023), vendar informacij o njenem delu oziroma dosežkih ni oziroma niso dostopne, čeprav bi moral biti dokument zaključen do konca leta 2024. Kljub ugotovitvam Računskega sodišča Republike Slovenije o tem, da bi morali »biti konkretni cilji dela z nadarjenimi opredeljeni v strateškem dokumentu pred sistemsko uvedbo prenovljenega koncepta za delo z nadarjenimi, ki je v skladu z načrtom aktivnosti MIZŠ, predvideno 1. 9. 2024, torej istočasno kot naj bi bil sprejet strateški dokument za področje dela z nadarjenimi« (Porevizijsko poročilo, 2021, str. 9), do tega ni prišlo.

20 Pripravljen strateški dokument (Izhodišča, 2023, str. 118) naj bi vključeval nacionalno vizijo, temeljne cilje in pomen obravnave nadarjenih otrok in mladostnikov za razvoj države; njegov cilj je bil opredeliti spodbude in ukrepe za enakopravno spodbujanje razvoja nadarjenih, enotno in stalno spremljanje dela z nadarjenimi učenci in učenkami, dijaki in dijakinjami ter povezavo med vsemi deležniki (s področja izobraževanja znanosti, kulture, dela, gospodarstva in drugih področij), pri čemer naj bi obravnaval naslednje vsebine: pomen in podporo v postopkih prepoznavanja nadarjenih (sistem, orodja in drugo), pomen in razvoj ter delo z nadarjenimi v šolskem sistemu, vključno z obšolskimi dejavnostmi, pomen razvoja in podpore nadarjenim izven šolskega prostora (mreženje z gospodarstvom, znanostjo, tujino in drugo), sistem odkrivanja, podpore in razvoja mentorjev znotraj in izven šolskega prostora, način spodbujanja in nagrajevanja nadarjenih, vključno s štipendijsko politiko, enotna metodologija in sistem za spremljanje razvoja nadarjenih, tudi ob prehodu med izobraževalnimi ravni, informiranje in pretok informacij za analize in podporo nadarjenim, mentorjem, gospodarstvu (informacijski sistem) ter spodbude in ukrepi na področju zaposlovanja nadarjenih.

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi kot pomemben strateški podcilj obravnava tudi Programski dokument za razvojno načrtovanje 2030 (2025) v aktualni prenovi sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, in sicer v okviru inkluzivne naravnosti vzgojno-izobraževalnega sistema (Dvajset najpomembnejših načel, 2019; Rutigliano in Quarshie, 2021). Podcilj Okrepiti inkluzivno naravnost za nadarjene otroke in mladostnike v programskem dokumentu vsebuje poleg že omenjenih dveh ukrepov glede programskih smernic in zakonodaje še naslednje strateške ukrepe, s katerimi bi bilo mogoče kakovostno urediti sistem obravnave nadarjenih učencev in učenk v državi in pripraviti nacionalno strategijo. Ti ukrepi so:

- Vzpostaviti koordinacijsko središče za vzgojo in izobraževanje nadarjenih, s strokovno in koordinacijsko vlogo na ravni resornega ministrstva.
- Omogočiti ustrezno strokovno izpopolnjevanje strokovnim delavcem in delavkam koordinatorjem in koordinatoricam za delo z nadarjenimi in vključiti koordinatorsvo v njihovo delovno obveznost.
- Izdelati merila za presojo kakovosti programov izobraževanj za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih in vodstvenih delavcev in delavk.
- Opredeliti in finančno ovrednotiti status notranjih (šolskih) in zunanjih (projektnih, ekspertnih) mentorjev in mentoric nadarjenim skladno s programskimi smernicami.
- Institucionalizirati partnersko sodelovanje med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in zunanjimi ustanovami, ki izvajajo strokovno ustrezno kakovostne dejavnosti ali programe za nadarjene, ter urediti njihovo financiranje iz proračunskih sredstev.

- Izdelati orodja za spremljanje in evalvacijo (formativno in sumativno) obravnave nadarjenih znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema in zunaj njega.

Spremljanje in evalviranje učinkov vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci in učenkami

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami na nacionalni ravni ni sistematično spremljano in evalvirano, prav tako ni vzpostavljena sistematična spremljava učinkov dela z nadarjenimi. Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (2017) ne obravnava posebej dela z nadarjenimi. Prav tako (še) ni uresničeno naročilo Računskega sodišča Republike Slovenije resornemu ministrstvu izpred petih let o »vzpostavitvi systemske ureditve, ki bo dolgoročno zagotavljala spremljanje razvoja nadarjenih učencev in dijakov, tudi ob prehodu med izobraževalnimi ravni, in umestitev teme dela z nadarjenimi med nacionalne evalvacijske študije« (Revizijsko poročilo, 2020, str. 82), vključno s sistematičnim spremljanjem števila nadarjenih učencev in učenk, dela z njimi in njihovih dosežkov.

V preteklosti je ZRSŠ oziroma Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi naredila nekatere analize uvajanja Koncepta v osnovno in srednjo šolo (Bezić idr., 2011, 2012; Bezić in Deutsch, 2011), vendar te niso vplivale na izvajanje Koncepta; navedene so bile šele v dokumentu Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2019); razviti so bili tudi kazalniki kakovosti (Bezić, 2015), vendar v poskusu, povezanim s posodobitvijo

Koncepta, iz nepojasnjene razloga niso bili evalvirani (Jakelj, b. d.). Napredek v smeri spremljanja in evalvacije v prenovljeni različici Koncepta (Bezić idr., 2025; Koncept, 2020) sicer implicirata dve načeli, poudarjeni med specifičnimi načeli vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi in povezani s formativnim spremljanjem nadarjenih učencev in učenk ter vodenjem dokumentacije o posameznem učencu in učenki s personaliziranim načrtom vzgojno-izobraževalnega dela in osebnim izobraževalnim načrtom. Dokument narekuje: »Uresničevanje Koncepta mora biti umeščeno v evalvacijo kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema in samoevalvacijske procese vrtcev in šol.« (str. 29), vključno z obema navedenima dokumentoma, vendar ni jasno, ali sta v to evalvacijo vključena tudi sistematično spremljanje na nacionalni ravni in sumativna evalvacija učinkov dela z nadarjenimi.

Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani je v šolskem letu 2011/2012 izvedel študijo z elementi evalvacije, v okviru katere so bila na osnovi empiričnih ugotovitev pripravljena priporočila za izboljšave na področju obravnave nadarjenih ter nekatere strokovne podlage, ki so izšle iz empiričnih ugotovitev o prepoznavanju in delu z nadarjenimi v slovenskem šolskem prostoru (Juriševič, 2012); nekateri izsledki te raziskave so bili upoštevani pri pripravi izhodišč za izvedbo poskusa o ustreznosti prenovljenega Koncepta, ki ga je vodil ZRSŠ (Strokovna izhodišča, 2019). Izvedena je bila tudi evalvacijska študija o različnih oblikah dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z zakonodajo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, v katero so bili vključeni tudi nadarjeni učenci in učenke s posebnimi potrebami; rezultati so pokazali, »da je delo z dvojno izjemnimi učenci oziroma dijaki zelo odvisno od tega, na

katero šolo so vključeni oziroma koliko informacij imajo o tem strokovni delavci, ki delajo z učencem oziroma dijakom s posebnimi potrebami» (Vršnik Perše idr., 2016, str. 381). Temeljni izsledek te evalvacije je zelo pomemben za razumevanje dinamike urejanja področja dela z nadarjenimi; pokazalo se je namreč, da tudi na področju dela z učenci in učenkami s posebnimi potrebami, na katerem je zakonodaja razmeroma urejena, brez ustrezne kadrovske in organizacijsko-izvedbene strukture sistemskih rešitev ni mogoče uresničiti. Izsledki tega poročila v dokumentih, povezanih s prenovo Koncepta (Izhodišča, 2019), niso navedeni oziroma uporabljeni.

Celovito je spremljanje in evalviranje dela z nadarjenimi na ravni srednjih šol potekalo v okviru projekta PROGA²¹ (Juriševič, 2021). Evalvacija se je izkazala za ustrezen pristop za zagotavljanje kakovosti izvajanja obogatitvenih dejavnosti za nadarjene ter hkrati opozorila na pomanjkljivosti sistema (strokovne, kadrovske, zakonodajne, systemske, finančne), ki so onemogočale kakovostno izvedbo, obenem pa poudarila tudi precejšnje nerazumevanje strokovnih delavcev in delavk o namenu spremljanja in evalvacije dela z nadarjenimi.²² Na podlagi izsledkov tega projekta je bilo mogoče skleniti, da »mora (samo-)evalvacija ostati oziroma postati sestavni del vseh omenjenih iniciativ, da bi lahko zagotavljali njihovo kakovost in razvojno naravnost ter nadarjenim dijakom v okviru obstoječega vzgojno-

-
- 21 Projekt Prožni model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti celostne obravnave nadarjenih dijakov in dijakinj in spodbujanja njihovega kariernega razvoja v slovenskem kontekstu ali PROGA je razvojno-raziskovalni projekt s področja srednješolske vzgoje in izobraževanja, usmerjen k nadarjenim dijakom in dijakinjam in njim namenjenim obogatitvenim vzgojno-izobraževalnim aktivnostim (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2017/2021).
- 22 Zaznani so bili odpori in strahovi, povezani z evalvacijskimi postopki, kar kaže na potrebo po izobraževanju strokovnih delavcev in delavk na tem področju.

izobraževalnega sistema ponudili 'drugače in zahtevnejše', v skladu z njihovimi izjemnimi učnimi potenciali ter interesi in v skrbi za njihov karierni razvoj« (Juriševič, 2021, str. 37).

Na pomen evalvacije pri delu z nadarjenimi je opozorila že Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (Juriševič, 2021), ko je med predlaganimi rešitvami poudarila spremljanje in evalvacijo učinkov dela z nadarjenimi; Računsko sodišče RS je 10 let kasneje ugotovilo, da rešitev še vedno ni uresničena (Porevizijsko poročilo, 2021; Revizijsko poročilo, 2020). Programski dokument za razvojno načrtovanje 2030 (2025) je ta sistemski vidik zato uvrstil med strateške ukrepe za krepitev inkluzivne naravnosti za nadarjene otroke, mladostnike in mladostnice. Poleg tega so Breznik idr. (2021) v analizi štipendiranja opozorili še na en pomemben vidik, in sicer pripravo nacionalne baze talentov na osnovi razvoja informacijskega sistema za celovito spremljanje nadarjenih, saj so ugotovili, da se pri delu z nadarjenimi ne spremlja sistematično števila nadarjenih učencev in učenk, njihovega dela in dosežkov; t. i. nacionalna baza talentov bi okrepila sedaj le zelo šibko sodelovanje med dvema ministrskima resorjema, da bi se delo z nadarjenimi čim bolj smiselno povezalo s štipendiranjem kot obliko podpore nadarjenim učencem in učenkam.

Pomemben vpogled v spremljavo in učinke dela z nadarjenimi bi lahko ponudili rezultati preizkusov znanja, poleg šolskih ocen denimo tudi rezultati učencev in učenk na nacionalnem preverjanju znanja in maturi, vendar ta sistem za nadarjene učence in učenke ni vzpostavljen, v nasprotju s sistemom, ki je na tem področju vzpostavljen za

učence in učenke s posebnimi potrebami.²³ Podobno bi bilo smiselno urediti sistem na področju mednarodnih primerjav znanja, v katere so vključeni nadarjeni učenci in učenke v Sloveniji. Na obeh področjih sicer podatke za učence in učenke, ki dosegajo najvišje ravni znanja, imamo, a ti niso povezani s podatki o identificirani nadarjenosti, zato ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti dela z nadarjenimi ni mogoče. Zelo koristno bi bilo povezati tudi podatke o uspehih nadarjenih učencev in učenk z različnih tekmovanj doma in v tujini,²⁴ saj imajo ta lahko izjemno povedno vlogo pri spremljavi razvoja posameznega nadarjenega učenca ali učenke ter pri spremljavi in merjenju učinkov dela z nadarjenimi. Tekmovalni dosežki so na ta način že povezani s štipendiranjem nadarjenih učencev in učenk,²⁵ ne pa tudi z neposrednimi vidiki dela z nadarjenimi, kar bi omogočilo sistematičen vpogled v učinkovitost sistema dela z nadarjenimi ter zagotavljanje kakovosti na tem področju vzgoje in izobraževanja.

23 Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli (2024); Pravilnik o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami (2014/2025).

24 Pravilnik o sofinanciranju šolskih tekmovanj (2021/2022).

25 Pravilnik o dodeljevanju Zoisovih štipendij (2014/2025).

Izobraževanje in usposobljenost strokovnih delavcev in delavk za spodbujanje učnih potencialov v vrtcu in šoli za vzgojno-izobraževalno delo z (nadarjenimi) učenci in učenkami

Empirični izsledki kažejo, da strokovni in vodstveni delavci in delavke v vzgojno-izobraževalnih zavodih ključno vplivajo na kakovost poučevanja ter dosežke učencev in učenk, zato je pomembna kontinuirana skrb za njihov strokovni in karierni razvoj (Darling-Hammond idr., 2017; Mezza, 2022; Postholm, 2018). Iz tega razloga Programski dokument za razvojno načrtovanje 2030 (2025) za obdobje začetnega izobraževanja v okviru strateškega cilja Izboljšati kakovost pedagoških študijskih programov predlaga, naj se v te programe sistematično in poglobljeno umesti aktualne vsebine z različnih področij, med njimi tudi ustvarjalnost in nadarjenost. Predlaga, da se v obdobju vstopa v poklic ter kasneje med drugim uresniči tudi ukrepe Krepi spodbudno, vključujoče in podporno delovno okolje za strokovne in vodstvene delavce, Zagotoviti in finančno podpreti ponudbo nadaljnega izobraževanja in usposabljanja z upoštevanjem identificiranih potreb vzgojno-izobraževalnih zavodov, Povečati število dni nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za strokovne in vodstvene delavce, Zagotoviti in finančno podpreti ponudbo aktualnih vsebin nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, med njimi tudi vsebine o nadarjenosti in ustvarjalnosti, Zagotoviti ponudbo vsebin nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za strokovne delavce, ki v vzgojno-izobraževalnih zavodih opravljajo koordinatorsko vlogo obravnave nadarjenih ter še nekatere druge ukrepe, s katerimi je mogoče vplivati na ustrezno podprt karierni razvoj strokovnih delavcev in delavk.

Na področju, ki ga obravnavata kazalnika v tem prispevku, v Sloveniji nimamo samostojnih pedagoških študijskih programov v začetnem izobraževanju (dodiplomskem) strokovnih delavcev in delavk; vsebine o spodbujanju ustvarjalnih potencialov učencev in učenk ter vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi so domnevno vključene med vsebine ustreznih obveznih predmetov na prvi in drugi stopnji študija ali pa so predstavljene v okviru izbirnih predmetov.

V Katalogu programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2025/2026 (2025) so za tekoče šolsko leto ponujeni naslednji programi s področja spodbujanja ustvarjalnosti:

- Ustvarjalnost kot podpora desno-hemisfernim nadarjenim ali mladostnikom
- Canva v vzgoji in izobraževanju: od idej do ustvarjalnih projektov
- Ustvarjalen učitelj – ustvarjalen učenec
- Gledališka pedagogika za ustvarjalno razreševanje konfliktov
- Ustvarjalna igra med poukom – kako popestriti pouk in skozi igro motivirati učence
- Ustvarjalne plesne igre in uporaba rekvizitov ter klasične glasbe pri plesu
- Ustvarjalne metode za prebujanje empatije, krepitev samopodobe in izgradnjo varnega notranjega sveta pri učenkah in učencih
- Kreativno pisanje za poučevanje – enostavna in ustvarjalna orodja za pedagoge
- Narava – zakladnica ustvarjalnih idej / ustvarjalni projekti iz naravnih materialov in odpadnih materialov naravnega izvora

- Naravni materiali v praznični podobi / ustvarjalni projekti iz naravnih materialov in odpadnih materialov naravnega izvora
- Ustvarjalni projekti za praznike z oznako svetovni dan
- Usposabljanje z ustvarjalnostjo in inovativnostjo do podjetnosti
- Kreativno likovno ustvarjanje v vrtcu

Strniti je mogoče, da se vsebine ponujenih programov večinoma vežejo na različna umetniška področja in ne obsegajo vseh predmetnih področij, ki so sicer zastopana v Kurikulu za vrtce, učnih načrtih in katalogih znanj, so pa posamezne vsebine o ustvarjalnosti ponujene tudi v okviru nekaterih drugih programov.

V Katalogu programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (2025) sta za šolsko leto 2025/2026 ponujena dva programa s področja vzgoje in izobraževanja nadarjenih, in sicer Delo z nadarjenimi otroki v vrtcu in OŠ ter Spodbujanje in razvijanje potencialov nadarjenih na področju slovenščine, kar je glede na analizirano in v prispevku predstavljeno stanje na področju zanemarljivo; posamezne vsebine o vzgoji in izobraževanju nadarjenih sicer ponujajo zelo različni izvajalci tudi v okviru nekaterih drugih programov. Vprašanje, ki se zato poraja na tem mestu in ostaja neodgovorjeno, je vprašanje o kakovosti vsebin v ponujenih programih in o kompetentnosti izvajalcev teh programov.

V raziskavi TALIS 2024 (Japelj Pavešić idr., 2025) so učitelji in učiteljice iz osnovnih in srednjih šol v Sloveniji poročali, da v svoje poučevanje pogosto vključujejo dejavnosti za spodbujanje višjih miselnih procesov (o tem so poročali pogostejše kot v predhodni raziskavi

leta 2018). Te dejavnosti so v raziskavi opredeljene kot pristopi, pri katerih morajo učenci in učenke presojati, povezovati ter uporabljati svoje znanje za reševanje kompleksnih problemov ter temeljijo na sodelovalnem skupinskem delu in zahtevnih nalogah, ki učence in učenke spodbujajo k analizi, razlagi in uporabi znanja v novih situacijah. Med drugim učitelji in učiteljice menijo, da znajo pripraviti kakovostna vprašanja na različnih taksonomskih ravneh ter spodbujati kritično mišljenje učencev in učenk (preglednica 5). Te dejavnosti prispevajo k višjim učnim dosežkom in globljemu razumevanju vsebin, vendar šele spodbujanje ustvarjalnega mišljenja vodi tudi do novega znanja, ne le razumevanja obstoječega ter prožnosti, da se znanje lahko prenaša v nove kontekste in povezuje oddaljene ideje ter s tem vodi do invencij in inovacij. Za razumevanje klime, ki spodbuja razvoj učnih potencialov učencev in učenk, je pomemben tudi izsledek iz te študije, ki kaže, da približno 80 odstotkov učiteljev in učiteljic pogosto ali vedno pri učencih in učenkah spodbuja spretnosti socialno-čustvenega učenja, skoraj 70 odstotkov učiteljev in učiteljic pa navaja, da pogosto ali vedno razvija tudi lastno odnosno kompetentnost. Ti izsledki kažejo, da učitelji in učiteljice za poučevanje uporabljajo holistični pedagoški pristop, kar po strokovnih podlagah zagotavlja kakovostno vzgojno-izobraževalno delo (Korthagen, 2004).

Preglednica 5: Deleži učiteljev in učiteljic v Sloveniji, ki menijo, da zmorejo zelo dobro ali precej dobro izvajati dejavnosti za spodbujanje višjih miselnih procesov (TALIS 2024)

Raven poučevanja učiteljev in učiteljic	Sestava kakovostnih vprašanj za učence in učenke (%)	Podpora učencem in učenkam za kritično razmišljanje (%)
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	86,2	85,3
ISCED 2 (3. VIO)	85,0	84,1
ISCED 3 (SŠ)	84,8	85,1

Vir: Japelj Pavešić idr. (2025).

Drugih podatkov, ki bi kazali na usposobljenost strokovnih delavcev in delavk za spodbujanje ustvarjalnih potencialov v vrtcu in šoli, ter podatkov s področja vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi (še) nimamo.

Strokovni delavci in delavke v vrtcu in šoli potrebujejo izobraževanje za spodbujanje ustvarjalnih potencialov učencev in učenk, saj ustvarjalnost ne nastane spontano, temveč zahteva premišljene pedagoške pristope, poznavanje razvojnih značilnosti učencev in učenk in zmožnost priprave različno strukturiranih, raziskovalnih ter problemskih učnih dejavnosti za kakovostno učenje in znanje. Enako velja na področju vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci in učenkami (Global principles, 2022).

Sklepne misli in priporočila

Prispevek obravnava kazalnika spodbujanja ustvarjalnih potencialov ter inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi v vrtcu in šoli. Analiza dostopnih domačih in mednarodnih raziskovalnih poročil in strokovnih podlag ter pravnih dokumentov je pokazala, da je obravnavano področje slabo razvito, stihijsko implementirano, ni spremljano in ni evalvirano kratkoročno in dolgoročno ter ni dovolj sistematično in strokovno podprto s preverjenimi pedagoškimi praksami. Opažena je odsotnost empiričnega raziskovanja področja, kar onemogoča razvoj na dokazih temelječih strokovnih rešitev, posredno pa dokazuje, da vzgojno-izobraževalni sistem v treh desetletjih ni prepoznal področja kot nacionalno prednostnega in ni sistemsko vlagal v njegov razvoj. Na osnovi povedanega je mogoče skleniti, da za razvoj učnih potencialov učencev in učenk v vzgojno-izobraževalnem sistemu in širše naša država nima vizije in tudi ne razvite nacionalne strategije.

Z ugotovitvami tega prispevka je mogoče oblikovati naslednja natančnejša priporočila k merilom, ki so bila opredeljena na ravni posameznega kazalnika za vse vzgojno-izobraževalne ravni:

Priporočila h kazalniku 1

- a) Razviti strokovne podlage za vzpostavljanje ustvarjalne klime za učenje ter za načrtovanje, izvajanje in spremljanje pedagoških pristopov/učnih metod, ki pri učencih in učenkah spodbujajo ustvarjalno mišljenje.

- b) Dopolniti zakonodajne dokumente s poudarkom na pomenu spodbudne klime za ustvarjalno učenje ter zagotoviti vsebinske, organizacijske in materialne pogoje, ki spodbujajo ustvarjalno klimo in gradnjo ustvarjalne skupnosti, ter pogoje za izvajanje pedagoških pristopov/učnih metod, ki pri učencih in učenkah spodbujajo ustvarjalno mišljenje.
- c) Razviti merjenje za ugotavljanje in spremljanje kakovosti ustvarjalne učne klime, za ugotavljanje in evalvacijo izvajanja pedagoških pristopov/učnih metod, ki pri učencih in učenkah spodbujajo ustvarjalno mišljenje/učenje, ter za ocenjevanje ustvarjalnih dosežkov in/ali učinkovito reševanje problemov na nove in smiselne načine (znanje na višjih taksonomskih ravneh).
- d) Umestiti cilje spodbujanja ustvarjalnih procesov in ustvarjalnih dosežkov med cilje v Kurikulum za vrtce, učne načrte osnovne in srednje šole ter v kataloge znanj za srednje šole, na področja dejavnosti razširjenega programa osnovne šole, izbirnih vsebin in interesnih dejavnosti srednje šole.
- e) Uvesti temeljno in aplikativno raziskovalno dejavnost na področju ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju.
- f) Med evalvacijske študije uvrstiti področje spodbujanja ustvarjalnosti.

Priporočila h kazalniku 2

- g) Pripraviti strokovne podlage za inkluzivno vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, ki med drugim zajemajo jasno opredelitev temeljnih pojmov, vizijo vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi v okviru inkluzivne naravnosti, organizacijo obravnave

nadarjenih (usklajenost med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in drugimi organizacijami) na ravni sistema, regionalno in na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov, kadrovske pogoje in strokovne standarde za obravnavo nadarjenih znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalnih zavodov, postopke prepoznavanja nadarjenosti po vzgojno-izobraževalni vertikali, učenje in poučevanje nadarjenih ter kontinuiteto obravnave, sledljivost in merjenje učinkov dela z nadarjenimi, oblike in načine prilagoditev, podpore in pomoči znotraj in zunaj rednih oblik vzgojno-izobraževalnega dela, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (spremljanje učinkov obravnave nadarjenih po vzgojno-izobraževalni vertikali in evalvacijski postopki) ter oblike sodelovanja s starši.

- h) Okrepiti temeljno in aplikativno raziskovalno dejavnost na področju obravnave nadarjenih.
- i) Pripraviti nacionalno strategijo za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami, ki med drugim vključuje usklajeno opredelitev nadarjenosti in razvoja talentov, izhodišča, vizijo, strateške globalne in specifične cilje za posamezne vzgojno-izobraževalne ravni in razvojne stopnje, temeljna načela ter načrt uresničevanja.
- j) Posodobiti in uskladiti obstoječe pravne podlage med različnimi vzgojno-izobraževalnimi ravni glede opredelitve nadarjenih in dela z njimi ter zagotoviti vsebinske, organizacijske in materialne pogoje za delo z nadarjenimi.
- k) Vključiti koordinatorstvo v delovno obveznost strokovnih delavcev in delavk v vrtcu in šoli.
- l) Opredeliti in finančno ovrednotiti status notranjih (šolskih) in zunanjih (projektnih, ekspertnih) mentorjev in mentorice nadarjenim skladno s strokovnimi podlagami in pravnimi dokumenti.

- m) Vzpostaviti nacionalno središče za inkluzivno vzgojo in izobraževanje nadarjenih, s strokovno in koordinacijsko vlogo na ravni resornega ministrstva.
- n) Institucionalizirati partnersko sodelovanje med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in zunanjimi ustanovami, ki izvajajo in spremljajo strokovno ustrezno kakovostne dejavnosti ali programe za nadarjene, ter celostno urediti njihovo financiranje iz proračunskih sredstev.
- o) Vzpostaviti sistem stabilnega financiranja raziskovanja na področju spodbujanja ustvarjalnih učnih potencialov, uresničevanja nadarjenosti, razvoja talentov in evalvacije vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci in učenkami.
- p) Vzpostaviti sistem sistematičnega spremljanja in evalviranja učinkov dela z nadarjenimi učenci in učenkami.

Priporočila za izobraževanje strokovnih in vodstvenih delavcev in delavk na področju spodbujanja ustvarjalnih potencialov ter inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi (kazalnik 1 in 2):

- q) Umestiti temo ustvarjalnosti oziroma spodbujanja ustvarjalnega mišljenja in dosežkov učencev in učenk med prednostne teme v Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.
- r) Posodobiti pedagoške študijske programe tako, da bodo vsebine za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja in dosežkov učencev in učenk eksplicitno vključene v različne predmete na različnih stopnjah študija, ter pripraviti ponudbo samostojnih (rednih in izbirnih) predmetov.

- s) Posodobiti pedagoške študijske programe tako, da bodo vsebine za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami eksplicitno vključene v različne predmete na različnih stopnjah študija, ter pripraviti ponudbo samostojnih (rednih in izbirnih) predmetov.
- t) Razširiti ponudbo programov s področja spodbujanja ustvarjalnega mišljenja in dosežkov v različne oblike strokovnega učenja/stalnega strokovnega izobraževanja strokovnih delavcev in delavk.
- u) Razširiti ponudbo programov s področja vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci in učenkami v Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter druge oblike strokovnega učenja/stalnega strokovnega izobraževanja strokovnih delavcev in delavk.
- v) Zagotoviti kriterije kakovosti za oceno različnih programov s področja spodbujanja ustvarjalnosti ter vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev in učenk.
- w) Zagotoviti ponudbo vsebin nadaljnega strokovnega spopolnjevanja za strokovne delavce in delavke, ki v vzgojno-izobraževalnih zavodih opravljajo vlogo koordinatorskega oziroma koordinatorskega za nadarjene učence in učenke.

Literatura in viri

- Alves-Oliveira, P., Arriaga, P., Xavier, C., Hoffman, G., in Paiva, A. (2022). Creativity landscapes: Systematic review spanning 70 years of creativity interventions for children. *The Journal of Creative Behavior*, 56(1), 16–40. <https://doi.org/10.1002/jocb.514>
- Anderson, L. W., in Krathwohl, D. R. (ur.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. (2011). Zavod RS za šolstvo. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Besançon, M., Peter, L., in Lubart, T. (2021). *Pédagogies différentes: quelles places pour la créativité? [Različne pedagoške metode: kakšno mesto je namenjeno ustvarjalnosti?]* V F. Darbellay, Z. Moody in M. Louviot(ur.), *L'école autrement? Les pédagogies alternatives en débat [Drugačen način poučevanja? Razprava o alternativnih pedagoških metodah]* (str. 189–204). Alphil.
- Bezić, T. (2015). Kazalniki kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi – pripomoček za samoevalvacijo dela šole in za načrtovanje sprememb in izboljšav. *Šolsko svetovalno delo*, 19(1/2), 33–47.
- Bezić, T. (ur.) (2011). *Poročilo o projektu: spremljanje uvajanja koncepta VIZ dela z nadarjenimi v srednjih šolah (2007/2008 do 2010/2011)* (neobjavljeno besedilo). Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, T. (ur.) (2012). *Ekspertna skupina: Poročilo o analizi uresničevanja koncepta v srednjih šolah ob koncu šol. leta 2011/2012* (neobjavljeno besedilo). Zavod Republike Slovenije RS za šolstvo.
- Bezić, T., Bucik, V., Bučar-Markič, S., Miklavčič, M., Kranjc, T., Andrenšek-Lep, B., Malešević, T., Nolimal, F., Rojc, J., Rostohar, G., Slivar, B., Vidovič, M., in Vršnik Perše, T. (2025). *Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-EQM5FJDG/bec5e6b9-ccd4-40f1-a7f9-3f2678a5c4b8/PDF>
- Bezić, T., in Deutsch, T. (2011). *Analiza uresničevanja koncepta – odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli ob koncu šolskega leta 2009/2010* (poročilo o raziskavi). Zavod RS za šolstvo.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., in Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. V Griffin, P., McGaw, B., in Care, E. (ur.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (str. 17–66). Springer.
- Brejc, M., in Širok, K. (ur.). (2019). *Kakovost v vrtcih in šolah. Šola za ravnatelje*. <http://kakovost.solazaravnatelje.si/#/Zbirka>
- Breznik, K., Šušteršič, J., Lesjak, D., Šušteršič, S., Hauptman Komotar, M., Jevšek Pezdir, A., in Skrbinek, V. (2021). *Sistemi dodeljevanja štipendij za posebne dosežke – mednarodna primerjava in predlogi izboljšav za Slovenijo: zaključno poročilo*. Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije (MFDPŠ) in REFORMA, raziskave in razvoj, d.o.o.
- Cankar, G., Brelih-Hatunič, A., Grašič Arnuš, I., Gorše, A., Jerše, L., Ozimek, O., Rupnik Vec, T., Špilak, B., in Zupanc, B. (2019). *Dosežki učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju*. Zbirka *Kakovost v vrtcih in šolah 2*. Šola za ravnatelje. <https://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6989-29-9.pdf>
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., in Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. in Howe, A. (2013). *Creative learning environments in education—A systematic literature review. Thinking Skills and Creativity*, 8(8), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong, W. S., in Zhou, N. (1996). *Učenje: skriti zaklad; poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381230>
- *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje ustvarjalnih, talentiranih in nadarjenih učencev od vrtca do srednje šole*. (2019). Center za psihologijo v šolah in izobraževanju, Ameriška psihološka zveza. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-CXEZNLK/6bc6abe7-78bd-481e-a82b-caddc8337691/PDF>
- Evropska komisija. (2025). *Poročilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij o vmesni oceni strateškega okvira evropskega izobraževalnega prostora za obdobje 2021–2030*. (COM(2025) 340 final). Bruselj, 30. junij 2025. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52025DC0340>
 - *Global principles for professional learning in gifted education*. (2022). World Council for Gifted and Talented Children. <https://world-gifted.org/wp-content/uploads/2022/01/professional-learning-global-principles.pdf>
 - Glogovec, V. Z. in Žagar, D. (1992). *Ustvarjalnost. Projektno vzgojno delo* (1. natis). Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
 - Irvine, J. (2017). A comparison of revised Bloom and Marzano's new taxonomy of learning. *Research in Higher Education Journal*, 33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161486.pdf>
 - *Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli*. (2024). Državni izpitni center.
 - *Izhodišča za pripravo Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033*. (2023). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
 - Jakelj, M. (ur.). (b. d.). *Zaključno poročilo poskusa Uvajanje posodobljenega koncepta prepoznavanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/zakljucno_porocilo_poskusa_nadarjeni.pdf
 - Japelj Pavešič, B., Novak, J., Zavašnik, M., Ažman, T., in Jurič Rajh, A. (ur.). (2025). *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS 2024: poučevanje in učenje v Sloveniji in po svetu*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-404-9.pdf>
 - Jaušovec, N. (1987). *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti: priročnik za učitelje, študente in starše*. Državna založba Slovenije.
 - Jaušovec, N. (1991). *Kako uspešneje reševati probleme?* Državna založba Slovenije.
 - Jaušovec, N. (1994). *Naučiti se misliti*. Educa.
 - Juriševič, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V Krek, J., in Metljak, M. (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (str. 329–345). Zavod RS za šolstvo. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
 - Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v šoli*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=68274>
 - Juriševič, M. (2020). *Izobraževanje nadarjenih: analiza nacionalnega konteksta za popotnico v naslednje desetletje. Vzgoja in izobraževanje*, 1–2, 6–12. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/09/01_MojcaJurisevic.pdf
 - Juriševič, M. (2021). *Zaključno raziskovalno poročilo za projekt z naslovom Prožni model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti celostne obravnave nadarjenih dijakov in spodbujanja njihovega kariernega razvoja v slovenskem kontekstu (PROGA) v okviru Operativnega programa za izvajanje evropske kohezijske politike za obdobje 2014–2020*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
 - *Kakovost življenja v Sloveniji: poročilo o razvoju 2025*. (2025). Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj. <https://umar.gov.si/publikacije/porocilo-o-razvoju/publikacija/kakovost-zivljenja-v-slovenji-porocilo-o-razvoju-2025>
 - *Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2025/2026*. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. <https://paka3.mss.edus.si/Katis/Katalogi/KATALOG2526.pdf>
 - *Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. (2020). Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi. Zavod RS za šolstvo. http://www.zrss.si/pdf/koncept_prepoznavanja_nadarjenih.pdf
 - *Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*. (2007). Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi. Zavod RS za šolstvo. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/koncept_viz_nad_srednje_marec_07.pdf
 - *Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. (1999). Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>
 - Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
 - Kozina, A., Šterman Ivančič, K., in Pivc, T. (2025, oktober). *Pristopi za razvijanje ustvarjalnih potencialov nadarjenih v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu: nacionalna in mednarodna primerjalna analiza in raziskovalno-podprta priporočila* (Poročilo o opravljenih aktivnostih v okviru projekta V5-24062). Pedagoški inštitut.

- Kroflič, B. (1992). *Ustvarjanje skozi gib*. Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka: učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otroka*. Znanstveno in publicistično središče.
- Lin, Y. (2011). Fostering creativity through education—a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education*, 2(03), 149–155.
- Makarovič, J. (2003). *Antropologija ustvarjalnosti: biologija, psihologija, družba*. Nova revija.
- Marzano, R. J., in Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2. izdaja). Corwin Press.
- *Maturitetni izpitni katalog za splošno maturo 2025*. (2023). Državna komisija za splošno maturo. https://ucilnice.arnes.si/pluginfile.php/14809/course/section/4926/M-MIK_2025.pdf
- Mezza, A. (2022). *Reinforcing and innovating teacher professionalism*. OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/117a675c-en>
- Munro, J. (2019). *Creativity in education: What educators need to know*. Education: Future Frontiers. https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/education-for-a-changing-world/media/documents/Munro_Creativity_Education.pdf
- Noliml, F., Brodnik, V., Holcar, A., Skvarč, M., Suban, S., in Poberžnik, A. (2024). *Usmeritve za pripravo didaktičnih priporočil k učnim načrtom za osnovne in srednje šole*. Zavod RS za šolstvo. www.zrss.si/pdf/usmeritve_didakticna_priporocila.pdf
- OECD. (2016). *PISA 2015 Database: izbrane preglednice iz I. zvezka*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2015-database.html>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Database: izbrane preglednice iz I. zvezka*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2018-database.html>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b). *Supporting students to think creatively: What education policy can do*. OECD Publishing. https://issuu.com/oecd.publishing/docs/supporting_students_to_think_creatively
- OECD. (2023c). *PISA 2022 Database: izbrane preglednice iz I. in III. zvezka*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>
- OECD. (2024). *PISA 2022 Results (Volume III): Creative minds, creative schools*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>
- OECD. (2025). *Creative minds in action: Students' imagination and ideas in storytelling, design and problem solving tasks on the PISA test*. OECD Education Policy Perspectives, No. 120, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5b718eb2-en>
- Pedagoški inštitut. (b.d.). *Rezultati PISA 2021/2022*. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/pisa-2021-pisa-2022/>
- *Pogled na izzive slovenske vzgoje in izobraževanja*. (2022, junij). Delovni dokument Urada za razvoj in kakovost izobraževanja. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/prenova-sistema-vzgoje-in-izobrazevanja-v-sloveniji/>
- *Porevizijsko poročilo: popravljalni ukrepi pri ureditvi sistema dela z nadarjenimi in sistema šolskih tekmovanj v Republiki Sloveniji*. (2021). Računsko sodišče Republike Slovenije. https://www.rs-rs.si/fileadmin/user_upload/Datoteke/Revizije/2021/Nadarjeni_porev/Nadarjeni_SP17_PorevizijskoP.pdf
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2018.1522781>
- *Pravilnik o dodeljevanju Zoisovih štipendij*. (2008/2014). Uradni list RS, št. 51/08, ... in 35/14. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV9034>
- *Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli*. (2024). Uradni list RS, št. 67/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV15472>
- *Pravilnik o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami*. (2014/2025). Uradni list RS, št. 82/14, ... in 76/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV12232>
- *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva*. (2010/2025). Uradni list RS, št. 62/10, ... in 28/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV10249>
- *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole*. (2024/2025). Uradni list RS, št. 50/24, 55/24 in 30/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV15439>
- *Pravilnik o normativih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje*. (2014/2025). Uradni list RS, št. 27/14, ... in 39/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV12026>
- *Pravilnik o sofinanciranju šolskih tekmovanj*. (2021/2022). Uradni list RS, št. 74/21 in 113/22. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV14214>
- *Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033*. (2025). Prenova sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/prenova-sistema-vzgoje-in-izobrazevanja-v-sloveniji/>
- *Revizijsko poročilo Sistem dela z nadarjenimi in sistem šolskih*

- tekmovalj (2020, 4. december). Republika Slovenija, Računsko sodišče. https://www.rs-rs.si/fileadmin/user_upload/Datoteke/Revizije/2020/Nadarjeni/Nadarjeni_SP17_RevizijskoP.pdf
- Rojc, J., in Slivar, B. (2022). *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf
 - Rutigliano, A., in Quarshie, N. (2021). *Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries*. OECD Education Working Paper No. 262. https://www.oecd.org/en/publications/policy-approaches-and-initiatives-for-the-inclusion-of-gifted-students-in-oecd-countries_c3f9ed87-en.html
 - *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj*. (2023). Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/REFORMA/Skupni-cilji-in-njihovo-umescanje8.pdf>
 - Sternberg, R. J., in Kaufman, J. C. (ur.) (2018). *The nature of human creativity*. Cambridge University Press.
 - *Strategija razvoja Slovenije 2030*. (2017). Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MKRR/Strategija-razvoja-Slovenije-2030/Strategija_razvoja_Slovenije_2030.pdf
 - Stricker, L. W., in Sobel, D. M. (2020). *Children's developing reflections on and understanding of creativity*. *Cognitive Development*, 55, 100916. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100916>
 - *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. (2019). Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodisca_nadarjeni.pdf
 - Šterman Ivančič, K. (2025, 18. junij). PISA – Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – predstavitev rezultatov [PowerPoint predstavitev]. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2024/06/PISA2022_CT_PPT.pdf
 - Valenčič Zuljan, M., in Vogrinc, J. (ur.) (2010). *Facilitating effective student learning through teacher research and innovation*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
 - Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Glažar, S. A., Juriševič, M., Devetak, I., Krek, J., Umek, M., Sešek, U., Podgornik, V., Cotič, M., Borota, B., Medved-Udovič, V., Zuljan, D., in Hus, V. (2010). *Spodbujanje kulture raziskovanja in inoviranja pri pouku skozi proces vseživljenjskega učenja učiteljev: zaključno poročilo projekta (V5-0440)*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
 - Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J., in Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school, educational research and innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
 - Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M., in Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: nacionalna evalvacijska študija: končno poročilo*. Pedagoška fakulteta Univerza v Mariboru, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Pedagoški inštitut.
 - *Zakon o gimnazijah (ZGIM)*. (1996/2024). Uradni list RS, št. 1/07 ... in 53/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO450>
 - *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. (1996/2025). Uradni list RS, št. 16/07 ... in 48/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
 - *Zakon o osnovni šoli (ZOsn)*. (1996/2025). Uradni list RS, št. 81/06 ... in 54/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
 - *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1)*. (2006/2024). Uradni list RS, št. 79/06 ... in 53/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>
 - *Zakon o štipendiranju (ZŠtip-1)*. (2013/2023). Uradni list RS, št. 56/13, ... in 122/23. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO6571>
 - *Zakon o vrtcih (Zvrt)*. (1996/2025). Uradni list RS, št. 100/05 ... in 85/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO447>
 - Žagar, D. (1987). *Različni načini mišljenja v povezavi s šolskim uspehom in nekaterimi osebnostnimi lastnostmi učencev* (doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
 - Žagar, D. (1992). *Razvijanje ustvarjalnosti učencev*. V Z. Medveš in M. Adamič (ur), *Diferenciacija in individualizacija učnega dela v posodabljanju razrednega pouka - zbornik za posvet* (str. 39 – 55). Slovensko društvo pedagogov.

.....

ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI NA PODROČJU INKLUZIVNE NARAVNANOSTI ZA VSE IN TUDI ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI NA RAZLIČNIH RAVNEH VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Dr. Simona Rogič Ožek

Zavod RS za šolstvo, Šola za ravnatelje

simona.rogicozek@zrss.si

KAZALNIK

MERILO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

1 Sistem vzgoje in izobraževanja zagotavlja inkluzivno naravnost za vse in tudi za otroke s posebnimi potrebami na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja.	1.1 Sprejet nacionalni strateški dokument o inkluzivni naravnosti	1.1.1 Strateški dokument o inkluzivni naravnosti: NE Širši strateški dokument na področju vzgoje in izobraževanja s komponento inkluzivne naravnosti: DA
	1.2 Vzpostavljeni mehanizmi za zagotovitev sodelovanja različnih deležnikov za krepitev kulture sodelovanja	1.2.1 DELNO
	1.3 Vzpostavljen prilagodljiv sistem za kakovostno odzivanje na raznolikost vseh otrok in tudi otrok s posebnimi potrebami	1.3.1 DA, s pomanjkljivostmi
	1.4 Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v okviru varnega in spodbudnega okolja opredeljuje specifične kazalnike za področje inkluzivne naravnosti za otroke s posebnimi potrebami.	1.4.1 NE
	1.5 Inkluzivna naravnost za vse in tudi za otroke s posebnimi potrebami je sistematično in poglobljeno umeščena v vse oblike izobraževanja strokovnih in vodstvenih delavcev v vzgoji in izobraževanju.	1.5.1 NE

Povzetek

V prispevku se osredotočamo na sistem vzgoje in izobraževanja za zagotavljanje inkluzivne naravnosti za otroke s posebnimi potrebami na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja. Inkluzivno naravnost opredelimo kot kakovostno odzivanje na raznolikost, ki je usmerjeno k vsem otrokom, tudi otrokom s posebnimi potrebami. Za zagotavljanje inkluzivne naravnosti za otroke s posebnimi potrebami predstavimo nekatera merila kakovosti, opredelimo obstoječe stanje na podlagi analiziranih virov ter predlagamo izboljšave.

Ugotavljamo, da v Sloveniji nimamo nacionalno sprejetega strateškega dokumenta o inkluzivni naravnosti, da imamo vzpostavljene nekatere mehanizme sodelovanja različnih deležnikov, vendar nimamo vzpostavljene stalne koordinacije sodelovanja, povezovanja in izmenjav različnih deležnikov na področju inkluzivne naravnosti; da sistem zagotavlja razmeroma prožno in kakovostno odzivanje na raznolikost na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, vendar so zaznane nekatere pomanjkljivosti predvsem na izvedbenem delu; da je v izobraževanje strokovnih in vodstvenih delavcev in delavk umeščeno področje inkluzivne naravnosti, tudi za otroke s posebnimi potrebami, vendar ne v zadostni meri, sistematično in poglobljeno, zato je treba sistematičneje in bolj poglobljeno umestiti vsebine s področja inkluzivne naravnosti za vse in tudi za otroke s posebnimi potrebami v vse oblike izobraževanja strokovnih in vodstvenih delavcev in delavk ter da ima sistem vzgoje in izobraževanja vzpostavljen okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, vendar izrecno ne obravnava inkluzivne naravnosti za otroke s posebnimi potrebami.

S predlogi za izboljšave želimo prispevati k zagotavljanju inkluzivne naravnosti za otroke s posebnimi potrebami na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja.

Ključne besede: sistem vzgoje in izobraževanja, inkluzivna naravnost, otroci s posebnimi potrebami, merila kakovosti, strateški dokument, stalna koordinacija, prilagodljivost sistema, okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti

Ensuring Quality in the Field of Inclusive Education for All, Including Children with Special Needs, at Various Levels of Education

In this paper, we focus on the education system and its capacity to ensure an inclusive orientation for children with special needs across different levels of education. We define inclusive orientation as a quality response to diversity that is directed towards all children, including children with special needs. To support an inclusive orientation, we present selected quality criteria, outline the current situation based on the analysed sources, and propose areas for improvement. We find that Slovenia lacks a nationally adopted strategic document on inclusive orientation; that although specific mechanisms for cooperation among various stakeholders exist, there is no permanent coordination of ongoing collaboration, networking, and exchanges in the field; that the system provides a relatively flexible and quality response to diversity in education of children with special needs, although shortcomings—particularly in implementation—are evident; that inclusive orientation, including for children with special needs, is incorporated in the education and training of education and leadership staff, but not to a sufficient, systematic, or in-depth degree, making it necessary to integrate such content more systematically and

consistently into all forms of professional and leadership development; and that the education system has an established quality assessment and assurance framework, yet does not explicitly address inclusive orientation for children with special needs.

Keywords: education system, inclusive orientation, children with special needs, quality criteria, strategic document, ongoing coordination, system adaptability, quality assessment and assurance framework

Uvod

Krepitev inkluzivne naravnosti na področju vzgoje in izobraževanja sledi prizadevanjem za zagotavljanje enakih možnosti in pravičnosti tako v Sloveniji kot tudi v tujini. Potrebi po zaščiti in podpori določenih ranljivih skupin bodisi s posebno zakonodajo, kurikularnimi dokumenti, navodili in smernicami bodisi z izvajanjem diferenciranih in individualiziranih oblik podpore in pomoči od vrtca do srednje šole so se v Sloveniji v zadnjem času pridružila še dodatna prizadevanja za bolj vključujoče vzgojno-izobraževalno okolje, v katerem je poudarjena potreba po obravnavanju vseh otrok z namenom podpore potencialov vseh, ne glede na raznolike učne in druge potenciale, ter povezovanje vseh v kakovostno sobivanje. Pri krepitvi inkluzivne naravnosti tako želimo povezati vse našete elemente in s tem doseči izboljšave tudi za otroke s posebnimi potrebami. Hkratno upoštevanje potreb posameznih ranljivih skupin, kot na primer otrok s posebnimi potrebami, in izvajanje vzgoje in izobraževanja v raznoliki skupnosti z namenom

vključevanja vseh zahtevata dodatne razmisleke na področju vzgoje in izobraževanja tako na ravni sistema, na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov in na ravni posameznika. V tem prispevku bomo predstavili nekaj možnih odgovorov, kako vzpostaviti bolj vključujoče vzgojno-izobraževalno okolje za otroke s posebnimi potrebami na različnih ravneh. Za ta namen bomo pregledali in analizirali različne vire, kot so izsledki Evropske agencije za inkluzivno izobraževanje, mednarodno raziskavo TALIS, nacionalno zakonodajo, Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033 (v nadaljevanju RPVI), nacionalne evalvacijske študije, analize in druge raziskave na tem področju ter kurikularne dokumente. Skladno s tem bomo poudarili nekatera ključna merila kakovosti na področju inkluzivne naravnosti za otroke s posebnimi potrebami ter predlagali izboljšave.

Opredelitev inkluzivne naravnosti in možnosti za nadgradnjo

Na področju vzgoje in izobraževanja se soočamo z raznoliko populacijo otrok in inkluzivna naravnost vzgojno-izobraževalnega polja odgovarja na vprašanje, kako se kakovostno prilagoditi in odzvati na raznolikost otrok. Soočanje z razlikami je eden izmed najpomembnejših izzivov na področju vzgoje in izobraževanja (Meijer idr., 2013), če želimo zagotoviti enake možnosti, napredovanje in razvoj vseh, enakopravno sodelovanje in družbeno pravičnost. Z drugimi besedami, če želimo ohraniti in nadgraditi kulturo raznolikosti. Skladno s tem se opredelitev inkluzivne naravnosti nanaša na prepoznavanje in odstranjevanje ovir za sprejetost, aktivno participacijo, socialne in akademske dosežke vseh in hkrati s poudarkom na vključevanju tistih, ki se soočajo z

ovirami pri učenju in/ali družbeni udeležbi (Ainscow, 2005). Inkluzivna naravnost se osredotoča na vzpostavljanje sodelovanja in povezovanja vseh ključnih deležnikov in poleg otrok želi povezati v sodelovanju tudi starše, skrbnike, zaposlene, politike in prakse pri odločanju in delovanju znotraj vzgojno-izobraževalnega inkluzivnega procesa (Lesar, 2013).

RPVI (2025) obravnava inkluzivno naravnost kot odziv na raznolikost in raznolikost razume celostno, kot skupek različnih vidikov. Na ravni posameznika kot raznolikost v osebnostnem razvoju, predznanju, kognitivnih zmožnostih in učnih potencialih, nadarjenostih in talentih, jezikovnem in kulturnem okolju, socialni zrelosti in čustveni pismenosti, zmožnostih socialnega povezovanja in vključevanja ter razvojnih in drugih zmožnostih, da bi lahko v največji možni meri spodbujali razvoj posameznikovih potencialov, zagotavljali kakovostno znanje in socialno vključenost. S tem zavezuje k vzpostavljanju takšne medsebojne komunikacije, odnosov, socialne klime, fizičnega, metodično-didaktičnega, kurikularnega in socialnega okolja, širšega družbenega in političnega okolja, da bodo imeli vsi otroci možnost za sodelovanje in participacijo v skladu s svojimi sposobnostmi in posebnostmi na način, da razvijajo svoje potenciale, ohranjajo svojo identiteto za vključujoče sobivanje v skupnosti.

Izhodišče, da je treba prepoznavati vse raznolikosti ter se nanje kakovostno raznoliko odzivati, čemur se pridružujejo prizadevanja za zagotavljanje enakih možnosti in pravičnosti ter kakovostno sobivanje v skupnosti za vse, nam odstira nove razsežnosti inkluzivne naravnosti v smeri naravnosti »in hkrati za vse«. Z vidika vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami predpostavlja premik od

specialnopedagoškega k občepedagoškemu diskurzu o vseh osebah, vključenih v vzgojno-izobraževalni sistem (Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019) oziroma za specialnopedagoško in hkrati občepedagoško naravnost (Košak Babuder idr., 2023).

Integracija in povezovanje različnih vidikov raznolikosti hkrati zajema na eni strani osredotočanje na specifične potrebe in intenzivnejše oblike podpore ter na drugi strani kakovostno sobivanje v skupnosti vseh. Ta celostni model je naslednji razvojni korak, ki ga je treba v vzgoji in izobraževanju v prihodnje opraviti, če želimo napredovati na tem področju.

Da bi se temu celostnemu modelu bolj približali, si lahko pomagamo z usmeritvami Evropske agencije za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, ki v dokumentu Ključna načela – Podpiranje razvoja politike in izvajanja inkluzivnega izobraževanja: poročilo o politiki (Donnelly in Watkins, 2021) navajajo nekaj ključnih dejavnikov za njegovo uresničevanje:

- Prilagodljivi mehanizmi za financiranje, ki vzgojno-izobraževalnim zavodom omogočajo kakovostno odzivanje na raznolikosti in brez npr. odločbe o usmeritvi oziroma drugega označevanja podpirajo vse otroke, mladostnike in mladostnice z namenom zmanjševanja ovir pri učenju.
- Učinkovit načrt upravljanja, ki določa jasne vloge in odgovornosti posameznih deležnikov in hkrati okvir avtonomije na vseh ravneh sistema ter ustvarja in neguje priložnosti za enakovredno in vzajemno sodelovanje raznolikih partnerjev.

- Celovit okvir zagotavljanja kakovosti, ki omogoča vpogled, spremljanje in evalvacijo stanja in izvajanja ukrepov za vse otroke, mladostnike in mladostnice, tudi in še posebej za tiste, ki se ali bi se lahko soočali z izključenostjo (npr. ranljive skupine in drugi).
- Kontinuum strokovnega izobraževanja strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju, ki pri vseh strokovnih delavcih in delavkah razvija področja kompetenc za ugotavljanje potreb vseh otrok, mladostnikov in mladostnic ter ustrezno odzivanje nanje, izvajanje učnih načrtov, ki omogočajo odzivanje na raznolikost, ocenjevanje, vključujoče učne pristope, sodelovanje v raziskavah in uporabo z dokazi podprtih pristopov.
- Oblikovanje enotnega okvira učnih načrtov, ki je dovolj prilagodljiv za zagotavljanje priložnosti za vse in za kakovostno odzivanje na raznolikost.

Strateški dokument o inkluzivni naravnosti

Za doseganje inkluzivne naravnosti na izvedbeni ravni, ki se neposredno kaže v pedagoški praksi, so potrebne sistemske in politične zaveze, kar poleg zgoraj naštetih dejavnikov poudarjata Donnelly in Watkins (2021). Kot ključni dejavnik poudarjata jasen, enoten in visokokakovosten koncept tako na področju politike kot zakonodaje, ki je usklajen s ključnimi mednarodnimi in evropskimi konvencijami.

Inkluzivno izobraževanje je postavljeno kot osrednje vodilo v vzgoji in izobraževanju in se ne nanaša samo na del, ki se navezuje na manjšine, ampak nagovarja politiko celotnega vzgojno-izobraževalnega polja in širše. Tako tudi Jeznik idr. (2022) poudarjajo, da se inkluzivna naravnost na področju vzgoje in izobraževanja težko razvija v neinkluzivni skupnosti in da je za njeno uspešno udejanjanje pomembna inkluzivna naravnost na vseh izobraževalnih in družbenih ravneh. Da dosežemo kakovostno odzivanje na raznolikost tudi na izvedbeni ravni, v neposrednem odnosu do otrok, je treba na konceptualni ravni oblikovati jasen, enoten in visokokakovosten koncept, ki je implementiran na področje politike in zakonodaje (Donnelly in Watkins, 2021). Brez tega inkluzivne naravnosti ne moremo pričakovati na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov in v neposrednem odnosu do otrok oziroma v skupnostih. Še manj jo lahko pričakujemo v odnosu do ranljivih skupin, kot so otroci s posebnimi potrebami.

Tudi Ermenc, Jeznik in Mažgon (2019) navajajo, da če želimo implementirati sodoben koncept inkluzivne naravnosti, terja to koherentno delovanje celotnega sistema (od zakonodaje, izobraževalnih programov, učnih gradiv, šolske organizacije do ravni pouka in odnosov). Prav tako Košak Babuder idr. (2023) v Nacionalni evalvacijski študiji 2020–2022 navajajo, da je jasno opredeljena politika inkluzivne naravnosti eden od pomembnejših dejavnikov za njeno uresničevanje. Med drugim poudarjajo, da je v Sloveniji sicer že bila dana pobuda za oblikovanje tovrstnega dokumenta – pripravljen je bil Osnutek koncepta inkluzivne politike – a ni bil dan v javno razpravo, zato je Slovenija še vedno ena redkih držav, ki nimajo jasno opredeljene inkluzivne politike.

Kot navaja nacionalna evalvacijska študija (Košak Babuder idr., 2023), Slovenija sledi mednarodnim dokumentom o človekovih in otrokovih pravicah, pravicah do izobraževanja oseb z invalidnostjo in inkluzivnem izobraževanju ne glede na osebne okoliščine. To se kaže tudi na področju zakonodaje, v kateri so vključeni cilji vzgoje in izobraževanja, ki so usmerjeni h krepitvi inkluzivne naravnosti. Na krovni sistemski ravni tako Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2016, zadnja sprememba Uradni list RS, št. 71/23) v 2. členu navaja cilje sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, med drugim zagotavljanje posameznikovega optimalnega razvoja ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično in narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo oziroma invalidnost, vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi, zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi, za otroke iz socialno manj spodbudnih okolij in zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in mladostnic ter odraslih s posebnimi potrebami.

Iz navedenih ciljev je razvidno, da gre za cilje, ki izkazujejo inkluzivno naravnost in se precej nanašajo na otroke s posebnimi potrebami. Kot navajajo tudi Jeznik idr. (2022), termin inkluzija v slovenskem prostoru najpogosteje implicira na otroke s posebnimi potrebami in manj na druge. Nova, sodobna opredelitev inkluzivne naravnosti pa

presega tovrstno opredelitev na način, da vključuje vse, ne samo vse ranljive skupine, ampak vse udeležene v izobraževanju.

Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji avtorji (Jeznik idr., 2022) ocenjujejo, da je zelo pomembno, da se dogovorimo o tem, kaj si predstavljamo pod pojmom inkluzija, in takšno opredelitev zapišemo tudi v temeljne šolske dokumente, ki usmerjajo delo pedagoških praktikov. Če tega ne naredimo, v večji meri tvegamo nekonsistentno ravnanje, ki lahko, četudi z neposrednim namenom povečati pravičnost in vključevanje, v resnici vodi do še bolj izključujočih praks in stigmatizacije (prav tam).

Slovenija se je s sprejetjem Programskega dokumenta za razvojno načrtovanje do 2033 (2025) približala tistim evropskim državam, ki imajo v pomembnih strateških dokumentih na področju vzgoje in izobraževanja vključen strateški cilj, ki se nanaša na inkluzivnost. Strateški cilj okrepiti inkluzivno naravnost s šestimi podcilji in skoraj petdesetimi ukrepi pomembno zaznamuje smer razvojnega načrtovanja vzgoje in izobraževanja v prihodnje in s tem se Slovenija pomembno zavezuje k vključujoči šolski politiki. Tako kot prvi ukrep za krepitev inkluzivne naravnosti RPVI (2025) opredeli ukrep, ki se nanaša na pripravo krovnega strateškega dokumenta o inkluzivni naravnosti za vse otroke, s čimer pomemben strateški programski dokument na področju vzgoje in izobraževanja prepoznava potrebo po pripravi jasnega in enotnega koncepta inkluzivne naravnosti, ki bo bolj operacionaliziran za področje inkluzivnosti.

Tako je skladno z zgoraj predstavljenimi ugotovitvami in s ključnimi priporočili Evropske agencije za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (Donnelly in Watkins, 2021) treba pripraviti in sprejeti operacionaliziran strateški dokument o inkluzivni naravnosti, ki ga Slovenija še nima, je pa sprejela razvojni program, ki obravnava inkluzivno naravnost in vključuje pripravo strateškega dokumenta o inkluzivni naravnosti kot naslednji razvojni korak. Oboje predstavlja merilo kakovosti na področju krepitve inkluzivne naravnosti, pri čemer je eno merilo kakovosti že izpolnjeno, medtem ko je drugega treba še doseči.

Mehanizmi za krepitev kulture sodelovanja in vključevanja

Koncept inkluzivne naravnosti v svojem bistvu razume kulturo raznolikosti kot pozitivno vrednoto (Jeznik idr., 2022) in predstavlja civilizacijsko normo (Lesar, 2013). Če želimo delovati skladno s temi vrednotami, je treba kulturo raznolikosti aktivno ohranjati in nadgrajevati ter z različnimi mehanizmi krepiti. Za uresničitev tega je treba nadgraditi kulturo sodelovanja, povezovanja, vključevanja in ustvarjanja odnosov vzajemnosti ter hkratnega ohranjanja identitet in avtonomije. Kot navaja Lesar (2013), je treba ustvariti priložnosti za enakovredno in vzajemno sodelovanje raznolikih deležnikov, kar predstavlja enega od naslednjih ključnih priporočil za krepitev inkluzivne naravnosti tudi na evropski ravni. Donnelly in Watkins (2021) namreč poudarjata pomen učinkovitega sistema upravljanja, ki določa jasne vloge in odgovornosti posameznih deležnikov in hkrati okvir

avtonomije na vseh ravneh sistema ter ustvarja in neguje priložnosti za enakovredno in vzajemno sodelovanje raznolikih partnerjev.

Že pri pripravi koncepta inkluzivne naravnosti je treba spodbuditi k sodelovanju različne deležnike, predstavnike in predstavnice različnih strok in ravni področja vzgoje in izobraževanja, od sistemskih, akademskih do izvedbenih, vključiti različne vidike strokovnih delavcev in delavk, staršev in otrok. To je ne le seštevek vseh različnih vidikov, ampak nov, celosten in inovativen način delovanja, ki upošteva intersekcionalnost za razvoj vzgoje in izobraževanja na raznolikih ravneh, s ciljem doseganja celovitosti in nove kakovosti. Da je krovno treba uvesti načela medsebojnega sodelovanja države, ustanov ter strokovnjakov in strokovnjakinj v podporo strokovnega dela v vzgoji in izobraževanju, opredeli tudi RPVI (2025). Opredeljuje tudi, da državne in strokovne ustanove (ZRSŠ, CPI, ACS, RIC idr.) ter visokošolski zavodi spodbujajo medsebojno izmenjavo znanstvenih spoznanj in strokovnega znanja (prav tam).

Povezovalen, sodelovalen in vključujoč način delovanja – z drugimi besedami inkluzivno naravnan način na ravni sistema – se po sistemu navzdol pomika v inkluzivno naravnost na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov in naprej do posameznih ranljivih skupin, posameznikov in posameznic ter drugih, ki se vključujejo v vzgojno-izobraževalne procese po celotni vertikali vzgoje in izobraževanja. Šele takrat lahko govorimo o odstranjevanju ovir za kakovostno odzivanje na raznolikost tako na ravni sistema in na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov, v odnosu do vseh otrok.

Ob tem je treba poudariti še druge vidike krepitve kulture sodelovanja. Ne sme izostati mednarodni vidik, kot je na primer krepitev sodelovanja z Evropsko agencijo za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. Prav tako je treba kulturo sodelovanja krepiti in povezovati pri medresorskem usklajevanju na ravni države. Različne analize in evalvacijske študije in programi (npr. Jeznik idr., 2022, Košak Babuder idr., 2023) navajajo potrebo po krepitvi medresorskega sodelovanja za nadgradnjo inkluzivne naravnosti tudi za otroke s posebnimi potrebami. Zakonodaja, ki ureja področje vzgoje in izobraževanja in tudi otrok s posebnimi potrebami, mora biti usklajena z zakonodajo, ki ureja zdravstveno področje, področje sociale in dela, ter z drugo zakonodajo. Mehanizem za povezovanje različnih ravni in vidikov vzgoje in izobraževanja pri strokovnih odločitvah opredeljuje Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07 – z zadnjo posodobitvijo 22/25 – ZZZRO-1), ki v 22. členu navaja, da imamo v Sloveniji za odločanje o strokovnih zadevah na posameznih področjih vzgoje in izobraževanja za strokovno pomoč pri sprejemanju odločitev in pri pripravi predpisov s strani Vlade Republike Slovenije ustanovljene strokovne svete za splošno izobraževanje, za poklicno in strokovno izobraževanje ter za izobraževanje odraslih, kjer je prostor za povezovanje različnih ravni in vidikov vzgoje in izobraževanja pri strokovnih odločitvah. V 25. členu istega Zakona je opredeljeno tudi oblikovanje komisije za obravnavanje vprašanj s področja izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Na tak način je zagotovljena vključenost področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami na sistemski ravni in so zaščitene pravice ene izmed najranljivejših skupin otrok. Za krepitev inkluzivne naravnosti za otroke s posebnimi potrebami na ravni sistema je to pomemben dejavnik.

Vprašanje, ki se postavlja, pa je, ali imamo na ravni sistema zagotovljen mehanizem za krepitev kulture sodelovanja in vključevanja, pri katerem bi bila inkluzivna naravnost, kot smo jo opredeljevali v tem dokumentu, obravnavana v celoti. V procesu priprave predloga Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja 2023–2033 je bilo ugotovljeno, da se kaže potreba po vzpostavitvi strokovne koordinacije s predstavniki različnih deležnikov za sistematično povezovanje in sodelovanje za posamezna področja inkluzivnega delovanja. Stalno strokovno koordinacijsko telo za krepitev inkluzivne naravnosti bi po vzoru stalnih strokovnih komisij, ki na sistemski ravni že obstajajo, z namenom izboljšanja kakovosti na področju inkluzivne naravnosti ohranjalo kulturo sodelovanja in povezovanja različnih vidikov. S tem bi bil vzpostavljen mehanizem, ki bi bil v pomoč pri ohranjanju in razvoju inkluzivne naravnosti.

Kulturo sodelovanja je treba okrepiti tudi na izvedbeni ravni v vzgojno-izobraževalnih zavodih, v obliki multidisciplinarnega in interdisciplinarnega sodelovanja, sodelovanja staršev in otrok s strokovnimi delavci in delavkami, sodelovanja med otroki, z lokalno skupnostjo in ne nazadnje tudi povezovanja strokovnih delavcev in delavk samih v timskem delu, sodelovalnega učenja, vzpostavljanja učeče se skupnosti, razvojnega dela in podobno. RPVI (2025) med drugim opredeli ukrepe za zagotovitev kulture sodelovanja in poudari potrebo po vzpostavitvi protokolov sodelovanja na različnih ravneh, tako na ravni sistema, vzgojno-izobraževalnih zavodov kot na ravni sodelovanja s starši in lokalne skupnosti.

Prilagodljiv sistem za kakovostno odzivanje na raznolikost otrok s posebnimi potrebami – zakonodajni vidik

Leta 2000 je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP), ki je bil z zadnjo večjo posodobitvijo leta 2011 (v nadaljevanju ZUOPP-1, 2011) pripravljen z namero, da se v ospredje postavi pedagoški pristop usmerjanja v program in ne medicinski model, pri katerem je v ospredju opredeljena motnja (Vovk Ornik idr., 2023). Kljub dobrim namenom pa je, kot navajajo Košak Babuder idr. (2023), iz zadnje različice Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011, 2. člen) še vedno razvidna usmerjenost v primanjkljaje, ovire oziroma motnje, kar je bistvo medicinske paradigme. Pedagoški pristop obravnave poudarja velik pomen kakovosti učnega okolja, kakovosti poučevanja ter odnosa med učiteljem in učencem (Skidmore, 2004) ter interdisciplinarni timsko izobraževalni model (Morrison Clement, 2008, v Kavkler idr., 2008). Razprave o tem, ali v Sloveniji danes z opredelitvijo primanjkljajev še vedno sledimo medicinski paradigmi ali smo s tem, ko smo se z zakonodajo naravnali na usmerjanje v programe, od nje odmaknili, so brezpredmetne, če se želimo kakovostno odzivati na potrebe otrok. Za kakovostno odzivanje na raznolikost otrok je treba raznolikosti poznati, da bi se nanje lahko kakovostno odzvali z inkluzivno naravnanim okoljem. Torej ne gre za dilemo ali opredelitev motenj ali program, ampak za integrirano razumevanje obojega hkrati, z namenom ustvarjanja takšnega vzgojno-izobraževalnega okolja, da bodo specifične posebne potrebe otrok ustrezno podprte pri učenju in razvoju. Potrebna je torej opredelitev primanjkljajev z vidika pedagoške ocene funkcioniranja in potreb ter tudi z medicinskega vidika, če zdravstveno stanje otroka to narekuje, vendar je ta v pomoč pri doseganju

vzgojno-izobraževalnih ciljev, kot so podpora učenju in razvoju potencialov posameznika ter socialno vključevanje v inkluzivne skupnosti, in ne kot merilo za označevanje in izključevanje. Sama medicinska ocena torej ni vprašljiva sama po sebi, ampak je pomembno, kakšen pomen ji pripišemo in kaj z njo naredimo. Medicinska ocena nudi pomembno informacijo, ki jo lahko uporabimo za načrtovanje pedagoških pristopov, ki bodo bolj kakovostno sledili uresničevanju pedagoških ciljev, in s tem bomo lahko bolj kakovostno sledili pedagoški paradigmi in inkluzivni naravnosti. Skladno s sodobno opredelitvijo inkluzivne naravnosti in skladno s tem integriranim razumevanjem obeh modelov hkrati smo leta 2025 soočeni s potrebo po ponovni spremembi zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Poleg omenjene posodobitve se kažejo tudi potrebe po odpravi določenih pomanjkljivosti, ki se kažejo na izvedbeni ravni, kar bomo predstavili v nadaljevanju.

Po pregledu zadnjih sprememb zakonodaje na področju predšolske vzgoje in obravnave otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami oziroma motnjami lahko ugotovimo, da je sistem vzgoje in izobraževanja kljub temu naredil velike premike na področju inkluzivne naravnosti. Na področju predšolske vzgoje je leta 2019 v Sloveniji začel veljati Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP, 2017), na področju obravnave otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pa leta 2021 Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI, 2020). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) tako ne zajema več zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami in

obravnavo otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ker sta za ti dve področji nastala nova zakona.

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP, 2017) je po večletnih prizadevanjih za ustrežnejšo zgodnjo obravnavo otrok s tveganji za rizičen razvoj, posegel na področje predšolske vzgoje in ukinil usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na tem področju. Zakon se je oblikoval v medresorskem usklajevanju in spada na področje zdravstva. Vključuje sodelovanje zdravstva, šolstva in sociale. Že samo dejstvo, da je vzgojno-izobraževalna politika prepustila tako občutljivo področje, kot je zgodnja obravnavo otrok, zdravstvu, nam kaže, da na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ne moremo govoriti o prehodu iz medicinskega modela v pedagoški model obravnave, ampak o njunem sodelovanju. Namesto odločbe o usmeritvi, ki je bila v preteklosti domena vzgojno-izobraževalnega polja, ki je vključevala tudi medicinske vidike, je sedaj v ospredju zapisnik multidisciplinarnega tima, ki nastane na področju zdravstva in vključuje tudi pedagoške vidike. V okviru multidisciplinarnega tima se srečajo različni deležniki s področja zdravstva, vzgoje in izobraževanja ter sociale in opredelijo pomoč in podporo otroku. Proces poteka v centrih za zgodnjo obravnavo pri zdravstvenih domovih. Otroci so tako lahko vključeni v program za predšolske otroke, kjer imajo lahko skladno z usmeritvami multidisciplinarnega tima dodatno strokovno pomoč, ali v prilagojeni program za predšolske otroke s posebnimi potrebami. Otrokom se lahko prilagodi tudi organizacija in način izvajanja programa, opredelijo se prostorske prilagoditve in uporaba prilagojenih pripomočkov.

Leta 2021 se je sistem vzgoje in izobraževanja z Zakonom o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami (ZOOMTVI) odzval na potrebe otrok, ki imajo čustvene in vedenjske težave oziroma motnje. Zakon je vpeljal na področje vzgoje in izobraževanja strokovne centre, ki lahko s hitrim odzivom nudijo podporo in pomoč družinam, vrtcem in šolam ter s tem zagotovijo kakovostno odzivanje na raznolike potrebe otrok v različnih vzgojno-izobraževalnih okoljih. Ta sprememba je sledila prizadevanjem za zgodnjo podporo in pomoč otrokom, ki potrebujejo specifično in intenzivno podporo na področju čustvovanja in vedenja brez nepotrebnega označevanja. Prav tako zajema multidisciplinarno povezovanje ter medresorsko usklajevanje šolstva, zdravstva in sociale ter pravosodja.

Oba zakona sta razmeroma nova in se šele ustrezno umeščata v vzgojno-izobraževalni prostor. Predstavljata sistemski razvoj na področju inkluzivne naravnosti za otroke s posebnimi potrebami, saj se odzivata na potrebe otrok v zgodnjem otroštvu in na potrebe otrok, ki potrebujejo zelo specifične in intenzivne oblike pomoči na področju čustvovanja in vedenja. Gre za pomembna dejavnika prožnega in prilagojenega odzivanja sistema na raznolikost otrok. Za zaščito in krepitev prožnega in prilagodljivega odzivanja sistema na raznolikost RPVI (2025) predvideva spremljanje implementacije obeh zakonov na izvedbeni ravni, evalviranje učinkov ter skladno s tem sprejetje potrebnih podzakonskih aktov in izboljšav zakonov.

Prilagodljiv sistem za kakovostno odzivanje na raznolikost otrok s posebnimi potrebami – izvedbeni vidik

Znotraj celotnega vzgojno-izobraževalnega polja imajo otroci s posebnimi potrebami zelo raznolike potrebe po podpori in pomoči. Skladno s Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) imajo otroci posebne potrebe, ki se razprostirajo od lažjih, zmernih in težjih do težkih. Skladno s tem je treba otrokom nuditi tudi raznoliko podporo in pomoč. Kontinuum pomoči se mora razprostirati v razponu od izobraževalnih programov z manj pomoči in prilagoditev do izobraževalnih programov z zelo intenzivnimi oblikami pomoči in intenzivnimi prilagoditvami (Heijnen-Maathuis, 2016; Mitchell, 2008).

V Sloveniji so vzpostavljeni različni vzgojno-izobraževalni programi, v katere se lahko otroci s posebnimi potrebami vključijo, da bodo deležni ustreznega vzgojno-izobraževalnega procesa glede na njihove potrebe. Izvajajo jih različni vzgojno-izobraževalni zavodi, kot so tako imenovani redni vrtci ali šole ter specialni vzgojno-izobraževalni zavodi. Tovrstna raznolikost programov kaže na sistemski kontinuum različnih oblik podpore in pomoči, ki se stopnjuje in prilagaja potrebam vsakega otroka. ZUOPP-1 (2011, 5. člen) navaja, da se v Sloveniji otroke s posebnimi potrebami usmerja v naslednje vzgojno-izobraževalne programe:

- programe vzgoje in izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,

- prilagojene programe vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom,
- prilagojeni program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebne programe vzgoje in izobraževanja,
- vzgojni program za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Otroke s posebnimi potrebami se vključuje tudi v druge vzgojne programe.

Sistemski kontinuum stopnjevanja podpore se začne v rednih vzgojno-izobraževalnih zavodih, kjer se izvajajo tako imenovani redni programi po celotni vertikali. Znotraj pedagoških načel obče pedagogike se izvaja vzgojno-izobraževalne programe skladno s kurikulumi za vrtce, učnimi načrti, katalogi znanj in didaktičnimi priporočili po predpisanem predmetniku ter drugih usmeritvah znotraj posameznega programa. Za otroke, ki potrebujejo več podpore in pomoči, se tovrstne programe v Sloveniji izvaja prilagojeno, in sicer se otroku z odločbo o usmeritvi dodeli strokovna pomoč in prilagodi izvajanje programa s posameznimi prilagoditvami, ki so opredeljene v Odločbi o usmeritvi. Prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa za posamezno skupino otrok s posebnimi potrebami poteka v skladu z Navodili za prilagojeno izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov po celotni vertikali. Če otrok potrebuje več podpore, se programe bolj prilagodi bodisi na ravni enakovrednega izobrazbenega standarda bodisi nižjega (Grah, Rogič Ožek in Žarkovič Adlešič, 2017). V teh primerih gre za prilagojene programe, pri katerih je znižan normativ otrok v oddelkih in je predmetnik dopolnjen tudi s specialnopedagoškimi dejavnostmi, v primeru nižjega izobrazbenega standarda pa tudi z učnimi načrti na ravni

tega programa. Trenutno se v Sloveniji na ravni osnovnošolskega izobraževanja tovrstni programi izvajajo ločeno v posebnih oddelkih ali specialnih vzgojno-izobraževalnih zavodih. Že vrsto let potekajo prizadevanja za izvajanje prilagojenih programov tudi v oddelkih rednih šol (npr. Bela knjiga, 2011), kar omogoča tudi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011, 17. in 18. člen), vendar dokončne rešitve na izvedbeni ravni do danes še ni. Tudi RPVI (2025) navaja ukrep, da je treba s poskusom uvesti občasno in/ali trajno izvajanje hkratnega izvajanja programa osnovne šole in prilagojenih programov na ravni enakovrednega in nižjega izobrazbenega standarda. Uvedba poskusa pomeni, da je treba spremljati in evalvirati tovrstno preizkušanje za zagotovitev ustreznega izvedbenega modela. Ne glede na to, kako so prilagojeni programi umeščeni v sistem, so za nekatere otroke neustrezni, saj ne omogočajo ustrezne podpore in pomoči glede na otrokove potrebe. S tem mislimo predvsem na otroke, ki so iz različnih razlogov usmerjeni v programe vzgoje in izobraževanja, ki niso prilagojeni glede na njihove značilnosti in posledično potrebe. Gre predvsem za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki so usmerjeni v program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Vovk Ornik idr. (2023) ugotavljajo, da se število otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki naj bi se sicer usmerjali v za njih bolj prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, v programu osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo povečuje. To potrjujejo tudi podatki Ministrstva za vzgojo in izobraževanje (MVI, 2024), in sicer je bilo v šolskem letu 2015/16 takih otrok v rednih programih osnovne šole 10, kar predstavlja 0,1 odstotka glede na vse vključene otroke, medtem ko jih je bilo v šolskem letu 2024/25 188, kar predstavlja 1,6 odstotkov. Vprašanje, ki se ob tem postavlja, je, ali lahko vzgojno-izobraževalni program, ki v osnovi ni namenjen

otrokom z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ustreza njihovim potrebam po podpori. Za zagotovitev kakovostnega odzivanja na raznolikost otrok s posebnimi potrebami je treba predvsem zagotoviti ustrezno podporo znotraj obstoječih programov oziroma programe vzgoje in izobraževanja ustrezno prilagoditi otrokom. Na to vprašanje lahko odgovore ponudi ukrep, opredeljen v RPVI (2025), ki smo ga že omenili zgoraj, in sicer da je treba s poskusom uvesti občasno in/ali trajno hkratno izvajanje programa osnovne šole in prilagojenih programov na ravni enakovrednega in nižjega izobrazbenega standarda. Prav tako je pomemben vidik ustrezna usmeritev v programe vzgoje in izobraževanja glede na otrokove potrebe, kar sistem že danes omogoča z raznolikostjo programov in sistemskim stopnjevanjem podpore.

Če otroci potrebujejo intenzivnejšo podporo, se usmerijo v posebne programe vzgoje in izobraževanja, pri katerih ni opredeljenih standardov znanja in učnih načrtov, opredeljena pa so posamezna področja in stopnje programa za ohranjanje in razvoj zmožnosti in potencialov otrok na tej ravni. V Sloveniji se izvajajo v specialnih ustanovah.

Poleg zgoraj predstavljenega systemskega stopnjevanja podpore se v Sloveniji izvaja tudi večstopenjski model podpore in pomoči, ki na ravni rednega osnovnošolskega izobraževanja omogoča odzivanje na raznolikost. Zaradi raznolikih potreb tako v smislu kakovostnih razlik kot tudi v smislu količine potrebne pomoči in podpore je treba inkluzivno naravnost za vse otroke začeti uvajati s kakovostnim izvajanjem vzgojno-izobraževalnega procesa, s tako imenovano dobro poučevalno prakso, ki upošteva raznolikost vseh. Kot je opredeljeno v Navodilih za prilagojeno izvajanje izobraževalnega

programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci in učenkami s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (2025), lahko poučevalno prakso, ki se odziva na raznolikost vseh, imenujemo inkluzivna poučevalna praksa, ki je učitelju in učiteljici vodilo za upoštevanje vse večje raznolikosti med vsemi učenci in učenkami. Stopnjevanje podpore se nadaljuje odvisno od odziva otroka na inkluzivno poučevalno prakso.

V Sloveniji velja petstopenjski model pomoči in podpore za otroke, ki imajo v osnovni šoli učne težave. Gre za stopnjevanje podpore in pomoči od manj intenzivnih do intenzivnejših oblik (Magajna idr., 2008):

- Prva stopnja zajema pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku ter v okviru razširjenega programa (jutranje varstvo, podaljšano bivanje).
- Druga stopnja zajema pomoč šolske svetovalne službe.
- Tretja stopnja zajema dodatno individualno in skupinsko pomoč.
- Četrta stopnja zajema mnenje in pomoč strokovnjakov zunanje strokovne ustanove.
- Peta stopnja zajema program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo oziroma usmeritev v za otroke ustrežnejši program.

Zagotovitev kontinuuma pomoči je obvezna na ravni osnovnošolskega izobraževanja za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja na podlagi ZUOPP-1 (2011, 26. člen). Slovenski petstopenjski model naj bi (po vzoru drugih držav) na prvi stopnji omogočil uspeh 80 odstotkov učencev z nudenjem univerzalne podpore in pomoči,

dobro poučevalno prakso, ki se uresničuje z ustreznimi didaktično-metodičnimi odzivi, kot na primer z individualizacijo in diferenciacijo učenja ter preventivnimi primarnimi ukrepi. Na drugi, tretji in četrti stopnji sledijo sekundarni ukrepi z intenzivnejšo in individualizirano pomočjo in podporo, ki je je deležnih med 15 in 20 odstotkov učencev. V peto stopnjo, terciarne ukrepe, naj bi bilo vključenih 1–5 odstotkov učencev, ki potrebujejo najintenzivnejšo in individualizirano obravnavo, ki jo učinkovito izvajajo le usposobljeni strokovni delavci in delavke (Kavkler, 2011, Magajna idr., 2011).

V okviru petstopenjskega modela pomoči in podpore strokovni delavci in delavke na šoli skupaj z otrokom zanj pripravijo Izvirni delovni projekt pomoči, v okviru katerega opredelijo funkcioniranje otroka, načrtujejo vrsto, obseg pomoči in podpore ter evalvirajo učinkovitost pomoči in podpore na posamezni stopnji. Iz izvirnega delovnega projekta pomoči je razvidno odzivanje na raznolikost. Lahko nudi ustrezno, dovolj zgodnjo podporo in pomoč, če je pripravljen in realiziran. Raziskava Vovk Ornik idr. (2023) je pokazala, da je Izvirni delovni projekt pomoči pripravljen za slabi dve tretjini otrok, ki so bili kasneje usmerjeni v za njih ustreznejše programe. Pri tem pa Izvirni delovni projekt pomoči ni bil izdelan za otroke, ki so imeli kasneje opredeljene še druge težave, kot so na primer dolgotrajna bolezen in čustveno vedenjske motnje (prav tam). Kot je navedeno tudi v Koncept dela: učne težave v osnovni šoli (Magajna idr., 2008) je petstopenjski model obravnave namenjen v prvi vrsti otrokom z učnimi težavami, vendar tudi otrokom, ki imajo težave na socialnem področju in zdravstvene težave. Na izvedbeni ravni ta koncept še ni v zadostni meri in ustrezno izvajan. Osredotoča se pretežno na učne težave otrok, medtem ko se na nekatere druge težave ne odziva s petstopenjskim modelom (Vovk Ornik idr.,

2023). Tretjina otrok v Sloveniji na osnovnošolski ravni je bodisi brez pomoči in podpore in ni prepoznana dovolj zgodaj bodisi je pomoč sicer nudena, vendar ni sistematično načrtovana in spremljana za vse dejavnike tveganja za vse otroke. Na podlagi te ugotovitve je treba osnovati izboljšave za zagotavljanje kakovosti na področju inkluzivne naravnosti za vse otroke in tudi za otroke s posebnimi potrebami, da se bo sistem prilagodljivo odzival na raznolikost.

Z vidika stopnjevanja podpore skladno s petstopenjskim modelom podpore in pomoči se otroci, ko dosežejo peto stopnjo, usmerijo z odločbo o usmeritvi v zanje ustreznejši program in s tem pridobijo intenzivnejšo podporo in pomoč. Bodisi gre za prilagojeno izvajanje programov ali za prilagojene oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja. Odločba o usmeritvi v rednih šolah opredeli dodatno strokovno pomoč (ki je lahko učna pomoč in/ali pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in svetovalna storitev) ter drugo pomoč v obliki prilagoditev, kar je sistemski odziv na raznolikost pri otrocih s posebnimi potrebami. Prilagodi se lahko izbira učnih pripomočkov, prostor, oprema, možne so prilagoditve organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja ter časovne razporeditve pouka, kar strokovni delavci in delavke opredelijo v individualiziranem programu za posameznega otroka. Vsak otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji ima skladno zakonom (ZUOPP-1, 2011, 36. člen) pravico do oblikovanja individualiziranega programa. Individualiziran program dopolnjuje izvajanje učnih načrtov na ravni posameznika oziroma posameznice in na tak način omogoča diferenciacijo in individualizacijo ter tako personalizira učenje (Vovk Ornik idr., 2023). V individualiziranem programu se določijo elementi, ki so opredeljeni v zakonodaji (ZUOPP-1, 2011, 36. člen): cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, strategije vključevanja

otroka s posebnimi potrebami v skupino ter potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, pri doseganju standardov in napredovanju ter drugo. V pripravo in spremljanje individualiziranega programa morajo biti vključeni starši ter otrok s posebnimi potrebami, upošteva njegovo zrelost in starost. Individualizirani program je treba najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju evalvirati in ga po potrebi spremeniti. Pripravi ga strokovna skupina, ki jo sestavljajo strokovni delavci in delavke, ki sodelujejo pri izvajanju programa vzgoje in izobraževanja za otroka s posebnimi potrebami. Individualizirani programi so pokazatelj, kako se v Sloveniji izvaja individualizacija za otroke s posebnimi potrebami in kako poteka izvajanje prilagoditev in dodatne strokovne pomoči, kar predstavlja merilo prilagodljivosti sistema na raznolikost otrok s posebnimi potrebami. Analiza individualiziranih programov (Košnik idr., 2021) in raziskava o učinkovitosti izvajanja dodatne strokovne pomoči (Vršnik Perše idr., 2016) nam bosta v nadaljevanju odstrli, kakšna je izvedbena raven v Sloveniji na tem področju. Raziskava o učinkovitosti dodatne strokovne pomoči v Sloveniji iz leta 2016 (Vršnik Perše idr.) navaja, da je dodatna strokovna pomoč pogojno učinkovita, in sicer učinkuje na otrokov napredek pri učenju, kar potrjuje tudi raziskava iz leta 2023 (Vovk Ornik idr.). Slabši so učinki podpore na drugih področjih, kot na primer pri socialni vključenosti otrok (Vršnik Perše idr., 2016). Da bi bilo treba pozornost pri izvajanju dodatne strokovne pomoči nameniti tudi drugim področjem za celostno podporo in razvoj potencialov in ne samo na učnem področju, navaja tudi raziskava Vovk Ornik idr. (2023).

Vršnik Perše idr. (2016) ugotavljajo, da je na srednješolski ravni manj sprejet koncept vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami kot na osnovnošolski ravni. Prav tako

je manj poglobljeno izvajanje dodatne strokovne pomoči. Večina poklicnih strokovnih šol po mnenju učiteljev in učiteljic nima kadra za izvajanje dodatne strokovne pomoči oziroma učitelji in učiteljice tega ne vedo (Jeznik idr., 2022). Avtorji (prav tam) v nadaljevanju ugotavljajo, da bi bilo treba na srednješolski ravni aktivneje pristopiti k temu, da se ta zakonodajno opredeljena pravica do dodatne strokovne pomoči lahko dejansko udejanja tudi v neposredni praksi. Kot navajajo tudi Vršnik Prše idr. (2016), je inkluzija v Sloveniji še vedno v fazi razvoja, saj je sistem dodeljevanja in izvajanja dodatne strokovne pomoči precej jasno določen na ravni zakonodaje, hkrati pa se v praksi izvedba med šolami izrazito razlikuje, pri čemer se pojavljajo primeri dobrih in slabih praks.

Prav tako analiza individualiziranih programov na ravni osnovnošolskega izobraževanja kaže, da je izvedbena raven izvajanja prilagoditev ter individualizacije pomanjkljiv. Košnik idr. (2021) navajajo rezultate analize, in sicer da je otrok s posebnimi potrebami redko soustvarjalec pri pripravi in načrtovanju individualiziranega programa in starši niso pogosto vključeni v pripravo oziroma načrtovanje individualiziranega programa. Da starši in otroci niso dovolj vključeni pri pripravi, spremljanju in evalvaciji individualiziranega programa, navajajo tudi Vršnik Perše idr. (2016). Tudi Cvetko (2022) v svoji raziskavi navaja, da partnerski model sodelovanja med šolo in starši, ki velja za najustreznejši model sodelovanja, še vedno ni popolnoma uveljavljen v praksi, saj je v ospredju model, ki strokovne delavce in delavke razume kot strokovnjake in strokovnjakinje za izobraževanje otrok in jih postavlja v nadrejen položaj, starše pa v podrejen položaj. Slednje nakazuje, da starši in strokovni delavci in delavke še niso popolnoma pripravljeni na izvajanje partnerskega modela sodelovanja.

Nadalje Košnik idr. (2021) ugotavljajo, da učitelji in učiteljice najpogosteje prilagajajo metode dela in organizacijo prostora, med ocenjevanjem pa so najpogostejše časovne prilagoditve. V individualiziranih programih ni vključenih načrtovanih ciljev za razvoj močnih področij otroka, cilji se osredotočajo na cilje dodatne strokovne pomoči in ne na poučevanje, najpogosteje ni predvideno merjenje zastavljenih ciljev, le tretjina individualiziranih programov v vzorcu vsebuje tudi strategije za doseganje načrtovanih ciljev, v več kot polovici primerov individualizirani programi ne vsebujejo strategij za vključevanje otroka v skupino in ciljev za razvoj veščin za čim večjo samostojnost v življenju. Individualizirani programi v zelo majhnem deležu vsebujejo evalvacijo, polovica učiteljev in učiteljic, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč kot učno pomoč, ne sodeluje pri načrtovanju individualiziranega programa, sodelovanja med učiteljem oziroma učiteljico in izvajalcem oziroma izvajalko dodatne strokovne pomoči pa večinoma ni.

Iz pregleda ugotovitev raziskav, ki se navezujejo na izvajanje dodatne strokovne pomoči in individualiziranih programov, lahko ugotovimo, da imamo v Sloveniji dobre prakse inkluzivne naravnosti za otroke s posebnimi potrebami, vendar tudi nekaj izzivov in pomanjkljivosti, ki jih je treba obravnavati. Predvsem izvedbena raven ne sledi zakonodajni, zato je treba krepiti tudi ta del področja. Na sistemski ravni so bile sicer za okrepitev izvedbenega dela inkluzivne naravnosti za otroke s posebnimi potrebami na ravni rednega osnovnošolskega izobraževanja sprejeti kurikularni dokumenti, ki omogočajo bolj prilagodljiv sistem. Gre za Smernice za pripravo in spremljanje individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami (2023) in posodobljena Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno

strokovno pomočjo (2025), ki neposredno odgovarjajo na izsledke raziskav. Implementacija tega pa v prihodnje Slovenijo še čaka.

S stopnjevanjem podpore in pomoči se odzivamo na potrebe otrok, kar je neposredno povezano s kakovostnim odzivanjem na raznolikosti na področju vzgoje in izobraževanja. Vzpostavitev učinkovitega modela odzivanja na raznolikost in s tem prilagodljivega sistema, ki bi omogočil stalno iskanje ustreznega prilagajanja vsakokratnim potrebam vseh otrok od predšolske vzgoje do srednješolskega izobraževanja, je merilo kakovosti inkluzivne naravnosti za vse in tudi za otroke s posebnimi potrebami.

Za krepitev inkluzivne naravnosti in izboljšanje kakovostnega odzivanja na raznolikost otrok, ki zajema odzivanje na pestro paleto raznolikosti vseh otrok, se tako kaže potreba po nadgradnji obstoječega modela stopnjevanja podpore in pomoči, pri katerem je treba upoštevati vse ugotovljene pomanjkljivosti ter vnesti izboljšave. Treba je okrepiti dobro inkluzivno poučevalno prakso z didaktičnimi pristopi diferenciacije in individualizacije ter personalizacije in izvajati stopnjevanje podpore z ustreznimi prilagoditvami za vse, ne samo za otroke z učnimi težavami. Stopnjevanje podpore je treba za vse opredeliti v Izvirnem delovnem projektu pomoči ali drugem individualnem načrtu. Prav tako je treba izboljšati individualizirane programe za otroke s posebnimi potrebami, v sodelovanje bolj vključiti otroke in starše, ustrezneje izvajati podporo in pomoč z bolj diferenciranim izvajanjem prilagoditev, uvesti ciljno načrtovanje z merljivimi cilji, ki se v evalvaciji preverjajo. Prav tako je treba bolj povezati strokovno skupino za sodelovanje pri načrtovanju, izvajanju in spremljanju individualiziranega programa. Okrepiti je treba tudi

izvajanje dodatne strokovne pomoči na drugih področjih, ne samo na učnem področju. Kot je opredeljeno tudi v RPVI (2025), in sicer da je treba pripraviti večstopenjski model podpore in pomoči kot odziv na raznolikost za vse otroke, ki potrebujejo prilagoditve na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja po zgledu obstoječega petstopenjskega modela pomoči s tem, da je treba urediti zakonodajne dokumente skladno z večstopenjskim modelom podpore in pomoči po celotnem sistemu vzgoje in izobraževanja, vključno z enotnim dokumentom za načrtovanje prilagoditev in spremljanje dela posameznika oziroma posameznice. Poleg tega je treba umestiti večstopenjski model podpore in pomoči ter vsebine za krepitev vključujoče skupnosti v vzgojni načrt vzgojno-izobraževalnih zavodov ter skupne cilje v učnih načrtih in katalogih znanj. Na ta način bi sistem vzgoje in izobraževanja okrepil svojo prilagodljivost in prožnost tudi na izvedbeni ravni.

Inkluzivna naravnost v vseh oblikah izobraževanja in usposabljanja strokovnih in vodstvenih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju

Inkluzivno naravnost je treba okrepiti tudi z izobraževanju in spopolnjevanju vodstvenih in strokovnih delavcev in delavk, da bodo pridobili znanja in veščine za soočenje z vsemi izzivi, ki jih raznolikost na področju vzgoje in izobraževanja prinaša.

O potrebi po izobraževanju strokovnih delavcev in delavk poročajo skoraj vsi avtorji in avtorice, ki smo jih navajali v tem prispevku (Donnelly in Watkins, 2021; Jeznik idr., 2022; Košak Babuder idr., 2023; Košnik idr., 2021; Vovk Ornik idr., 2023; Vršnik Perše idr., 2016).

Tudi raziskava TALIS iz 2018 kaže, da so strokovni delavci in delavke v Sloveniji slabše pripravljeni na vodenje razreda in poučevanje v raznolikem okolju. Prav tako so manj pripravljeni na spremljanje razvoja otrok, kljub temu da so v Sloveniji v primerjavi z drugimi državami bolj homogene skupine, v katerih je manjša raznolikost ter je manj otrok s posebnimi potrebami vključenih v posamezno skupino. Učitelji in učiteljice poročajo o veliki potrebi po dodatnem izobraževanju za delo z otroki s posebnimi potrebami, medtem ko ravnatelj in ravnateljice poročajo o pomanjkanju usposobljenih učiteljev in učiteljic za delo z otroki s posebnimi potrebami (OECD, 2019). Tudi v raziskavi TALIS 2024 je potreba po dodatnem usposabljanju za poučevanje otrok s posebnimi potrebami s strani učiteljic in učiteljev še vedno precej izražena, medtem ko ravnatelj in ravnateljice poročajo o velikem pomanjkanju usposobljenih učiteljev in učiteljic za delo z otroki s posebnimi potrebami (OECD, 2025).

Na podlagi pregleda tujih in domačih raziskav ugotavljamo, da kompetence strokovnih delavcev in delavk na področju inkluzivne naravnosti niso zadostne za odzivanje na raznolikost in še posebej niso zadostne za delo z otroki s posebnimi potrebami. Na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji so sicer v zadnjih desetih letih prisotna prizadevanja za bolj vključujočo šolo, kar nakazujejo med drugim razvojne naloge, izdana gradiva ter izvedba številnih posvetov in konferenc ter študijskih skupin Zavoda RS za šolstvo. Prizadevanja za razvoj prakse v smeri uvajanja formativnega spremljanja in inkluzivne paradigme, podpore vsakemu učencu oziroma učenki, vključujoče šole, varnega in spodbudnega učnega okolja in podobno nakazujejo na to, da je prepoznana potreba po podpori in izobraževanju strokovnih delavcev in delavk za pridobitev kompetenc na

področju inkluzivne naravnosti. Ta prizadevanja je treba podpreti in še okrepiti ter jih povezati še z drugimi oblikami izobraževanja na drugih področjih. Kot je opredeljeno tudi v RPVI (2025), je treba inkluzivno naravnost za vse in tudi za otroke s posebnimi potrebami sistematično in poglobljeno umestiti v pedagoške študijske programe, programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter pedagoško-andragoško izobraževanje, program šole za ravnatelje in druge oblike izobraževanja in usposabljanja. Izobraževanja za strokovne in vodstvene delavce in delavke je treba izvajati koordinirano in skladno s sprejetim strateškim dokumentom o inkluzivni naravnosti. Pomemben vidik predstavlja tudi spremljanje učinkov izobraževanj ter prilagajanje sprotnim potrebam strokovnih in vodstvenih delavcev in delavk. Tukaj se kaže potreba tudi po vzpostavitvi koordinacijskega telesa na ravni sistema, ki bi skladno s konceptom in celostno načrtoval izvajanje izobraževanj, skrbel za umeščanje ustreznih vsebin ter spremljal izvajanje ter preverjal učinke v vsakdanji praksi, predvsem ali so učinki izobraževanj in usposabljanj vidni pri delu z otroki v vsakdanji praksi.

Okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju inkluzivne naravnosti za otroke s posebnimi potrebami

Da bo krog sklenjen, je treba za uresničevanje inkluzivne naravnosti okrepiti ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na tem področju. Da je okvir za zagotavljanje kakovosti ključni dejavnik za uresničevanje inkluzivne naravnosti, poudarjata tudi Donnelly in Watkins (2021), saj omogoča vpogled, spremljanje in evalvacijo stanja in izvajanja ukrepov za vse

otroke ter tudi in še posebej za tiste, ki se ali bi se lahko soočali z izključenostjo (npr. ranljive skupine in drugi). Po svetu z evalvacijo izboljšujejo modele stopnjevanja pomoči in podpore ter jih prilagajajo otrokom, praksam in okoliščinam posameznih držav ter iščejo ustrezne rešitve za odziv na raznolikost potreb otrok (Berkeley idr., 2020). Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (2017) določa tri obvezna področja spremljanja kakovosti: dosežki, profesionalni razvoj strokovnih delavcev in delavk ter varno in spodbudno učno okolje. Varno in spodbudno učno okolje se sicer nanaša na odzivanje na raznolikost, vendar ni izdelanih bolj specifičnih meril, ki bi se bolj izrecno nanašala na vidike inkluzivne naravnosti za otroke s posebnimi potrebami. Tako se kaže potreba po dopolnitvah tega v smislu razvijanja instrumentov in postopkov ter dopolnjevanje z merili kakovosti, ki so predstavljena v tem prispevku in se nanašajo tako na oblikovanje strateškega dokumenta, krepitev kulture sodelovanja in vključevanja kot na prilagodljivost sistema za kakovostno odzivanje na raznolikost otrok s posebnimi potrebami ter na krepitev izobraževanja vodstvenih in strokovnih delavcev in delavk. Znotraj merila, ki se nanaša na prilagodljivost sistema za kakovostno odzivanje na raznolikost otrok s posebnimi potrebami, pa je treba posebej obravnavati zakonodajni in izvedbeni vidik. Ko govorimo o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov, je ključen izvedbeni vidik s svojimi elementi (npr. večstopenjski model podpore in pomoči, individualizirani program), ki morajo biti podvrženi presoji in samoevalvaciji. Vzpostavitev sistema spremljanja z vključevanjem teh vidikov v sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo predstavlja ključni element zagotavljanja razvoja v prihodnje. Kot navaja tudi RPVI (2025), je treba okrepiti izvajanje evalvacije vzgojno-izobraževalnega sistema in samoevalvacije na ravni

sistema z namenom nadaljnega razvoja vzgoje in izobraževanja ter kontinuirano razvijati instrumente in postopke, zbirati podatke in izvajati raziskave za podlago ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja na vseh ravneh sistema in na vseh obveznih področjih, kot jih določa nacionalni okvir z obravnavanjem tem, kot so: inkluzivna naravnost in vključevanje ranljivih skupin in drugih, ki vključuje med drugim tudi razvoj kazalnika inkluzivnosti.

Kazalnik inkluzivnosti je treba v prihodnje razviti in pri tem upoštevati že narejene korake na tem področju ter ga povezati in uskladiti s strateškim dokumentom o inkluzivni naravnosti in drugimi merili kakovosti v tem prispevku.

Sklepne misli in priporočila

Na področju vzgoje in izobraževanja so bili v zadnjih letih narejeni številni koraki za okrepitev inkluzivne naravnosti. Kljub temu smo pri pregledu in analizi relevantnih raziskav ugotovili, da so potrebne nove sistemske spodbude za nadaljevanje razvoja v tej smeri. Izzivi se kažejo na področju enotnega strateškega dokumenta, ki bi opredelil inkluzivno naravnost, kot jo razumemo danes in ki ga še danes nimamo. Mehanizmi za krepitev kulture sodelovanja in vključevanja zajemajo povezovanje različnih vidikov, ravni, raznolikosti in področij, kar omogoča vzpostavitev celostnega modela odzivanja na raznolikost, ki naj poveže vse raznolikosti v kakovostno sobivanje v skupnosti. To je posebej zahteven izziv, ki premošča kulturo izključevanja v kulturo vključevanja, povezovanja in

intersekcionalnosti. Razmišljanje o hkratni krepitvi inkluzivne naravnosti tako na ravni politike in sistema kot na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov ter na ravni posameznih ranljivih skupin presega stara razumevanja, da je treba predvsem podpreti posamezne skupine, ki so bolj izpostavljene izključenosti. Gre za širši, bolj globalen, celosten pogled, ki v današnjem svetu obravnava vse raznolikosti, ne da bi pozabili na skupnost in vključevanje vseh in ne da bi pozabili na specifičnost in potrebe po intenzivnejših podporah v kakovostno sobivanje. Tako je treba na eni strani okrepiti prilagodljivost in fleksibilnost sistema in na drugi strani okrepiti izobraževanje in podporo strokovnim in vodstvenim delavcem in delavkam v vseh oblikah izobraževanja za uspešno nadgradnjo že obstoječega. Predvsem pa je treba skleniti krog uvajanja z nadgradnjo kulture spremljanja, evalviranja in ugotavljanja, kje smo in kam želimo ter predvsem kako bomo tja prišli. S krepitvijo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti tudi na področju inkluzivne naravnosti lahko sklenemo krog in sledimo spirali razvoja, ki se nam prevečkrat izmika. Brez sistematičnega, koordiniranega in povezovalnega spremljanja, evalviranja in ustreznega odzivanja na ugotovljeno stanje bomo tudi na področju inkluzivne naravnosti kot tudi na drugih področjih težko naredili korake naprej.

Literatura in viri

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Berkeley, S., Scanlon, D., Bailey, T. R., Sutton, J. C., in Sacco, D. M. (2020). <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- A snapshot of RTI implementation a decade later: New picture, same story. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 332–342. <https://doi.org/10.1177/0022219420906454>
- Cvetko, T. (2022). Mnenje staršev in strokovnih delavcev o sodelovanju

- staršev otrok s posebnimi potrebami v procesu individualizirane pomoči in podpore [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=137965>
- Donnelly, V. J., in Watkins, A. ur. (2021). *Ključna načela – Podpiranje razvoja politike in izvajanja inkluzivnega izobraževanja: Poročilo o politiki*. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. <https://www.european-agency.org/resources/publications/key-principles-policy-brief>
 - Ermenc, K. S., Jeznik, K., in Mažgon, J. (2019). *Inclusion – a general pedagogical concept*. Verlag Dr. Kovač.
 - Grah, J., Rogič Ožek, S., in Žarkovič Adlešič, B. (2017). *Zakaj vključujoča šola* (1. izd., let. 1, str. 28). Zavod RS za šolstvo.
 - Heijnen-Maathuis, E. (2016). *Inclusive Education: What, Why and How: A Handbook for Program Implementers*. Save the Children.
 - Jeznik, K., Bauman, B., Štirn, D., Klančič, M., Knavs, S., in Kristl, N. (2022). *Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Prvo poročilo o rezultatih raziskave* (elektronska izd.). Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wpcontent/uploads/2023/08/Porocilo_Inkluzija-v-PSI_2022.pdf
 - Kavkler, M., Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., in Viola S. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Zavod RS za šolstvo.
 - Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košak Babuder (ur.) in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora* (str. 8–42). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
 - Košak Babuder, M., Kavkler, M., Pulec Lah, S., Vrhovski Mohorič, M., Zorc -Maver, D., Pavlič, M., Vogrinc, J., Vršnik Perše, T., Licardo, M., Poredoš, M., Bašelj, N., Kleindienst, A., Sedminek, P., Videnšek, J., in Zorman, Ž. (2023). *Nacionalna evalvacijska študija 2020–2022 Identifikacija težav ter dobrih praks pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami s predlogi sprememb: ovrednotenje izbranih elementov vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v okviru sistemskega pristopa: končno poročilo*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta; Pedagoški inštitut; RS, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Razvoj-solstva/Ugotavljanje-in-zagotavljanje-kakovosti/Nacionalne-evalvacijske-studije/Identifikacija-tezav-ter-dobrih-praks-pri-VI-OPP_Zakljucno-vsebinsko-porocilo.pdf
 - Košnik, P., Plavčak, D., Vovk Ornik, N., Vouk, A., in Deutsch, T. (2021). *Analiza individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/analiza_individualiziranih_programov.pdf
 - Košnik, P., Plavčak, D., Vovk Ornik, N., Pulec Lah, S., in Mohar, M. (2023). *Smernice za pripravo in spremljanje individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami v programu devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo* (J. Košir, K. Sečkar, M. Pačnik, A. Cerovšek, K. Kržan, in M. Trunkelj, ur.). Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/smernice-za-pripravo-in-spremljanje-individualiziranih-programov-za-otroke-s-PP.pdf>
 - Krek, J. (ur.), in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2. izd.). Zavod RS za šolstvo. http://pefprints.pef.unilj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
 - Lesar, I. (2013). *Šola za vse?* Pedagoška fakulteta.
 - Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli*. Zavod RS za šolstvo.
 - Magajna, L., Kavkler, M., in Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami; izbrane teme* (str. 8–22). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
 - Meijer, C., Soriano, V., in Watkins, A. (2013). *Special needs education in Europe: Thematic publication*. European Agency for Development in Special Needs in Education.
 - Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije. (2025). *Programski dokument za razvojno načrtovanje do leta 2033*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/prenova-sistema-vzgoje-in-izobrazevanja-v-sloveniji/>
 - Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije. (2024). Osnovnošolsko izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami. Učenci s posebnimi potrebami 2015–2024. <https://www.gov.si teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/>
 - Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education*.

- Using evidence-based teaching strategies. Routledge.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2025). Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (spletna izd.). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila-za-prilagojeno-izvajanje-izobrazevalnega-programa-osnovne-sole-z-DSP-2025.pdf>
 - OECD. (2025). TALIS 2024 database: preglednica 1.17 in preglednica 4.27. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2024-database.html>
 - OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
 - Skidmore, D. (2004). A theoretical model of pedagogical discourse. V D. Mitchell (ur.), *Special educational Needs and Inclusive education: Major themes in education* (str. 56–72). Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
 - Vovk - Ornik, N. (ur.). (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
 - Vovk Ornik, N., Deutsch, T., Košnik, P., Plavčak, D., in Rogelj, S. (2023). *Zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami: poročilo o raziskavi* (spletna izd.). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/05/zagotavljanje_enakih_moznosti_PP.pdf
 - Vršnik Perše, T., Schmidt Krajnc, M., Čagran, B., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., ... Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Pedagoški Inštitut.
 - Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (2016). *Uradni list RS*, št. 16/07 – UPB, 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 in 105/22 – ZZNŠPP. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
 - Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). (2000). *Uradni list RS*, št. 54. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2000-01-2496>
 - Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). *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 celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami. (2017). (ZOPOPP). *Uradni list RS*, št. 41/17. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>
 - Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). (2020). *Uradni list RS*, št. 200/20. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO8083>
 - Zavod RS za šolstvo (2025). Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (spletna izd.). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila-za-prilagojeno-izvajanje-izobrazevalnega-programa-osnovne-sole-z-DSP-2025.pdf>

.....

ZAGOTAVLJANJE ENAKIH MOŽNOSTI ZA VSE OTROKE V PREDŠOLSKI VZGOJI: IZSLEDKI EVALVACIJE KRAJŠIH PROGRAMOV

Dr. Marta Licardo

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta
marta.licardo@um.si

KAZALNIK

MERO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

1 Zagotavlja se široka vključenost otrok v predšolsko vzgojo.	1.1 Število in delež otrok, ki eno leto pred vstopom v OŠ ni vključenih v noben program predšolske vzgoje	1.1.1 Podatki SURS • 2016/17: 1418 (6,4 %) • 2017/18: 1304 (5,9 %) • 2018/19: 1168 (5,5 %) • 2019/20: 1047 (4,9 %) • 2020/21: 1089 (5,2 %) • 2021/22: 1041 (5,0 %) • 2022/23: 1003 (4,8 %) • 2023/24: 871 (4,3 %) • 2024/25: 920 (4,6 %)
	2.1 Število vrtcev, ki izvajajo krajši program	2.1.1: Podatki MVI 2018/2019: 3 2019/2020: 3 2020/2021: 7 2021/2022: 10 2022/2023: 10 2023/2024: 8 2024/2025: 9
2 Krajši programi predšolske vzgoje učinkovito ustrezajo potrebam družin, ki ne vključijo otroka v celodnevni ali poldnevni program predšolske vzgoje.	2.2 Število in povprečna prisotnost otrok v krajšem programu	2.2.1 Povprečno število in povprečna vključenost otrok na oddelke v krajšem programu v 6 analiziranih vrtcih in 7 oddelkih, ki so v šolskih letih 2018/2019, 2019/2020 in/ali 2020/2021 izvajali krajši program predšolske vzgoje (Licardo idr., 2024) Povprečno število otrok na začetku: 6 Povprečno število otrok na koncu: 5* Povprečna prisotnost otrok: 60 %**

* Podatek se nanaša na povprečje za 6 oddelkov, za en oddelok ni bilo podatka.

** Podatek je za 5 oddelkov, za 3 ni bilo podatka.

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
	2.3 Vključenost otrok v krajši program glede na materni jezik	2.3.1 Povprečno število otrok na oddelek v krajšem programu glede na materni jezik v 6 analiziranih vrtcih in 7 oddelkih, ki so v šolskih letih 2018/2019, 2019/2020 in/ali 2020/2021 izvajali krajši program predšolske vzgoje (Licardo idr., 2024) Materni jezik ni slovenski: 6 Materni jezik je slovenski: 1
3 Zagotavlja se strukturna in procesna kakovost v krajših programih predšolske vzgoje.	3.1 Ocena periodične evalvacije kakovosti izvajanja krajših programov predšolske vzgoje	3.1.1 Lestvica za ocenjevanje procesne kakovosti v vrtcih za otroke, stare 3 do 5 let (LEPKO 3–5, Licardo idr., 2024) 2022/2023 Skupna povprečna ocena: 3,94 Prostor in oprema: 3,33 Rutina in osebna nega: 5,39 Jezik in pismenost: 3,34 Učne dejavnosti: 1,90 Interakcija: 4,87 Struktura programa: 4,84 Opomba: 1 – neustrezna kakovost, 7 – odlična kakovost

Povzetek

V prispevku predstavljamo nekatere izsledke nacionalne evalvacijske študije »Analiza potreb, pogojev in možnosti obveznega vključevanja otrok v enega izmed programov predšolske vzgoje z vidika zmanjševanja socialne, ekonomske in kulturne neenakosti«, ki je bila izvedena med letoma 2021 in 2023. Ključne ugotovitve so, da je v Republiki Sloveniji približno 5 odstotkov populacije otrok, starih pet let, ki eno leto pred vstopom v šolo niso vključeni v predšolsko vzgojo. V krajše programe predšolske vzgoje je vključen le manjši delež te populacije, čeprav so krajši programi nastali s tem namenom. Nadalje analiza kaže, da se v te programe vključujejo predvsem otroci, katerih materni jezik ni slovenščina in ki prihajajo iz socialnih okolij, v katerih je več dejavnikov tveganja za optimalen razvoj otrok. Povprečna prisotnost otrok v krajših programih, ki so bili zajeti v raziskavo, je v razponu od 27 odstotkov do 83 odstotkov. Analiza procesne in strukturne kakovosti izvedbe krajših programov je pokazala, da se kakovost izvajanja krajših programov med vrtci precej razlikuje, izzivi se pojavljajo predvsem pri organizaciji prostora in ustreznosti opreme, pri učnih dejavnostih in pri učenju slovenskega jezika. Podane so smernice glede izvedbe krajših programov in njihova povezanost s celotnim sistemom predšolske vzgoje.

Ključne besede: predšolska vzgoja, krajši programi, strukturna kakovost, procesna kakovost, smernice

Ensuring Equal Opportunities for All Children in Early Childhood Education: Findings from the Evaluation of Shorter Programmes

In this paper, we present selected findings from the national evaluation study “Analysis of Needs, Conditions, and Opportunities for the Compulsory Inclusion of Children in One of the Preschool Education Programmes from the Perspective of Reducing Social, Economic, and Cultural Inequality”, conducted between 2021 and 2023. The study shows that in the Republic of Slovenia, approximately 5% of the population of five-year-old children are not enrolled in preschool education one year prior to entering school. Only a smaller share of these children attend shorter early childhood education programmes, although these programmes were originally introduced with this purpose in mind. The analysis further reveals that shorter programmes are predominantly attended by children whose mother tongue is not Slovenian and who come from social environments characterised by multiple risk factors for optimal child development. Among the shorter programmes included in the study, children’s average attendance rate ranges from 27% to 83%. The examination of the structural and process quality of the shorter programmes’ implementation reveals considerable variation between kindergartens, with the main challenges identified particularly in the organisation of space and the adequacy of equipment, as well as in learning activities and support for Slovenian language acquisition. The study also provides guidelines for implementing shorter programmes and emphasises their integration within the overall preschool education system.

Keywords: preschool education, shorter programs, structural quality, process quality, guidelines

Uvod

Načela predšolske vzgoje v vrtcih med drugim opredeljujejo, da je vsem otrokom treba zagotoviti možnosti za optimalen razvoj in pri tem upoštevati razlike med otroki, ki so povezane z njihovim socialno-kulturnim in jezikovnim okoljem (Kurikulum za vrtce, 1999; 2025). Vrtci predstavljajo možnosti za zmanjševanje neugodnih dejavnikov okolja ter omogočajo vključevanje v šolski sistem vsem otrokom, ne glede na izobrazbo njihovih staršev in njihov socialno-ekonomski položaj ter ne glede na to, kateri narodni manjšini, etnični skupini ali skupini brez stalnega ali začasnega bivališča v Republiki Sloveniji pripadajo (Bela knjiga vzgoje in izobraževanja, 2011).

Eden izmed ciljev prenove vrtcev v devetdesetih letih 20. stoletja je predstavljalo oblikovanje bolj raznolike programske ponudbe s ciljem vključiti večino predšolskih otrok v enega od programov v vrtcu (Lepičnik Vodopivec, 2009). V Zakonu o vrtcih (1996, čl. 14) je bilo opredeljeno, da med programe v vrtcu spadajo tudi krajši programi, ki trajajo od 240 do 600 ur letno ter so namenjeni otrokom iz odročnih in demografsko ogroženih krajev, v njih pa lahko sodelujejo otroci od tretjega leta starosti do vstopa v šolo. Ukrep uvedbe krajšega programa je bil namenjen predvsem otrokom iz ranljivih skupin oziroma otrokom, ki živijo v odročnih krajih in je vrtec zanje preveč oddaljen, da bi jih starši pripeljali tja vsak dan. Leta 2008 je sledilo podaljšanje trajanja krajših programov (s 600 na 720 ur na leto), vanje pa so se lahko vključili otroci od prvega leta starosti (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih, 2008). Leta 2018 je bila uvedena nova sistemska oblika izvajanja predšolske vzgoje – dodatni krajši programi v omejenem obsegu do 240 ur. S

Pravilnikom o organiziranju, delovanju in financiranju oddelkov vrtcev, ki izvajajo krajše programe in so financirani iz državnega proračuna (2018), so bila natančneje določena pravila za izvajanje krajših programov, v tem primeru gre za enak termin, vendar drugo vrsto programa.¹ Omenjeni pravilnik je med drugim v 7. členu prinesel tudi pomembno novost, da se krajši programi, ki jih vrtci organizirajo za otroke, ki niso vključeni v vrtec v letu pred obveznim vstopom v osnovno šolo, financirajo iz državnega proračuna.

Krajši program predšolske vzgoje je primer programa, ki naj bi premoščal razkorak med potrebami družin, ki sicer ne vključijo otroka v celodnevni ali poldnevni program predšolske vzgoje, in tem, da bi ti otroci vendarle bili deležni predšolske vzgoje vsaj krajši čas, zadnje leto pred vstopom v šolo. Zakonsko podlago za organizacijo in izvajanje krajših programov (240 ur letno) v vrtcu določa 29. člen Zakona o vrtcih (2021) in Pravilnik o organiziranju, delovanju in financiranju oddelkov vrtcev, ki izvajajo krajše programe in so financirani iz državnega proračuna (2018). Krajše programe v posameznem šolskem letu organizira vrtec po lastni presoji, če na podlagi podatkov o vključenosti otrok v vrtec oceni, da so na območju občine tudi otroci, ki v letu pred vstopom v šolo še niso bili vključeni v

1 Normativno govorimo o dveh vrstah krajših programov. Krajši programi, ki jih opredeljuje 14. člen Zakona o vrtcih, govori o krajših programih, ki trajajo od 240 do 720 ur letno in so namenjeni otrokom od prvega leta starosti do vstopa v šolo ter obsegajo vzgojo, varstvo, lahko pa tudi prehrano otrok. Ti programi so plačljivi in se v praksi praviloma ne izvajajo, čeprav imajo vrtci na voljo oblikovanje tudi tovrstnih oddelkov. Druga vrsta krajših programov pa so tisti, ki so fokus tega prispevka in jih navaja 29. člen Zakona o vrtcih: trajajo 240 ur letno ter so namenjeni otrokom, ki niso vključeni v vrtec in bodo naslednje koledarsko leto dopolnili starost šestih let. Navedeni pravilnik natančneje opredeljuje pravila za izvajanje zgolj te druge oblike krajših programov (in ne tistih iz 14. člena Zakona o vrtcih). Ker se za obe obliki uporablja izraz krajši program, želimo na tem mestu opozoriti, da gre za dve različni vrsti programov. V praksi se v krajše programe v obsegu 240 ur pogosto vključijo tudi mlajši štiriletni sorojenci in sorojenke kot tudi šestletni otroci z odlogom šolanja, ki sicer niso vključeni v nobeno drugo obliko predšolske vzgoje.

vrtec (Pravilnik o organiziranju, delovanju in financiranju oddelkov vrtcev, ki izvajajo krajše programe in so financirani iz državnega proračuna, 2018).

Sredstva za oddelke vrtcev, ki izvajajo krajše programe, k organizaciji in delovanju katerih je dalo soglasje ministrstvo, pristojno za predšolsko vzgojo, se zagotavljajo iz državnega proračuna v skladu z normativi in standardi (Zakon o vrtcih, 2017). Izvajajo jih strokovni delavci in delavke, ki izpolnjujejo izobrazbene pogoje za vzgojitelja oziroma vzgojiteljico predšolskih otrok, v igralnicah, ki so namenjene otrokom drugega starostnega obdobja. V oddelku vrtca, ki izvaja krajši program, je lahko vključenih najmanj osem in največ dvanajst otrok. Pod posebnimi pogoji pa je lahko v oddelku krajšega programa vključenih tudi manj otrok, in sicer najmanj pet, če se oddelku organizira v enoti vrtca, ki deluje na demografsko ogroženem območju ali na območju, kjer je oddaljenost vrtca za večino staršev večja kot štiri kilometre, če so v krajši program vpisani otroci priseljencev in priseljenk, katerih materni jezik ni slovenščina, ali otroci staršev, ki uveljavljajo pravice v skladu z zakonom, ki ureja mednarodno zaščito (Pravilnik o organiziranju, delovanju in financiranju oddelkov vrtcev, ki izvajajo krajše programe in so financirani iz državnega proračuna, 2018).

Leta 2018 je Zavod RS za šolstvo izdal Priporočila za izvajanje krajših programov v obsegu 240 ur za otroke, ki v letu pred vstopom v šolo še niso bili vključeni v vrtec, v katerih je opredelil, da je namen krajših programov zagotoviti strokovno načrtovano sistematično in uravnoteženo ponudbo dejavnosti predšolske vzgoje v vrtcih, kot je opredeljena v Kurikulumu za vrtce (1999), v zmanjšanem obsegu ur, s katerimi uresničujemo temeljne cilje predšolske vzgoje. Krajši programi so torej namenjeni strokovno načrtovani

sistematični in uravnoteženi ponudbi dejavnosti iz vseh šestih področij dejavnosti predšolske vzgoje (Cotič Pajntar in Zore, 2018).

Sistematično študije in raziskave do sedaj še niso evalvirale krajših programov predšolske vzgoje v Sloveniji. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) je leta 2021 objavilo razpis za nacionalno evalvacijsko študijo, ki bi celostno evalvirala krajše programe. Študija je bila izvedena med letoma 2021 in 2023, poročilo je bilo objavljeno v 2024 (Licardo idr., 2024).

V tem prispevku predstavljamo nekatere od ugotovitev in priporočil, ki se nanašajo na strukturno in procesno kakovost krajših programov. Podrobneje je predstavljeno, koliko otrok ni vključenih v noben program predšolske vzgoje (analiza podatkov Statističnega urada Republike Slovenije – SURS), koliko oddelkov je izvajalo krajše programe v zadnjih letih (analiza internih podatkov MVI), kakšna populacija otrok je vpisana v krajše programe (analiza dokumentacije vrtcev, ki so izvajali krajše programe med letoma 2018 in 2021) ter kakšna je procesna in strukturna kakovost izvedbe krajših programov (analiza podatkov neposrednega evalviranja izvedbe krajših s pomočjo instrumenta ECERS-3). Pred vsako analizo so predstavljene še informacije o postopku zbiranja podatkov in instrumentariju, ki je bil uporabljen.

Vključenost petletnikov in petletnic v programe predšolske vzgoje v RS

V evalvacijski študiji smo si najprej zastavili vprašanje, koliko otrok eno leto pred vstopom v osnovno šolo v obdobju od leta 2016 do leta 2022 ni bilo vključenih v noben program predšolske vzgoje, saj je to potencialna populacija otrok, ki bi lahko bila vključena v krajše programe ali druge oblike programov, s katerimi spodbujamo enakost možnosti do izobraževanja v predšolskem obdobju.

Na SURS in MVI smo preverili, ali imajo omenjene podatke. Izkazalo se je, da teh podatkov nimajo, zato smo naredili lasten izračun s pomočjo podatkov, objavljenih na SURS. Osredotočili smo se na podatke o petletnikih in petletnicah, ki so vključeni v vrtec. Pridobili smo podatek o številu in deležu petletnikov in petletnic, ki so vključeni v vrtec, kar nam je omogočilo izračun vseh petletnikov in petletnic v generaciji. Posledično smo lahko izračunali število petletnikov in petletnic, ki niso bili vključeni v noben program predšolske vzgoje. Pri tem je treba poudariti, da naš izračun zgolj približno oriše (pri izračunu namreč nismo upoštevali morebitnih migracij) stanje ne vključenosti otrok v predšolsko vzgojo eno leto pred vstopom v šolo.

Preglednica 1: Število (f) in strukturni odstotek (f %) petletnikov in petletnic, ki niso vključeni v vrtec, od šolskega leta 2016/2017 do šolskega leta 2024/2025

2016/17		2017/18		2018/19		2019/20		2020/21		2021/22		2022/23		2023/24		2024/25	
f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
1418	6,4	1304	5,9	1168	5,5	1047	4,9	1089	5,2	1041	5,0	1003	4,8	871	4,3	920	4,6
22160		22095		21240		21358		20941		20897		20891		20249		20005	

Prirejeno po: Statistični urad Republike Slovenije [SURS] (2025).

Podatki iz uradne baze SURS kažejo, da se je delež petletnikov in petletnic, ki niso vključeni v vrtec, v obdobju od šolskega leta 2016/17 do 2019/20 postopno zmanjševal (z 6,4 odstotkov na 4,9 odstotkov), kar kaže na postopno večanje vključenosti otrok v predšolsko vzgojo v obdobju pred časom Covid-19. V šolskem letu 2020/2021 je zaznati ponoven porast deleža ne vključenih otrok (5,2 odstotka), kar lahko povežemo s takratnimi razmerami.

V naslednjih letih, od šolskega leta 2021/2022 dalje, se delež petletnikov in petletnic, ki niso vključeni v vrtec, ponovno zmanjšuje (s 5,0 odstotkov v letu 2021/2022 na 4,3 odstotkov v letu 2023/2024), kar nakazuje postopno normalizacijo razmer.

Absolutni podatki obenem kažejo tudi na postopen upad skupnega števila petletnih otrok v obravnavanem obdobju, kar je skladno z demografskimi trendi v Sloveniji. Kljub temu delež otrok, ki niso vključeni v vrtec, v celotnem obdobju ostaja razmeroma stabilen in se giblje okoli 4–5 odstotkov, kar pomeni, da je vsako leto približno 900 do 1.100 petletnih otrok pred vstopom v osnovno šolo brez izkušenj institucionalne predšolske vzgoje.

Ti podatki so z vidika zagotavljanja enakih izhodišč ob vstopu v šolo zaskrbljujoči in predstavljajo pomemben opomnik za oblikovalce politik ter strokovno javnost. Kažejo na potrebo po nadaljnjem sistematičnem spodbujanju vključevanja otrok v predšolsko vzgojo, zlasti v zadnjem letu pred vstopom v osnovno šolo, ter po ciljno usmerjenih ukrepih za doseganje družin, ki se za vključitev otrok v vrtec ne odločajo.

Vključenost otrok v kakovostne programe predšolske vzgoje je pomembno orodje za odpravljanje morebitnih socialnih prikrajšanosti otrok ter koristi kognitivnemu in socialnemu razvoju otrok že v zgodnjem otroštvu.

Evropska unija že dolgo poudarja pomen zgodnjega vključevanja otrok v izobraževalni sistem (Svet Evropske unije, 2009) in je v zadnjih desetletjih postavila več ciljev v podporo temu prizadevanju. Leta 2009 je mejnik v okviru programa Izobraževanje in usposabljanje 2020 določil, da mora biti do leta 2020 v predšolsko vzgojo vključenih vsaj 95 odstotkov otrok med četrtil letom starosti in šoloobvezno starostjo (Evropska komisija, 2021). Ta cilj je bil na ravni EU dosežen leta 2019, čeprav so nekatere države zaostajale, med njimi

tudi Slovenija (Eurostat, 2023; Evropska izvajalska agencija za izobraževanje in kulturo in Eurydice, 2025).

Priporočila EU lahko zasledimo v različnih pobudah, in sicer: Resoluciji Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030), ki vključuje cilj na ravni Unije, da bi bilo v predšolsko vzgojo vključeno vsaj 96 odstotkov otrok med tretjim letom starosti in šoloobvezno starostjo (Svet Evropske Unije, 2021); Priporočilu Sveta (Svet Evropske unije, 2019) o visokokakovostnih sistemih predšolske vzgoje, ki državam članicam pomaga izboljšati storitve predšolske vzgoje in poudarja, da morajo biti te storitve vključujoče, dostopne, cenovno dostopne in visoke kakovosti; Sporočilu Evropske Komisije (Evropska komisija, 2021) o »Strategiji EU o otrokovih pravicah«, ki vključuje niz ključnih ukrepov, ki jih mora sprejeti Komisija za boljše spodbujanje in varovanje otrokovih pravic, ter priznava vlogo predšolske vzgoje pri spodbujanju kognitivnega in socialnega razvoja otrok; ter Priporočilu Sveta (Svet Evropske unije, 2021a) o vzpostavitvi evropskega jamstva za otroke, katerega cilj je zagotoviti, da imajo otroci, ki so izpostavljeni tveganju revščine ali socialne izključenosti, brezplačen in učinkovit dostop do ključnih storitev, vključno s predšolsko vzgojo, v vseh regijah, tudi v oddaljenih in podeželskih območjih. Vprašanje je, ali bomo te cilje brez posebnih sprememb in sistemskih ukrepov v RS dosegli.

Osnovni podatki o izvedbi krajših programov v RS

Preglednica 2: Število vrtcev, ki so izvajali krajši program – interni podatki MVI

2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/23	2023/24	2024/25
3	3	7	10	10	8	9

Iz podatkov MVI je razvidno, da je število vrtcev, ki so izvajali krajši program v RS v zadnjih štirih letih zelo nizko, čeprav MVI vsako leto objavi razpis za izvedbo krajšega programa za vse vrtce in ga v celoti tudi financira. Sprva so imeli vsako leto objavljena dva roka, ki sta trajala 14 dni, vendar so naknadno to spremenili. Vrtci se lahko večino leta kadarkoli prijavijo na javni razpis za izvajanje krajših programov (od novembra do aprila v tekočem šolskem letu) in posledično ne izgubljajo časa s procesnimi roki. Vrtci lahko organizirajo tudi več kot en oddelek za krajši program, običajen normativ je 8 do 12 otrok, v primeru vključenosti otrok iz ranljivih skupin (Romi, priseljenci in priseljenke) zgolj pet otrok.

Podatki kažejo, da so na začetku (2018–2020) krajše programe izvajali le po trije zavodi, od tega je šlo za pet različnih zavodov, v letu 2020/21 je bilo v izvedbo vključenih sedem zavodov, od tega pet novih, torej skupno deset različnih zavodov, v letu 2021/22 je bilo v izvedbo vključenih 10 zavodov, pridružili so se trije novi. Torej ima med letoma 2018 in 2025 v Sloveniji 13 različnih vrtcev izkušnjo izvajanja krajših programov, v vseh vrtcih so izvajali po en oddelek krajšega programa, z izjemo enega vrtca, kjer sta bila dva oddelka.

Število otrok, povprečna prisotnost in materni jezik otrok v krajšem programu

Podatke o populaciji otrok, vključenih v krajše programe, povzemamo po analizi prejete dokumentacije vrtcev, ki se je nanašala na izvedbo krajših programov. V analizo je bila vključena dokumentacija šestih vrtcev, ki so v šolskih letih 2018/2019, 2019/2020 in/ali 2020/2021 izvajali krajši program predšolske vzgoje. Vseh šest vrtcev je samostojnih javnih vrtcev, ki ne delujejo na narodno mešanem območju. Dva izmed vrtcev (vrtec D in E) delujeta na demografsko ogroženem območju. Namen analize dokumentacije je bil ugotoviti značilnosti izvajanja krajših programov. V tem delu predstavljamo samo podatke o številu vključenih otrok, delež njihove prisotnosti in podatke o tem, kateri je materni jezik otrok.

Vrtce smo pisno povabili k sodelovanju v evalvacijski študiji ter jih prosili, da nam posredujejo kopijo poročil/a o izvajanju krajših programov (za zadnjih pet let), kopijo priprave vzgojitelja oziroma vzgojiteljice, ki je izvajal/a krajši program, kopijo morebitne pisne evalvacije glede napredka otrok, ki so bili vključeni v krajši program, ter drugo dokumentacijo, ki bi bila po njihovi presoji pomembna za analizo izvedenih krajših programov. Iz vrtcev smo prejeli šest zaključnih poročil o izvedbi krajšega programa in štiriletne delovne načrte krajšega programa. Prav tako smo prejeli pet primerov priprav na vzgojno-izobraževalno delo v krajšem programu ter drugo dokumentacijo, ki je vezana na izvajanje krajšega programa.

Pred analizo prejete dokumentacije smo si oblikovali vprašanja in kontrolni seznam, s pomočjo katerih smo pregledali prejeto dokumentacijo. Delne rezultate povzemamo v preglednicah spodaj.

Preglednica 3: Število in povprečna prisotnost otrok v krajšem programu

Vrtec	Število vključenih otrok	Povprečna prisotnost otrok
A	5 otrok na začetku izvajanja programa 5 otrok ob zaključku izvajanja programa	56,8 %
B	1 otrok ob začetku izvajanja programa 2 otroka ob zaključku izvajanja programa	ni podatka
C	8 otrok na začetku izvajanja programa 6 otrok na koncu izvajanja programa	83,0 %
Č	8 otrok na začetku izvajanja programa 7 otrok na koncu izvajanja programa	64,2 %
D	6 otrok na začetku izvajanja programa 3 otroci na koncu izvajanja programa	27,3 %
E1	6 otrok na začetku izvajanja programa 6 otrok na koncu izvajanja programa	ni podatka
E2*	8 otrok na začetku izvajanja programa, meseca aprila sta se pridružila še 2 otroka in meseca maja še 1 Podatkov o številu otrok na koncu izvajanja programa nimamo.	68,7 %

* V vrtcu E sta bila dva oddelka krajšega programa, v vseh drugih vrtcih je bil po en oddenek.

Število vključenih otrok se je med vrtci precej razlikovalo. V vrtcu B je bil ob začetku vključen le en otrok, ki pa se mu je kmalu pridružil še drugi. Oba vključena otroka sta bivala v azilnem domu. V drugih vrtcih je bilo ob začetku izvajanja krajšega programa vključenih od 5 do največ 11 otrok.

Strokovni delavci so v evalvacijah poudarili željo, da bi bilo vsaj v krajši program v prihodnje vključenih še več otrok, saj ima vrtec pozitiven učinek na otrokov razvoj.

V vrtcih A in E so vsi vključeni otroci krajši program zaključili. Povprečna prisotnost otrok v vrtcu A je bila 56,8 odstotkov; za vrtec E tega podatka nimamo. K večji vključenosti romskih otrok v vrtec je po mnenju strokovnih delavcev vrtca E vplivala tudi organizacija prevoza. Strokovni delavci oziroma delavke so namreč otroke prišli iskat v naselja in tako starši niso imeli težav s prevozom. Poleg tega so vsem otrokom podarili copate, bidone in nahrbtnike, ki so jih podpisali in tako v njih krepili občutek pripadnosti vrtcu.

V vrtcu C je od osem na začetku vključenih otrok program zaključilo šest otrok (povprečna prisotnost otrok 83,0 odstotka); v vrtcu Č je od osem na začetku vključenih otrok program zaključilo sedem otrok (povprečna prisotnost otrok je bila 64,2 odstotkov); v vrtcu D je bilo v krajši program na začetku vključenih šest otrok, ob koncu izvajanja pa trije otroci. V tem vrtcu je bila tudi povprečna prisotnost otrok nizka, le 27,3 odstotka.

Preglednica 4: Vključenost otrok v krajši program glede na materni jezik

Vrtec	Število otrok, katerih materni jezik ni slovenščina	Število otrok, katerih materni jezik je slovenščina	Druge posebnosti otrok
A	4	1	0
B	2	0	0
C	8	0	0
Č	8	0	otrok z zdravstvenimi težavami
D	3	3	0
E1	6	0	0
E2	8	0	0

V krajši program so bili v veliki večini (39 otrok) vključeni otroci, katerih materni jezik ni slovenščina (Romi, otroci iz azilnih domov, otroci priseljencev). Poleg tega so bili v krajši program vključeni tudi štirje otroci, katerih materni jezik je slovenščina.

Otroci, vključeni v krajši program, so imeli velike težave s sporazumevanjem (nepoznavanje jezika, slabše razvite jezikovne sposobnosti). Pogosto so se pojavljale tudi težave s koncentracijo in pozornostjo, fino motoriko, slabo razvitimi socialnimi spretnostmi idr.

Prav zaradi težav s koncentracijo so vzgojitelji in vzgojiteljice veliko aktivnosti izvajali na prostem, saj otroci v zaprtih prostorih niso »zdržali«.

Veliko težavo in izziv je vzgojiteljem in vzgojiteljicam predstavljalo sporazumevanje z otroki, ki so v večini razumeli slovenski jezik, a se v njem niso znali sporazumevati. Vzgojitelji in vzgojiteljice so tudi zato veliko pozornosti namenili medkulturnosti, spodbujanju jezikovne zmožnosti ter razvijanju predbralnih in predpisalnih spretnosti.

Vzgojitelji in vzgojiteljice poročajo, da so otroci v okviru krajšega programa napredovali, med seboj so se razumeli, a bodo tudi v prihodnje (v šoli) potrebovali prilagoditve, predvsem na jezikovnem področju. Vključitev v krajši program je po mnenju vzgojiteljev in vzgojiteljic prispevala k bolj sproščenemu in lažjemu vstopu otrok v šolsko okolje ter k razvoju komunikacijskih zmožnosti v slovenskem jeziku. Prav zato so poudarili tudi potrebo po tem, da bi bili vsi otroci vključeni v vrtec, saj bi s tem prispevali k lažji vključitvi v šolo.

Procesna in strukturna kakovost izvedbe krajših programov

Za ocenjevanje kakovosti krajših programov v vrtcih smo uporabili instrument Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3; Harms, Clifford in Cryer, 2015), ki smo ga z dovoljenjem založnika prevedli v slovenščino in poimenovali Lestvica za ocenjevanje procesne kakovosti v vrtcih za otroke, stare 3 do 5 let (LEPKO3-5). Ta instrument smo

uporabili zato, ker v RS nimamo ustreznega validiranega instrumentarija za ugotavljanje strukturne in procesne kakovosti v vrtcih in smo po pregledu različnih tovrstnih instrumentarijev, ki obstajajo v tujini, izbrali tega, kot najprimernejšega za potrebe te raziskave. Tudi v RS se namreč lahko izjemoma v krajše programe vključijo sorojenci, ki so mlajši od 5 let (Pravilnik o organiziranju, delovanju in financiranju oddelkov vrtcev, ki izvajajo krajše programe in so financirani iz državnega proračuna, 2018, člen 7a).

Instrument vsebuje 35 postavk, razvrščenih v šest sklopov: prostor in oprema, rutina in osebna nega, jezik in pismenost, učne dejavnosti, interakcija ter struktura programa. Opazovanje ene skupine otrok, starih od 3 do 5 let, je trajalo približno tri ure, pri čemer so raziskovalci in raziskovalke ocenjevanje izvajali na podlagi trenutnega stanja. Raziskovalci in raziskovalke so se pred začetkom zbiranja podatkov usposabljali za uporabo instrumenta. V raziskavi so sodelovali krajši programi v devetih vrtcih od skupno desetih vrtcev, ki so izvajali krajše programe v šolskem letu 2022/23. Gre za reprezentativni vzorec, rezultati pa so predstavljeni na skupinski ravni po posameznih sklopih. To je primer zunanje evalvacije vrtcev, ki so jo izvedli neodvisni evalvatorji in evalvatorke, člani in članice raziskovalne skupine. Ob tem menimo tudi, da so tovrstne evalvacije objektivnejši pokazatelj dejanske kakovosti dela v vrtcih v primerjavi s samoevalvacijami, ki jih sicer vrtci izvajajo na letni ravni.

Preglednica 5: Rezultati analize izvajanja opazovanja krajših programov za sklop prostor in oprema

Prostor in oprema	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
notranji prostor	9	1	7	6,22	1,99
oprema za nego, igro in učenje	9	1	3	1,33	0,71
ureditev prostora za igro in učenje	9	1	6	3,33	1,58
zasebni prostor	9	1	7	3,33	2,00
z otroki povezani prikazi	9	1	7	2,44	2,13
prostor za razvoj grobe motorike	9	1	7	2,11	2,09
oprema za razvoj grobe motorike	9	2	6	4,76	1,73

Opomba: 1 – neustrezna kakovost, 7 – odlična kakovost

Rezultati za sklop prostor in oprema kažejo, da sta najvišje ocenjena notranji prostor ($M = 6,22$; $SD = 1,99$) in oprema za razvoj grobe motorike ($M = 4,76$; $SD = 1,73$), najnižje pa z otroki povezani prikazi ($M = 2,44$; $SD = 2,13$), ustreznost prostorov za razvoj grobe motorike ($M = 2,11$; $SD = 2,09$) ter oprema za nego, igro in učenje ($M = 1,33$; $SD = 0,71$), kar nakazuje na težavo z zagotavljanjem ustreznih prostorov in na težavo ustreznega opremljanja prostorov za izvajanje krajšega programa. Predvidevamo, da je to posledica pogosto neustreznih prostorov, saj so raziskovalci in raziskovalke poročali o izvajanju

vzgojno-izobraževalnega procesa na hodniku (ker ni proste igralnice za izvedbo krajšega programa), v skupnih prostorih ipd. Prav tako se pojavljajo razlike med posameznimi vrtci, zlasti pri zagotavljanju zasebnega prostora, prikazov, povezanih z otroki v krajšem programu, in ureditvi notranjega prostora ($SD > 1$).

Vrtci na različne načine rešujejo težave s prostorsko stisko, na primer, v enem od vrtcev je bila igralnica v sklopu sejne sobe, pregrajena s paneli, ločena od drugih igralnic, oprema za nego je bil v tem primeru umivalnik na višini za odrasle, ki je bil s stopnico prilagojen velikosti otrok, sanitarije niso bile prilagojene otrokom (prvotno namenjene uporabi odraslih). V enem vrtcu je bila igralnica za otroke krajšega programa urejena v garderobi strokovnih delavcev in delavk, s katerimi so si otroci delili tudi sanitarne prostore, ki niso bili prilagojeni. Prostorske težave so v več vrtcih reševali s popoldansko izvedbo krajšega programa v času, ko so že združili dopoldanske skupine, da je bila izvedba krajšega programa mogoča v igralnici. V enem od vrtcev prostor ni bil opremljen z vizualnimi gradivi, likovni izdelki otrok so bili razstavljeni po hodnikih vrtca. Ena od skupin v krajšem programu sploh ni imela svoje igralnice, temveč so aktivnosti izvajali na prilagojenem hodniku, ki predstavlja prehod v druge igralnice.

Preglednica 6: Rezultati analize izvajanja opazovanja krajših programov za sklop rutina in osebna nega

Rutina in osebna nega	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
obroki	9	1	7	4,67	2,24
uporaba sanitarij/previjanje	9	2	7	5,89	1,83
praksa na področju zdravja	9	2	7	5,89	1,54
praksa na področju varnosti	9	1	7	5,11	2,42

Opomba: 1 – neustrezna kakovost, 7 – odlična kakovost

Rezultati za sklop rutina in osebna nega kažejo, da so najvišje ocenjena kakovost prostorov za uporabo sanitarij ($M = 5,89$; $SD = 1,83$), podobna je ocena prakse na področju zdravja ($M = 5,89$; $SD = 1,54$), najnižje so ocenjene prakse, vezane na obroke ($M = 4,67$; $SD = 2,24$). Standardni odklon je pri vseh postavkah večji od 1, kar nakazuje, da imajo vrtci na teh področjih precej različno kakovost procesov. Vrtci v krajšem programu otrokom zaradi različnih oblik izvedbe programa ponujajo različno število obrokov. Ponekod, kjer program izvajajo bolj strnjeno, so otroci deležni tudi dveh obrokov, zajtrka in kosila oziroma kosila in malice; kjer je izvedba razdrobljena v popoldanskem času, je otrokom ponujen zgolj suh prigrizek oziroma sadje, saj kuhinja v popoldanskem času ni bila več na voljo. V enem izmed vrtcev je bila uporaba sanitarij mogoča samo v spremstvu vzgojitelja oziroma vzgojiteljice, saj so bili prostori precej oddaljeni in strokovni delavci

in delavke niso imeli nadzora nad dogajanjem, v popolnem nasprotju z drugim vrtcem, ki vzgojiteljem in vzgojiteljicam v igralnici omogoča video nadzor v sanitarnih prostorih, ki so v neposredni bližini igralnice. Rutina in osebna nega sta tako pogosto povezani s prostorskimi možnostmi in sodobno tehnologijo, ki jo vrtci zagotavljajo, razlike med vrtci na tem področju so precejšnje.

Preglednica 7: Rezultati analize izvajanja opazovanja krajših programov za sklop jezik in pismenost

Jezik in pismenost	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
pomoč otrokom pri širjenju besedišča	9	2	7	5,44	1,81
spodbujanje otrok pri uporabi jezika	9	1	7	5,00	2,00
uporaba knjig pri osebju	8	1	6	2,13	1,89
spodbujanje uporabe knjig pri otrocih	9	1	5	2,56	1,67
seznanjanje s tiskano besedo	9	1	3	1,56	0,73

Opomba: 1 – neustrezna kakovost, 7 – odlična kakovost

Rezultati za sklop jezik in pismenost kažejo, da sta najvišje ocenjena pomoč otrokom pri širjenju besedišča ($M = 5,44$; $SD = 1,81$) ter spodbujanje otrok pri uporabi jezika ($M = 5,00$; $SD = 2,00$), kar je spodbudno, saj pri večini otrok v krajših programih materni jezik ni slovenščina.

Najnižje je ocenjeno seznanjanje s tiskano besedo ($M = 1,56$; $SD = 0,73$), ocene se gibljejo med 1 in 3, kar nakazuje na to, da je tisk rabljen na način, ki ni jasno povezan z govornim jezikom ali ilustracijami, da pogosto ni povezave med tiskano besedo in njenim pomenom za otroke ipd., so pa vidni napisi, ki so združeni s slikami, da otroci lahko identificirajo pomene oziroma glasove, vezane na napise, prav tako je bilo opaziti zapisana imena otrok na vidnem mestu v igralnici.

Uporaba knjig v vrtcih je različna. V enem izmed vrtcev sta vzgojitelja izvedla pravljlično uro z bralnim gradivom, poudarjeno je bilo spodbujanje k jezikovnemu izražanju, sproščen pogovor s širjenjem besedišča in likovne poustvarjalne dejavnosti za utrjevanje vsebine. Pozitivne interakcije in spodbude za rabo slovenskega jezika so bile vidne tudi v času rutine in med prosto igro. V enem izmed vrtcev je na hodniku na voljo velika knjižnica, ki omogoča dostop do kakovostnih knjižnih gradiv in seznanjanja s tiskom, vendar v času obiska ni bila na voljo. V enem izmed vrtcev je bil v igralnici na voljo knjižni kotiček, vendar otroci niso kazali zanimanja za knjižna gradiva, vzgojiteljici sta spodbujali predvsem prosto igro v igralnih kotičkih in komunikacijo v slovenskem jeziku. V enem izmed vrtcev so spodbude h govornemu izražanju v slovenščini potekale skozi simbolno igro in z glasbenimi dejavnostmi.

Preglednica 8: Rezultati analize izvajanja opazovanja krajših programov za sklop učne dejavnosti

Učne dejavnosti	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
fina motorika	9	1	7	4,11	2,62
likovna umetnost	9	1	4	2,00	1,32
glasba in gib	9	1	4	2,33	1,12
kocke	9	1	4	2,00	1,22
dramska igra	9	1	6	2,00	2,00
naravoslovje	9	1	4	1,44	1,01
matematična gradiva in dejavnosti	9	1	4	1,67	1,12
matematika v dnevnih dogodkih	9	1	7	2,44	1,94
razumevanje zapisanih števil	9	1	2	1,33	0,50
spodbujanje sprejemanja različnosti	9	1	3	1,44	0,73
ustrezna raba tehnologije	4	1	1	1,00	0,00

Opomba: 1 – neustrezna kakovost, 7 – odlična kakovost

Rezultati za sklop učne dejavnosti kažejo, da so najvišje ocenjene dejavnosti vezane na fino motoriko ($M = 4,11$; $SD = 2,62$). Vsa druga področja učnih dejavnosti imajo nižje povprečne vrednosti ($M < 2,45$), kar nakazuje, da so na tem področju potrebne izboljšave na vseh področjih dejavnosti. Ustreznosti rabe tehnologije ni bilo mogoče oceniti v petih od devetih vrtcev, ker tega ni bilo. V preostalih štirih vrtcih pa so bile ocene rabe tehnologije na najnižji stopnji, kar pomeni, da vsebina gradiv ni bila primerna glede na razvojno stopnjo, da medijev otroci ali vzgojitelji in vzgojiteljice niso uporabljali, čeprav so bili v prostoru.

Preglednica 9: Rezultati analize izvajanja opazovanja krajših programov za sklop interakcije

Interakcije	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
nadzor grobe motorike	9	1	7	3,78	2,11
individualizacija učenja in poučevanja	9	1	7	3,56	2,40
interakcije med osebjem in otrokom	9	2	7	6,11	1,83
medvrstniška interakcija	8	1	7	5,25	2,43
disciplina	9	2	7	5,67	1,87

Opomba: 1 – neustrezna kakovost, 7 – odlična kakovost

Rezultati za sklop interakcije kažejo, da so najvišje ocenjene interakcije med osebjem in otrokom ($M = 6,11$; $SD = 1,83$), disciplina ($M = 5,67$; $SD = 1,87$) ter medvrstniška interakcija ($M = 5,25$; $SD = 2,43$).

Najnižje je ocenjena individualizacija učenja in poučevanja ($M = 3,56$; $SD = 2,40$), kar nakazuje na to, da v posameznih vrtcih učenje in poučevanje poteka po pristopu, ki je enak za vse, pričakovanja do otrok so pogosto na ravni skupine, ne posameznika, raven individualizirane pozornosti, posvečene enemu otroku, je nižja ipd.

Preglednica 10: Rezultati analize izvajanja opazovanja krajših programov za sklop struktura programa

Struktura programa	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
prehodi in čas čakanja	9	1	7	5,00	2,60
prosta igra	9	1	7	3,78	2,59
dejavnosti igre in učenja za celotno skupino	8	2	7	5,75	1,83

Opomba: 1 – neustrezna kakovost, 7 – odlična kakovost

Rezultati za sklop struktura programa kažejo, da so najvišje ocenjene dejavnosti igre in učenja za celotno skupino ($M = 5,75$; $SD = 1,83$) ter prehodi in čas čakanja ($M = 5,00$; $SD = 2,60$), temu sledi ocena proste igre ($M = 3,78$; $SD = 2,59$). Vrednosti SD kažejo, da so med posameznimi vrtci pri izvajanju teh elementov večje razlike, zato je treba tudi povprečne vrednosti interpretirati z zadržkom.

V preglednici spodaj prikazujemo še povzetek ocen strukturne in procesne kakovosti, ki temelji na povprečni oceni posameznih podlestvíc.

Preglednica 11: Rezultati analize ocen izvajanja krajših programov na podlagi opazovanj

Podlestvice	Število ocenjenih elementov	Povprečna ocena
prostor in oprema	7	3,33
rutina in osebna nega	4	5,39
jezik in pismenost	5	3,34
učne dejavnosti	11	1,90
interakcija	5	4,87
struktura programa	3	4,84
SKUPNO	35	3,94

Ocena kakovosti izvedbe v krajših programih je najboljša na podlestvici rutina in osebna nega ($M = 5,39$), temu sledi interakcija med vzgojitelji in vzgojiteljicami ter otroki ($M = 4,87$) ter struktura programa ($M = 4,84$). Najnižja povprečja so se pokazala pri učnih dejavnostih ($M = 1,90$), prostorih in opremi ($M = 3,33$) ter spodbujanju jezikovnih zmožnosti otrok ($M = 3,34$).

Iz podatkov je razvidno, da so se skoraj na vseh postavkah pojavljale najnižje ocene, ki predstavljajo neustrezno izvedbo v posameznih vrtcih, kar je zaskrbljujoče. Pri večini kazalnikov, natančneje pri 24 od 35, so bile v posameznih vrtcih podane najnižje ocene (1 ali 2). Prav tako pa so bili posamezni elementi v vrtcih visoko ocenjeni (ocene 6 ali 7). Iz tega izhaja temeljna ugotovitev, da je izvedba med vrtci zelo različna ter da otroci, ki so vključeni v krajše programe, nimajo zares enakih pogojev za učenje.

Priporočila

Iz predstavljenih analiz v tem prispevku je razvidno, da je potrebna sistemska ureditev zbiranja in dostopa glede podatkov o otrocih, ki obiskujejo programe predšolske vzgoje, in otrocih, ki teh programov ne obiskujejo. Sistemsko ureditev razumemo kot natančno, enotno bazo, ki jo lahko uporabljajo pomembne institucije in organi v RS (MVI, ZRSŠ, SURS) ter strokovna javnost, saj ni jasnega pregleda nad podatki na ravni populacije predšolskih otrok.

Po naši oceni približno 1000 petletnikov in petletnic vsako leto ni vključenih v programe predšolske vzgoje. Zato je treba načrtovati in izvesti sistemske spremembe za večjo vključenost in izenačevanje možnosti vseh otrok v sistemu vzgoje in izobraževanja ter si prizadevati za doseg cilja EU, da bi do leta 2030 morale biti vključenih v predšolsko vzgojo vsaj 96 odstotkov otrok med tretjim letom starosti in šoloobvezno starostjo (Svet Evropske unije, 2021). V nacionalni evalvacijski študiji (Licardo idr., 2024) smo poročali tudi

o tem, da je v posameznih regijah RS (Obalno-kraška, Jugovzhodna Slovenija, Primorsko-notranjska) vključenost otrok v programe predšolske vzgoje nižja (pod 90 odstotkov) v primerjavi z drugimi regijami. Treba bi bilo preučiti, zakaj je tako, in načrtovati ukrepe, ki bi prispevali k večji vključenosti otrok v predšolsko vzgojo v teh regijah.

Ključne ugotovitve in priporočila na podlagi analize dokumentacije o izvedbi krajših programov, ki izhajajo iz celotne analize dokumentacije (Licardo idr., 2024), so:

- V krajših programih za večino otrok slovenščina ni materni jezik, zato je treba vzgojiteljem in vzgojiteljicam omogočiti ustrezno podporo pri delu v skupini, da bodo zmogli dovolj kakovostno izvajati pedagoško delo. Ustrezna podpora vključuje: prevajalce in prevajalke ali tolmače in tolmačke, otroško literaturo v več jezikih, romske pomočnike in pomočnice, romske koordinatorje in koordinatorke na občini, profesionalno usposabljanje vzgojiteljev in vzgojiteljic za medkulturno vzgojo, razvoj jezikovnih zmožnosti, ustrezne didaktične materiale, ustrezne pripomočke za spremljanje kompetenc otrok, ki bi jih uporabljali vsi vzgojitelji in vzgojiteljice, ipd.
- Vsak vrtec, ki izvaja krajši program, bi moral pripraviti delovni načrt krajšega programa in tedenske priprave za vzgojno-izobraževalno delo.
- Krajši programi naj se ne izvajajo med poletnimi počitnicami, ker je zaradi dopustov večji osip otrok v krajšem programu.
- Izvedba ur na tedenski ravni je lahko fleksibilna in se prilagaja potrebam otrok in staršev. Večina krajših programov se je izvajala popoldne, potem ko so vzgojiteljice in vzgojitelji že opravili delo v svojih rednih skupinah, kar ni najbolj ustrezno z vidika

- njihovih delovnih obremenitev ter z vidika prilagajanja urnika krajšega programa potrebam staršev in otrok. Čas izvedbe krajšega programa bi se moral prilagoditi predvsem potrebam staršev in družin (ne pa kadrovskim razmeram v vrtcu).
- V krajšem programu je bolje, da pedagoško delo izvaja en vzgojitelj oziroma vzgojiteljica, saj je treba zagotavljati kontinuiteto načrtovanja ciljev in dejavnosti. Tudi zaradi otrokove navezanosti in vzpostavljanja primernih odnosov med vzgojiteljem oziroma vzgojiteljico in otroki je bolje, da z njimi dela en vzgojitelj oziroma vzgojiteljica ves čas (da se v skupini ne menjujejo različni vzgojitelji in vzgojiteljice).
 - V krajšem programu je treba veliko pozornosti nameniti uvajalnemu obdobju, v katerem se otroke navaja na odsotnost od doma, pravila vedenja v skupini in vrtcu ter druge vseživljenjske veščine (socialne veščine, prometna vzgoja, razvijanje samostojnosti ipd.).
 - V krajše programe je treba usmeriti čim več otrok, saj vzgojitelji in vzgojiteljice prepoznajo opazne pozitivne učinke vključenosti otrok v krajše programe, predvsem pri razvoju sporazumevalnih zmožnosti in lažjem prehodu v šolo.
 - Pri spodbujanju vključevanja romskih otrok v krajše programe je opaziti, da je vključenost večja, če se poskrbi za prevoz otrok in spodbuja pripadnost vrtcu. Na ta način se zmanjša tudi odsotnost otrok na dnevni ravni. Prav tako k večji vključenosti pripomore priprava vrtca pred izvajanjem krajšega programa, npr. pošiljanje vabil, komuniciranje v lokalni skupnosti, organizacija delavnic v obliki dni odprtih vrat, priprava zloženek v maternem jeziku družin ipd.
 - Delo s starši otrok v krajšem programu mora potekati aktivno, s formalnimi in neformalnimi srečanji. Pri delu s starši naj se redno vključuje tudi svetovalna služba.

S starši je treba vzdrževati vsakodnevno komunikacijo, preverjati vzroke za odsotnost otrok, ponuditi pomoč pri pridobivanju zdravniških potrdil ipd.

Ključne ugotovitve in priporočila na podlagi analize strukturne in procesne kakovosti izvedbe krajših programov, ki jih sicer ne moremo posplošiti na celotno izvajanje krajših programov v vseh letih, dajejo uvid v dnevno dogajanje procesov v vrtcih, ki so izvajali krajše programe v letu 2022/23:

- Potrebne so izboljšave v vseh opazovanih vidikih kakovosti izvedbe programa.
- Potrebno je večje poenotenje vrtcev pri izvajanju krajših programov, pri izvedbi programa se pojavljajo večje razlike v posameznih vrtcih.
- Glede prostorov in opreme je treba zagotoviti ločen prostor, igralnico za izvedbo krajšega programa, kjer bo mogoče uporabljati prikaze, povezane z otroki, in v katerih bo zagotovljena oprema za nego, igro in učenje, zasebni prostor za otroke ter prostor za razvoj grobe motorike.
- Glede rutine in osebne nege bi bilo dobro zagotoviti enakovredne razmere v vseh vrtcih, saj se med vrtci pojavljajo večje razlike.
- Pri dejavnostih, povezanih z jezikom in spodbujanjem predopismenjevalnih veščin, je treba otroke bolj seznanjati s tiskano otroško literaturo, spodbujati uporabo knjig pri otrocih, spodbujati vzgojitelje in vzgojiteljice pri uporabi knjig ter še intenzivneje in enakovredneje izvajati dejavnosti, povezane z jezikom in predopismenjevalnimi veščinami v vseh vrtcih.

- Pri učnih dejavnostih je treba izboljšati izvajanje dejavnosti, povezanih z razumevanjem zapisanih števil, spodbujanje sprejemanja različnosti, uporabo tehnologije (razpon ocen pri teh dejavnostih je bil od 1 do 3). Podobno velja za dejavnosti, povezane z glasbo, gibanjem, likovno umetnostjo, funkcionalno igro s kockami, naravoslovjem in matematiko (razpon ocen pri teh dejavnostih je bil od 1 do 4).
- Interakcije med vzgojitelji oziroma vzgojiteljicami in otroki v opazovanih krajših programih so dokaj ustrezne, večje razlike med vrtci se pojavljajo v individualizaciji učenja in poučevanja, medvrstniški interakciji ter nadzorovanju grobe motorike.
- Struktura programa glede na opazovane lestvice je dokaj ustrezna, dobro bi bilo poenotiti delo vzgojiteljev in vzgojiteljic med prehodi, v času proste igre ter pri dejavnostih igre in učenja za celotno skupino.

Sklep

Sklenemo lahko, da bi za dvig vključenosti otrok v predšolsko vzgojo in nemoten prehod otrok v šolo veljalo uvesti bodisi večje število ur krajših, a rednih letnih programov bodisi obvezno vključitev v celodnevni predšolski program vsaj leto dni pred vstopom v šolo. Posebej poudarjamo nujnost jezikovne podpore: otrokom, katerih materni jezik ni slovenščina, bi morali od dopolnjenega tretjega leta zagotavljati dodatne ure učenja slovenščine, medtem ko bi družinam pomagali z organizacijo ciljno usmerjenih jezikovnih delavnic. Hkrati je pomembno vzpostaviti sistemske in regulacijske mehanizme, ki bodo spodbujali vključevanje vseh otrok – zlasti iz ranljivih skupin – v programe predšolske

vzgoje; to lahko dosežemo z ozaveščanjem na ravni regij, občin in vrtcev ter z enotnimi nacionalnimi smernicami. Pomembno je tudi povezovanje vrtcev in šol z vidika vertikalne kontinuiranosti za zagotavljanje otrokom prijaznega prehoda v prvi razred. Na podlagi mnenj strokovnih delavcev in delavk ter rezultatov evalvacijske študije (Licardo idr., 2024), ki jasno kažejo podporo enoletnemu predšolskemu programu pred vstopom v šolo, predlagamo tudi spremembo zakonodaje, s katero bi starše obvezali k vključevanju otrok v krajše ali celodnevne predšolske programe. Takšen sistemski pristop – brezplačni in/ali obvezni program eno leto pred šolo – ter ustrezni strateški ukrepi, sprejeti v prihodnjih letih, bodo omogočili, da upoštevamo strokovna opažanja, zaznave potreb otrok in družin ter hkrati dvignemo kakovost predšolske vzgoje v RS in dosežemo enakost možnosti za vse otroke.

Literatura in viri

- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Cotič Pajntar, J., in Zore, N. (2018). *Priporočila za izvajanje krajših programov v obsegu 240 ur za otroke, ki v letu pred vstopom v šolo še niso bili vključeni v vrtec*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/krajši-programi-v-vrtcu_priporocila_13julij2018.pdf
- Eurostat. (2023). *Udeležba otrok, starih 4 leta in več, v predšolski vzgoji in varstvu* (educ_uoe_enra10) [podatkovna zbirka]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enra10/default/table
- Evropska izvajalska agencija za izobraževanje in kulturo in Eurydice. (2025). *Ključni podatki o predšolski vzgoji in varstvu v Evropi 2025: Poročilo Eurydice*. Urad za publikacije Evropske unije. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/66224>
- Evropska komisija. (2021a). *Pregled izobraževanja in usposabljanja 2021 – Izobraževanje in dobro počutje*. Urad za publikacije Evropske unije. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/743550>
- Evropska komisija. (2021b). *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij o strategiji EU o otrokovih pravicah* (COM(2021) 142 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>
- Harms, T., Clifford, R. M., in Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale® – Third Edition* (ECERS-3®). Teachers College Press.
- *Kurikulum za vrtce*. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti>

- /Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf
- Kurikulum za vrtce. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce_1.-9.-2025.pdf
 - Lepičnik Vodopivec, J. (2009). Nekateri vidiki sodelovanja s starši v krajših programih vrtca. *Sodobna pedagogika*, 60(3), 82–94.
 - Licardo, M., Laure, M., Ograjšek, S., Mithans, M., Hmelak, M., Jurgec, A. T., Kranjec, E., Kozjek Varl, K., Bednjički Rošar, B., in Sraka Petek, B. (2024). *Nacionalna evalvacijska študija: analiza potreb, pogojev in možnosti obveznega vključevanja otrok v enega izmed programov predšolske vzgoje z vidika zmanjševanja socialne, ekonomske in kulturne neenakosti*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
 - Pravilnik o organiziranju, delovanju in financiranju oddelkov vrtcev, ki izvajajo krajše programe in so financirani iz državnega proračuna. (2018). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 43/18 in 173/20. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13411>
 - Statistični urad Republike Slovenije (SURS). (2022). *Delež otrok, vključenih v vrtce, po statistični regiji stalnega prebivališča in starostnih obdobjih, Slovenija, letno*. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0971413S.px/table/tableViewLayout2/>
 - Svet Evropske unije. (2009). *Sklepi Sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in usposabljanja* (»ET 2020«). Uradni list Evropske unije, C 119, 2–10. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2009:119:FULL>
 - Svet Evropske unije. (2019). *Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2019 o visokokakovostnih sistemih predšolske vzgoje in varstva otrok*. Uradni list Evropske unije, C 189, 4–14. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=OJ:C:2019:189:FULL>
 - Svet Evropske unije. (2021a). *Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše* (2021–2030). Uradni list Evropske unije, C 66, 1–21. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=OJ:C:2021:066:FULL>
 - Svet Evropske unije. (2021b). *Priporočilo Sveta (EU) 2021/1004 z dne 14. junija 2021 o vzpostavitvi evropskega jamstva za otroke*. Uradni list Evropske unije, L 223, 14–23. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:32021H1004>
 - Zakon o vrtcih (ZVrt). (1996). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12/1996. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO447>
 - Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrt-D). (2008). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 25/2008. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO447>
 - Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrtF). (2017). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 55/2017. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO447>
 - Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrt-G). (2021). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 18/2021. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO447>

.....

NAPREDOVANJE IN VKLJUČENOST ROMSKIH UČENCEV IN UČENK TER DIJAKOV IN DIJAKINJ V IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI

Dr. Romana Bešter

Inštitut za narodnostna vprašanja
romana.bester@guest.arnes.si

Dr. Janez Pirc

Inštitut za narodnostna vprašanja
janez.pirc2@guest.arnes.si

1
V osnovnih in srednjih šolah se zagotavlja vključevanje in napredovanje romskih učencev in učenk ter dijakov in dijakinj.

1.1
Porazdelitev romskih učencev in učenk (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami) po razredih od 1. do 9. razreda

1.1.1
7-letno povprečje (2016/2017–2022/2023)

(Inštitut za narodnostna vprašanja)

Razred	Ocena deleža (%) romskih učencev in učenk (neromskih učencev in učenk), Slovenija	Ocena deleža (%) romskih učencev in učenk po regijah
1.	17 (11)	SV: 13; JV: 18
2.	14 (11)	SV: 12; JV: 15
3.	14 (11)	SV: 12; JV: 15
4.	12 (11)	SV: 11; JV: 13
5.	13 (11)	SV: 12; JV: 13
6.	12 (11)	SV: 12; JV: 11
7.	8 (11)	SV: 10; JV: 7
8.	6 (11)	SV: 9; JV: 4
9.	4 (10)	SV: 7; JV: 3

KAZALNIK

MEROLO

IZMERJENA
ALI OCENJE-
NA VREDNOST

1.2.
Delež romskih učencev in učenk (%), ki niso uspešno zaključili razreda (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami)*

1.2.1
Vrednosti po posameznih šolskih letih
(Inštitut za narodnostna vprašanja, MVI)

Šolsko leto	Ocena deleža (%) romskih učencev in učenk (neromskih učencev in učenk)	Ocena deleža (%) romskih učencev in učenk (neromskih učencev in učenk) po regijah
2016/2017	30 (1)	SV: 11 (0)**; JV: 38 (1)
2017/2018	26 (1)	SV: 14 (0); JV: 31 (1)
2018/2019	28 (1)	SV: 11 (0); JV: 36 (2)
2019/2020	20 (1)	SV: 10 (0); JV: 24 (1)
2020/2021	32 (1)	SV: 10 (0); JV: 43 (1)
2021/2022	34 (1)	SV: 16 (1); JV: 42 (1)
2022/2023	32 (1)	SV: 19 (1); JV: 37 (1)

KAZALNIK

MERO

IZMERJENA
ALI OCENJE-
NA VREDNOST

1.3
Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno
zaključili 6., 7. ali 9. razred

1.3.1
7-letno povprečje (2016/2017–2022/2023) (ocena)
(Inštitut za narodnostna vprašanja, MVI)

6. razred Skupaj: 43; SV: 68; JV: 34

7. razred Skupaj: 31; SV: 60; JV: 20

9. razred Skupaj: 21; SV: 48; JV: 12

1.4
Delež romskih učencev in učenk (%), ki so vključeni
v OŠPP (v primerjavi z neromskimi učenci in
učenkami)

1.4.1
Vrednosti po posameznih šolskih letih (MVI)

Šolsko leto	Delež (%) – Romi	Delež (%) – Neromi
2016/2017	11	1
2017/2018	10	2
2018/2019	11	2
2019/2020	11	2
2020/2021	11	2
2021/2022	11	2
2022/2023	11	2

KAZALNIK

MEROLO

IZMERJENA
ALI OCENJE-
NA VREDNOST

1.5
Število romskih dijakov in dijakinj, vključenih v
srednješolske programe

1.5.1
Število romskih dijakov in dijakinj na srednjih šolah
v izbranih 6 regijah, kjer živi velika večina romskega
prebivalstva, po ocenah predstavnikov šol – po posameznih
šolskih letih (Inštitut za narodnostna vprašanja, MVI)

Šolsko leto	Začetek leta	Konec leta
2017/2018	110	102
2018/2019	144	139
2019/2020	102	100
2020/2021	104	102
2021/2022	113	111
2022/2023	124	118

1.6
Delež romskih dijakov in dijakinj, ki so uspešno
zaključili srednješolsko izobraževanje

1.6.1
Ni podatka

* V oklepajih so deleži za neromske učence in učenke.

** Vrednosti 0 v oklepajih pri tem merilu so zaokrožene vrednosti, ki so manjše od 0,5 in večje od 0,0.

Povzetek

Romska etnična manjšina v Sloveniji je zaznamovana s socialno-ekonomsko marginalizacijo in razpršeno poselitvijo. Njeni pripadniki in pripadnice močno zaostajajo pri vključenosti v izobraževalni sistem in dosežkih v izobraževanju. Prispevek predstavlja splošne trende v izobraževanju Romov v Sloveniji ter opisuje, kako je to področje pravno in politično urejeno. V zadnjih desetletjih Slovenija uvaja različne ukrepe za izboljšanje položaja Romov na področju izobraževanja, vendar je napredek počasen. Težava je tudi v spremljanju učinkov posameznih ukrepov ter v merjenju in ocenjevanju napredka, saj Slovenija ne zbira podatkov o učencih in učenkah ali dijakih in dijakinjah oziroma študentih in študentkah glede na njihovo etnično pripadnost. Zaradi tega raziskave položaja Romov v izobraževanju temeljijo le na ocenah, pridobljenih iz različnih virov. V prispevku predstavljamo rezultate spremljanja napredovanja in vključenosti romskih osnovnošolcev in osnovnošolk v izbranih slovenskih osnovnih šolah v obdobju sedmih let, na kratko pa se dotaknemo še področja vključenosti romskih dijakov in dijakinj v srednješolsko izobraževanje. Rezultati kažejo na občutno zaostajanje romske populacije v izobraževanju na splošno, hkrati pa razkrivajo pomembne medregionalne razlike znotraj romske skupnosti, kar narekuje potrebo po okrepitvi prizadevanj za izboljšanje stanja in po upoštevanju lokalnih specifik Romov.

Ključne besede: Romi, Slovenija, izobraževanje, vključenost, osnovne šole, srednje šole

Progression and Inclusion of Roma Students in Education in Slovenia

The Roma ethnic minority in Slovenia is characterised by socio-economic marginalisation and a dispersed settlement pattern. Members of the Roma community lag considerably behind in participation in the education system and educational attainment. This article outlines general trends in Roma education in Slovenia and describes the legal and policy framework governing this area. Over recent decades, Slovenia has implemented a range of measures to improve the educational position of the Roma population; however, progress has remained slow. A further challenge lies in monitoring individual measures and assessing progress, as Slovenia does not collect data on students in basic, upper secondary, and higher education by ethnic affiliation. Consequently, research on the educational situation of Roma in Slovenia relies solely on estimates derived from various sources. The article presents the results of a seven-year monitoring study of educational progression and inclusion among Roma students in selected Slovenian basic schools and briefly addresses Roma students' participation in upper secondary education. The findings point to a pronounced educational disadvantage among the Roma population overall, while also revealing substantial inter-regional differences within the Roma community. These differences underscore the need to intensify efforts to improve educational outcomes and to consider the local specificities of Roma.

Keywords: Roma, Slovenia, education, inclusion, basic schools, upper secondary schools

Uvod

Šolski uspeh romskih otrok je pogosto precej slabši od povprečja njihovih neromskih vrstnikov in vrstnic. Delež romskih otrok, ki obiskujejo šole s prilagojenim programom, je večji kot pri drugih otrocih; manj verjetno je, da bodo romski otroci uspešno zaključili osnovno šolo, in še manj verjetno je, da bodo nadaljevali izobraževanje na višji ravni. Čeprav slovenski šolski sistem nudi različne oblike dodatne podpore, da bi romskim otrokom olajšal šolsko delo in vključevanje v izobraževalni sistem, in čeprav učitelji in učiteljice v zadnjem desetletju opažajo precejšnje izboljšave, je splošno stanje še vedno daleč od zelenega.

Ena izmed težav pri spremljanju in načrtovanju ukrepov na področju izobraževanja Romov v Sloveniji je pomanjkanje podatkov. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) do sedaj ni imelo pravne podlage za zbiranje podatkov glede na narodno ali etnično pripadnost.¹ Do šolskega leta 2024/25 je veljalo, da osnovne šole ministrstvu v okviru letnega organizacijskega poročila sporočajo ocene števila vpisanih romskih otrok, na podlagi katerih jim ministrstvo zagotavlja sredstva za financiranje določenih stroškov pri delu z romsko populacijo. Vendar ti podatki ne zadostujejo za ocenjevanje uspešnosti in napredka romske populacije v izobraževalnem procesu.

¹ V letu 2025 so bile na tem področju sprejete pomembne spremembe zakonodaje, ki so omenjene v 2. delu tega poročila.

Zaradi omenjenega pomanjkanja podrobnejših uradnih podatkov smo pred osmimi leti v okviru projekta Skupaj za znanje (ki ga je vodil Center šolskih in obšolskih dejavnosti) začeli zbirati podatke o napredovanju romskih učencev in učenk v osnovnih šolah, ki so sodelovale v projektu. Tudi v tem primeru podatki temeljijo na ocenah etnične pripadnosti učencev in učenk s strani osnovnih šol. Po zaključku projekta smo zbiranje in obdelavo podatkov nadaljevali v okviru programske skupine Inštituta za narodnostna vprašanja Manjšinske in etnične študije ter slovensko narodno vprašanje (P5-008) ter strokovno-razvojnih nalog Uspešnost romskih učencev v osnovnih šolah v Sloveniji (2021) in Uspešnost romskih učencev v osnovnih šolah v Sloveniji v obdobju 2016/17–2021/22 (2022), prav tako na Inštitutu za narodnostna vprašanja. Tako zdaj razpolagamo z bazo podatkov, ki obsega osem šolskih let in vključuje reprezentativen vzorec romske osnovnošolske populacije. Zbiranje podatkov se bo nadaljevalo tudi v prihodnje.

Namen prispevka je prikazati položaj in uspešnost romskih učencev in učenk v slovenskih osnovnih šolah v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami v obdobju sedmih šolskih let (2016/17–2022/23) in vključenost romskih dijakov in dijakinj v srednješolsko izobraževanje ter preveriti, ali se v omenjenem obdobju kaže kakšen napredek glede na številne ukrepe, ki jih država izvaja za izboljšanje uspešnosti romskih učencev in učenk. V ta namen smo izbrali kazalnik »V osnovnih in srednjih šolah se zagotavlja vključevanje in napredovanje romskih učencev in učenk ter dijakov in dijakinj«, ki ga bomo merili z naslednjimi merili:

1. Porazdelitev romskih učencev in učenk (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami) po razredih od 1. do 9. razreda;

2. Delež romskih učencev in učenk, ki niso uspešno zaključili razreda (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami);
3. Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. ali 9. razred;
4. Delež romskih učencev in učenk, ki so vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami);
5. Število romskih dijakov in dijakinj, vključenih v srednješolske programe;
6. Delež romskih dijakov in dijakinj, ki so uspešno zaključili srednješolsko izobraževanje.

Merilo porazdelitev romskih učencev in učenk (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami) po razredih od 1. do 9. razreda je bilo izbrano kot posreden kazalnik napredovanja in vključenosti romskih učencev in učenk v osnovnošolsko izobraževanje. Zelo majhni in hitro upadajoči deleži romskih učencev in učenk v zadnjem triletju osnovne šole so predvsem rezultat njihove slabše uspešnosti ter posledično nenapredovanja v višje razrede. Namen analize tega merila kazalnika je ugotoviti, kako oziroma kje se kažejo razlike med populacijo romskih in neromskih učencev in učenk glede spreminjanja deleža učencev in učenk skozi devet razredov.

Z merilom delež romskih učencev in učenk, ki niso uspešno zaključili razreda (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami), želimo prikazati, kakšen razkorak je med velikim deležem ponavljavcev med romskimi učenci in učenkami v primerjavi z majhnim tovrstnim deležem med njihovimi neromskimi sošolci in sošolkami. Veliki deleži ponavljavcev pomenijo slabše napredovanje romskih učencev in učenk ter posledično tudi manjšo vključenost v najvišjih razredih osnovne šole.

Uspešno zaključen vsaj 6. razred osnovne šole pomeni tudi najnižjo raven dosežene izobrazbe po mednarodnih standardih, medtem ko je uspešno opravljen 7. razred osnovne šole pogoj za vpis v nadaljevanje izobraževanja na ravni srednje šole. Z namenom analize, kolikšen delež romskih osnovnošolcev in osnovnošolk doseže te standarde oziroma mejnike, ki omogočajo tudi srednješolsko izobraževanje, smo izbrali še merilo delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. ali 9. razred.

Z merilom delež romskih učencev in učenk, ki so vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami), želimo prikazati, kakšen je razkorak med velikim tovrstnim deležem med romskimi učenci in učenkami v primerjavi z majhnim tovrstnim deležem med njihovimi neromskimi vrstniki in vrstnicami.

Tem podatkom o romskih osnovnošolcih in osnovnošolkah smo dodali še ocene o številu romskih dijakov in dijakinj, vključenih v srednješolske programe v Sloveniji. Glavni namen tega merila kazalnika je predvsem opozarjati na to, kako majhen delež romskih otrok se vpiše v nadaljnje stopnje izobraževanja, ki niso zakonsko obvezne, ter da se aktivnemu spodbujanju srednješolskega izobraževanja Romov še vedno posveča premalo systemske pozornosti. Danes ima posameznik oziroma posameznica brez končane (vsaj) srednješolske izobrazbe zelo slabe možnosti pri vključevanju na trg dela, zato je pomembno, da država ranljivim populacijam pomaga pri zagotavljanju možnosti in pogojev za uspešno vključitev ter dokončanje srednješolskih in univerzitetnih programov. Pri načrtovanju ukrepov na tem področju je pomembno, da razpolagamo z ustreznimi podatki, ki omogočajo vpogled v stanje in trende. Glede srednješolskega in univerzitetnega

izobraževanja Romov ustreznih podatkov v Sloveniji nimamo, zato je oteženo tudi načrtovanje ukrepov in spremljanje sprememb. Na Inštitutu za narodnostna vprašanja smo leta 2018 začeli zbirati določene podatke o romskih srednješolcih in srednješolkah v okviru projekta Vključenost Romov v srednješolsko in visokošolsko izobraževanje ter izobraževanje odraslih: dejavniki spodbud in ovir, s katerimi se soočajo pripadniki romske skupnosti v izobraževalnem sistemu v Sloveniji po končani osnovni šoli za obdobje dveh šolskih let – 2017/18 in 2018/19. V okviru programske skupine Manjšinske in etnične študije ter slovensko narodno vprašanje (P5-008) tovrstne podatke zbiramo še naprej. Naši podatki, zbrani v teh projektnih oziroma raziskovalnih okvirih predstavljajo temelj za zadnji del prispevka, ki se nanaša na peto merilo – število romskih dijakov in dijakinj, vključenih v srednješolske programe.

Poleg podatkov o vključenosti Romov v srednješolsko izobraževanje pa je za boljše razumevanje te populacije pomemben tudi podatek o deležu romskih dijakov in dijakinj, ki so uspešno zaključili srednješolsko izobraževanje, zato ga predlagamo kot merilo kazalnika v tem prispevku, kljub temu da teh podatkov trenutno nimamo.

Preden pa se lotimo analize podatkov in predstavitve rezultatov, bomo na kratko opisali pravno-politični okvir, ki v Sloveniji predstavlja podlago za izvajanje posebnih ukrepov glede izobraževanja Romov in za spremljanje stanja oziroma napredka na tem področju.

Pravni okvir ter strateški dokumenti in programi za izobraževanje Romov v Sloveniji

V Sloveniji je osnovnošolsko izobraževanje obvezno devet let, od šestega leta starosti naprej. Zaradi številnih dejavnikov, ki ovirajo vključevanje romskih otrok v izobraževalni sistem (npr. slabo znanje slovenščine, predhodno neobiskovanje vrtca, nepodporna domača okolja), država predvideva različne prilagoditve šolskih pravil, normativov in standardov z namenom olajšanja vključevanja romskih učencev in učenk in izboljšanja njihovih možnosti za uspeh.

Po določbah Zakona o romski skupnosti v Republiki Sloveniji (ZRomS-1) zagotavlja država »uresničevanje posebnih pravic na področju izobraževanja /.../, ki se nanašajo na pripadnike romske skupnosti« (3. člen). V skladu s 4. členom zakona pa:

(1) Republika Slovenija ustvarja pogoje za vključevanje pripadnikov romske skupnosti v sistem vzgoje in izobraževanja, zagotavlja pogoje za dvig izobrazbene ravni pripadnikov romske skupnosti in ustrezno štipendijsko politiko.

(2) Na področju trga dela in zaposlovanja Republika Slovenija namenja posebno skrb spodbujanju zaposlovanja, poklicnemu izobraževanju in usposabljanju pripadnikov romske skupnosti.«

Od vseh ravni izobraževanja so pripadniki romske skupnosti v zakonodaji posebej omenjeni le na ravni osnovnih šol. Po 9. členu Zakona o osnovni šoli (ZOsn) se osnovnošolsko izobraževanje pripadnikov in pripadnic romske skupnosti v Republiki Sloveniji izvaja v skladu s tem zakonom in drugimi predpisi. V skladu z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) se tako iz državnega proračuna zagotavljajo »sredstva za dejavnosti in naloge, ki so potrebne za opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja«, v okviru česar je posebej izpostavljeno področje izobraževanja Romov (81. člen). Na podlagi 84. člena ZOFVI pa pristojni minister določi »posebne normative in standarde oziroma metodologijo za določanje obsega sredstev na udeleženca izobraževanja« za vzgojo in izobraževanje romskih otrok.

Tako na primer MVI v skladu s Pravilnikom o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (v nadaljevanju: pravilnik) zagotavlja sredstva za sofinanciranje določenih stroškov dela z romskimi učenci in učenkami ter omogoča zaposlovanje dodatnega kadra za pomoč tem učencem in učenkam. Pravilnik (5. člen) določa večje število obsega ur pouka drugega učitelja oziroma učiteljice v oddelku 1. razreda, če so vanj vključeni vsaj trije romski učenci in učenke. V skladu z 11. členom pravilnika se za delo z romskimi učenci in učenkami sistemizira dodatno delovno mesto strokovnega delavca oz. delavke, pri čemer je delež zaposlitve te osebe odvisen od števila romskih učencev in učenk na osnovni šoli. Poleg tega določa pravilnik nižje normative za oblikovanje oddelkov, ki jih obiskujejo (vsaj trije) romski učenci in učenke – splošni normativ je 28 učencev in učenk na oddelku, za oddelke z najmanj tremi romskimi učenci in učenkami pa 21 (28. člen); v kombiniranih oddelkih se ob takšni strukturi normativ zniža z 21 na 16 učencev

in učenk pri kombiniranih oddelkih iz dveh razredov in s 14 na 10 učencev in učenk pri kombiniranih oddelkih iz treh razredov (30. člen).

Od leta 2021 številne osnovne šole, ki jih obiskujejo romski učenci in učenke, v skladu z 18. členom omenjenega pravilnika zaposlujejo romske pomočnike in pomočnice, ki ne pomagajo le učencem in učenkam pri šolskem delu, temveč so tudi pomembna povezava med šolo in romskimi družinami. Čeprav so romski pomočniki in pomočnice v določenih šolah delali že prej, niso bili redno zaposleni, temveč so svoje delo opravljali v okviru projektov. Od leta 2021 je delovno mesto romskega pomočnika sistemizirano v okviru šol (Bešter in Pirc 2023, 4, 8).² Vse omenjene določbe pravilnika so prilagojene tudi specifikam pouka v dvojezičnih osnovnih šolah na narodnostno mešanem območju Prekmurja, kar ureja Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole v dvojezičnih osnovnih šolah in osnovnih šolah z italijanskim učnim jezikom.

Država že vrsto let financira projekte za dodatno učno pomoč in spodbujanje izobraževanja romskih otrok. Te dejavnosti dopolnjujejo šolsko delo in prispevajo k premagovanju nekaterih ovir v izobraževanju. Vendar pa pri tem ostaja temeljni problem, saj se te dejavnosti ne izvajajo dolgoročno, temveč so terminsko in organizacijsko vezane na časovno omejene okvire projektnega financiranja.

2 Čeprav se romski pomočnik po trenutni različici pravilnika (50. člen) do dopolnitve Kataloga funkcij, delovnih mest in nazivov v javnem sektorju sistemizira na delovno mesto spremljevalec gibalno oviranih učencev in dijakov V.

V letu 2025 je bilo na področju vzgoje in osnovnošolskega izobraževanja romskih otrok sprejetih več sprememb zakonov, s katerimi se uvaja ukrepe, namenjene večji vključenosti teh otrok v vrtčevske programe, njihovemu rednemu obiskovanju osnovne šole ter spremembi metodologije zbiranja podatkov na podlagi etnične pripadnosti zaradi omogočanja izvajanja pravice do vzgoje in izobraževanja. Po mnenju vlade ti ukrepi stremijo k »enakopravni vključitvi romske skupnosti v družbo« (Vlada Republike Slovenije, 2024).

Tako je bil konec maja 2025 sprejet predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrt-H), ki uvaja spremembo, da občina, na območju katere so romska naselja, spremlja in spodbuja vključenost v vrtec za tiste tamkajšnje otroke, ki v letu pred obveznim vstopom v osnovno šolo še niso bili vključeni vanj (člen 10.d ZVrt-H).³ Po mnenju pristojnega ministra je ta ukrep »neke vrste priprava za vstop v prvi razred osnovne šole«, z njim pa »želijo izboljšati obisk romskih otrok v osnovnih šolah.« (Da., 2025). Ob tem je treba dodati, da kljub temu, da ZVrt-H izkazuje usmerjenost k spodbujanju za celostnejšo večjo vključenost romskih otrok v sistem vzgoje in izobraževanja, ta zakon izpušča pomemben delež romske populacije, ki živi v večjih urbanih središčih, kot sta denimo Ljubljana in Maribor.

Julija 2025 je bil sprejet tudi Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsni-L). Ta prinaša dopolnilo 8. člena zakona, tako da se dopolnilno izobraževanje

3 Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrt-H).

slovenskega jezika in kulture zaradi uspešnejše integracije organizira tudi za učence in učenke, ki so pripadniki in pripadnice romske skupnosti. Na podlagi zakonske spremembe bo mogoče v podzakonskem aktu šolam, ki jih obiskujejo romski učenci in učenke, sistemizirati ure slovenskega jezika v večjem obsegu. Poleg tega pa prinaša zakon v 95. in 97. členu tudi spremembo na področju zbiranja podatkov o romskih učencih in učenkah. Ti so se do sedaj zbirali na podlagi ocen šol, dopolnitev zakona pa v soglasju s starši predvideva pripravo uradne in zato preglednejše evidence romskih otrok.⁴ V maju 2025 sta bili poleg omenjenih sprememb zakonodaje, ki zadeva izobraževanje Romov, sprejeti še sprememba Zakona o starševskem varstvu in družinskih prejemkih ter Zakona o socialno varstvenih prejemkih, ki želita spodbujati redno obiskovanje osnovnošolskega pouka. Ti sicer nista namenjeni eksplicitno Romom, vendar njuni dikciji ne dopuščata dvomov o ciljni populaciji. Eden od teh zakonov je Zakon o dopolnitvah Zakona o starševskem varstvu in družinskih prejemkih (ZSDP-1G), ki prinaša pogojevanje izplačevanja otroškega dodatka staršem osnovnošolcev in osnovnošolk. Staršem, katerih otroci iz neopravičljivih razlogov ne obiskujejo pouka ali drugih šolskih dejavnosti, se otroški dodatek tri mesece ne izplačuje v denarju, ampak v obliki konkretnih dobrin, na podlagi naročilnice za konkretno blago, plačila posameznih računov in podobno. Ravno tako zaradi omenjenih neopravičenih izostankov od pouka sledi izplačevanje denarne socialne pomoči v naravi v skladu z določbami Zakona o dopolnitvah Zakona o socialno varstvenih prejemkih (ZSVarPre-H).

4 Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-L); Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-L).

Temeljna strateška dokumenta Slovenije, ki se širše posvečata področju osnovnošolskega izobraževanja Romov, sta Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji 2021–2030 in Nacionalni program ukrepov Vlade Republike Slovenije za Rome za obdobje 2021–2030. Oba dokumenta sta bila sprejeta leta 2021.

Strategija izobraževanja Romov

Leta 2004 je Slovenija sprejela Strategijo izobraževanja Romov, ki je bila posodobljena leta 2011 in revidirana leta 2021. Temeljno načelo dokumenta iz leta 2004 je načelo enakih možnosti (Strategija 2004, 5). Med rešitvami, ki jih je predlagala Strategija, je mdr. omenjena tudi opredelitev podatkovne baze, na podlagi katere bi bilo mogoče spremljati uresničevanje strategije (Strategija 2004, 40). Strategija iz leta 2011 je bila »pripravljena z namenom, da na podlagi pregleda in ocene uresničevanja določb Strategije 2004 predlaga rešitve in ukrepe, ki naj omogočijo še uspešnejše vključevanje otrok pripadnikov romske narodne skupnosti v sistem vzgoje in izobraževanja, od vrtcev do univerzitetnega in podiplomskega izobraževanja« (Strategija 2011, 3).

Nova Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji 2021–2030 (2021) pa vključuje celovit pregled vseh dejavnosti, ki jih MVI izvaja na področju izobraževanja Romov, ter predloge in usmeritve za nadaljnje ukrepe za izboljšanje položaja in uspešnosti romskih učencev v slovenskem šolskem sistemu. Ta dokument poudarja, da »za oblikovanje nadaljnjih politik in sistemskih rešitev za uspešnejše vključevanje

Romov v sistem vzgoje in izobraževanja potrebujemo ocene stanja za vpogled v dejansko vključenost pripadnikov romske skupnosti v predšolsko vzgojo, osnovno šolo in srednje-ter višje- in visokošolsko izobraževanje» (Strategija 2021, 6). Poleg tega mdr. poudarja, da »ukrepe za izboljšanje izobrazbenega položaja pripadnikov romske skupnosti lahko oblikujemo na podlagi kvantitativnega pregleda stanja o vključenosti in uspešnosti Romov na vseh ravneh izobraževanja« (Strategija 2021, 7).

Nacionalni program ukrepov Vlade Republike Slovenije za Rome za obdobje 2021–2030

Področje vzgoje in izobraževanja je samo eno od področij, s katerim se ukvarja nacionalni program za Rome (NPUR). Ta program je nasledil istovrstni dokument za obdobje 2017–2021. Med tremi cilji in ukrepi vzgoje in izobraževanja Romov naj poudarimo tista dva, ki se v NPUR nanašata na izobraževanje.

Strateški cilj uspešno zaključevanje osnovnošolskega izobraževanja ima kazalnika:

1. Ocena deleža romskih učencev, ki so zaključili osnovnošolsko izobraževanje (cilj: do leta 2025 minimalno 40 odstotkov in do leta 2030 minimalno 50 odstotkov).
2. Ocena deleža romskih učencev v jugovzhodni Sloveniji in Posavju, ki so zaključili osnovnošolsko izobraževanje (cilj: do leta 2025 minimalno 20 odstotkov in do leta 2030 minimalno 40 odstotkov).

Ob tem ni nikjer podrobneje opredeljeno, ali je z »zaključkom osnovnošolskega izobraževanja« mišljeno morda samo doseganje minimalnega pogoja za vpis v nižje poklicno izobraževanje na ravni srednje šole, torej uspešno zaključenih 7. razredov osnovne šole, ali morda uspešna zaključitev vseh 9. razredov. Če gre za slednje, potem so bili cilji preveč optimistično oziroma nerealno zastavljeni, kot bodo pokazali tudi podatki v nadaljevanju naše analize.

Kot drugi strateški cilj, ki se nanaša na izobraževanje Romov, pa je v NPUR opredeljeno vključevanje Romov v nadaljnje izobraževanje in pridobivanje znanj in izkušenj za uspešno vključevanje na trg dela. V tem okviru je naveden kazalnik: ocena deleža romskih otrok, ki se vpišejo v srednješolske programe. Tudi ta kazalnik ni natančneje opredeljen, saj pri njem ni jasno, iz česa izhaja omenjeni delež romskih otrok. Ta delež se lahko nanaša na vse romske otroke, ki imajo pogoje za vpis na srednješolske programe, ali pa na vse romske otroke v starostnem razredu 15 let, ko praviloma otroci zaključijo osnovnošolsko obveznost. Kljub temu da je število vpisanih Romov v srednješolskih programih nizko in da upada z vsakim višjim letnikom izobraževanja, bi bil z namenom boljšega poznavanja te populacije pri tem strateškem cilju dobrodošel tudi kazalnik o številu oziroma deležu romskih dijakov in dijakinj, ki uspešno zaključijo srednješolsko izobraževanje, zato predlagamo tudi to kot merilo kazalnika v našem prispevku.

Metodologija

Pri proučevanju vključenosti in napredovanja Romov v izobraževalnem sistemu smo se osredotočili na štiri merila, ki se nanašajo na osnovnošolsko izobraževanje, in dve merili, ki se nanašata na srednješolsko izobraževanje:

1. Porazdelitev romskih učencev in učenk (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami) po razredih od 1. do 9. razreda;
2. Delež romskih učencev in učenk, ki niso uspešno zaključili razreda (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami);
3. Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. oziroma 9. razred;
4. Delež romskih učencev in učenk, ki so vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami);
5. Število romskih dijakov in dijakinj, vključenih v srednješolske programe;
6. Delež romskih dijakov in dijakinj, ki so uspešno zaključili srednješolsko izobraževanje.

Vključenost in napredovanje romskih učencev in učenk smo analizirali na podlagi kvantitativnih podatkov, zbranih v izbranih osnovnih šolah. V analizo je bilo vključenih 27 osnovnih šol, v katerih so v času trajanja projekta Skupaj za znanje (2016–2021)⁵ delali romski pomočniki in pomočnice. Podatki o romskih in neromskih učencih in učenkah teh

⁵ Projekt Skupaj za znanje: izvajanje aktivnosti podpornih mehanizmov pridobivanja znanja za pripadnike romske skupnosti je potekal pod vodstvom Centra šolskih in obšolskih dejavnosti.

šol so bili zbrani in obdelani anonimno ter na osnovi ocen šolskega osebja glede etnične pripadnosti učencev in učenk.

Podatke o romskih učencih in učenkah, ki se nanašajo na osnovnošolsko izobraževanje, smo primerjali s podatki o neromskih učencih in učenkah. Podatke smo analizirali na ravni celotne države, zaradi velikih socio-ekonomskih, kulturnih in drugih razlik med slovenskimi Romi v različnih delih države pa večinoma tudi na ravni dveh regij – severovzhodne (SV) in jugovzhodne (JV) Slovenije, v katerih živi velika večina slovenskih Romov. V okvir SV Slovenije spadajo romski učenci in učenke z območja Prekmurja in Maribora, v okvir JV Slovenije pa t. i. dolenjski Romi – romski učenci z območja Dolenjske, Posavja, Bele krajine in Kočevskega. S SV dela države je bilo v analizo zajetih 12 OŠ, iz JV Slovenije pa 15 OŠ (preglednica 1). Podatki za izbrane OŠ vključujejo tudi podružnične OŠ, z izjemo OŠ Il Murska Sobota, pri kateri so podatki za podružnično OŠ Krog upoštevani samo v šolskem letu 2016/17.⁶ Od vključno šolskega leta 2021/22 OŠ Šmarje - Sap ni obiskoval noben romski učenec oz. učenka več, zato za to obdobje podatki s te šole niso upoštevani niti za neromske učence in učenke.

6 Od šolskega leta 2021/2022 dalje velja, da so upoštevani samo podatki tistih podružničnih OŠ (POŠ), ki jih obiskujejo tudi romski učenci in učenke. V letu 2021/2022 je s tega vidika izjema OŠ Belokranjskega odreda, pri kateri so prišteti tudi podatki za POŠ Štrekljevec, čeprav je niso obiskovali romski učenci in učenke.

Preglednica 1: Osnovne šole (OŠ), vključene v raziskavo

Št.	SV Slovenija	JV Slovenija
1	Dvojezična OŠ I Lendava	OŠ Belokranjskega odreda Semič
2	OŠ Beltinci	OŠ Bršljin
3	OŠ Cankova	OŠ Frana Metelka Škocjan
4	OŠ Franceta Prešerna Črenšovci	OŠ Leskovec pri Krškem
5	OŠ Franceta Prešerna Maribor	OŠ Loka Črnomelj
6	OŠ Janka Padežnika Maribor	OŠ Louisa Adamiča Grosuplje
7	OŠ Kuzma	OŠ Mirana Jarca Črnomelj
8	OŠ Maksa Durjave Maribor	OŠ Metlika
9	OŠ I Murska Sobota	OŠ Ob Rinži Kočevje
10	OŠ II Murska Sobota	OŠ Podzemelj
11	OŠ III Murska Sobota	OŠ Stara Cerkev
12	OŠ Puconci	OŠ Šmarje - Sap
13		OŠ Šmihel
14		OŠ Trebnje
15		OŠ Zbora odposlancev Kočevje

Analiza zajema podatke za 7 šolskih let (2016/17–2022/23). Število romskih učencev in učenk na izbranih OŠ ostaja celotno proučevano obdobje razmeroma stabilno. Nihanja vrednosti te spremenljivke so predvsem posledica demografskih gibanj. Ta skupina OŠ ima nadpovprečen delež romskih učencev in učenk, okoli 9 odstotkov, v primerjavi s tovrstnim deležem na vseh OŠ v Sloveniji, ki jih obiskujejo učenci in učenke romske narodnosti. Na ravni celotne države je ta delež več kot za polovico manjši – to je okoli 4 odstotke. Skupino izbranih OŠ je v obdobju od 2016/17 do 2022/23 obiskovalo med okoli 53 odstotkov in 58 odstotkov vseh romskih učencev in učenk, ki živijo in se šolajo v Sloveniji,⁷ kar pomeni, da je ta vzorec reprezentativen.

V nasprotju s podatki o romskih osnovnošolcih in osnovnošolkah pa se podatki o romskih dijakih in dijakinjah v srednješolskih programih nanašajo na za eno šolsko leto krajše obdobje – to je od šolskega leta 2017/18⁸ do leta 2022/23. Na tem mestu analiziramo samo najbolj ključno vrsto podatka o romskih dijakih in dijakinjah, to je njihovo skupno število v slovenskih srednjih šolah, ne pa tudi drugih podrobnejših vrst podatkov o tej populaciji. V analizo so bile vključene vse srednje šole iz slovenskih statističnih regij, kjer živi skoraj

7 Pri sklicevanju na celotno osnovnošolsko romsko populacijo v Sloveniji uporabljamo Podatkovno bazo MVI (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, n. d.). Za njene potrebe podatke o ocenah števila vpisanih Romov po posameznih OŠ zberejo v začetku posameznega šolskega leta (septembra). Za potrebe naše raziskave pa ocene o številu romskih učencev in učenk v skupini izbranih OŠ pridobimo ob koncu šolskega leta (med junijem in avgustom), zato lahko niso popolnoma primerljive s podatki iz baze ministrstva, saj se lahko (romski) učenci in učenke med šolskim letom izpišejo iz posamezne OŠ oziroma vpišejo na posamezno OŠ zaradi selitev ali drugih razlogov. Vsi omenjeni podatki se nanašajo na programe OŠ, ne zajemajo pa tudi OŠ s prilagojenim programom (OŠPP).

8 Takrat smo začeli z zbiranjem tovrstnih podatkov v okviru projekta Vključenost Romov v srednješolsko in visokošolsko izobraževanje ter izobraževanje odraslih: dejavniki spodbud in ovir, s katerimi se soočajo pripadniki romske skupnosti v izobraževalnem sistemu v Sloveniji po končani osnovni šoli.

celotno romsko prebivalstvo Slovenije. Za ta namen so bili vsako leto kontaktirani ravnatelji in ravnateljice oziroma strokovni delavci in delavke vseh srednjih šol, skupno 88 oziroma 89 šol,⁹ iz naslednjih statističnih regij: Pomurske, Podravske, Osrednjeslovenske, Zasavske, Posavske in Jugovzhodne Slovenije.

Treba je poudariti, da gre pri tem za minimalne ocene o številu romskih dijakov in dijakinj, njihovo dejansko število pa je predvidoma vsaj še za okoli petino višje, če sklepamo na osnovi podatkov naše pretekle raziskave (Pirc in Bešter 2020, 8–9). Glavni razlog za nepopolnost ocen je treba iskati predvsem v neodzivnosti predstavnikov in predstavnic nekaterih srednjih šol na naše prošnje za tovrstne podatke ali pa sklicevanje na dejstvo, da podatkov o dijakih in dijakinjah glede na nacionalno pripadnost ne vodijo. Poleg tega se romski dijaki in dijakinje v srednjih šolah zaradi različnih razlogov praviloma neradi sami izpostavljajo po etnični pripadnosti, kar še dodatno oteži ocenjevanje njihovega števila. Tovrstne podatke je mogoče dopolniti z zbiranjem ocen iz drugih virov, predvsem z informacijami svetovalnih delavcev in delavk ali ravnateljev in ravnateljic osnovnih šol, ki jih obiskujejo romski učenci in učenke, o tem, ali so se njihovi učenci in učenke ob zaključku izobraževanja vpisali naprej na srednje šole. Poleg tega je mogoče pridobiti podatke tudi s podrobnejšim poznavanjem lokalnih romskih skupnosti in na podlagi vzpostavljenih kontaktov z njimi.

Kot že omenjeno, podatkov o deležu romskih dijakov in dijakinj, ki so uspešno zaključili srednješolsko izobraževanje, nimamo, zato tudi niso predmet analize v tem prispevku. Kljub temu v nadaljevanju prispevka utemeljimo potrebo po njihovem zbiranju ter jih predlagamo kot merilo kazalnika.

9 Zaradi združitve dveh šol v eno je število srednjih šol po nekaj letih upadlo z 89 na 88.

Vključenost in napredovanje romskih učencev in učenk v izbranih slovenskih osnovnih šolah v sedemletnem obdobju (2016/17–2022/23)

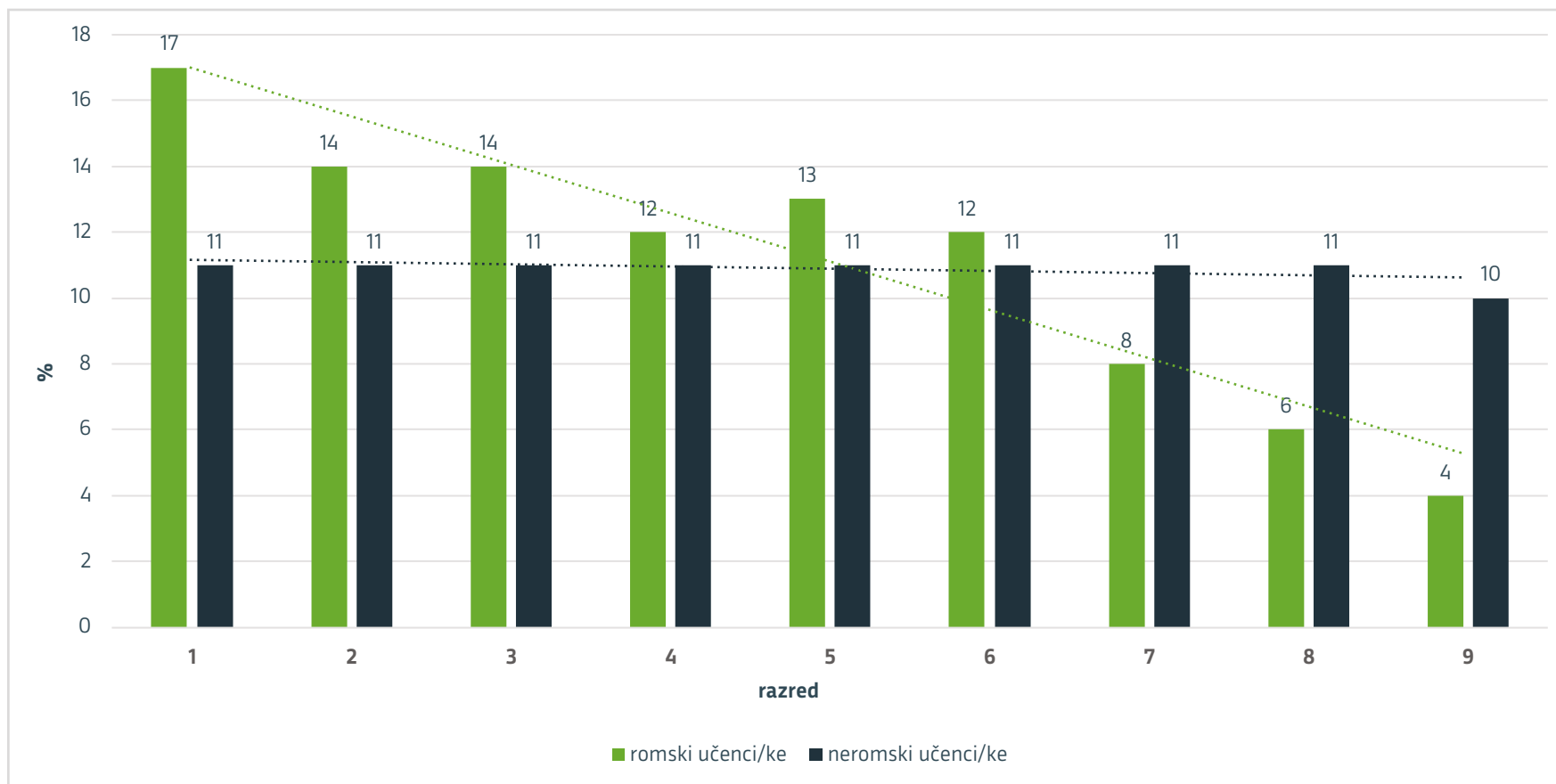
Porazdelitev romskih učencev in učenk (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami) po razredih od 1. do 9. razreda v obdobju 2016/17–2022/23

S porazdelitvijo romskih učencev in učenk je mišljen delež romskih učencev in učenk od vseh romskih učencev in učenk na šolah po posameznih razredih (npr. v 1. razredu je x odstotkov od vseh romskih učencev in učenk na šolah). Enako velja za porazdelitev drugih (tj. neromskih) učencev in učenk.

Analiza podatkov kaže, da je delež romskih učencev in učenk v višjih razredih bistveno manjši kot v nižjih, medtem ko je delež neromskih učencev in učenk skozi vse razrede približno enak. Čeprav se število romskih učencev in učenk v slovenskih osnovnih šolah skozi leta povečuje – kar delno pojasnjuje večji delež v nižjih razredih – je upadanje deleža v višjih razredih opazno že vsaj v obdobju, ko so dostopni podatki MVI o številu vpisanih romskih učencev in učenk, to je od šolskega leta 2001/02 dalje.¹⁰ Ta pojav torej ne more biti zgolj posledica demografskih trendov.

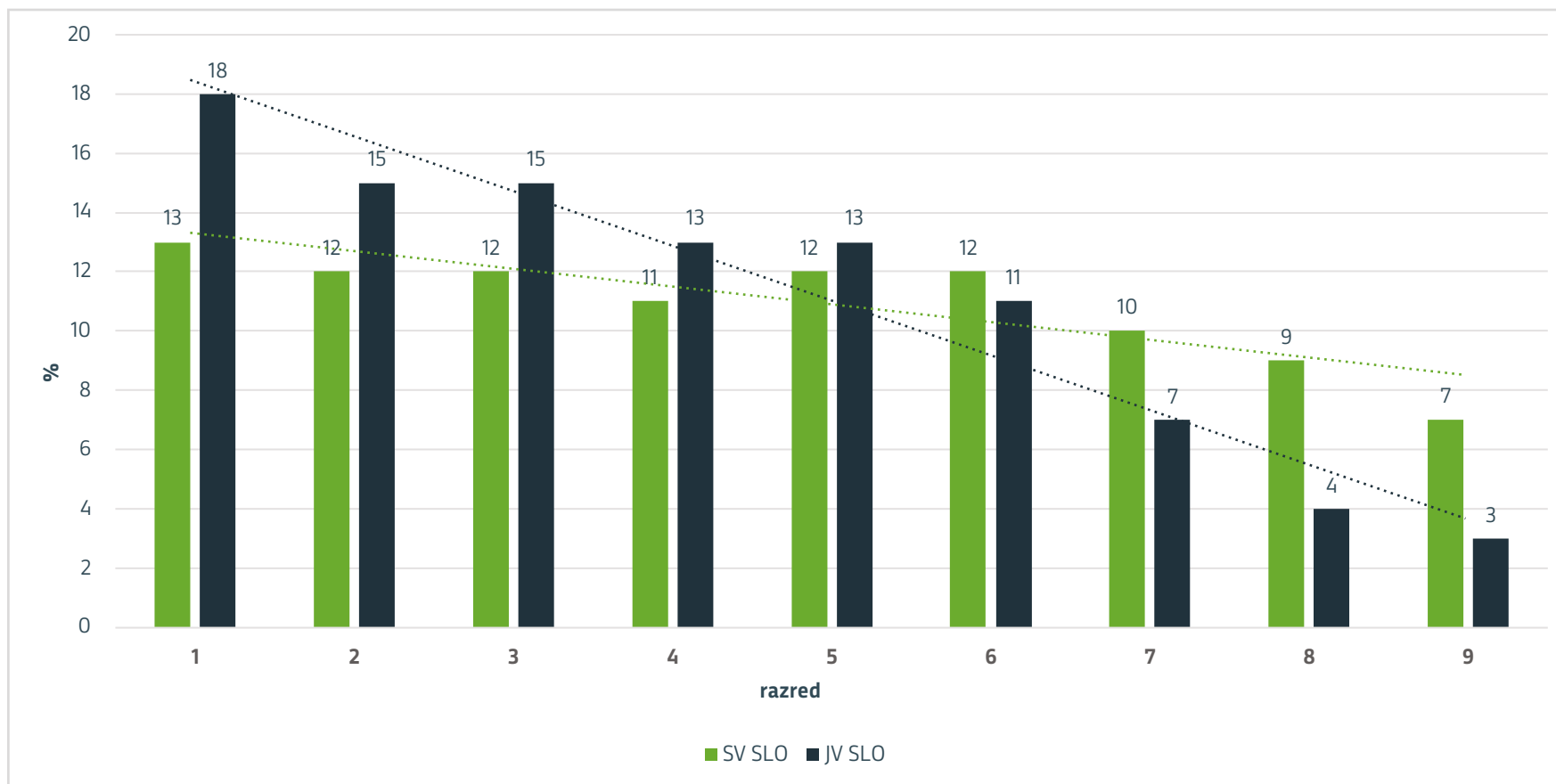
Iz teh podatkov lahko sklepamo, da pomemben delež romskih učencev in učenk sploh ne doseže višjih razredov in osnovno šolo zaključi že v 6., 7. ali 8. razredu oziroma se preusmeri na šole s prilagojenim programom.

¹⁰ Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, n. d..



Slika 1: Povprečna porazdelitev romskih in neromskih učencev in učenk po razredih (od 1. do 9. razreda) v Sloveniji (obdobje 2016/17–2022/23)

Vir podatkov: Bešter in Pirc 2025a; 2025b; 2025c; 2025d; 2025e; 2025f; 2025g



Slika 2: Povprečna porazdelitev romskih učencev in učenk po razredih (od 1. do 9. razreda) v severovzhodni in jugovzhodni Sloveniji (obdobje 2016/17–2022/23)

Vir podatkov: Bešter in Pirc 2025a; 2025b; 2025c; 2025d; 2025e; 2025f; 2025g

Delež romskih učencev in učenk, ki niso uspešno zaključili razreda (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami)

Ti podatki se nanašajo na delež učencev in učenk, ki ob koncu obravnavanega šolskega leta niso uspešno zaključili razreda in niso napredovali v višji razred. Praviloma so to učenci in učenke, ki ponavljajo razred v naslednjem šolskem letu. Izjema so le tisti, ki so ob zaključku šolskega leta hkrati izpolnili svojo osnovnošolsko obveznost in kljub neuspešnosti razreda v okviru rednega izobraževanja ne morejo več ponavljati.

Pri razlagi spodnjih podatkov je treba upoštevati, da je bilo šolsko leto 2019/20 izjemno zaradi zaprtja šol v času pandemije covida-19 in uvedbe pouka na daljavo. Zaradi izrednih razmer sta Zavod za šolstvo in ministrstvo za izobraževanje priporočila milejše pogoje za ocenjevanje in napredovanje, kar je povzročilo občutno nižji delež ponavljavcev med romskimi učenci in učenkami v primerjavi s prejšnjimi leti (Bešter in Pirc 2021, 32–34). Delež ponavljavcev je upadel tudi pri neromskih učencih in učenkah, vendar velja opozoriti, da je bil v predhodnem šolskem letu (2018/19) visok in se je v 2019/20 zgolj vrnil na običajno raven.

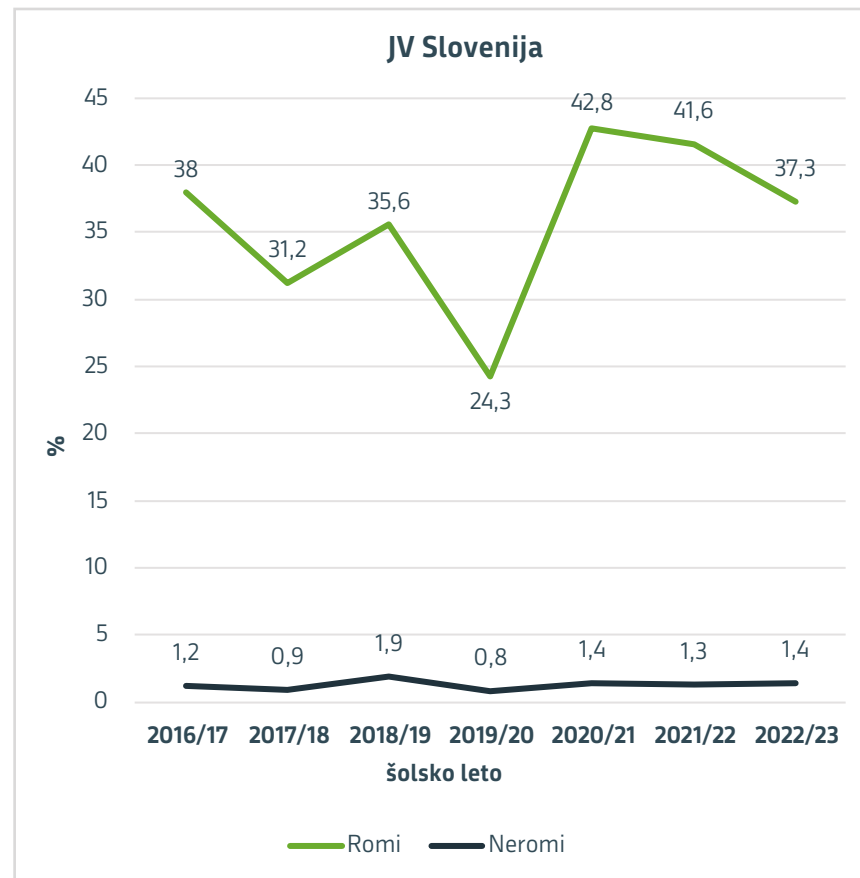
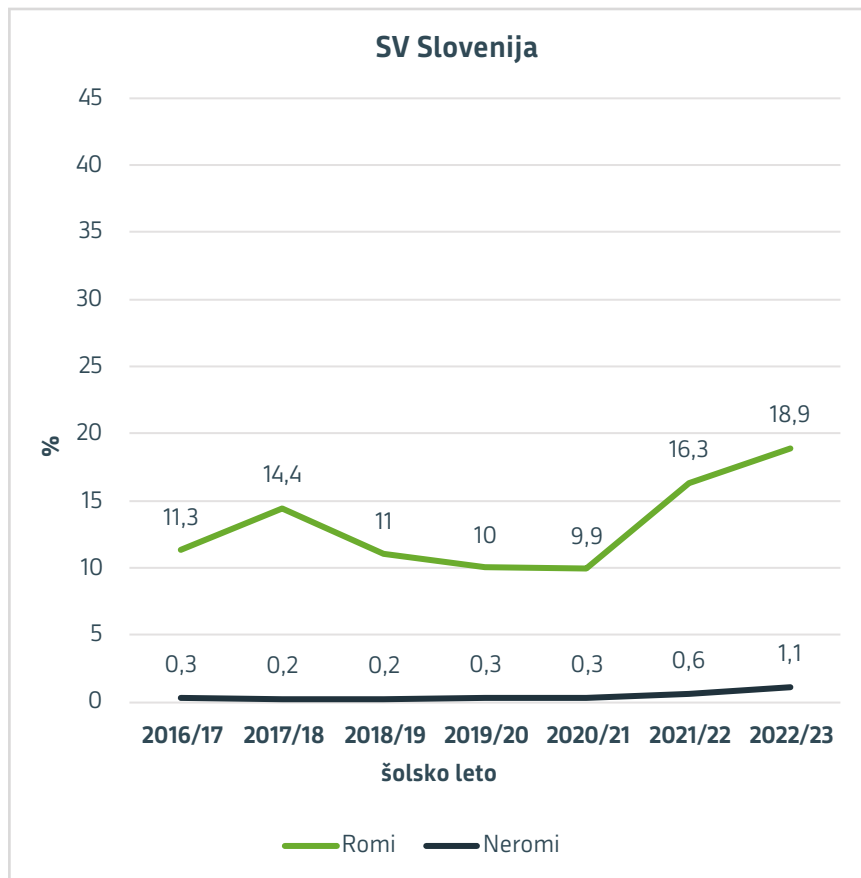


Slika 3: Delež romskih in neromskih učencev in učenk, ki niso uspešno zaključili razreda v obdobju 2016/17–2022/23, Slovenija

Vir podatkov: Bešter in Pirc 2025a; 2025b; 2025c; 2025d; 2025e; 2025f; 2025g

Podatki (slika 3) kažejo, da je delež romskih učencev in učenk, ki niso uspešno zaključili razreda, v vseh šolskih letih bistveno večji kot med neromskimi učenci in učenkami. V obdobju 2016/17–2018/19 je bil ta delež pri Romih razmeroma stabilen in precej nad vrednostmi, ki veljajo za neromske učence in učenke. V šolskem letu 2019/20 se je zaradi omilitve pogojev ocenjevanja ob pandemiji covida-19 delež močno znižal, kar je prekinilo siceršno trendno raven. V naslednjih letih se je ta delež med Romi znova povečal in presegel ravni, značilne za obdobje pred pandemijo. Pri neromskih učencih in učenkah so razlike med leti manj izrazite. Tudi pri neromskih učencih in učenkah je prišlo do rahlega povečanja deleža neuspešnih učencev in učenk v zadnjih treh obravnavanih letih, vendar odstopanje od povprečja šolskih let pred pandemijo ni tako veliko kot pri romskih učencih in učenkah. To nakazuje, da so pandemski ukrepi pustili hujše posledice na populaciji romskih učencev in učenk in da se je že prej obstoječi razkorak med romskimi in neromskimi učenci in učenkami v izobraževanju še povečal.

Primerjava med regijami razkriva, da so razlike med romskimi in neromskimi učenci in učenkami prisotne tako v severovzhodni kot v jugovzhodni Sloveniji, a z različnimi intenzitetami (slika 4a/b). V obeh regijah delež neuspešnih učencev in učenk med Romi izrazito presega delež pri neromskih učencih in učenkah. V jugovzhodni Sloveniji, kjer živi največji delež romske populacije, so deleži učencev in učenk, ki niso uspešno zaključili razreda, občutno večji kot v severovzhodni regiji, kar kaže na izrazitejše izzive pri vključevanju in uspešnosti v izobraževalnem sistemu. Trend v obeh regijah sledi nacionalnemu trendu: padec v šolskem letu 2019/20 in nato ponovno zvišanje v naslednjih letih. Vendar so razlike v absolutnih deležih precejšnje, kar kaže na to, da regionalni kontekst (npr. socialno-ekonomski pogoji, lokalne politike in šolska praksa) pomembno vpliva na uspešnost romskih učencev.



Slika 4a (SV Slovenija)

Slika 4b (JV Slovenija)

Slika 4a/b: Delež romskih in neromskih učencev in učenk, ki niso uspešno zaključili razreda v obdobju 2016/17–2022/23, Slovenija; po regijah (severovzhodna in jugovzhodna Slovenija), v odstotkih

Vir podatkov: Bešter in Pirc 2025a; 2025b; 2025c; 2025d; 2025e; 2025f; 2025g

Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. ali 9. razred

Analizirali smo ocene o deležu romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. ali 9. razred osnovne šole.

- 6. razred predstavlja doseženo 1. raven po Mednarodni standardni klasifikaciji izobrazbe (ISCED).
- Zaključen 7. razred je pomemben, ker predstavlja najnižjo raven zahtevane izobrazbe za vpis v kratke srednje poklicne programe, tj. nižje poklicno izobraževanje (trajanje 2–3 leta).
- Zaključen 9. razred pomeni popoln zaključek osnovnošolskega izobraževanja in pogoj za vpis v katerikoli program srednje šole.

Na podlagi razpoložljivih podatkov ne moremo izračunati natančnega deleža romskih učencev in učenk, ki so zaključili 6., 7. ali 9. razred v primerjavi z drugimi učenci in učenkami, saj bi bilo za tak izračun treba spremljati vsakega učenca in učenko posebej skozi celotno osnovnošolsko izobraževanje.

Iz podatkov, ki so nam bili na voljo, smo izračunali približek deleža romskih učencev in učenk, ki so v posameznih šolskih letih med letoma 2016/17 in 2022/23 zaključili 6., 7. ali 9. razred osnovne šole. Upoštevali smo število romskih učencev in učenk, ki so v določenem šolskem letu zaključili enega od teh razredov, in izračunali, kakšen delež to

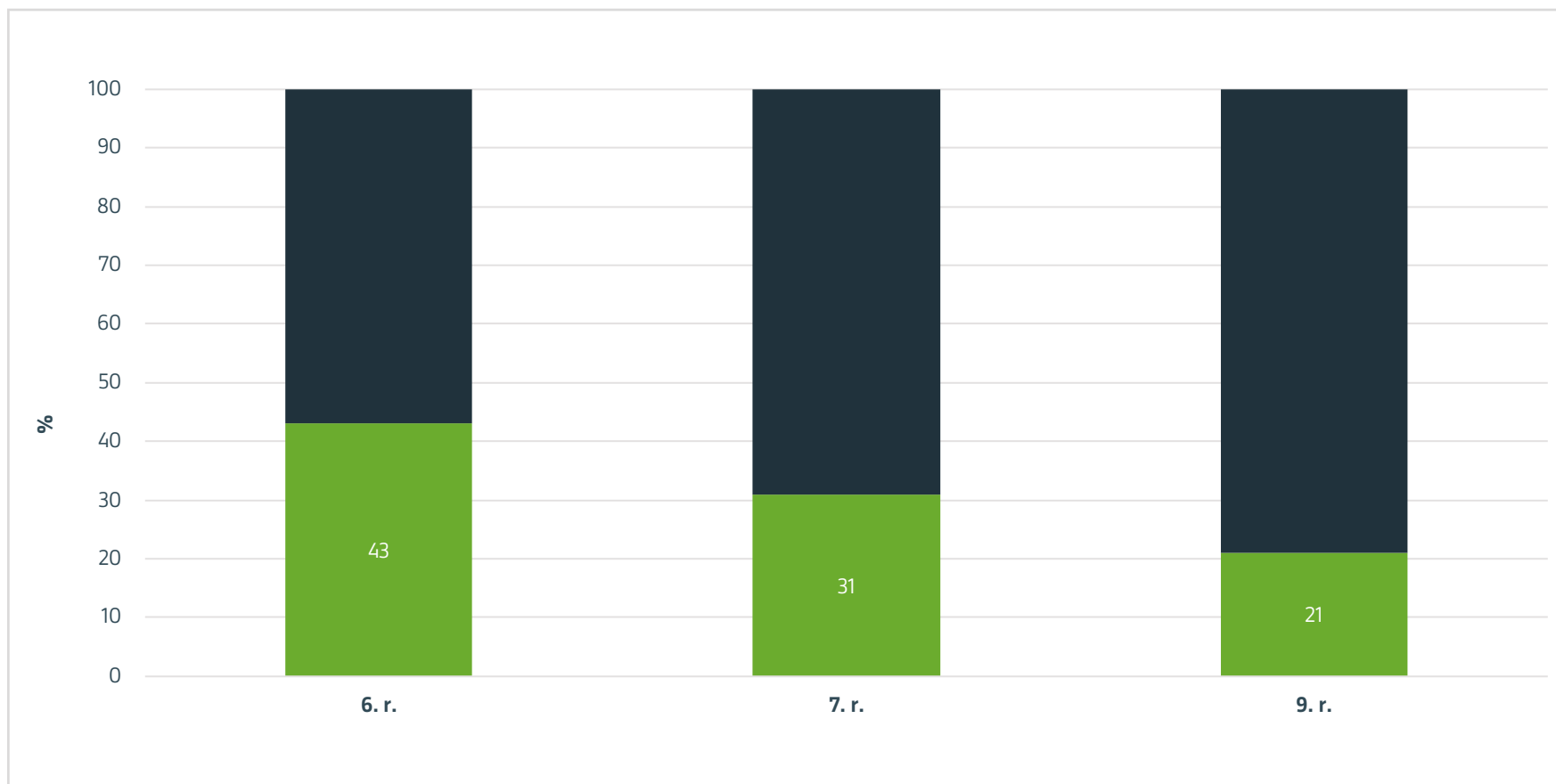
predstavlja glede na skupno število romskih otrok, ki so pred petimi,¹¹ šestimi oziroma osmimi leti obiskovali 1. razred.

Pri tem je treba upoštevati, da določeno število učencev 6., 7. ali 9. razreda morda pripada starejši generaciji, ker so v preteklosti ponavljali razred. Razlike med začetnim vpisom v 1. razred in številom učencev in učenk, ki so po petih letih v 6. razredu, po šestih letih v 7. razredu oziroma po osmih letih v 9. razredu, so lahko tudi posledica selitev.

Nobene od teh dinamik iz razpoložljivih podatkov ni mogoče natančno razbrati. Zato smo, da bi ublažili vpliv teh dejavnikov – zlasti ponavljanja razreda – za delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. ali 9. razred, izračunali sedemletno povprečje teh deležev za obdobje 2016/17 do 2022/23.

Slika 5 prikazuje, da je v obdobju od šolskega leta 2016/17 do 2022/23 le nekaj več kot 43 odstotkov romskih učencev in učenk uspešno zaključilo 6. razred, slabih 31 odstotkov jih je zaključilo 7. razred, in le 21 odstotkov 9. razred, s čimer so dokončali osnovno šolo.

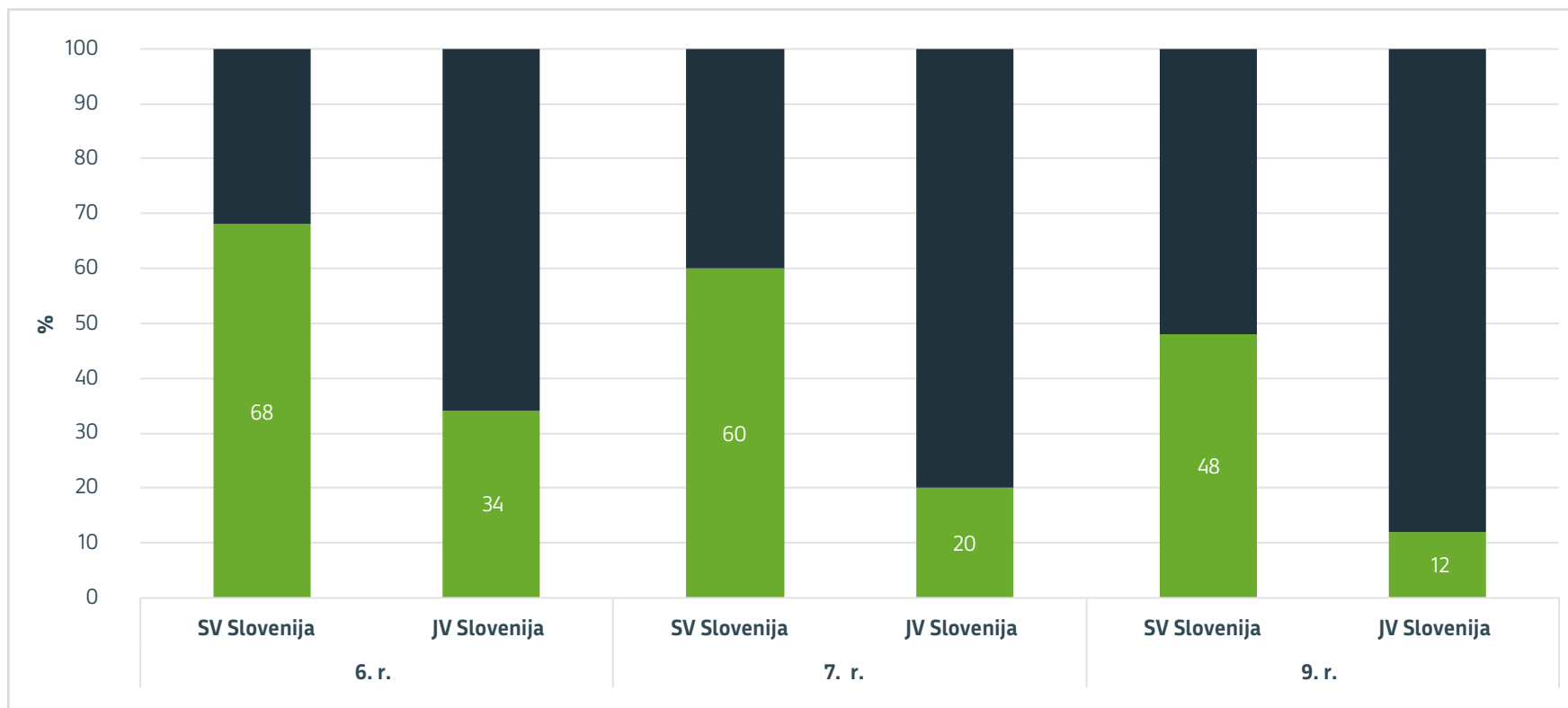
¹¹ Na primer, za romske učence in učenke, ki so v šolskem letu 2020/21 obiskovali 6. razred, predvidevamo, da so pet let pred tem, v šolskem letu 2015/16, obiskovali 1. razred.



Slika 5: Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. ali 9. razred osnovne šole, glede na skupno število romskih učencev in učenk v 1. razredu ob pričakovanem začetku šolanja njihove generacije (sedemletno povprečje: 2016/17–2022/23)

Viri podatkov: Bešter in Pirc 2025a; 2025b; 2025c; 2025d; 2025e; 2025f; 2025g; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, n. d.

Vendar pa obstajajo pomembne razlike med SV in JV Slovenijo. V SV Sloveniji je bil delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. in 9. razred, bistveno večji kot v JV Sloveniji (slika 6).



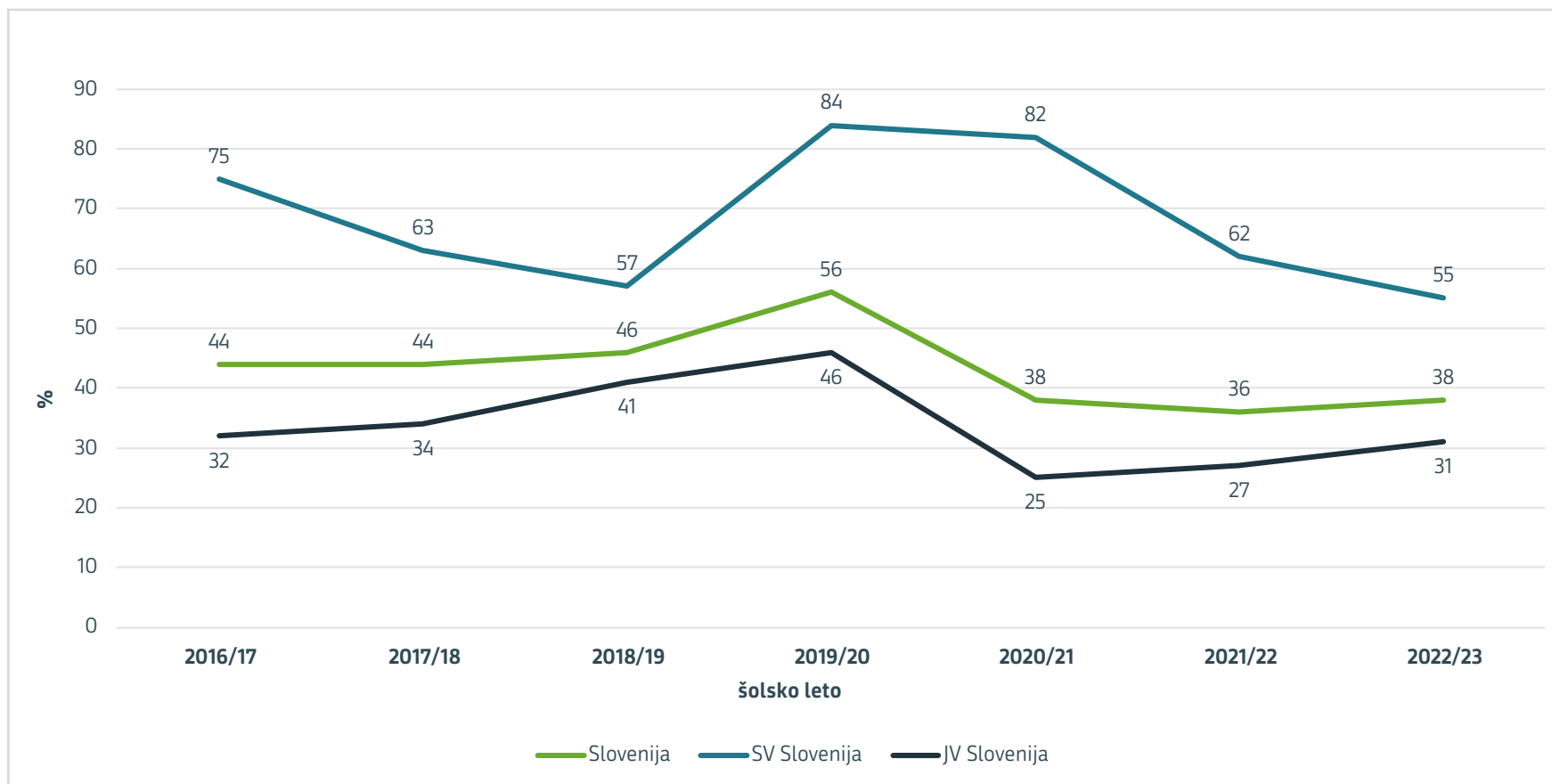
Slika 6: Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. ali 9. razred osnovne šole glede na skupno število romskih učencev in učenk v 1. razredu ob pričakovanem začetku šolanja njihove generacije (sedemletno povprečje: 2016/17–2022/23); po regijah

Viri podatkov: Bešter in Pirc 2025a; 2025b; 2025c; 2025d; 2025e; 2025f; 2025g; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, n. d.

Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6. razred

Na ravni celotne skupine izbranih OŠ je bil delež romskih otrok, ki so uspešno zaključili 6. razred in so pet let pred tem predvidoma obiskovali 1. razred, povprečno 43 odstotkov (v obdobju 2016/17–2022/23). Največji tovrstni delež (56 odstotkov) je bil dosežen v šolskem letu 2019/20, prvo leto, ko je zaradi epidemije covid-19 pouk daljše obdobje potekal na daljavo in so bili uvedeni blažji kriteriji na področju ocenjevanja oziroma pogojev za napredovanje v višji razred. V šolskih letih, ki sta sledili, pa je bil zaznan padec tega deleža zaradi vnovičnega povečanja deleža romskih učencev in učenk, ki niso uspešno zaključili 6. razreda.

Med SV in JV Slovenijo se kažejo velike razlike. V izbranih šolah na severovzhodnem delu države je v omenjenem sedemletnem obdobju povprečno 68 odstotkov romskih učencev in učenk, ki so pet let pred tem obiskovali 1. razred, uspešno zaključilo 6. razred. Ta delež pa je bil več kot pol manjši na JV Slovenije – samo 34 odstotkov. V šolskem letu 2019/20 se je zaradi že omenjenih vzrokov, ki so bili posledica ukrepov v času epidemije covid-19, delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6. razred, občutno povečal, zlasti v SV Sloveniji. V naslednjih šolskih letih je ponovno prišlo do izrazitega padca tega deleža – v prvem letu predvsem na JV Slovenije, kjer se je trend nato počasi začel spet dvigovati, v drugem letu pa na SV Slovenije, kjer se je padanje deleža uspešnih romskih učencev in učenk nadaljevalo tudi v letu 2022/23.



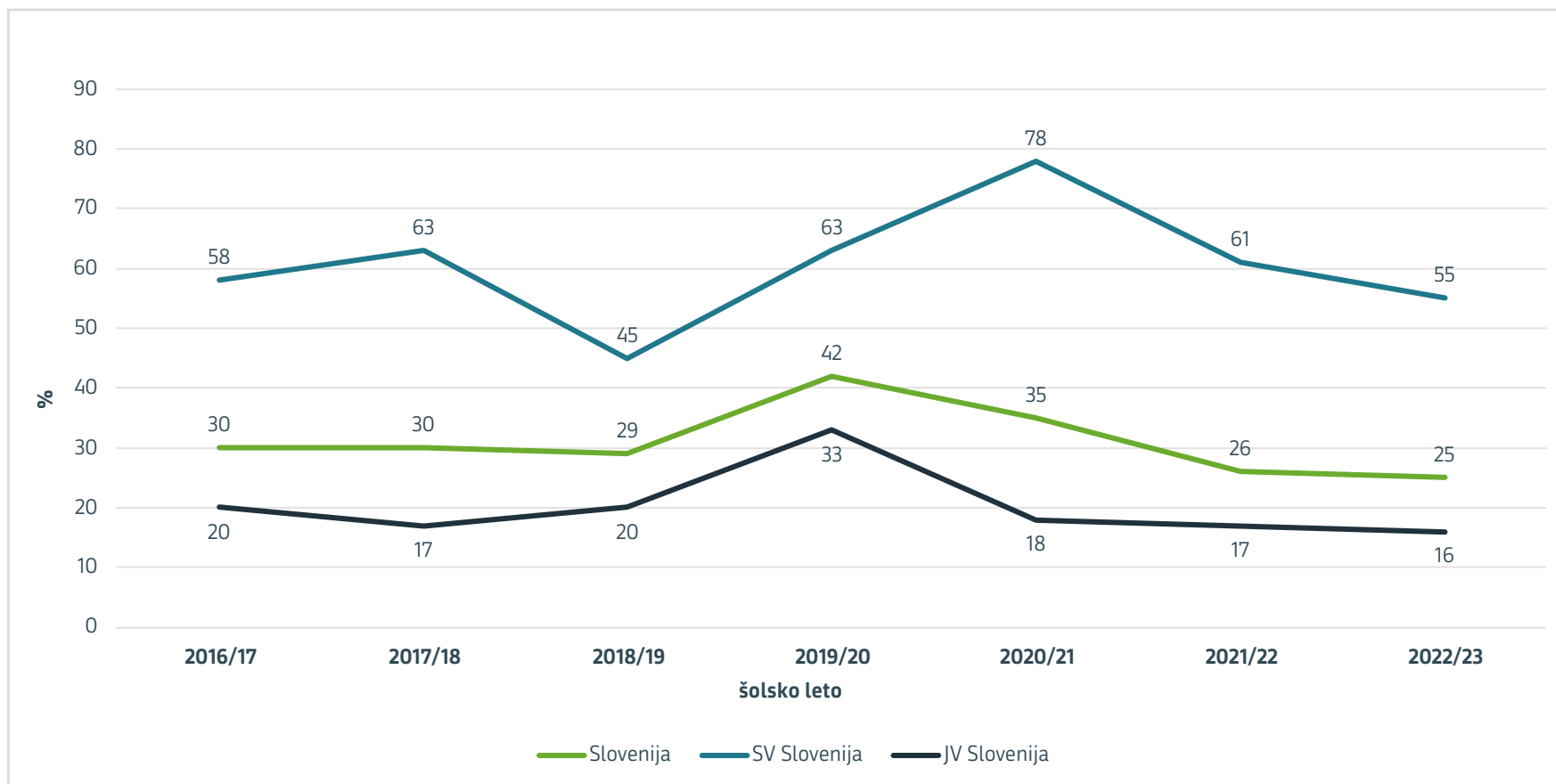
Slika 7: Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6. razred, glede na skupno število romskih učencev in učenk v 1. razredu ob pričakovanem začetku šolanja njihove generacije, po šolskih letih in regijah

Viri podatkov: Bešter in Pirc 2025a; 2025b; 2025c; 2025d; 2025e; 2025f; 2025g; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, n. d.

Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 7. razred

V sedemletnem obdobju (2016/17–2022/23) je bil na ravni Slovenije delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 7. razred in so šest let pred tem predvidoma obiskovali 1. razred, povprečno 31 odstotkov. To pomeni, da je v omenjenem obdobju v povprečju zgolj slaba tretjina romskih učencev in učenk po sedmih letih obiskovanja osnovne šole uspešno zaključila 7. razred. Najmanjši tovrstni delež (25 odstotkov) je bil zabeležen v šolskem letu 2022/23, največji (42 odstotkov) pa v šolskem letu 2019/20, predvidoma zaradi blažjih kriterijev glede ocenjevanja in napredovanja v višji razred, ki so bili v tem letu izjemoma vzpostavljeni zaradi epidemije covida-19. V šolskih letih, ki so sledila, je bil zaznan ponoven padec deleža romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 7. razred, ob tem, da je bil upad deleža v zadnjih dveh letih blag.

Sicer pa se tudi v 7. razredu kažejo velike razlike med SV in JV Slovenijo. V izbranih šolah na SV Slovenije je v omenjenem sedemletnem obdobju povprečno 60 odstotkov romskih učencev in učenk, ki so šest let pred tem obiskovali 1. razred, uspešno zaključilo 7. razred. Na JV Slovenije je bil ta delež približno trikrat manjši – samo 20 odstotkov. Med analiziranimi tremi skupinami romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. in 9. razred, se pri skupini za 7. razred kažejo povprečno največje medregionalne razlike. Te merijo povprečno več kot 40 odstotnih točk. Na ravni celotne države pa je imela v šolskem letu 2022/23 povprečno samo četrtnina (25 odstotkov) vseh romskih učencev in učenk sploh možnosti, da se – z uspešno zaključenim 7. razredom osnovne šole – vpiše naprej na najkrajše programe srednješolskega izobraževanja.



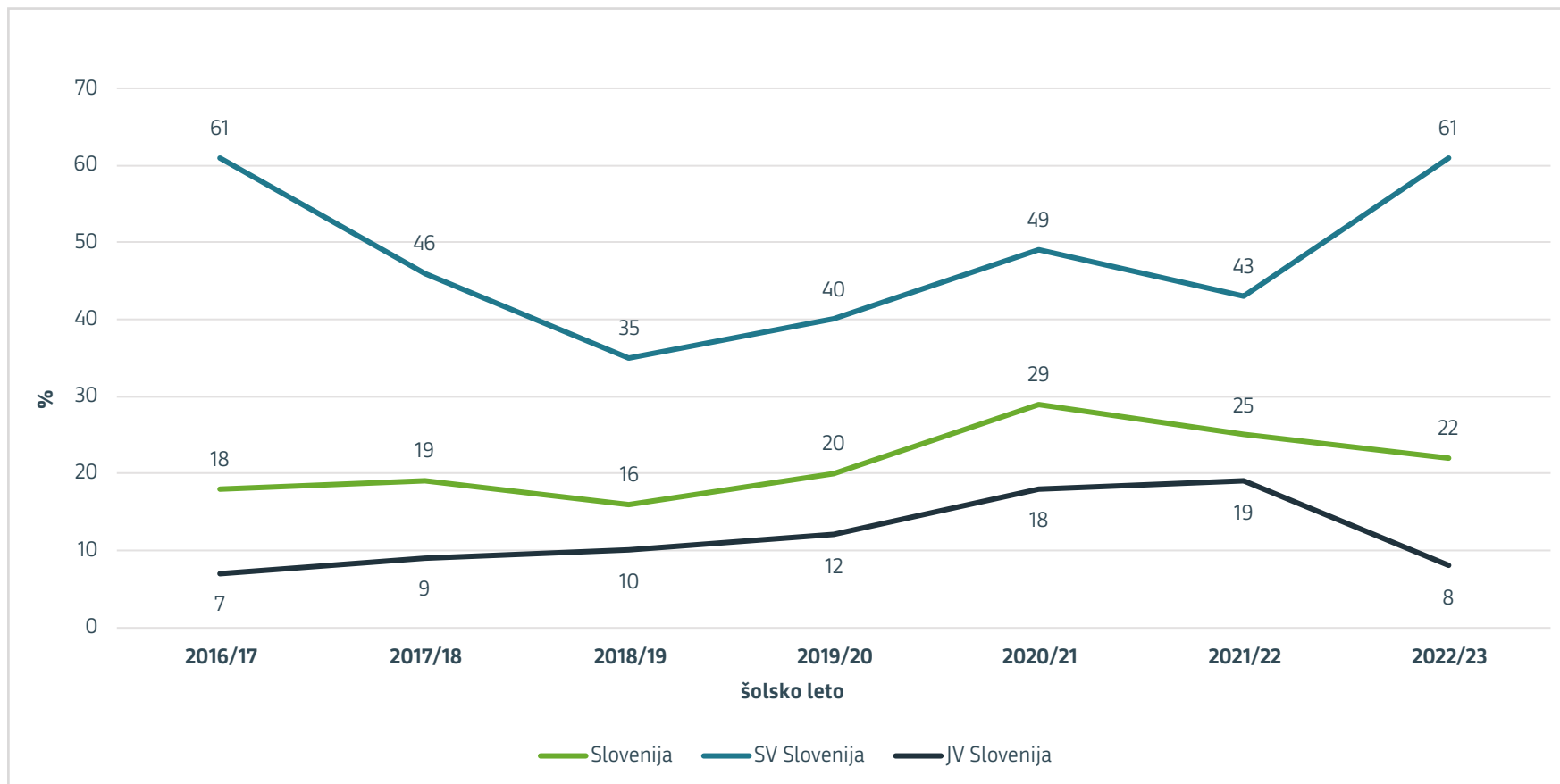
Slika 8: Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 7. razred, glede na skupno število romskih učencev in učenk v 1. razredu ob pričakovanem začetku šolanja njihove generacije, po šolskih letih in regijah

Viri podatkov: Bešter in Pirc 2025a; 2025b; 2025c; 2025d; 2025e; 2025f; 2025g; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, n. d.

Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 9. razred

Podatki kažejo, da devetletno osnovno šolo uspešno zaključi le dobra petina (21 odstotkov) romskih učencev in učenk. Delež med posameznimi šolskimi leti nekoliko niha. Najnižji je bil v šolskem letu 2018/19, ko je 9. razred uspešno zaključilo le 16 odstotkov tistih romskih učencev in učenk, ki so se v 1. razred osnovne šole vpisali leta 2010. Najvišji pa je bil v šolskem letu 2020/21, ko je osnovnošolsko izobraževanje zaključilo 29 odstotkov romskih učencev in učenk iz generacije, ki se je (predvidoma) pred osmimi leti vpisala v 1. razred.

Vendar skupni podatki za vse vključene osnovne šole prikrivajo pomembne regionalne razlike med SV in JV Slovenijo. Dejanska slika kaže precej slabši položaj romskih učencev in učenk v JV Sloveniji. V SV Sloveniji v povprečju osnovno šolo uspešno konča 48 odstotkov romskih učencev in učenk, medtem ko je ta delež v JV Sloveniji le 12 odstotkov. Kljub temu smo v JV Sloveniji v opazovanem obdobju beležili postopno rast deleža romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili osnovnošolsko izobraževanje, vse do leta 2022/23. V tem letu pa je ponovno prišlo do padca deleža uspešnih na raven iz leta 2016/17. Zanimivo je, da v SV Sloveniji opažamo ravno obraten trend – tam se je po letu 2016/17 delež uspešnih romskih devetošolcev in devetošolk manjšal ali ostajal pod ravno izhodiščnega leta, v letu 2023 pa je ponovno dosegel in celo rahlo presegel raven iz leta 2016/17.



Slika 9: Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 9. razred, glede na skupno število romskih učencev in učenk v 1. razredu ob pričakovanem začetku šolanja njihove generacije, po šolskih letih in regijah

Vir podatkov: Bešter in Pirc 2025a; 2025b; 2025c; 2025d; 2025e; 2025f; 2025g; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, n. d..

Predstavljeni podatki jasno kažejo na nujnost ukrepanja za izboljšanje stanja, zlasti v jugovzhodnem delu države. Dobro znano in pogosto slišano dejstvo je, da postopnega in otipljivega napredka na področju izobraževanja Romov ni mogoče doseči brez sočasnega ter usklajenega delovanja na različnih drugih področjih – od izboljšanja bivalnih razmer Romov do socialne politike, zaposlovanja, preprečevanja diskriminacije itd. Za takšno delovanje bi morala ministrstva vložiti dodatne napore in na teh področjih oblikovati podrobnejše in konkretnejše nacionalne programe.

Delež romskih učencev in učenk, ki so vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami)

Romski otroci so v nadpovprečnem deležu vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom (OŠPP). Ta problem se kaže ne le v Sloveniji, temveč tudi v drugih evropskih državah. Evropska komisija je zato države članice EU, zlasti tiste z znatnim deležem romskega prebivalstva, pozvala, »naj okrepijo prizadevanja za preprečevanje in izkoreninjenje šolske in prostorske segregacije romskih otrok ter obravnavajo vprašanje napačne diagnoze, ki vodi v zgrešeno pošiljanje romskih otrok v ustanove za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami« (Evropska komisija, 2023).

Za spremljanje napredka na tem področju je treba zbirati in analizirati podatke o deležu romskih otrok, vključenih v OŠPP, v primerjavi z deležem neromskih otrok, vključenih v tovrstne osnovnošolske programe. Pri tem merilu kazalnika smo vrednosti izračunali

tako, da smo pri omenjenem deležu upoštevali število romskih otrok, vključenih v OŠPP, v odnosu do števila vseh romskih šoloobveznih otrok v posameznem šolskem letu – torej tako tistih, ki so vključeni v programe rednih osnovnih šol, kot tistih, vključenih v OŠPP. Obstoječi podatki za sedem šolskih let (2016/17–2022/23) kažejo, da je med romskimi učenci in učenkami delež tistih, ki obiskujejo OŠPP, v Sloveniji v povprečju približno 6- do 8-krat večji kot med neromskimi učenci in učenkami.



Slika 10: Delež romskih učencev in učenk, ki so vključeni v OŠPP (v primerjavi z neromskimi učenci)

Vir podatkov: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, n. d..

Če želimo odpraviti zaznana nesorazmerja, je treba poleg spremljanja podatkov o deležih romskih in neromskih otrok, vključenih v OŠPP, raziskati tudi vzroke za neenakosti med omenjenima populacijama. V poročilih različnih mednarodnih organizacij in institucij (npr. European Union Agency for Fundamental Rights,¹² Migration Policy Group,¹³ UNICEF)¹⁴ pa tudi v sodbah Evropskega sodišča za človekove pravice (Evropsko sodišče za človekove pravice, 2007; 2025) se med vzroki za takšno stanje večkrat omenja jezikovne ovire, strukturno diskriminacijo ter neustrezno ali kulturno pristransko testiranje in ocenjevanje.

V Sloveniji zaenkrat to področje ostaja še precej neraziskano. Delno se tega problema lotevata Klun in Bartol (2021), ki ugotavljata, da romski otroci v Sloveniji (ne glede na družinske okoliščine, ki so lahko zelo različne) pogosto sledijo predvidljivim izobraževalnim potem, ki vključujejo učne težave, diagnosticirane posebne potrebe, segregacijo in zgodnje opuščanje šolanja. Čeprav uradna politika na evropski in nacionalni ravni poudarja inkluzijo, se v praksi pogosto uveljavlja nasprotna logika: romska »drugačnost« se razume kot primanjkljaj, ki ga je treba popraviti. Proces praviloma poteka postopno: od začetne vključitve z dodatno pomočjo preko diagnosticiranja razvojnih ali vedenjskih motenj do preusmeritve v posebne vzgojno-izobraževalne programe. Avtorici v svoji raziskavi ugotavljata, da pedagoški delavci in delavke praviloma zagovarjajo zgodnje usmerjanje otrok v šole s prilagojenim programom, saj menijo, da je to edini način za zagotovitev dodatne strokovne podpore. S tem legitimirajo nesorazmerno pogosto napotitev

12 Glej European Union Agency for Fundamental Rights, 2014.

13 Glej Farkas, 2007.

14 Glej Byrne, 2024.

romskih otrok v posebne šole, čeprav gre pogosto za posledice socialne prikrajšanosti, jezikovnih ovir in marginaliziranosti, ne pa za dejanske kognitivne primanjkljaje. Nekateri učitelji in učiteljice razumejo posebne programe kot koristne, saj naj bi tam otroci lažje dosegli minimalne standarde in hitreje zaključili šolanje, kar se v institucionalni logiki predstavi kot uspešna integracija. Vključevanje romskih otrok v šole za otroke s posebnimi potrebami tako ni rezultat zgolj individualnih primanjkljajev, temveč predvsem institucionalnih praks, ki socialne in jezikovne težave pretvarjajo v »posebne potrebe«, pri čemer je segregacija pogosto predstavljena kot pot k integraciji (Klun in Bartol 2021).

Romski dijaki in dijakinje v srednjih šolah

Ocena o številu vpisanih romskih dijakov in dijakinj, ki obiskujejo srednješolske programe v šestih statističnih regijah (Pomurski, Podravski, Osrednjeslovenski, Zasavski, Posavski in Jugovzhodni Sloveniji), kjer živi velika večina romskega prebivalstva, ostaja v analiziranem šestletnem obdobju razmeroma stabilna (preglednica 2). V obdobju 2017/18–2022/23 se povprečje giblje med 116 na začetku in 112 romskih dijakov in dijakinj na koncu šolskega leta. Kot je bilo že poudarjeno v poglavju o metodologiji, gre tu za minimalne ocene. Če tema številoma prištejemo še okvirno petino, s čimer se po podatkih naše raziskave iz obdobja 2018–20 (Pirc in Bešter 2020) približamo realnejšemu številu romskih dijakov in dijakinj, vpisanih na slovenske srednje šole, bi vrednost tega kazalnika bila nekaj manj kot 150 dijakov in dijakinj.

Ker gre za razmeroma majhno populacijo, so letna nihanja vrednosti kazalnika še bolj odvisna od procesov v lokalnih okoljih, kot so demografski trendi in odločanje romskih učencev in učenk za morebitno nadaljevanje izobraževanja na srednjih šolah, pa tudi od dejstva, koliko in katere srednje šole so se odzvale na naše prošnje za posredovanje podatkov o oceni števila romskih dijakov in dijakinj.¹⁵ Poleg tega je regijska distribucija vrednosti tega kazalnika zelo neenakomerna.

Za ilustracijo so v preglednico 2 dodani še podatki o deležu romskih dijakov in dijakinj, ki obiskujejo šole v Pomurski regiji. Ta je namreč zelo velik in se giblje med okvirno 40 in 60 odstotkov (Pirc in Bešter 2020; Inštitut za narodnostna vprašanja, n. d.). Če upoštevamo dejstvo, da po podatkih MVI (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, n. d.) povprečno le 19 odstotkov vseh romskih učencev in učenk obiskuje osnovne šole v Pomurski regiji, preostalih 81 odstotkov romskih učencev in učenk pa se šola v drugih petih statističnih regijah, je razvidno, da je delež romskih dijakov in dijakinj v Pomurski regiji nadpovprečno velik v primerjavi z drugimi regijami. To je mogoče pripisati večji uspešnosti Romov v Pomurski regiji na ravni osnovnega šolstva, kar povečuje tudi možnosti in interes za nadaljevanje izobraževanja na srednješolski ravni.

¹⁵ Ob tem je treba upoštevati, da se tudi predstavniki nekaterih šol, ki so se sicer odzvali na naše prošnje, sklicujejo na to, da nimajo tovrstnih podatkov oz. ne vodijo evidenc po narodnostni pripadnosti.

Preglednica 2: Število romskih dijakov in dijakinj na srednjih šolah v izbranih šestih regijah, kjer živi velika večina romskega prebivalstva, po ocenah predstavnikov šol, delež romskih dijakov in dijakinj iz Pomurske regije in delež šol, ki so se odzvale na prošnjo za posredovanje podatkov

Šolsko leto	Začetek leta	Konec leta	Delež romskih dijakov iz Pomurske regije (v %; ob začetku in koncu leta)	Odzivnost srednjih šol pri posredovanju podatkov (v %)
2017/18	110	102	60 – 59	72
2018/19	144	139	54 – 52	69
2019/20	102	100	49 – 50	63
2020/21	104	102	47 – 48	73
2021/22	113	111	41 – 41	81
2022/23	124	118	40 – 42	74
povprečje	116	112		

Vir podatkov: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, n. d.; Inštitut za narodnostna vprašanja, n. d.; Pirc in Bešter (2020): 8–9.

Za ilustracijo in širšo kontekstualizacijo, kaj pomenijo takšna števila vpisanih romskih dijakov in dijakinj v srednje šole glede na širšo populacijo romskih mladoletnikov in mladoletnic, dodajamo še podatke v preglednici 3. V njej je predstavljeno razmerje med številom vseh učencev in učenk, vpisanih v osnovne šole¹⁶ v celotni Sloveniji, in številom dijakov in dijakinj v srednjih šolah v državi. Zraven pa je dodano razmerje med številom

¹⁶ Tu so upoštevani samo otroci, vpisani v redne programe OŠ, ne pa tudi tisti, ki so vpisani v OŠ s prilagojenim programom (OŠPP). Tudi učenci in učenke OŠPP se lahko po zaključenem programu z nižjim izobrazbenim standardom vpišejo na srednje šole z najkrajšimi programi. To pa ne velja za učence in učenke OŠPP, ki so vključeni v posebne programe vzgoje in izobraževanja. Ker podatki SURS-a niso vodeni za vsako izmed teh dveh oblik programov OŠPP posebej, učencev in učenk iz teh vrst šol v tabeli nismo upoštevali.

vseh romskih učencev in učenk v osnovnih šolah v omenjenih šestih statističnih regijah ter številom romskih dijakov in dijakinj v srednjih šolah v teh regijah.

Kot je razvidno iz preglednice 3, je povprečno razmerje med številoma učencev in učenk ter dijakov in dijakinj na ravni celotne države¹⁷ 2,5 proti 1. Tovrstno razmerje med romskimi učenci in učenkami ter dijaki in dijakinjami na območju šestih regij, kjer živi skoraj celotno romsko prebivalstvo Slovenije, pa je povprečno kar 17,2 proti 1. Če bi hoteli pri pripadnikih in pripadnicah romske skupnosti to razmerje izenačiti s tistim, ki velja za vse učence in učenke ter dijake in dijakinje v Sloveniji, bi morale biti v srednje šole namesto povprečno 116 vpisanih povprečno 791 romskih dijakov in dijakinj. To pomeni, da je trenutno v slovenske srednje šole vpisan le majhen delež romskih mladoletnikov in mladoletnic.

Tudi če bi upoštevali realnejše ocene, da je torej povprečno v šolskem letu v srednje šole vpisanih okoli 150 romskih dijakov in dijakinj, bi v primerjavi z razmerjem med vsemi učenci in učenkami ter dijaki in dijakinjami v Sloveniji to pomenilo, da je komaj 19 odstotkov Romov srednješolske starosti vpisanih v srednješolske programe. Ob upoštevanju velikih medregionalnih razlik glede uspešnosti in vključenosti Romov v izobraževalni sistem je ta delež na SV Slovenije sicer precej večji, na JV pa še dosti manjši. Glede na to, da ima z uspešno zaključenim 7. razredom OŠ pogoje za vpis na najkrajše srednješolske programe povprečno 43 odstotkov romskih učencev in učenk (glede na skupno število romskih učencev in učenk v 1. razredu ob pričakovanem začetku šolanja njihove generacije; slika 5), lahko sklepamo, da se naprej v srednje šole vpiše manjši delež mladoletnih Romov, kot jih ima sicer pogoje za to.

17 Ti dve števili vključujeta tudi pripadnike in pripadnice romske manjšine v Sloveniji.

Preglednica 3: Razmerje med številom učencev in učenk v OŠ in med številom dijakov in dijakinj v srednjih šolah (v obdobju 2017/18–2022/23)

	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	Povprečje
Število vseh učencev in učenk v osnovnih šolah v celi Sloveniji	179.230	184.101	187.783	190.761	192.936	194.415	188.204,3
Število vseh dijakov in dijakinj v srednjih šolah v celi Sloveniji	73.776	73.110	72.738	73.854	75.414	77.462	74.392,3
Razmerje učenci in učenke : dijaki in dijakinje	2,4	2,5	2,6	2,6	2,6	2,5	2,5
Število romskih učencev in učenk v osnovnih šolah v izbranih ¹⁸ regijah	1.976	1.937	2.028	2.009	1.999	2.065	2.002
Število romskih dijakov in dijakinj v srednjih šolah v izbranih ¹⁹ regijah ²⁰	110	144	102	104	113	124	116
Razmerje učenci in učenke: dijaki in dijakinje	18,0	13,5	19,9	19,3	17,7	16,7	17,2

Vir podatkov: Statistični urad RS 2025a, Statistični urad RS 2025b; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, n. d.; Inštitut za narodnostna vprašanja, n. d.; Pirc in Bešter (2020): 8–9.

- 18 S tem je mišljenih šest statističnih regij, kjer živi velika večina romskega prebivalstva v Sloveniji in s tem tudi skoraj vsi romski učenci in učenke v državi. To so naslednje regije: pomurska, podravska, osrednjeslovenska, zasavska, posavska in jugovzhodna Slovenija.
- 19 S tem je mišljenih šest statističnih regij, kjer živi velika večina romskega prebivalstva v Sloveniji in s tem tudi skoraj vsi romski učenci in učenke v državi. To so naslednje regije: pomurska, podravska, osrednjeslovenska, zasavska, posavska in jugovzhodna Slovenija.
- 20 Podatki se nanašajo na število romskih dijakov in dijakinj ob začetku posameznega šolskega leta.

Kot merilo kazalnika, ki se nanaša na romske srednješolce in srednješolke, predlagamo tudi delež romskih dijakov in dijakinj, ki so uspešno zaključili srednješolsko izobraževanje. Glavni namen tega merila bi bil ugotavljati, koliko izmed romskih dijakov in dijakinj, vpisanih v srednješolske programe, izobraževanje na tej ravni tudi uspešno zaključi. Kot je bilo že omenjeno, tovrstnih podatkov na ravni vseh srednjih šol, ki jih obiskujejo romski dijaki in dijakinje, trenutno nimamo. Te podatke bi bilo treba zbirati več šolskih let zaporedoma, potem pa na osnovi tega izračunati povprečno vrednost. Ker pa imajo različni srednješolski izobraževalni programi lahko tudi različno obdobje trajanja (praviloma med dvema in štirimi leti), bi bilo treba tovrstne podatke zbirati za vsakega izmed teh programov posebej: za nižje poklicno izobraževanje (NPI), za srednje poklicno izobraževanje (SPI), za srednje tehniško in drugo strokovno izobraževanje (STSI), za poklicno-tehniško izobraževanje (PTI) in za gimnazijo.

Za potrebe sistematičnega in čim natančnejšega zbiranja in kakovosti teh podatkov, ki bi koristili evalviranju doseganja strateških ciljev NPUR, bi lahko pristojno ministrstvo predlagalo tudi zagotovitev pravne podlage za zbiranje podatkov o romskih dijakih in dijakinjah – podobno, kot je bil v letu 2025 dopolnjen Zakon o osnovni šoli, ki omogoča zbiranje podatkov o romskih učencih in učenkah.

Zaključek

Podatkovna analiza izbranih meril kazalnikov kaže, da romski učenci in učenke v Sloveniji še vedno dosegajo bistveno slabše izobraževalne rezultate kot drugi učenci in učenke, pri čemer so razlike med regijami izrazite. V JV Sloveniji devetletno osnovno šolo uspešno zaključi le približno ena devetina romskih učencev in učenk, medtem ko je ta delež v s SV več kot štirikrat večji. Ti podatki opozarjajo na strukturne in regionalne razlike, ki pomembno vplivajo na dostopnost in uspešnost izobraževanja romskih otrok. Tudi na ravni srednjih šol se kažejo velike medregionalne diskrepance na področju vključenosti romskih dijakov in dijakinj v izobraževanje, kot je to razvidno iz zelo velikega deleža romskih dijakov in dijakinj na pomurskih šolah. Kljub pomanjkanju podrobnejših podatkov za ta del izobraževalne vertikale je razvidno, da je v srednje šole vpisan le majhen delež romskih mladostnikov in mladostnic, saj se niti vsi posamezniki in posameznice, ki imajo pogoje za to, ne odločijo za nadaljevanje izobraževanja na tej ravni.

Kljub pravnim podlagam, obstoječim ukrepom in projektom, usmerjenim v podporo romskim učencem in učenkam (npr. dodatni kadri, sistem romskih pomočnikov, individualizirani pristopi), se kaže potreba po večji usklajenosti ukrepov, rednem spremljanju njihovega učinka in dolgoročni sistemski podpori. Še posebej sta ključna zagotavljanje kakovostnega vključevanja otrok v predšolsko vzgojo ter večja vpetost lokalnih skupnosti in staršev. Na področju srednješolskega izobraževanja Romov pa zaenkrat primanjkuje konkretnjših ukrepov, ki bi romske mladostnike in mladostnice spodbujali, da bi se v večjem deležu odločali za nadaljevanje izobraževanja po zaključeni

osnovni šoli. Dobrodošli bi bili tudi ukrepi, ki bi tem posameznikom in posameznicam ponujali različne vrste vzpodbud in pomoči, da bi to stopnjo izobraževanja lažje in uspešneje zaključili. Kot se kaže iz celotne vzgojno-izobraževalne vertikale, pa bi bilo treba za Rome v statističnih regijah Jugovzhodne Slovenije zaradi njihove šibkejšje vključenosti in slabšega napredovanja uvesti še določene posebne ukrepe pomoči.

Učinkovito vključevanje romskih otrok v izobraževalni sistem je eden ključnih dejavnikov za zmanjševanje medgeneracijskih neenakosti ter za uresničevanje načel enakih možnosti, socialne pravičnosti in kakovostnega izobraževanja za vse. Prikazane ugotovitve poudarjajo nujnost ciljno usmerjenih in podatkovno podprtih politik, ki bodo omogočale dejansko izboljšanje izobraževalnega položaja romske skupnosti v Sloveniji.

Viri in literatura

- Bešter, R., in Pirc, J. (2021). Romski učenci in izobraževanje na daljavo v času epidemije covida-19. V: Munda Hirnök, K. (ur.), Novak-Lukanovič, S. (ur.), *Svet je postal drugačen: vpliv covida-19 na etnične manjšine in obmejni prostor v Sloveniji in sosednjih državah* (str. 241–281). Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Bešter, R., in Pirc, J. (2023). *Analiza dela romskih pomočnikov v vrtcih in osnovnih šolah*. Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Bešter, R., in Pirc, J. (2025a). Podatki o številu romskih in neromskih učencev v izbranih osnovnih šolah v Sloveniji v šolskem letu 2016–2017 [Zbirka podatkov]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17864635>
- Bešter, R., in Pirc, J. (2025b). Podatki o številu romskih in neromskih učencev v izbranih osnovnih šolah v Sloveniji v šolskem letu 2017–2018 [Zbirka podatkov]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17865137>
- Bešter, R., in Pirc, J. (2025c). Podatki o številu romskih in neromskih učencev v izbranih osnovnih šolah v Sloveniji v šolskem letu 2018–2019 [Zbirka podatkov]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17866340>
- Bešter, R., in Pirc, J. (2025d). Podatki o številu romskih in neromskih učencev v izbranih osnovnih šolah v Sloveniji v šolskem letu 2019–2020 [Zbirka podatkov]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17866425>
- Bešter, R., in Pirc, J. (2025e). Podatki o številu romskih in neromskih učencev v izbranih osnovnih šolah v Sloveniji v šolskem letu 2020–2021 [Zbirka podatkov]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17867893>
- Bešter, R., in Pirc, J. (2025f). Podatki o številu romskih in neromskih učencev v izbranih osnovnih šolah v Sloveniji v šolskem letu 2021–2022 [Zbirka podatkov]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17867893>

- podatkov]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17868243>
- Bešter, R., in Pirc, J. (2025g). Podatki o številu romskih in neromskih učencev v izbranih osnovnih šolah v Sloveniji v šolskem letu 2022–2023 [Zbirka podatkov]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17868577>
 - Byrne, K. (2024). *Roma children and their families in Europe 2000–2020*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
 - Center šolskih in obšolskih dejavnosti. (n. d.). *Skupaj za znanje*. <http://www.skupajzaznanje.si/>
 - Evropska komisija. (2023). *Poročilo o oceni nacionalnih strateških okvirov držav članic za Rome* (COM(2023) 7 final). Bruselj, 9. januar 2023. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52023DC0007>
 - Da., L. (2025, 29. maj). Vlada je potrdila spremembe zakona o vrtcih. MMC RTV SLO. <https://www.rtvlo.si/slovenija/vlada-je-potrdila-spremembe-zakona-o-vrtcih/747325>
 - European Union Agency for Fundamental Rights. (2014). *Education: the situation of Roma in 11 EU Member States*. Publications Office of the European Union.
 - Evropsko sodišče za človekove pravice. (2007). *Zadeva D. H. in drugi proti Češki republiki* (št. 57325/00). Svet Evrope.
 - Evropsko sodišče za človekove pravice. (2025). *Zadeva Salay proti Slovaški* (št. 43036/19). Svet Evrope.
 - Farkas, L. (2007). *Segregation of Roma children in education: Addressing structural discrimination*. Migration Policy Group.
 - Inštitut za narodnostna vprašanja. (n. d.). *Podatki o številu romskih dijakov za obdobje od šolskega leta 2019/20 naprej* [Neobjavljeni podatki].
 - Klun, L., in Bartol, M. (2021). Conceptualising the Roma Child and the Roma Parent in Pedagogical Contexts. *Sodobna pedagogika/ Journal of Contemporary Educational Studies*, 72(1), 144–170.
 - Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji* (Dopolnilo k Strategiji 2004). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Razvoj-solstva/Strategije-Romi/Strategija-vzgoje-in-izobrazevanja-Romov-v-Republiki-Sloveniji-dopolnitev-2011.pdf>
 - Ministrstvo za šolstvo in šport. (2004). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Razvoj-solstva/Strategije-Romi/Strategija-vzgoje-in-izobrazevanja-Romov-v-Republiki-Sloveniji-2004.pdf>
 - Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2021). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji 2021–2030*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/Strategija-VIZ-Romov-2021-2030.docx>
 - Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (n. d.). *Podatkovna zbirka o številu romskih učencev v osnovnih šolah po razredih v šolskih letih 2008/09–2022/23* [Podatkovna zbirka].
 - Pirc, J., in Bešter, R. (2020). *Zaključno poročilo v okviru projekta Vključenost Romov v srednješolsko in visokošolsko izobraževanje ter izobraževanje odraslih: dejavniki spodbud in ovir, s katerimi se soočajo pripadniki romske skupnosti v izobraževalnem sistemu v Sloveniji po končani osnovni šoli*. Inštitut za narodnostna vprašanja.
 - Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. *Uradni list RS*, št. 50/2024. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2024-01-1733/pravilnik-o-normativih-in-standardih-za-izvajanje-programa-osnovne-sole>
 - Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole in osnovnih šolah z italijanskim učnim jezikom. *Uradni list RS*, št. 66/2024. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2024-01-2192>
 - Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-L). *eUprava, E-demokracija*. <https://e-uprava.gov.si/.download/edemokracija/datotekaVsebina/725353?disposition=attachment>
 - Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrt-H). *eUprava, E-demokracija*. <https://e-uprava.gov.si/.download/edemokracija/datotekaVsebina/725353?disposition=attachment>
 - Statistični urad Republike Slovenije. (2025a). *Dijaki po: vrsta izobraževanja, letnik, starost, šolsko leto, spol* [preglednica št. 0953221S]. Si-Stat podatkovni portal. <https://www.stat.si/>
 - Statistični urad Republike Slovenije. (2025b). *Osnovne šole in učenci, vključeni v redne in prilagojene programe po: občina zavoda, šolsko leto, vrsta šole, meritve* [preglednica št. 0952752S]. Si-Stat podatkovni portal. <https://www.stat.si/>
 - Vlada Republike Slovenije. (2024). 132. redna seja Vlade Republike Slovenije: celotno sporočilo za javnost. <https://www.gov.si/assets/vlada/Seja-vlade-SZJ/2024/12-2024/sevl132.docx>
 - Vlada Republike Slovenije. (2021). *Nacionalni program ukrepov Vlade Republike Slovenije za Rome za obdobje 2021–2030*. <https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/UN/NPUR-2021-2030/108NPRomi.docx>
 - Zakon o dopolnitvah Zakona o socialno varstvenih prejemkih (ZSVarPre-H). *Uradni list RS*, št. 36/25.

- <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5609>
- Zakon o dopolnitvah Zakona o starševskem varstvu in družinskih prejemkih (ZSDP-1G), *Uradni list RS*, št. 36/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO6688>
 - Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *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, 71/23 in 22/25 – ZZZRO-1. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
 - Zakon o osnovni šoli (ZOsn). *Uradni list RS*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
 - Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji (ZRomS-1). *Uradni list RS*, št. 33/07. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO4405>
 - Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-L). *Uradni list RS*, št. 54/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

.....

ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI NA PODROČJU VKLJUČEVANJA OTROK PRISELJENCEV NA VSEH RAVNEH VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Dr. Marijanca Ajša Vižintin

ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, in Univerza v Novi Gorici,
Fakulteta za humanistiko
vizintin@zrc-sazu.si

Sebastijan Magdič

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
sebastijan.magdic@gov.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Sistem vzgoje in izobraževanja zagotavlja inkluzivno naravnost za otroke priseljenca na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja.	1.1 Otrokom priseljencem se na ravni politik in ukrepov zagotavlja vključenost in enak dostop do izobraževanja.	1.1.1 Ocena raziskave MIPEX o vključevanju priseljencev na področju izobraževanja (število točk) • 2020: 33/100 • 2025: 53/100
	1.2 V vrtcih in šolah je vzpostavljeno sistematizirano delovno mesto koordinatorke, koordinatorja za vključevanje otrok priseljencev.	1.2.1 Vrtci: NE
		1.2.2 OŠ: NE
		1.2.3 SŠ: NE
	1.3 Vzpostavljena je sistematična in strokovna izvedba začetnega tečaja slovenščine za otroke priseljenca.	1.3.1 Vrtci: NE
		1.3.2 OŠ: DELNO (manjka upoštevanje maternega jezika priseljencev – ločitev na slovanske in neslovanske jezike)
		1.3.3 SŠ: DELNO (manjka ločitev na slovanske in neslovanske jezike, sistematizacija delovnega mesta za poučevanje začetnega tečaja slovenščine)

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
	1.4 Vzpostavljena je individualizacija pouka za otroke priseljence, ki omogoča sledenje napredka pri vključevanju, prilagojeno poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja.	1.4.1 Sledenje napredku pri vključevanju: OŠ: DA; SŠ: DA 1.4.2 Prilagojeno poučevanje: OŠ: DA; SŠ: DA 1.4.3 Prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja: OŠ: DA; SŠ: DA
	1.5 Med vrtci in šolami ter starši otrok priseljencev je vzpostavljena visoka stopnja sodelovanja.	1.5.1 Vrtci: NE 1.5.2 OŠ: NE 1.5.3 SŠ: NE
	1.6 Učni dosežki otrok priseljencev	1.6.1 Razlika v številu doseženih točk pri matematiki, glede na status priseljenca: • Priseljenci – nepriseljenci: –60 (povprečje OECD –29, PISA 2022)

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
	1.7 Samoporočano doživljanje medvrstniškega nasilja s strani učencev in učenk priseljencev	1.7.1 Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki so vsaj nekajkrat na mesec žrtev medvrstniškega nasilja: • Priseljenci: 21 % (povprečje OECD 23 %, PISA 2022) • Nepriseljenci: 17 % (povprečje OECD 20 %, PISA 2022)
	1.8 Občutek pripadnosti šoli otrok priseljencev	1.8.1 Indeks občutka pripadnosti šoli: • Priseljenci: 0,04 (povprečje OECD -0,14, PISA 2022) • Nepriseljenci: 0,04 (povprečje OECD 0,00, PISA 2022)
	1.9 Zaznana podpora učiteljev in učiteljic s strani učencev in učenk priseljencev	1.9.1 Indeks podpore učiteljev in učiteljic: • Priseljenci: -0,23 (povprečje OECD -0,01, PISA 2022) • Nepriseljenci: -0,43 (povprečje OECD -0,04, PISA 2022)
	1.10 Usposobljenost strokovnih delavk in delavcev za delo z otroki priseljenci	1.10.1 Odstotek učiteljic in učiteljev v Sloveniji, ki meni, da jih je njihovo formalno izobraževanje pripravilo »kar precej« ali »veliko« na poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju (tretje VIO OŠ): 9 % (povprečje OECD 30 %, TALIS 2024)

Povzetek

V Sloveniji imajo šoloobvezni otroci priseljenci enake pravice in dolžnosti sodelovati v izobraževanju kot njihove vrstnice, vrstniki, rojeni v sprejemni državi. Za predšolsko vzgojo še ni zakonodajnih okvirov, ki bi omogočali financiranje tečaja slovenščine. Zakonodajni okvir za tečaj slovenščine v osnovni in v srednji šoli se v Sloveniji spreminja v pozitivni smeri in omogoča več sistematično načrtovanih učnih ur za tečaj slovenščine kot v preteklosti. Izzivi na področju učenja slovenščine, zagotavljanja enakih možnosti za vse in vključenosti otrok priseljencev ostajajo, navkljub izboljšavam. Predvidene so dodatne ure za tečaj slovenščine in podporni ukrepi, med drugim individualni načrt aktivnosti v osnovni šoli oz. osebni izobraževalni načrt v srednji šoli, s podporo katerega se lahko spremlja napredek pri usvajanju jezika in znanja, se razvija prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja, spremlja procese vključevanja, a se šole v praksi pogosto soočajo s pomanjkanjem kompetenc, potrebnih za vključevanje otrok priseljencev, ter s primanjkljajem strokovnega kadra za uspešno vključevanje teh otrok. Na šolah je bila izražena velika potreba po novi zaposlitvi, in sicer koordinatorke, koordinatorja vključevanja, medtem ko v vrtcih izražajo potrebo po sodelovanju z medkulturno mediatorko, mediatorjem, zlasti za sodelovanje s starši. Za zaposlene bi bilo potrebno dodatno usposabljanje, za zdajšnje študentke, študente pa predlagamo umestitev ustreznih vsebin v pedagoško-andragoško izobraževanje. Učenke in učenci priseljenci na splošno izkazujejo nižje učne dosežke kot nepriseljenci, tudi ob upoštevanju socialno-ekonomskega statusa, čeprav se razlike precej zmanjšajo. Učenke in učenci priseljenci v Sloveniji na splošno izkazujejo približno enak občutek pripadnosti šoli ter doživljajo enako stopnjo medvrstniškega nasilja kot

nepriseljenci, z izjemo leta 2018, ko je raziskava PISA pokazala nekoliko višjo stopnjo doživljanja medvrstniškega nasilja pri učenkah in učencih priseljenic.

Ključne besede: otroci priseljenci, vključevanje, integracija, inkluzija, varno, spodbudno in medkulturno učno okolje, tečaj slovenščine, individualiziran program

Quality Assurance in the Integration of Immigrant Children at All Levels of Education

In Slovenia, immigrant children of school age have the same rights and obligations to participate in education as their peers born in the host country. There is still no legislative framework for preschool education that would enable the financing of Slovenian language courses. The legislative framework for Slovenian language courses in basic schools and upper secondary schools in Slovenia is changing in a positive direction and allows for more systematically planned lessons for Slovenian language courses than in the past. Despite these improvements, challenges remain in the areas of Slovenian language learning, ensuring equal opportunities for all, and the inclusion of immigrant children. Additional hours for Slovenian language courses and support measures are planned, including individual activity plans in basic schools and personal education plans in upper secondary schools, with support to monitor progress in language and knowledge acquisition, the development of adapted testing and assessment of knowledge, monitoring integration processes, but in practice schools often face a lack of the skills needed to integrate immigrant children and a shortage of professional staff to successfully integrate these children. Schools have expressed a great need for new staff, i.e., an integration coordinator, while kindergartens have expressed a need for cooperation with

an intercultural mediator, especially for cooperation with parents. Additional training would be necessary for employees, while for current students we propose the inclusion of relevant content in pedagogical and andragogical education. Immigrant pupils generally show lower academic achievement than non-immigrants, even when socio-economic status is taken into account, although the differences are significantly reduced. Immigrant students in Slovenia generally show approximately the same sense of belonging to school and experience the same level of peer violence as non-immigrants, with the exception of 2018, when the PISA survey showed a slightly higher level of peer violence among immigrant students.

Keywords: immigrant children, integration, inclusion, safe, stimulating and intercultural learning environment, Slovenian language course, individualized program



Uvod

Po podatkih Ministrstva za vzgojo in izobraževanje (MVI) beležimo v vrtcih povečanje vključenih priseljenih otrok s 4,2 odstotkov v šolskem letu 2016/2017 na 10,8 odstotkov v šolskem letu 2025/2026 ter v osnovnošolskem izobraževanju s 4,3 odstotkov v šolskem letu 2016/2017 na 9,8 odstotkov v šolskem letu 2025/2026. Najmanjši porast je opaziti na področju srednjega šolstva, kjer je bil delež vključenih dijakov in dijakinj priseljencev v šolskem letu 2016/2017 5,3 odstotkov in v letu 2025/2026 7,2 odstotkov; od tega jih je 39,3 odstotkov vključenih v strokovno, 32,7 odstotkov v poklicno, 15,2 odstotkov v splošno, 8,5 odstotkov v nižje poklicno izobraževanje, 4,2 odstotkov v poklicno-tehniško

srednješolsko izobraževanje. V zadnjih desetih letih beležimo tudi večjo raznolikost držav in v večjem deležu se v vrtce in šole v Sloveniji vključujejo otroci iz neslovanskih jezikovnih in raznovrstnih kulturnih okolij (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, b. d.). Prirast prinaša za strokovne delavke, delavce izzive pri vključevanju otrok priseljencev.

Število otrok priseljencev v šolah narašča – in bo še naraščalo, saj slovensko (in širše evropsko) gospodarsko za stabilno rast in vzdržnost potrebuje ljudi. »Vidnejšo blažitev upadanja prebivalstva v starosti 20–64 let bi na kratki rok omogočil zgolj pritok tuje delovne sile, kakršen je bil prisoten v krajšem obdobju pred krizo (okoli 10 tisoč oseb letno). Takšen obseg privabljanja tuje delovne sile zahteva oblikovanje in izvajanje ustrezne migracijske politike.« (Kajzer idr., 2019, str. 22) Ljudje, ki prihajajo delat na podlagi izdanih ali pridobljenih delovnih dovoljenj, niso samo delovna sila, ampak so tudi starši in zakonci, zato prihaja do združevanja družin, posledično pa do vključevanja otrok priseljencev.

V vrtce se vključuje največ otrok iz držav Bosne in Hercegovine, Kosova, Makedonije, Srbije in Ukrajine, narašča pa število otrok, pri katerih izvorna država ni prepoznavna. Največ učenk, učencev priseljencev, ki so se v preteklih petih letih vpisali v program osnovne šole, prihaja iz Srbije, Ruske federacije, Kosova in Makedonije, največ dijakinj, dijakov priseljencev, ki so se v zadnjih petih letih vpisali v programe srednješolskega in poklicnega izobraževanja, pa iz Bosne iz Hercegovine, Kosova, Makedonije in Srbije (Smernice za vključevanje, 2024).

V prispevku želimo opredeliti stanje na področju vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem na podlagi izhodiščnega kazalnika »Sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji zagotavlja inkluzivno naravnost za otroke priseljence na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja«, ki temelji na standardu »V slovenskih šolah zagotavljamo vključenost vseh otrok« (Brejc in Širok, 2019, str. 14). Vključevanje ni samo učenje jezika, zato je v prispevku vključevanje preverjeno z več merili kazalnika. V tem prispevku obravnavamo naslednja merila izhodiščnega kazalnika:

- Otrokom priseljencem se na ravni politik in ukrepov zagotavlja vključenost in enak dostop do izobraževanja.
- V vrtcih in šolah je vzpostavljeno sistematizirano delovno mesto koordinatorke, koordinatorja za vključevanje otrok priseljencev.
- Vzpostavljena je sistematična in strokovna izvedba začetnega tečaja slovenščine za otroke priseljence.
- Vzpostavljena je individualizacija pouka za otroke priseljence, ki omogoča sledenje napredka pri vključevanju, prilagojeno poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja.
- Med vrtci in šolami ter starši otrok priseljencev je vzpostavljena visoka stopnja sodelovanja.
- učni dosežki otrok priseljencev
- samoporočano doživljanje medvrstniškega nasilja s strani učencev in učenk priseljencev
- občutek pripadnosti šoli otrok priseljencev
- zaznana podpora učiteljev in učiteljic s strani učencev in učenk priseljencev

- usposobljenost strokovnih delavk in delavcev za delo z otroki priseljenci

Ocene vrednosti meril v prispevku temeljijo na analizi različnih mednarodnih raziskav in poročil, analizi zakonodaje ter kvantitativne in kvalitativne raziskave, ki jo je v sodelovanju z MVI v okviru projekta Vključevanje in delo z otroki priseljenci v vrtcih in šolah v Sloveniji: analiza stanja (2024–2025) izvedel ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, na vzgojno-izobraževalnih organizacijah po vsej Sloveniji.

Poleg ključnih ugotovitev so na koncu navedena tudi priporočila, predlogi za izboljšavo vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.

Metodologija kvantitativne in kvalitativne raziskave

K anonimni spletni kvantitativni raziskavi v okviru projekta Vključevanje in delo z otroki priseljenci v vrtcih in šolah v Sloveniji: analiza stanja (2024–2025) so bili povabljeni vsi slovenski vrtci, osnovne šole (OŠ) in srednje šole (SŠ), kamor so šteli tudi dijaške domove. Za potrebe raziskave so oblikovali spletni anketni vprašalnik, ki je bil zasnovan z namenom pridobivanja podatkov o obsegu in značilnostih vključevanja otrok priseljencev v slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove ter o praksah in izzivih, s katerimi se soočajo strokovni delavci in delavke. Na ravni Republike Slovenije je v tej raziskavi od decembra 2024 do junija 2025 sodelovalo 40 odstotkov vseh vrtcev (167), 55 odstotkov vseh osnovnih (251)

in 56 odstotkov vseh srednjih šol (101), kar predstavlja 50,4 odstotkov vseh slovenskih vzgojno-izobraževalnih organizacij (Gostič in Vižintin, 2025 / RP2).

Velikost vzorca iz vsake regije je sorazmerna z njenim deležem v celotni populaciji, večje regije (z več šolami ali prebivalci) so imele tudi večji delež v vzorcu. Enoto vzorčenja je predstavljala vzgojno-izobraževalna institucija. Povprečna starost osebe, ki je izpolnjevala anketni vprašalnik, je bila 47 let. Po spolu je vprašalnik izpolnjevala večina oseb ženskega spola (90 odstotkov). Skoraj polovica vprašanih se je istovetila z vlogo svetovalne delavke, delavca (46 odstotkov), naslednje največkrat izbrane možnosti so bile ravnateljica, ravnatelj (23 odstotkov), učiteljica, učitelj (12 odstotkov), vzgojiteljica, vzgojitelj (10 odstotkov).

Spletni anketni vprašalnik je bil zastavljen dvodelno in dostopen preko platforme 1ka. V prvem delu so bila zastavljena vprašanja zaprtega tipa (z možnostjo izbire med ponujenimi odgovori), v drugem pa je bila dodana možnost dopolnitev z odprtimi odgovori.

Za potrebe anonimne kvalitativne raziskave so bile v 12 slovenskih vzgojno-izobraževalnih organizacijah od 5. junija do 1. julija 2025 izvedene fokusne skupine, in sicer v štirih vrtcih (V1–V4), štirih osnovnih šolah (O1–O4) in štirih srednjih šolah (S1–S4) v različnih slovenskih regijah (Vižintin in Milharčič Hladnik, 2025 / RP1). Fokusne skupine se je udeležilo na posamezni vzgojno-izobraževalni organizaciji od tri do pet oseb, v večini primerov sočasno. Dva vrtca, dve osnovni in dve srednji šoli so imeli delež otrok priseljencev do 20 odstotkov; dva vrtca, dve osnovni in dve srednji šoli so imeli delež otrok priseljencev od 20 do

41 odstotkov. Raziskovalni podatki so transkribirani in šifrirani. Shranjeni so na ZRC SAZU, Inštitutu za slovensko izseljenstvo in migracije.

Politike in ukrepi za vključevanje in zagotavljanje enakega dostopa do izobraževanja za otroke priseljence

V Sloveniji in v večini evropskih izobraževalnih sistemov imajo šoloobvezni otroci priseljenci enake pravice in dolžnosti sodelovati v izobraževanju kot njihove vrstnice, vrstniki, rojeni v sprejemni državi¹ (Eurydice Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje in šport, 2020).² Slovenija je prepoznana kot ena izmed držav, ki ima razvite posebne strategije in akcijske načrte za vključevanje otrok priseljencev v izobraževalni sistem. Poseben poudarek je na jezikovni in učni pomoči, saj je prav pomanjkanje znanja slovenskega jezika največja ovira za uspešno vključevanje in doseganje učnih uspehov. Poudarjen je pomen celostnega (»whole-child«) pristopa, ki poleg akademske podpore vključuje tudi spremeniti v: socialno-čustveno podporo otrokom priseljencem. Takšen pristop dokazano prispeva k izboljšanju šolskih dosežkov in zmanjšanju tveganja za

- ¹ Podpiram uporabo termina sprejemna država, ne pa država gostiteljica. Ljudje, ki so priseljeni, delajo, živijo in plačujejo davke v državi, niso naši gostje, ampak aktivne prebivalke in prebivalci, ki soustvarjajo našo družbo.
- ² Enakih pravic in dolžnosti nimajo določene kategorije otrok in mladostnikov priseljencev v osmih državah (Bolgarija, Danska, Litva, Madžarska, Romunija, Švedska, Severna Makedonija in Turčija). Na primer, v Romuniji, Severni Makedoniji in Turčiji imajo otroci in mladostniki priseljenci s statusom rezidenta pravico, ne pa dolžnosti sodelovati v izobraževanju (Eurydice Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje in šport, 2020).

zgodnje opuščanje šolanja (Eurydice Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje in šport, 2020), podpirajo ga tudi slovenske Smernice za vključevanje (Zavod RS za šolstvo, 2024).

Na ravni EU je boj proti neenakostim in diskriminaciji na podlagi spola, rase ali etničnega porekla, vere ali prepričanja, invalidnosti, starosti ali spolne usmerjenosti zapisan v pravu EU, v členih 8 in 10 Pogodbe o delovanju Evropske unije. V skladu s tem je pomen vrednotenja raznolikosti in vključevanja vseh učencev v izobraževanje in usposabljanje splošno priznan v ključnih dokumentih politik EU (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). Z upoštevanjem tega ozadja je Evropska komisija leta 2023 objavila poročilo Eurydice o spodbujanju sprejemanja raznolikosti in inkluzije v šolah v Evropi.

Poročilo preučuje obstoječe nacionalne politike in ukrepe, ki spodbujajo sprejemanje raznolikosti in vključenost v osnovnih in srednjih šolah (ISCED 1, 24 in 34). Osredotoča se predvsem na učence in učenke, ki se v šolah najverjetneje srečujejo s prikrajšanostjo in/ali diskriminacijo, vključno z dekleti/fanti, učenci/učenkami iz različnih migrantskih, etničnih in verskih okolij, učenci/učenkami LGBTIQ+ in učenci/učenkami s posebnimi izobraževalnimi potrebami ali invalidnostmi. Poročilo izpostavlja zlasti obstoječe ciljno usmerjene politične pobude, ki spodbujajo dostop omenjenih učencev in učenk do kakovostnega, vključujočega in rednega izobraževanja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). Ob tem je treba poudariti, da poročilo ne obravnava dejanskega izvajanja teh politik in njihove učinkovitosti.

V preglednici 1 so prikazani nekateri obravnavani podatki v poročilu za Slovenijo, ki se nanašajo na ukrepe in politike, povezane z vključevanjem otrok priseljencev v izobraževalni sistem. Podatki se nanašajo na šolsko leto 2022/2023.

Preglednica 1: Politike in ukrepi, ki spodbujajo sprejemanje raznolikosti in vključenost otrok priseljencev v osnovne in srednje šole, poročilo Eurydice, 2022/2023

Ukrep/politika	Vrednost
glavni razlogi, na katerih temeljijo primeri diskriminacije v šolah	etnično ozadje: NE; nacionalnost: NE
podatki o posameznih značilnostih študentov, dostopni najvišjim izobraževalnim organom	nacionalnost: DA; begunec/prosilec za azil: DA; priseljsko ozadje: DA; doma govoreči jezik: NE; etnično ozadje: NE;
glavna področja sodelovanja med najvišjimi izobraževalnimi organi in drugimi organizacijami, aktivnimi na področju sprejemanja raznolikosti in vključenosti v šolah	vključevanje otrok priseljencev/beguncev: NE
glavni cilji zakonodaje, strategij in akcijskih načrtov na najvišji ravni, ki spodbujajo sprejemanje raznolikosti in vključenost v šolah	spodbujanje sprejemanja raznolikosti in vključenosti otrok priseljencev/beguncev: DA
skupine otrok, ki so ciljne skupine v šolskih kurikulumih, ki obravnavajo sprejemanje raznolikosti in vključenost	ni specifičnih ciljnih skupin: DA
skupine otrok, katerim so namenjene ciljno usmerjene politike in ukrepi na najvišji ravni za učno in socialno-čustveno podporo	begunci: učna podpora; priseljenci: učna podpora

Vir: Annex, European Commission/EACEA/Eurydice, 2023

Kot je razvidno iz preglednice 1, v Sloveniji etnično ozadje in nacionalnost nista med glavnimi razlogi za zaznane primere diskriminacije v šolah.³ Slovenija (podobno kot večina evropskih držav) poroča, da je glavno področje sodelovanja med najvišjimi izobraževalnimi organi in drugimi organizacijami, ki so aktivne na področju sprejemanja raznolikosti in vključenosti v šolah (npr. nevladne organizacije), podpora šolam za spodbujanje sprejemanja raznolikosti in vključenosti, ne pa posebej tudi vključevanje otrok priseljencev. Med glavnimi cilji zakonodaje, strategij in akcijskih načrtov na najvišji ravni, ki spodbujajo sprejemanje raznolikosti in vključenost v šolah, je tudi spodbujanje sprejemanja raznolikosti in vključenosti otrok priseljencev. V šolskih kurikulumih v Sloveniji ni posebej ciljanih specifičnih skupin otrok pri obravnavi sprejemanja raznolikosti in vključenosti (tudi ne otrok priseljencev), so pa otroci priseljenci posebej obravnavani v ciljno usmerjenih politikah in ukrepih za zagotavljanje učne podpore, ne pa tudi za zagotavljanje socialno-čustvene podpore.

Za MIPEX (Yavçan in Gorgerino, 2025), indeks politik vključevanja priseljencev, so nazadnje zbirali podatke v 56 državah leta 2023 in 2024, primerjalna analiza politik vključevanja pa je bila objavljena leta 2025. Politike vključevanja priseljenih so analizirane na podlagi osmih kriterijev: 1. Dostop do državljanstva (Access to nationality): Kako lahko priseljenci pridobijo državljanstvo, so pogoji vključujoči ali restriktivni? 2. Izobraževanje (Education): Ali imajo otroci priseljenci enak dostop do izobraževanja, ali obstajajo posebni ukrepi za

3 Pri tem je treba upoštevati, da več kot polovica evropskih izobraževalnih sistemov poroča, da nima dostopa do celovitih podatkov o diskriminaciji v šoli. Eden od razlogov za to je lahko, da so priznani primeri diskriminacije le »vrh ledene gore« – zaradi premajhnega poročanja ali primerov, ko je zelo težko dokazati, da je do diskriminacije prišlo (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023).

podporo njihovem vključevanju? 3. Zdravje (Health): Ali imajo priseljenci enak dostop do zdravstvenega varstva, ali obstajajo posebni programi za njihovo zdravje? 4. Stalno prebivališče (Permanent residence): Pod katerimi pogoji lahko priseljenci pridobijo stalno prebivališče in s tem povezane pravice? 5. Boj proti diskriminaciji (Anti-discrimination): Ali obstajajo učinkoviti zakoni in mehanizmi za zaščito priseljencev pred diskriminacijo na različnih področjih življenja? 6. Združevanje družin (Family reunion): Kako preprosto lahko priseljenci pripeljejo družinske člane in pod katerimi pogoji? 7. Mobilnost na trgu dela (Labour market mobility): Ali imajo priseljenci enake možnosti za zaposlitev, dostop do trga dela, izobraževanja in usposabljanja kot domačini? 8. Politična udeležba (Political participation): Kakšne možnosti imajo priseljenci za sodelovanje v političnem življenju, vključno z volilno pravico in članstvom v političnih organizacijah? Kriteriji omogočajo primerjavo držav glede na to, kako celovite, vključujoče in učinkovite so njihove integracijske politike ter v kolikšni meri zagotavljajo enake pravice, možnosti in varnost za vse prebivalce, ne glede na njihov migracijski status.

Na področju izobraževanja je Slovenija v primerjavi z letom 2020 (Solano in Huddleston, 2020) napredovala z ocenjenih 33 točk na 53 točk od 100 možnih: »Slovenija je v zadnjih petih letih bistveno izboljšala izobraževalno politiko za otroke priseljence. Čeprav je bil dostop do obveznega šolanja že zagotovljen, je omejena podpora integraciji ostala problematična. Jezikovno poučevanje se je znatno razširilo na vseh ravneh, strukturirani pouk slovenskega jezika pa se zdaj ponuja v osnovnem, srednješolskem in visokošolskem izobraževanju. Pravni okviri zagotavljajo državno financiranje, standarde kurikuluma in izvajanje na nacionalni ravni, vključno s pobudami, kot je ‚leto plus‘ za študente. Vendar

ostajajo pomisleki glede predlaganih jezikovnih testov na ravni preživetja, ki jih upravljajo zasebni ponudniki in za katere morda ni standardiziranega nadzora. Ta sprememba bi lahko ogrozila nacionalno usklajen napredek, dosežen v zadnjih letih,« navaja mednarodna raziskava (Yavçan in Gorgerino, 2025). Prav tako je Slovenija bolje ocenjena pri skupni oceni integracijskih politik. Leta 2020 je pridobila 48 točk, leta 2025 pa 52 točk od skupnih 100 točk (Solano in Huddleston, 2020; Yavçan in Gorgerino, 2025), možnosti za izboljšavo je še veliko.

Koordiniranje vključevanja otrok priseljencev v vrtcih in šolah

V vrtcih in šolah trenutno ni sistematiziranega delovnega mesta koordinatorja, koordinatorke vključevanja otrok priseljencev, ampak te naloge opravljajo zaposleni, najpogosteje svetovalne delavke, delavci in vodstvo. V kvantitativni raziskavi smo pedagoške delavke in delavce spraševali, kdo v njihovi organizaciji koordinira vključevanje otrok priseljencev. Njihovi odgovori so razvidni iz spodnje preglednice. Številke predstavljajo število respondentov, ki so označili določeno možnost. Možnih je bilo več odgovorov.

Preglednica 2: Oseba, zadolžena za koordinacijo vključevanja otrok priseljencev

Zaposlitveni profil osebe	Vrtci	OŠ	SŠ	Skupaj
ravnateljica, ravnatelj	45	64	16	125
svetovalna delavka, svetovalni delavec	90	188	73	351
učiteljica, učitelj slovenščine	2	40	20	62
razredničarka, razrednik na razredni stopnji	5	44	21	70
vzgojiteljica, vzgojitelj	31	7	3	41
knjižničarka, knjižničar	0	12	1	13
skupina za koordinacijo vključevanja	2	11	2	15
ne vem	6	5	3	14

Vir: Gostič in Vižintin, 2025. Sodelujoči: 40 odstotkov vseh slovenskih vrtcev (167), 55 odstotkov vseh osnovnih (251) in 56 odstotkov vseh srednjih šol (101).

Iz odgovorov v kvantitativni raziskavi (RP2) je razvidno, da so za koordinacijo vključevanja v vrtcih in šolah najpogosteje zadolženi zaposleni v svetovalni službi in vodstvo – to še dodatno priča o pomembnosti ugotovitev iz kvalitativne raziskave (RP1): če sta vodstvo in svetovalna služba vključevanju in še posebej začetnemu pouku slovenskega jezika / intenzivnemu tečaju slovenščine naklonjena, je vključevanje uspešnejše.

V zaključnih komentarjih (RP2, Mnenja) so sodelujoči večkrat opozorili, da so zaposleni v svetovalni službi že preveč preobremenjeni z drugimi zadolžitvami in da bi bilo treba za to nameniti posebno delovno mesto.

V naslednjem vprašanju so sodelujoči izbrali, katere naloge opravlja koordinatorka, koordinator vključevanja otrok priseljencev. Tako v vrtcih kot v osnovnih in srednjih šolah koordinatorka, koordinator vključevanja najpogosteje (nad 50 odstotkov) opravlja naslednje naloge: »Uvodni razgovor s starši otroka priseljenca. Svetovanje, strokovna podpora pedagoškim sodelavkam, sodelavcem pri vključevanju. Posredovanje informacij o podpornih dejavnostih vključevanja v lokalnem okolju staršem priseljencem.« V osnovnih in srednjih šolah tudi: »Organizacija, koordinacija začetnega pouka slovenščine (vrtec, OŠ) / intenzivnega tečaja slovenskega jezika (SŠ). Priprava individualnega načrta aktivnosti (vrtec, OŠ) / osebnega izobraževalnega načrta (SŠ), skupaj z drugimi pedagoškimi sodelavkami, sodelavci. Zbiranje informacij o podpornih dejavnostih vključevanja v lokalnem okolju za starše priseljence (tečaj jezika za odrasle, medkulturne prireditve za odrasle, društva priseljencev).«

Koordinator, koordinatorka vključevanja večinoma ne opravljajo naslednjih nalog: »Izvajanje začetnega pouka slovenščine (vrtec, OŠ) / intenzivnega tečaja slovenskega jezika (SŠ). Načrtovanje medkulturnih učnih ur znotraj pouka pri različnih učnih predmetih, skupaj z drugimi pedagoškimi sodelavkami, sodelavci. Priprava večjezičnih zloženek, upoštevajoč materno jezike priseljenih, z osnovnimi informacijami o organizaciji v maternih jezikih otrok priseljencev. Urejanje prevajanja za roditeljske sestanke, govorilne ure.«

Koordinatorica, koordinator vključevanja v šolskem letu 2024/2025 še ni sistematizirano delovno mesto, ampak te naloge opravljajo zaposleni, najpogosteje torej svetovalne delavke, delavci in vodstvo, kot eno od svojih zadolžitev.

Pravni okvir za začetni tečaj slovenščine za otroke priseljence

Zakonodajna izhodišča predstavljajo temelj za sistemsko podporo v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Sistematična, strokovna, skrbno načrtovana izvedba začetnega pouka slovenščine (osnovna šola) oziroma intenzivnega tečaja slovenskega jezika (srednja šola) takoj po vpisu je prvi in ključni korak pri vključevanju. Različno poimenovanje, eno za osnovno šolo in drugo za srednjo šolo, je nepotrebno in vnaša dodatno zmedo, saj gre v obeh primerih zato, da otrok priseljenec takoj po vključitvi v vzgojno-izobraževalni proces potrebuje intenzivno in strnjeno učenje jezika novega okolja oziroma učnega jezika, zato bom pri interpretaciji uporabljala termin tečaj slovenščine. Učni načrti za tečaje slovenščine so bili za srednjo šolo sprejeti leta 2010, za osnovno šolo pa leta 2020 (Knez idr., 2010; Knez idr., 2020 a, b, c).

Za predšolsko vzgojo zakonodajnih okvirov, ki bi omogočali financiranje tečaja slovenščine, še ni – treba bi jih bilo določiti – so pa predlogi, npr.: »Otrok se uči jezika v vsakodnevni komunikaciji z vrstniki in odraslimi. Ob njegovem vstopu v vrtec, v prvem starostnem obdobju (od 1 do 3 let), poteka učenje jezika le v okviru rednih dnevnih dejavnosti. Če vstopi v vrtec v drugem starostnem obdobju (tj. v starosti od 3 do 6 let), se vključi v posebne ure

začetnega učenja slovenščine – v večjem obsegu se izvajajo za otroka, ki je pred vstopom v šolo. V matičnem oddelku se organizirajo tudi t. i. urice za jezik, pri katerih sodelujejo vsi otroci v skupini, kar pomeni obogatitev njihovega jezikovnega področja. Oblike in metode dela so prilagojene otrokovi starosti in njegovim potrebam (npr. delo v manjši skupini, individualno, v igralnici oz. izven nje, v času dopoldanskih in popoldanskih aktivnosti, ki jih ponuja Kurikulum za vrtce).« Če je število otrok v skupini (3–6 let) do 7, predlagajo 50 ur oziroma do 100, če se vključijo v vrtec v letu pred vstopom v osnovno šolo; če je otrok v skupini med 8 in 12, pa predlagajo do 75 ur oziroma do 120, če gre za zadnje leto pred vstopom v šolo (ISA institut, 2018).

Osnovnošolski zakonodajni okvir govori o učencih tujcih, srednješolski o dijakih, »ki niso končali osnovnošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji ali so se prvič vključili v 9. razred osnovne šole v Republiki Sloveniji« (Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah, 2018–2024).

Zakonodajni okvir za tečaj slovenščine v osnovni in v srednji šoli se v Sloveniji spreminja v pozitivni smeri in omogoča več sistematično načrtovanih učnih ur za tečaj slovenščine kot v preteklosti (Vižintin, 2017), v osnovni šoli tudi (delno) zaposlitev – kar bi bilo nujno tudi v srednji šoli.

Začetni tečaj slovenščine za učenke in učence priseljenke v osnovni šoli

Za vključevanje otrok priseljencev v osnovno šolo skupaj z otroki, katerih prvi jezik je (večinoma) slovenščina, sta ključna naslednja zakon in pravilnik: Zakon o osnovni šoli (2006–2025), katerega 8. člen navaja, da se za učenke in učence priseljenke organizira pouk slovenskega jezika in kulture,⁴ ter Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2024–2025), v katerem je v 48. členu opredeljen obseg dodatnih ur za tečaj slovenščine.

Za učence tujce, ki se v osnovno šolo vključijo v prvem ocenjevalnem obdobju, šola organizira dodatne ure slovenščine v skladu z naslednjimi merili: do 4 učence 120 ur, od 5 do 8 učencev 160 ur, od 9 do 17 učencev 180 ur. Za učence tujce, ki se v osnovno šolo vključijo v drugem ocenjevalnem obdobju, lahko šola izvede v tekočem šolskem letu še 35 dodatnih ur slovenščine. Te učence lahko šola vključi v tečaj slovenščine tudi v naslednjem šolskem letu. Po potrebi lahko vključi še učenke, učence, katerih materni jezik je slovenski, če so se pred vključitvijo v osnovno šolo v Republiki Sloveniji izobraževali v tujini (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, 2024–2025).

Pred letom 2019 je bilo pomembno leto 2008, ki je omogočilo tečaj slovenščine, a je bilo število ur za tečaj slovenščine neopredeljeno: »Merila in kriterije za plačilo ur dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami, namenjenih učni pomoči[,] in

⁴ S sodelovanjem z državami izvora pa tudi pouk njihovega maternega jezika in kulture (več o tem Vižintin, 2017), česar ta članek ne obravnava.

ur dodatne strokovne pomoči za učence tujce, določi minister, pristojen za šolstvo.« (Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, 2008). Šole so vsako leto zaprosile za plačilo dodatnih ur za tečaj slovenščine MVI individualno (Vižintin, 2017), po navadi pa jim je bilo dodeljenih precej manj ur, kot je to določil pravilnik iz leta 2019.⁵

Zelo pomembno je, da pravilnik v osnovni šoli poleg ur za tečaj slovenščine omogoča sistematizacijo delovnega mesta za učiteljico, učitelja, ki poučuje, in sicer od 9 do 17 učencev omogoča 0,25 (četrtninski delež) delovnega mesta, od 18 do 26 učencev 0,50 (polovični delež), od 27 do 35 učencev 0,75 delovnega mesta in od 36 do 44 učencev 1 delovno mesto (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, 2007–2024). Podoben ukrep bi bilo nujno uvesti v srednjih šolah.

Normativ za dodeljene ure za tečaj slovenščine je število otrok priseljencev, ne pa materni jezik otrok priseljencev ali njihove izvirne države. To bi bilo treba upoštevati in povečati število ur tečaja slovenščine tako v osnovni kot v srednji šoli, saj se otroci priseljenci s slovanskimi maternimi jeziki praviloma hitreje in lažje (na)učijo slovensko, medtem ko otroci z maternimi jeziki iz drugih jezikovnih skupin potrebujejo več časa.

⁵ Mladostniki priseljenci, stari med 15 in 18 let, ki niso zaključili osnovne šole, se lahko vpišejo v osnovno šolo za odrasle. Če gre za mladoletne prosilce za mednarodno zaščito oziroma osebe z mednarodno zaščito brez spremstva, so vključeni v program Opismenjevanje v slovenščini za odrasle govorce drugih jezikov (Andragoški center Republike Slovenije, 2016). Ta program – kot tudi osnovno šolo za odrasle – običajno izvajajo ustanove, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih (Jezikovna Slovenija, 2015–2021).

Začetni tečaj slovenščine za dijakinje in dijake priseljence v srednji šoli

V srednji šoli določa ure za tečaj slovenščine Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah (2018–2024). Tečaj je določen »v strnjeni obliki v prvem ocenjevalnem obdobju šolskega leta oziroma najdlje do konca januarja tekočega šolskega leta«, kar je zelo pomembno. Določena intenzivna oblika tečaja, in to v prvi polovici leta po vpisu, pri čemer »tedenska obremenitev ne sme preseči obremenitve, določene z zakonom«, kar v praksi pomeni, da naj bi se tečaj izvajal znotraj pouka. Možnost prilagajanja in postopnega ocenjevanja omogoča osebni izobraževalni načrt (Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah, 6. člen).

Posodobljen Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah (2018–2024, 3. člen) omogoča izvedbo tečaja na vsaki šoli: do 3 dijak 90 ur, od 4 do 6 dijakov 120 ur, od 7 do 12 dijakov 160 ur. Pravilnik določa tudi opravljanje preizkusa znanja slovenščine na ravni A2. Za priseljene dijakinje, dijake, ki ne bi uspešno opravili preizkusa iz prejšnjega člena, in za dijakinje, dijake, ki so se prvič vključili v izobraževanje po tem, ko je šola že izvedla tečaj, šola do konca šolskega leta izvaja dodatne ure slovenščine v obsegu do 70 ur. Če je teh dijakov več kot 24, lahko šola dodatne ure izvede v obsegu do 105 ur (Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah, 5. člen), udeležba na tečaju je obvezna (6. člen).

Če to primerjamo s prvim pravilnikom iz leta 2018, lahko tudi v srednji šoli ugotovimo napredek: prvi pravilnik je namreč določal, da je lahko šola, če je imela le do 3 priseljene dijakinje, dijake, te napotila na drugo šolo izvajalko tečaja oziroma je lahko izvedla tečaj

sama po predhodnem soglasju ministrstva, pristojnega za izobraževanje, in sicer v obsegu 90 ur. Če je imela vsaj 4 priseljene dijakinje, dijake, je izvedla tečaj v obsegu 120 ur, od 7 do 12 dijakov v obsegu 160 ur; če je dijakov več kot 12, se na skupni obseg 160 ur za vsakega dijaka nad 12 doda 15 ur. Obisk tečaja za novopriseljene dijakinje, dijake na drugih srednjih šolah ni deloval, kar se je hitro spremenilo tudi v zakonodaji. Ta zdaj omogoča izvedbo tečaja na vsaki šoli, ne glede na število priseljenih dijakinj, dijakov. Vpliva pa njihovo število na število ur za tečaj, tako kot v osnovni šoli, ne da bi upoštevali materne jezike in izvirne države.

Izvajanje začetnega tečaja slovenščine za otroke priseljence

Uresničevanje zakonodajnih okvirov poteka v Sloveniji postopoma in različno, tudi nedosledno (Vižintin, 2019; Dežan in Sedmak, 2020; Milharčič Hladnik in Kožar Rosulnik, 2021), odvisno od posamezne vzgojno-izobraževalne organizacije in strokovnega kadra, ki ga ima posamezna organizacija na voljo oziroma ki ga najame za določen čas za tečaj slovenščine.

Iz rezultatov kvantitativne raziskave (Gostič in Vižintin, 2025 / RP2) so v nadaljevanju predstavljeni odgovori pri vprašanju »Označite, prosim, ali spodaj naštetu velja za vašo organizacijo pri izvajanju začetnega pouka slovenščine (OŠ) / intenzivnega tečaja slovenskega jezika (SŠ)«. Izsledke kvantitativne raziskave dodatno pojasnujemo z ugotovitvami iz kvalitativne raziskave (Vižintin in Milharčič Hladnik, 2025 / RP1).

Preglednica 3: Izvajanje začetnega pouka slovenščine v osnovnih šolah (OŠ) / intenzivnega tečaja slovenskega jezika (SŠ)

Trditve	OŠ	SŠ
V naši organizaciji izvajamo začetni pouk slovenščine (OŠ) / intenzivni tečaj slovenskega jezika (SŠ) v prvi polovici leta po vpisu otroka priseljenca.	79,7 %	93,3 %
Začetni pouk slovenščine (OŠ) / intenzivni tečaj slovenskega jezika (SŠ) izvaja naša sodelavka, sodelavec, pri nas zaposlen/-a.	89,3 %	69,3 %
Začetni pouk slovenščine (OŠ) / intenzivni tečaj slovenskega jezika (SŠ) izvaja zunanja sodelavka, sodelavec, ki prihaja v našo organizacijo le za izvedbo te dejavnosti.	5,9 %	33,3 %
Izvajalka, izvajalec začetnega pouka slovenščine (OŠ) / intenzivnega tečaja slovenskega jezika (SŠ) sodeluje z nami tudi pri pripravi individualnih načrtov aktivnosti (OŠ) / osebnih izobraževalnih načrtov (SŠ).	66,1 %	45,3 %
Začetni pouk slovenščine (OŠ) / intenzivni tečaj slovenskega jezika (SŠ) poteka po pouku.	28,3 %	24,0 %
Začetni pouk slovenščine (OŠ) / intenzivni tečaj slovenskega jezika (SŠ) poteka dopoldan, med poukom.	77 %	78,7 %
Začetni pouk slovenščine (OŠ) / intenzivni tečaj slovenskega jezika (SŠ) poteka praviloma vsak dan prvi 2 šolski uri, v posebni skupini.	14 %	13,3 %
Začetni pouk slovenščine (OŠ) / intenzivni tečaj slovenskega jezika (SŠ) poteka dopoldan, med poukom, 2-krat/ teden, v posebni skupini.	51,6 %	63,5 %
Vir: Gostič in Vižintin, 2025. Sodelujoči: 55 odstotkov vseh slovenskih osnovnih (251) in 56 odstotkov vseh srednjih šol (101).		

Izsledki kvantitativne analize (Gostič in Vižintin, 2025) kažejo, da v večini osnovnih šol poteka začetni pouk slovenščine v prvi polovici leta po vpisu (80 odstotkov), in to dopoldan, med poukom (77 odstotkov).

Redko poteka začetni pouk slovenščine v osnovnih šolah vsak dan prvi dve šolski uri (14 odstotkov), v polovici primerov (52 odstotkov) dvakrat na teden, v posebni skupini. Po pouku izvaja tečaj približno petina osnovnih šol. Večinoma izvajajo začetni pouk slovenščine že zaposleni na šoli (89 odstotkov), dve tretjini (66 odstotkov) izvajalk, izvajalcev sodeluje tudi pri pripravi individualnih načrtov aktivnosti.

V srednjih šolah poteka intenzivni tečaj slovenščine v prvi polovici leta po vpisu v veliki večini šol (93 odstotkov), in to dopoldan, med poukom (79 odstotkov).

Redko poteka intenzivni tečaj slovenščine v srednjih šolah vsak dan prvi dve šolski uri (13 odstotkov), večinoma dvakrat na teden, v posebni skupini (63,5 odstotkov). Po pouku ga izvaja dobrih 20 odstotkov srednjih šol. V okoli 70 odstotkov srednjih šol izvajajo začetni pouk slovenščine že zaposleni na šoli, le 45 odstotkov izvajalk, izvajalcev sodeluje tudi pri pripravi osebnih izobraževalnih načrtov.

V kvantitativni raziskavi (RP2) smo preverjali tudi stališča sodelujočih strokovnih delavk, delavcev do celoletne podpore pri izvajanju tečaja slovenščine. Možnost, da bi otroci priseljenci obiskovali v prvi polovici šolskega leta tečaj prvi dve šolski uri vsak dan, od tretje šolske ure naprej pa bi bili vključeni k pouku, podpira 71 odstotkov OŠ in 46 odstotkov SŠ.

Podobni so tudi odstotki pri možnosti, da bi bilo v drugi polovici šolskega leta potrebno nadaljevanje tečaja še dvakrat na teden oziroma da se ta prilagaja individualnim potrebam otrok priseljencev, to podpira 72 odstotkov OŠ in 48 odstotkov SŠ.

Kot neučinkovita, zelo slaba za vključevanje in napredek otrok priseljencev se je izkazala praksa, ko začetni pouk slovenskega jezika v osnovni šoli izvaja oseba, ki ji manjkajo ure do polne delovne obveze, a ni usposobljena za izvedbo začetnega pouka slovenskega jezika niti nima pozitivnega odnosa do otrok priseljencev, vključevanja, o čemer pričata obe raziskavi (RP1, RP2).

Kvalitativna analiza (RP1) je poudarila težak položaj izvajalk intenzivnega tečaja slovenščine na SŠ. Izvajanje intenzivnega tečaja slovenščine na SŠ se izvajalkam ne šteje v redno delovno obveznost. To počnejo poleg svoje redne delovne obveznosti, poleg poučevanja (19–21) šolskih ur slovenščine in drugih zadolžitev. Večinoma izvajajo v srednjih šolah tečaj po pouku, npr. 8. in 9. šolsko uro, praviloma strnjeno v prvi polovici šolskega leta, tri- do petkrat na teden. Samo na eni od štirih sodelujočih srednjih šol je tečaj organiziran redno med poukom, vendar ne prvi dve šolski uri, ampak kadar ima slovenistka proste ure. Prevladuje večinsko mnenje, da bi izvedba tečaja morala biti del redne delovne obveznosti, ne dodatno in slabše plačano delo (RP1).

Čeprav slovenski šolski sistem temelji na integraciji in inkluziji, ne pa na segregaciji in asimilaciji, sta tako kvantitativna kot kvalitativna analiza pokazali, da več kot dve tretjini osnovnih (72 odstotkov) in srednjih šol (68 odstotkov) meni, da bi otroci priseljenci

morali najprej obiskovati (vsaj) pol leta samo začetni pouk slovenščine / intenzivni tečaj slovenskega jezika, šele potem naj bi se vključili k rednemu pouku oziroma v varstvo, medtem ko večina vrtcev (59 odstotkov) tega ne podpira.

Prikazani so odstotki tistih, ki so izbrali »da«, drugi možnosti sta bili še »ne« in »ne vem«.

Preglednica 4: Obiskovanje tečaja slovenščine

Trditve	Vrtci DA	OŠ DA	SŠ DA
Menim, da bi otroci priseljenci morali najprej obiskovati (vsaj) pol leta SAMO začetni pouk slovenščine (vrtec, OŠ) / intenzivni tečaj slovenskega jezika (SŠ), šele potem naj bi se vključili k rednemu pouku oziroma v varstvo.	40,6 %	73,7 %	67,9 %

Vir: Gostič in Vižintin, 2025. Sodelujoči: 40 odstotkov vseh slovenskih vrtcev (167), 55 odstotkov vseh osnovnih (251) in 56 odstotkov vseh srednjih šol (101).

Pravni okvir za individualizacijo pouka za otroke priseljence

Poleg tečaja slovenščine omogoča zakonodajni okvir tudi individualizacijo pouka za otroke priseljence, ki omogoča sledenje napredku pri vključevanju, prilagojeno poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja. Podobno kot pri tečaju slovenščine smo tudi tukaj soočeni z dvojnim poimenovanjem, in sicer zakonodajni okvir v OŠ predvideva

»individualni načrt aktivnosti (INA)«, v srednji šoli pa »osebni izobraževalni načrt«. Ponovno predlagamo poenotenje, npr. načrt vključevanja (za vrtce, OŠ in SŠ).

V osnovni šoli so prilagoditve ocenjevanja med šolskim letom (do treh let) določene v 15. členu Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013–2024):

- Za učenca priseljenca iz druge države se lahko v dogovoru s starši med šolskim letom prilagodijo načini in roki za ocenjevanje znanja ter število ocen. Podrobneje se prilagoditve ocenjevanja znanja opredelijo v individualnem načrtu aktivnosti učenca priseljenca (v nadaljnjem besedilu: INA). Znanje učenca priseljenca iz druge države se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih.
- Za učence priseljence s posebnimi potrebami je INA del individualiziranega programa.
- Prilagoditve ocenjevanja med šolskim letom se učencu priseljencu iz druge države upoštevajo največ tri šolska leta po vključitvi v osnovno šolo v Republiki Sloveniji.
- Če se učenec zaradi preselitve vključi v šolo, ki izvaja program osnovne šole po prilagojenem predmetniku za osnovno šolo na narodno mešanem območju, se znanje učenca pri pouku italijanščine in madžarščine kot drugega jezika lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih.
- O prilagoditvah ocenjevanja med šolskim letom za učence iz prvega in drugega odstavka tega člena, razen za učence s posebnimi potrebami, odloči učiteljski zbor /.../

28. člen istega pravilnika pa določa, da je učenec priseljenec iz druge države »lahko ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem je prvič vključen v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjen iz posameznih predmetov in napreduje v naslednji razred«.

Osebni izobraževalni načrt (SŠ) je določen v 6. členu Pravilnika o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah (2018–2024), isti člen pa določa tudi možnost neocenjevanja pri slovenščini:

1. Udeležba na tečaju iz prvega odstavka 3. člena tega pravilnika in obiskovanje dodatnih ur iz drugega in tretjega odstavka prejšnjega člena je za dijaka obvezna.
2. Šola za dijaka izdela osebni izobraževalni načrt v skladu s pravilnikom, ki ureja prilagoditve šolskih obveznosti dijakov v srednji šoli.
3. Dijak, ki je obiskoval tečaj iz prvega odstavka 3. člena tega pravilnika in ob zaključku šolskega leta ne dosega znanja za pozitivno oceno iz slovenščine ter ni v zaključnem letniku, in dijak, ki se je prvič vključil v izobraževanje po tem, ko je šola že izvedla navedeni tečaj, je lahko v prvem letu izobraževanja neocenjen iz tega predmeta in napreduje v naslednji letnik, če tako odloči ravnatelj na predlog oddelčnega učiteljskega zbora.

Da izvemo, kako je opredeljen »osebni izobraževalni načrt za izredne dijake«, je treba pogledati še v Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (2018), 11. člen; v tem pravilniku dijaki priseljenci posebej niso navedeni:

1. Za izrednega dijaka se oblikuje osebni izobraževalni načrt. Pripravi ga razrednik.

2. Osebni izobraževalni načrt vsebuje najmanj podatke o predhodno pridobljenem in priznanem formalnem in neformalnem znanju ter predviden način in časovni potek izobraževanja, opredelitev vsebin, načinov in rokov preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so določeni z učnim načrtom oziroma katalogom znanja.

Izvajanje individualizacije pouka za otroke priseljence

Vprašanje »Kako poteka na vaši šoli prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja skladno z individualnim načrtom aktivnosti (OŠ) / osebnim izobraževalnim načrtom (SŠ) v 1. letu po vključitvi?« je bilo v kvantitativni raziskavi (Gostič in Vižintin, 2025 / RP2) namenjeno le OŠ in SŠ. Sodelujoči so izbirali med da, ne, ne vem.

Preglednica 5: Prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja glede na delež pozitivnih odgovorov, OŠ in SŠ.

Naloge	OŠ	SŠ
Se ne ukvarjam s prilagoditvami, takrat je poudarek na začetnem pouku slovenščine (OŠ) / intenzivnem tečaju slovenskega jezika (SŠ).	41,4 %	40,5 %
Več slikovnega gradiva na izročkih.	73,7 %	41,9 %
Več danih odgovorov na testih, obkroži se pravilnega, otroku priseljencu ni treba tvoriti celih povedi.	53,3 %	49,3 %
Možnost uporabe slovarja (materni jezik – slovenščina / drug tuji jezik) pri testih.	58 %	62,7 %

Naloge	OŠ	SŠ
Namesto pisnega ocenjevanja le ustno ocenjevanje.	64,5 %	41,3 %
Več manjših individualnih nalog, ki dosegajo posamezne cilje postopoma.	76,1 %	53,3 %
Časovno daljše pisanje.	85,9 %	82,7 %
Individualno pisanje v ločenem prostoru, z možnostjo dodatnih pojasnil.	67,1 %	58,7 %
Individualno pisanje v ločenem prostoru, z možnostjo prevajanja.	42,7 %	31,1 %

Vir: Gostič in Vižintin, 2025. Sodelujoči: 40 odstotkov vseh slovenskih vrtcev (167), 55 odstotkov vseh osnovnih (251) in 56 odstotkov vseh srednjih šol (101).

Iz odgovorov je razvidno, da večinoma uporabljajo vse naštetе možnosti prilagajanja, od tega v osnovnih šolah najpogosteje (nad 60 odstotkov): časovno daljše pisanje; več manjših individualnih nalog, ki dosegajo posamezne cilje postopoma; več slikovnega gradiva na izročkih; individualno pisanje v ločenem prostoru, z možnostjo dodatnih pojasnil; namesto pisnega ocenjevanja le ustno ocenjevanje. V srednjih šolah uporabljajo večinoma vse naštetе možnosti prilagajanja, a manj, med najpogostejšimi (nad 50 odstotkov) so: časovno daljše pisanje; možnost uporabe slovarja (materni jezik – slovenščina / drug tuji jezik) pri testih; individualno pisanje v ločenem prostoru, z možnostjo dodatnih pojasnil; več manjših individualnih nalog, ki dosegajo posamezne cilje postopoma. Te možnosti uporabljajo vse od vpisa naprej, v malo manj kot 60 odstotkov primerov tudi, ko je še poudarek na začetnem pouku slovenščine (OŠ) / intenzivnem tečaju slovenskega jezika (SŠ). Najmanjkrat uporabljena možnost prilagojenega preverjanja in

ocenjevanja znanja (med navedenimi) v šolah je individualno pisanje v ločenem prostoru, z možnostjo prevajanja.

Zanimalo nas je tudi: »Kako pogosto se posodablja individualni načrt aktivnosti (vrtec, OŠ) / osebni izobraževalni načrt (SŠ) za posameznega otroka priseljenca?«, sodelujoči so izbirali med možnostmi enkrat na leto, dvakrat na leto, vsake 3 mesece, vsak mesec in drugo.

Na ravni vrtcev individualni načrt aktivnosti večinoma posodablajo enkrat na leto. Na ravni OŠ ga večinoma posodablajo dvakrat letno, na ravni SŠ pa enkrat letno. V največji meri so tako na ravni OŠ kot SŠ navajali komentar »po potrebi«. Individualizacija, diferenciacija sta bili nekajkrat omenjeni tudi v zaključnih komentarjih kvantitativne raziskave, včasih kot nepotrebni, drugič kot nujni, vsekakor pa je nedorečeno, kaj pomenita in kako naj bi se izvajali (RP2).

Kvalitativna raziskava (RP1) je ponudila poglobljen vpogled v razumevanje prilagajanja in individualizacije. V osnovnih šolah učiteljice in učitelji pri vprašanju o individualnem pristopu večinoma niso govorili o individualizaciji pri poučevanju in ocenjevanju, ampak o individualnem pristopu do vsakega otroka posebej. Opisali so predpriprave pred prihodom otroka, vlogo razredničarke, razrednika, pogovore o stiskah med poukom in na štiri oči, o uporabi vseh jezikov, ki jih znajo, pri pouku in občasno pri vabilih staršem. Šele potem so spregovorili o individualnih načrtih aktivnosti. To je možnost, ki obstaja in ki je določena v pravilniku, a se redko uporablja, če že, pa pogosteje na razredni stopnji,

redkeje na predmetni stopnji. Individualno prilagajanje učne snovi je izziv, ki se ga bo treba v prihodnosti temeljito lotiti.

Sodelovanje s starši in lokalnim okoljem

Sodelujoči so pri načinih sodelovanja s starši lahko izbirali med 7 možnostmi: »Večjezična obvestila staršem v maternih jezikih otrok priseljencev (vsaj 1. leto), npr. za športni dan, šolsko ekskurzijo, medkulturno prireditev. Prisotna prevajalka na govorilnih urah, roditeljskih sestankih. Večjezične zloženke z osnovnimi informacijami o organizaciji v maternih jezikih otrok priseljencev, objavljene na spletni strani organizacije ali dostopne v papirni obliki. V vaši organizaciji potekajo večjezične medkulturne prireditve, na katere so povabljeni tudi starši. Prošnje za darovanje knjig ali slovarjev v maternih jezikih otrok priseljencev v šolski knjižnici, naslovljene na starše priseljence. Starši priseljenci lahko občasno kot prostovoljci aktivno sodelujejo pri pouku oz. varstvu. Staršem priseljencem posredujete informacije o podpori pri vključevanju v lokalnem okolju: o tečajih jezika, o društvih priseljencev, o (nevladni) organizaciji, v kateri lahko otrok dobi popoldan dodatno podporo idr.« Pogostost uporabe predlaganega so ocenjevali na lestvici: pogosto, včasih, redko, nikoli, ne vem.

Ključne ugotovitve kvantitativne raziskave (RP2) o sodelovanju s starši pričajo, da je to skromno. Največkrat se omejuje na občasno posredovanje informacij o možnostih vključevanja v lokalno okolje, tečajih jezika ali podpornih organizacijah. Večjezična

obvestila in prevajalska podpora se v praksi uporabljajo včasih, večina drugih ponujenih možnosti pa nikoli.

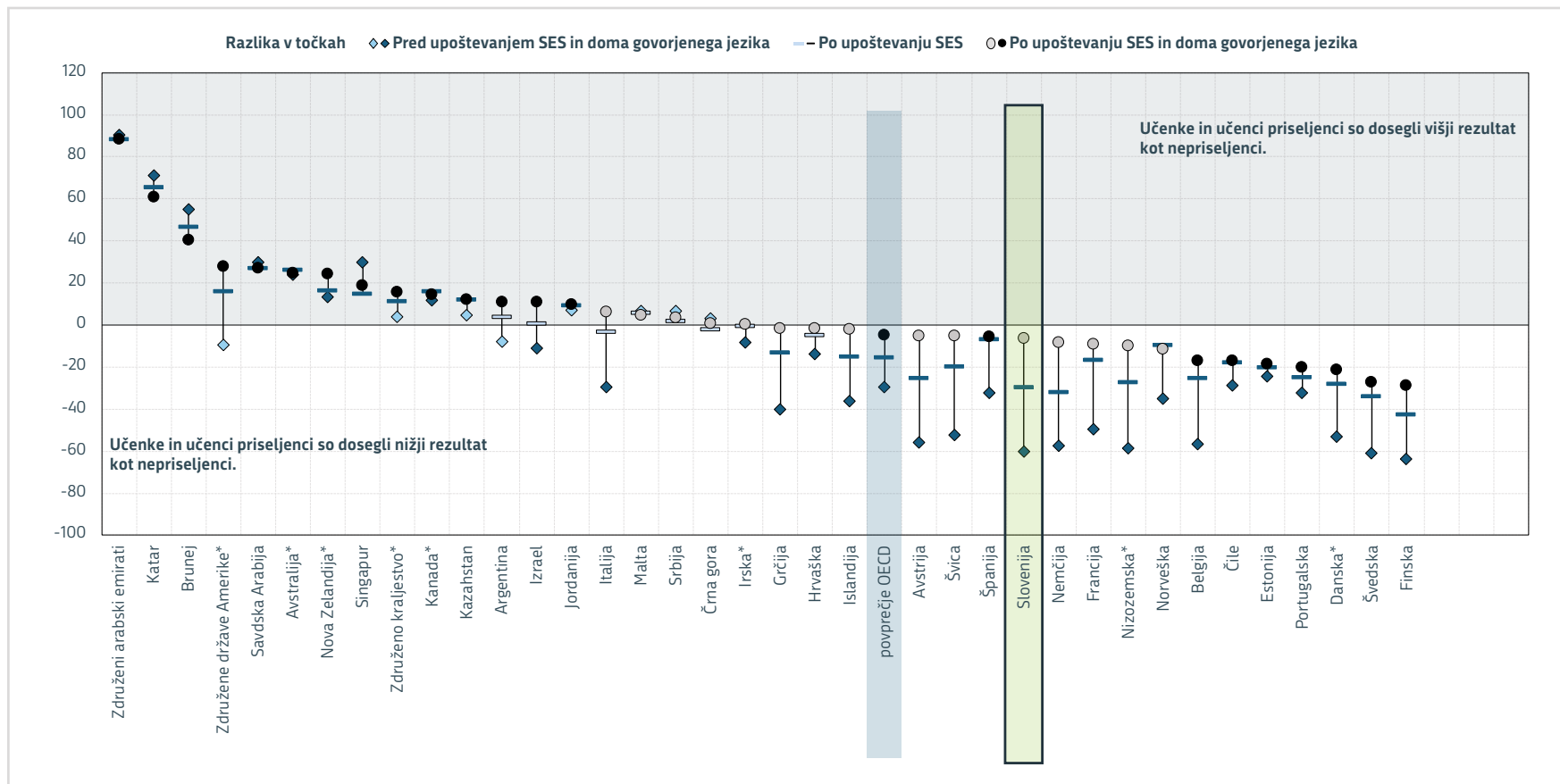
Tudi pri načinih sodelovanja z lokalnim okoljem so sodelujoči lahko izbirali med 7 možnostmi: »Vrtci, šole, dijaški domovi se povezujejo med seboj in si izmenjujejo izkušnje na področju vključevanja otrok priseljencev. Starše priseljence spodbujamo, da obiščejo društva priseljencev, če ta delujejo v lokalnem okolju. Od ljudske univerze pridobimo informacije o brezplačnih tečajih slovenščine za odrasle in o tem obvestimo starše otrok priseljencev. Iz lokalnega okolja na medkulturne učne ure ali prireditve povabimo na šolo znane in uspešne priseljence, da se predstavijo vsem otrokom. Staršem in otrokom priseljencem posredujemo informacije o najbližji splošni knjižnici, njihovih prireditvah. Starše priseljence in otroke napotimo na bližnjo (nevladno) organizacijo, ki jim lahko ponudi dodatno podporo pri vključevanju. Za starše priseljence ponujamo organiziran ogled organizacij v lokalnem okolju (zdravstveni dom, knjižnica, zavod za zaposlovanje, nevladna organizacija ipd.).« Pogostost uporabe predlaganega so ocenjevali na lestvici: pogosto, včasih, redko, nikoli, ne vem.

Najpogostejše oblike sodelovanja z lokalnim okoljem vključujejo posredovanje informacij o brezplačnih tečajih slovenščine za odrasle, ki jih pridobijo od ljudskih univerz, ter napotitve na nevladne organizacije. Redkejšje so aktivnejše oblike, kot so skupni ogledi institucij v lokalnem okolju ali povabila uspešnih priseljenk, priseljencev na medkulturne učne ure, prireditve.

Kvalitativna raziskava (RP1) kaže, da je sodelovanje s starši in z lokalnim okoljem različno, ponekod uspešno, drugod zelo omejeno. Jezik predstavlja veliko oviro pri komunikaciji s starši tako v vrtcih kot šolah. V šolah se znajdejo pri komunikaciji s starši na različne načine, npr. pri komunikaciji uporabljajo vse jezike, ki jih obvladajo, prevajajo drugi starši, starši pripeljejo prevajalce. Vrtci in šole si želijo jezikovne podpore pri sodelovanju s starši, v obliki financiranega prevajanja, sodelovanja z medkulturno mediatorko, mediatorjem.

Učni dosežki ter dobro počutje otrok priseljencev

Mednarodne raziskave že vrsto let kažejo, da učenke, učenci priseljenci v Sloveniji (in širše v Evropi) praviloma dosegajo nižje učne rezultate kot njihove vrstnice, vrstniki, ki niso priseljeni. Vendar to velja brez upoštevanja socialno-ekonomskega statusa (SES) učenk in učencev priseljencev in jezika, ki ga ti govorijo doma. Rezultati raziskave PISA kažejo, da sta to dva zelo pomembna dejavnika, ki (še posebej v Sloveniji) pojasnjujeta velik del razlik v učnih dosežkih med obema skupinama učenk in učencev. Slika 1 prikazuje razlike v številu doseženih točk pri matematiki glede na status priseljenca v raziskavi PISA 2022, in sicer pred upoštevanjem SES in jezika 15-letnic in 15-letnikov priseljencev, po upoštevanju SES ter po upoštevanju SES in jezika.



Slika 1: Razlike v številu doseženih točk pri matematiki glede na status priseljence (PISA 2022)

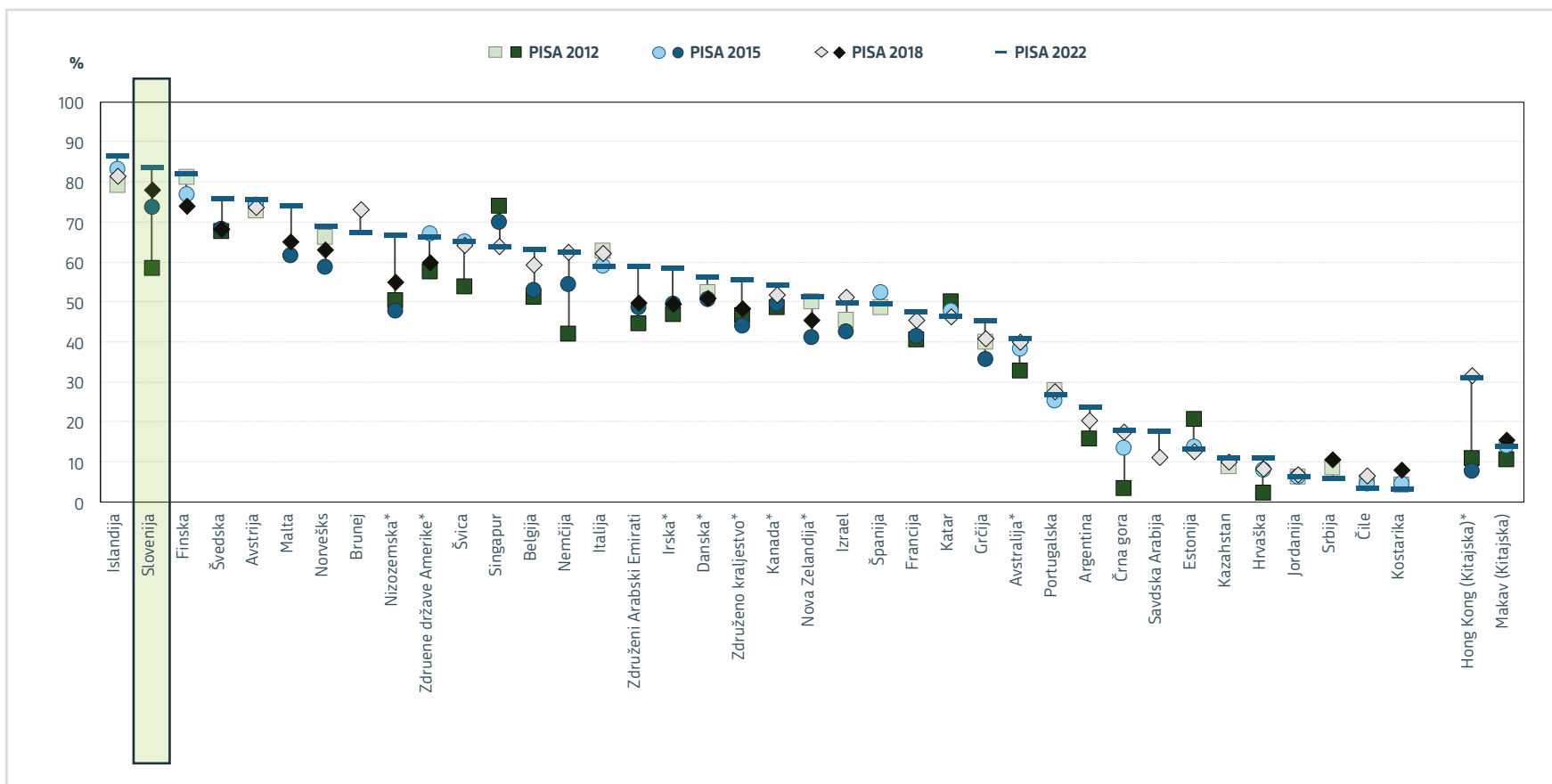
Vir: OECD, PISA 2022 Database, preglednica I.7.7 (OECD, 2023). Opomba: Statistično značilne razlike v dosežkih iz matematike so prikazane v temnejši barvi.

Podatki kažejo, da so 15-letnice in 15-letniki priseljenci pri matematiki dosegli povprečno 60 točk manj od 15-letnic in 15-letnikov, ki niso priseljenci. Po upoštevanju socialno-ekonomskega statusa se ta razlika več kot prepolovi (–29), vendar še vedno obstaja, ob upoštevanju SES in doma govorenega jezika pa ta razlika znaša le še –6 točk in ni statistično značilna. Podobno velja za dosežke pri branju v raziskavi PISA 2022 in za vse cikle raziskave PISA od leta 2012 naprej.

Tudi npr. raziskave TIMSS 2023 (matematika in naravoslovje, četrtošolke in četrtošolci), ICCS 2022 (državlјanska vzgoja in izobraževanje, osmošolke in osmošolci) ter ICILS 2023 (računalniška in informacijska pismenost, osmošolke in osmošolci) kažejo na nižje dosežke učenk in učencev priseljencev v primerjavi z nepriseljenci.⁶

Raziskava PISA tudi pokaže, da je razlika v SES med 15-letnicami in 15-letniki sprejemne države in priseljenci v Sloveniji med najvišjimi od vseh držav OECD, hkrati pa je tudi delež 15-letnic in 15-letnikov priseljencev, ki doma ne govorijo učnega jezika, v Sloveniji (83 odstotkov) drugi najvišji od vseh držav, ki so leta 2022 sodelovale v raziskavi PISA. Slika 2 prikazuje delež 15-letnic in 15-letnikov priseljencev, ki doma ne govorijo učnega jezika, po posameznih ciklih raziskave PISA.

6 Lastni izračuni Sektorja za kakovost in analize, MVI, na podlagi podatkovnih baz omenjenih raziskav. Pri teh raziskavah smo po vzoru raziskave PISA za učenke in učence priseljence upoštevali tiste, katerih oba starša sta bila rojena v tujini in so bili tudi sami rojeni v tujini (1. generacija priseljencev), in otroke, rojene v Sloveniji, katerih oba starša sta bila rojena v tujini (2. generacija priseljencev). Pri teh raziskavah nismo računali tudi vpliva SES in jezika na razliko v učnih dosežkih med obema skupinama učenk in učencev.



Slika 2: Delež 15-letnic in 15-letnikov priseljencev, ki doma ne govorijo učnega jezika, po ciklih raziskave PISA

Vir: OECD, PISA 2022 Database, slika I.7.4 (OECD, 2023). Opomba: Statistično značilne razlike v deležih 15-letnic in 15-letnikov priseljencev, ki doma ne govorijo učnega jezika, med PISA 2022 in prejšnjimi cikli raziskave so prikazane v temnejši barvi.

Iz slike 2 je med drugim razvidno, da se je ta delež med letoma 2012 in 2022 v Sloveniji povečal za več kot 20 odstotnih točk, kar je največja razlika med vsemi državami OECD. To dodatno utrjuje pomembnost ustreznega učenja jezika okolja oziroma učnega jezika za učenke in učence priseljence. Pri tem poudarjamo, da doma govoriti svoj materni jezik ali vzgajati otroka v obeh maternih jezikih staršev, četudi nobeden od njih ni večinski, ni tisto, kar vpliva na nižji učni uspeh, ampak izziv predstavlja ustrezno učenje jezika okolja oziroma učnega jezika, to pa je odgovornost vzgojno-izobraževalnih organizacij. Cummins (2001) navaja, da predstavljajo jezikovne in kulturne izkušnje otrok priseljencev, ki jih imajo od doma, temelj za njihovo bodoče učenje, na katerih je treba graditi, ne pa jih rušiti.

Po podatkih Eurostata je delež učenk, učencev, rojenih v tujini, ki zgodaj opustijo izobraževanje in usposabljanje, v Sloveniji več kot dvakrat višji (11,6 odstotkov) od deleža učenk, učencev, rojenih v sprejemni državi (4,4 odstotkov). Podobno velja za večino evropskih držav.⁷ Kljub temu sta oba deleža za Slovenijo med najnižjima v primerjavi z drugimi evropskimi državami.

Raziskava PISA tudi pokaže, da 15-letnice in 15-letniki priseljenci v povprečju držav OECD izkazujejo nižji občutek pripadnosti šoli kot nepriseljenci, kar pa ne velja za Slovenijo, saj tako raziskava PISA 2018 kot PISA 2022 pokažeta, da ni razlik v občutku pripadnosti med obema skupinama v Sloveniji.⁸ Podobno velja za samozaznano doživljanje medvrstniškega nasilja s strani 15-letnic in 15-letnikov priseljencev, razen za leto 2018 za Slovenijo.

7 Podatki so za leto 2024. Vir: Eurostat, edat_lfse_02.

8 OECD PISA Database, preglednica III.B1.9.4 (2018) in preglednica II.B1.1.2 (2022).

Tako kot pri zaznanem občutku pripadnosti tudi pri doživljanju medvrstniškega nasilja 15-letnice in 15-letniki priseljenci v povprečju v državah OECD poročajo o nekoliko večjem doživljanju medvrstniškega nasilja kot nepriseljenci, kar kažejo podatki PISA 2015, 2018 in 2022.⁹ V Sloveniji ni razlik v zaznavanju medvrstniškega nasilja med obema skupinama v raziskavah PISA 2015 in 2022, v raziskavi PISA 2018 pa razlika obstaja. Delež 15-letnic in 15-letnikov priseljencev, ki poroča o tem, da so bili deležni medvrstniškega nasilja vsaj nekajkrat na mesec, je za 7 odstotnih točk višji (27 odstotkov) kot pri nepriseljencih (20 odstotkov). Razlika je statistično značilna.¹⁰ Tudi podatki raziskav TIMSS 2023, ICCS 2022 ter ICILS 2023 za Slovenijo kažejo, da ni razlik v občutku pripadnosti in doživljanju medvrstniškega nasilja med obema skupinama učenk in učencev.¹¹

Poglejmo še podatke o zaznani podpori učiteljic in učiteljev s strani učenk in učencev priseljencev. Medtem ko podatki raziskave PISA 2022 kažejo, da 15-letnice in 15-letniki priseljenci v povprečju v državah OECD zaznavajo višjo podporo učiteljic in učiteljev kot njihovi sovrstniki iz sprejemne države, tudi v Sloveniji, pa raziskava PISA 2018 ne pokaže razlik v zaznani podpori med 15-letnicami in 15-letniki priseljenci in nepriseljenci v povprečju v državah OECD, prav tako ne v Sloveniji. Raziskavi TIMSS 2023 in ICCS 2022 kažeta na podobno zaznavanje podpore učiteljic in učiteljev med obema skupinama učenk in učencev.¹²

9 OECD PISA Database, preglednica III.8.3 (2015), preglednica III.B1.2.4 (2018) in preglednica II.B1.3.31 (2022).

10 OECD PISA 2018 Database, preglednica III.B1.2.4.

11 Lastni izračuni Sektorja za kakovost in analize, MVI.

12 Lastni izračuni Sektorja za kakovost in analize, MVI.

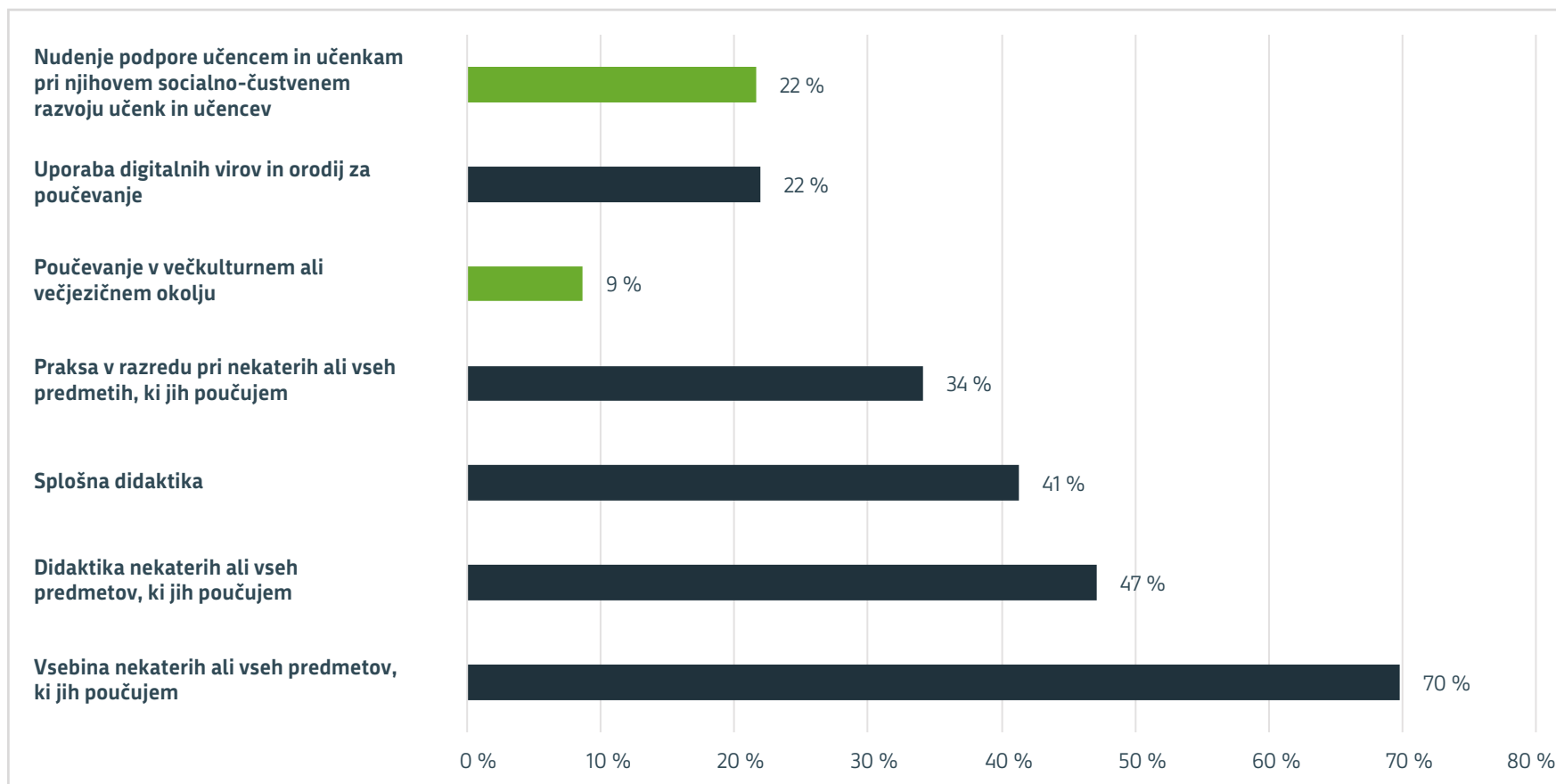
Usposobljenost strokovnih delavk in delavcev za delo z otroki priseljenci

Pri vključevanju otrok priseljencev bi bilo treba preseči osredotočenje zgolj na tečaje slovenščine in poskrbeti za uresničitev drugih kriterijev, ki omogočajo inkluzijo in zagotavljajo uspešno vključevanje otrok priseljencev. Tudi najnovejše Smernice (2024) navajajo, da je potreben celostni pristop, ki vključuje tudi socialno-čustveno podporo, kar je ključno za izboljšanje učne uspešnosti otrok priseljencev.

Učenje jezika okolja je temelj vključevanja, a vključevanje ni samo učenje jezika, poudarja Vižintin in v svojem modelu medkulturne vzgoje in izobraževanja (Vižintin, 2017) navaja sedem kriterijev, ki jih je treba razvijati za uspešno vključevanje otrok priseljencev:

1. medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo, 2. sistemska podpora pri vključevanju otrok priseljencev, 3. učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo, 4. razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih, 5. medkulturni dialog na šoli, 6. sodelovanje s (starši) priseljenci, 7. sodelovanje z lokalno skupnostjo. Od pedagoških delavk, delavcev pričakuje aktivno delovanje in vključevanje. V medkulturni model vključevanja aktivno vključuje vse vpletene akterje vključevanja: učenke, učence in starše, priseljene in nepriseljene, pedagoške delavke in delavce, priseljenke in priseljence, društva priseljencev, organizacije v lokalnem okolju in pristojne državne organizacije. Poudarja, da vsaka pedagoška delavka in vsak pedagoški delavec s svojim odnosom, z znanjem in dejanji soustvarja vključevalno (ali izključevalno) družbo in da je vsak soodgovoren za vključevanje.

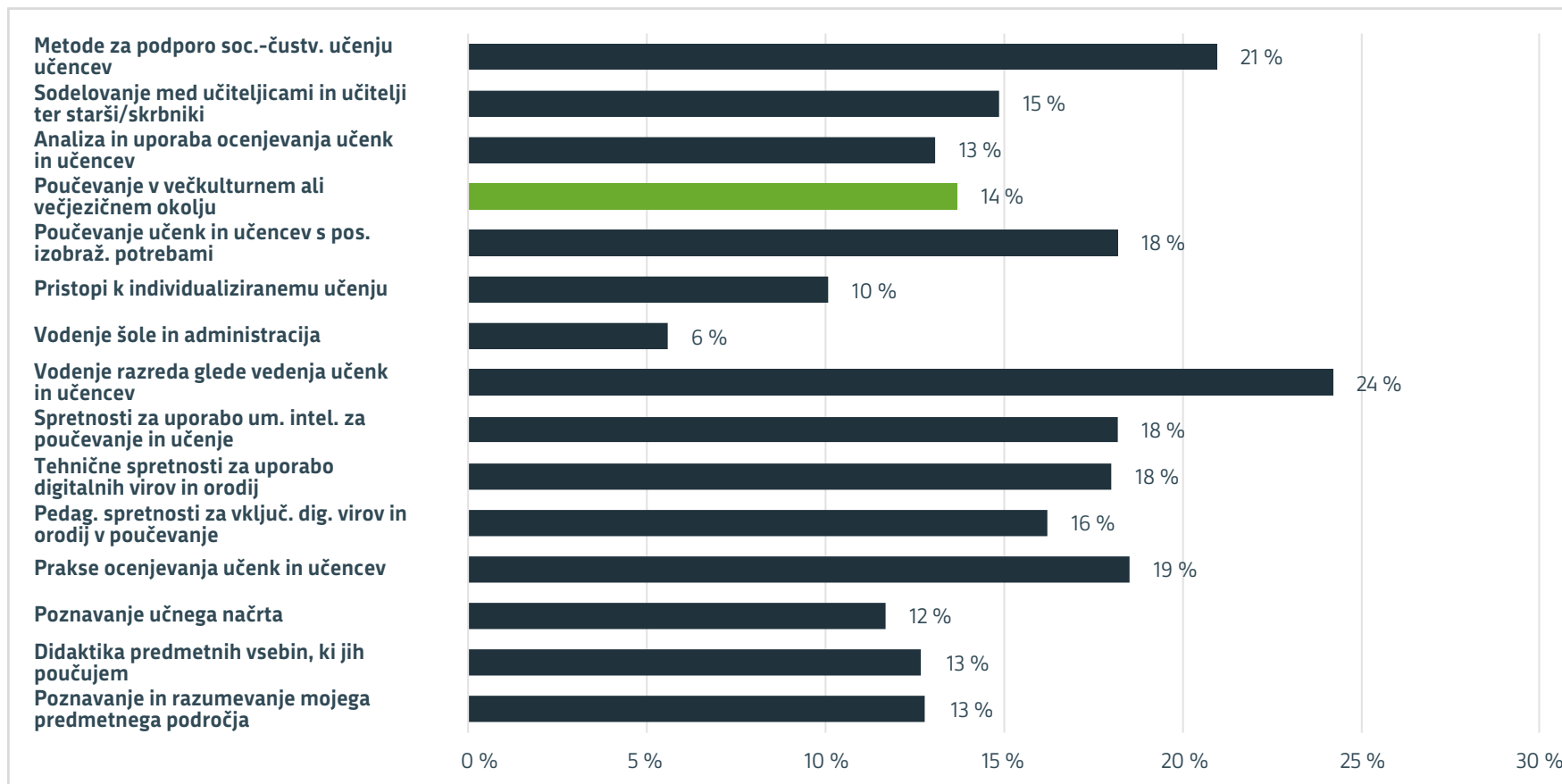
Podatki raziskave TALIS 2024 kažejo, da le 9 odstotkov učiteljev in učiteljic meni, da jih je njihovo formalno izobraževanje pripravilo »kar precej« ali »zelo« na poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju. To je pri Sloveniji najnižji odstotek od vseh ponujenih vidikov poučevanja v raziskavi (slika 3).



Slika 3: Odstotek učiteljic in učiteljev, ki meni, da jih je njihovo formalno izobraževanje pripravilo »kar precej« ali »zelo« na naslednje vidike poučevanja (TALIS 2024)

Vir: OECD, TALIS 2024 Database, preglednica 4.5

Raziskava TALIS meri tudi samozaznano potrebo učiteljev in učiteljic po profesionalnem usposabljanju. Slika 4 prikazuje odstotek učiteljev in učiteljic, ki poročajo o »visoki stopnji potrebe« po različnih dejavnostih strokovnega usposabljanja. Potrebo po profesionalnem usposabljanju, kako poučevati v večkulturnem ali večjezičnem okolju, je izrazilo 14 odstotkov učiteljic in učiteljev.



Slika 4: Odstotek učiteljev in učiteljic, ki poročajo o »visoki stopnji potrebe« po naslednjih dejavnostih strokovnega usposabljanja (TALIS 2024)

Vir: OECD, TALIS 2024 Database, preglednica 4.27

Dodaten vpogled v samozaznane potrebe učiteljic in učiteljev po usposabljanju za delo z otroki priseljenci predstavljajo rezultati kvalitativne in kvantitativne raziskave (Vižintin in Milharčič Hladnik, 2025 / RP1; Gostič in Vižintin, 2025 / RP2) (preglednica 6). Sodelujoče smo vprašali za mnenje, ali bi potrebovali dodatno usposabljanje za vključevanje otrok priseljencev ter ali bi jih na to po njihovem mnenju morale pripraviti univerze v času dodiplomskega študija. Obe mnenji imata visoko podporo (od 69 do 85 odstotkov), pri čemer največjo potrebo po dodatnem usposabljanju in usposabljanju v času dodiplomskega študija izražajo v osnovnih šolah, najmanjšo pa v srednjih šolah.

Preglednica 6: Usposabljanje za vključevanje otrok priseljencev

Trditvi	Vrtec	OŠ	SŠ
Menim, da bi vse pedagoške delavke, delavci potrebovali dodatno usposabljanje o procesih vključevanja, pripravi medkulturnih učnih ur, individualnega načrta aktivnosti / osebnega izobraževalnega načrta.	76,5 %	85,1 %	70,1 %
Menim, da bi univerze morale v času dodiplomskega študija pripraviti vse pedagoške delavke, delavce na večjezično, večversko in večetnično raznolikost v vrtcih in šolah, da bi imeli ustrezno znanje in kompetence za procese vključevanja, pripravo medkulturnih učnih ur, individualnega načrta aktivnosti / osebnega izobraževalnega načrta.	77,2 %	85,1 %	68,8 %

Vir: Gostič in Vižintin, 2025. Sodelujoči: 40 odstotkov vseh slovenskih vrtcev (167), 55 odstotkov vseh osnovnih (251) in 56 odstotkov vseh srednjih šol (101).

Najpomembnejši viri pridobivanja znanja za vključevanje otrok priseljencev in izvajanje medkulturnih učnih ur po oceni pedagoških delavcev

Na podlagi izkušenj iz projekta Le z drugimi smo (2016–2021), v katerem je na petih 16-urnih seminarjih sodelovalo 10.208 pedagoških delavk, delavcev, ti pa so na seminarjih v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah po vsej Sloveniji večkrat poudarili, da imajo za vključevanje otrok priseljencev premalo znanja (Vižintin in Kern 2022), smo v anketnem vprašalniku za kvantitativno raziskavo (Gostič in Vižintin, 2025 / RP2) za potrebe projekta Vključevanje in delo z otroki priseljenci v vrtcih in šolah v Sloveniji: analiza stanja (2024–2025) postavili trditve, s katerimi smo želeli preveriti, kje so pridobili potrebno znanje in kompetence za vključevanje otrok priseljencev in izvajanje medkulturnih učnih ur ter katero znanje in kompetence so po presoji sodelujočih iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol pomembne za vključevanje otrok priseljencev in izvajanje medkulturnih učnih ur.

Ključne ugotovitve kvantitativne raziskave (RP2) kažejo, da je med najpomembnejšimi tako za vrtce kot osnovne in srednje šole »Konkretno delo z otroki priseljenci«, za osnovne in srednje šole tudi »Izmenjava izkušenj s sodelavkami, sodelavci«. Za vse tri ravni so bila pomembna tudi dodatna usposabljanja, izbrana samostojno ali organizirana s strani organizacije, v kateri so zaposleni.

V osnovnih šolah se visoko uvršča »Izkušnja lastne priselitve v Slovenijo«, v srednjih šolah »Lastna izkušnja bivanja v tujini«, medtem ko v vrtcih ti dve možnosti zasedata zadnji mesti.

Pridobivanje znanj in kompetenc za vključevanje na fakulteti na do- ali podiplomskem študiju je manj pomembno. Premalo pridobljenega znanja in kompetenc za vključevanje otrok priseljencev na do- ali podiplomskem študiju potrjuje tudi kvalitativna raziskava (Vižintin in Milharčič Hladnik, 2025 / RP1). Sodelujoči vrtci so potrdili, da na dodiplomskem študiju ne pridobijo dovolj znanja za vključevanje otrok priseljencev, da so za pridobivanje znanj, kompetenc ključni projekti ali pa iščejo rešitve sami. Osnovne šole so poudarile, da učiteljice, učitelji, ki jih na novo zaposlijo, ko zaključijo študij na slovenskih univerzah, niso strokovno pripravljeni na vključevanje otrok priseljencev, zelo pa jim koristi praksa, ki jo pridobijo med študijem – sta pa dve mlajši učiteljici na eni od sodelujočih šol navedli, da nekaj izkušenj na dodiplomskem izobraževanju sta pridobili. Pri novih zaposlitvah so na nekaterih sodelujočih šolah pozorni na odnos, ki ga na razgovoru za zaposlitev pokažejo do otrok priseljencev in njihovega vključevanja, na dveh od sodelujočih šol pa so pri novih zaposlitvah, poleg primerne izobrazbe, pozorni tudi na večjezičnost. Med kandidatkami, kandidati izberejo tiste, ki poleg slovenščine in angleščine govorijo še katerega od drugih jezikov otrok priseljencev. Veščin, kako vključevati, prilagajati učno snov, se naučijo kasneje od starejših, bolj izkušenih kolegic, kolegov. Ugotovitve kvalitativne raziskave torej potrjujejo ugotovitve kvantitativne.

V kvalitativni raziskavi zaposleni v srednjih šolah – v nasprotju z večino zaposlenih na osnovnih šolah in v vrtcih – menijo, da so dovolj usposobljeni za vključevanje priseljenih dijakinj, dijakov v srednjih šolah, pri čemer tri od štirih srednjih šol (Vižintin in Milharčič Hladnik, 2025) poudarjajo, da vidijo najboljšo možnost za priseljene dijakinje, dijake v tem, da bi ti najprej obiskovali samo enoletni intenzivni tečaj slovenščine, šele potem bi se jih

vkjučilo k pouku. Vendar je v zaključnih komentarjih kvantitativne raziskave (RP2, Mnenja) tudi v srednjih šolah, tako kot v vrtcih in osnovnih šolah, zaslediti potrebo po nadaljnjem usposabljanju na področju vključevanja.

Znanje in kompetence, ki bi ga pedagoške delavke, delavci po lastni oceni potrebovali, da bi se čutili kompetentni za vključevanje otrok priseljencev in izvajanje medkulturnih učnih ur

Na vprašanje, koliko se vam zdi pomembno spodaj naštetu znanje, ki bi ga radi pridobili, da bi se čutili kompetentnejši za vključevanje otrok priseljencev in izvajanje medkulturnih učnih ur, so sodelujoči izbirali med 10 možnostmi: »Kako se sestavi in izvaja individualni načrt aktivnosti (OŠ) / osebni izobraževalni načrt (SŠ). Kako poteka učenje novega jezika, koliko časa traja. Kako se izvaja prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja. Kakšna je razlika med asimilacijo, integracijo, inkluzijo. Kako načrtovati in izvajati medkulturne učne ure znotraj rednih učnih ur. Kako posredovati učno snov, če ni skupnega jezika. Prisotnost vsebin o Slovenkah, Slovencih po svetu v učnih gradivih, njihove dejavnosti in prispevki v družbi – mi drugje. Prisotnost vsebin o priseljenkah, priseljencih v Sloveniji v učnih gradivih, njihove dejavnosti in prispevki v družbi – drugi pri nas. Oblike prikrite diskriminacije pri vključevanju. Področja vključevanja, potrebna za uspešno vključevanje v družbo.« Razvrstili so jih med ni pomembno, pomembno, zelo pomembno, nimam mnenja.

Ključne ugotovitve kvantitativne raziskave (RP2) kažejo, da je tako v vrtcih kot v osnovnih in srednjih šolah zato, da bi se čutili kompetentnejši za vključevanje otrok priseljencev

in izvajanje medkulturnih učnih ur, zelo pomembno védenje, kako poteka učenje novega jezika in koliko časa traja. Vrtcem in srednjim šolam je zelo pomembno vedeti, katera so področja vključevanja, potrebna za uspešno vključevanje v družbo, ter kako posredovati učno snov, če ni skupnega jezika. Za osnovne šole je zelo pomembno, kako načrtovati in izvajati medkulturne učne ure znotraj rednih učnih ur ter kako se sestavi in izvaja individualni načrt aktivnosti (OŠ) / osebni izobraževalni načrt (SŠ), za srednje šole, kako se izvaja prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja.

Kot pomembno so tako v vrtcih kot osnovnih in srednjih šolah izbrali prisotnost vsebin o priseljenkah, priseljencih v Sloveniji v učnih gradivih, njihove dejavnosti in prispevki v družbi – drugi pri nas. V vrtcih in osnovnih šolah je pomembna tudi prisotnost vsebin o Slovenkah, Slovencih po svetu v učnih gradivih, njihove dejavnosti in prispevki v družbi – mi drugje. Vrtcem in srednjim šolam je pomembno razumeti razlike med asimilacijo, integracijo, inkluzijo. Osnovnim šolam je pomembno še, kako posredovati učno snov, če ni skupnega jezika, ter kako se izvaja prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja, srednjim šolam pa, katere so oblike prikrite diskriminacije pri vključevanju.

Izbor najpomembnejših znanj in kompetenc priča o tem, da se pedagoške delavke, delavci zavedajo potrebe po razvoju svoje medkulturne zmožnosti in občutljivosti (Zorman, Zudič, 2019), po upoštevanju perspektive učenk in učencev s priseljenko izkušnjo (Rutar, 2018), zavedajo se izzivov diferenciranega in individualiziranega poučevanja (Ermenc, Štefanc, Mažgon, 2020). Pri načrtovanju nadaljnega usposabljanja je nujno upoštevati, katero znanje in kompetence že zaposleni v vzgoji in izobraževanju potrebujejo najprej –

če želimo, da bo vključujoče naravnan vzgojno-izobraževalni proces v Sloveniji resnično inkluziven ne le v teoriji in v zakonodajnih okvirih, ampak tudi v praksi.

Predlogu o potrebi po obveznem usposabljanju za vključevanje otrok priseljencev in izvajanje medkulturnih učnih ur med rednim univerzitetnim študijem pritrjujejo mnogi odgovori sodelujočih v kvantitativni in kvalitativni raziskavi. Njihovi odgovori kažejo, da je za večino najpomembnejše konkretno delo z otroki priseljenci, ne pa izobraževanje na do- in podiplomskem študiju.

Na univerzah bi bilo treba pripraviti zdajšnje študentke in študente, bodoče strokovne delavke, delavce za delo v velikih večjezičnih, večkulturnih in večverskih skupinah, razredih otrok, usposobiti jih za vključevanje otrok priseljencev, tako teoretično kot praktično. Predlagamo umestitev vsebin v PAI (pedagoško-andragoško izobraževanje). Sodelujoči izražajo potrebo po znanju, kako izvajati individualizacijo in diferenciacijo (pa ne samo za priseljene, tudi za Rome, nadarjene in otroke s posebnimi potrebami, so poudarili); potrebna bi bila praksa v izrazito medkulturnih okoljih, šolah; potrebujejo manj teorije, več konkretnih primerov (RP1).

Tudi na posvetu, ki je bil v okviru projekta Vključevanje in delo z otroki priseljenci v vrtcih in šolah v Sloveniji: analiza stanja (2024–2025) organiziran 6. 3. 2025,¹³ je bil med drugim

¹³ Posvet »Vključevanje in delo z otroki priseljenci v vrtcih in šolah v Sloveniji: primerjava perspektiv različnih deležnikov« je bil organiziran 6. 3. 2025 na ZRC SAZU. Udeležili so se ga priseljeni učenke, učenci, priseljeni dijakinje, dijaki, priseljena študentka, pedagoški delavke in delavci, ki so odgovorni za vključevanje, predstavnice in predstavniki Univerze v Ljubljani, Mariboru, Kopru, MVI, Zavoda za šolstvo RS, ZRC SAZU, Inštituta za slovensko izseljenstvo in migracije.

podan predlog, da bi se znanje in kompetence, potrebne za vključevanje otrok priseljencev in izvajanje medkulturnih učnih ur, vnesle v pedagoško-andragoško izobraževanje za strokovne delavce v osnovnih in srednjih šolah (PAI, 2025), obvezno za vse strokovne delavke in delavce, ki se zaposlijo v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Predlog je bil na posvetu močno podprt tako s strani sodelujočih šol kot z univerz.

Sklepne misli in priporočila

Otroci priseljenci v Sloveniji dosegajo v povprečju nižje učne rezultate kot njihovi vrstniki, kar je povezano predvsem z jezikovnimi ovirami in socialno-ekonomskim položajem. Celostni pristop, ki vključuje socialno in čustveno podporo ter razvoj potrebnih kompetenc pri strokovnih delavkah, delavcih, je ključen za izboljšanje učne uspešnosti otrok priseljencev. Slovenija spada med države, ki so razvile systemske ukrepe za vključevanje otrok priseljencev, a izzivi na področju učne uspešnosti in socialne integracije ostajajo.

Na podlagi analize različnih mednarodnih raziskav in poročil, zakonodaje, strokovnih smernic, kvantitativne in kvalitativne analize, izkušenj iz sodelovanja pri projektih vključevanja otrok priseljencev in drugih virov ter v prispevku predstavljenih rezultatov so v spodnji preglednici podana priporočila – če želimo, da bo vključujoče naravnan vzgojno-izobraževalni proces v Sloveniji resnično inkluziven ne le v teoriji in v zakonodajnih okvirih, ampak tudi v praksi.

Preglednica 7: Ključne ugotovitve, priporočila

Merilo	Ugotovitve	Priporočila
Otrokom priseljencem se na ravni politik in ukrepov zagotavlja vključenost in enak dostop do izobraževanja	Mednarodna raziskava MIPEx ocenjuje zakonodajni okvir. Slovenija dosega na področju izobraževanja 53/100 točk. Implementacije ne preverja.	• standardizacija jezikovnih testov • preverjanje implementacije
V vrtcih in šolah je vzpostavljeno sistematizirano delovno mesto koordinatorke, koordinatorja za vključevanje otrok priseljencev.	V vrtcih in šolah trenutno ni sistematiziranega delovnega mesta koordinatorja, koordinatorke vključevanja otrok priseljencev, ampak te naloge opravljajo zaposleni, najpogosteje svetovalne delavke, delavci in vodstvo. Strokovne delavke, delavci so preobremenjeni in nimajo dovolj ustreznih kompetenc, znanj za individualizacijo, prilagajanje, vključevanje.	• sistematizacija novega delovnega mesta koordinatorke, koordinator vključevanja (OŠ, SŠ) • finančna in organizacijska podpora sodelovanja z medkulturno mediatorko, mediatorjem, zlasti za sodelovanje s starši
Vzpostavljena je sistematična in strokovna izvedba začetnega tečaja slovenščine za otroke priseljence.	Vzpostavljen je pravni okvir za začetni tečaj slovenščine v osnovnih in srednjih šolah, ne pa tudi v vrtcih. Normativ za dodeljene ure za tečaj slovenščine je število otrok priseljencev, ne pa materni jezik otrok priseljencev ali njihove izvirne države. V srednjih šolah ni sistematiziranega delovnega mesta za poučevanje tečaja slovenščine. Različno poimenovanje, eno za osnovno šolo in drugo za srednjo šolo, je nepotrebno in vnaša dodatno zmedo.	• Pri normativu za tečaj slovenščine bi bilo treba upoštevati materni jezik otrok priseljencev in povečati število ur tečaja slovenščine tako v osnovni kot v srednji šoli za neslovansko govoreče, saj se otroci priseljenci s slovanskimi maternimi jeziki praviloma hitreje in lažje (na)učijo slovensko, medtem ko otroci z maternimi jeziki iz drugih jezikovnih skupin potrebujejo več časa. • sistematizacija delovnega mesta za poučevanje tečaja slovenščine v srednjih šolah • sprejem zakonodajnega okvira za tečaj (za otroke od 3 do 6 let) v vrtcih • enotno poimenovanje: tečaj slovenščine (v vrtcih, OŠ in SŠ) • razmislek o dodatnem letu: dve leti za en letnik/razred, prvo leto predvsem tečaj, brez stigme, vsaj v SŠ, tudi v tretjem triletju OŠ, če to otrok potrebuje

Merilo	Ugotovitve	Priporočila
Vzpostavljena je individualizacija pouka za otroke priseljence, ki omogoča sledenje napredku pri vključevanju, prilagojeno poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja.	Zakonodajni okvir za individualiziran program v OŠ in SŠ je, določa individualni načrt aktivnosti (OŠ) oziroma osebni izobraževalni načrt (SŠ). Izvaja se nesistematično, preredko. Uporabljajo se nekatere možnosti za prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja, za neocenjevanje v prvem letu po vpisu, manj za prilagojeno podajanje snovi. Individualizacija bi bila lažje izvedljiva, če bi bilo število otrok v skupinah, razredih manjše (kot za Rome).	• manjše število otrok v razredu • enotno poimenovanje: načrt vključevanja (v vrtcih, OŠ in SŠ)
Med vrtci in šolami ter starši otrok priseljencev je vzpostavljena visoka stopnja sodelovanja.	Sodelovanje s starši in z lokalnimi organizacijami je šibko. Kjer sodelovanje s starši in z lokalnimi organizacijami poteka, je vključevanje uspešnejše.	• razvoj različnih oblik sodelovanja, okrepitev sodelovanja s starši in z lokalnimi organizacijami
Učni dosežki otrok priseljencev	Mednarodne raziskave kažejo na nižje učne dosežke otrok priseljencev v primerjavi z otroki nepriseljenci. Glavna dejavnika sta socialno-ekonomski položaj in jezik.	• zagotavljanje kakovostnega učenja jezika okolja oziroma učnega jezika za učenke in učence priseljence (glej priporočila pri 3. merilu)
Samoporočano doživljanje medvrstniškega nasilja s strani učencev in učenk priseljencev	Praviloma ni razlik v doživljanju medvrstniškega nasilja med učenkami in učenci priseljenci in nepriseljenci. Izjema je PISA 2018, ki je pokazala, da so 15-letnice in 15-letniki priseljenci poročali o višji stopnji doživljanja medvrstniškega nasilja kot nepriseljenci.	• takojšnje odreagiranje na vsakršno nasilje in ukrepanje
Občutek pripadnosti šoli otrok priseljencev	Učenke in učenci priseljenci izkazujejo približno enak občutek pripadnosti šoli kot nepriseljenci.	/

Merilo	Ugotovitve	Priporočila
Zaznana podpora učiteljev in učiteljic s strani učencev in učenk priseljencev	Raziskave PISA 2018, TIMSS 2023 in ICCS 2022 kažejo na podobno zaznavanje podpore učiteljev in učiteljic med učenkami in učenci priseljenci in nepriseljenci, raziskava PISA 2022 pa pokaže na zaznano višjo podporo učiteljev in učiteljic s strani 15-letnic in 15-letnikov priseljencev v primerjavi z nepriseljenci.	/
Usposobljenost strokovnih delavk in delavcev za delo z otroki priseljenci	Podatki raziskave TALIS 2024 kažejo, da le 9 % učiteljev in učiteljic meni, da jih je njihovo formalno izobraževanje pripravilo »kar precej« ali »zelo« na poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju. To je pri Sloveniji najnižji odstotek od vseh ponujenih vidikov poučevanja v raziskavi.	• usposabljanje strokovnih delavk, delavcev, kako individualizirano pripravljati, izvajati pouk, preverjanje in ocenjevanje znanja ter kako umestiti medkulturne in migracijske vsebine v redne šolske ure, upoštevajoč (jezikovno, etnično, versko) raznolikost v razredu, družbi
	Obstaja pomanjkanje osnovnih znanj, kompetenc že zaposlenih in na novo diplomiranih pri zdajšnjem sistemu takojšnje vključitve otroka priseljenca.	• Za zdajšnje študentke, študente predlagamo umestitev ustreznih vsebin v pedagoško-andragoško izobrazbo za strokovne delavce in delavke v osnovnih in srednjih šolah (PAI), obvezno za vse, ki se zaposlijo v vzgojno-izobraževalnem sistemu (dolgoročne rešitve).
	Kompetence pridobijo strokovne delavke, delavci največ pri konkretnem delu z otroki priseljenci, pomembni so še izmenjava izkušenj, projekti, lastna izkušnja preseljevanja ali lastna izkušnja bivanja v tujini, šele nato je pomembno do- in podiplomsko izobraževanje. Da bi potrebovali dodatno usposabljanje za vključevanje otrok priseljencev in da bi jih na to morale pripraviti univerze v času dodiplomskega študija, meni od 69 do 85 % sodelujočih organizacij.	• umestitev medkulturnih in migracijskih vsebin v učne načrte, učno gradivo, da bodo lahko o njih poučevale vse strokovne delavke, delavci, ne le tisti z razvito medkulturno zmožnostjo

Literatura in viri

- Andragoški center Republike Slovenije. (2016). *Opismenjevanje v slovenščini za odrasle govorce drugih jezikov (z dodatkom za mladoletnike – prosilce za mednarodno zaščito): izobraževalni program*. https://arhiv.acs.si/programoteka/Opismenjevanje_v_slovenscini_za_odrasle_govorce_drugih_jezikov.pdf
- Brejc, M., in Širok, K. (ur.). (2019). *Kakovost v vrtcih in šolah. Šola za ravnatelje*. <http://kakovost.solazaravnatelje.si/#/Zbirka>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15–20. http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf
- Dežan, L., in Sedmak, M. (2020). Policy and practice: The integration of (newly arrived) migrant children in Slovenian schools. *Annales, Series historia et sociologia*, 30(4), 559–574.
- Ermenc, K. S., Štefanc, D., in Mažgon, J. (2020). Challenges of differentiated and individualized teaching in vocational education: The case of Slovenia. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(5), 815–831. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.815>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe: Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2025). *Participation in education and training by sex and age (edat_lfse_02)* [podatkovna zbirka]. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/edat_lfse_02
- Eurydice Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2024). *Spodbujanje sprejemanja raznolikosti in inkluzije v šoli v Evropi*. <https://eurydice.sio.si/publikacije/Spodbujanje-sprejemanja-raznolikosti-in-inkluzije-v-soli-v-Evropi-SI-UG.pdf>
- Eurydice Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje in šport. (2020). *Prelet politik: vključevanje učencev s priseljenkim ozadjem v šole v Evropi: nacionalne politike in ukrepi*.
- Gostič, M., in Vižintin, M. A. (2025). *Vključevanje in delo z otroki priseljenci v vrtcih in šolah v Sloveniji: analiza stanja. Raziskovalno poročilo 2: kvantitativna raziskava (RP2)*. ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.
- ISA institut. (2018). *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*.
- ISA institut, Osnovna šola Koper. (2016–2021). *Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja (SIMS)*. <https://www.medkulturnost.si/program/>
- Jezikovna Slovenija: portal za obveščanje o jezikovni politiki Republike Slovenije. (2015–2021). *Kako se slovenščino učijo otroci priseljenci, ki obiskujejo slovenske osnovne in srednje šole*. Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. <https://jezikovna-politika.si/kako-se-slovenscino-ucijo-otroci-priseljenci-ki-obiskujejo-slovenske-osnovne-in-srednje-sole/>
- Kajzer, A., Perko, M., Sodja, U., Čelebič, T., Petan, P., Kuštrin, A., in Rogan, D. (2019). *Soočanje s pomanjkanjem delovne sile: ekonomski izzivi 2019*. Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/konference/2019/EI_2019_pomanjkanje_delovne_sile.pdf
- Knez, M., Kern, D., Klemen, M., in Murn, K. (2010). *Učni načrt: tečaj slovenščine za dijake tujce (70 ur)*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/08/UN__dijaki_priseljenci.pdf
- Knez, M., Klemen, M., Kern, D., in Murn, K. (2020a). *Učni načrt: program osnovna šola, začetni pouk slovenščine za učence priseljence, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje: 120–180 ur (1. izd.)*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_1.pdf
- Knez, M., Klemen, M., Kern, D., in Murn, K. (2020b). *Učni načrt: program osnovna šola, začetni pouk slovenščine za učence priseljence, drugo vzgojno-izobraževalno obdobje: 120–180 ur*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_2.pdf
- Knez, M., Klemen, M., Kern, D., & Murn, K. (2020c). *Učni načrt: Program osnovna šola, začetni pouk slovenščine za učence priseljence, tretje vzgojno-izobraževalno*

- obdobje: 120–180 ur. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 5. maja 2025 s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_3.pdf
- Le z drugimi smo (LZDS). (2016–2021). *Le z drugimi smo*. ZRC SAZU, Pedagoški inštitut. <https://lezdrugismo.si/sl>
 - Milharčič Hladnik, M., in Kožar Rosulnik, K. (2021). The challenges of integrating migrant children into the Slovenian education system. V M. Sedmak idr. (ur.), *Migrant children's integration and education in Europe: Approaches, methodologies and policies* (str. 187–204). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/04/9788418615375.pdf>
 - Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (b. d.). *Centralna evidenca udeležencev vzgoje in izobraževanja* [Podatkovna zbirka].
 - OECD. (2023). *PISA 2022 database: izbrane slike iz I. zvezka*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>
 - OECD. (2023). *PISA 2022 database: izbrane preglednice iz II. zvezka*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>
 - OECD. (2019). *PISA 2018 database: izbrane preglednice iz III. zvezka*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2018-database.html>
 - OECD. (2017). *PISA 2015 database: preglednica III.8.3*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2015-database.html>
 - OECD. (2025). *TALIS 2024 database: izbrane preglednice iz 4. poglavja*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2024-database.html>
 - Portera, A., in Grant, A. C. (ur.). (2011). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. Routledge.
 - Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. (2007–2024). *Uradni list RS*, št. 57/07, 65/08, 99/10, 51/14, 64/15, 47/17, 54/19, 180/20, 54/21, 161/22, 74/23 in 50/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV7973>
 - Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. (2008). *Uradni list RS*. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2008-01-2831>
 - Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. (2018). *Uradni list RS*, št. 30/18. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1385?sop=2018-01-1385>
 - Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. (2013, s spremembami 2024). *Uradni list RS*, št. 52/13 in 63/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11583>
 - Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah. *Uradni list RS*, št. 30/18, 22/20 in 67/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV13433>
 - Pulko, S., in Zemljak, M. (2022). *Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022>
 - Rutar, S. (2018). Kakovost šole s perspektive učencev s priseljenko izkušnjo kot izhodišče za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja. *Dve domovini / Two Homelands*, 48, 109–127.
 - Solano, G., in Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy Index 2020 (MIPEX)*. <https://www.mipex.eu/>
 - Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. (2015). *Pedagoško-andragoška izobrazba za strokovne delavce v osnovnih in srednjih šolah (PAI)*. <https://www.ff.uni-lj.si/izobrazevanja/center-za-izobrazevanje/programi-za-izpopolnjevanje/pai>
 - Vižintin, M. A. (2019). Intenzivni tečaj slovenščine: za jezikovno samozavestne dijakinje in dijake, priseljene v Slovenijo. V H. Tivadar (ur.), *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest* (str. 503–511). Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://doi.org/10.4312/Obdobja.38.503-511>
 - Vižintin, M. A. (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Založba ZRC SAZU.
 - Vižintin, M. A. (ur.). (2025). *Vključevanje in delo z otroki priseljenci v vrtcih in šolah v Sloveniji: analiza stanja. Zaključno raziskovalno poročilo*. ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.
 - Vižintin, M. A., in Kern, B. (2022). *Začetni tečaj slovenščine in medkulturni dialog pri vključevanju otrok priseljencev. Dve domovini / Two Homelands*, 56, 131–148. <https://doi.org/10.3986/dd.2022.2.10>
 - Vižintin, M. A., in Milharčič Hladnik, M. (2025). *Vključevanje in delo z otroki priseljenci v vrtcih in šolah v Sloveniji: analiza stanja. Raziskovalno poročilo 1: kvalitativna raziskava (RP1)*. ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.
 - Yavçan, B., in Gorgerino, M. (2025). *A roadmap for inclusive policy in the EU*. Migration Policy Group. <https://www.mipex.eu/>
 - Zakon o osnovni šoli (ZOsn). (2006–2024). *Uradni list RS*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07,

107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13,
46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24.
<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

- Zavod RS za šolstvo. (2024). *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.*
- Zorman, A., in Zudič Antonič, N. (2019). Intercultural sensitivity of teachers. *Annales, Series Historia et Sociologia*, 29(2), 247–258.

.....

PROFESIONALNO UČENJE IN DELOVANJE UČITELJIC IN UČITELJEV

.....

UVOD

Andreja Schmuck

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Urad za razvoj in kakovost izobraževanja,
Sektor za kakovost in analize
andreja.schmuck@gov.si

Kakovost vzgoje in izobraževanja na vseh ravneh je v veliki meri odvisna od vzgojiteljic in vzgojiteljev, učiteljic in učiteljev ter drugih strokovnih delavk in delavcev, ki opravljajo vzgojno-izobraževalno delo. Kot ugotavlja že Bela knjiga iz leta 2011, so v strokovni literaturi, ki obravnava kakovost vzgojno-izobraževalnih sistemov, strokovne delavke in delavci prepoznani kot dejavnik, ki ima najpomembnejši vpliv na kakovost izobraževanja. Podobno novejši Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033 (MVI, 2025) na osnovi rezultatov desetletij raziskovanj kot tiste, ki najpomembneje prispevajo h kakovosti poučevanja ter s tem vplivajo na učenje in dosežke otrok, učenk in učencev, dijakinj in dijakov ter odraslih, prepoznava strokovne in vodstvene delavke in delavce vzgojno-izobraževalnih zavodov. Ob tem pa poleg kakovostnega začetnega formalnega izobraževanja poudarja predvsem pomembnost kontinuiranega profesionalnega in kariernega razvoja tudi od vstopa v poklic naprej.

Profesionalnost strokovnih delavk in delavcev, strokovno znanje, pedagoški pristopi, metode vzgojnega dela in prakse poučevanja, odnosi, ki jih vzpostavljajo in ki sooblikujejo učno in delovno okolje, pomembno vplivajo na to, kako se razvijajo sposobnosti udeleženk in udeležencev vzgoje in izobraževanja, koliko znanja pridobijo ter kakšen odnos razvijejo do učenja. Niti najboljši kurikul, organizacija vrtca ali šole, dobri materialni pogoji ali učna tehnologija ne morejo zagotoviti kakovosti, če vzgojno-izobraževalno delo ni izvedeno strokovno. Ne glede na starost udeleženk in udeležencev ali področje izobraževanja imajo strokovne delavke in delavci osrednjo vlogo tudi pri vzpostavljanju varnega in spodbudnega ter razvojni stopnji primernega učnega okolja.

Zbirka kakovost v vrtcih in šolah (Brejc in Širok, 2019), iz katere izhajamo, je v središče razmišljanj postavila udeleženke in udeležence vzgoje in izobraževanja, ki svoja znanja, spretnosti in vrednote razvijajo s pomočjo odličnih učiteljic in učiteljev ter v varnem in spodbudnem učnem okolju. Učiteljice in učitelji ter druge strokovne delavke in delavci h kakovosti vzgoje in izobraževanja prispevajo na različne načine. Njihova naloga v sistemu vzgoje in izobraževanja je več kot samo posredovanje znanja, saj vključuje celovito pedagoško delovanje: načrtovanje, izvajanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa, vzpostavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja ter oblikovanje dobrih in spoštljivih odnosov tako z udeleženkami in udeleženci vzgoje in izobraževanja ter njihovimi starši kot tudi s sodelavkami in sodelavci. Za izvajanje svojih nalog pa morajo biti ustrezno usposobljeni in izpolnjevati visoke profesionalne zahteve za opravljanje svojega poklica. Ob tem se neizogibno pojavi vprašanje, kaj pa strokovne delavke in delavci potrebujejo, da bodo lahko profesionalno opravljali svoje delo in s tem zagotavljali kakovost sistema vzgoje in izobraževanja.

V poglavju Profesionalno učenje in delovanje učiteljic in učiteljev (izraz učiteljice in učitelji uporabljamo kot skupno poimenovanje za vse strokovne delavke in delavce) predstavljamo nekaj prispevkov, ki to vprašanje osvetlujejo z različnih vidikov. Pri tem pogled usmerjajo predvsem z vidika sistema – ali učiteljicam in učiteljem omogoča kakovostno poučevanje in učenje, ali jim zagotavlja ustrezne pogoje za njihov profesionalni razvoj in tudi njihovo dobrobit – in iščejo odgovore, kako bi lahko prispevali k izboljšanju obstoječega stanja.

Profesionalna pot učiteljic in učiteljev se začne z njihovim začetnim izobraževanjem. Pomembno je, kako jih to usposobi in pripravi za poučevanje. Temu vprašanju se posveča **Janez Vogrinc** v prispevku, ki predstavi začetno izobraževanje učiteljic in učiteljev ter kompetence, ki jih morajo pridobiti v času začetnega izobraževanja. Začetno izobraževanje mora odgovarjati na potrebe vse kompleksnejše vloge učiteljic in učiteljev, pripraviti pa jih mora tudi na skrb za lasten profesionalni razvoj. Avtor v prispevku opozori še na dalj časa trajajočo odsotnost formalno sprejetih kriterijev za pedagoške študijske programe. V empiričnem delu prispevka predstavi analizo zastopanosti posameznih vsebinskih področij v pedagoških študijskih programih, ocene pomembnosti posameznih kompetenc za kakovostno opravljanje učiteljskega poklica ter (samo)oceno usposobljenosti študentk in študentov pedagoških študijskih programov za posamezne kompetence, s poudarkom na kompetencah za stalni profesionalni razvoj učiteljic in učiteljev ter za izvajanje procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Zaradi nizke zastopanosti slednjih dveh v pedagoških študijskih programih in razmeroma nizke (samo)ocene trenutne usposobljenosti študentk in študentov pedagoških študijskih programov za te kompetence, kar prikaže tudi z navedenim kazalnikom »Učiteljice in učitelji v začetnem izobraževanju pridobijo potrebne kompetence za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti in vodenje lastnega profesionalnega razvoja«, predlaga vključitev teh tem v obvezni del programa pedagoških študijskih programov.

Naslednji pomemben korak na poti profesionalnega razvoja učiteljic in učiteljev, morda celo najodločilnejši za razvoj njihove nadaljnje profesionalne in karijerne poti, je vstop v poklic. Ali so učiteljice in učitelji deležni ustrezne podpore ob vstopu v poklic, ali bi moralo biti uvaljalno obdobje obvezen sestavni del učiteljske profesionalne poti, kdo

jim lahko nudi podporo in ali tudi mentorice in mentorji potrebujejo usposabljanje za izvajanje kakovostnega mentoriranja? S temi in podobnimi vprašanji se ukvarja tudi avtorica **Barbara Kampjut**. Zanima pa jo tudi, kako začetno izobraževanje diplomantke in diplomante pedagoških študijskih programov pripravi na delo v razredu. Pri tem se osredotoči predvsem na vlogo in pomen praktičnega pedagoškega usposabljanja, ki prihodnjim učiteljicam in učiteljem nudi prvo neposredno izkušnjo dela v šoli. Pedagoška praksa je ključni del začetnega izobraževanja učiteljic in učiteljev, saj omogoča povezovanje teorije s prakso, razvijanje kompetenc, refleksije in avtonomije učiteljic in učiteljev, kar je osnova za kakovostno poučevanje in učenje. Avtorica v prispevku poudari potrebo po ustreznem sistematičnem usposabljanju, nagrajevanju in organiziranju dela mentoric in mentorjev na šoli, opozarja pa tudi na pomanjkljivo sodelovanje med šolami in fakultetami, prav tako med mentoricami in mentorji študentkam in študentom na praksi ter specialnimi didaktiki na fakultetah pri izvajanju praktičnega pedagoškega usposabljanja, kar utemeljuje tudi z rezultati opravljene raziskave. Navedeni rezultati pa ne podpirajo trditve kazalnika »Zagotovljeno je kakovostno praktično pedagoško usposabljanje v začetnem izobraževanju za učiteljice in učitelje«, saj samo tretjina anketiranih ravnateljic in ravnateljev meni, da je pedagoška praksa dobro zasnovana in v zadostnem obsegu.

Z zaključenim začetnim izobraževanjem, vstopom v poklic in pridobitvijo poklicne kvalifikacije se profesionalni razvoj učiteljic in učiteljev ne zaključi. Začne se intenziven proces vseživljenjskega učenja, ki omogoča dopolnjevanje in nadgrajevanje že pridobljenega znanja in kompetenc. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje predstavlja pomemben vidik razvoja profesionalizma. **Mihaela Zavašnik** v svojem prispevku obravnava

tri temeljne elemente profesionalnega učenja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev: priložnosti, učinke in potrebe. Priložnosti preučuje z različnih vidikov: obsega, vrste in vsebine ter trajanja ponujenih programov, pri čemer zaznava precej pozitivnih trendov, opozarja pa tudi na mnoge pomanjkljivosti. Pri analizi učinkov ugotavlja razhajanja med nacionalnimi (KATIS) in mednarodnimi podatki (TALIS). Analizo potreb strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev po vsebinah profesionalnega učenja pa opravi na podlagi rezultatov mednarodnih raziskav, saj v Sloveniji na ravni sistema ne obstaja mehanizem identificiranja teh potreb. Na to opozori tudi pri kazalniku »Zagotovljen je celovit in praktičen mehanizem za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti profesionalnega učenja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev«, v okviru katerega poleg tega, da ni »vzpostavljen sistem identificiranja potreb strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev po dejavnostih in vsebinah profesionalnega učenja«, poudarja še druge šibke točke sistema na področju profesionalnega učenja.

V dejavnostih profesionalnega učenja učiteljice in učitelji pridobivajo tudi znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo za vzpostavljanje in vzdrževanje kakovostnih odnosov z učenkami in učenci, starši ter sodelavkami in sodelavci. Odnosna kompetenca ni pomembna samo za kakovostne odnose učiteljic in učiteljev z drugimi, ampak je ključna tudi pri podpiranju njihove lastne dobrobiti. Odnosno kompetentnost strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju obravnava **Ana Kozina**, ki temeljni vprašanji preučevanja vzgoje in izobraževanja – kaj počnemo (učna vsebina) in kako to počnemo (didaktika poučevanja) – dopolnjuje s pomembnim vprašanjem: v kakšnem odnosu to počnemo. V svojem prispevku se ukvarja s pomenom odnosov in razvijanjem odnosne

kompetentnosti, za katero je ključna podpora socialnim in čustvenim kompetencam, prepoznavanju raznolikosti učiteljic in učiteljev ter njihovemu odzivanju nanjo. Odnosna kompetentnost se je v raziskavah izkazala kot pomembna, tako za same učiteljice in učitelje, za njihovo dobrobit, nižje ravni stresa in izgorelosti kot tudi za tiste, s katerimi prihajajo v stik, saj se dobrobit učiteljic in učiteljev pomembno povezuje z učnim uspehom učenk in učencev. Avtorica osvetli vpliv pozitivnih in podpornih odnosov med učenkami in učenci ter učiteljicami in učitelji, prav tako tudi negativnih, ki so enako pomembni ali celo pomembnejši kot pozitivni. Kljub temu da je uspešnost poučevanja in učenja v veliki meri odvisna od odnosne kompetentnosti strokovnih delavk in delavcev, ugotavlja, da podatki za Slovenijo kažejo nezadostno podporo odnosnim vidikom poučevanja in učenja. Med izbranimi kazalniki prikaže majhno vključenost odnosnih elementov tako v začetno izobraževanje kot tudi v profesionalno učenje učiteljic in učiteljev. V prispevku zato priporoča vključitev obveznih vsebin odnosne kompetentnosti v začetno izobraževanje učiteljic in učiteljev, razvoj dolgoročnih in evalviranih podpornih programov profesionalnega učenja učiteljic in učiteljev, uvedbo redne supervizije ter sistematično spremljanje in vrednotenje odnosnih vidikov učenja in poučevanja, saj ti dokazano prispevajo h kakovosti vzgoje in izobraževanja.

Razvita odnosna kompetenca in kakovostni odnosi vplivajo tudi na ohranjanje strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju, kar je še posebej pomembno v obdobju njihovega pomanjkanja. Obravnavanje problema pomanjkanja je postalo osrednja tema številnih razprav, povezanih z vzgojo in izobraževanjem. Ne samo v Sloveniji, ampak tudi v mednarodnem prostoru, saj gre za globalni pojav. Na pomanjkanje usposobljenih

strokovnih delavk in delavcev, visoko povprečno starost zaposlenih, preobremenjenost in nizko družbeno cenjenost poklica opozarjata tudi **Anja Benko in Brigita Žarkovič Adlešič**. V prispevku obravnavata dejavnike, ki jih opredeljujeta kot ključne za razumevanje problematike in ki predstavljajo vzvod za spreminjanje ugleda in položaja učiteljskega poklica v družbi. Za namen predstavitve jih razdelita v pet sklopov, pri čemer opozarjata, da so vsi dejavniki med seboj tesno prepleteni. Ti dejavniki se nanašajo na spremljanje stanja na področju kadrov, ugled in položaj poklica, avtonomijo, spremljanje ravni stresa in samoučinkovitosti ter finančne vidike. Na podlagi navedenih dejavnikov predlagata vrsto ukrepov: od razvoja systemske aplikacije, ki bo omogočala spremljanje stanja in informirano načrtovanje, krepitve ugleda, položaja in zaupanja v učiteljski poklic in šolstvo, strategij privabljanja novih učiteljic in učiteljev, povečanja avtonomije in vpliva učiteljic in učiteljev na odločevalske procese, krepitve odpornosti, zmanjšanja administrativnih bremen ravnateljic in ravnateljev ter učiteljic in učiteljev do izboljšanja delovnih pogojev, širitve štipendiranja in stabilnega financiranja izobraževanja. Za namen poročila predlagata kontinuirano spremljanje dveh dejavnikov, in sicer v okviru kazalnikov »Učiteljski poklic ima ugled v družbi« in »Učiteljicam in učiteljem je zagotovljeno varno in spodbudno delovno okolje«. Pri prvem posebej poudarjamo zaskrbljujoče majhen delež učiteljic in učiteljev, ki menijo, da v Sloveniji družba ceni njihov poklic.

Pomanjkanje učiteljic in učiteljev je izrazitejše v poklicnem in strokovnem izobraževanju, saj gre za kader, ki je iskan tudi v gospodarstvu, kjer lahko velikokrat ponudijo boljše plačilo, medtem ko so izobrazbeni pogoji v šolstvu lahko zahtevnejši, samo delo pa pogosto kompleksnejše. Da bi problem pomanjkanja učiteljic in učiteljev v poklicnem

in strokovnem izobraževanju lahko uspešneje reševali, je treba poznati in razumeti tudi specifične tega področja. Zadnji prispevek tega poglavja smo zato namenili pregledu področja poklicnega in strokovnega izobraževanja. Avtorica **Simona Knavs** v prispevku poda celovito informacijo o področju delovanja učiteljic in učiteljev strokovnih modulov, deloma pa tudi drugih strokovnih delavk in delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju. V prispevku obravnava kompleksnost srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter predstavi deset njegovih značilnosti oziroma posebnosti v primerjavi s srednješolskim splošnim izobraževanjem. Med temi izstopajo pestrost programov in njihovega izvajanja (strokovni moduli, praktično izobraževanje), kompetenčna zasnova kurikula, velika vpetost v delovno okolje, sodelovalna naravnost poučevanja, zahtevane delovne izkušnje učiteljic in učiteljev, heterogenost dijaške populacije ter raznolikost in razpršenost študijskih skupin (pestrost strokovnih modulov). Avtorica ocenjuje, da je sodelovalno delo učiteljic in učiteljev ključni pogoj za kakovostno izvajanje kompetenčno naravnane izobraževanja, kar želi poudariti tudi pri oblikovanju kazalnikov za spremljanje kakovosti profesionalnega učenja in delovanja učiteljic in učiteljev, vendar pa pri tem naleti na problem dostopnosti podatkov. Ti so nepopolni in ne ločujejo med splošnim ter poklicnim in strokovnim izobraževanjem. Z izbiro kazalnika »Učitelj se vključuje in deluje v skupnostih izven šole« želi prikazati dva pomembna vidika sodelovanja, zato za merili kazalnika izbere »delež učiteljic in učiteljev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki so se udeležili vsaj enega srečanja študijske skupine na leto« ter »delež učiteljic in učiteljev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki so se udeležili vsaj enega strokovnega srečanja z delodajalci/strokovnjaki na leto«, ki pa zaradi dejstva, da podatki, ki bi na nacionalni ravni prikazovali stanje

na področju teh kazalnikov posebej za učiteljice in učitelje v poklicnem in strokovnem izobraževanju, niso dostopni, ostaneta brez kvantitativnega ovrednotenja.

Pregled po posameznih sklopih poglavja Profesionalno učenje in delovanje učiteljic in učiteljev prikaže močne in šibke točke tega področja ter ponuja izhodišča za nadaljnje razmisleke. V prispevkih so nekoliko bolj poudarjene šibke točke, saj so avtor in avtorice bolj obravnavali izzive in se usmerjali v predloge za izboljšave.

Profesionalizem učiteljic in učiteljev v Sloveniji lahko ocenimo kot ustrezen. Učiteljice in učitelji so visoko profesionalno usposobljeni, imajo dobro predmetno znanje in obvladajo didaktiko poučevanja, vendar so slabše pripravljeni na delo v razredu ter na sodobne zahteve poučevanja. Pri svojem delu izražajo visoko profesionalno odgovornost in se čutijo odgovorne za učne rezultate ter dobrobit učenk in učencev. Zavedajo se pomena nenehnega nadgrajevanja znanja in se v veliki meri udeležujejo dejavnosti profesionalnega učenja. (OECD, 2025) Vendar pa določena področja niso zadostno obravnavana ne v začetnem ne v nadaljnjem izobraževanju. Ob vstopu v poklic niso deležni ustrezne podpore, zato se kaže potreba po sistemski ureditvi uvajanja učiteljic in učiteljev, saj gre za točko na karierni poti, ki je ključna tako za nadaljnji razvoj profesionalizma kot tudi ostajanje učiteljic in učiteljev v poklicu. Prav tako bi bilo treba pri mentoriranju podpreti izkušene učiteljice in učitelje. Okrepiti področja, pri katerih se učiteljice in učitelji počutijo šibki. Dvigniti ugled in privlačnost učiteljskega poklica.

Ugotovitve v pričujočih prispevkih so v veliki meri skladne tudi s strateškimi cilji področja profesionalnega in kariernega razvoja strokovnih in vodstvenih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju, predstavljenimi v razvojnem programskem dokumentu Ministrstva za vzgojo in izobraževanje (MVI, 2025), ki poudarjajo potrebo po izboljšanju kakovosti pedagoških študijskih programov, podpori strokovnih in vodstvenih delavk in delavcev na začetku karierne poti (obvezno enoletno uvajalno obdobje za vse, usposabljanje mentoric in mentorjev, posodobitev strokovnega izpita), zagotavljanju uspešnega in učinkovitega sistema profesionalnega in kariernega razvoja, krepitvi ugleda in prepoznavnosti poklicev v vzgoji in izobraževanju za razvoj družbe, spodbujanju prehoda strokovnjakinj in strokovnjakov z večletnimi delovnimi izkušnjami v vzgojno-izobraževalni sistem. Pri preučitvi dokumenta je bilo ugotovljeno, da so bili nekateri izmed predlaganih ukrepov že obravnavani in realizirani, določene vsebine in rešitve pa širše prepoznane kot nujne in potrebne, zato so nekateri ukrepi za njihovo reševanje že v pripravi. Poteka prenova sistema vzgoje in izobraževanja s kurikularno prenovo ter modernizacijo poklicnega in strokovnega izobraževanja, prav tako posodobitev študijskih programov za izobraževanje učiteljic in učiteljev.

Smo v času, ko potekajo ključni premiki na sistemski ravni. Verjamemo, da tudi pričujoče poglavje ponuja dobra izhodišča za razmisleke pri usmerjanju nadaljnje priprave ukrepov na področju vzgoje in izobraževanja.

Literatura in viri

- Brejc, M., in Širok, K. (ur.). (2019). *Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah*. Šola za ravnatelje. <http://kakovost.solazaravnatelje.si/#/Zbirka>
- Krek, J. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Zavod RS za šolstvo. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-YDIRK2GZ>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI). (2025). *Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033*. <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/prenova-sistema-vzgoje-in-izobrazevanja-v-sloveniji/>
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

.....

ZAČETNO IZOBRAŽEVANJE UČITELJIC IN UČITELJEV V KONTEKSTU ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA IN SPODBUJANJA NJIHOVEGA PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Dr. Janez Vogrinc

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

janez.vogrinc@pef.uni-lj.si

KAZALNIK

MERILO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

1 Učiteljice in učitelji v začetnem izobraževanju pridobijo potrebne kompetence za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti in vodenje lastnega profesionalnega razvoja.	1.1 Visoka zastopanost vsebin, ki obravnavajo kakovost v izobraževanju, v pedagoških študijskih programih	1.1.1 NE
	1.2 Visoka zastopanost vsebin, ki obravnavajo profesionalni razvoj učiteljic in učiteljev, v pedagoških študijskih programih	1.2.1 NE
	1.3 Ocena (samo)usposobljenosti študentk in študentov pedagoških študijskih programov za kompetenco s področja kakovosti v izobraževanju	1.3.1 Povprečna ocena usposobljenosti za kompetenco na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 pomeni povsem neusposobljen, 5 zelo usposobljen): • sposobnost samokritičnega premisleka o lastnem delu in vrednotenja lastnega dela: 3,6 • izboljšanje kakovosti svojega dela na podlagi samoevalvacije v procesu zagotavljanja kakovosti: 3,3 • usposobljenost za raziskovanje lastne prakse: 3,2 (Posodobitev pedagoških študijskih programov, NOO 2024)
	1.4 Ocena (samo)usposobljenosti študentk in študentov za kompetenco s področja profesionalnega razvoja	1.4.1 Povprečna ocena usposobljenosti za kompetenco na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 pomeni povsem neusposobljen, 5 zelo usposobljen): • odgovornost za svoj profesionalni razvoj: 3,5 • izboljšanje kakovosti svojega dela z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem: 3,4 • usposobljenost za vseživljenjsko učenje: 3,3 (Posodobitev pedagoških študijskih programov, NOO 2024)

Povzetek

Prispevek predstavlja, kako je področje zagotavljanja kakovosti vključeno v pedagoške študijske programe, namenjene prihodnjim učiteljicam in učiteljem. Procese zagotavljanja kakovosti poveže z njihovim profesionalnim razvojem, saj je ravno stalno prizadevanje za kakovost izobraževanja tisto, kar bi moralo dati osnovo za oblikovanje individualnega programa nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljic in učiteljev. Čeprav sta bili kompetenci prizadevanje za kakovost izobraževanja in skrb za profesionalni razvoj vključeni v nabor splošnih generičnih kompetenc že pri oblikovanju t. i. bolonjskih študijskih programov, je analiza obstoječih pedagoških študijskih programov pokazala, da je na ravni ciljev in kompetenc najmanj zastopano področje ravno profesionalni razvoj, kakovost izobraževanja pa je tretje najmanj zastopano področje. Empirična raziskava je pokazala, da mentorice in mentorji študentkam in študentom na praktičnem pedagoškem usposabljanju menijo, da so kompetence s področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ter profesionalnega razvoja izredno pomembne za kakovostno opravljanje učiteljskega poklica. Študentke in študenti pedagoških študijskih programov nekoliko višje ocenjujejo svojo trenutno usposobljenost pri kompetencah, ki se nanašajo na profesionalni razvoj. Na splošno pa pri vseh kompetencah svojo trenutno usposobljenost ocenjujejo nižje, kot ocenjujejo mentorice in mentorji zaželeno razvitost teh kompetenc. Na osnovi predstavljenih rezultatov predlagamo posodobitev pedagoških študijskih programov v smeri vključitve obveznega predmeta s področja zagotavljanja kakovosti in oblikovanje sklopa izbirnih predmetov s tega področja za tiste, ki bi se želeli usposobiti za vodenje procesov zagotavljanja kakovosti v šolah.

Ključne besede: začetno izobraževanje učiteljic in učiteljev, kompetenca, kakovost, profesionalni razvoj, raziskovanje, samoevalvacija

Initial Teacher Education in the Context of Quality Assurance and Promoting the Professional Development of Teachers

The paper examines how the field of quality assurance is embedded in initial teacher education programmes for prospective teachers. It highlights the connection between quality assurance processes and teachers' professional development, as sustained efforts to enhance the quality of education should underpin each teacher's individual programme of continuous professional development. Although competences related to striving for quality in education and commitment to professional development were included among the general generic competences in the original Bologna study programmes, an analysis of current initial teacher education programmes shows that, at the level of objectives and competences, professional development is the least represented area, while quality of education is the third least represented. Empirical findings indicate that mentors supervising students during practical training regard competences in quality assurance and professional development as highly important for effective teaching. Prospective teachers rate their own current competences related to professional development slightly higher; however, overall, they assess their competence levels in all areas lower than the desirable levels identified by mentors. Based on these findings, we propose updating study programmes by introducing a compulsory course on quality assurance and developing a suite of elective courses for those wishing to acquire the expertise needed to lead quality assurance processes in schools.

Keywords: initial teacher education, competence, quality, professional development, research, self-evaluation

Uvod

Prispevek obravnava pomen začetnega izobraževanja učiteljic in učiteljev za uspešno izvedbo procesov zagotavljanja kakovosti v šolski praksi. Procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poveže z njihovim profesionalnim učenjem. Ker je usposobljenost učiteljic in učiteljev v veliki meri odvisna od kakovosti pedagoških študijskih programov, prispevek predstavlja ugotovitve analize o tem, katera vsebinska področja so zastopana v obstoječih pedagoških študijskih programih in kako pogosto sta zastopani temi profesionalni razvoj in kakovostno izobraževanje. Predstavlja tudi mnenje mentoric in mentorjev študentkam in študentom na praktičnem pedagoškem usposabljanju o tem, za katere kompetence bi morali biti prihodnje učiteljice in učitelji usposobljeni, da bi lahko kakovostno opravljali učiteljski poklic, in mnenje študentk in študentov o tem, kako ocenjujejo svojo trenutno usposobljenost za posamezno kompetenco, s posebnim poudarkom na kompetencah profesionalnega razvoja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju. Zbiranje podatkov je potekalo v okviru projekta Posodobitev pedagoških študijskih programov, ki ga izvaja konzorcij treh univerz (Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Univerza na Primorskem), v njem pa sodelujejo vse fakultete in akademije, ki v Republiki Sloveniji izvajajo pedagoške študijske programe.

Kompetence v izobraževanju učiteljic in učiteljev

Kakovost vzgojno-izobraževalnega sistema je v veliki meri odvisna od učiteljic in učiteljev ter drugih strokovnih delavk in delavcev, ki so zaposleni v šoli, zato tudi države vsaj do določene stopnje regulirajo njihov način izobraževanja (npr. vstopni pogoji za študij, čas trajanja izobraževanja oziroma stopnja izobrazbe, ki je potrebna za opravljanje poklica, uvajanje v učiteljski poklic, pogoje, ki jih morajo izpolnjevati izobraževalke in izobraževalci prihodnjih učiteljic in učiteljev) in si prizadevajo, da bi bili učiteljice in učitelji vpeti v sistem vseživljenjskega izobraževanja in učenja. V Sloveniji so morali po reformi strokovnega programa v univerzitetni program (1987/1988) oziroma reorganizaciji akademije za izobraževanje v fakulteto za izobraževanje (1990) vsi učitelji in učiteljice v šolah imeti zaključen takratni univerzitetni program in pridobljeno pedagoško-andragoško izobrazbo. Vse učiteljice in učitelji so morali opraviti tudi strokovni izpit, in sicer pred državno izpitno komisijo, ki jo je imenoval minister, pristojen za izobraževanje. Določila glede pedagoško-andragoške izobrazbe in strokovnega izpita so v veljavi še danes, na področju univerzitetnega izobraževanja učiteljic in učiteljev pa so se najpomembnejše spremembe pričele leta 2003/2004. To študijsko leto pomeni začetek t. i. bolonjskega procesa, ki označuje vključitev slovenskega sistema v »evropsko dimenzijo vzgoje in izobraževanja«. Cilj bolonjskega procesa je bil, da Slovenijo do leta 2010 vključi v enoten evropski visokošolski sistem. V prenovi študijskih programov so bile vključene tudi vse fakultete, ki izobražujejo prihodnje učiteljice in učitelje.

Skupna evropska načela za učiteljske kompetence in kvalifikacije (Zgaga, 2006) so ponudila izhodišča prenovi študijskih programov za področje vzgoje in izobraževanja na štirih načelih in treh snopih kompetenc. Načela so bila: 1) učiteljstvo kot visokokvalificiran poklic, ki je 2) umeščen v kontekst vseživljenjskega učenja, 3) je mobilno in 4) utemeljeno na partnerstvu. Trije snopi kompetenc pa so bili: usposobljenost za delo z drugimi, usposobljenost za delo z znanjem in usposobljenost za delo z družbo in v družbi.

Po bolonjski prenovi izobraževanje osnovnošolskih in srednješolskih učiteljic in učiteljev v Sloveniji traja 5 let v vzporednem modelu oziroma 6 let v primeru zaporednega modela. Kvalifikacijo za poučevanje je možno dobiti:

- z uspešnim zaključkom visokošolskega študijskega programa, ki je namenjen poučevanju razrednega pouka ali predmetnega pouka (enega ali dveh predmetov) in s pridobitvijo strokovnega naziva magister profesor oziroma magistrica profesorica razrednega pouka ali magister profesor oziroma magistrica profesorica enega ali dveh predmetov (vzporedni model izobraževanja učiteljic in učiteljev) ali
- z uspešnim zaključkom visokošolskega študijskega programa, v katerem študentke in študenti usvojijo potrebna znanja o določenem predmetnem področju, v času študija pa ne usvojijo potrebnega pedagoškega znanja; po zaključku študija mora takšen diplomant oziroma diplomantka zaključiti še enoletno pedagoško-andragoško izobraževanje, ki poteka kot program izpopolnjevanja in je ovrednoteno s 60 kreditnimi točkami (zaporedni model).

Ena od novosti, ki jih je vpeljal bolonjski proces, je bila tudi vpeljava študijskih dosežkov, izraženih s kompetencami, ki jih študentke in študenti pridobijo s študijskim programom. Kompetence so pojmovane kot sestavljene kapacitete, ki vključujejo tako diskurzivno kot praktično znanje in predstavljajo dinamično kombinacijo znanja, razumevanja, spretnosti, sposobnosti in vrednot (Tancig, 2006, str. 13). Glavni smoter študijskih programov je tako postal spodbujanje razvoja kompetenc, relevantnih za določeno področje, kar pomeni, da morajo diplomantke oziroma diplomanti uporabiti svoje teoretično znanje in spretnosti na način, da bodo v praksi znali reševati tudi najkompleksnejše probleme. Ob tem pa je pomemben tudi njihov odnos do določene tematike. Če bodo imeli pozitiven odnos do določene tematike, če bodo razumeli, da je pomembna in zakaj je pomembna, je verjetnost, da bodo uspešni pri soočanju z najzahtevnejšimi izzivi, bistveno večja. Pri opredeljevanju seznama kompetenc, ki naj bi jih v času študija usvojili študentke in študenti določenega študijskega programa, je treba upoštevati še zakonodajni okvir, ki na določenih področjih bolj ali manj natančno določa, kaj so osnovne naloge nekoga, ki opravlja določen poklic, treba pa je doseči tudi dogovor z delodajalci (na področju izobraževanja predvsem z ravnateljicami in ravnatelji, pomembno pa je tudi mnenje izkušenih učiteljic in učiteljev), ki imajo natančen vpogled v prakso določenega področja.

Ob prenovi je bilo določeno, da morajo študijski programi, ki izobražujejo prihodnje učiteljice in učitelje, imeti vsaj 60 kreditnih točk vsebin temeljnih pedagoških predmetov, v okviru katerih pridobijo študentke in študenti znanje o pouku (npr. didaktika, specialna didaktika, teorija vzgoje, andragogika, sociologija vzgoje, filozofija edukacije, pedagoška metodologija, psihologija za učitelje, antropologija), od tega pa mora biti 15 kreditnih

točk namenjenih praktičnemu pedagoškemu usposabljanju. Dobro usposobljeni učiteljice in učitelji za svoje delo potrebujejo znanje predmetnih področij oziroma strok, ki jih poučujejo, ter ustrezno pedagoško psihološko znanje. Med splošne (generične) kompetence visokošolskih diplomantk in diplomantov pa so bile uvrščene kompetence (samo)kritičnost, (samo)refleksivnost, (samo)evalviranje in prizadevanje za kakovost ter tudi vrednota stalnega strokovnega napredovanja in strokovnega usposabljanja (Tancig, 2006) oziroma odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006). Že ob prenovi je bilo namreč jasno, da se vloga učiteljic in učiteljev v sodobni šoli precej razlikuje od vloge, ki so jo imeli v preteklosti, in da se tudi učni kontekst (npr. značilnosti učenk in učencev, vloga staršev v učnem procesu, hitrost družbenih in tehnoloških sprememb) hitro spreminja in postaja vse bolj nepredvidljiv. Vloga učiteljice oziroma učitelja postaja vse kompleksnejša, kar postavlja tudi izobraževalce prihodnjih učiteljic in učiteljev pred nove izzive in naloge. Prihodnje učiteljice in učitelje je treba usposobiti za izvajanje diferenciacije in individualizacije ter s tem za prilagajanje poučevanja individualnim značilnostim učenk in učencev, za delo z učenkami in učenci s posebnimi potrebami, vključno z delom z nadarjenimi učenkami in učenci, za delo z učenkami in učenci priseljenci, za udejanjanje načela integracije in inkluzije, za medpredmetno povezovanje, poznati morajo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in presoditi, kdaj in na kakšen način jo je smiselno vključiti v učni proces, sposobni morajo biti oblikovati multikulturno učno okolje, sodelovati morajo s starši učenk in učencev ter z različnimi partnerskimi institucijami iz lokalnega, nacionalnega in mednarodnega okolja, znati morajo voditi oddelek, evalvirati delo itd. Predvsem pa je pomembno zavedanje, da učiteljice in učitelji v času študija

usvojijo le osnovno znanje, ki ga potrebujejo, da bodo lahko vstopili v učiteljski poklic. To znanje pa je treba ves čas delovne kariere nadgrajevati in posodabljati ter na ta način skrbeti za svoj profesionalni razvoj.

Struktura in obseg (kreditno ovrednotenje) pedagoško-andragoškega izobraževanja so bila uradno določena v Merilih za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev, ki jih je leta 2011 določil Svet Nacionalne agencije za kakovost v visokem šolstvu in so ostala v veljavi do 15. 3. 2018, ko je Svet Nacionalne agencije za kakovost v visokem šolstvu sprejel sklep o prenehanju veljavnosti navedenih Meril. Od takrat dalje v Sloveniji dejansko nimamo formalno sprejetih kriterijev, na osnovi katerih bi presojali, v okviru katerega študijskega programa študentke in študenti usvojijo kompetence, ki jih potrebujejo za kakovostno opravljanje učiteljskega poklica. Z vidika zagotavljanja kakovosti sistema izobraževanja učiteljic in učiteljev bi bilo treba taka merila nujno oblikovati, hkrati pa tudi določiti organ, ki bi presojal ustreznost strukture in obsega pedagoško-andragoških vsebin v posameznem študijskem programu.

Kakovost izobraževanja in profesionalni razvoj učiteljic in učiteljev

Proces profesionalnega razvoja vključuje osebno, poklicno in socialno dimenzijo učiteljic in učiteljev. Pomeni njihovo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja ter ravnanja (Valenčič Zuljan, 2001; Vogrinc idr., 2007; Valenčič Zuljan, 2012). Učiteljice in učitelji, ki si prizadevajo postati ekspertke oziroma eksperti v

tako zahtevnem okolju, morajo biti zavezani nenehnemu profesionalnemu razvoju, ki vodi k izboljšanju njihovih strokovnih znanj in kompetenc. Fullan idr. (2015) poudarjajo pomen tega procesa in trdijo, da je učenje učiteljic in učiteljev »morda najpomembnejša odgovornost učiteljskega poklica in izobraževalnih sistemov kot celote« (str. 4). Če se je v preteklosti v kontekstu profesionalnega razvoja učiteljic in učiteljev omenjalo predvsem formalne oblike učenja (Devjak in Vogrinc, 2006), ki se odvijajo v institucijah za izobraževanje in vodijo do priznanih diplom, javno veljavnih listin oziroma potrdil o udeležbi (npr. programi izpopolnjevanja, programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, konference), se danes omenjajo tudi neformalne oblike učenja, ki lahko potekajo tudi na delovnem mestu (npr. mentoriranje izkušenejšega kolega, hospitacije, srečanja aktivov učiteljic in učiteljev, študijske skupine) ter informalno oziroma priložnostno učenje, za katero ni nujno, da ga posameznica oziroma posameznik sploh prepozna kot vrsto učenja, ki prispeva k njenemu oziroma njegovemu znanju in kompetencam, kljub temu pa lahko pomembno prispeva k profesionalnemu razvoju, npr. akcijsko raziskovanje in samoevalvacija svojega pedagoškega dela (Vogrinc in Valenčič Zuljan, 2009).

Kakovostno izpeljani procesi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ne prispevajo le k boljšim učnim dosežkom učenk in učencev, ampak tudi k profesionalnemu razvoju učiteljic in učiteljev ter k oblikovanju šol kot učečih se skupnosti. Peklaj (2000) poveže značilnosti kompetentnega učitelja oziroma učiteljice z možnostjo načrtovanja svojega profesionalnega razvoja in z možnostjo ukvarjanja z raziskovalnim delom. Meni namreč, da so za učitelja oziroma učiteljico pomembne naslednje lastnosti: sposobnost

premišljenega analiziranja dobrih in šibkih strani svojega pedagoškega dela in načrtovanja svojega profesionalnega razvoja; odprtost za povratne informacije in nasvete v svojem poklicnem okolju; seznanjenost s sodobnimi dosežki ved, pomembnih za lastno poklicno delovanje, ter zmožnost kritičnega in premišljenega vključevanja novih spoznanj v svoje delo; zmožnost izkoristiti priložnosti za stalno strokovno izpopolnjevanje in inoviranje svojega dela ter usposobljenost za sodelovanje v raziskovalno-razvojnih projektih, namenjenih izboljševanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Evalvacija učnega procesa in refleksija o svoji neposredni pedagoški praksi sta tisti, ki dajeta učiteljici oziroma učitelju sprotne povratne informacije o tem, na katerih področjih je dobra oziroma dober, na katerih področjih pa bi bilo treba doseči napredek. Ideja, da morajo biti učiteljice in učitelji razmišljajoči praktiki in da morajo raziskovati svoje pedagoško delo, izhaja iz angleškega projekta Ford Teaching (1973–1976), v okviru katerega so učiteljice in učitelje usposabljali za samoevalviranje vzgojno-izobraževalne prakse in izvajanje akcijskih raziskav (Stenhouse, 1975). Samoevalviranje vzgojno-izobraževalne prakse so obravnavali kot sestavni del vsakodnevnih nalog pedagoškega kadra, rezultati samoevalvacije pa so predstavljali osnovo za nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Učiteljice in učitelji ne več le (implicitno ali eksplicitno) prejemajo in implementirajo/vnašajo idej, ki jih razvijajo drugi, ampak ideje razvijajo in evalvirajo sami (Cochran–Smith in Demers, 2008; Meijer idr., 2013). Od učiteljic in učiteljev se ne pričakuje, da so znanstvenice oziroma znanstveniki, ampak da so refleksivne strokovnjakinje in strokovnjaki, raziskovalke in raziskovalci svoje prakse, ki razmišljajo o svojih ravnanjih, se sprašujejo o učinkih teh ravnanj in sprejemajo nadaljnje odločitve na osnovi zbranih in

analiziranih podatkov. Samo na ta način se bodo sposobni prilagajati hitro spreminjajočim se nalogam v razredu (Brew in Saunders, 2020) ter sodelovati v procesih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti dela celotne šole.

Od učiteljic in učiteljev ter drugih zaposlenih v šoli se torej pričakuje, da bodo sodelovali v procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Uspešnost samoevalvacije in procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pa je odvisna od tega, ali so zagotovljeni ustrezni pogoji za kritično spremljanje in vrednotenje lastnega dela vsakega posameznega pedagoškega delavca oziroma delavke. Na pogostnost izvajanja samoevalvacije najmočnejše vpliva: 1) odnos pedagoških delavk in delavcev do svojega profesionalnega razvoja in 2) njihovo mnenje o pozitivnih učinkih samoevalvacije. Najšibkejša povezanost, a še vedno statistično značilna, pa je 3) med pogostnostjo izvajanja samoevalvacije in mnenjem pedagoških delavk in delavcev o tem, kakšna je klima v šoli glede raziskovanja in izvajanja samoevalvacije (Podgornik, 2014). Vzpostavljena mora biti ustrezna klima, ki bo temeljila na vzajemni podpori, zaupanju, odprtosti in sodelovanju med strokovnimi delavkami in delavci (Hargreaves in Fullan, 1992; Vanhoof idr., 2011). Samoevalvacija lahko postane pomemben dejavnik razvoja, vendar je, kot zapiše Medveš (2000), treba razvijati kulturo za samoevalvacijo in vzdušje za zagotavljanje kakovosti v šolah in drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah. Bistvo pravega vzdušja za zagotavljanje kakovosti je v tem, da šola sprejme željo po izboljševanju dela kot trajno strokovno nalogo.

Pri uspešnem izvajanju procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ima pomembno vlogo začetno izobraževanje učiteljic in učiteljev. V času študija morajo prihodnje učiteljice

in učitelji usvojiti znanje in razviti kompetence, ki jih potrebujejo za razumevanje in izvajanje procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, kar vključuje tudi znanje o raziskovalnem delu in izvajanju samoevalvacije, pridobiti pa morajo tudi zavest o pomembnosti lastnega stalnega profesionalnega razvoja. Z vidika zagotavljanja kakovosti celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema je izredno pomembno, da se tudi pedagoški študijski programi stalno prilagajajo spremembam v družbi, saj bodo le tako lahko ustrezno izobrazili prihodnje učiteljice in učitelje. V nadaljevanju prispevka bo predstavljeno, kako obstoječi pedagoški študijski programi obravnavajo procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ter kako pomembne naj bi bile po mnenju študentk in študentov pedagoških študijskih programov ter njihovih mentoric in mentorjev iz šol kompetence, ki omogočajo izvajanje procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Raziskovalna vprašanja

Katera vsebinska področja so zastopana v pedagoških študijskih programih in kako pogosto sta zastopani temi profesionalni razvoj in kakovost izobraževanja?

Kakšno je mnenje mentoric in mentorjev študentkam in študentom pedagoških študijskih programov na praktičnem pedagoškem usposabljanju o tem, za katere kompetence bi morali biti prihodnje učiteljice in učitelji usposobljeni, da bi lahko kakovostno opravljali učiteljski poklic?

Kako študentke in študenti pedagoških študijskih programov ocenjujejo svojo trenutno usposobljenost za posamezno kompetenco?

Kakšno je mnenje mentoric in mentorjev študentkam in študentom pedagoških študijskih programov ter študentk in študentov pedagoških študijskih programov o pomembnosti kompetenc s področja profesionalnega razvoja ter ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti za kakovostno opravljanje učiteljskega poklica?

Kako študentke in študenti pedagoških študijskih programov ocenjujejo svojo trenutno usposobljenost za kompetence s področja profesionalnega razvoja ter ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti?

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v okviru projekta Posodobitev pedagoških študijskih programov, ki poteka v okviru Načrta za okrevanje in odpornost in ga sofinancirata Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije ter Evropska unija – NextGenerationEU. Projekt traja od 1. 7. 2023 do 30. 6. 2026 in ga izvaja konzorcij treh univerz (Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Univerza na Primorskem) oziroma njihovih štirinajstih članic, ki izvajajo pedagoške študijske programe. Namen projekta je s posodobitvijo učnih načrtov obstoječih predmetov in/ali pripravo učnih načrtov novih predmetov v pedagoških študijskih programih za pridobitev izobrazbe in v programih za

izpopolnjevanje izobrazbe prispevati k dvigu kompetenc prihodnjih strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju, pomembnih za soočanje z aktualnimi izzivi in izzivi prihodnosti, za krepitev odpornosti izobraževalnega sistema, s poudarkom na digitalnih kompetencah in kompetencah za trajnostni razvoj. Cilj projekta je tudi priprava kompetenčnega profila prihodnje pedagoške delavke oziroma delavca, ki je hkrati tudi osnova za analizo obstoječih pedagoških študijskih programov za pridobitev izobrazbe in programov za izpopolnjevanje izobrazbe ter za oblikovanje in izvedbo najmanj 92 pilotnih projektov, s katerimi bodo obstoječi pedagoški študijski programi posodobljeni. Pilotni projekt pa je definiran kot priprava posodobitev in prilagajanje učnega načrta obstoječega predmeta (spremembe rubrik učnih načrtov: vsebina, cilji in kompetence, predvideni študijski rezultati, metode poučevanja in učenja, načini ocenjevanja) ali priprava učnega načrta novega predmeta z umestitvijo v predmetnik pedagoškega študijskega programa. Vsi (posodobljeni ali novo oblikovani) predmeti bodo pilotno izvedeni s skupinami študentk in študentov ter evalvirani.

Podatke, predstavljene v tem prispevku, smo zbrali z anketiranjem in analizo dokumentov, in sicer pedagoških študijskih programov (Poročilo o analizi obstoječih, 2024). V okviru projekta smo oblikovali dve vsebinsko identični različici anketnega vprašalnika o kompetenčnem profilu prihodnjih pedagoških delavk in delavcev, eno različico za študentke in študente pedagoških študijskih programov, drugo pa za mentorice in mentorje študentkam in študentom pedagoških študijskih programov na praktičnem pedagoškem usposabljanju (učiteljice in učitelje iz osnovnih in srednjih šol). Z anketnim vprašalnikom o kompetenčnem profilu prihodnjih pedagoških delavk in delavcev smo

preverjali mnenje študentk in študentov o njihovi usposobljenosti na področju posameznih kompetenc, ki so pomembne za opravljanje pedagoškega dela. Vprašalnik je vključeval 66 kompetenc, ki so jih študentke in študenti ocenili dvakrat, in sicer z vidika tega, kako pomembna se jim zdi kompetenca za učinkovito opravljanje učiteljskega poklica in z vidika svoje trenutne usposobljenosti za posamezno kompetenco. Ocenjevanje je potekalo na osnovi petstopenjske ocenjevalne lestvice, pri čemer je ocena 1 pomenila, da je za to kompetenco študent trenutno povsem neusposobljen oziroma da ta kompetenca sploh ni pomembna za uspešno opravljanje učiteljskega poklica, ocena 5 pa je pomenila, da je za to kompetenco študent trenutno zelo usposobljen oziroma da je ta kompetenca zelo pomembna za uspešno opravljanje učiteljskega poklica.

Tudi učiteljice in učitelji iz šol, ki so bili mentorice in mentorji študentkam in študentom pedagoških študijskih programov na praktičnem pedagoškem usposabljanju, so prejeli vsebinsko identičen vprašalnik o kompetenčnem profilu prihodnje pedagoške delavke oziroma delavca. Vprašalnik je vključeval 66 kompetenc, ki so jih mentorice in mentorji ocenili na petstopenjski ocenjevalni lestvici z vidika tega, kako pomembna se jim zdi posamezna kompetenca za učinkovito opravljanje učiteljskega poklica.

Na Univerzi v Ljubljani se izvaja 62 pedagoških študijskih programov, na Univerzi v Mariboru 27 pedagoških študijskih programov, na Univerzi na Primorskem pa 13 pedagoških študijskih programov. Na prvostopenjski ravni se izvaja 24 pedagoških študijskih programov, medtem ko se na drugostopenjski ravni izvaja 78 programov, od tega je 7 enovitih magistrskih študijskih programov. Trenutno je na Univerzi v Ljubljani,

Univerzi v Mariboru in Univerzi na Primorskem na voljo skupno 26 pedagoških programov za izpopolnjevanje. Skupno je bilo podrobno analiziranih 85 pedagoških študijskih programov, in sicer se je na ravni prvostopenjskega študija izvedla analiza 23 pedagoških študijskih programov (95,8 odstotkov od vseh programov), medtem ko je bilo na ravni magistrskega študija analiziranih 57 pedagoških študijskih programov (73,1 odstotkov od vseh programov). Izvedlo se je tudi 5 analiz pedagoških programov za izpopolnjevanje (19,2 odstotkov od vseh programov). Delež analiziranih programov izpopolnjevanja je bil skromnejši, vendar so se analizirali predvsem tisti programi izpopolnjevanja, ki se izvajajo vsako leto (npr. Pedagoško-andragoško izobraževanje), ne pa tisti, ki so sicer še vedno akreditirani, vendar se že več let niso izvedli zaradi premajhnega vpisa (npr. študijski programi za poučevanje tretjega predmeta: biologija, kemija, fizika, tehnika in tehnologija, gospodinjstvo, izpopolnjevanje iz predšolske vzgoje).

Analiza je potekala tako, da se je najprej opredelilo 12 širših vsebinskih področij, znotraj njih pa 36 tematik. Glede na to, da je analiza pedagoških študijskih programov potekala v okviru projekta Posodobitev pedagoških študijskih programov, ki poteka v okviru Načrta za okrevanje in odpornost, je bil tudi v analizi poudarek na ciljih trajnostnega razvoja in digitalizaciji. Vsebinska področja analize so bila: poučevanje (ocenjevanje znanja, didaktika, vseživljenjsko učenje učenk in učencev, nadarjene učenke in učenci, individualizacija in diferenciacija, učenje učenja), vzgoja (disciplina, vzgojni pristopi, avtoriteta), kakovostno izobraževanje (raziskovanje, samoevalvacija), profesionalni razvoj, zdravje in dobro počutje (vključno z razvojem socialnih in čustvenih kompetenc), evropski zeleni dogovor (okoljska ozaveščenost, podnebna kriza, negativni vplivi na okolje),

gospodarstvo za ljudi (socialna pravičnost, odprava revščine, odgovorna raba virov), digitalna pismenost (vključno z umetno inteligenco in spletno varnostjo), spodbujanje evropskega načina življenja (npr. medkulturnost in večjezičnost, poučevanje priseljencev, poučevanje otrok s posebnimi potrebami, zmanjšanje neenakosti, enakost spolov), močnejša Evropa v svetu (npr. inovacije, sodelovanje in partnerstvo), nova spodbuda za evropsko demokracijo (npr. človekove pravice, kritično mišljenje) in dodatna področja (npr. trajnostnost, reševanje kompleksnih problemov, kreativnost). Za vsak pedagoški študijski program se je pripravil nabor vseh obveznih in izbirnih predmetov, zastopanost vsebinskih področij in tematik pa se je preverjala znotraj učnih načrtov posameznih predmetov, in sicer v zapisih, ki določajo cilje, kompetence in študijske rezultate, ki naj bi jih študentke in študenti določenega študijskega programa dosegli.

Vzorec

Anketni vprašalnik o kompetenčnem profilu prihodnjih pedagoških delavk in delavcev je izpolnilo 919 študentk in študentov, od tega 441 študentk in študentov pedagoških študijskih programov Univerze v Ljubljani, 254 študentk in študentov pedagoških študijskih programov Univerze v Mariboru ter 224 študentk in študentov pedagoških študijskih programov Univerze na Primorskem. Študentke in študenti so vpisani v različne letnike študijskega programa. V raziskavi je sodelovalo 885 (97 odstotkov) rednih in 24 (3 odstotke) izrednih študentk in študentov. Na vprašanje o vrsti šolanja (redni, izredni) ni odgovorilo 10 respondentov.

Anketni vprašalnik o kompetenčnem profilu prihodnjih pedagoških delavk in delavcev je izpolnilo 121 mentoric in 17 mentorjev (skupno 138) študentkam in študentom na pedagoškem praktičnem usposabljanju, in sicer jih je 80 mentoriralo študentko ali študenta razrednega pouka, 58 pa študentko ali študenta predmetnega pouka. Mentorice in mentorji so v povprečju stari 45,96 let (standardni odklon je 8,72 let) in imajo v povprečju 20,62 let delovne dobe (standardni odklon je 9,46 let). Šest anketiranih mentoric in mentorjev je še brez strokovnega naziva, 27 si jih je pridobilo naziv mentor oziroma mentorica, 71 svetovalec oziroma svetovalka, 30 svetnik oziroma svetnica, 4 anketirani pa imajo strokovni naziv višji svetnik oziroma višja svetnica. V šolskem letu 2023/24, v katerem je potekalo zbiranje podatkov, so anketirani učiteljice in učitelji v povprečju mentorirali 1,36 študenta oziroma študentke na več dni trajajočem strnjenem praktičnem pedagoškem usposabljanju.

Rezultati

Najprej predstavljamo, katera vsebinska področja so zastopana v analiziranih pedagoških študijskih programih.

Preglednica 1: Zastopanost različnih vsebinskih področij na ravni ciljev in kompetenc v pedagoških študijskih programih

Vsebinska področja	Cilji	Kompetence	Skupaj
poučevanje	153	202	355
vzgoja	52	72	124
kakovostno izobraževanje	34	72	106
profesionalni razvoj	13	17	30
digitalna pismenost	45	87	132
evropski zeleni dogovor	38	58	96
gospodarstvo za ljudi	52	72	124
spodbujanje evropskega načina življenja	136	193	329
močnejša Evropa v svetu	65	124	189

Vsebinska področja	Cilji	Kompetence	Skupaj
nove spodbude za evropsko demokracijo	90	131	221
zdravje in dobro počutje	73	120	193
dodatno	108	167	275

Poročilo o analizi obstoječih pedagoških študijskih programov in programov za izpopolnjevanje (2024) kaže, da sta na ravni ciljev in kompetenc najbolj zastopani področji poučevanje (pri tem prevladujejo teme didaktika, ocenjevanje znanja in poučevanje nadarjenih učenk in učencev) ter spodbujanje evropskega načina življenja (pri tem prevladujeta temi medkulturnost in večjezičnost ter poučevanje otrok s posebnimi potrebami). Znotraj področja, ki smo ga poimenovali »dodatno« po pogostosti izstopata temi reševanje kompleksnih problemov in kreativnost. Na ravni kompetenc sta najmanj pogosto zastopani temi profesionalni razvoj in evropski zeleni dogovor (še posebej redko sta zastopani temi podnebna kriza in negativni vplivi na okolje). Na ravni ciljev pa je poleg profesionalnega razvoja najmanj zastopano področje kakovostno izobraževanje. Samoevalvacija je med cilji omenjena le v 4,1 odstotke analiziranih pedagoških študijskih programov, ki jih izvaja Univerza v Ljubljani, medtem ko Univerza v Mariboru in Univerza na Primorskem v analiziranih študijskih programih samoevalvacije nista navedli med cilji.

V nadaljevanju predstavljamo podatke, zbrane z anketnimi vprašalniki.

Mentorice in mentorji študentkam in študentom pedagoških študijskih programov na praktičnem usposabljanju so ocenili, koliko bi po njihovem mnenju morali biti prihodnje učiteljice in učitelji usposobljeni za posamezno kompetenco, da bi lahko kakovostno opravljali svoj učiteljski poklic. Na petstopenjski ocenjevalni lestvici so ocenili 66 kompetenc, ki so se nanašale na načrtovanje učnega procesa, individualizacijo in diferenciacijo, rabo digitalnih orodij, delo z učenkami in učenci s posebnimi potrebami, razvijanje različnih vrst pismenosti učenk in učencev, vzpostavljanje partnerskega odnosa z vsemi, ki so odgovorni za učenke in učence, pa tudi na izvajanje procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ter skrb za lasten profesionalni razvoj. V preglednici 2 so predstavljene povprečne ocene kompetenc, ki so povezane s procesi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ter s profesionalnim razvojem učiteljic in učiteljev. Zaradi ustrežnejšega razumevanja, kolikšno pomembnost mentorice in mentorji študentkam in študentom na praktičnem usposabljanju pripisujejo tem kompetencam, so na začetku in na koncu preglednice predstavljene še tri kompetence, ki so po mnenju mentoric in mentorjev najpomembnejše in najmanj pomembne za kakovostno opravljanje učiteljskega poklica. Študentke in študenti pedagoških študijskih programov so prav tako ocenili nabor istih kompetenc, in sicer z vidika svoje trenutne usposobljenosti za posamezno kompetenco.

Preglednica 2: Povprečne ocene mentoric in mentorjev o pomembnosti posamezne kompetence za učiteljski poklic ter povprečne ocene študentk in študentov o svoji trenutni usposobljenosti za posamezno kompetenco

Kompetenca	Povprečna ocena pomembnosti kompetence – mentorice in mentorji	Povprečna ocena usposobljenosti za posamezno kompetenco – študentke in študenti
poznavanje didaktike posameznega predmetnega področja	4,7	3,0
poznavanje vsebine posameznega predmetnega področja	4,6	3,4
oblikovanje pravil vedenja za zagotavljanje discipline v razredu	4,6	3,3
sposobnost samokritičnega premisleka o lastnem delu in vrednotenja lastnega dela	4,4	3,6
odgovornost za svoj profesionalni razvoj	4,4	3,5
izboljšanje kakovosti svojega dela na podlagi samoevalvacije v procesu zagotavljanja kakovosti	4,3	3,3
izboljšanje kakovosti svojega dela z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem	4,3	3,4
usposobljenost za vseživljenjsko učenje	4,2	3,3
usposobljenost za raziskovanje lastne prakse	4,1	3,2
usposobljenost za tvorno sodelovanje v razvojno-raziskovalnih projektih	3,9	2,9
spremljanje izsledkov raziskav s pedagoškega področja	3,8	2,9
uporaba temeljnih načel kibernetike etike v svoji pedagoški praksi	3,8	2,7

Iz predstavljenih povprečnih ocen je razvidno, da se mentoricam in mentorjem študentkam in študentom pedagoških študijskih programov vse kompetence, ki so jih ocenjevali, zdijo pomembne za kakovostno opravljanje učiteljskega poklica, saj so povprečne ocene vseh kompetenc nad povprečjem, povprečna ocena kompetence, ki je bila ocenjena z najnižjo povprečno oceno pa zavzema 77. centil. Mentorice in mentorji ocenjujejo, da je za kakovostno opravljanje učiteljskega poklica najpomembnejše, da učiteljice in učitelji vedo, kako poučevati predmetne vsebine (da so izobraženi na didaktičnem področju) in da poznajo vsebino predmetnega področja, ki ga poučujejo. Očitno pa je v pedagoški praksi vse pomembnejše disciplinsko področje, saj so zmožnost oblikovanja pravil vedenja za zagotavljanje discipline v razredu mentorice in mentorji uvrstili na tretje mesto kompetenc, ki bi jih morali imeti učiteljice in učitelji za kakovostno opravljanje svojega poklica. Po mnenju anketiranih mentoric in mentorjev so med ponujenimi kompetencami za opravljanje učiteljskega poklica najmanj pomembne kompetence, ki so povezane s sodelovanjem v raziskovalno-razvojnih projektih in s spremljanjem izsledkov raziskav s pedagoškega področja ter zmožnostjo uporabe temeljnih načel kibernetike v svoji pedagoški praksi. A ponovno poudarjamo, da so tudi te kompetence, ki so sicer prejele najnižje povprečne ocene, po mnenju mentoric in mentorjev še vedno pomembne za kakovostno opravljanje učiteljskega poklica.

Ko primerjamo povprečne ocene, s katerimi so študentke in študenti pedagoških študijskih programov ocenili svojo trenutno usposobljenost glede doseganja kompetenc, ki so po mnenju mentoric in mentorjev najpomembnejše in najmanj pomembne za kakovostno opravljanje učiteljskega poklica, vidimo, da so povprečne ocene študentk in študentov pri

vseh kompetencah precej nižje od povprečnih ocen mentoric in mentorjev. Kar pomeni, da bi morali študentke in študenti na vseh področjih še usvojiti precej znanja in si pridobiti praktične izkušnje. Največja razlika se pojavi na področju poznavanja didaktike posameznega predmetnega področja. Na splošno pa velja, da je razlika med po mnenju mentoric in mentorjev zaželeno ravno kompetence in po mnenju študentk in študentov trenutno doseženo ravno kompetence večja pri kompetencah, ki so jih mentorice in mentorji uvrstili med najpomembnejše kompetence za uspešno opravljanje učiteljskega poklica, in manjša pri kompetencah, ki so jih mentorice in mentorji uvrstili med nekoliko manj pomembne kompetence za uspešno opravljanje učiteljskega poklica.

Mentorice in mentorji študentkam in študentom na praktičnem pedagoškem usposabljanju in študentke in študenti pedagoških študijskih programov so ocenili tudi pomembnost in trenutno doseganje nekaterih kompetenc, ki smo jih uvrstili na področje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (sposobnost samokritičnega premisleka o lastnem delu in vrednotenja lastnega dela; izboljšanje kakovosti svojega dela na podlagi samoevalvacije v procesu zagotavljanja kakovosti; usposobljenost za raziskovanje lastne prakse) ter skrbi za svoj profesionalni razvoj (odgovornost za svoj profesionalni razvoj; izboljšanje kakovosti svojega dela z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem; usposobljenost za vseživljenjsko učenje). Iz povprečnih ocen je razvidno, da so vse navedene kompetence po mnenju mentoric in mentorjev izredno pomembne za kakovostno opravljanje učiteljskega poklica, vse povprečne ocene so namreč nad 4,00 in zavzemajo vrednosti med 82. in 88. centilom. V povprečju je po mnenju mentoric in mentorjev nekoliko pomembnejši sklop kompetenc, ki se nanašajo na profesionalni

razvoj učiteljic in učiteljev (povprečna ocena tega sklopa je 4,30), kot je sklop kompetenc, ki se nanašajo na ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (povprečna ocena tega sklopa je 4,27). Med temi kompetencami so mentorice in mentorji z najvišjo povprečno oceno ocenili sposobnost samokritičnega premisleka o lastnem delu in njegovega vrednotenja. Na osnovi povprečnih ocen, s katerimi so študentke in študenti pedagoških študijskih programov ocenili svojo trenutno usposobljenost, vidimo, da je ta kompetenca tudi tista, za katero naj bi bili po svoji presoji tudi trenutno najboljše usposobljeni. Z najnižjo povprečno oceno pa so študentke in študenti ocenili svojo trenutno usposobljenost za raziskovanje lastne prakse. Razvidno je tudi, da so pri vseh kompetencah, s katerimi so študentke in študenti ocenili svojo trenutno usposobljenost, povprečne ocene nižje od tistih, s katerimi so mentorice in mentorji ocenili zaželeno razvitost posamezne kompetence za uspešno opravljanje učiteljskega poklica. Največja razlika med zaželeno in trenutno usposobljenostjo je pri kompetenci izboljšanje kakovosti svojega dela na podlagi samoevalvacije v procesu zagotavljanja kakovosti. Razvidno je tudi, da v povprečju študentke in študenti nekoliko višje ocenjujejo svojo trenutno usposobljenost pri kompetencah, ki se nanašajo na profesionalni razvoj (povprečna ocena tega sklopa je 3,40), kot pri kompetencah, ki se nanašajo na ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (povprečna ocena tega sklopa je 3,37).

Sklepne misli in priporočila

Raziskava je pokazala, da so po mnenju mentoric in mentorjev študentkam in študentom na praktičnem pedagoškem usposabljanju kompetence za stalni profesionalni razvoj učiteljic in učiteljev ter za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti zelo pomembne za uspešno opravljanje učiteljskega poklica, hkrati pa je analiza pedagoških študijskih programov pokazala zelo slabo zastopanost teh tem na ravni ciljev in kompetenc programov ter relativno nizke ocene trenutne usposobljenosti študentk in študentov pedagoških študijskih programov na teh področjih. Zato menimo, da bi bilo treba posodobiti pedagoške študijske programe na način, da bi bile te teme vključene v obvezni del programa vseh prvostopenjskih in drugostopenjskih pedagoških študijskih programov, in sicer tako na ravni ciljev, kompetenc kot tudi vsebin programa. Za vsako prihodnjo učiteljico oziroma prihodnjega učitelja bi moralo veljati, da že v času začetnega izobraževanja usvoji tudi metodološko znanje o izvajanju institucionalne samoevalvacije: teoretično razume samoevalvacijske raziskave, se nauči definirati cilje samoevalvacije, oblikovati instrumente za zbiranje podatkov, analizirati in interpretirati zbrane podatke, uporabiti različne mednarodne in domače raziskave znanja (npr. nacionalno preverjanje znanja, matura, PISA, TIMSS) v procesih ugotavljanja kakovosti, strukturirati in napisati samoevalvacijsko poročilo ter spoznati pogoje, ki morajo biti izpolnjeni za implementacijo predlogov iz samoevalvacijskega poročila v pedagoško prakso.

Poleg obveznih predmetov bi bilo smiselno te kompetence pri študentkah in študentih razvijati tudi z učnimi pristopi, ki bi jim omogočili, da že v času študija pridobijo praktične

izkušnje s tem, kako lahko s pomočjo raziskovanja izboljšajo kakovost pedagoške prakse, hkrati pa skrbijo tudi za svoj profesionalni razvoj. Strnjeno praktično pedagoško usposabljanje bi bilo smiselno načrtovati na način, da so študentke in študenti vključeni tudi v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki potekajo na šolah, npr. z izvajanjem akcijskih in evalvacijskih raziskav, ki bi temeljile na poročilu o kakovosti šole, kjer študent oziroma študentka opravlja svojo prakso. Predvsem pa je treba aktivnosti študentk in študentov organizirati tako, da bodo videli, da je ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti proces, ki je izrazito interdisciplinarno zasnovan in ki zahteva sodelovanje vseh zaposlenih v šoli. Kakovostna izvedba institucionalne samoevalvacije namreč zahteva dobro znanje s posameznega predmetnega področja, dobro pedagoško-psihološko usposobljenost učiteljic in učiteljev, dobro metodološko znanje in dobre organizacijske sposobnosti tistih, ki so na šoli zadolženi za vodenje teh procesov. Vse te kompetence morajo študentke in študenti, prihodnje učiteljice in učitelji usvojiti v času začetnega izobraževanja.

V okviru začetnega izobraževanja učiteljic in učiteljev, predvsem na drugostopenjskih študijskih programih, bi bilo smiselno razmisliti o posebnem sklopu izbirnih predmetov s področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki bi si jih izbrali tisti študentke in študenti, ki bi bili za to področje bolj zainteresirani. Udeležba pri izbirnih predmetih bi vodila do posebnega potrdila, ki bi izkazovalo, da je študentka oziroma študent usvojil toliko kompetenc s tega področja, da lahko prevzame vodenje tima za kakovost v šolah ali pa da lahko v okviru drugih ustanov (npr. Zavoda RS za šolstvo, Centra za poklicno

izobraževanje) nudi podporo šolam in vrtcem na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo.

Vsekakor pa se z zaključkom začetnega izobraževanja učiteljic in učiteljev učenje na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ne zaključi. Treba je imeti možnost ta znanja posodabljanje in nadgrajevati v okviru nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter v drugih oblikah, ki spodbujajo profesionalni razvoj učiteljic in učiteljev, kot so strokovne in znanstvene konference s tega področja, branje publikacij, kolegialni obiski med šolami z namenom vzajemne podpore pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Predvsem so pomembni dogodki, ki so namenjeni tudi ozaveščanju o pomembnosti procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti šolskega dela. Programe profesionalnega usposabljanja je treba omogočiti predvsem tistim, ki so na šolah zadolženi za vodenje teh procesov (npr. ravnateljice in ravnatelji, vodje ter članice in člani tima za kakovost), in jih smiselno povezati s t. i. mikrokrediti, s katerimi bi pedagoške delavke oziroma delavci dokazovali, da so pridobili ustrezne kompetence za vodenje procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v šoli.

Literatura in viri

- Brew, A., in Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Cochran-Smith, M., in Demers, K. E. (2008). Teacher education as a bridge?: Unpacking curriculum controversies. V *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. <https://doi.org/10.4135/9781412976572>
- Devjak, T., in Vogrinc, J. (2006). Pogledi slovenskih učiteljic in učiteljev in učiteljic in učiteljev v državah jugovzhodne Evrope o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju. V P. Zgaga (ur.), *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu* (str. 147–162). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., in Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1–15. https://www.researchgate.net/publication/276379205_Professional_Capital_as_Accountability
- Hargreaves, A., in Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. Teachers College Press.
- Meijer, E. H, Ben-Shakhar, G. Verschuere, B., in Donchin, E. (2013). A comment on Farwell (2012): Brainfingerprinting: A comprehensive tutorial review of detection of concealed information with event-related brain potentials. *Cognitive Neurodynamisc*, 7(2), 155–158.
- Medveš, Z. (2000). Uvod k tematskemu delu. Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 6–25.
- Peklaj, C. (2000). Samoregulativni mehanizmi pri učenju. *Sodobna pedagogika*, 51(3), 136–149.
- Podgornik, V. (2014). *Samoevalvacija kot dejavnik zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in učiteljevega profesionalnega razvoja: doktorska disertacija*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Poročilo o analizi obstoječih pedagoških študijskih programov in programov za izpopolnjevanje na Univerzi v Ljubljani, Univerzi v Mariboru in Univerzi na Primorskem. (2024). Projekt Posodobitev pedagoških študijskih programov (PŠP NOO). https://pedagogi.si/wp-content/uploads/2026/03/Posodobitev-PSP-NOO_Porocilo_empiricna-analiza-PSP_koncna-verzija.pdf
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Razdevšek Pučko, C., in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljic in učiteljev. V S. Tancig in T. Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana (str. 30–44). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Tancig, S. (2006). Generične in predmetno – specifične kompetence v izobraževanju. V S. Tancig in T. Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana (str. 17–29). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavk in delavcev*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Pavlov« – Vršac.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., in Buens, I. (2011). Povezovanje zmožnosti šole za ustvarjanje politik in kakovosti samoevalvacij šole: pogled vodstev šol. V Ž. Kos Kecojčič in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (str. 367–388). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vogrinc, J., in Zuljan Valenčič, M. (2009). Action research in schools – an important factor in teachers' professional development. *Educational Studies*, 35(1), 53–63. https://www.researchgate.net/publication/232896945_Action_research_in_schools_-_An_important_factor_in_teachers'_professional_development
- Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M., in Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika*, 58(5), 48–67.
- Zakon o maturi (2007). *Uradni list RS*, št. 1/07. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5100>
- Zgaga, P. (2006). Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu: teme, konteksti in odprta vprašanja. V P. Zgaga (ur.), *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu* (str. 11–25). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

.....

VLOGA MENTORIC IN MENTORJEV TER POMEN PRAKTIČNEGA PEDAGOŠKEGA USPOSABLJANJA V ZAČETNEM IZOBRAŽEVANJU UČITELJIC IN UČITELJEV: IZZIVI, PRILOŽNOSTI IN POTI NAPREJ

Barbara Kampjut

Osnovna šola Franceta Bevka, Ljubljana

barbara.kampjut@francebevk.si

KAZALNIK

MERILO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

1
Zagotovljeno
je kakovostno
praktično pedagoško
usposabljanje
v začetnem
izobraževanju za
učiteljice in učitelje.

1.1	Delež šol, ki izvaja obvezno pedagoško prakso študentk in študentov	1.1.1 94 % (Kampjut 2025)
1.2	Delež ravnateljic in ravnateljev, ki sodelovanje na področju praktičnega pedagoškega usposabljanja med fakultetami in šolami ocenjujejo pozitivno	1.2.1 63 % (Kampjut 2025)
1.3	Delež ravnateljic in ravnateljev, ki menijo, da je pedagoška praksa dobro zasnovana in v zadostnem obsegu	1.3.1 33 % (Kampjut 2025)
1.4	Delež ravnateljic in ravnateljev, ki menijo, da mentorice in mentorji ne skrbijo za svoj profesionalni razvoj na področju mentoriranja	1.4.1 37 % (Kampjut 2025)

2
Učiteljicam in
učiteljem je
zagotovljena
kakovostna podpora
ob vstopu v poklic.

2.1	Predpisano je obvezno usposabljanje za mentorice in mentorje na šoli	2.1.1 NE

Povzetek

Praktično pedagoško usposabljanje je pomemben dejavnik v začetnem izobraževanju bodočih učiteljic in učiteljev. Pogoja za zagotavljanje kakovostnega usposabljanja študentk in študentov na študijski praksi sta učinkovito sodelovanje med fakultetami in šolami ter dobri mentorji in mentorice na šolah. Biti dober učitelj ali učiteljica pa ne pomeni avtomatično biti tudi dober mentor ali mentorica. Študenta ali študentko mora voditi izkušen in ustrezno usposobljen učitelj mentor ali učiteljica mentorica. Na tem področju še vedno ni sistemsko urejenega usposabljanja za to nalogo, poleg tega to delo učiteljic in učiteljev ni ustrezno ovrednoteno. Pojavlja se tudi težava, da učiteljice in učitelji mentorstva ne prepoznavajo kot možnost svojega profesionalnega učenja. Vsa naštetá dejstva kažejo, da je treba učiteljice in učitelje za to odgovorno nalogo primerno usposobiti in tudi nagraditi.

Potrebno je tudi posodabljanje izobraževanja bodočih učiteljic in učiteljev, in sicer z vidika praktičnega pedagoškega usposabljanja ter sodelovanja partnerskih ustanov (fakulteta, šola). Ključni predlogi študentk in študentov ter ravnateljic in ravnateljev oziroma pomočnic in pomočnikov ravnateljic in ravnateljev v izvedeni raziskavi za ta prispevek se navezujejo na podaljšanje trajanja usposabljanja ter začetek usposabljanja že v nižjih letnikih, poudarjeno je tesnejše sodelovanje specialnih didaktikov ter učiteljic mentoric in učiteljev mentorjev.

Bodočih učiteljic in učiteljev med študijem ni mogoče pripraviti na vse izzive, s katerimi se bodo srečevali v praksi, je pa pomembno zavedanje, da je v sodobnem inkluzivnem

izobraževanju kombinacija inkluzivnih kompetenc in rezilientnosti ključna za kakovostno delo učiteljic in učiteljev. Mladi učitelji začetniki in učiteljice začetnice večinoma niso pripravljeni niti na raznolikost učenk in učencev¹ niti na kompleksnost poklica in jih številni izzivi tako v zvezi s poučevanjem kot vzgojo presenetijo, zato je uvajanje v pedagoški poklic oziroma t. i. pripravništvo ključnega pomena.

Ključne besede: praktično pedagoško usposabljanje, mentor, posodabljanje PPU, rezilientnost in inkluzivne kompetence, pripravništvo

The Role of Mentors and the Importance of Practical Pedagogical Training in Initial Teacher Education: Challenges, Opportunities, and the Way Forward

Practical pedagogical training is an essential component of initial teacher education. The conditions for ensuring high-quality practical training include effective cooperation between faculties and schools, as well as competent mentor teachers at schools. However, being a good teacher does not automatically imply being a good mentor. Student teachers must therefore be guided by experienced and appropriately trained mentor teachers. At present, there is no systemically regulated training for this role, and mentoring work is not adequately valued or recognised within the teaching profession. Moreover, teachers often do not perceive mentoring as an opportunity for their own professional learning. Taken together, these factors indicate a clear need for appropriate

¹ V prispevku besedna zveza učenke in učenci vključuje vse udeleženske in udeležence vzgoje in izobraževanja, tudi otroke v vrtcih ter dijakinje in dijake v srednješolskem izobraževanju.

training and adequate recognition and reward for teachers who assume this responsible role. There is also a need to modernise initial teacher education programmes, particularly regarding practical pedagogical training and cooperation between faculties and schools. Key proposals from students and from head teachers or assistant head teachers participating in the study conducted for this article point to the need to extend the duration of practical training and to introduce it in the earlier years of study. The findings further emphasise the importance of closer cooperation between subject didactics specialists and mentor teachers. There is also a need to modernise initial teacher education programmes, particularly in practical pedagogical training and collaboration between partner institutions (faculties and schools). Key proposals from students and head teachers or assistant head teachers participating in the study for this article point to the need to extend the duration of practical training and to introduce it in the earlier years of study. The findings also emphasise closer cooperation between subject didactics specialists and mentor teachers. Although it is not possible to prepare future teachers during their studies for all the challenges they will encounter in practice, it is essential to recognise that, in contemporary inclusive education, a combination of inclusive competences and resilience is crucial for high-quality teaching. Early-career teachers are often not adequately prepared for learner diversity or the complexity of the profession, and many challenges related to both teaching and educational work come as a surprise to them. Therefore, induction into the teaching profession, that is, the so-called traineeship or induction period, is of key importance.

Keywords: practical pedagogical training, mentor teacher, modernisation of practical pedagogical training, resilience and inclusive competences, teacher induction

Uvod

Sodobna družba doživlja hitre spremembe na vseh področjih in tako je tudi na področju šolstva. V učilnice vstopajo vedno bolj raznolike populacije učenk in učencev, zato se učiteljice in učitelji na vseh ravneh izobraževanja soočajo z izzivi poučevanja, ki od njih zahtevajo drugačne pristope. Učiteljice in učitelji poročajo o vedno večji zahtevnosti svojega poklica in s tem višji stopnji doživljanja stresa, zato je ustrezna priprava študentk in študentov na bodoči učiteljski poklic izredno pomembna.

Prispevek obravnava praktično pedagoško usposabljanje kot pomemben dejavnik v začetnem izobraževanju bodočih učiteljic in učiteljev. V prvem delu prispevka bomo poudarili pomen kakovostnega mentorstva v obdobju pedagoške prakse in ob vstopu v učiteljski poklic, pri čemer se bomo oprli na relevantno strokovno literaturo ter opozorili na vlogo mentorice oziroma mentorja kot ključnega dejavnika pri oblikovanju profesionalne identitete bodočega učitelja oziroma učiteljice. Nadalje se ukvarjamo z izzivi in težavami, ki jih zaznavamo v slovenskem prostoru na področju pedagoškega praktičnega usposabljanja. Predstavljen je pomen usposabljanja in vrednotenja dela učiteljic mentoric in učiteljev mentorjev ter sodelovanja partnerskih ustanov (fakultet in šol). Kot težava je poudarjeno, da v Sloveniji še ni pravega zavedanja, da dober učitelj oziroma učiteljica ne more biti (dober) mentor oziroma mentorica brez posebnega usposabljanja za to delo, problematično je tudi vrednotenje mentorskega dela. Skrb, ki jo fakultete namenjajo mentorskemu delu učiteljic in učiteljev, je prepuščena posameznicam in posameznikom in še vedno ni nadgrajena z uvedbo sistemskega sodelovanja med šolami ter fakultetami.

Teoretični del prispevka se dotakne tudi pripravljenosti študentk in študentov oziroma bodočih učiteljic in učiteljev na izzive učiteljskega poklica in vlogo pedagoške prakse, ki jo ima pri tem. Ta namreč ne vpliva le na začetek oblikovanja poklicne identitete, temveč tudi na izgradnjo inkluzivnih kompetenc in lastne profesionalne rezilientnosti za obvladovanje različno zahtevnih okoliščin, s katerimi se bodo v poklicu soočali. Posodabljanje izobraževanja bodočih učiteljic in učiteljev kot odziv na družbene spremembe je nujno, saj je profesionalni razvoj učiteljice oziroma učitelja proces pomembnega vseživljenjskega učenja, ki se začne že z izobraževanjem na fakulteti, najintenzivnejši pa postane z vstopom v poklic oziroma z uvajanjem v delo. Mentorstvo ima ob vstopu v učiteljski poklic enako ključno vlogo kot v času pedagoške prakse, saj strokovno, izkušeno in reflektirano mentoriranje bistveno prispeva h kakovosti poučevanja učitelja začetnika oziroma učiteljice začetnice.

V drugem delu prispevka predstavljamo izsledke empirične raziskave, ki smo jo izvedli z namenom dopolnitve teoretičnih spoznanj s podatki iz prakse. Z uporabo krajšega, namensko oblikovanega vprašalnika smo pridobili podatke ravnateljic in ravnateljev ter njihovih pomočnic in pomočnikov. Vprašalnik je obsegal pretežno zaprta vprašanja, dopolnjena z možnostjo odprtih odgovorov, kar je omogočilo tako kvantitativno kot tudi kvalitativno obravnavo podatkov. Osredotočen je bil na vidike izvajanja pedagoške prakse ter spremljanja in podpore učiteljem začetnikom in učiteljicam začetnicam. Raziskava je bila usmerjena v pet ključnih raziskovalnih vprašanj: 1) kako in v kolikšni meri šole izvajajo pedagoško prakso ter kako sprejemajo študentke in študente na prakso; 2) kakšna je motivacija učiteljic in učiteljev za mentorstvo pri pedagoški praksi in kateri

dejavniki jo spodbujajo ali zavirajo; 3) kako ravnateljice in ravnatelji ter njihove pomočnice in pomočniki ocenjujejo zadovoljstvo učiteljic mentoric in učiteljev mentorjev z delom študentk in študentov; 4) ali po njihovem mnenju učiteljice mentorice in učitelji mentorji potrebujejo dodatna strokovna usposabljanja; 5) kako ocenjujejo usposobljenost učiteljev začetnikov in učiteljic začetnic glede na ključne pedagoške kompetence.

Iz zbranih ugotovitev se jasno odražata dva kazalnika profesionalnega delovanja učiteljic in učiteljev, ki poudarjata pomembno vlogo mentorstva tako v začetnem izobraževanju učiteljic in učiteljev kot tudi ob njihovem vstopu v poklic. Kazalnik 1 – Zagotovljeno je kakovostno praktično pedagoško usposabljanje v začetnem izobraževanju za učiteljice in učitelje – se kaže v tem, da šole večinoma zagotavljajo spodbudno okolje za pedagoško prakso ter da učiteljice mentorice in učitelji mentorji s svojim znanjem, izkušnjami in reflektivno prakso pomembno prispevajo h kakovostnemu uvajanju študentk in študentov v pedagoško delo ter k oblikovanju strokovne identitete bodočih učiteljic in učiteljev. Kazalnik 2 – Učiteljicam in učiteljem je zagotovljena kakovostna podpora ob vstopu v poklic – poudarja pomen mentorstva v fazi prehoda iz študija v poučevanje. Podatki kažejo, da vodstva šol prepoznajo potrebo po dodatni strokovni podpori učiteljem začetnikom in učiteljicam začetnicam, kar potrjuje tudi ocena njihove (ne)pripravljenosti za samostojno delo. Mentorstvo v tej fazi tako ne prispeva le k blaženju začetnih stisk in povečanju samozavesti začetnic in začetnikov, temveč tudi k sistematičnejšemu in bolj trajnostnemu vključevanju v učiteljski poklic.

V zaključku bomo opredelili možne rešitve, pri čemer se bomo osredotočili na ugotovitve raziskave, ki smo jih podkrepili z ugotovitvami novejših študij.

Pomen praktičnega pedagoškega usposabljanja v začetnem izobraževanju bodočih učiteljic in učiteljev

Pedagoška praksa

Praktično pedagoško usposabljanje v vzgojno-izobraževalnih institucijah je pomemben dejavnik v začetnem izobraževanju bodočih učiteljic in učiteljev. Iz strokovne literature je znano, da se vsi, ki delujejo na področju izobraževanja bodočih učiteljic in učiteljev, zavedajo pomena učinkovitega povezovanja teorije s prakso, pri čemer je glavni cilj zagotavljanje kakovostnega sprotnega usposabljanja študentk in študentov na študijski praksi, kjer bodoče učiteljice in učitelji pridobivajo prve pedagoške izkušnje. Praktično pedagoško usposabljanje poteka v različnih oblikah glede na študijsko stopnjo in posamezni študijski program, mentorice in mentorji študentkam in študentom v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja pa skupaj z visokošolskimi učiteljicami in učitelji sodelujejo pri pripravi, izvedbi in evalvaciji pedagoške prakse študentk in študentov (Rus in Ivanuš Grmek, 2016).

Posodabljanje izobraževanja bodočih učiteljic in učiteljev z vidika praktičnega pedagoškega usposabljanja ter sodelovanje partnerskih ustanov (fakulteta, šola)

Raziskave, izvedene tako pred uvedbo bolonjskega sistema kot po njej, kažejo na jasno izraženo potrebo študentk in študentov po razširitvi in izboljšanju praktičnega pedagoškega usposabljanja. Ključni predlogi študentk in študentov vključujejo podaljšanje

trajanja usposabljanja, razporeditev aktivnosti čez celotno študijsko leto ter začetek usposabljanja že v nižjih letnikih. Poudarjajo pomen večje aktivne vključenosti v učni proces – več nastopov, manj hospitacij, več stikov z učenkami in učenci ter več uporabnih vsebin v študiju. Med pogostimi predlogi so tudi zmanjšanje obsega administrativnih nalog, ustrežnejše usposabljanje mentoric in mentorjev ter izboljšana organizacija usposabljanja, vključno s tesnejšim sodelovanjem med fakultetami in vzgojno-izobraževalnimi zavodi (Rus in Ivanuš Grmek, 2019). Na pomanjkanje sodelovanja med šolami in fakultetami oziroma neusklajenosti med mentoricami in mentorji študentkam in študentom na praksi ter specialnimi didaktiki na fakultetah opozarja tudi Resnik Planinc (Resnik Planinc, 2019). V večini primerov ta povezava ni tesna. Specialni didaktiki opravljajo svoje delo na fakultetah, šole pa le redkokdaj obiščejo, ker jim primanjkuje časa ali jim tega kadrovskega minimum ne dopušča. Posledično si specialni didaktiki ter mentorice in mentorji pogosto ne izmenjajo izkušenj, mnenj in ne sodelujejo med sabo (Rebolj 2006, v Markič 2020, str. 171). S predlogi za posodabljanje se v nadaljevanju ukvarja empirični del prispevka.

Pripravljenost študentk in študentov na izzive učiteljskega poklica (rezilientnost in inkluzivnost) ter proces vseživljenjskega učenja

V sodobnem času med ključne kompetence učiteljic in učiteljev spadajo tudi rezilientnost in inkluzivne kompetence, saj omogočajo učinkovito odzivanje na kompleksne izzive v vzgojno-izobraževalnem okolju. Pomembno vlogo pri tem ima prav praktično pedagoško

usposabljanje, saj študentkam in študentom nudi neposredno izkušnjo dela v šoli, v okviru katere bodoče učiteljice in učitelji izgrajujejo inkluzivne kompetence in hkrati posredno tudi lastno profesionalno rezilientnost. Ta vključuje spoznanje, da je ključen vidik učiteljskega oziroma pedagoškega poklica čustveno doživljanje ter obvladovanje različno zahtevnih okoliščin, s katerimi se bodo v tem poklicu soočali (Drljić in Kiswarday, 2021). Fleksibilno delovanje učiteljic in učiteljev vpliva na kakovost šole in učnega procesa, zato je v začetnem izobraževanju pomembno, da se študentke in študente pripravlja tudi na sprejemanje uvajanja sprememb.

Bodočih učiteljic in učiteljev v času študija zagotovo ni mogoče pripraviti na vse izzive, s katerimi se bodo srečevali v praksi. Po Resnik Planinc (2019, v Resnik Planinc in Kosten Zabret, 2007) izobraževalke in izobraževalci bodočih učiteljic in učiteljev naredijo veliko, če dajo diplomantkam in diplomantom za popotnico zavedanje, da bodo morali biti za prevzemanje vseh novih vlog na svoji poklicni poti odprti za spremembe in motivirani za vseživljenjsko učenje ter stalen profesionalni razvoj.

Na tem mestu je zato treba posebej poudariti zaskrbljujoče rezultate raziskave TALIS 2024, ki opozarjajo na pomembne vrzeli v začetnem izobraževanju učiteljic in učiteljev v Sloveniji. Čeprav slovenske učiteljice in učitelji svojo začetno izobrazbo visoko ocenjujejo z vidika predmetnega znanja, pri čemer Slovenija dosega rezultate, primerljive ali celo nekoliko boljše od povprečja OECD, pa bistveno redkeje kot njihovi mednarodni kolegi in kolegice navajajo, da jih je izobraževanje ustrezno pripravilo na pedagoške vidike poučevanja. Deleži strinjanja so pogosto za 20–30 odstotnih točk nižji od mednarodnega

povprečja. Učiteljice in učitelji med največjimi pomanjkljivostmi poudarjajo pomanjkanje učinkovitih orodij za vodenje razreda, premalo priložnosti za opazovanje pouka v avtentičnem šolskem okolju, premalo praktičnih priložnosti za poučevanje v šoli ter nezadostno ravnotežje med teoretičnimi in praktičnimi vsebinami.

Še bolj zaskrbljujoč je trend v občutku pripravljenosti novih diplomantk in diplomantov na delo v razredu. Učiteljice in učitelji, ki so diplomirali v zadnjih petih letih, poročajo o občutnem padcu pripravljenosti, kar v primerjavi z letom 2018 pomeni padec za več kot 35 odstotnih točk. Največje vrzeli se kažejo na področju splošne didaktike, izvedbe pouka, uporabe digitalnih orodij ter dela v večkulturnih okoljih.

Najnovejši podatki tako jasno kažejo, da mlade učiteljice in učitelji vstopajo v poklic z občutno nižjo pripravljenostjo, kar dodatno potrjuje potrebo po sistemskih izboljšavah na področju začetnega izobraževanja, kar še posebej velja za področje praktičnega usposabljanja.

Mentorstvo študentkam in študentom na praktičnem pedagoškem usposabljanju

Učitelj mentor oziroma učiteljica mentorica

Različna strokovna literatura opisuje učitelja mentorja oziroma učiteljico mentorico kot strokovnjaka oziroma strokovnjakinjo, ki obvlada metode izobraževanja odraslih, se zna prilagajati izobraževalnim potrebam študentk in študentov, učinkovito pomaga pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pouka, vzpostavlja dobre odnose, zna konstruktivno podajati povratne informacije, spodbuja kritično in poglobljeno refleksijo, obvladuje čas in organizacijo ter sodeluje z drugimi strokovnjakinjami in strokovnjaki. Mentorica oziroma mentor razmišlja o svoji vlogi, nenehno reflektira svoje delo, se uči iz lastnih izkušenj ter jih vnaša v svoje delo in uspešno povezuje teoretično znanje s prakso. (Markič, 2020). Poudariti pa je treba tudi, da učitelj mentor oziroma učiteljica mentorica prevzame veliko odgovornost, ko privoli v mentorstvo študentkam in študentom. Če vlogo mentorja oziroma mentorice vzame rutinsko, prezre dejstvo, da je za študente in študentke pedagoška praksa pomemben del študijskih obveznosti ter da so njihova pričakovanja ob prihodu na šolo velika tako z vidika učenja v avtentičnih situacijah kot z vidika sodelovanja z mentorjem oziroma mentorico. Zato ni dovolj, da ima učitelj mentor oziroma učiteljica mentorica zgolj nekaj let praktičnih izkušenj. Učitelj mentor oziroma učiteljica mentorica se namreč ne »naredi sam«, temveč potrebuje ustrezno izobraževanje, usposabljanje, strokovno spremljanje in vrednotenje svojega dela ter, posledično, ustrezno finančno vrednotenje svojega dela. (Resnik Planinc, 2019).

Razumevanje vrednosti mentorstva za lasten profesionalni razvoj

Profesionalni razvoj učiteljice oziroma učitelja je ključen dejavnik za zagotavljanje kakovostnega pouka in uspešnega odzivanja na spreminjajoče se potrebe učenk in učencev, šole ter širše družbe. In mentorstvo je priložnost za učenje in razvoj zmožnosti tako pri mentoriranki in mentorirancu kot pri sebi. Erčulj meni, da pogosto naletimo na napačno razumevanje, da mentor oziroma mentorica le predaja znanje in izkušnje, mentoriranec oziroma mentoriranka pa jih sprejema. V resnici gre za vzajemen odnos, kar pomeni priložnost za profesionalni razvoj obeh. Prevzemanje vloge mentorja oziroma mentorice bodočih oziroma mladih učiteljic in učiteljev spodbuja dodatno refleksijo in poglobljeno razumevanje učnega procesa. Strokovna in znanstvena literatura poudarjata, da so največje prednosti mentorstva za mentorja oziroma mentorico predvsem strokovno priznanje, povečana samozavest in samoučinkovitost, opolnomočenje za refleksijo, osebno zadovoljstvo in osebna rast (Erčulj, 2021).

Usposabljanje učiteljic mentoric in učiteljev mentorjev

Učiteljice mentorice in učitelji mentorji se vsakodnevno soočajo z različnimi težavami ter izzivi, a na voljo nimajo (dovolj) kakovostnih usposabljanj, da bi lahko sledili novostim na področju vzgoje, poučevanja in predvsem mentoriranja. Fakultete imajo oblikovana interna navodila za opravljanje študijske prakse, v katerih so po navadi zajeta tudi navodila in priporočila za mentorsko delo, ki pa ne morejo v celoti nadomestiti strokovnih oziroma

učnih gradiv, namenjenih zgolj učiteljicam mentoricam in učiteljem mentorjem. Na primer v Priročniku za študente magistrskega študijskega programa inkluzivna pedagogika in mentorje na študijski praksi avtorica Kukanja Gabrijelčič opozarja na najbolj izstopajoče težave, ki se pojavijo med mentorjem oziroma mentorico in študentom oziroma študentko, in sicer: da se mentor oziroma mentorica študentu oziroma študentki ne posveča dovolj, na delo in organizacijo pedagoške prakse ni pripravljen/-a; da ne sprevidi študentkinih oziroma študentovih omejitev in pričakuje preveč; da je mentor oziroma mentorica preveč zaščitniški/-a in preveč nadzira študenta oziroma študentko pri delu; da ne upošteva študentkinih oziroma študentovih sposobnosti, zanimanja, želja, pobud; da ni zmožen/-na podajati ustreznih povratnih informacij. Pri tem poziva mentorje oziroma mentorice, naj stremijo k spodbujanju diskusije o različnih interpretacijah dogajanja, h kritični analizi dogajanja oziroma procesov, refleksiji in iskanju alternativnih rešitev (Kukanja Gabrijelčič, b. d.). Kako naj učiteljice mentorice oziroma učitelji mentorji to dosežejo, pa fakultetni priročniki oziroma navodila, ki so seveda v prvi vrsti namenjena študentkam in študentom, ne navajajo.

Po Marentič Požarnik (2007, v Markič, 2020) je treba vzpostaviti načrtno usposabljanje mentoric in mentorjev, ki naj bi temeljilo na spodbujanju refleksije in globljega razumevanja njihove vloge in prakse. Po Rebolju (2006, v Markič 2020) pa so usposabljanja nujna tudi zato, ker učiteljice in učitelji pogosto rutinsko pojmujejo svoje vloge, znanje, učenje in poučevanje, kar pomeni, da se njihova obstoječa pojmovanja, ki so si jih med praktičnim delom oblikovali, ne spreminjajo oziroma ne nadgrajujejo na podlagi novih ugotovitev na tem področju. Da so redna usposabljanja mentoric in mentorjev nujna,

kažejo tudi odzivi študentk in študentov v njihovih poročilih. Markič v svoji magistrski nalogi ugotavlja, da so poročila študentk in študentov o pedagoški praksi lahko vir dragocenih informacij za spremljanje poteka mentoriranja na šolah, zaznavanje težav in potreb mentoric in mentorjev po dodatnih izobraževanjih in usposabljanjih (Markič, 2020). Pri tem se sklicuje na Kukovec (2006), ki poroča, da so se v svojih dnevnikih študentke oziroma študentje pogosto potožili, da si mentorice oziroma mentorji niso vzeli dovolj časa za sodelovanje in so jih prepustili samim sebi, da jim niso dali nobenih povratnih informacij ali so bili povsem neorganizirani. Velikokrat so tudi omenili, da pripombe mentoric oziroma mentorjev glede njihovega dela niso bile konstruktivne ali pa na splošno niso znali povedati ničesar uporabnega o njihovem ravnanju v razredu, temveč so ocenjevali njihove značajske lastnosti.

Namen obveznega usposabljanja bi torej moral biti usposobiti učiteljice mentorice in učitelje mentorje, z udeleževanjem na obdobjih stalnih izobraževanjih pa bi bili mentorice in mentorji deležni rednega izpopolnjevanja predvsem na področjih ciljev in načinov mentorskega dela, vključno s komunikacijo s študentkami in študenti na praksi, ter na področjih novih didaktičnih in strokovnih spoznanj. Primer takega seminarja v šolskem letu 2019/2020 predstavlja osvežitveni seminar za učitelje nemščine na osnovnih in srednjih šolah z naslovom Vloga učitelja mentorja pri strnjeni pedagoški praksi na šolah (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2019). Organizator seminarja je v programu zapisal, da bodo udeleženke in udeleženci pripravljeni strokovno ustrezno spremljati študentke in študente v času njihove strnjene pedagoške prakse, in pri tem opredelil cilje seminarja: seznanitev s cilji in nalogami študentov in študentk ter dokumentacijo

za pedagoško prakso; seznanitev z vrednotenjem nastopov študentov; načini vodenja in mentoriranja ter dajanje povratne informacije; načini refleksivnega spremljanja in vrednotenje lastnega dela.

Vrednotenje dela učiteljic mentoric in učiteljev mentorjev

Neurejeno vrednotenje dela mentoric in mentorjev tako na sistemski kot tudi na finančni ravni je lahko eden od vzrokov za nemotiviranost učiteljic in učiteljev ter slabšo kakovost mentorskega dela. Čeprav je bil leta 2023 sprejet nov Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, ki je nadomestil tistega iz leta 2002, v katerem je bilo mentoriranje študenta oziroma študentke na praksi ovrednoteno z eno točko, je prav ta del strokovnega dela učitelja oziroma učiteljice še vedno ostal ovrednoten z eno točko, kar pomeni, da mentorstvo ostaja najnižje točkovano dodatno strokovno delo. Markič (2020) ugotavlja, da posledično nekatere učiteljice in učitelji niso več želeli sprejemati študentk in študentov na prakso, saj so točke lahko pridobili na drugačne, manj naporne načine. Ker se naziv učitelj mentor ali učiteljica mentorica lahko pridobi različno, in sicer z udeležbo na seminarjih, s sodelovanjem v projektih itn., lahko postane mentorica oziroma mentor nekdo, ki nikoli ni opravljal mentorskih nalog in zanje niti ni usposobljen. Na tem mestu velja omeniti, da se kot ena izmed rešitev že vrsto let ponuja zamisel o posebnem nazivu, ki bi bil vezan na delo s študentkami in študenti na pedagoški praksi.

Nedorečenost mentorskega dela se skriva tudi v dejstvu, da Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) pedagoške prakse ne ureja tako, kot ureja prakso pripravnikov oziroma pripravnic, učiteljev začetnikov oziroma učiteljic začetnic. Pravzaprav jo ohlapno ureja Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, ki določa, da študente in študentke sprejme na delovno prakso ravnatelj oziroma ravnateljica, da se opravlja po programu šole, ki pošilja študente in študentke na prakso, ter da se študentu oziroma študentki določi mentor oziroma mentorica. Pri tem pa posebnih pogojev za tega mentorja oziroma mentorico ne določa, iz česar se da sklepati, da je mentor oziroma mentorica študenta oziroma študentke lahko tudi zaposleni, ki nima naziva, kot je določen za mentorja oziroma mentorico pripravnika oziroma pripravnice. Glede mentorčinih oziroma mentorjevih nalog pa je zapisano zgolj, da mentor oziroma mentorica študenta oziroma študentko na delovni praksi spremlja, vodi in nadzoruje, ob koncu pa tudi oceni njegovo oziroma njeno delo.

Pomen mentorstva ob vstopu v učiteljski poklic in vpliv na kakovost poučevanja

Mladi učitelji začetniki in učiteljice začetnice večinoma niso pripravljeni niti na raznolikost učenk in učencev niti na kompleksnost poklica in jih številni izzivi tako v zvezi s poučevanjem kot vzgojo presenetijo. Kot najobčutljivejšo in najodločilnejšo v učiteljičini oziroma učiteljevi (poklicni) socializaciji ter hkrati pomemben dejavnik profesionalnega razvoja učiteljice začetnice oziroma učitelja začetnika se zato izkazuje prav uvajanje

v pedagoški poklic oziroma t. i. pripravništvo. Kontekst uvajanja v poklic in kakovost mentorice oziroma mentorja vplivata na napredovanje in profesionalni razvoj učiteljice začetnice oziroma učitelja začetnika (Šebjanič Oražem, 2020). Zato naj bo mentor oziroma mentorica učitelj oziroma učiteljica, ki razume kompleksnost sodobnega učiteljskega poklica in ne vztraja več zgolj pri tradicionalni vlogi prenašanja znanja, temveč svojo vlogo z novimi znanji in veščinami spreminja, se prilagaja novim okoliščinam, izkazuje prožnost in s tem tudi odpornost na stres.

Nasprotno od mentorstva študentkam in študentom na pedagoški praksi je mentoriranje pripravnic in pripravnikov oziroma učiteljic začetnic in učiteljev začetnikov natančno definirano in opredeljeno v Pravilniku o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (2006), v katerem so imenovanje in naloge učitelja mentorja oziroma učiteljice mentorice natančno določene. Poleg tega pripravništvo ureja tudi 110. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), ki določa pogoje, kdo je lahko mentor oziroma mentorica pripravnika oziroma pripravnice, ki prvič začne opravljati delo in se usposablja za samostojno opravljanje dela. V tem primeru zakon določa: »Pripravnikovo delo vodi, spremlja in ocenjuje mentor. Mentorja pripravniku določi ravnatelj izmed strokovnih delavcev, ki opravljajo delo, za katero se bo pripravnik usposabljal, in imajo naziv višji svetnik, svetnik ali svetovalec oziroma imajo najmanj tri leta naziv mentor«.

Pomembno je poudariti, da se je v letu 2025 na področju vrednotenja mentorskega dela zgodil pomemben premik, saj je mentorstvo končno pridobilo formalno priznanje kot del

delovnih obveznosti strokovnih delavk in delavcev. Zakon o skupnih temeljih sistema plač v javnem sektorju (2024) je namreč v 40. členu vzpostavil zakonsko podlago za vrednotenje mentorskega dela, saj določa dodatek za vsako mentorsko uro, predpisano s programom ali normativom. Na tej podlagi sta bila v letu 2025 spremenjena Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (6. člen) ter Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (18. člen). Oba pravilnika enako določata, da se mentorju pripravnika ali strokovnega delavca v času priprave na strokovni izpit določijo štiri mentorske ure na teden, v drugem odstavku pa opredeljujeta tudi obseg mentorskih ur za delo z dijakom ali študentom na praksi.

Empirični del

Biti učitelj mentor ali učiteljica mentorica v okviru praktičnega usposabljanja študentk in študentov je pomembna vloga tako za profesionalno rast obeh, vključenih v mentorski odnos, kot šolo, učečo se skupnost, ki študentkam in študentom ponudi možnost za pridobivanje dejanske izkušnje s poučevanjem oziroma prostor, da se lahko v realni šolski situaciji preizkusijo v učiteljski vlogi. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšna so stališča oziroma mnenja vodstva šol o pomenu mentorstva učiteljic in učiteljev v okviru obvezne pedagoške prakse ter tudi mentorstva izkušenih učiteljic in učiteljev, ki potekajo ob vstopu mladih kolegic in kolegov v učiteljski poklic.

Metodologija

Raziskovalni vzorec

Raziskava je bila izvedena z neslučajnim vzorčenjem na priložnostnem vzorcu ravnateljic in ravnateljev ter pomočnic in pomočnikov ravnateljic in ravnateljev osnovnih in srednjih šol. V raziskavi je sodelovalo 141 oseb, od tega 76 odstotkov ravnateljic in ravnateljev ter 24 odstotkov pomočnic in pomočnikov ravnateljic in ravnateljev. Posebej zanimiv je podatek, da je bilo med sodelujočimi kar 45 odstotkov takih, ki opravljajo funkcijo ravnateljice oziroma ravnatelja ali pomočnice oziroma pomočnika ravnateljice oziroma ravnatelja v svojem prvem mandatu oziroma imajo na tem položaju delovno dobo do 5 let. Glede na regijo zavoda je največ odgovorov prišlo iz osrednjeslovenske regije (28 odstotkov) in gorenjske regije (14 odstotkov). Anketni vprašalnik je začelo izpolnjevati 141 oseb, vendar se število odgovorov pri posameznih vprašanjih razlikuje, saj anketa ni bila zasnovana tako, da bi bili odgovori na vsa vprašanja obvezni. Zato bo pri odgovorih navedena spremenljivka (n), ki predstavlja število oseb, ki so na vprašanja odgovorile.

Merski instrument

Za potrebe raziskave je bil pripravljen anketni vprašalnik s pretežno zaprtim tipom vprašanj, na koncu pa je bila možnost podajanja predlogov v odprti obliki. Vprašalnik je bil razdeljen na dva vsebinska sklopa: v prvem delu so se vprašanja nanašala na izvajanje pedagoške prakse, v drugem delu pa na učiteljice začetnice in učitelje začetnike.

Postopki obdelave podatkov

V postopku obdelave podatkov so bile uporabljene frekvenčne distribucije (f , $f\%$) oziroma so bili podatki analizirani z vidika pogostosti posameznih vrednosti in njihovega deleža v celotnem vzorcu. Pri vprašanjih odprtega tipa, pri katerih so anketiranci in anketiranke lahko podali predloge glede izboljšanja praktičnega pedagoškega usposabljanja študentk in študentov ter mentorstva učiteljev začetnikov in učiteljic začetnic, pa so bili odgovori kategorizirani ter razvrščeni po pogostosti.

Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Raziskava je bila usmerjena v pet ključnih raziskovalnih vprašanj in oblikovanih je bilo pet hipotez:

1. Kako in v kolikšni meri šole izvajajo pedagoško prakso ter kako sprejemajo študentke in študente na prakso?

Hipoteza 1: Praktično pedagoško usposabljanje poteka na večini šol, sprejemanje študentk in študentov pa ni sistematično in formalno urejeno.

2. Kakšna je motivacija učiteljic in učiteljev za mentorstvo pri pedagoški praksi in kateri dejavniki jo spodbujajo ali zavirajo?

Hipoteza 2: Učiteljice in učitelji, ki niso motivirani za prevzemanje mentorstva študentkam in študentom, se počutijo preobremenjene, delo s študenti in študentkami jim predstavlja zgolj dodatno obremenitev; motivirani učitelji in učiteljice pa proces mentoriranja razumejo tudi kot proces svojega učenja in priložnost za profesionalni razvoj.

3. Kako ravnatelj in ravnateljice ter pomočniki in pomočnice ravnateljev in ravnateljic ocenjujejo zadovoljstvo učiteljic mentoric in učiteljev mentorjev z delom študentk in študentov?

Hipoteza 3: Učiteljice in učitelji so na splošno zadovoljni s predmetnim znanjem in trudom študentk in študentov, opažajo pa primanjkljaje na drugih področjih, in sicer predvsem na didaktičnem področju in inkluziji.

4. Ali po njihovem mnenju učiteljice mentorice in učitelji mentorji potrebujejo dodatna strokovna usposabljanja?

Hipoteza 4: Vloga mentorja oziroma mentorice je vse pomembnejša in tako zahtevna, da bi učiteljice mentorice in učitelji mentorji morali opraviti formalno usposabljanje in pridobiti ustrezen naziv.

5. Kako ocenjujejo usposobljenost učiteljev začetnikov in učiteljic začetnic glede na ključne pedagoške kompetence?

Hipoteza 5: Učiteljice začetnice in učitelji začetniki imajo dobro predmetno znanje, slabše pa so pripravljeni na poučevanje s sodobnimi metodami, vzgojno delovanje, delo razrednika, komunikacijo s starši in drugimi nalogami, ki zahtevajo odnosno-komunikacijske kompetence.

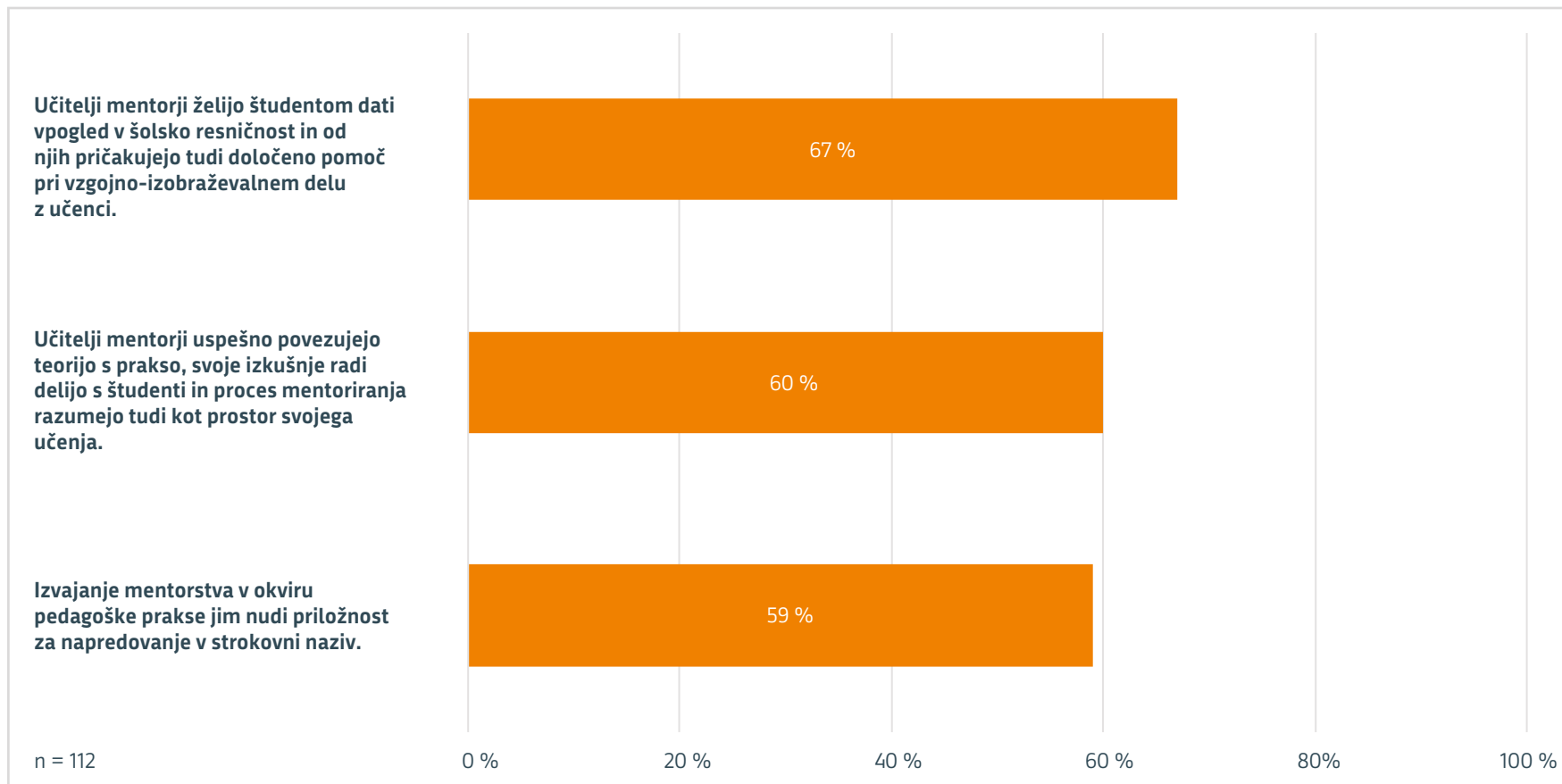
Analiza

Na vprašanje, ali na šoli izvajajo obvezno pedagoško prakso študentk in študentov ter na kakšen način sprejemajo študentke in študente, so anketiranci in anketiranke ($n = 130$) večinsko oziroma v 94 odstotkov odgovorili, da jo izvajajo; da je ne izvajajo, je odgovorilo le 6 odstotkov. Med razlogi, zakaj je ne izvajajo, so ti navedli, »da ni bilo zanimanja, ker so v Zasavju«, »ni bilo povpraševanja oziroma jih še nihče ni kontaktiral«. Glede načina sprejemanja študentk in študentov je 66 odstotkov vprašanih ($n = 135$) odgovorilo, da imajo s fakultetami neformalen dogovor o sprejemu študentk in študentov, ki jih k njim napoti fakulteta ali zanjo zaprosijo študentke in študenti sami. 30 odstotkov anketirancev in anketirank ima s fakultetami vnaprej sklenjen formalen dogovor o izvajanju pedagoške prakse, ki vključuje tudi kvoto sprejetih študentk in študentov. Le 11 odstotkov anketiranih pa odločitev o sprejemu študenta oziroma študentke prepušča izključno učiteljicam in učiteljem. Na vprašanje, kako se študentke in študenti dogovorijo za izvajanje obvezne pedagoške prakse, smo od anketirank in anketirancev ($n = 125$) izvedeli, da 84 odstotkov preko ravnatelja oziroma ravnateljice ali pomočnika oziroma pomočnice ravnatelja oziroma ravnateljice, ki koordinira pedagoško prakso, 44 odstotkov pa neposredno z učiteljicami in učitelji, pri čemer so anketiranci in anketiranke imeli pri odgovarjanju na voljo oba odgovora, zato je seštevek več kot 100 odstotkov in kaže na to, da po šolah

poteka dogovarjanje za sprejem na pedagoško prakso po obeh poteh. Naša prva hipoteza, da praktično pedagoško usposabljanje v sodelovanju s fakultetami poteka na večini šol, da pa sprejemanje študentk in študentov ni sistematično in formalno urejeno, se je s tem potrdila. Ob tem nas je še zanimalo, ali ravnateljice in ravnatelji oziroma njihove pomočnice in pomočniki spremljajo izvajanje pedagoške prakse (uvodni sprejem študentk in študentov, predstavitev delovanja šole, povabilo v kolektiv – sestanki, seje, prebiranje poročil mentoric in mentorjev, končna refleksija s študentkami in študenti ter evalvacija z mentoricami in mentorji). Anketiranci in anketiranke ($n = 125$) so z ne odgovorili le v 7 odstotkov, drugi so odgovorili z da ali delno, kar kaže na to, da se vodstvo šol zaveda pomembnosti svojega sodelovanja v procesu praktičnega pedagoškega usposabljanja študentk in študentov.

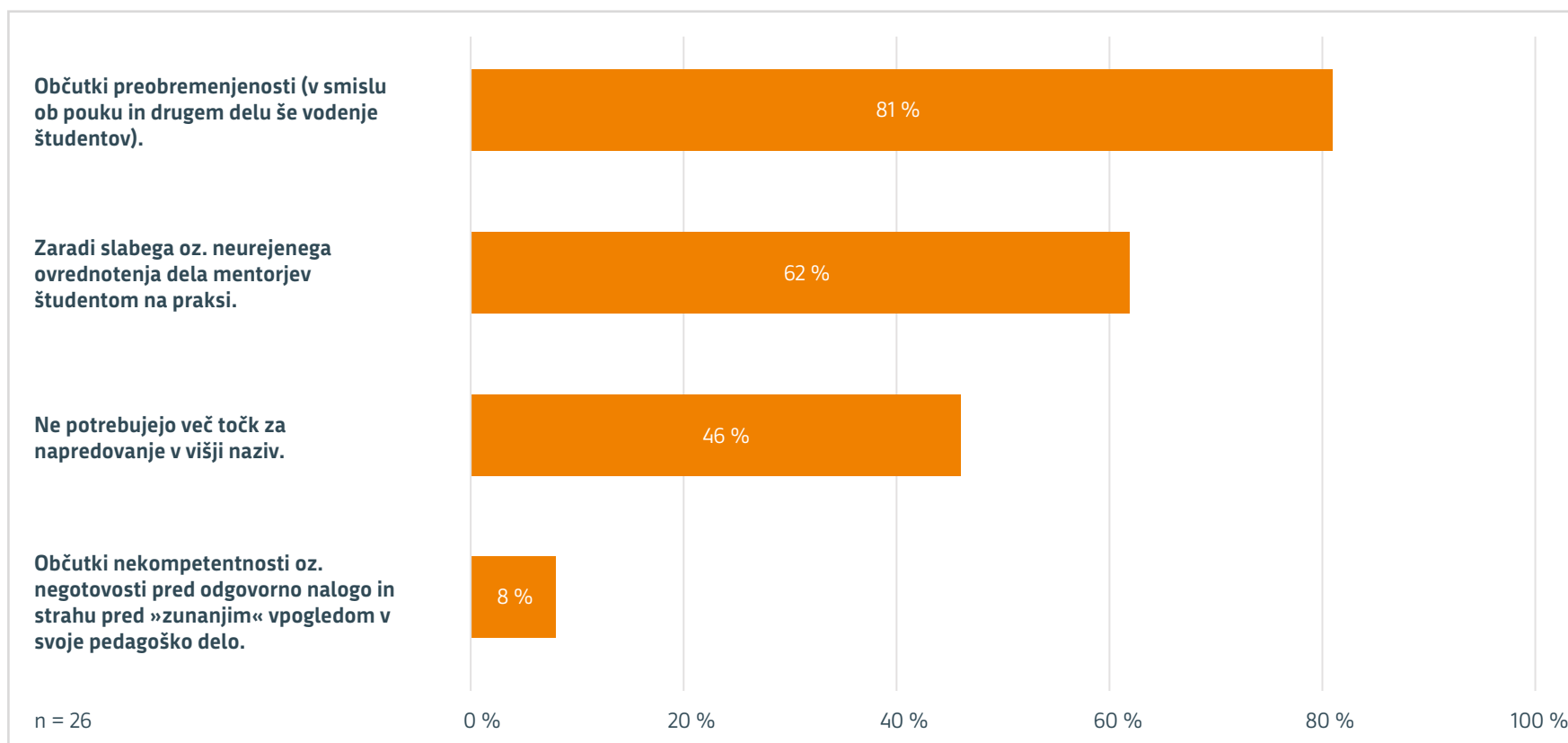
V nadaljevanju nas je zanimalo, ali so učiteljice in učitelji motivirani za mentorstvo študentkam in študentom in čemu pripisujejo njihovo motiviranost oziroma nemotiviranost. Odgovorilo je 128 oseb ($n = 128$); 90 odstotkov jih je menilo, da so motivirani, 20 odstotkov pa da niso. Ker sta bila možna oba odgovora, je seštevek več kot 100 odstotkov, kaže pa na to, da nekatera vodstva šol pri učiteljicah in učiteljih prepoznavajo tako motiviranost kot nemotiviranost.

Na vprašanje, čemu pripisujejo motiviranost učiteljic in učiteljev, je odgovorilo 112 oseb. Kot lahko vidimo na sliki 1, motiviranost učiteljic in učiteljev za delo s študentkami in študenti najbolj pripisujejo temu, da želijo študentkam in študentom dati vpogled v šolsko resničnost (67 odstotkov), v skoraj enakem odstotku pa so se opredelili za trditev, da od njih pričakujejo pomoč pri delu z učenci (60 odstotkov) in da je to priložnost za napredovanje v strokovni naziv (59 odstotkov).



Slika 1: Motiviranost učiteljic in učiteljev za delo s študentkami in študenti

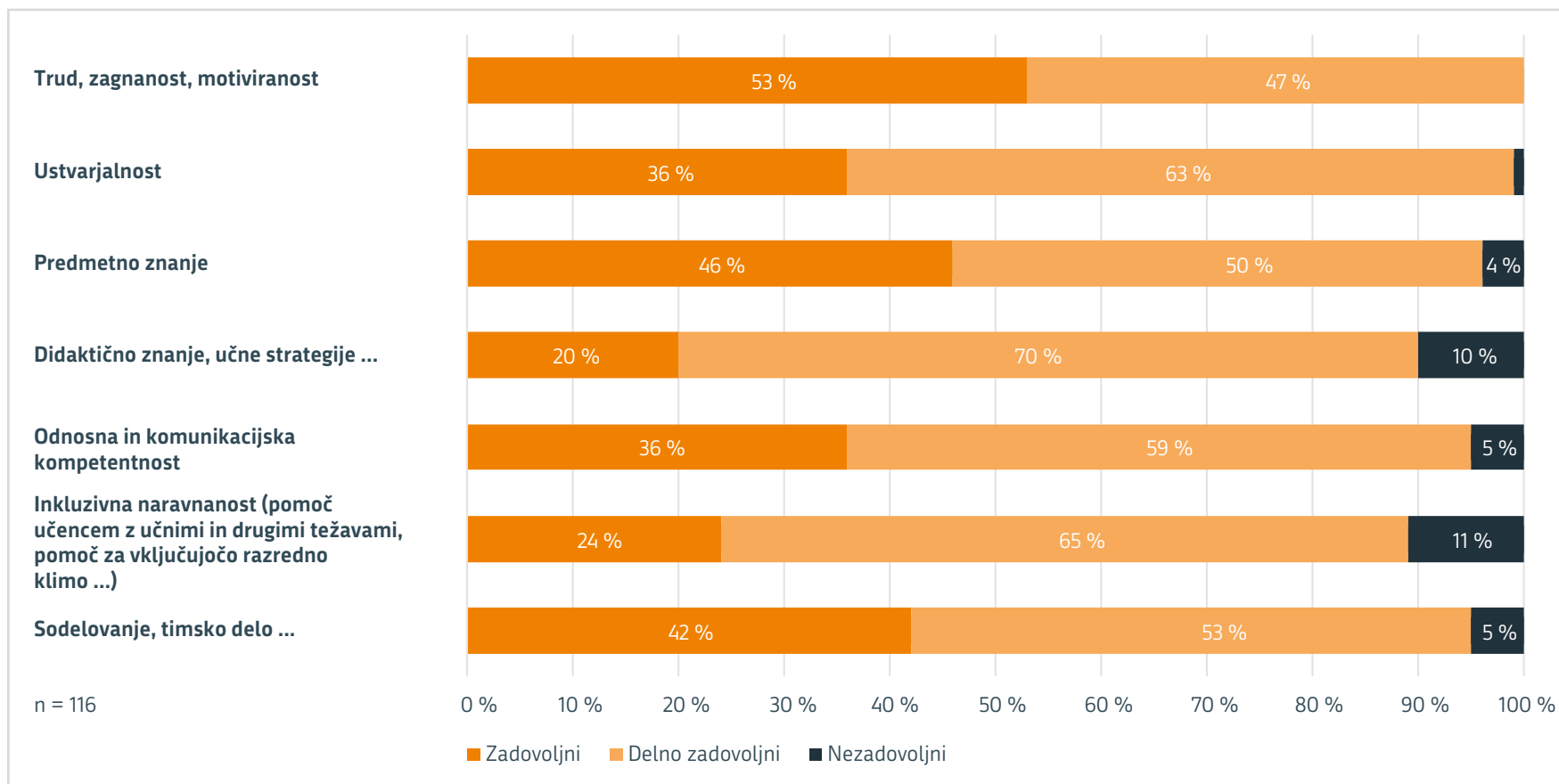
Na vprašanje, čemu pripisujejo nemotiviranost, je odgovorilo 26 ravnateljic in ravnateljev ter njihovih pomočnic in pomočnikov oziroma vsi, ki so menili, da učiteljice in učitelji niso motivirani za opravljanje mentorstva. Nemotiviranost učiteljic in učiteljev najbolj pripisujejo občutkom preobremenjenosti (81 odstotkov), sledi odgovor zaradi neurejenega ovrednotenja dela (62 odstotkov) in šele nato, da ne potrebujejo točk za napredovanje (46 odstotkov).



Slika 2: Nemotiviranost učiteljic in učiteljev za delo s študentkami in študenti

Zbrani podatki potrjujejo hipotezo 2, da motivirani učitelji in učiteljice proces mentoriranja razumejo tudi kot proces svojega učenja in priložnost za profesionalni razvoj, kar zbiranje dokazov za napredovanje v naziv je, nemotivirani učitelji in učiteljice pa kot glavni razlog za svojo nemotiviranost vidijo preobremenjenost s poučevanjem in drugim delom.

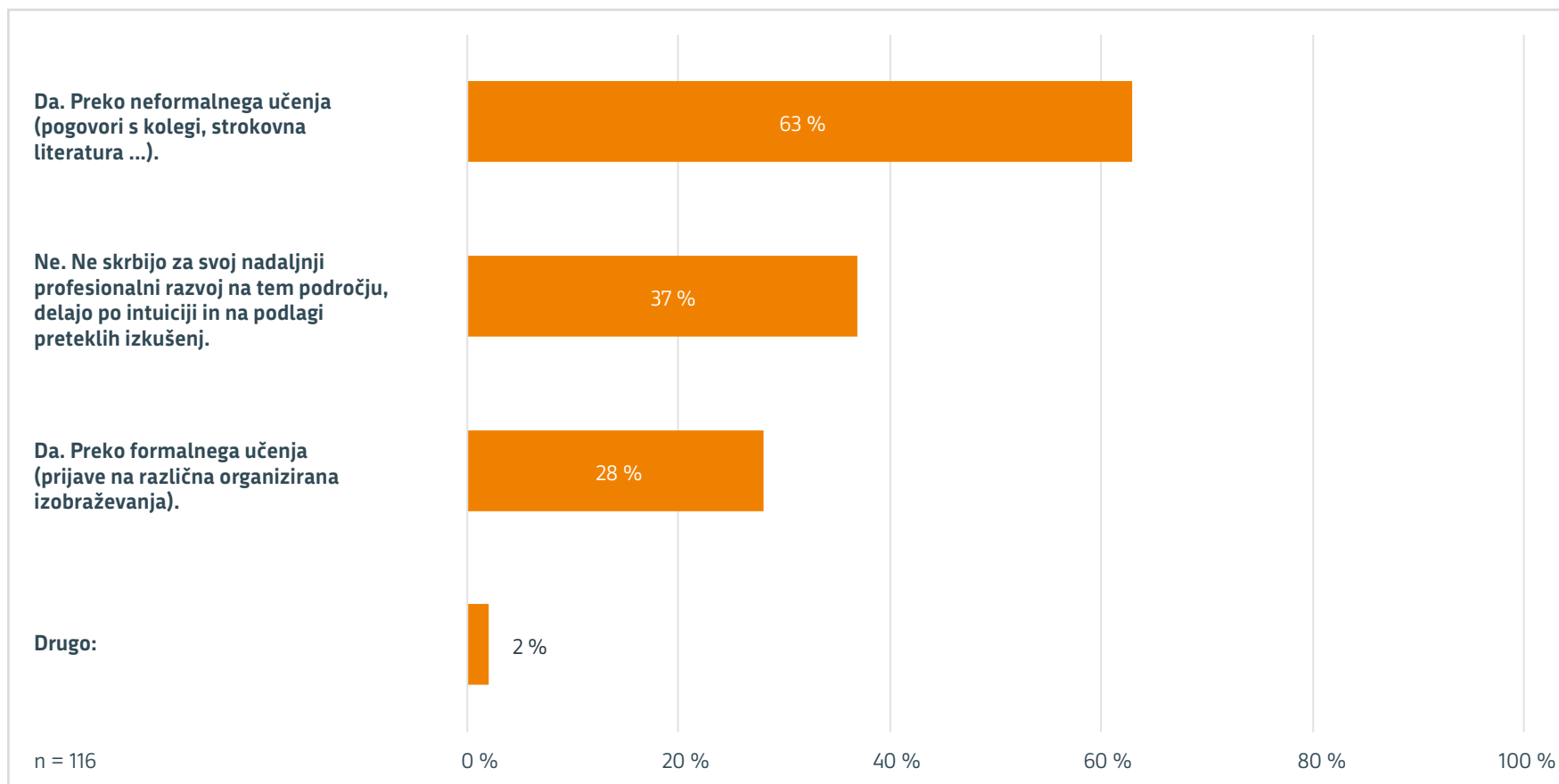
V nadaljevanju so ravnateljice in ravnatelji ter njihove pomočnice in pomočniki ocenjevali stopnjo zadovoljstva mentoric in mentorjev z delom študentk in študentov. Iz slike 3 je razvidno, da ocenjujejo, da so učiteljice in učitelji v okviru pedagoške prakse najbolj zadovoljni s trdom, zagnanostjo in motiviranostjo študentk in študentov (53 odstotkov) ter tudi njihovim predmetnim znanjem (46 odstotkov) in malo manj s timskim delom in sodelovanjem (42 odstotkov). Največji primanjkljaj pri študentkah in študentih pa ocenjujejo, da je na področjih didaktičnega znanja in učnih strategij ter inkluzivne naravnosti, saj je kar 80 odstotkov anketiranih na to vprašanje odgovorilo z delno zadovoljni in nezadovoljni. Prav tako je na podlagi pridobljenih odgovorov razvidno, da kot pomanjkljivo zaznavajo ustvarjalnost študentk in študentov, saj je le 36 odstotkov vprašanih odgovorilo, da so s tem zadovoljni. Hipoteza 3, da so učiteljice mentorice in učitelji mentorji na splošno zadovoljni s predmetnim znanjem in trdom študentk in študentov, opažajo pa primanjkljaje na drugih področjih, in sicer predvsem na didaktičnem področju in pri inkluziji, se je potrdila.



Slika 3: Ocena zadovoljstva mentorice in mentorjev z delom študentk in študentov

Na vprašanje o sodelovanju fakultete oziroma specialnih didaktikov s šolo oziroma učitelji mentorji in učiteljicami mentoricami glede na pogostost obiskov oziroma stikov je odgovorilo 116 oseb ($n = 116$); da je sodelovanje odlično, je menilo le 6 odstotkov vprašanih, še 57 odstotkov jih je menilo, da je dobro, drugi pa, da je pomanjkljivo oziroma izredno slabo. Rezultati kažejo na to, da bi bilo treba povečati udeležnost specialnih didaktikov v procesu izvajanja pedagoške prakse na šolah.

V nadaljevanju so anketiranci in anketiranke odgovarjali na vprašanja profesionalnega razvoja učiteljev mentorjev in učiteljic mentoric. Da učitelji in učiteljice, ki prevzemajo mentorstvo pri pedagoški praksi študentov in študentk, skrbijo za svoj profesionalni razvoj na področju mentoriranja, meni večina anketiranih, in sicer jih 63 odstotkov meni, da to poteka preko neformalnega učenja (pogovori s kolegi in kolegicami, strokovna literatura ...), 28 odstotkov pa jih meni, da učitelji in učiteljice skrbijo za svoj profesionalni razvoj z udeležbo na različnih organiziranih izobraževanjih.



Slika 4: Skrb mentoric in mentorjev za svoj profesionalni razvoj na področju mentoriranja

(možnih je bilo več odgovorov)

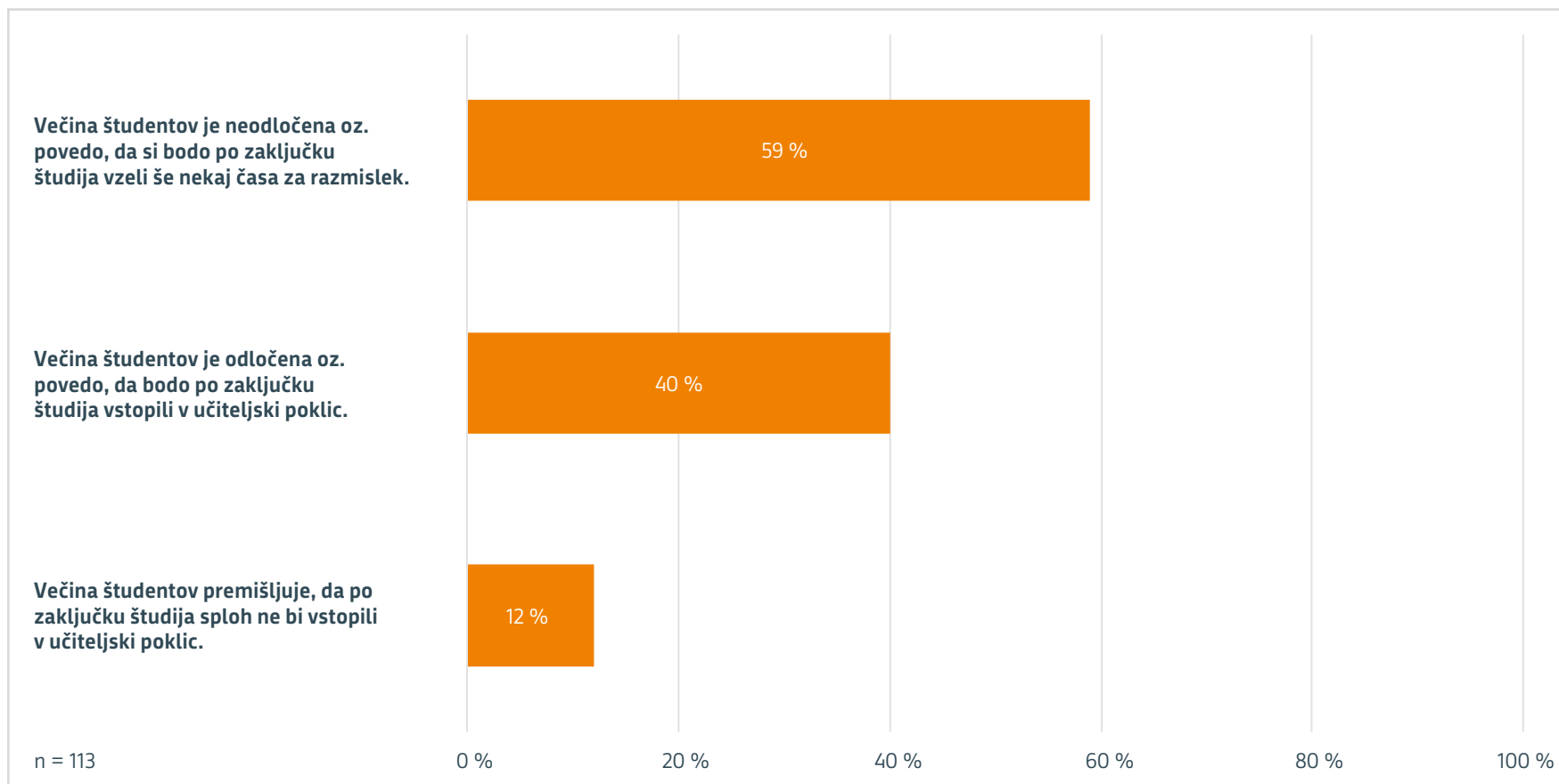
V nadaljevanju ankete so se anketiranci in anketiranke morali opredeliti do dveh trditev, in sicer: da je včasih za dobrega mentorja oziroma mentorico zadostovalo, da je dobro poučeval/-a in imel/-a veliko izkušenj, danes pa je vloga mentorja oziroma mentorice bodočih učiteljic in učiteljev vse pomembnejša, a hkrati tudi zahtevnejša in kompleksnejša; da bi bilo treba urediti formalno usposabljanje učiteljic in učiteljev za mentorstvo s potrdilom o pridobitvi naziva »učitelj mentor oziroma učiteljica mentorica pedagoške prakse«. S prvo trditvijo se je popolnoma strinjalo 65 odstotkov anketiranih, z drugo trditvijo pa 64 odstotkov, kar v celoti ne potrjuje hipoteze 4, da je vloga mentorja oziroma mentorice vse pomembnejša in zahtevnejša in da bi zato učiteljice mentorice in učitelji mentorji pedagoške prakse morali opraviti formalno usposabljanje in pridobiti ustrezen naziv.

Na vprašanje, ali menite, da je pedagoška praksa dobro zasnovana in da jo je po obsegu ur dovolj, je 67 odstotkov anketiranih odgovorilo z *ne*, nato pa je sledilo odprto vprašanje, kaj predlagajo za učinkovitejšo pedagoško prakso študentk in študentov. Na podlagi vseh zapisanih izjav je bil pripravljen kategoriziran in strnjen povzetek odgovorov, ki se nanašajo predvsem na pedagoško prakso med študijem, sodelovanje fakultet in kakovost priprave bodočih učiteljic in učiteljev. V preglednici 1 je predstavljen prikaz kategoriziranih tem iz odgovorov, oblikovan po strukturi: Kategorija / Povzetek vsebine / Število omemb, iz katerega je razvidno, da se največ omemb nanaša na obseg in strukturo pedagoške prakse.

Preglednica 1: Predlogi za učinkovitejšo pedagoško prakso

Kategorija	Povzetek vsebine	Št. omemb
Več pedagoške prakse	• Poudarek na bistveno več urah prakse. • Daljša praksa ter več prakse v strnjeni obliki (3 mesece, v zadnjem letniku 5 mesecev, polletna ali celoletna vključenost v proces poučevanja – npr. 1 dan v tednu). • Praksa na več različnih šolah ali pri več mentorjih na eni šoli, v več oddelkih. • Praksa že od 1. oz. 2. letnika.	45+
Struktura pedagoške prakse	• Več sodelovanja z mentorjem (ne le hospitacije). • Večje število hospitacij po vertikali in horizontali, spremljanje razredov. • Več samostojnih ur poučevanja z mentoričino oziroma mentorjevo analizo. • Več praktičnega dela v razredu in vključenost v druge oblike dela na šoli, ki niso neposredno vezane na ure pouka.	20+
Kakovost mentorstva in mentorji	• Mentorstvo naj bo plačano ali dodatno ovrednoteno. • Mentorica oziroma mentor naj ima čas, izkušnje in motivacijo. • Mentorice in mentorji naj bodo najboljše učiteljice in učitelji, ne zgolj formalno določeni. • Poudarek na navdihujočih zgledih.	10+
Povezava fakultet in šol	• Srečanja ravnateljic in ravnateljev ter mentoric in mentorjev s fakultetami. • Skupno načrtovanje, skupni uvodni sestanek na fakulteti in evalvacija prakse. • Fakultete naj vključijo šole v pripravo programov prakse.	8–10
Vsebina študija in priprava	• Več vsebin o vodenju razreda, delu z učenci s posebnimi potrebami, delu s starši, zakonodaji. • Več didaktičnega znanja. • Boljše informiranje o ciljih prakse.	10+
Drugo – izzivi v realnosti	• Študentke in študenti pogosto ne razumejo obsega in narave dela učitelja. • Težave s pritiski staršev, odnosi z učenci, organizacijskimi nalogami.	7–8

Anketiranci in anketiranke so ocenili še namero študentk in študentov zadnjih letnikov o zaposlitvi v šoli. Ocena, da je samo 40 odstotkov študentk in študentov odločenih, da bodo takoj po zaključku študija vstopili v učiteljski poklic, je skrb vzbujajoča z vidika trenutnega pomanjkanja pedagoškega kadra, saj lahko nakazuje, da bo tako ostalo tudi v prihodnosti.



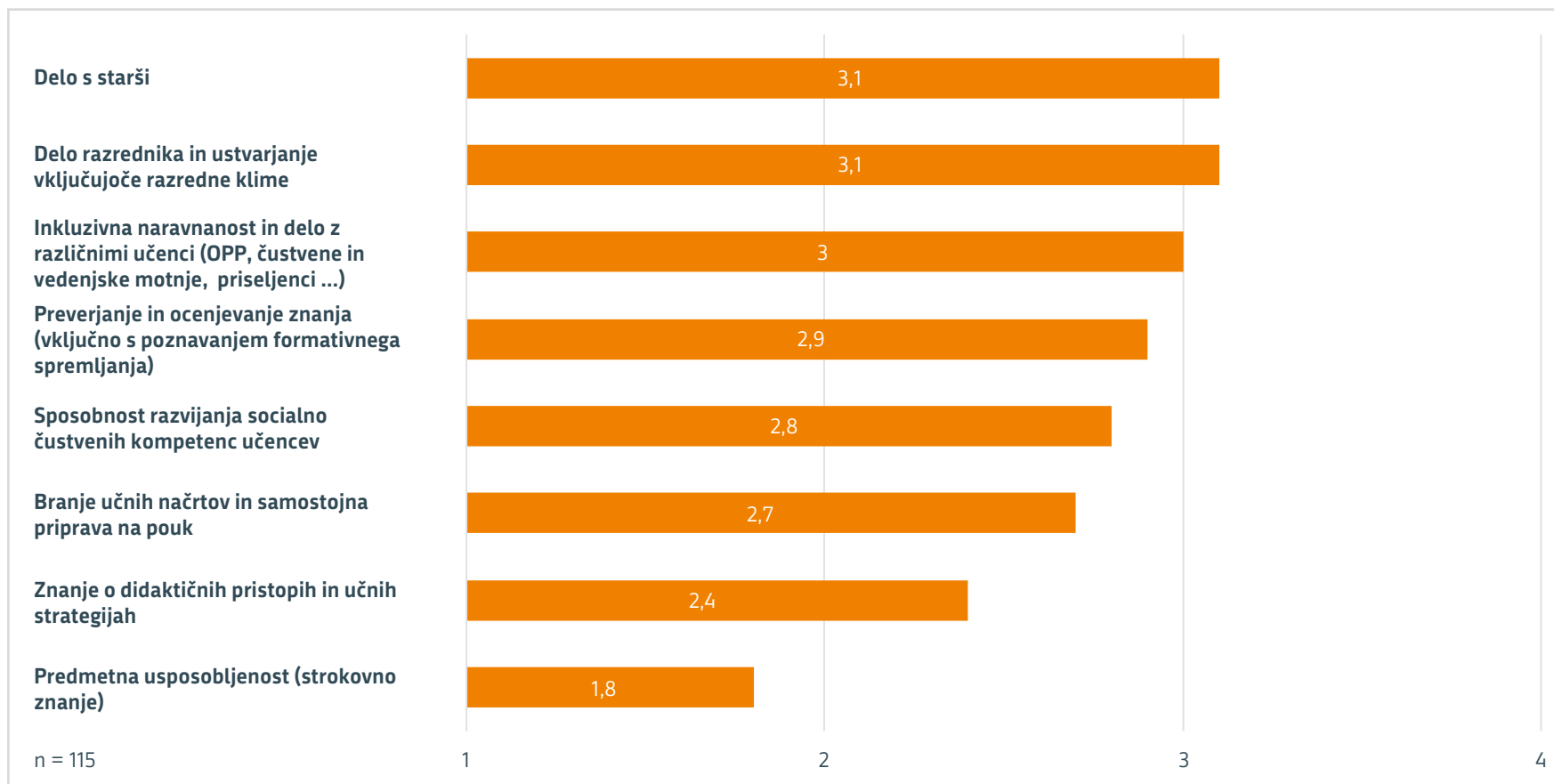
Slika 5: Ocene namer študentk in študentov zadnjih dveh letnikov o zaposlitvi v šoli

(možnih je bilo več odgovorov)

V drugem delu vprašalnika so anketiranci in anketiranke odgovarjali na vprašanja o učiteljih začetnikih in učiteljicah začetnicah. Po njihovem mnenju ($n = 115$) so učiteljice začetnice in učitelji začetniki po zaključku fakultete bolje pripravljeni na izobraževalno kot vzgojno vlogo, kar 37 odstotkov pa, da niso dobro pripravljeni niti na vzgojno niti na izobraževalno vlogo. Zaskrbljujoče je, da je le 3 odstotke vprašanih menilo, da so dobro pripravljeni na obe vlogi, saj to lahko nakazuje, da obstaja resen razkorak med teoretičnimi vsebinami na fakultetah in dejanskimi zahtevami šolske realnosti. Če učiteljice začetnice in učitelji začetniki niso dovolj pripravljeni na izobraževalno vlogo, to ogroža kakovost poučevanja, če niso dovolj pripravljeni na vzgojno vlogo, pa to vpliva na zagotavljanje varnega učnega okolja.

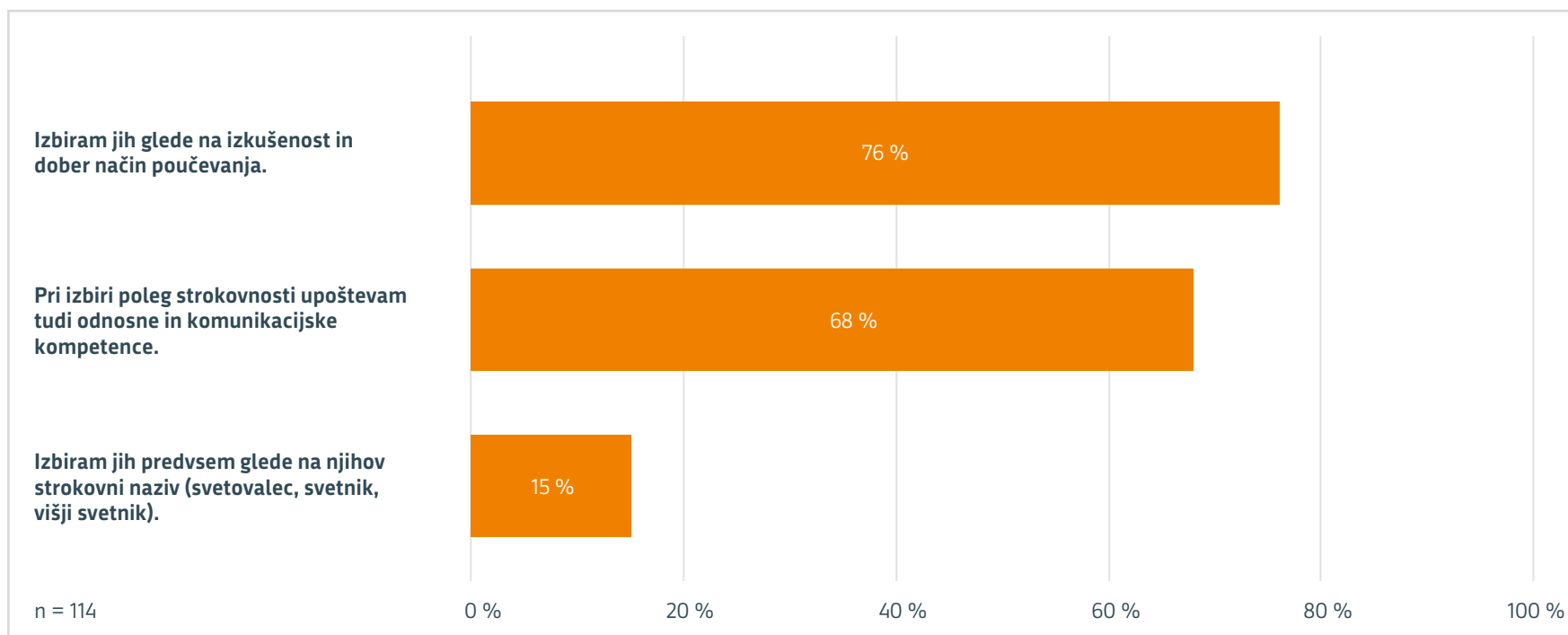
Nadalje so anketiranci in anketiranke ocenili usposobljenost učiteljev začetnikov in učiteljic začetnic glede na različna znanja in kompetence, potrebne za poučevanje: 1 (odlično), 2 (dobro), 3 (pomanjkljivo), 4 (izredno slabo). Kot je razvidno iz spodnje tabele, so anketiranci in anketiranke najslabše ocenili usposobljenost učiteljev začetnikov in učiteljic začetnic za delo s starši, delo razrednika in njihovo inkluzivno naravnost ter tudi preverjanje in ocenjevanje znanja. Najbolje pa so ocenili predmetno usposobljenost in znanje o didaktičnih pristopih in učnih strategijah ter tudi branje učnih načrtov in samostojno pripravo na pouk, kar potrjuje prvo oceno, da so učiteljice začetnice in učitelji začetniki po zaključku fakultete bolje pripravljeni na izobraževalno kot vzgojno delo, in s tem potrjuje tudi našo hipotezo 5, da imajo učiteljice in učitelji začetniki dobro predmetno znanje, slabše pa so pripravljeni na poučevanje s sodobnimi metodami, vzgojno delovanje, delo razrednika, komunikacijo s starši in drugimi nalogami, ki zahtevajo odnosno-

komunikacijske kompetence. Tudi tu se nakazuje, da je vzrok slabše pripravljenosti na omenjenih področjih lahko v tem, da med študijem slišijo premalo vsebin s tega področja.



Slika 6: Ocena usposobljenosti učiteljev začetnikov in učiteljic začetnic (prvo in drugo leto poučevanja) glede na različna znanja in kompetence, potrebne za poučevanje

Zanimalo nas je tudi, kako ravnateljji in ravnateljice oziroma njihovi pomočniki in pomočnice izbirajo mentorje in mentorice učiteljev začetnikov in učiteljic začetnic. Na izbiro so imeli tri odgovore, in sicer da jih izbirajo predvsem glede na njihov strokovni naziv; glede na izkušnost in dober način poučevanja; poleg strokovnosti upoštevajo tudi odnosne in komunikacijske kompetence. Anketiranci in anketiranke pri izbiri mentoric in mentorjev za učiteljice začetnice in učitelje začetnike izbirajo glede na izkušnost in dober način poučevanja, upoštevajo pa tudi odnosne in komunikacijske kompetence.



Slika 7: Izbira mentorjev in mentoric za učitelje začetnike in učiteljice začetnice

(možnih je bilo več odgovorov)

V nadaljevanju so še poudarili, da starejši učitelji in učiteljice z višjimi strokovnimi nazivi svojih izkušenj ne prenašajo dovolj na mlajše sodelavce in sodelavke. Tako je menilo kar 76 odstotkov vprašanih. Prav tako so menili, da mlajši strokovni delavci in delavke niso na ustrezen način uvedeni v pridobivanje prvih delovnih izkušenj (59 odstotkov).

Za konec je sledilo še odprto vprašanje, kaj predlagajo za učinkovitejše uvajanje učiteljev začetnikov in učiteljic začetnic v vzgojno-izobraževalni sistem. Na podlagi vseh zapisanih izjav smo pripravili kategoriziran in strnjen povzetek odgovorov, ki se nanašajo predvsem na obdobje in organiziranost mentorstva in pripravništva ter njuno sistemsko ureditev in dodatne oblike podpore. Sledi tabelarni prikaz kategoriziranih tem iz odgovorov, oblikovan po strukturi: Kategorija/ Povzetek vsebine / Število omemb.

Preglednica 2: Predlogi za učinkovitejše uvajanje učiteljev začetnikov in učiteljic začetnic v vzgojno-izobraževalni sistem

Kategorija	Povzetek vsebine	Št. omemb
Mentorstvo	Obvezno enoletno (ali večletno) mentorstvo ob začetku poučevanja; mentor naj bo izkušen učitelj z zmanjšano obveznostjo in ustrezno plačan.	37
Sočasno poučevanje	Senčenje izkušenega učitelja; možnost skupnega poučevanja v istem razredu oziroma daljše skupno delo (tutorstvo, kolegialno sodelovanje); možnost, da bi bil učitelj začetnik kot drugi učitelj pri izkušenem mentorju celo šolsko leto.	19
Sistemska ureditev mentorstva	Potreba po nacionalnem mentorskem programu, sistemskem uvajanju začetnikov na šoli, večji vlogi vodstva pri določanju mentorjev.	10

Kategorija	Povzetek vsebine	Št. omemb
Pripravnništvo	Obvezno sistemsko in sistematično enoletno pripravništvo v sodelovanju z mentorjem (senčenje, hospitiranje, skupno načrtovanje pouka, skupno vzgojno delovanje ...) in plačilom (pred začetkom zaposlitve ali ob njem); povezano s pripravo na strokovni izpit; obvezno tutorstvo/mentorstvo vsaj 2 leti.	14
Finančno/časovno ovrednotenje	Mentorstvo naj bo sistemizirano (plačano ali znižana učna obveznost); trenutno pogosto temelji na dobri volji in ni ustrezno nagrajeno.	11
Reforma izobraževanja	Predlog za več pedagoške prakse že med študijem ter uvedba »stažiranja« ali specializacije pred zaposlitvijo.	6
Dodatne oblike podpore	Obvezna mesečna srečanja z ravnateljem; obvezna vključitev v nacionalni mentorski program pod vodstvom Zavoda RS za šolstvo vsaj prvo leto poučevanja; vključitev svetovalcev Zavoda RS za šolstvo: mesečna srečanja učiteljev začetnikov različnih šol na Zavodu RS za šolstvo; obisk svetovalca pri pouku, samorefleksija, evalvacije; dodatno izobraževanje.	5

Zaključek

Empirične ugotovitve potrjujejo, da ima mentorstvo pomembno vlogo pri oblikovanju profesionalne poti učiteljev začetnikov in učiteljic začetnic. Vključevanje učiteljic in učiteljev v mentorsko vlogo spodbuja tudi njihov profesionalni razvoj ter krepi sodelovalno kulturo znotraj šole. Mentorji in mentorice se ob tem ne le strokovno razvijajo, temveč prispevajo tudi k izmenjavi znanja in krepitvi učeče se skupnosti. Sistematična podpora mentoricam in mentorjem z dodatnimi usposabljanji ter priznavanjem njihove vloge kot

pomembnega dejavnika kakovostnega uvajanja novih učiteljic in učiteljev je tako nujno potrebna.

Sklepne misli in priporočila

Strokovna literatura in raziskave jasno opozarjajo na številne sistemske in izvedbene pomanjkljivosti na področju mentorstva v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Resnik Planinc (2019) poudarja, da v Sloveniji še vedno ni vzpostavljene mreže mentorskih šol, prav tako ni sistematičnega usposabljanja učiteljev mentorjev in učiteljic mentoric. Mentoriranje ostaja nepovezano in prepuščeno posameznikom, posameznicam in stroki, brez enotnega strokovnega in sistema okvira. Pomen strateškega razvoja mentorstva poudarjata tudi Rus in Ivanuš Grmek (2016), ki kot ključno poudarjata potrebo po usposabljanju mentoric in mentorjev ter ustvarjanju pogojev za mentorstvo, usmerjeno v izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in profesionalni razvoj. Poudarjata tudi potrebo po partnerskem modelu sodelovanja med fakultetami in šolami, temelječem na vzajemnem učenju ter skupnem načrtovanju in izvajanju pedagoške prakse študentk in študentov. Pri tem je sodelovanje vseh deležnikov (študentk in študentov, mentoric in mentorjev, visokošolskih učiteljic in učiteljev) nujno za izboljšanje kakovosti pripravnštva. V tem kontekstu se v različni strokovni literaturi kot uspešen primer tovrstnega pristopa pogosto navaja projekt Partnerstvo fakultet in šol, ki ga je v letih 2006 in 2007 izvajal Center za pedagogiko in andragogiko FF UL. Projekt je oblikoval model izobraževanja mentoric in mentorjev, opredelil profesionalne kompetence učiteljic mentoric in učiteljev mentorjev, predlagal minimalne standarde za praktično izobraževanje in opozoril na potrebo po priznanju statusa mentorja oziroma mentorice (Resnik Planinc, 2007).

Dodaten vpogled v stanje raziskovanega področja ponuja tudi novejša monografija avtorjev Krmac, Hozjan in Kukanja Gabrijelčič (2020), ki natančneje obravnava izzive in usmeritve za oblikovalce politik, pedagoške institucije, mentorice in mentorje. Poudarja nujnost razvoja nacionalne mreže mentorstva in sistemske podpore za aktivno vključevanje mladih v pedagoški poklic; opozarja na neuravnoteženost med teorijo in prakso v izobraževanju bodočih učiteljic in učiteljev, nezadostno podporo mentoricam in mentorjem, pomanjkanje sodelovanja med akademskimi in vzgojno-izobraževalnimi institucijami, pomanjkanje sistematičnega spremljanja procesa uvajanja v poklic in raziskav na tem področju ter predvsem pomanjkanje jasne nacionalne in institucionalne politike glede praktičnega usposabljanja.

Avtorji tako priporočajo, da naj praktično pedagoško usposabljanje postane nacionalna prioriteta, z jasno opredeljenimi standardi, vključevanjem vseh deležnikov in ustreznim sistemom financiranja. Med ključnimi priporočili je poudarjeno, naj bodo mentorji in mentorice za svoje delo ustrezno usposobljeni, nagrajeni in razbremenjeni drugih obveznosti; da je potrebno oblikovanje nacionalne mreže mentorstev z obveznim usposabljanjem mentoric in mentorjev ter enotnim strokovnim okvirom sodelovanja med visokošolskimi zavodi, šolami in državnimi institucijami. Potrebna je uvedba programov za sistematično pripravo starejših oziroma izkušenih učiteljic in učiteljev na vlogo mentorice oziroma mentorja, ki vključujejo svetovalne, vodstvene in podporne naloge ter omogočajo postopno razbremenitev drugih strokovnih dolžnosti ter spodbujanje medgeneracijskega prenosa znanja, timskega in sodelovalnega dela, še posebej z vidika aktivnega staranja pedagoških delavcev (Krmac idr., 2020).

Literatura in viri

- Drljić, K., in Kiswarday, V. R. (2021). Prepletenost rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc bodočih učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 36(3/4), 3–25. <http://www.dlib.si> (URN:NBN:SI:DOC-Y2TZTMP0)
- Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. (1994). *Uradni list RS*, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96 – popr., 51/98, 28/99, 39/99 – ZMPUPR, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01 – popr., 56/02, 43/06 – ZKotP, 60/08, 79/11, 40/12, 46/13, 106/15, 8/16 – popr., 45/17, 46/17, 80/18, 160/20, 88/21, 136/22, 11/23, 13/24, 99/24 in 109/24 – popr. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=KOLP19>
- Krmac, N., Hozjan, D., in Kukanja Gabrijelčič, M. (2021). *Možnosti aktivnega staranja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju s postopnim uvajanjem mladih v poklice*. Založba Univerze na Primorskem. <https://zalozba.upr.si/ISBN/978-961-293-079-0/mobile/index.html#p=46>
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2020). *Priročnik za študente magistrskega študijskega programa inkluzivna pedagogika in mentorje na študijski praksi*. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. <https://www.pef.upr.si/mma/Priro%25C4%258Dnik%2520za%2520prakso%2520IP%25202019-2020/2019111311213144/&ved=2ahUKEwjk6bOzreOAXWh9wIHHah4COUQFnoECA4QAQ&usq=AOvVaw0xquWxdeXzL7ggP2oxFItU>
- Markič, P. (2020). *Vloge učitelja mentorja študentu na praksi: magistrsko delo*. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=118135>
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2019). *Programi profesionalnega usposabljanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2019/20*. https://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/programi_ppu_2019_20_ff%20%281%29.pdf
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. (2023). *Uradni list RS*, št. 92/23. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-2642>
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva. (2010). *Uradni list RS*, št. 62/10, 99/10, 47/17, 30/18, 16/21, 178/21, 74/23, 110/24 in 28/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV10249>
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. (2024). *Uradni list RS*, št. 50/24, 55/24 – popr. in 30/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV15439>
- Pravilnik o pripravnštvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. (2006). *Uradni list RS*, št. 23/06, 72/07, 38/14, 70/22, 22/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV6697>
- Resnik Planinc, T. (2019). *Izobraževanje bodočih učiteljev med željami in realnostjo. Vzgoja in izobraževanje*, 50(5–6). https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/09/08_TatjanaResnikPlaninc.pdf
- Resnik Planinc, T. (2020). *Sistemske rešitve sodelovanja mentorjev v izobraževanju bodočih učiteljev. Zbornik posveta Sistemske rešitve sodelovanja mentorjev v izobraževanju bodočih učiteljev*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Rus, D., in Ivanuša Grmek, M. (2016). *Predlogi študentov za izboljšanje praktičnega pedagoškega usposabljanja. Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji*. CMEPIUS. <https://www.cmeplus.si/wp-content/uploads/2021/04/Izboljsavanje-kakovosti-poucevanja-in-ucenja-v-visokosolskem-izobrazevanju.pdf>
- Šebjanič Oražem, M. (2020). *Zaznave učiteljev začetnikov o svojih mentorjih in sodelovanju z njimi. Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*. Pedagoški inštitut.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (1996). *Uradni list RS*, št. 12/96, 23/96 – popr., 22/00 – ZJS, 64/01, 108/02, 34/03, 79/03, 65/05, 118/06 – ZUOPP-A, 129/06, 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, 71/23, 22/25 – ZZZRO-1 in 48/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
- Zakon o skupnih temeljih sistema plač v javnem sektorju (ZSTSPJS). (2024). *Uradni list RS*, št. 95/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO8826>

Priloga

Anketni vprašalnik za ravnatelje/pomočnike ravnateljev

Spoštovani,

pred Vami je anketni vprašalnik za ravnatelje/pomočnike ravnateljev osnovnih in srednjih šol, ki je namenjen strokovnemu članku z delovnim naslovom Od študenta do učitelja: Pomen in vpliv začetnega izobraževanja, ki ga pripravljam za Nacionalno poročilo o kakovosti v vzgoji in izobraževanju (NPKVIZ) v sklopu Profesionalno učenje in delovanje učiteljev – začetno izobraževanje. Z anketnim vprašalnikom želim pridobiti mnenje vodstva šol o pomenu mentorstva učiteljev v okviru obvezne pedagoške prakse ter mentorstva izkušenih učiteljev mladim kolegom ob prehodu v učiteljski poklic.

Vljudno Vas prosim, da Vi ali Vaš pomočnik odgovorite na vprašanja v nadaljevanju. Anketni vprašalnik je anonimen ter namenjen izključno v raziskovalne namene. Je kratek in vsebuje predvsem vprašanja zaprtega tipa, zato vam bo reševanje vzelo predvidoma 10 minut.

Zaradi lažjega in preglednejšega zapisa so uporabljene moške oblike samostalnikov.

Zahvaljujem se vam za sodelovanje.

Barbara Kampjut, ravnateljica OŠ Franceta Bevka

I. Osnovni podatki o anketirancu

1. Spol:

- ☐ Ženska
- ☐ Moški

2. Delovno mesto:

- ☐ Ravnatelj
- ☐ Pomočnik ravnatelja

3. Delovna doba anketiranca na mestu ravnatelja oz. pomočnika ravnatelja:

- ☐ Do 5 let.
- ☐ Med 5 in 10 let.
- ☐ Med 10 in 15 let.
- ☐ Med 15 in 20 let.

- ☐ Med 20 in 25 let.
- ☐ Med 25 in 30 let.
- ☐ Med 30 in 35 let.
- ☐ Več kot 35 let.

4. Zavod:

- ☐ Osnovna šola (v to kategorijo zajete tudi šole z vrtci in OŠPP)
- ☐ Srednja šola (v to kategorijo so zajete vse od nižjih poklicnih do gimnazij)

5.Regija zavoda:

- ☐ Gorenjska regija
- ☐ Goriška regija
- ☐ Jugovzhodna Slovenija
- ☐ Koroška regija
- ☐ Obalno-kraška regija
- ☐ Osrednjeslovenska regija
- ☐ Pomurska regija
- ☐ Podravska regija
- ☐ Primorsko-notranjska regija
- ☐ Savinjska regija
- ☐ Zasavska regija

II. PEDAGOŠKA PRAKSA

1. Na vaši šoli v sodelovanju s fakultetami izvajate obvezno pedagoško prakso študentov?

☐ Ne

Prosim, navedite razlog/-e, zakaj ne. _____

☐ Da

1.1 Na kakšen način na vaši šoli sprejemate študente na obvezno pedagoško prakso?

- ☐ S fakultetami imamo vnaprej sklenjen formalen dogovor o izvajanju pedagoške prakse v tekočem šolskem letu, ki vključuje tudi kvoto sprejetih študentov.
- ☐ S fakultetami imamo neformalen dogovor o sprejemu študentov, ki jih k nam napoti fakulteta ali zanjo zaprosijo študenti sami, določimo mentorja oz. se le-ti odločijo sami.
- ☐ Odločitev o sprejemu študenta je prepuščena izključno učiteljem.

1.2 Kako se študenti dogovorijo za izvajanje obvezne pedagoške prakse?

- ☐ Preko ravnatelja ali pomočnika ravnatelja, ki koordinira pedagoško prakso.
- ☐ Neposredno z učitelji.

1.3. Ali vodstvo šole (ravnatelj ali pomočnik ravnatelja) spremlja izvajanje pedagoške prakse študentov (uvodni sprejem, predstavitev delovanja šole, povabilo v kolektiv – sestanki, seje ..., prebiranje poročil mentorjev, končna refleksija s študenti in evalvacija z mentorji ...)?

- ☐ Da
- ☐ Ne
- ☐ Delno

1.4 Ali so učitelji motivirani za opravljanje mentorstva obvezne pedagoške prakse?

- ☐ Da. (Če je odgovor da, sledi naslednje vprašanje:)
- ☐ Čemu pripisujete motiviranost učiteljev za delo s študenti?
- ☐ Učitelji mentorji uspešno povezujejo teorijo s prakso, svoje izkušnje radi delijo s študenti in proces mentoriranja razumejo tudi kot prostor svojega učenja.
- ☐ Učitelji mentorji želijo študentom dati vpogled v šolsko resničnost in od njih pričakujejo tudi določeno pomoč pri vzgojno-izobraževalnem delu z učenci.
- ☐ Izvajanje mentorstva v okviru pedagoške prakse jim nudi priložnost za napredovanje v strokovni naziv.
- ☐ Ne. (Če je odgovor ne, sledi naslednje vprašanje:)

Čemu pripisujete nemotiviranost učiteljev za delo s študenti?

- ☐ Občutki preobremenjenosti (v smislu ob pouku in drugem delu še vodenje študentov).
- ☐ Občutki nekompetentnosti oz. negotovosti pred odgovorno nalogo in strahu pred »zunanjim« vpogledom v svoje pedagoško delo.

- ☐ Zaradi slabega oz. neurejenega ovrednotenja dela mentorjev študentom na praksi.
- ☐ Ne potrebujejo več točk za napredovanje v višji naziv.

1.5. Ocenite, ali so učitelji mentorji zadovoljni z delom študentov.

	Zadovoljni	Delno zadovoljni	Nezadovoljni
Trud, zagnanost, motiviranost			
Ustvarjalnost			
Predmetno znanje			
Didaktično znanje, učne strategije ...			
Odnosna in komunikacijska kompetentnost			
Inkluzivna naravnost (pomoč učencem z učnimi in drugimi težavami, pomoč za vključujočo razredno klimo ...)			
Sodelovanje, timsko delo ...			

1.6. Kako glede na pogostost obiskov oz. stikov ali po poročanju učiteljev mentorjev ocenjujete sodelovanje fakultete oz. specialnih didaktikov s šolo oz. učitelji mentorji?

- ☐ Odlično.
- ☐ Dobro.
- ☐ Pomanjkljivo.
- ☐ Izredno slabo.

1.7 Ali učitelji, ki prevzemajo mentorstvo pedagoške prakse študentov, skrbijo za svoj profesionalni razvoj na področju mentoriranja?

- ☐ Da. Preko formalnega učenja (prijave na različna organizirana izobraževanja).
- ☐ Da. Preko neformalnega učenja (pogovori s kolegi, strokovna literatura ...).
- ☐ Ne. Ne skrbijo za svoj nadaljnji profesionalni razvoj na tem področju, delajo po intuiciji in na podlagi preteklih izkušenj.
- ☐ Drugo: _____

1.8 V kolikšni meri se strinjate s trditvijo, da je včasih za dobrega mentorja zadostovalo, da je dobro poučeval in imel veliko izkušenj, danes pa je vloga mentorja bodočim učiteljem vse pomembnejša, a hkrati tudi zahtevna in kompleksna?

- ☐ Popolnoma se strinjam.
- ☐ Deloma se strinjam.
- ☐ Ne strinjam se.

2. Ali se strinjate s trditvijo, da bi bilo potrebno urediti formalno usposabljanje učiteljev za mentorstvo s potrdilom o pridobitvi naziva »učitelj mentor pedagoške prakse«?

- ☐ Da
- ☐ Ne

3. Ali menite, da je pedagoška praksa dobro zasnovana in da je je po obsegu ur dovolj?

- ☐ Da.
- ☐ Ne.

Če je odgovor ne, sledi dodatno vprašanje z neobveznim odgovorom:

Kaj predlagate za učinkovitejšo pedagoško prakso študentov?

4. Ocenite namero študentov zadnjih dveh letnikov o zaposlitvi v šoli.

- ☐ Večina študentov je odločena oz. povedo, da bodo po zaključku študija vstopili v učiteljski poklic.
- ☐ Večina študentov je neodločena oz. povedo, da si bodo po zaključku študija vzeli še nekaj časa za razmislek.
- ☐ Večina študentov premišljuje, da po zaključku študija sploh ne bi vstopili v učiteljski poklic.

III. UČITELJI ZAČETNIKI

1. Kako so po vašem mnenju učitelji začetniki po zaključku fakultete pripravljeni na svojo vzgojno-izobraževalno vlogo?

- ☐ Dobro so pripravljeni na obe vlogi; izobraževalno in vzgojno.

- ☐ Bolje so pripravljene na izobraževalno vlogo.
- ☐ Bolje so pripravljene na vzgojno vlogo.
- ☐ Niso dobro pripravljene niti na vzgojno niti na izobraževalno vlogo.

2. Ocenite usposobljenost učiteljev začetnikov (prvo in drugo leto poučevanja), glede na različna znanja in kompetence, potrebne za poučevanje?

	Odlično	Dobro	Pomanjkljivo	Izredno slabo
Predmetna usposobljenost (strokovno znanje)				
Znanje o didaktičnih pristopih in učnih strategijah				
Branje učnih načrtov in samostojna priprava na pouk				
Preverjanje in ocenjevanje znanja (vključno s poznavanjem formativnega spremljanja)				
Inkluzivna naravnost in delo z različnimi učenci (OPP, čustvene in vedenjske motnje, priseljenci ...)				
Sposobnost razvijanja socialno-čustvenih kompetenc učencev				
Delo razrednika in ustvarjanje vključujoče razredne klime				
Delo s starši				

3. Kako izbirate učitelje mentorje za učitelje začetnike?

- ☐ Izbiram jih predvsem glede na njihov strokovni naziv (svetovalec, svetnik, višji svetnik).
- ☐ Izbiram jih glede na izkušnost in dober način poučevanja.
- ☐ Pri izbiri poleg strokovnosti upoštevam tudi odnosne in komunikacijske kompetence.

4. Ali menite, da starejši učitelji z višjimi strokovnimi nazivi v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu dovolj prenašajo svoje izkušnje na mlajše sodelavce?

- ☐ Da
- ☐ Ne

5. Ali so mlajši strokovni delavci na ustrezen način uvedeni v pridobivanje prvih delovnih izkušenj?

- ☐ Da
- ☐ Ne

Če je odgovor ne, sledi vprašanje:

Kaj predlagate za učinkovitejšo uvajanje učiteljev začetnikov v vzgojno-izobraževalni sistem?

.....

PROFESIONALNO UČENJE STROKOVNIH DELAVK IN DELAVCEV TER RAVNATELJIC IN RAVNATELJEV – PRILOŽNOSTI, UČINKI IN POTREBE¹

Dr. Mihaela Zavašnik

Zavod RS za šolstvo

mihaela.zavasnik@zrss.si

1

Ne glede na dejstvo, da se področje profesionalnega učenja in delovanja učiteljic in učiteljev osredotoča izključno na strokovne delavke in delavce, skladno z 92. členom ZOFVI, ta prispevek iz praktičnih razlogov vključuje tudi profesionalno učenje ravnateljic in ravnateljev, ki je sicer v zbirki Kakovost v vrtcih in šolah obravnavano kot del posebnega kazalnika področja vodenja vrtcev in šol (Ravnatelj usmerja profesionalno učenje in razvoj učiteljev ter skrbi za njihov in svoj profesionalni razvoj.).

KAZALNIK	MERILLO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Zagotovljen je celovit in praktičen mehanizem za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti profesionalnega učenja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev.	1.1 Sprejeti sistemski nacionalni kazalniki profesionalnega učenja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev (še posebej z vidika nadaljnega izobraževanja in usposabljanja kot tudi dodatnega strokovnega dela) z jasnimi merili kakovosti in procesi sprotnega ukrepanja	1.1.1 NE
	1.2 Vzpostavljeno večdeležniško strokovno telo za presojanje vidikov kakovosti nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter dodatnega strokovnega dela strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev	1.2.1 NE
	1.3 Vzpostavljene informacijske povezave med bazami podatkov, povezanih s področjem profesionalnega učenja strokovnih in vodstvenih delavk in delavcev (KPIS, KATIS, TEMPLAR, centralna evidenca zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, evidence javnih zavodov o dejavnostih profesionalnega učenja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev)	1.3.1 NE
	1.4 Redne letne analize kot podlaga za odločanje in pripravo ukrepov ter javna objava poročil o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju ter dodatnem strokovnem delu strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev z vidika različnih dejavnikov oziroma kazalnikov in meril	1.4.1 NE

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
	1.5 Vzpostavljen sistem identificiranja potreb strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev po dejavnostih in vsebinah profesionalnega učenja	1.5.1 NE
	1.6 Delež izvedenih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v obsegu najmanj 17 ur	1.6.1 Šolsko leto 2023/2024: 18 % (KATIS, MVI)
	1.7 Delež udeleženk in udeležencev, ki opravijo vse obveznosti, zaključijo program nadaljnega izobraževanja in usposabljanja in si pridobijo potrdilo o opravljenem programu	1.7.1 Šolsko leto 2023/2024: 92 % (KATIS, MVI)
	1.8 Vzpostavljen sistem spremljanja dodatnega strokovnega dela strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev na ravni sistema skladno s Pravilnikom o napredovanju strokovnih delavcev v nazive	1.8.1 NE

Povzetek

Profesionalno učenje pomembno vpliva na delo strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev² in posledično na dosežke učenk in učencev,³ ne vključenost v dejavnosti profesionalnega učenja pa lahko zmanjša kakovost njihovega dela. Profesionalno učenje razumemo kot obsežen nabor različnih dejavnosti, praks in procesov, s pomočjo katerih strokovni delavci in delavke ter ravnateljci in ravnateljice pridobivajo nova in poglobljajo obstoječa znanja in spretnosti, premišlujejo o svojih praksah, spreminjajo svoja prepričanja in stališča s ciljem spreminjanja praks delovanja ter na ta način vplivajo na učenje učenk in učencev. V prispevku preučujemo nekatere ključne sistemske vidike profesionalnega učenja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev v Sloveniji. Pričenjamo s kratkim pregledom strokovne in znanstvene literature o profesionalnem učenju na splošno in nato nadaljujemo s presekom stanja in predstavitvijo ključnih podatkov, ki se navezujejo na priložnosti, učinke in potrebe strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev v Sloveniji. Presek stanja smo opravili s pomočjo podatkov iz Kataloga programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (aplikacija KATIS) in baz podatkov novejših mednarodnih raziskav (PIRLS 2021, PISA 2022, TIMSS 2023, TALIS 2024), ki vključujejo tudi informacije o profesionalnem učenju strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in

2 V prispevku dosledno uporabljamo besedno zvezo strokovne delavke in delavci, ko imamo v mislih zaposlene v vzgojno-izobraževalnem zavodu skladno z 92. členom ZOFVI. Če se posamezni poudarjeni vidiki profesionalnega učenja (npr. vzorec) navezujejo izključno na posamezno skupino strokovnih delavk in delavcev (npr. učiteljice in učitelji v raziskavi TALIS 2024; učiteljice in učitelji četrtošolk in četrtošolcev v raziskavi TIMSS 2023) ali ravnateljic in ravnateljev (npr. raziskava TALIS 2024), dosledno uporabljamo poimenovanje, povezano z vzorčenjem.

3 V prispevku uporabljamo besedno zvezo učenci in učenke, s katero imamo v mislih tudi otroke (v vrtcih) ter dijake in dijakinje (v programih srednješolskega izobraževanja).

ravnatelj. Prispevek zaključimo s predlogom sistemskih meril za krepitev kakovostnega profesionalnega učenja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev.

Ključne besede: profesionalno učenje, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, profesionalni razvoj, učinki, potrebe, priložnosti

Professional Learning of Education Staff and Head Teachers: Opportunities, Impacts, and Needs

Professional learning has a substantial impact on the work of education staff and head teachers and, consequently, on students' achievement. Conversely, non-participation in professional learning activities may diminish the quality of their work. Professional learning is understood as a broad range of activities, practices, and processes through which education staff and head teachers acquire new knowledge and skills, deepen existing ones, engage in critical reflection on their practice, and re-examine their beliefs and attitudes to change professional practice and, in turn, influence students' learning outcomes. This article examines selected key systemic aspects of professional learning of education staff and head teachers in Slovenia. It opens with a brief review of relevant professional and academic literature, followed by an overview of the current situation and a presentation of key data on the opportunities, impacts, and needs of education staff and head teachers. The analysis draws on data from the Catalogue of Further Education and Training Programmes for Education Staff (KATIS application) and from recent international large-scale studies (PIRLS 2021, PISA 2022, TIMSS 2023, TALIS 2024), which also provide insights into professional learning. The article concludes by proposing a set of systemic

criteria to strengthen the quality of professional learning for education professionals and headteachers.

Keywords: professional learning, continuing education and training, professional development, effects, needs, opportunities

Uvod

Profesionalno učenje pomembno vpliva na delo strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev in posledično na dosežke učenk in učencev, ne vključenost v dejavnosti profesionalnega učenja pa lahko zmanjša kakovost njihovega dela (primerjaj Huhtala in Vesalainen, 2017; Postholm, 2012; Caena, 2011; Desimone, 2009). Odločevalke in odločevalci bi si tako morali prizadevati in skrbeti za kakovostno in uspešno profesionalno učenje strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev z jasno vzpostavljenimi sistemskimi mehanizmi. Profesionalno učenje lahko razumemo kot obsežen nabor različnih dejavnosti, praks in procesov, s pomočjo katerih strokovne delavke in delavci ter ravnateljice in ravnatelji pridobivajo nova ter poglobljajo obstoječa znanja in spretnosti, premišlujejo o svojih praksah, spreminjajo svoja prepričanja in stališča s ciljem spreminjanja praks delovanja ter na ta način vplivajo na učenje učenk in učencev (primerjaj Salo idr., 2024; Brejc idr., 2022; Zavašnik idr., 2020). Omenjeni nabor različnih dejavnosti in praks lahko vključuje tako formalne in strukturirane programe, delavnice, seminarje in konference kot tudi opazovanje kolegic in kolegov, refleksije, mentorstvo,

coaching, obiske drugih vzgojno-izobraževalnih zavodov, aktivno delovanje v mrežah strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev, samoiniciativne dejavnosti (npr. branje strokovne in znanstvene literature).

Kontinuum profesionalnega učenja sega od začetnega izobraževanja preko uvajanja v poklic (pripravnništvo, strokovni izpit) do nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. V prispevku se pri tem kontinuumu osredotočamo izključno na nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev. Skladno z 2. členom Pravilnika o izboru in sofinanciranju programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (v nadaljevanju Pravilnik o izboru in sofinanciranju, 2017) je cilj nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji »zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, spodbujanje profesionalnega in strokovnega razvoja ter krepitev splošnih in specializiranih kompetenc vsakega strokovnega delavca ter razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja in s tem povečanja njegove kvalitete in učinkovitosti«. V Sloveniji s pojmom nadaljnje izobraževanje in usposabljanje mislimo na formalno strukturirane programe, delavnice, seminarje, konference, ki so tudi, skladno z omenjenim pravilnikom, del Kataloga programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (v nadaljevanju KATIS) in povezani s pogoji napredovanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, skladno s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (v nadaljevanju Pravilnik o napredovanju, 2023). Pojem nadaljnje izobraževanje in usposabljanje tako ne zajema tistih dejavnosti profesionalnega

učenja, ki jih v Sloveniji umeščamo med t. i. dodatna strokovna dela (npr. kolegialne hospitacije, razvojno-raziskovalno delo, sodelovanje v projektih), skladno s Pravilnikom o napredovanju. V besedilu zato izmenično uporabljamo pojma profesionalno učenje ter nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, in sicer na način, da kadar imamo v mislih le formalne dejavnosti (konference, seminarje, delavnice, študijske programe), uporabljamo pojem nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ko pa se navezujemo na vse dejavnosti profesionalnega učenja v širšem smislu (torej tiste, ki vključujejo tudi neformalne oblike, kot npr. kolegialne hospitacije, razvojno-raziskovalno delo, sodelovanje v projektih), dosledno uporabljamo pojem profesionalno učenje. Terminologijo posebej omenjamo tudi zato, ker terminološkim spremembam pravni akti običajno ne sledijo tako hitro, kot napreduje strokovno in znanstveno preučevanje, zato nekateri sodobni pojmi ne najdejo nujno vedno svojega mesta v zakonodaji. Tako na primer slovenska pravna besedila uporabljajo pojme, kot so strokovno izobraževanje, usposabljanje, izpopolnjevanje, profesionalno usposabljanje, nadaljnje izobraževanje, strokovni razvoj, stalno izobraževanje, medtem ko strokovna in znanstvena literatura govori o profesionalnem razvoju, v novejšem času pa o profesionalnem učenju (glej Livingston, 2025, Salo idr., 2024; Brejc idr., 2022; Zavašnik idr., 2020; Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar, 2015).

Strokovni vidiki profesionalnega učenja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev

Tuja raziskovalna baza preučevanja profesionalnega učenja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev je izjemno bogata. Najnovejši raziskovalci kakovostnega in učinkovitega profesionalnega učenja (glej npr. Livingston, 2025; Salo idr., 2024), ki poskušajo povezati dejavnosti profesionalnega učenja s spremembami praks delovanja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev in dosežki učenk in učencev, dokazujejo, da na profesionalno učenje vplivajo mnogoteri dejavniki (preglednica 1).

Preglednica 1: Kategorije in elementi vplivov na profesionalno učenje (Salo idr., 2024: 447)

Kategorija	Elementi
organizacijske in kontekstualne spremenljivke	organizacijska struktura; vodenje; klima in kultura; skupne vrednote, vizija in cilji
odnosne prakse	interakcije kot npr. sodelovanje; podpora kolega, strokovnjaka, mediatorja; coaching; mentorstvo; povratna informacija
odnosne lastnosti	stopnja avtonomije; raven zaupanja, spoštovanja, vključenosti, kolegialnosti; občutek skupnosti; dialoška in demokratična klima in kultura
individualne značilnosti, stališča in prepričanja	fokus na prepričanjih, vrednotah, čustvih; zanimanja/interesi; motivacija; samozaupanje; odgovornost

Kategorija	Elementi
(osnovni) pogoji	prostovoljnost, aktivna vključenost; temelji na potrebah, praksi in ustreznosti; koherenca med ravnmí/praksami
fokus in cilji	vsebinsko znanje; pedagoške zmožnosti in spretnosti
aktivnosti in metode	eksperimentiranje; deljenje; pogovori, diskusije; raziskovanje; preučevanje; refleksija, dokumentiranje; povratna informacija

Ugotovitve strokovnjakinj in strokovnjakov (glej npr. Livingston, 2025; Brejc idr., 2022; Sims in Fletcher-Wood, 2021; Darling-Hammond idr., 2017; Stoll idr., 2012; Archibald idr., 2011) pa kažejo, da obstaja nekaj skupnih strukturnih značilnosti dejavnosti profesionalnega učenja z bolj izraženimi pozitivnimi učinki, in sicer:

- Učinkovitejše so stalne, dalj časa trajajoče dejavnosti profesionalnega učenja in sodelovanja. Izračunali so celo, da naj bi najbolj optimalne dejavnosti trajale med 30 in 100 urami, z vmesnimi aktivnostmi, ki jih strokovni delavci in delavke izvajajo neposredno pri svojem delu.
- Učinkovitejše in uspešnejše so tiste dejavnosti, ki so izvedene v vzgojno-izobraževalnem zavodu oziroma potekajo na delovnem mestu, pa tudi kombinacije usposabljanj zunaj zavodov s preizkušanjem oziroma vmesnimi aktivnostmi na delovnem mestu. Profesionalno učenje, ki se odvija v vzgojno-izobraževalnem zavodu (npr. hospitacije, strokovne razprave) je »enakovredno« tistemu zunaj zavoda.

- Večjo dodano vrednost prinašajo tiste dejavnosti, ki so povezane z dolgoročnimi/razvojnimi in kratkoročnimi/prednostnimi cilji zavoda, ki so nastali v dialogu s strokovnimi delavkami in delavci ter ravnateljicami in ravnatelji; profesionalno učenje posameznega strokovnega delavca ali delavke in razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda sta namreč med seboj soodvisna in nedeljivo povezana.
- Večji pozitivni učinek pri strokovnih delavkah in delavcih ter ravnateljicah in ravnateljih dosežemo z dejavnostmi, ki temeljijo na predhodnem znanju, zagotavljanju priložnosti za sodelovalno in aktivno učenje, zagotavljanju kakovostne povratne informacije, zagotavljanju priložnosti za preizkušanje novih idej pri pouku ter zagotavljanju nadaljevalnih aktivnosti.
- Najučinkovitejše so tiste dejavnosti, ki ne temeljijo le na novih vsebinah/znanjih, ampak tudi na vključevanju didaktičnih strategij za prenos vsebine v prakso.
- Uspešnejše so tiste dejavnosti, ki so povezane tudi z drugimi sistemskimi vzvodi profesionalnega učenja, kot so na primer napredovanje v nazive, standardi kakovosti profesionalnega učenja, ocenjevanje delovne uspešnosti.

Omenjene identificirane strukturne značilnosti lahko pomagajo strokovnim delavkam in delavcem, ravnateljicam in ravnateljem ter izvajalcem bolje razumeti kakovostno profesionalno učenje, odločevalcem in oblikovalcem politik pa omogočajo na dokazih temelječe in utemeljeno sistemsko urejanje profesionalnega učenja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev. Za slednje to še posebej velja glede oblikovanja standardov, kazalnikov kakovostnega profesionalnega učenja, ki usmerjajo načrtovanje, vrednotenje in financiranje profesionalnega učenja na sistemski ravni ter identificiranje in

presojanje potreb strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev za jasnejše in bolj utemeljeno načrtovanje, ki zagotavlja, da profesionalno učenje ni ločeno od vzgojno-izobraževalnega dela, ampak podpira vsebine, teme, področja, ki jih strokovni delavci in delavke ter ravnateljic in ravnatelji dejansko potrebujejo in želijo krepiti ter razviti (primerjaj Darling-Hammond idr., 2017: vi-vii).

Novejših slovenskih analiz, raziskav in poročil o profesionalnem učenju strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev, posebej tistih, ki se navezujejo na večje vzorce vključenih in obravnavajo njihove potrebe in učinke vključenosti, je malo. Med novejše in obširnejše lahko uvrstimo raziskavo o vodenju profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavk in delavcev v vrtcih in šolah (Brejc, Zavašnik in Mlekuž, 2022), nacionalno evalvacijsko študijo programa Erasmus+ v obdobjih 2014–2020 in 2021–2027 za področje splošnega šolskega izobraževanja (Zavašnik, Brejc in Mlekuž, 2024) in raziskavo o profesionalnem učenju strokovnih delavk in delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Vršnik Perše, 2015). V raziskavi Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah (Brejc, Zavašnik in Mlekuž, 2022) so bile oblikovane smernice profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavk in delavcev ter tudi Priporočila za vodenje in prakso profesionalnega učenja in sodelovanje strokovnih delavcev, ravnateljev in na ravni sistema (Brejc, Zavašnik in Mlekuž, 2023). Poglobljeno preučevanje, načrtovanje, vrednotenje in ukrepanje na sistemski ravni po mnenju avtorice v danih okoliščinah najbolj ovira naslednje:

- Kazalniki profesionalnega učenja do nastanka slovenskih standardov in kazalnikov profesionalnega učenja in delovanja strokovnih delavk in delavcev leta 2019 niso

bili jasno opredeljeni (zbirka Kakovost v vrtcih in šolah, Brejc idr., 2019), hkrati pa kljub svoji trenutni opredeljenosti nimajo uradnega statusa, ampak služijo zgolj kot strokovna usmeritev in ne omogočajo zbiranja podatkov v zvezi z njimi na ravni sistema in vzgojno-izobraževalnih zavodov.

- Kljub dejstvu, da na nacionalni ravni na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja obstajajo nacionalni kazalniki kakovosti, ki jih je določil pristojni strokovni svet leta 2017, med katerimi je tudi kazalnik 2: vlaganje v usposabljanje učiteljev in mentorjev – ki vključuje delež učiteljev in mentorjev z ustrezno formalno stopnjo izobrazbe, delež učiteljev in mentorjev, ki sodelujejo v nadaljnjem strokovnem izobraževanju, izpopolnjevanju in usposabljanju, in delež vloženega denarja –, je najnovejše Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja (Sentočnik, Knavs in Grašič, 2024) za omenjeni kazalnik poudarilo, da na nacionalni ravni ni na voljo podatkov, s katerimi bi lahko jasno predstavili stanje na področju kazalnika (evidenca ne vsebuje podatkov vseh izvajalcev in posledično ne omogoča pridobitve celovitih podatkov za predstavitev kazalnika), ter da je treba opredelitev kazalnika prilagoditi glede na spremembe v zakonodaji, razvoj terminologije in prakse.
- Strokovna in laična javnost nimata dostopa do analiz in poročil, ki bi nastali na podlagi podatkov iz aplikacije KATIS ter tudi druge, ločene aplikacije, ki se uporablja za napredovanje strokovnih delavk in delavcev v nazive, v katerih se zbira izjemno velika količina podatkov o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju (ter dodatnem strokovnem delu) strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev, na podlagi katerih je mogoče na podatkih utemeljeno ukrepati za izboljšanje kakovosti profesionalnega učenja na sistemski ravni.

Pričujoči prispevek tako predstavlja kamen v mozaiku zapolnjevanja vrzeli v Sloveniji.

Presek stanja profesionalnega učenja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev v Sloveniji – ključni poudarki o priložnostih, učinkih in potrebah

Za izhodišče preučevanja profesionalnega učenja na ravni sistema smo izbrali tri temeljne elemente, in sicer priložnosti, učinke in potrebe strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev. Izhajali smo tudi iz slovenske zbirke Kakovost v vrtcih in šolah (Brejc idr., 2019), ki profesionalno učenje prepoznava kot eno izmed petih ključnih področij ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo. Ključne podatke o priložnostih, učinkih in potrebah profesionalnega učenja smo zbirali v času od januarja 2025 do aprila 2025. V analizo smo vključili naslednje zbirke podatkov:

- podatke iz Kataloga programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS) za šolska leta 2021/2022, 2022/2023, 2023/2024;
- podatke o profesionalnem učenju slovenskih učiteljic in učiteljev ter ravnateljic in ravnateljev, vključenih v mednarodno raziskavo TALIS 2024;
- podatke mednarodnih raziskav, ki vključujejo informacije o profesionalnem učenju in delovanju učiteljic in učiteljev (PIRLS 2021, PISA 2022, TIMSS 2023).

Predstavljamo jih po posameznih navedenih zbirkah podatkov.

Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS)

Katalog KATIS predstavlja ponudbo programov, omogoča pregled nad prijavo in udeležbo ter pridobljenimi pravicami z udeležbo v programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter olajša možnost zbiranja dokumentacije za napredovanje, kot to določa zakonodaja s področja vzgoje in izobraževanja. Javno dostopne analize in poročila kataloga ne obstajajo, zato smo na Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje naslovili dopis s prošnjo po dostopnosti anonimiziranih podatkov iz aplikacije KATIS. Prošnja je bila odobrena, navedene podatke smo prejeli v obliki Excelovih tabel za posamezno šolsko leto.

V KATIS so objavljeni programi kariernega razvoja in programi za izpopolnjevanje izobrazbe, ki jih je šest vrst.⁴ V aplikaciji KATIS so ti programi poimenovani kot programski

- 4 Skladno s 4. in 5. členom Pravilnika o izboru in sofinanciranju med programe kariernega razvoja umeščamo:
- Programe profesionalnega usposabljanja (PPU), ki so krajše oblike programov kariernega razvoja, namenjene strokovnemu in disciplinarnemu razvoju posameznega strokovnega delavca oziroma strokovnega aktiva, in so izbrani na javnem razpisu.
 - Tematske konference (TK), ki so krajše oblike programov kariernega razvoja, namenjene vzgojiteljskemu, učiteljskemu, predavateljskemu oziroma andragoškem zboru posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda, v katere se lahko po dogovoru vključijo tudi strokovni delavci drugih vzgojno-izobraževalnih zavodov.
 - Izredne programe (IP), ki so, zaradi nepredvidljivih okoliščin, zaradi katerih nastane potreba po posameznem programu, organizirani kot hiter, konkreten in operativen odziv na nenadno ali nepredvidljivo problematiko vzgoje in izobraževanja. Vsebinsko in organizacijsko izrednega programa s sklepom določi minister.
 - Projektne programe, ki so programi kariernega razvoja, namenjeni implementaciji novih pedagoških praks, in se financirajo z evropskimi sredstvi oziroma s sredstvi drugih mednarodnih finančnih mehanizmov (npr. Načrt za odpornost in okrevanje – NOO, Evropski socialni sklad – ESS).
 - Programe javnih zavodov (JZ), ki so organizirani in izvedeni v skladu z letnimi delovnimi načrti javnih zavodov, ki jih je na podlagi 28. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ustanovila Republika Slovenije. Med te programe spadajo tudi študijske skupine in mentorske mreže.
 - Programe visokošolskih zavodov (VZ), ki jih izvajajo in organizirajo visokošolski zavodi ali javni raziskovalni zavodi.

sklopi, po katerih se tudi zbirajo podatki. V našo analizo smo vključili izključno podatke, ki se nanašajo na t. i. programe kariernega razvoja (tako niso vključeni podatki, povezani s programi za izpopolnjevanje izobrazbe). Pridobljene podatke v Excelovih preglednicah smo pregledali za zadnja tri šolska leta. Zaradi omejitve prostora in zamejitve vsebine prispevka smo se osredotočili na pregled in analizo podatkov o številu (izvedenih) programov, številu vseh prijavljenih in izvedenih izpeljav, številu vseh prisotnih udeleženk in udeležencev,⁵ številu izdanih potrdil v posameznih vrstah programov kariernega razvoja, številu programov kariernega razvoja glede na število ur/dolžino programa in učinkih programov kariernega razvoja glede na evalvacijske vprašalnike.

V preglednici 2 prikazujemo podatke, ki se nanašajo na število (realiziranih) programov, število izvedenih izpeljav, število prisotnih udeleženk in udeležencev in število izdanih potrdil v posameznih vrstah programov kariernega razvoja. Iz podatkov je razvidno, da se je skupno število programov od šolskega leta 2021/2022 do 2023/2024 dvignilo za več kot 100 programov, prav tako se je vzporedno s tem z leti močno povečevalo število udeleženk in udeležencev ter izdanih potrdil. Delež izvedenih programov je v povprečju najmanj 75 odstotkov in se s šolskimi leti postopoma povečuje. Najnižja izvedba izpeljav je v povprečju pri tematskih konferencah, v šolskem letu 2023/2024 pa realizacija izpeljav pade celo na 41 odstotkov tudi pri projektnih programih. Iz podatkov prav tako razberemo, da obstaja razlika med številom vseh prisotnih oziroma udeleženih v programih in številom dejansko izdanih potrdil o opravljenem programu kariernega razvoja. Delež vseh

5 V zajem udeležencev in udeleženk programov v KATISU so umeščeni tako strokovne delavke in delavci kot tudi ravnateljice in ravnatelji.

udeleženi/prisotni, ki izpolnijo evalvacijski vprašalnik in pridobijo potrdilo o opravljenem programu, se je v povprečju občutno dvignil, in sicer za več kot 10 odstotnih točk (z 79 na 92 odstotkov). Glede na vrsto programa kariernega razvoja je najnižji delež izdanih potrdil pri tematskih konferencah in v zadnjih dveh letih tudi pri programih javnih zavodov.

Preglednica 2: Pregled števila, realizacije programov in izpeljav ter prisotnih udeležencev in izdanih potrdil

Leto	Sklopi	Število programov	Realizacija programov	Število vseh izpeljav	Število izvedenih izpeljav	Število vseh prisotnih	Število izdanih potrdil
2021/2022	SKUPAJ	755	568 (75 %)	994	691 (70 %)	21.703	17.418 (80 %)
	ESS	104	97 (93 %)	147	133 (90 %)	7239	5071 (70 %)
	JZ	55	54 (98 %)	60	55 (92 %)	1599	1282 (80 %)
	PPU	551	384 (70 %)	686	469 (73 %)	11.707	10.379 (89 %)
	TK	45	33 (73 %)	101	34 (34 %)	1158	686 (59 %)
2022/2023	SKUPAJ	745	606 (79 %)	985	777 (79 %)	29.290	23.307 (79 %)
	ESS	/	/	/	/	/	/
	JZ	145	141 (97 %)	254	239 (94 %)	14.231	10.127 (71 %)

Leto	Sklopi	Število programov	Realizacija programov	Število vseh izpeljav	Število izvedenih izpeljav	Število vseh prisotnih	Število izdanih potrdil
2023/2024	PPU	557	415 (75 %)	670	500 (79 %)	13.430	12.270 (91 %)
	TK	43	38 (88 %)	61	38 (62 %)	1629	910 (56 %)
	SKUPAJ	863	714 (80 %)	1351	914 (68 %)	47.562	43.681 (92 %)
	ESS	/	/	/	/	/	/
	JZ	160	152 (95 %)	281	224 (80 %)	9380	7207 (77 %)
	PPU	568	448 (79 %)	710	533 (83 %)	13.655	12.775 (94 %)
	TK	43	38 (88 %)	77	39 (51 %)	1496	1043 (70 %)
	NOO	76	68 (89 %)	266	109 (41 %)	22.749	22.377 (98 %)
	VZ	16	8 (50 %)	17	9 (53 %)	282	279 (99 %)

V nadaljevanju (preglednica 3) so prikazani podatki o učinkih programov kariernega razvoja, zbranih na podlagi izpolnjenih evalvacijskih vprašalnikov udeleženk in

udeležencev programov v aplikaciji KATIS. Izpolnjen evalvacijski vprašalnik⁶ je pogoj za izdajo potrdila udeleženci oziroma udeležencu programa ter vrednoti program in izvajalce programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. V analizo smo vključili le podatke, pridobljene iz prvega dela vprašalnika, tj. povprečne ocene vsebine in metod dela, povprečne ocene uporabnosti programa in povprečne ocene organizacije in izvedb programov. V zvezi z učinki programov (preglednica 3) lahko razberemo, da udeleženke in udeleženci v povprečju zelo visoko ocenjujejo kakovost vsebin in metod dela, organizacijo izvedbe programov in uporabnost programov, saj povprečna vrednost med šolskimi leti ne pade pod 7,54 (na 9-stopenjski lestvici strinjanja). Z vidika programov tako med najbolj/najvišje ocenjene programe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v vseh treh šolskih letih spadajo t. i. programi profesionalnega usposabljanja, pri katerih so vse povprečne vrednosti nad 8,2 (na 9-stopenjski lestvici). Med najnižje ocenjenimi glede učinkov prepoznamo projektne programe NOO v šolskem letu 2023/2024, pri katerih povprečne vrednosti tako vsebin in metod dela, organizacije izvedbe programov in uporabnosti programov v celoti padejo pod povprečno vrednost 8,0. V šolskem letu 2022/2023 se projektni programi usposabljanja niso izvajali, medtem ko v šolskem letu 2021/2022

6 Razdeljen je na pet delov, in sicer na:

- oceno izvedbe celotnega programa, ki vključuje:
- oceno vsebine in metod dela (4 trditve na 9-stopenjski lestvici strinjanja od nikakor do popolnoma)
- oceno uporabnosti programa (4 trditve na 9-stopenjski lestvici strinjanja od nikakor do popolnoma)
- oceno organizacije in izvedbe programa (3 trditve na 9-stopenjski lestvici strinjanja od nikakor do popolnoma)
- oceno dela predavateljev (na 9-stopenjski lestvici strinjanja od nezadovoljivo do odlično)
- motive za udeležbo v programu (izbirajo med 4 motivi)
- izvajalec v sistemu lahko doda tri vprašanja, na katera udeleženci odgovarjajo prosto
- demografske značilnosti (spol, stopnja izobrazbe, naziv, pridobljen na področju vzgoje in izobraževanja, področje opravljanja pedagoškega dela, regija zaposlitve).

opazimo, da so se izvajali projektni programi ESS, ki so na dveh postavkah povprečnih vrednosti (vsebine in metode dela, uporabnost programov) prav tako bili ocenjeni pod 8,0 (na 9-stopenjski lestvici). Podobno lahko ugotovimo za programe javnih zavodov v šolskem letu 2022/2023, pri katerih prav tako povprečni vrednosti ocen vsebine in metod dela ter uporabnosti programov padeta pod 8,0. Glede na vse tri elemente merjenja učinkov so v povprečju najnižje povprečne vrednosti pri uporabnosti programov.

Preglednica 3: Pregled povprečnih vrednosti ocen učinkov programov kariernega razvoja

Leto	Sklopi	Povprečna ocena vsebine in metod dela	Povprečna ocena organizacije izvedbe programov	Povprečna ocena uporabnosti programov
2021/2022	SKUPAJ			
	ESS	7,95	8,24	7,87
	JZ	8,18	8,47	8,09
	PPU	8,34	8,47	8,26
	TK	8,12	8,48	7,96
2022/2023	SKUPAJ			
	ESS	/	/	/
	JZ	7,73	8,17	7,55

Leto	Sklopi	Povprečna ocena vsebine in metod dela	Povprečna ocena organizacije izvedbe programov	Povprečna ocena uporabnosti programov
2023/2024	PPU	8,37	8,54	8,28
	TK	8,15	8,47	8,07
	SKUPAJ			
	ESS	/	/	/
	JZ	8,03	8,43	7,89
	PPU	8,36	8,52	8,28
	TK	8,01	8,35	7,83
	NOO	7,67	7,94	7,54
	VZ	8,18	8,12	8,11

V nadaljevanju smo pregledali tudi podatke iz KATIS, ki se nanašajo na dolžino programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Te podatke smo vključili zaradi dejstva, da dolžina spada med ključne strukturne značilnosti kakovostnega nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (daljši programi naj bi imeli večje pozitivne učinke), ter dejstva, da se programi skladno s Pravilnikom o izboru in sofinanciranju (2017) točkujejo tudi glede

na število ur in posredno vplivajo na napredovanje strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev v nazive skladno s Pravilnikom o napredovanju (2023). V spodnji preglednici (preglednica 4) prikazujemo število izvedenih programov po šolskih letih glede na njihovo dolžino.

Preglednica 4: Pregled programov kariernega razvoja glede na dolžino/čas oziroma trajanje/obseg ur

Leto	Sklopi	Število programov	Do vključno 8 ur	Do vključno 16 ur	Do vključno 24 ur	Več kot 24 ur
2021/2022	SKUPAJ	755	409 (54 %)	189 (25 %)	129 (17 %)	28 (4 %)
	ESS	104	77	18	7	2
	JZ	55	36	15	3	1
	PPU	551	263	147	116	25
	TK	45	33	9	3	
2022/2023	SKUPAJ	745	426 (57 %)	168 (22,5 %)	123 (16,5 %)	28 (4 %)
	ESS	/	/	/	/	/
	JZ	145	107	24	13	1
	PPU	557	288	139	106	24
	TK	43	31	5	4	3

Leto	Sklopi	Število programov	Do vključno 8 ur	Do vključno 16 ur	Do vključno 24 ur	Več kot 24 ur
2023/2024	SKUPAJ	863	448 (52 %)	265 (31 %)	117 (14 %)	33 (4 %)
	ESS	/	/	/	/	/
	JZ	160	122	29	8	1
	PPU	568	281	163	92	32
	TK	43	24	15	4	0
	NOO	76	17	57	2	0
	VZ	16	4	1	11	0

Iz pridobljenih podatkov je razvidno, da so najbolj množično izvedeni programi v trajanju do vključno 8 ur (takšnih programov je vsako šolsko leto več kot polovica), sledijo jim programi v trajanju do vključno 16 ur, nato do vključno 24 ur, najmanj pa je programov daljših od 24 ur. Skozi šolska leta opazimo, da se je v letu 2023/2024 (v primerjavi s predhodnima šolskima letoma) delež programov do 16 ur dvignil za več kot 5 odstotnih točk. Vidimo tudi, da imajo največ ponujenih programov do 24 ur visokošolski javni zavodi (šolsko leto 2023/2024), vendar pa je njihova realizacija med najnižjimi, le polovična. Hkrati je iz preglednice razvidno, da v šolskem letu 2023/2024 v kategorijah tematskih konferenc, programov visokošolskih javnih zavodov in projektnih programov (NOO) ni bilo prav nobenega programa v obsegu nad 24 ur. Najvišji povprečni delež programov do in nad 24 ur je v kategoriji programov profesionalnega usposabljanja. Število programov do in nad 24 ur s šolskimi leti pada.

Raziskava TALIS preučuje, v kolikšni meri se izvajajo prakse, za katere je bilo že raziskovalno ugotovljeno, da so povezane z boljšimi učnimi dosežki, sama pa namesto povezovanja podatkov učiteljic in učiteljev z učnimi dosežki učenk in učencev na izbranem predmetnem področju primerjalne odgovore zbere od učiteljic in učiteljev vseh predmetov in vsebin hkrati. Raziskava je mnenjska raziskava in je pogosto predstavljena kot glas učiteljic in učiteljev ter ravnateljic in ravnateljev. Slovenija je že sodelovala v TALIS 2008 s populacijo ISCED 2 ter s populacijama ISCED 2 in ISCED 3 v TALIS 2018. V vzorec raziskave TALIS 2024 je bilo vključenih 295 osnovnih šol in vseh 145 srednjih šol. Na vsaki osnovni šoli je sodelovalo naključno izbranih 20 učiteljic in učiteljev ravni ISCED 1 (učiteljice in učitelji razrednega pouka 1. do 5. razreda ter učiteljice in učitelji, ki učijo katerikoli predmet v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole) ter 20 učiteljic in učiteljev ravni ISCED 2 (predmetni učiteljice in učitelji, ki učijo katerikoli predmet od 7. do 9. razreda) ali vsi, če jih je v vzgojno-izobraževalnem zavodu manj kot 20; v srednjih šolah (raven ISCED 3) pa je sodelovalo 30 naključno izbranih učiteljic in učiteljev, ki učijo katerikoli predmet v srednješolskih programih. Vse skupine učiteljic in učiteljev so bile vzorčene tako, da so dobro odražale predmetna področja poučevanja. V raziskavo TALIS 2024 je bilo tako vključenih skupaj 346 ravnateljic in ravnateljev (ISCED 1 in 2: 228, ISCED 3: 118) in 10.805 učiteljic in učiteljev (ISCED 1: 4111, ISCED 2: 3261, ISCED 3: 3433).

TALIS 2024 je obravnaval štiri sodobne izzive, s katerimi se soočajo izobraževalni sistemi, tj. raznolikost in enakost, raba tehnologije v izobraževanju, socialno in čustveno učenje ter trajnostno izobraževanje, in štiri širša vsebinska področja, povezana s poučevanjem in

učenjem, tj. izobraževanje in usposabljanje ter profesionalno učenje učiteljic in učiteljev, prakse učiteljic in učiteljev, stališča do poklica ter šolsko okolje za učenje. Podatki, predstavljeni v tem prispevku, se osredotočajo na eno izmed vsebinskih področij, tj. izobraževanje in usposabljanje ter profesionalno učenje učiteljic in učiteljev. Za dostop do podatkov smo uradno zaprosili Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Urad za razvoj in kakovost izobraževanja, Sektor za kakovost in analize ter nacionalno koordinatrico TALIS 2024 na Pedagoškem inštitutu. Prošnja za dostop do podatkov je bila odobrena, vendar pod pogoji, ki jih določa OECD v dogovoru z ministrstvom, pristojnim za izobraževanje, in zahteva podpis izjave o zaupnosti uporabe dokumentov, poročil in baz podatkov ter onemogoča izdajo in objavo informacij iz dokumentov in podatkov OECD TALIS 2024 pred javno objavo.

Po pridobitvi podatkov, baz in informacij o raziskavi smo se pri analizi profesionalnega učenja učiteljic in učiteljev ter ravnateljic in ravnateljev osredotočili izključno na podatke, ki se nanašajo na udeležbo v njihovih dejavnostih profesionalnega učenja (12 mesecev pred raziskavo), na potrebe po profesionalnem učenju po posameznih vsebinskih področjih, pri učiteljicah in učiteljih pa tudi na učinke profesionalnega učenja na njihovo prakso in značilnosti učinkovitih dejavnosti profesionalnega učenja.

Glede sodelovanja oziroma udeležbe ravnateljic in ravnateljev v dejavnostih profesionalnega učenja v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo (glej preglednica 5) ugotovimo, da so se anketirani ravnatelji in ravnateljice v povprečju še vedno udeleževali največ dejavnosti osebno/v živo v vseh navedenih dejavnostih z izjemo formalnih izobraževalnih programov. Največ anketiranih ravnateljic in ravnateljev je osebno/v živo sodelovalo v

formalnih ali neformalnih mrežah ravnateljcev (v povprečju 60 odstotkov skoraj na vseh treh ravneh ISCED), na konferencah, kjer učitelji, ravnatelji in/ali raziskovalci predstavijo svoje raziskave ali razpravljajo o problemih izobraževanja (v povprečju 53 odstotkov na vseh treh ravneh ISCED) ter na predavanjih/delavnicah o vodenju (v povprečju 43 odstotkov na vseh treh ravneh ISCED). Prav tako je v povprečju visok delež tistih anketiranih ravnateljic in ravnateljcev, ki so sodelovali v formalnih ali neformalnih mrežah ravnateljcev tako v živo/osebno kot tudi na daljavo/virtualno (v povprečju 37 odstotkov ravnateljic in ravnateljcev na vseh treh ravneh ISCED). Izstopa podatek, ki se nanaša na dejavnost samoopazovanja in/ali opazovanja s strani kolegov ali svetovanje kot del formalnih zahtev, pri kateri je v povprečju delež tistih anketiranih ravnateljic in ravnateljcev, ki se v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo te dejavnosti niso udeležili, zelo visok (skoraj polovica). Iz podatkov je razvidna tudi razlika med posameznimi ravni ISCED, in sicer:

- se je v povprečju več anketiranih ravnateljic in ravnateljcev ravni ISCED 1 v primerjavi z ravno ISCED 3 udeležilo izobraževalnih konferenc;
- se je v povprečju več anketiranih ravnateljic in ravnateljcev ravni ISCED 3 v primerjavi z ravno ISCED 1 in 2 udeležilo seminarjev/tečajev/delavnic o razvoju strategij za uporabo digitalnih virov in orodij za poučevanje;
- se v povprečju več anketiranih ravnateljic in ravnateljcev ravni ISCED 3 v primerjavi z ravno ISCED 2 ni udeležilo predavanj/seminarjev/delavnic o vsebinah predmetov, metodah poučevanja in pedagoških vprašanjih.

Preglednica 5: Udeležba ravnateljic in ravnateljev po posameznih dejavnostih profesionalnega učenja

		Da, osebno.			Da, virtualno.			Da, osebno in virtualno.			Ne.		
		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
1	Predavanja/seminarji/delavnice o vsebinah predmetov, metodah poučevanja in pedagoških vprašanjih	41 %	41 %	38 %	13 %	11 %	12 %	29 %	32 %	27 %	17 %	15 %	21 %
2	Predavanja/seminarji/delavnice o vodenju	43 %	40 %	46 %	13 %	12 %	8 %	31 %	31 %	28 %	13 %	16 %	16 %
3	Izobraževalne konference, kjer učitelji, ravnatelji in/ali raziskovalci predstavijo svoje raziskave ali razpravljajo o problemih izobraževanja	48 %	54 %	56 %	7 %	6 %	4 %	33 %	29 %	25 %	12 %	10 %	12 %
4	Formalni izobraževalni programi (npr. podiplomski študijski program)	6 %	6 %	2 %	0 %	1 %	1 %	2 %	2 %	1 %	91 %	91 %	95 %
5	Samoopazovanje in/ali opazovanje s strani kolegov ali svetovanje kot del formalnih zahtev	39 %	44 %	39 %	1 %	2 %	1 %	9 %	9 %	11 %	51 %	44 %	47 %
6	V formalnih ali neformalnih mrežah ravnateljev z namenom profesionalnega učenja	60 %	59 %	60 %	2 %	2 %	5 %	28 %	27 %	26 %	10 %	11 %	7 %
7	Samoiniciativne učne aktivnosti	39 %	43 %	48 %	14 %	15 %	14 %	27 %	27 %	16 %	19 %	15 %	20 %

		Da, osebno.			Da, virtualno.			Da, osebno in virtualno.			Ne.		
		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
8	Tečaji/seminarji/delavnice o razvoju strategije za uporabo digitalnih virov in orodij za poučevanje	28 %	27 %	34 %	22 %	25 %	21 %	34 %	32 %	31 %	15 %	16 %	13 %
9	Drugo	26 %	26 %	28 %	5 %	7 %	3 %	13 %	13 %	15 %	55 %	54 %	53 %

Opomba: Z barvo so označene postavke, pri katerih prihaja do več kot 5 odstotnih točk razlike med posameznimi ravni ISCED.

Drugo vprašanje se je pri ravnateljicah in ravnateljih navezovalo na njihove zaznane potrebe po profesionalnem učenju na posameznih vsebinah (glej preglednico 6). Med najbolj zaznane potrebe, tj. če združimo odgovore anketiranih ravnateljic in ravnateljev, ki so odgovorili, da vsebino srednje ali zelo potrebujejo, lahko uvrstimo naslednje vsebine:

- uporaba podatkov za izboljšanje kakovosti šole (v povprečju 33 odstotkov anketiranih ravnateljic in ravnateljev glede na vse tri ravni ISCED);
- upravljanje šole (npr. upravljanje s človeškimi viri, finančno vodenje šole) (v povprečju 32 odstotkov anketiranih ravnateljic in ravnateljev glede na vse tri ravni ISCED);
- spodbujanje dobrega počutja zaposlenih (v povprečju 32 odstotkov anketiranih ravnateljic in ravnateljev glede na vse tri ravni ISCED).

Med vsebine, za katere anketirani ravnatelji in ravnateljice menijo, da jih trenutno ne potrebujejo ali malo potrebujejo (glej preglednico 6), spadata naslednji vsebini:

- poznavanje in razumevanje trenutne državne in lokalne politike na področju izobraževanja (v povprečju 24 odstotkov anketiranih ravnateljic in ravnateljev glede na vse tri ravni ISCED);
- spodbujanje enakosti in različnosti (v povprečju 30 odstotkov anketiranih ravnateljic in ravnateljev glede na vse tri ravni ISCED).

Preglednica 6: Potrebe ravnateljic in ravnateljev po profesionalnemu učenju po vsebinah

		Trenutno ne potrebujem.			Malo potrebujem.			Srednje potrebujem.			Zelo potrebujem.		
		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
1	Poznavanje in razumevanje novih izsledkov iz raziskav in teorij vodenja	8 %	8 %	13 %	34 %	44 %	33 %	44 %	35 %	45 %	13 %	13 %	8 %
2	Poznavanje in razumevanje trenutne državne in lokalne politike na področju izobraževanja	20 %	18 %	19 %	24 %	31 %	31 %	38 %	33 %	39 %	18 %	17 %	10 %
3	Uporaba podatkov za izboljšanje kakovosti šole	5 %	4 %	4 %	24 %	28 %	37 %	42 %	41 %	36 %	29 %	26 %	21 %
4	Snovanje šolskega učnega načrta	13 %	11 %	16 %	35 %	34 %	40 %	36 %	38 %	32 %	16 %	16 %	11 %
5	Načrtovanje profesionalnega učenja za učiteljice in učitelje ali z njimi	10 %	8 %	6 %	26 %	31 %	39 %	44 %	40 %	41 %	19 %	21 %	14 %
6	Opazovanje pouka v razredu	18 %	18 %	16 %	31 %	32 %	33 %	36 %	35 %	36 %	14 %	15 %	13 %
7	Zagotavljanje učinkovitih povratnih informacij	13 %	13 %	13 %	24 %	25 %	28 %	43 %	38 %	44 %	18 %	23 %	13 %
8	Spodbujanje enakosti in različnosti	20 %	20 %	23 %	39 %	39 %	41 %	33 %	31 %	27 %	8 %	9 %	7 %

		Trenutno ne potrebujem.			Malo potrebujem.			Srednje potrebujem.			Zelo potrebujem.		
		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
9	Razvoj sodelovanja med učiteljicami in učitelji	9 %	7 %	9 %	29 %	32 %	32 %	37 %	39 %	40 %	24 %	22 %	17 %
10	Upravljanje šole (npr. upravljanje s človeškimi viri, finančno vodenje)	9 %	12 %	13 %	26 %	21 %	24 %	35 %	34 %	38 %	30 %	32 %	24 %
11	Razvoj strategije za uporabo digitalnih virov in orodij za poučevanje	4 %	3 %	5 %	31 %	35 %	28 %	46 %	46 %	47 %	18 %	16 %	19 %
12	Poznavanje in razumevanje okoljske trajnosti	10 %	5 %	7 %	36 %	43 %	40 %	42 %	42 %	44 %	12 %	10 %	8 %
13	Spodbujanje dobrega počutja zaposlenih	12 %	8 %	9 %	26 %	29 %	24 %	32 %	34 %	40 %	30 %	28 %	26 %

Opomba: Z zeleno barvo so označene vsebine dejavnosti profesionalnega učenja, pri katerih so trenutne potrebe ravnateljic in ravnateljev najmanj izražene (ne potrebujem ali malo potrebujem) in hkrati prihaja do več kot 5 odstotnih točk razlike med posameznimi ravni ISCED. Z oranžno barvo so označene postavke, pri katerih so trenutne potrebe ravnateljic in ravnateljev najbolj izražene (srednje ali zelo potrebujem) in hkrati prihaja do več kot 5 odstotnih točk razlike med posameznimi ravni ISCED.

V primerjavi z ravnateljmi so učiteljice in učitelji v največji meri sodelovali na predavanjih/delavnicah/seminarjih (tako osebno/v živo kot tudi virtualno/na daljavo) ter izvajali samoiniciativne učne aktivnosti (glej preglednico 7). Najmanj so se vključevali v formalne izobraževalne programe (npr. podiplomski študijski programi), obiskovanje drugih šol, podjetij, nevladnih organizacij in aktivnosti mentorstva. Več kot polovica anketiranih učiteljic in učiteljev v zadnjih mesecih tudi ni opravljala refleksij po opazovanju poučevanja.

Preglednica 7: Vključenost učiteljic in učiteljev v posamezne dejavnosti profesionalnega učenja

		Da, osebno.			Da, virtualno.			Da, osebno in virtualno.			Ne.		
		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
1	Predavanja/seminarji/delavnice	37 %	39 %	40 %	15 %	14 %	18 %	43 %	40 %	34 %	5 %	6 %	8 %
2	Izobraževalne konference, kjer učiteljice in učitelji, ravnatelj in/ali raziskovalci predstavijo svoje raziskave ali razpravljajo o problemih izobraževanja	36 %	34 %	35 %	13 %	15 %	14 %	17 %	20 %	17 %	35 %	31 %	35 %
3	Formalni izobraževalni programi (npr. podiplomski študijski program)	4 %	5 %	6 %	1 %	1 %	2 %	2 %	2 %	2 %	94 %	92 %	90 %
4	Obiski drugih šol, da izvem več za moje poučevanje	18 %	18 %	18 %	2 %	2 %	3 %	4 %	4 %	4 %	76 %	76 %	75 %
5	Obiski podjetij, javnih organizacij ali nevladnih organizacij, ki so povezani z mojim poučevanjem	/	16 %	30 %	/	2 %	3 %	/	4 %	5 %	/	78 %	62 %
6	Refleksije po opazovanju poučevanja	38 %	36 %	30 %	3 %	4 %	4 %	6 %	6 %	6 %	53 %	54 %	61 %
7	Mentoriranje kot del formalne šolske aktivnosti	19 %	19 %	24 %	1 %	1 %	2 %	2 %	3 %	3 %	78 %	77 %	71 %

		Da, osebno.			Da, virtualno.			Da, osebno in virtualno.			Ne.		
		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
8	Formalna in neformalna učiteljska omrežja, z namenom profesionalnega učenja	21 %	21 %	23 %	24 %	24 %	19 %	15 %	12 %	12 %	41 %	42 %	46 %
9	Samoiniciativne učne aktivnosti	43 %	42 %	47 %	22 %	19 %	15 %	16 %	15 %	15 %	19 %	23 %	23 %
10	Drugo	16 %	16 %	20 %	6 %	6 %	5 %	7 %	6 %	6 %	71 %	72 %	69 %

Opomba: Z zeleno barvo so označene dejavnosti profesionalnega učenja, ki so se jih učiteljice in učitelji v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo največ udeleževali in pri katerih hkrati prihaja do več kot 5 odstotnih točk razlike med posameznimi ravni ISCED. Z oranžno barvo so označene dejavnosti profesionalnega učenja, ki so se jih učiteljice in učitelji v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo najmanj udeleževali in pri katerih hkrati prihaja do več kot 5 odstotnih točk razlike med posameznimi ravni ISCED.

Vsebine, ki so bile vključene v dejavnosti profesionalnega učenja učiteljic in učiteljev, so se v povprečju v največji meri nanašale na pedagoške spretnosti za vključitev digitalnih virov in orodij v poučevanje ter poznavanje in razumevanje predmeta/predmetov. Sledita jim postavki načini preverjanja znanja in ocenjevanja učenk in učencev ter tehnične spretnosti za uporabo digitalnih virov in orodij (glej preglednico 8). Najmanj so se učiteljice in učitelji 12 mesecev pred raziskavo v povprečju udeležili dejavnosti učenja, ki so se vsebinsko navezovala na upravljanje šole in administracijo, poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju in vodenje razreda.

Preglednica 8: Vključenost učiteljic in učiteljev v dejavnosti profesionalnega učenja glede na vsebine

	Da			Ne		
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
1 Poznavanje in razumevanje vašega predmeta ali predmetov	71 %	75 %	76 %	29 %	25 %	24 %
2 Pedagogika predmeta ali predmetov, ki jih učite	58 %	60 %	50 %	42 %	40 %	50 %
3 Poznavanje kurikula	54 %	58 %	58 %	46 %	42 %	42 %
4 Načini preverjanja znanja in ocenjevanja učenk in učencev	66 %	67 %	60 %	34 %	33 %	40 %
5 Pedagoške spretnosti za vključitev digitalnih virov in orodij v poučevanje	76 %	76 %	78 %	24 %	24 %	22 %
6 Tehnične spretnosti za uporabo digitalnih virov in orodij	66 %	67 %	74 %	34 %	33 %	26 %
7 Uporaba umetne inteligence za poučevanje in učenje	48 %	55 %	65 %	52 %	45 %	35 %
8 Vodenje razreda glede vedenja učenk in učencev	48 %	40 %	33 %	52 %	60 %	67 %
9 Upravljanje šole in administracija	13 %	16 %	19 %	87 %	84 %	81 %
10 Pristopi k individualiziranemu učenju	50 %	43 %	39 %	50 %	57 %	61 %
11 Poznavanje učenk in učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami	53 %	51 %	49 %	47 %	49 %	51 %

		Da			Ne		
		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
12	Poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju	23 %	21 %	22 %	77 %	79 %	78 %
13	Analiza in uporaba preverjanja znanja in ocenjevanja učenk in učencev	49 %	50 %	46 %	51 %	50 %	54 %
14	Sodelovanje s starši ali skrbniki	57 %	55 %	47 %	43 %	45 %	53 %
15	Metode v podporo socialnemu in čustvenemu učenju učenk in učencev	53 %	45 %	41 %	47 %	55 %	59 %
16	Poznavanje in razumevanje trajnosti	45 %	46 %	50 %	55 %	54 %	50 %
17	Igranje in medvrstniško sodelovanje (ISCED 1)	55 %	/	/	45 %	/	/
18	Prehod otrok iz vrtca v šolo (ISCED 1)	13 %	/	/	87 %	/	/
19	Drugo	26 %	28 %	29 %	74 %	72 %	71 %

Opomba: Z zeleno barvo so označene vsebine dejavnosti profesionalnega učenja, ki so se jih učiteljice in učitelji v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo največ udeleževali in pri katerih hkrati prihaja do več kot 5 odstotnih točk razlike med posameznimi ravni ISCED. Z oranžno barvo so označene dejavnosti profesionalnega učenja, ki so se jih učiteljice in učitelji v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo najmanj udeleževali in pri katerih hkrati prihaja do več kot 5 odstotnih točk razlike med posameznimi ravni ISCED.

Najvišje izražene potrebe učiteljic in učiteljev se nanašajo na naslednje teme (glej tudi preglednico 9):

- metode v podporo socialnemu in čustvenemu učenju učenk in učencev,
- vodenje razreda glede vedenja učenk in učencev,

- poučevanje učenk in učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami in
- pedagoške in tehnične spretnosti za uporabo digitalne tehnologije in umetne inteligence.

Učiteljice in učitelji hkrati menijo, da trenutno potrebujejo najmanj znanja in spretnosti s področja upravljanja šole in administracije, poznavanja in razumevanja predmeta/predmetov, poučevanja v večkulturnem in večjezičnem okolju.

Preglednica 9: Potrebe učiteljic in učiteljev glede na vsebine

		Trenutno ne potrebujem.			Malo potrebujem.			Srednje potrebujem.			Zelo potrebujem.		
		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
1	Poznavanje in razumevanje vašega predmeta ali predmetov	32 %	33 %	29 %	32 %	31 %	31 %	24 %	24 %	25 %	12 %	13 %	15 %
2	Pedagogika predmeta ali predmetov, ki jih učite	26 %	23 %	25 %	36 %	35 %	34 %	27 %	29 %	29 %	11 %	13 %	12 %
3	Poznavanje kurikula	27 %	29 %	32 %	33 %	34 %	34 %	27 %	24 %	21 %	13 %	12 %	13 %
4	Načini preverjanja znanja in ocenjevanje učencev	16 %	19 %	24 %	29 %	30 %	33 %	33 %	32 %	28 %	22 %	19 %	15 %
5	Pedagoške spretnosti za vključitev digitalnih virov in orodij v poučevanje	11 %	12 %	13 %	29 %	29 %	32 %	43 %	43 %	40 %	17 %	16 %	15 %
6	Tehnične spretnosti za uporabo digitalnih virov in orodij	11 %	13 %	14 %	29 %	29 %	33 %	43 %	40 %	39 %	18 %	18 %	15 %

		Trenutno ne potrebujem.			Malo potrebujem.			Srednje potrebujem.			Zelo potrebujem.		
		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
7	Uporaba umetne inteligence za poučevanje in učenje	21 %	18 %	19 %	29 %	29 %	29 %	33 %	35 %	35 %	17 %	18 %	17 %
8	Vodenje razreda glede vedenja učencev	14 %	12 %	20 %	28 %	28 %	32 %	34 %	35 %	30 %	24 %	24 %	18 %
9	Upravljanje šole in administracija	47 %	45 %	51 %	32 %	34 %	31 %	17 %	15 %	14 %	5 %	6 %	4 %
10	Pristopi k individualiziranemu učenju	15 %	18 %	21 %	34 %	38 %	41 %	38 %	34 %	28 %	13 %	10 %	9 %
11	Poznavanje učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami	10 %	13 %	16 %	28 %	31 %	37 %	38 %	38 %	33 %	23 %	18 %	14 %
12	Poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju	30 %	29 %	37 %	28 %	30 %	31 %	26 %	27 %	23 %	16 %	14 %	9 %
13	Analiza in uporaba preverjanja in ocenjevanja učenk in učencev	17 %	18 %	23 %	32 %	36 %	38 %	35 %	33 %	29 %	16 %	13 %	10 %
14	Sodelovanje s starši ali skrbniki	15 %	16 %	21 %	34 %	34 %	40 %	33 %	35 %	28 %	18 %	15 %	11 %
15	Metode v podporo socialnemu n čustvenemu učenju učenk in učencev	8 %	8 %	12 %	27 %	29 %	37 %	41 %	41 %	36 %	24 %	21 %	15 %
16	Poznavanje in razumevanje trajnosti	18 %	18 %	24 %	39 %	42 %	41 %	34 %	32 %	27 %	8 %	8 %	8 %
17	Igranje in medvrstniško sodelovanje (ISCED 1)	18 %	/	/	33 %	/	/	34 %	/	/	15 %	/	/
18	Prehod otrok iz vrtca v šolo (ISCED 1)	54 %	/	/	21 %	/	/	16 %	/	/	9 %	/	/

Opomba: Z zeleno barvo so označene vsebine dejavnosti profesionalnega učenja, pri katerih so trenutne potrebe učiteljic in učiteljev najmanj izražene (ne potrebujem ali malo potrebujem), a hkrati prihaja do več kot 5 odstotnih točk razlike med posameznimi ravni ISCED. Z oranžno barvo so označene postavke, pri katerih so trenutne potrebe učiteljic in učiteljev najbolj izražene (srednje ali zelo potrebujem) in hkrati prihaja do več kot 5 odstotnih točk razlike med posameznimi ravni ISCED.

V zvezi z vplivi oziroma učinki dejavnosti profesionalnega učenja na prakso poučevanja anketirani učiteljice in učitelji v povprečju v največji meri sodijo, da so dejavnosti le do neke mere vplivale na njihovo delo. V povprečju jih dobra tretjina meni, da precej, le slaba desetina (v povprečju) pa, da zelo (glej preglednico 10).

Preglednica 10: Učinki dejavnosti profesionalnega učenja učiteljic in učiteljev na prakso poučevanja

Sploh ne			Do neke mere			Precej			Zelo		
ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
2 %	2 %	3 %	51 %	55 %	55 %	35 %	34 %	33 %	12 %	9 %	8 %

Učiteljice in učitelji so odgovarjali tudi na vprašanje, do katere mere se jim zdijo pomembne določene navedene značilnosti profesionalnega učenja (glej preglednico 11). Kot najpomembnejše ocenjujejo tiste dejavnosti, ki ponudijo priložnosti za preizkušanje in uporabo novih idej in znanj v razredu, gradijo na prejšnjem znanju udeleženke oziroma udeleženca ter omogočajo priložnosti za aktivno učenje (v povprečju okoli 40 odstotkov anketiranih učiteljic in učiteljev, če združimo kategoriji precej in zelo). Bistvena razlika med ravnmi ISCED se pojavi pri značilnosti nudenje priložnosti za preizkušanje in uporabo novih idej in znanj v razredu, pri kateri je povprečna vrednost v oceni zelo bistveno višja med učiteljicami in učitelji ravni ISCED 1 v primerjavi z ravnema ISCED 2 in 3. Učiteljicam in učiteljem se zdijo najmanj pomembne dejavnosti, ki vključujejo večino kolegov iz njihove šole, in trajajo daljše časovno obdobje (npr. več tednov ali dlje).

Preglednica 11: Povprečne vrednosti ocen pomembnosti učiteljic in učiteljev glede značilnosti dejavnosti profesionalnega učenja

		Sploh ne			Do neke mere			Precej			Zelo		
		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
1	Gradi na vašem prejšnjem znanju	/	1 %	1 %	19 %	20 %	19 %	51 %	52 %	49 %	30 %	28 %	30 %
2	Prilagojeno je vašim osebnim razvojnim problemom	2 %	2 %	3 %	27 %	28 %	31 %	48 %	45 %	45 %	23 %	25 %	21 %
3	Ima koherentno strukturo	2 %	3 %	4 %	42 %	39 %	38 %	43 %	42 %	39 %	13 %	15 %	19 %
4	Osredotoča se na vsebino, ki je potrebna za poučevanje vaših predmetov	2 %	2 %	3 %	25 %	23 %	25 %	44 %	42 %	42 %	29 %	32 %	30 %
5	Omogoči vam priložnosti za aktivno učenje	1 %	1 %	2 %	18 %	21 %	22 %	47 %	45 %	47 %	34 %	33 %	29 %
6	Omogoči vam priložnosti za sodelovalno deljenje idej	1 %	1 %	2 %	21 %	24 %	26 %	48 %	46 %	46 %	30 %	28 %	25 %
7	Ponudi vam priložnosti za preizkušanje in uporabo novih idej in znanj v vašem razredu	1 %	1 %	1 %	15 %	17 %	21 %	38 %	44 %	43 %	47 %	38 %	35 %

		Sploh ne			Do neke mere			Precej			Zelo		
		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
8	Zagotavlja priložnosti za kritično presojo vašega poučevanja	1 %	1 %	2 %	24 %	25 %	28 %	48 %	49 %	45 %	27 %	25 %	25 %
9	Zagotovi nadaljevalne aktivnosti	2 %	2 %	3 %	28 %	30 %	31 %	46 %	48 %	45 %	24 %	20 %	21 %
10	Naslavlja potrebe vaše šole	4 %	4 %	5 %	43 %	41 %	39 %	39 %	41 %	41 %	15 %	14 %	15 %
11	Vključi večino kolegov s te šole	16 %	17 %	18 %	49 %	49 %	49 %	27 %	27 %	25 %	8 %	7 %	8 %
12	Traja daljše časovno obdobje (npr. več tednov in dlje)	18 %	22 %	22 %	49 %	46 %	46 %	25 %	25 %	24 %	8 %	6 %	8 %

Mednarodne raziskave PIRLS 2021, PISA 2022, TIMSS 2023

Za namen priprave prispevka smo pregledali tudi baze drugih mednarodnih raziskav, v katerih je bila udeležena Slovenija, in v pregled vključili tiste mednarodne raziskave, ki so v vprašalnike (na ravni učiteljice oziroma učitelja ali na ravni šole/ravnateljice oziroma ravnatelja) vključevale informacije o profesionalnem učenju učiteljic in učiteljev. V nadaljevanju prikazujemo pridobljene podatke po posameznih mednarodnih raziskavah.

PIRLS 2021

Mednarodna raziskava PIRLS 2021, katere namen je preverjanje bralne pismenosti četrtošolk in četrtošolcev (povprečna starost približno 10 let), je bila izvedena junija 2021. V raziskavo je bilo poleg učenk in učencev vključenih 324 učiteljic in učiteljev. Z Vprašalnikom za učitelje so se med drugim zbirale tudi informacije o dejavnostih profesionalnega učenja učiteljic in učiteljev na področju bralne pismenosti, in sicer so bili vprašani, ali so se v zadnjih dveh letih udeležili katere izmed dejavnosti profesionalnega učenja (npr. delavnic, seminarjev), ki so podpirale določene vidike bralne pismenosti, kako bi ocenili svoje potrebe po profesionalnem učenju v prihodnosti glede na določene vidike bralne pismenosti pri pouku ter kako koristne se jim zdijo določene možnosti profesionalnega učenja.

Podatke za analizo smo pridobili iz javnih baz podatkov International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), dostopne na spletni strani <https://pirls2021.org/>, saj slovensko nacionalno poročilo PIRLS 2021 (Klemenčič in Mirazchiyski, 2023) ne analizira in ne vključuje informacij o profesionalnem učenju učiteljic in učiteljev.

Iz pridobljenih podatkov (preglednica 12) je razvidno, da so se anketirane učiteljice in učitelji v zadnjih dveh letih od izvajanja raziskave udeležili predvsem tistih dejavnosti profesionalnega učenja, ki so vključevale poučevanje spretnosti in strategij bralnega razumevanja (učiteljice in učitelji 50 odstotkov učenk in učencev) ter poučevanja v zvezi z digitalnimi pismenostmi (učiteljice in učitelji 49 odstotkov učenk in učencev). V povprečju

so se v dejavnosti, vsebinsko povezane s prečnim vključevanjem pismenosti v učni načrt/ kurikulum, tehnologijo za poučevanje branja in tematiko, povezano z diferenciacijo pouka glede na potrebe in interese učencev, vključevali učiteljice in učitelji tretjine sodelujočih učenk in učencev. Le dobra desetina učenk in učencev ima učiteljice in učitelje, ki so se udeležili dejavnosti profesionalnega učenja na temo ocenjevanja branja učencev, in le slaba dvajsetina na temo upoštevanja jezikovnih potreb pri poučevanju branja. V zvezi z zaznanimi potrebami anketirane učiteljice in učitelji kot zelo pomembno (69 odstotkov) ocenjujejo poučevanje spretnosti in strategij bralnega razumevanja, kot najmanj oziroma malo pomembno pa vključevanje tehnologije v poučevanje branja (4 odstotkov).

Preglednica 12: Udeležba in zaznane potrebe po profesionalnem učenju učiteljic in učiteljev v posameznih vidikih krepitve bralne pismenosti

Vidik bralne pismenosti		DA	NE	Zelo pomembno	Srednje pomembno	Malo pomembno
1	poučevanje spretnosti in strategij bralnega razumevanja	50 %	49 %	69 %	30 %	1 %
2	prečno vključevanje pismenosti v učni načrt/kurikul	27 %	79 %	56 %	41 %	3 %
3	upoštevanje jezikovnih potreb učencev pri poučevanju branja	17 %	83 %	50 %	49 %	1 %
4	vključevanje tehnologije v poučevanje branja	29 %	71 %	47 %	49 %	4 %
5	poučevanje v povezavi z digitalnimi pismenostmi	49 %	51 %	46 %	52 %	2 %
6	upoštevanje diferenciacije pouka glede na potrebe in interese učenk in učencev	34 %	66 %	56 %	41 %	3 %
7	ocenjevanje branja učenk in učencev	11 %	89 %	52 %	44 %	4 %

Katere oblike profesionalnega učenja so anketiranim učiteljicam in učiteljem v največjo podporo, smo prikazali v spodnji preglednici (preglednica 13). Iz pridobljenih podatkov je razvidno, da anketirane učiteljice in učitelji kot najkoristnejšo obliko podpore/učenja prepoznajo delavnice (89 odstotkov), najmanj pa spletno učenje oziroma učenja na daljavo (41 odstotkov). Spletno učenje je za učiteljice in učitelje 5 odstotkov učenk in učencev povsem nekoristno.

Preglednica 13: Koristnost posameznih oblik profesionalnega učenja

	Zelo koristno	Srednje koristno	Nekoristno
1 Delavnice	85 %	15 %	/
2 Seminarji	59 %	41 %	/
3 Mentorstvo	59 %	37 %	4 %
4 Profesionalne učeče se skupnosti	53 %	45 %	2 %
5 Spletno učenje/učenje na daljavo	41 %	54 %	5 %

PISA 2022

Namen mednarodne raziskave PISA 2022 je preverjanje znanja na področju matematike, branja, naravoslovja in ustvarjalnega mišljenja. Tokratna raziskava je imela poudarek na matematični pismenosti in ustvarjalnem mišljenju ter je bila izvedena marca in aprila 2022. V raziskavo so bili vključeni vsi srednješolski programi, 52 osnovnih šol in dve ustanovi za izobraževanje odraslih, skupaj torej 296 izobraževalnih programov, 6721 učenk in učencev ter dijakinj in dijakov pa tudi 345 ravnateljic in ravnateljev. Z Vprašalnikom za šolo, na katerega so odgovarjali ravnateljice in ravnatelji, so se med drugim zbirale tudi informacije o profesionalnem učenju učiteljic in učiteljev (ki poučujejo matematiko), in sicer so bili vprašani, katere izmed dejavnosti profesionalnega učenja obstajajo v njihovem vzgojno-izobraževalnem zavodu, katere izmed dejavnosti profesionalnega učenja obstajajo v njihovem vzgojno-izobraževalnem zavodu za učiteljice in učitelje, ki poučujejo matematiko, ter ali njihov vzgojno-izobraževalni zavod učiteljicam in učiteljem, ki poučujejo matematiko, ponuja profesionalno učenje pri določenih vsebinah, potrebnih za poučevanje matematike.

Podatke za analizo smo pridobili iz javne baze podatkov OECD PISA DATABASE 2022, dostopne na spletni strani <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>, saj slovensko nacionalno poročilo PISA 2022 (Šterman Ivančič in Mlekuž, 2023) ne analizira in ne vključuje informacij o profesionalnem učenju učiteljic in učiteljev.

V zvezi z dejavnostmi profesionalnega učenja je raziskava pokazala, da največ anketiranih ravnateljic in ravnateljev na šolo povabi strokovnjakinje in strokovnjake za usposabljanje učiteljic in učiteljev, in sicer o tem poročajo ravnateljice in ravnatelji 87 odstotkov učenk in učencev ter dijakinj in dijakov. Da na šolah organizirajo interne delavnice, na katerih se posvečajo vprašanjem, ki so značilna za kontekst šole, povedo ravnateljice in ravnatelji 82 odstotkov učenk in učencev ter dijakinj in dijakov. Najmanj anketiranih ravnateljic in ravnateljev pove, da na šolah organizirajo interne delavnice za posamezne skupine učiteljic in učiteljev, in sicer ravnateljice in ravnatelji 53 odstotkov učenk in učencev ter dijakinj in dijakov (preglednica 14).

Preglednica 14 : Dejavnosti profesionalnega učenja, ki obstajajo na zavodu

		Da	Ne	Ni podatka
1	Naša šola vabi strokovnjake za interno usposabljanje profesorjev.	87 %	12 %	1 %
2	Naša šola organizira interne delavnice, na katerih se posvečamo vprašanjem, značilnim za našo šolo.	82 %	17 %	1 %
3	Naša šola organizira interne delavnice za posamezne skupine profesorjev (npr. za novo zaposlene profesorje).	53 %	46 %	1 %

Podatki raziskave tudi razkrijejo, da ravnatelji in ravnateljice manjših deležev učenk in učencev ter dijakinj in dijakov poročajo o izvajanju tovrstnih dejavnosti profesionalnega

učenja izrecno za učiteljice in učitelje matematike. Tako, na primer, ravnateljice in ravnatelji 40 odstotkov učenk in učencev ter dijakinj in dijakov poročajo, da na šoli organizirajo interne delavnice, na katerih se posvečajo vprašanjem, s katerimi se spopadajo učiteljice in učitelji matematike (preglednica 15).

Preglednica 15: Dejavnosti profesionalnega učenja, ki se na zavodu izvajajo za učiteljice in učitelje matematike

		Da	Ne	Ni podatka
1	Naša šola vabi strokovnjake za interno usposabljanje profesorjev matematike.	24 %	75 %	1 %
2	Naša šola organizira interne delavnice, na katerih se posvečamo vprašanjem, s katerimi se spopadajo profesorji matematike.	40 %	59 %	1 %
3	Naša šola organizira interne delavnice za posamezne profesorje matematike (npr. za novo zaposlene profesorje).	23 %	76 %	1 %

Visoki deleži povprečnih vrednosti odgovorov anketiranih ravnateljic in ravnateljev glede dostopnosti dejavnosti profesionalnega učenja za posamezne vsebine poučevanja matematike so spodbudni, saj so v vseh vsebinah višji od 70 odstotkov. Najmanj dostopne/ponujene podporne dejavnosti so naslednje vsebine, povezane z matematiko: učni načrt za matematiko (75 odstotkov), izboljšanje kritičnega mišljenja dijakinj in dijakov ali spretnosti za reševanje problemov (76 odstotkov) in upoštevanje potreb posameznih dijakinj in dijakov (77 odstotkov) (preglednica 16).

Preglednica 16: Deleži vsebin za namen poučevanja matematike, za katere se na zavodu ponuja dejavnosti profesionalnega učenja

	Da	Ne	Ni podatka
1 Matematične vsebine	78 %	21 %	1 %
2 Didaktika/poučevanje matematike	84 %	15 %	1 %
3 Učni načrt za matematiko	75 %	24 %	1 %
4 Vključevanje digitalnih virov v poučevanje matematike	91 %	8 %	1 %
5 Izboljšanje kritičnega mišljenja dijakinj in dijakov ali spretnosti za reševanje problemov	76 %	23 %	1 %
6 Ocenjevanje pri matematiki	81 %	18 %	1 %
7 Upoštevanje potreb posameznih dijakinj in dijakov (npr. diferenciacija, nivojski pouk)	77 %	22 %	1 %

TIMSS 2023

V TIMSS 2023 je v Sloveniji sodelovalo 149 šol oziroma 4746 četrtošolk in četrtošolcev iz 269 oddelkov Vprašalnice je izpolnilo tudi 260 učiteljic in učiteljev četrtošolk in četrtošolcev ter 142 ravnateljic in ravnateljev. Vprašalnik za učitelje je vključeval tudi zbiranje informacij o profesionalnem učenju učiteljic in učiteljev četrtošolk in četrtošolcev, in sicer vprašanji o njihovi vključenosti v dejavnosti profesionalnega učenja z določenih področij ter o potrebi po dejavnosti profesionalnega učenja na določenih področjih.

Podatke za analizo smo pridobili iz javnih baz podatkov International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), dostopnih na spletni strani <https://timss2023.org/>, saj slovensko nacionalno poročilo TIMSS 2023 (Japelj Pavešič, Novak in Blaznik, 2024) ne analizira in ne vključuje informacij o profesionalnem učenju učiteljic in učiteljev.

V preglednicah 17 in 18 je prikazana vključenost anketiranih učiteljic in učiteljev četrtošolk in četrtošolcev v vsebinske dejavnosti profesionalnega učenja, povezane z matematiko in naravoslovjem dve leti pred raziskavo. Iz prikazanih podatkov je razvidno, da se učiteljice in učitelji več kot 70 odstotkov četrtošolk in četrtošolcev niso vključili v dejavnosti profesionalnega učenja ne glede na posamezno navedeno vsebino ali področje (matematika, naravoslovje). V povprečju so deleži vključenosti višji na področju matematike v primerjavi z naravoslovjem. Največ vključenih anketiranih učiteljic in učiteljev četrtošolk in četrtošolcev je bilo v povprečju pri matematiki pri

vsebinu upoštevane individualnih potreb učencev (38 odstotkov), pri naravoslovju pa pri vsebinah vključevanje tehnologije v pouk naravoslovja ter izboljšanje spretnosti kritičnega mišljenja in raziskovanja (28 odstotkov). Najmanj vključenih anketiranih učiteljic in učiteljev četrtošolk in četrtošolcev je bilo v povprečju pri matematiki pri vsebini učni načrt za matematiko (16 odstotkov) ter preverjanje in ocenjevanje matematike (18 odstotkov). Najnižji deleži vključenih anketiranih učiteljic in učiteljev četrtošolk in četrtošolcev so bili v povprečju pri naravoslovju pri vsebinah preverjanje in ocenjevanje naravoslovja (12 odstotkov), učni načrt za naravoslovje (14 odstotkov) in didaktika naravoslovja (16 odstotkov).

Preglednica 17: Vključenost učiteljic in učiteljev v dejavnosti profesionalnega učenja v vsebinah, povezanih z matematiko

	Da	Ne
1 Matematika – vsebina	35 %	65 %
2 Didaktika matematike	29 %	71 %
3 Učni načrt za matematiko	16 %	84 %
4 Vključevanje tehnologije v pouk matematike	33 %	67 %
5 Izboljšanje spretnosti kritičnega mišljenja in reševanja problemov	33 %	67 %
6 Preverjanje in ocenjevanje matematike	18 %	82 %
7 Upoštevanje individualnih potreb učenk in učencev	38 %	62 %

Preglednica 18: Vključenost učiteljic in učiteljev v dejavnosti profesionalnega učenja v vsebinah, povezanih z naravoslovjem

		Da	Ne
1	Naravoslovje – vsebina	23 %	77 %
2	Didaktika naravoslovja	16 %	84 %
3	Učni načrt za naravoslovje	14 %	86 %
4	Vključevanje tehnologije v pouk naravoslovja	28 %	72 %
5	Izboljšanje spretnosti kritičnega mišljenja in raziskovanja	28 %	72 %
6	Preverjanje in ocenjevanje naravoslovja	12 %	88 %
7	Upoštevanje individualnih potreb učenk in učencev	25 %	75 %

V zvezi z izraženimi potrebami po profesionalnem učenju na področju matematike in naravoslovja anketirane učiteljice in učitelji četrtošolk in četrtošolcev menijo (preglednici 19 in 20), da pri matematiki potrebujejo največ podpore v vsebinah vključevanje tehnologije v pouk matematike (66 odstotkov) ter izboljšanje kritičnega mišljenja in reševanja problemov pri učencih (64 odstotkov), najmanj pa glede vsebine/ znanja matematike (26 odstotkov) in učnega načrta za matematiko (25 odstotkov). Pri naravoslovju anketirane učiteljice in učitelji četrtošolk in četrtošolcev čutijo največji primanjkljaj pri izboljšanju spretnosti kritičnega mišljenja in raziskovanja učencev

(62 odstotkov), vključevanju tehnologije v pouk naravoslovja (65 odstotkov) ter preverjanju in ocenjevanju naravoslovja« (59 odstotkov).

Preglednica 19: Potrebe učiteljic in učiteljev po profesionalnem učenju v vsebinah, povezanih s poučevanjem matematike

	Da	Ne
1 Matematika – vsebina	26 %	74 %
2 Didaktika matematike	33 %	67 %
3 Učni načrt za matematiko	25 %	75 %
4 Vključevanje tehnologije v pouk matematike	66 %	34 %
5 Izboljšanje spretnosti kritičnega mišljenja in reševanja problemov	64 %	36 %
6 Preverjanje in ocenjevanje matematike	58 %	42 %
7 Upoštevanje individualnih potreb učenk in učencev	49 %	51 %

Preglednica 20: Potrebe učiteljic in učiteljev po profesionalnem učenju na področjih oziroma vsebinah, povezanih s poučevanjem naravoslovjem

	Da	Ne
1 Naravoslovje – vsebina	42 %	58 %
2 Didaktika naravoslovja	43 %	57 %
3 Učni načrt za naravoslovje	27 %	73 %
4 Vključevanje tehnologije v pouk naravoslovja	65 %	35 %
5 Izboljšanje spretnosti kritičnega mišljenja in raziskovanja	62 %	38 %
6 Preverjanje in ocenjevanje naravoslovja	59 %	41 %
7 Upoštevanje individualnih potreb učenk in učencev	39 %	61 %

Povzetek ključnih poudarkov s komentarjem

Povzetek predstavljamo kumulativno glede na zbrane in analizirane podatke po posameznih vsebinskih ključnih poudarkih.

Priložnosti

Priložnosti glede na število ponujenih in izvedenih programov ter število vključenih

V zvezi s priložnostmi je bilo na podlagi pregleda dostopnih podatkov ugotovljeno, da trend ponudbe števila programov in delež izvedbe programov postopoma narašča, s tem vzporedno pa tudi število udeleženk in udeležencev ter število izdanih potrdil, kar ocenjujemo kot pozitivno. Najnižjo realizacijo izpeljav imajo tematske konference, v šolskem letu 2023/2024 pa realizacija izpeljav pade pod 50 odstotkov tudi pri projektnih programih (NOO). Iz podatkov prav tako razberemo, da obstaja razlika med številom vseh prisotnih oziroma udeleženi v programih in številom dejansko izdanih potrdil o opravljenem programu kariernega razvoja. Delež vseh udeleženi/prisotnih, ki izpolnijo evalvacijski vprašalnik in pridobijo potrdilo o opravljenem programu, se je v šolskih letih v povprečju občutno dvignil, in sicer za več kot 10 odstotnih točk (z 79 odstotkov na 92 odstotkov). To lahko verjetno pripišemo tako razpoložljivim finančnim sredstvom za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje iz ESS in NOO ter postopnemu umeščanju vseh programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v sistem KATIS. S šolskim letom

2021/2022 je namreč Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS pozvalo vse javne zavode in pričelo z vnosom vseh programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v sistem, kar ocenjujemo kot pozitivno, saj ministrstvu omogoča večji pregled nad uresničevanjem programov. Tako so bile t. i. študijske skupine, ki jih izvaja Zavod RS za šolstvo v okviru programov javnih zavodov in so ena izmed najbolj množično obiskanih vrst programov kariernega razvoja, prvič umeščene v sistem KATIS s šolskim letom 2023/2024. Dodatni sistemski vzvod, ki podpira trend naraščanja, je verjetno povezan tudi s Pravilnikom o izboru in sofinanciranju (2017), ki izdajo potrdila o opravljenem programu kariernega razvoja pogojuje z opravljenimi vsemi obveznostmi udeleženca oziroma udeleženke v programu in izpolnjenim evalvacijskim vprašalnikom. Predpostavljamo, da je to tudi posledica uvedbe novega naziva višji svetnik skladno z novim Pravilnikom o napredovanju, ki je začel veljati s 1. 9. 2023.

Priložnosti glede na trajanje/dolžino ponujenih programov

Iz podatkov je razvidno, da je več kot 50 odstotkov programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v aplikaciji KATIS izvedenih v trajanju do 8 ur, kar ocenjujemo kot slabost, saj raziskave dokazujejo, da dalj trajajoči programi dajejo večje učinke v praksi. Po številu ponujenih programov jim sledijo programi do 16 ur, nato do 24 ur, najmanj pa je programov daljših od 24 ur. Hkrati je iz podatkov razvidno, da v šolskem letu 2023/2024 v kategorijah tematskih konferenc, programov visokošolskih javnih zavodov in projektnih programov (NOO) ni bilo prav nobenega programa v obsegu nad 24 ur. Prav tako opazimo, da se delež programov, daljših od 24 ur, skozi šolska leta ni spreminjal in ostaja na 4 odstotkov, s

šolskimi leti pa upada tudi delež programov do 24 ur. To ocenjujemo kot sistemsko šibkost iz dveh razlogov: empirični podatki raziskav dokazujejo, da daljši programi dajejo večje učinke v šolski praksi, kar pomeni, da bi si na sistemski ravni morali prizadevati za večanje števila daljših programov. Hkrati je treba poudariti, da se je s 1. 9. 2023 spremenil Pravilnik o napredovanju v delu, ki se pomembno povezuje z udeležbo strokovnih delavk in delavcev v daljših programih kariernega razvoja. 13. člen omenjenega pravilnika kot enega izmed pogojev za napredovanje v naziv višji svetnik navaja, da je strokovni delavec »uspešno končal programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v vzgoji in izobraževanju, s katerimi lahko v skladu s tem pravilnikom izkaže najmanj 8 točk, od tega najmanj eno daljše izobraževanje v trajanju najmanj 24 ur z vključeno uporabo v praksi«. Umestitev navedenega v pravilnik ocenjujemo kot pomemben pozitiven premik h kakovostnejši sistemski ureditvi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, hkrati pa poudarjamo, da bo treba tudi zaradi večjega zanimanja verjetno povečati število programov v obsegu 24 ali več ur. Ob tem je treba omeniti še razliko med 24-urnimi (in daljšimi) programi brez vključene uporabe v praksi in z vključeno uporabo v praksi. Pravilnik namreč v postopku napredovanja za pridobitev naziva višji svetnik upošteva le tiste 24-urne (in daljše) programe z vključeno uporabo v praksi, ne pa tistih daljših programov, ki uporabe ne predvidevajo. Podatkov v sistemu KATIS zaradi omejitve glede dostopnosti informacij javnega značaja ne moremo povezati s podatki, ki se nanašajo na napredovanja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev v nazive, bi bilo pa za sistem koristno in pomembno pridobiti podatke, v kolikšni meri je napredovanje v naziv v neposredni povezavi z udeležbo v programih kariernega razvoja glede na obseg/trajanje/dolžino, saj bi sistem pridobil informacije, v kolikšni meri se strokovni delavci in delavke ter ravnateljice

in ravnateljki daljših izobraževanj udeležujejo izključno zaradi napredovanja v naziv ali tudi sicer.

Priložnosti glede na vsebine

Po podatkih raziskave TALIS 2024 so se strokovni delavci in delavke 12 mesecev pred raziskavo največ izobraževali in usposabljali v naslednjih vsebinah: pedagoške spretnosti za vključitev digitalnih virov in orodij v poučevanje, poznavanje in razumevanje predmeta/predmetov, načini preverjanja znanja in ocenjevanja učenk in učencev ter tehnične spretnosti za uporabo digitalnih virov in orodij (v povprečju v vseh navedenih vsebinah več kot 65 odstotkov učiteljic in učiteljev). Najmanj so se učiteljice in učitelji v povprečju udeležili dejavnosti učenja, ki so se navezovala na upravljanje šole in administracijo, poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju in vodenje razreda glede vedenja učenk in učencev. Dve leti pred raziskavo PIRLS 2021 so se učiteljice in učitelji, vključeni v raziskavo, na področju bralne pismenosti največ vključevali v usposabljanja z naslednjih vsebin: poučevanje spretnosti in strategij bralnega razumevanja in poučevanja v povezavi z digitalnimi pismenostmi, vendar v obeh primerih le polovica anketiranih. TIMSS 2023 razkrije, da so se učiteljice in učitelji četrtošolk in četrtošolcev (ki poučujejo matematiko in naravoslovje), vključeni v raziskavo, dve leti pred raziskavo v večji meri vključevali v usposabljanja, ki so vključevala tematike upoštevanje individualnih potreb učencev, vsebine matematike, spretnosti kritičnega mišljenja in reševanja problemov ter vključevanja tehnologije v pouk naravoslovja, vendar so vsi deleži največ tretjinski. V povprečju so deleži udeležbe sicer višji pri naravoslovju kot pri matematiki. Nizko udeležbo

učiteljic in učiteljev v obeh raziskavah (PIRLS 2021 in TIMSS 2023) morda lahko pripišemo tudi epidemiji covida-19 v letih 2020 in 2021, saj podatki raziskave TALIS 2024 kažejo veliko boljšo sliko in nakazujejo višji trend udeležbe. Analize in poročila glede na vsebinska področja iz aplikacije KATIS niso javno dostopni. V aplikaciji KATIS sicer obstajajo t. i. deskriptorji, ki jih je 153 in s pomočjo katerih bi bilo mogoče opravljati analize, vendar kategorizacija deskriptorjev ni povsem jasna, saj obsegajo zelo široka področja (npr. srednje in poklicno izobraževanje; tehniško področje) kot tudi zelo ozka (npr. mediacija).

Priložnosti glede na raznolikost dejavnosti

Na sistemski ravni ni na voljo podatkov vključevanja strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev v različne dejavnosti profesionalnega učenja. Aplikacija KATIS ločuje izključno po programskih in tematskih sklopih, ne pa tudi po vrstah dejavnosti (npr. konferenca, seminar, delavnica), razen če je to razvidno iz samega naslova programa nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, zato smo priložnosti z vidika raznolikosti dejavnosti profesionalnega učenja lahko analizirali le na podatkih mednarodnih raziskav (PIRLS 2021 in TALIS 2024). Raziskava TALIS 2024 je razkrila, da je največ slovenskih ravnateljic in ravnateljev 12 mesecev pred raziskavo sodelovalo v formalnih ali neformalnih mrežah ravnateljev, na konferencah, kjer učitelji, ravnatelji in/ali raziskovalci predstavijo svoje raziskave ali razpravljajo o problemih izobraževanja ter na predavanjih/delavnicah o vodenju. Močno izstopa podatek, ki se nanaša na dejavnost samoopazovanje in/ali opazovanje s strani kolegov ali svetovanje kot del formalnih zahtev, pri kateri je v povprečju delež tistih anketiranih ravnateljic in ravnateljev, ki se v zadnjih 12 mesecih pred raziskavo

te dejavnosti niso udeležili, zelo visok in znaša v povprečju 47 odstotkov (skoraj polovica). Iz podatkov je razvidnih tudi nekaj opaznih razlik med posameznimi ravni ISCED, na kar bi morali biti pozorni pri sistemskem načrtovanju dejavnosti profesionalnega učenja s tega vidika. V primerjavi z ravnateljicami in ravnatelji so učiteljice in učitelji v največji meri sodelovali na predavanjih/delavnicah/seminarjih, izobraževalnih konferencah, kjer učitelji, ravnatelji in/ali raziskovalci predstavijo svoje raziskave ali razpravljajo o problemih izobraževanja, ter uresničevali samoiniciativne učne dejavnosti. Najmanj so se vključevali v formalne izobraževalne programe (npr. podiplomski študijski programi), dejavnost obiskovanje drugih šol, podjetij, nevladnih organizacij in dejavnosti mentorstva. Več kot polovica anketiranih učiteljic in učiteljev v zadnjih mesecih ni opravljala refleksij po opazovanju poučevanja. Primerjava podatkov med ravnateljicami in ravnatelji ter učiteljicami in učitelji razkriva pomembno podobnost, in sicer da tako ravnateljice in ravnatelji kot tudi učiteljice in učitelji redko posegajo po opazovanju in reflektiranju kot dejavnosti profesionalnega učenja, kar je slabost, saj raziskave dokazujejo, da so dejavnosti, ki vključujejo opazovanje, reflektiranje, kolegialno svetovanje, coaching ipd., med najučinkovitejšimi in najuspešnejšimi dejavnostmi profesionalnega učenja in bi jih bilo treba tudi sistemsko ponujati in spodbujati. V raziskavi PISA 2022 so ravnateljice in ravnatelji tudi poudarili, da na šole pogosto povabijo strokovnjake za usposabljanje učiteljic in učiteljev (87 odstotkov) in organizirajo interne delavnice, na katerih se posvečajo vprašanjem, ki so značilna za kontekst šole (82 odstotkov), vendar le ko gre v večji meri za usposabljanje vseh učiteljic in učiteljev, v manjši meri pa za posamezne skupine učiteljic in učiteljev, v primeru raziskave za učiteljice in učitelje matematike. V zvezi s priložnostmi glede raznolikih dejavnosti profesionalnega učenja na tem mestu dodatno poudarjamo, da

je ena izmed glavnih omejitev tega prispevka, da v zajem podatkov nismo zajeli informacij o t. i. dodatnem strokovnem delu učiteljic in učiteljev, ki predstavlja velik del slovenskega sistema dejavnosti profesionalnega učenja skladno s Pravilnikom o napredovanju (2023). Kot smo omenili že na začetku prispevka, so v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (in v aplikacijo KATIS) zajete zgolj formalne dejavnosti profesionalnega učenja (tj. programi, seminarji, delavnice, konference), ne pa tudi druge dejavnosti profesionalnega učenja, ki jih znanost in stroka prepoznavajo (morda celo) kot ključne za izboljšanje prakse v razredu, npr. kolegialne hospitacije, razvojno-raziskovalno delo, sodelovanje v mrežah/združenjih, sodelovanje v projektih, mentorstvo, coaching, supervizija. Slednje dejavnosti so v slovenskem sistemu umeščene med dodatno strokovno delo. Podatki v zvezi z njimi (npr. število, učinki) se žal ne vodijo, prav tako je dostop do njih zaradi postopkov, povezanih z napredovanji v nazive, zaradi Zakona o dostopu informacij javnega značaja (2006) omejen. Na ta način je onemogočen tudi dostop do kakovostnejših analiz in identifikacije učinkov, ki posledično lahko šibijo sistemsko kakovost profesionalnega učenja.

Učinki

Iz analize učinkov programov v aplikaciji KATIS je razvidno, da so povprečne vrednosti ocen vsebine in metod dela, organizacije izvedbe programov in uporabnosti programov razmeroma visoke, saj povprečna vrednost med šolskimi leti ne pade pod 7,54 (na 9-stopenjski lestvici strinjanja). Bistvenih razlik med leti ni. Med vsemi tremi sklopi merjenja učinkov (vsebine in metode dela, organizacija izvedbe programov in uporabnost)

so najnižje povprečne vrednosti glede uporabnosti programov. Med najnižje ocenjenimi prepoznamo projektne programe NOO v šolskem letu 2023/2024, pri katerih povprečne vrednosti tako vsebin in metod dela, organizacije izvedbe programov in uporabnosti programov v celoti padejo pod povprečno vrednost 8,0. Mednarodna raziskava TALIS 2024, ki je med učiteljicami in učitelji prav tako preučevala učinke dejavnosti profesionalnega učenja na prakso njihovega poučevanja, razkrije drugačno, manj pozitivno/ugodno sliko. Učiteljice in učitelji v povprečju v največji meri sodijo, da so dejavnosti le do neke mere vplivale na njihovo delo, dobra tretjina meni, da precej, le slaba desetina pa, da zelo. Učiteljice in učitelji kot najpomembnejše prepoznavajo tiste dejavnosti, ki ponudijo priložnosti za preizkušanje in uporabo novih idej in znanj v razredu, gradijo na prejšnjem znanju udeleženk in udeležencev ter omogočajo priložnosti za aktivno učenje. Najmanj pomembne se jim zdijo dejavnosti, ki vključujejo večino kolegov iz njihove šole in trajajo daljše časovno obdobje (npr. več tednov in dlje). V analizo merjenja učinkov smo vključili tudi podatke o oceni koristnosti posameznih dejavnosti profesionalnega učenja vključenih učiteljic in učiteljev v raziskavo PIRLS 2021. Anketirane učiteljice in učitelji kot najkoristnejšo dejavnost podpore/učenja prepoznavajo delavnice, občutno manj seminarje in konference ter profesionalne učeče se skupnosti, najmanj pa spletno učenje oziroma učenja na daljavo.

Na podlagi zbranih podatkov lahko ugotovimo, da so povprečne vrednosti ocene evalvacije programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (aplikacija KATIS) bistveno višje od izraženih mnenj učiteljic in učiteljev, vključenih v raziskavo TALIS 2024, kar lahko odpira vprašanje o indeksu diskriminatornosti evalvacijskega vprašalnika oziroma njegovih trditev.

Ob tem velja poudariti, da nismo imeli vpogleda v podatke, s katerimi bi lahko preverili in razložili, kako razpršene so opazovane vrednosti podatkovne množice (standardni odklon) tako pri podatkih iz aplikacije KATIS kot tudi podatkih iz TALIS 2024, kar je hkrati tudi omejitev raziskave. Poudariti je treba še dejstvo, da udeleženke in udeleženci programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja evalvacijski vprašalnik izpolnijo neposredno po izvedenem programu, kar pomeni, da praviloma (še posebej, če gre za krajše programe) morebitnih novosti, sprememb, izboljšav še niso mogli uporabiti in uvesti v svoje delo ali pa se celo soočajo z različnimi ovirami pri njihovem uresničevanju na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, kar pomeni, da se lahko ocena uporabnosti programa v času spremeni. Longitudinalno merjenje uporabnosti bi v tem primeru predstavljalo realnejšo oceno. Dodatno poudarjamo, da se v sistemu KATIS sicer zbirajo tudi podatki na podlagi Poročila izvajalca o izpeljavi programa, ki vključujejo naslednje informacije: vrsta programa, kraj izpeljave, datumi (med tednom/ob koncu tedna/v času počitnic), število prijavljenih in število prisotnih (od tega število udeležencev in udeleženk glede na področje dela, tj. predšolska vzgoja, OŠ, SŠ ...), seznam predavateljev in tem ter njihovo število izvedenih ur. Iz nabora zbirnih informacij je razvidno, da poročilo ne vključuje nobenih informacij, mnenj o učinkih programa izvajalcev programov, kar ocenjujemo kot slabost poročila. Prav tako poročilo v naslovu uporablja pojem izvajalec, a gre v resnici za poročilo t. i. koordinatorja programa, torej tistega, ki je nosilec in hkrati tudi organizator programa ter verjetno tudi eden izmed izvajalcev (ni pa nujno), ne pa tudi za poročilo drugih predavateljev, izvajalcev programa. Nepridobivanje mnenj dejanskih izvajalcev programov (tudi če je teh več) šibi objektivnost kakovosti merjenja učinkov. Evalvacijski vprašalnik prav tako ne vključuje zbiranja informacij o potrebah udeležencev in udeleženk,

kar je slabost, saj bi pridobivanje informacij o potrebah udeležencev in udeleženk pri tako velikem številu lahko predstavljalo izjemno dodano vrednost za sistemsko načrtovanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Poudariti moramo še pomen vzpostavljenega kakovostnega mehanizma za presojanje kakovosti programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter kakovostnega načrtovanja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na podlagi evalvacij. Pred leti je obstajal t. i. programski odbor, ki je strokovno presojal primernost in ustreznost umeščanja posameznih programov v sistem KATIS (tudi na podlagi evalvacij), ki ga danes žal ni več. Vprašanje se odpira tudi glede pomembnosti značilnosti dejavnosti profesionalnega učenja, saj učiteljice in učitelji med najmanj pomembne uvrščajo dejavnosti, ki trajajo daljše časovno obdobje (npr. več tednov in dlje), torej tiste, ki s strokovnega vidika dajejo največjo dodano vrednost. Treba bi bilo raziskati razloge za takšno mnenje, saj bi pričakovali, da bi glede na strokovna izhodišča in glede na spremembo Pravilnika o napredovanju (2023), ki uvaja obvezni pogoj za napredovanje v naziv višji svetnik v obliki vsaj enega daljšega (najmanj 24-urnega) usposabljanja, mnenje bilo drugačno.

Potrebe

Na ravni sistema ne obstaja mehanizem identificiranja potreb ravnateljic in ravnateljev ter učiteljic in učiteljev, zato lahko v Sloveniji informacije o dejanskih potrebah lahko dobimo izključno na podlagi mednarodnih raziskav. Analiza podatkov o potrebah učiteljic in učiteljev v raziskavi TALIS 2024 je pokazala, da učiteljice in učitelji v Sloveniji trenutno

najbolj potrebujejo naslednje vsebine: metode v podporo socialnemu in čustvenemu učenju učencev, vodenje razreda glede vedenja učencev, poznavanje učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami ter pedagoške in tehnične spretnosti za uporabo digitalne tehnologije in umetne inteligence. Učiteljice in učitelji hkrati menijo, da trenutno najmanj potrebujejo znanja in spretnosti s področja upravljanja šole in administracije, poznavanja in razumevanja predmeta/predmetov ter poučevanja v večkulturnem in večjezičnem okolju. Učiteljice in učitelji učenk in učencev, ki so bili vključeni v raziskavo PIRLS 2021, sodijo, da najbolj potrebujejo vsebine poučevanje spretnosti in strategij bralnega razumevanja (69 odstotkov), upoštevanje diferenciacije pouka glede na potrebe in interese učencev (56 odstotkov), prečno vključevanje pismenosti v učni načrt in kurikulum (56 odstotkov) in ocenjevanje branja učencev (52 odstotkov). Najmanj potrebna se jim zdi vsebina vključevanje tehnologije v poučevanje branja (4 odstotkov). Anketirane učiteljice in učitelji četrtošolk in četrtošolcev v sklopu raziskave TIMSS 2023 menijo, da pri matematiki potrebujejo največ podpore v vsebinah vključevanje tehnologije v pouk matematike (66 odstotkov) ter izboljšanje kritičnega mišljenja in reševanja problemov pri učencih (64 odstotkov), najmanj pa glede vsebine/znanja matematike (26 odstotkov) in učnega načrta za matematiko (25 odstotkov). Predvidevamo, da bi odgovori anketiranih učiteljic in učiteljev danes bili drugačni glede na dejstvo, da so trenutno v pripravi novi učni načrti oziroma poteka obsežna kurikularna prenova osnovnega šolstva. Pri naravoslovju anketirane učiteljice in učitelji četrtošolk in četrtošolcev čutijo največji primanjkljaj pri izboljšanju spretnosti kritičnega mišljenja in raziskovanja učencev (62 odstotkov), vključevanju tehnologije v pouk naravoslovja (65 odstotkov) in pri preverjanju in ocenjevanju naravoslovja (59 odstotkov). Ob tem velja poudariti, da kurikularna prenova,

ki poteka, z umeščanjem t. i. skupnih ciljev v učne načrte in kataloge znanj, uresničuje zavezo k razvoju nekaterih skupnih področij pri vseh predmetih, med katere spadajo tudi različne pismenosti in npr. digitalna kompetentnost, trajnostni razvoj, jezik, državljanstvo (Ahačič idr.; 2024), z novim Kurikulumom za razširjeni program osnovne šole (Drstvenšek idr., 2024) pa kot komplementarnim programom omogoča pogoje za spodbudno učno okolje, ki učenkam in učencem omogoča zdrav in celosten osebni razvoj.

Potrebe ravnateljic in ravnateljev je obravnavala le raziskava TALIS 2024. Podatki razkrivajo, da ravnateljice in ravnatelji najbolj potrebujejo naslednje vsebine: uporaba podatkov za izboljšanje kakovosti šole, upravljanje šole (npr. upravljanje s človeškimi viri, finančno vodenje šole) in spodbujanje dobrega počutja zaposlenih. V posameznih identificiranih potrebah (npr. uporaba podatkov za izboljšanje kakovosti šole) podatki sovpadajo z drugimi analizami in ugotovitvami (glej Zavašnik, 2025, v pripravi), saj se navezujejo na določene sistemske zakonske ukrepe, npr. ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo. Med vsebine, za katere anketirane ravnateljice in ravnatelji menijo, da jih trenutno ne potrebujejo ali malo potrebujejo, spadata poznavanje in razumevanje trenutne državne in lokalne politike na področju izobraževanja ter spodbujanje enakosti in različnosti.

Na podlagi opravljenega preseka stanja profesionalnega učenja (priložnosti, učinki, potrebe) za Nacionalno poročilo o kakovosti na sistemski ravni predlagamo kazalnik, merila in podmerila, ki smo jih zapisali in predstavili v preglednici na začetku prispevka.

Lieratura in viri

- Ahačič, K., idr. (2024). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf
- Archibald, S., Cogshall, J. G., Croft, A., in Goe, L. (2011). *High quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520732.pdf>
- Brejc, M., idr. (ur.). (2019). *Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah*. Šola za ravnatelje. <https://solazaravnatelje.si/index.php/dejavnosti/zaloznistvo/zbirka-kakovost-v-vrtcih-in-solah/>
- Brejc, M., Zavašnik, M., in Mlekuž, A. (2022). *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah*. Zavod RS za šolstvo. www.zrss.si/pdf/Vodenje_in_praksa_profesionalnega_ucenja_raziskava.pdf
- Brejc, M., Zavašnik, M., in Mlekuž, A. (2023). *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja: priporočila za vodenje in prakso profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev, ravnateljev in na ravni sistema*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/10/priporocila_za_vodenje_www.pdf
- Caena, F. (2011). *Literature review: Quality in teachers' continuing professional development*. European Commission. https://www.researchgate.net/publication/344906256_Literature_review_Quality_in_Teachers'_continuing_professional_development
- DarlingHammond, L., Hyler, M. E., in Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Drstvenšek, Š., idr. (ur.). (2024). *Kurikulum za razširjeni program osnovne šole*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/kurikulum_RAP_in_navodila.pdf
- Huhtala, A., in Vesalainen, M. (2017). Challenges in developing inservice teacher training: Lessons learnt from two projects for teachers of Swedish in Finland. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 55–79. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104584>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2021). PIRLS 2021. <https://pirls2021.org>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2023). TIMSS 2023. <https://timss2023.org>
- Japelj Pavešič, B., Novak, J., in Blaznik, L. (2024). *Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja, TIMSS 2023: znanje matematike in naravoslovja med četrtošolci v Sloveniji in po svetu*. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2024/12/TIMSS2023_porocilo-PI_4.12.2024.pdf
- Japelj Pavešič, B., Novak, J., Zavašnik, M., Ažman, T., in Jurič Rajh, A. (ur.) (2025). *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS 2024: poučevanje in učenje v Sloveniji in po svetu*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-404-9.pdf>
- Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – KATIS. (n. d.). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS. <https://paka3.mss.edus.si/Katis/Prijava.aspx>
- Klemenčič, E., in Mirazchijski, P. V. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/06/PIRLS21_NacionalnoPorocilo_Splet.pdf
- Livingston, K. (2025). *Why Understanding Teacher Learning Matters: Exploring How Teachers Learn*. European Schoolnet. <https://www.youtube.com/watch?v=Qr9lrxetdz4>
- OECD. (2022). PISA database 2022. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>
- OECD. Results from TALIS 2024. <https://www.oecd.org/en/publications>

- /results-from-talis-2024_90df6235-en.html
- Pedagoški inštitut. (2025). TALIS 2024 Database. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/talis/talis-2024/>
 - Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
 - Pravilnik o izboru in sofinanciranju programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. (2017). *Uradni list RS*, št. 33/17, 190/20 in 23/23. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV13060>
 - Pravilnik o napredovanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v nazive. (2023). *Uradni list RS*, št. 92/23. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-2642>
 - Salo, P., Francisco, S., in Olin Almqvist, A. (2024). Understanding professional learning in and for practice. *Professional Development in Education*, 50(3), 444–459. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2311108>
 - Sentočnik, S., Knave, S., in Grašič, S. (2024). *Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja: kazalnik 2: vlaganje v usposabljanje učiteljev in mentorjev*. Center RS za poklicno izobraževanje. <https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2025/02/Porocilo>
 - -o-kakovosti-srednjega-poklicnega-in-strokovnega-izobrazevanja-Kazalnik-2_Vlaganje-v-usposabljanje-uciteljev-in-mentorjev.pdf
 - Sims, S., in FletcherWood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
 - Stoll, L., Harris, A., in Handscomb, G. (2012). *Great professional development which leads to great pedagogy: Nine claims from research*. National College for School Leadership. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7dd479ed915d2acb6ee639/Great-professional-development-which-leads-to-great-pedagogy-nine-claims-from-research.pdf>
 - Šterman Ivančič, K., in Mlekuž, A. (ur.). (2023). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk PISA 2022: nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2024/04/Porocilo22_final_26032024.pdf
 - Vršnik Perše, T. (ur.). (2015). *Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj*. Pedagoški inštitut. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-EKPGD918>
 - Zakon o dostopu do informacij javnega značaja (ZDIJZ). (2006). *Uradni list RS*, št. 51/06 – UPB, 117/06 – ZDavP2, 23/14, 50/14, 19/15 – odl. US, 102/15, 7/18 in 141/22. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAK03336>
 - Zavašnik Arčnik, M., in Mihovar Globokar, K. (2015). Profesionalni razvoj ravnateljev v zakonodajnih okvirih. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 15(1), 79–99. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-40RHKKQ0/da54938e-6147-4c70-a288-9dab1b23c7d4/PDF>
 - Zavašnik, M. (2026). Sistemski podporni ukrepi na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo za vzgojno-izobraževalne zavode. *Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.
 - Zavašnik, M., Lenc, A., Slapšak, U., in Šraj, U. (2020). *Vodenje in učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2020/08/Studija_Vodenje-in-ucinki-mednarodnega-sodelovanja_SLO-ponatis_13-8-20.pdf
 - Zavašnik, M., Brejc, M., in Mlekuž, A. (2024). *Evalvacijsko poročilo o programu Erasmus+ v obdobjih 2014–2020 in 2021–2027 za področje splošnega šolskega izobraževanja*. Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2024/07/Nacionalno_porocilo_Erasmus_Solski_sektor.pdf

.....

ODNOSNA KOMPETENTNOST STROKOVNIH DELAVK IN DELAVCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Dr. Ana Kozina

Pedagoški inštitut
ana.kozina@pei.si

KAZALNIK

MERILO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

1 Učiteljicam in učiteljem je zagotovljena podpora na področjih socialnih in čustvenih kompetenc ter prepoznavanja raznolikosti s strani nacionalnih izobraževalnih politik, šolskih politik in v njihovem začetnem izobraževanju in profesionalnem učenju.	1.1 Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo o podpori socialnim in čustvenim kompetencam ter prepoznavanju raznolikosti	1.1.1 Na ravni nacionalne izobraževalne politike: 70 %, na ravni šolske politike: 80 %, v začetnem izobraževanju: 20 %, v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju: 86 % (ROKA V ROKI 2024)
2 V začetno izobraževanje učiteljic in učiteljev je vključeno razvijanje odnosne kompetentnosti.	2.1 Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo o vključenosti odnosnih elementov v začetno izobraževanje učiteljic in učiteljev	2.1.1 Delež učiteljic in učiteljev, ki so imeli vsebine vedenja učenk in učencev in vodenja razreda vključene v formalno izobraževanje: • tretje VIO OŠ: 37 % • SŠ: 36 % (TALIS 2018)*
	2.2 Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo o pripravljenosti na poučevanje odnosnih elementov	2.2.1 Delež učiteljic in učiteljev, ki se počutijo »dobro pripravljeni« ali »zelo dobro pripravljeni« na poučevanje vsebin vedenja učenk in učencev in vodenja razreda: • tretje VIO OŠ: 62 % • SŠ: 67 % (TALIS 2018)*

KAZALNIK

MEROLO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

3 V profesionalno učenje učiteljic in učiteljev je vključeno razvijanje odnosne kompetentnosti.	3.1 Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo o vključenosti odnosnih elementov v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljic in učiteljev	3.1.1 Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo, da so bile vsebine vedenja učenk in učencev in vodenja razreda vključene v njihove dejavnosti profesionalnega učenja v obdobju 12 mesecev pred raziskavo: • tretje VIO OŠ: 46 % • SŠ: 36 % (TALIS 2018)* • prvo in drugo VIO OŠ: 49 % • tretje VIO OŠ: 40 % • SŠ: 33 % (TALIS 2024)*
	4 Učiteljice in učitelji ustvarjajo dobre odnose.	4.1 Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo o bližini odnosov z učenci in učenkami 4.1.1: Visoka stopnja bližine z učenci in učenkami: 55 % (Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev 2025)
	4.2 Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo o bližini odnosov s sodelavci in sodelavkami 4.2.1 Visoka stopnja bližine s sodelavci in sodelavkami: 71 % (Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev 2025)	
	4.3 Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo o bližini odnosov z vodstvom šole 4.3.1 Visoka stopnja bližine z vodstvom šole: 43 % (Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev 2025)	

* Slovenija je v raziskavi TALIS 2018 sodelovala na dveh ravneh (ISCED 2, ki je obvezna raven v raziskavi TALIS, in ISCED 3, pri kateri je sodelovanje izbirno). V TALIS 2024 je sodelovala na treh ravneh (ISCED 2 ter izbirnih ISCED 1 in ISCED 3). Raven ISCED 2 predstavlja v Sloveniji tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole (tretje VIO), torej učiteljice in učitelje, ki poučujejo od 7. do 9. razreda, medtem ko predstavlja ISCED 1 prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole (prvo in drugo VIO), ki zajema razredne in predmetne učiteljice in učitelje, ki poučujejo od 1. do 6. razreda. Raven ISCED 3 predstavlja srednje šole, torej učiteljice in učitelje, ki poučujejo v srednjem poklicnem, strokovnem in splošnem izobraževanju.

KAZALNIK

MERILO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

4.4

Pogostost poročenih pozitivnih vidikov odnosov učenk in učencev z učiteljicami in učitelji

4.4.1

Učenke in učenci poročajo o pozitivnih vidikih odnosov z učiteljicami in učitelji: povprečna vrednost 2,86 na lestvici od 1 do 4 (1 velja za nobenega ali skoraj nobenega učitelja oziroma učiteljico, 4 velja za vse ali skoraj vse učitelje in učiteljice)

(Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja 2025)

4.5

Pogostost poročenih negativnih vidikov odnosov učenk in učencev z učiteljicami in učitelji

4.5.1

Učenke in učenci poročajo o negativnih vidikih odnosov z učiteljicami in učitelji: povprečna vrednost 1,59 na lestvici od 1 do 4 (1 velja za nobenega ali skoraj nobenega učitelja oziroma učiteljico, 4 velja za vse ali skoraj vse učitelje in učiteljice)

(Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja 2025)

4.6

Zaznana kakovost odnosov 15-letnic in 15-letnikov z učitelji in učiteljicami

4.6.1

Indeks kakovosti odnosov: -0,21

(povprečje OECD 0,0, PISA 2022)

4.7

Poročano diskriminatorno vedenje učiteljic in učiteljev do učenk in učencev iz drugih kultur

4.7.1

Delež 15-letnic in 15-letnikov, ki menijo, da za večino ali skoraj vse učiteljice in učitelje velja:

- da ljudi nekaterih kulturnih skupin krivijo za težave, s katerimi se spopada Slovenija: 17 %

(povprečje OECD 14 %, PISA 2022)

- da imajo za učenke in učence nekaterih kulturnih skupin nižja učna pričakovanja: 20 %

(povprečje OECD 15 %, PISA 2022)

Povzetek

Do sedaj je bila sistemska in strokovna pozornost vzgoje in izobraževanja večinoma namenjena temu, kaj počnemo (učna vsebina) in kako počnemo (didaktika poučevanja), in ne temu, v kakšnem odnosu to počnemo (odnosna kompetentnost). Odnosna kompetentnost se krepi s podporo socialnim in čustvenim kompetencam ter prepoznavanju raznolikosti. Uspešnost procesov učenja in poučevanja je odvisna (tudi) od odnosne kompetentnosti strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju. V Sloveniji do sedaj odnosne kompetentnosti učiteljic in učiteljev nismo sistematično in sistemsko podpirali, kar se kaže tudi z nizko oceno vključenosti teh vsebin v začetno izobraževanje in profesionalno učenje učiteljic in učiteljev ter nizko zaznano oporo šole in sistema. Podporni odnosi med učiteljicami in učitelji ter učenkami in učenci dokazano vodijo v pozitivne izide na ravni učenk in učencev, tako učne kot neučne, ter na ravni učiteljic in učiteljev: zadovoljstvo z delom, samoučinkovitost, manjša verjetnost izgorelosti. V prihodnje je treba vključiti podporo odnosni kompetentnosti v začetno izobraževanje in profesionalno učenje učiteljic in učiteljev, zagotoviti stalno redno supervizijo ter stalno redno letno spremljanje in evalvacijo odnosnih vidikov učenja in poučevanja tako s stališča učiteljic in učiteljev kot s stališča učencev in učenk.

Ključne besede: odnosna kompetentnost, socialne in čustvene kompetence, prepoznavanje raznolikosti, vključenost

Educational Professionals' Relational Competence

To date, systemic and professional attention in education has focused predominantly on what we do (learning content) and how we do it (teaching didactics), with considerably less attention given to the relational context in which we do it—namely, relational competence. Relational competence is strengthened through support for social and emotional skills and through diversity awareness. The effectiveness of learning and teaching processes depends (also) on the relational competence of education staff. In Slovenia, however, teachers' relational competence has not been supported in a systematic and systemic way, as evidenced by its limited presence in initial teacher education and professional learning, as well as by the low level of perceived support from schools and the wider system. Supportive relationships between teachers and students have been shown to lead to positive academic and non-academic outcomes for students and contribute to greater job satisfaction, higher self-efficacy, and a reduced likelihood of burnout among teachers. Moving forward, it is essential to integrate support for relational competence into initial and continuing teacher education, ensure regular ongoing professional supervision, and establish continuous annual monitoring and evaluation of the relational dimensions of learning and teaching from both teacher and student perspectives.

Keywords: relational competence, social and emotional competences, diversity awareness, inclusion

Uvod

Odnos je ključen tako v razvojnih kot v učnih procesih. Učenje in poučevanje potekata v odnosu in uspeh obeh je odvisen (tudi) od kakovosti tega odnosa. Do sedaj je bila sistemska in strokovna pozornost večinoma namenjena temu, kaj počnemo (učna vsebina) in kako počnemo (didaktika poučevanja), in ne temu, v kakšnem odnosu to počnemo (odnosna kompetentnost). Tako učna vsebina kot didaktika sta pomembni, a ne pomembnejši od pozitivnih in podpornih odnosov, v katerih učenje in poučevanje potekata. Za pozitiven in podporen odnos učiteljic in učiteljev¹ z učenkami in učenci je ključna njihova odnosna kompetentnost. V Sloveniji do sedaj odnosne kompetentnosti učiteljic in učiteljev nismo sistematično in sistemsko podpirali. Pravzaprav se pogosto predpostavlja, da je odnosna kompetentnost že prisotna, ko se učiteljica ali učitelj odloči za oziroma vstopi v sistem vzgoje in izobraževanja.

V prispevku analiziramo vidike odnosne kompetentnosti tako s stališča učiteljic in učiteljev (njihove ocene podpore odnosni kompetentnosti s strani politik države in šole ter v lastnem profesionalnem razvoju, njihove ocene kakovosti odnosov z učenci in učenkami, sodelavkami in sodelavci ter vodstvom šole in povezanost kakovosti odnosov z njihovim zadovoljstvom z delom ter izgorelostjo) kot s stališča učenk in učencev (ocena kakovosti njihovih odnosov z učiteljicami in učitelji, tako pozitivnih kot negativnih vidikov) ter

¹ V besedilu sicer uporabljam izraz učiteljica in učitelj, vendar pa je odnosna kompetentnost pomembna za vse strokovne kadre, ki se kakorkoli srečujejo z otroki, mladostniki in mladostnicami.

povezanost kakovosti odnosov z učiteljicami in učitelji ter pojavnostjo medvrstniškega nasilja.

Prispevek izhaja iz podatkov in ugotovitev znanstvenoraziskovalnih projektov (nacionalnih in mednarodnih) ter podatkov mednarodnih primerjalnih raziskav. Natančneje, uporabili smo naslednje podatkovne vire: a) evropska projekta: Erasmus K3: ROKA V ROKI: Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost (celostni pristop) in Erasmus K3: ROKA V ROKI: Opolnomočenje učiteljic in učiteljev v Evropi za spoprijemanje s kariernimi izzivi preko podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter sprejemanju različnosti; b) nacionalna temeljna znanstvenoraziskovalna projekta: Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: preplet notranjih (motivacijskih, čustvenih in kognitivnih) in zunanjih (šolskih in sistemskih) virov med šolskim letom ter Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli? ter c) mednarodne primerjalne raziskave TALIS 2018, TALIS 2024 in PISA 2022.

Odnosna kompetentnost

Odnosna kompetentnost je sposobnost strokovnjaka, »da »vidi« posameznega otroka pod njegovimi pogoji in ustrezno prilagodi svoje vedenje, ne da bi se odrekel vodenju, pa tudi sposobnost, da je pristen v stiku z otrokom« in »sposobnost strokovnjaka, da bo prevzel polno odgovornost za kakovost odnosa« (Juul & Jensen, 2010). Odnosna kompetentnost

je pomembna za strokovno ustrezno vzgojno delovanje, ki je na eni strani osnovni pogoj za konstruktiven, spodbuden, podporen in vključujoč odnos z otroki in mladostniki ter mladostnicami in na drugi strani za vodenje skupin oziroma oddelkov tako, da se podpre vključujoča socialna klima. Odnos med učiteljico ali učiteljem in učenko ali učencem je asimetričen. Učiteljica ali učitelj ima več moči in znanja ter posledično tudi več odgovornosti. V odnosu je odrasla oseba in tisti, ki je odgovoren za kakovost odnosa. To pomeni, da je dolžnost učiteljice ali učitelja, da si prizadeva za odnos, ki temelji na spoštovanju, zanimanju, empatiji in sočutju.

Na odnos lahko pogledamo s pomočjo metafore okna oziroma oseb, ki se gledata skozi okno. Kakovost odnosa je odvisna od jasnosti stekla: če je steklo motno, je skozenj težko jasno videti drugo osebo. Da bi očistili steklo oziroma odnos, nas večina poskuša očistiti tisto stran stekla, ki je na drugi strani, namesto da bi očistili svojo stran. To pomeni, da ne sprejmemo odgovornosti za našo stran stekla. Pri strokovnem razvoju, ki podpre odnosno kompetentnost, učiteljice in učitelje podpremo pri jasnitvi lastne strani stekla. To pomeni, da učiteljica ali učitelj prepozna, kaj prinaša v odnos, kako vpliva na odnos. Gre za vseživljenjski proces, v katerem pozornost učiteljic in učiteljev vodenno usmerjamo v prepoznavanje lastnih miselnih, čustvenih in vedenjskih vzorcev in kako ti bodisi spodbujajo bodisi zavirajo zasledovanje poklicne zavezanosti podpiranja potenciala otrok, mladostnikov in mladostnic skozi podporen in vključujoč odnos. Odnosno kompetentnost krepimo skozi podporo socialnim in čustvenim kompetencam ter skozi podporo prepoznavanju raznolikosti v varnem in spodbudnem delovnem okolju.

Podpora socialnim in čustvenim kompetencam

Socialne in čustvene kompetence opredelimo skozi procese samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, odnosnih spretnosti in odgovornega odločanja. Ti procesi so medsebojno prepleteni. Samozavedanje je sposobnost prepoznavanja svojih čustev, telesnih občutkov in misli ter njihovega vpliva na naše odzivanje. To vključuje trezen, sprejemajoč način gledanja nase ter stalno voljo in željo, da si prizadevamo za vzpostavitev navedenega. Samouravnavanje je sposobnost ustreznega uravnavanja čustev, telesnih občutkov, misli in vedenja v različnih situacijah. To vključuje obvladovanje stresa, zaznavanje in konstruktivno uporabo impulzov, motiviranje sebe ter postavljanje in prizadevanje za doseganje ciljev. Socialno zavedanje zajema sposobnost prevzemanja perspektive drugih, empatije in sočutja do drugih iz različnih okolij ter sposobnost prožnega vrednotenja praks in produktov na podlagi različnih perspektiv in spreminjanja perspektiv ob zavedanju kulturnih sinergij, sprejemanju in priznavanju družbenih in etičnih norm vedenja ter dajanju prostora drugačnim pogledom. Odnosne spretnosti so sposobnost vzpostavljanja in ohranjanja konstruktivnih odnosov ter volja za nadaljevanje, tudi če se zdi, da je konstruktiven odnos nemogoče ohraniti. To vključuje zmožnost prevzemanja tako osebne kot družbene odgovornosti in vstopanja v odnos z osebno prisotnostjo, z zavedanjem, da je za konstruktiven odnos potrebna sinergija med skrbjo za lastno integriteto in skrbjo za druge. Odgovorno sprejemanje odločitev predstavlja sposobnost konstruktivnega in spoštljivega odločanja o osebнем vedenju in socialnih interakcijah, ki temelji na upoštevanju etičnih standardov, varnostnih vprašanj, družbenih norm, realističnega vrednotenja posledic različnih dejanj ter dobrobiti sebe in drugih, in

sicer na podlagi poznavanja socialnih skupin ter njihovih praks, ki presegajo meje sebe in drugih, ter poznavanja asimetričnih in izključujočih globalnih kulturnih procesov (CASEL, 2013; Jensen idr., 2020).

Podpora prepoznavanju raznolikosti

V današnjem svetu se vloga učiteljic in učiteljev ter pričakovanja, ki so postavljena pred njih, hitro spreminjajo, saj se soočajo z različnimi izzivi, vključno z naraščajočo socialno in kulturno raznolikostjo v učilnicah (Council of the EU, 2014). Rezultati raziskave TALIS (OECD, 2025) kažejo, da učiteljice in učitelji ne čutijo, da so dobro pripravljeni na poučevanje v raznolikih (multikulturnih in večjezičnih) okoljih. Na drugi strani pa tudi učenke in učenci poročajo o visokih deležih diskriminatornega vedenja učiteljic in učiteljev. 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji poročajo o bolj diskriminatornem vedenju učiteljev in učiteljic do učenk in učencev iz drugih kultur kot njihovi vrstniki iz držav OECD. 17 odstotkov 15-letnikov in 15-letnic je na primer menilo, da za večino učiteljic in učiteljev velja, da ljudi nekaterih kulturnih skupin krivijo za težave, s katerimi se spopada Slovenija, in 20 odstotkov jih je menilo, da za večino učiteljic in učiteljev velja, da imajo za učenke in učence nekaterih kulturnih skupin nižja učna pričakovanja (Šterman Ivančič idr., 2023). Prepoznavanje raznolikosti hkrati odgovarja na izražene izzive učiteljic in učiteljev ter je prvi korak k socialni pravičnosti in pripravi učiteljic in učiteljev na življenje v socio-kulturno raznolikih družbah ter oblikovanje učnih okolij, ki so sprejemajoča in varna za vse učenke in učence. Lahko jo opredelimo kot zaznavanje in prepoznavanje posameznikove kulture

in socialnih kontekstualnih spremenljivk, kot so razred, rasa, etnična pripadnost, spol, spolna usmerjenost, telesna sposobnost in vera, ter vlogo, ki jo te spremenljivke igrajo v življenju otrok in mladostnic ter mladostnikov (Pikić-Jugović idr., 2023).

Do sedaj se je večina prizadevanj na področju raznolikosti osredotočala na izobraževanje učiteljic in učiteljev o pomenu raznolikosti in na spreminjanje učnih načrtov, da bi ti v večji meri odražali raznolikost. To je sicer oboje pomembno, vendarle pa ostaja vrzel med teoretičnim razumevanjem raznolikosti pri učiteljicah in učiteljih ter njihovimi dejanskimi odzivi na zahtevne situacije, povezane z raznolikostjo v učilnicah in skupinah. Tu učiteljice in učitelje podpre odnosna kompetentnost. Zavedanje raznolikosti namreč po eni strani pomeni zavedanje raznolikosti kot tudi neenakosti v učilnici in skupini ter predvsem lastnih reakcij na te raznolikosti in neenakosti na drugi strani. Dimenzija raznolikosti je usmerjena v pridobivanje informacij o vseh in spoštovanja do vseh, zlasti pa do marginaliziranih družbenih skupin, vključno s tistimi, ki se nanašajo na razred, raso, etnično pripadnost, spol, spolno usmerjenost, telesne sposobnosti in vero (Mosley-Howard idr., 2011). Dimenzija neenakosti je osredotočena na razumevanje praks (tako individualnih kot institucionalnih), ki neenako strukturirajo družbene odnose, ter na pripravljenost ukrepati proti praksam, ki ustvarjajo te neenakosti (Bell, 2016). Dimenzija socialne pravičnosti v izobraževanju je v veliki meri odvisna od tega, kako učiteljice in učitelji zaznavajo raznolikost in neenakost v svojih učilnicah in kako se odzivajo nanju (Pikić Jugović idr., 2023), odvisna pa je tudi od razumevanja, kako so te spremenljivke povezane z različnimi učnimi in neučnimi izidi (Matić Bojić idr., 2024).

Odnosi v vzgoji in izobraževanju

Odnosna kompetentnost je gradnik kakovostnih in vključujočih odnosov. Odnosi so pomembni za izide učenk in učencev na eni strani (učne in neučne) ter za izide učiteljic in učiteljev (zadovoljstvo in učinkovitost pri delu, stres in izgorelost) na drugi strani.

Pomen odnosov za učne in neučne izide učenk in učencev

V raziskovanju odnosov med učenkami in učenci ter učiteljicami in učitelji lahko poudarimo tako pozitivne vidike (toplina, bližina, skrb, čustvena podpora) kot tudi negativne vidike (konflikti, nezadovoljstvo, nepoštena obravnava). Ko so prisotni pozitivni vidiki odnosov, se učenke in učenci počutijo varne v odnosu, lahko aktivno vstopajo v razredno okolje, učinkoviteje uravnavajo svoja čustva, učinkoviteje rešujejo konflikte, imajo več občutka lastne vrednosti in predvsem ustvarjajo podobne podpirne odnose tudi v vrstniških interakcijah (npr. Sabol in Pianta, 2012; Verschueren in Koomen, 2012). Učenke in učenci tudi pogosteje poročajo o svojih težavah z vrstnicami in vrstniki, če imajo z učiteljicami in učitelji pozitiven odnos (Reavis idr., 2010). Hkrati pa se tudi učiteljice in učitelji v večji meri odzivajo na potrebe učenk in učencev, s katerimi imajo pozitivne odnose.

Raziskave vpliva pozitivnih in podpornih odnosov med učenkami in učenci ter učiteljicami in učitelji na različne izide na ravni učenk in učencev so razmeroma pogoste (za pregled

glej Wentzel, 2009), manj pozornosti pa je namenjene negativnim vidikom teh odnosov. Ti so enako pomembni ali celo pomembnejši kot pozitivni. Na primer, raziskave kažejo, da učenke in učenci, ki imajo negativen odnos s svojo učiteljico ali učiteljem, zamujajo pomembne priložnosti za socialno in čustveno učenje, kar lahko te učenke in učence izpostavi večjim težavam pri prilagajanju (Brendgen idr., 2007). Ko so učenke in učenci v manj podpornih ali celo negativnih odnosih z učiteljicami in učitelji, lahko to vodi do vedenja, ki temelji na izkazovanju moči in povračilnih ukrepih v odnosih z vrstnicami in vrstniki z namenom kompenzacije za nesprejetost s strani učiteljice in učitelja (npr. Weyns idr., 2019). Prav tako so lahko učenke in učenci, ki nimajo podpornih odnosov z učiteljicami in učitelji, pogostejše izpostavljeni medvrstniškemu nasilju in o njem redkeje poročajo učiteljicam in učiteljem (Bjereld, 2018).

Raziskave dosledno kažejo, da so odnosi med učenkami in učenci ter učiteljicami in učitelji pomembno povezani z vključenostjo učenk in učencev v šolsko okolje ter z njihovimi učnimi dosežki (Burns idr., 2025; Jiang idr., 2022), ne glede na njihovo etnično pripadnost (Kaye idr., 2017). Metaanaliza, ki sta jo izvedla Roorda in Koomen (2011), je pokazala, da imajo tako pozitivni kot negativni odnosi med učenkami in učenci ter učiteljicami in učitelji pomemben vpliv na vključenost in učne dosežke učenk in učencev, tudi ko se upoštevajo različni dejavniki šolskega konteksta, kot so načini nagrajevanja učiteljic in učiteljev (Barile idr., 2012), država (Chiu idr., 2012), tip šole (Conner in Pope, 2013; Langenkamp, 2010), izbira šole, stopnja urbanizacije, socialno-ekonomski status in velikost šole (Lee in Burkam, 2003), ter da negativni odnosi pomembno napovedujejo tudi zgodnje opuščanje šolanja (Quin, 2017; Tvedt idr., 2021). Te povezave presegajo raven osnovnošolskega in

srednješolskega izobraževanja, saj občutek osamljenosti tudi pri razmeroma visoko motiviranih mladostnicah in mladostnikih na fakulteti pomembno zmanjša njihovo učno zavzetost. Ta učinek je lahko celo tako izrazit, da začasno zniža rezultate na testih kognitivnih sposobnosti (Baumeister idr., 2002), hkrati pa poveča nepremišljeno in tvegano vedenje (Twenge, idr., 2002).

V Sloveniji smo v raziskavi Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja ($N = 6395$) ugotovili, da se skladno s tujimi raziskavami tudi pri nas z manj pozitivnih vidikov odnosov (merjenih z naslednjimi postavkami: učitelji me jemljejo resno; učitelji me sprejemajo takega/tako, kot sem; učiteljem lahko zaupam; z učitelji se dobro razumem; učiteljem ni vseeno zame; učitelji poznajo moje prednosti; učitelji cenijo moje sposobnosti; učitelji mi dajo možnost, da pokažem svoje sposobnosti) in več negativnih vidikov odnosov z učiteljicami in učitelji (merjenih z naslednjimi postavkami: učitelj me je vprašal/poklical redkeje kot druge učence; učitelj me je ocenil strožje kot druge učence; učitelji mi je dal misliti, da me ima za manj pametnega, kot sem v resnici; učitelj me je kaznoval strožje kot druge učence; učitelj me je osmešil pred drugimi; učitelj me je užalil pred drugimi; učitelj je vpil name) povezuje več doživljanja in izvajanja medvrstniškega nasilja. Tako izvajanje kot tudi doživljanje medvrstniškega nasilja je pogostejše pri pogostejšem poročanju o negativnih vidikih odnosov z učiteljicami in učitelji ter pri manj pogostem poročanju o pozitivnih vidikih odnosov. Učenke in učenci v povprečju pogosto poročajo o pozitivnih vidikih odnosov z učiteljicami in učitelji (povprečna vrednost 2,86 na lestvici od 1 do 4 – 1 velja za nobenega ali skoraj nobenega učitelja oziroma učiteljico, 4 velja za vse ali skoraj vse učitelje in učiteljice) ter redkeje o negativnih vidikih odnosov z učiteljicami in učitelji

(povprečna vrednost 1,59 na lestvici od 1 do 4 – 1 velja za nobenega ali skoraj nobenega učitelja oziroma učiteljico, 4 velja za vse ali skoraj vse učitelje in učiteljice) (Kozina, 2025a). Zaznana kakovost odnosov 15-letnic in 15-letnikov iz raziskave PISA je nizka, -0,21, in je pod povprečjem OECD (0,0) (OECD, 2023).

Pomen odnosov za izide učiteljic in učiteljev

Slovenija je ena izmed držav Evropske unije, kjer so učiteljice in učitelji, ki poročajo o visokem stresu pri delu, bolj nagnjeni k temu, da bi v naslednjih petih letih zapustili poklic (OECD, 2025). Skoraj polovica učiteljic in učiteljev – 48 odstotkov v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 52 odstotkov v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 41 odstotkov v srednji šoli – je poročala, da med delom doživljajo »veliko« ali »precej« stresa, medtem ko je manj kot 10 odstotkov – 6 odstotkov v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 5 odstotkov v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, 10 odstotkov v srednji šoli – navedlo, da sploh ne doživljajo stresa pri svojem delu (OECD, 2025). Spodbujanje socialnih in čustvenih kompetenc učiteljic in učiteljev ter njihovega prepoznavanja raznolikosti je pomembna strategija za zmanjšanje stresa, ki ga doživljajo. V kontekstu socialnih in čustvenih kompetenc ter prepoznavanja raznolikosti se je samouravnavanje, natančneje uravnavanje čustev, izkazalo za pomembno pri učinkovitem obvladovanju stresa in preprečevanju izgorelosti (Chang idr., 2022; Jennings in Greenberg, 2009; Vesely idr., 2013). V poučevanju, ki vključuje nenehno upravljanje medosebnih odnosov, učiteljice in učitelji z

bolj razvitimi čustvenimi kompetencami doživljajo manj stresa in manj izgorelosti (Gross, 2002; Robinson idr., 2023). Dodatni izziv vstopanja v odnose učiteljicam in učiteljem predstavlja raznolikost učenk in učencev, s pogostimi jezikovnimi ovirami v primeru priseljenih učenk in učencev. Ker je uravnavanje čustev učiteljic in učiteljev povezano z njihovo dobrobitjo (Greenier idr., 2021; Han idr., 2020) in zavzetostjo pri delu (Xie, 2021), je treba preučiti mehanizme za podporo socialnih in čustvenih kompetenc učiteljic in učiteljev ter njihove ozaveščenosti o raznolikosti.

Učiteljice in učitelji so pri svojem delu v največji meri vpeti v mrežo odnosov z učenkami in učenci ter tudi v mrežo odnosov s sodelavkami in sodelavci ter vodstvom šol. Ti odnosi pomembno soustvarjajo njihovo zadovoljstvo z delom in raven stresa ter izgorelosti (Collie idr., 2012; Price, 2012; Spilt idr., 2011). V Sloveniji podatki raziskave Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev ($N = 1191$) kažejo pomembno povezanost zadovoljstva učiteljic in učiteljev z delom z zaznano kakovostjo odnosov z učenkami in učenci ($r = 0,272$), s sodelavkami in sodelavci ($r = 0,113$) ter z vodstvom ($r = 0,380$). Z nižjo stopnjo izgorelosti se pomembno povezuje zaznana kakovost odnosov z učenkami in učenci ($r = -0,214$) in zaznana kakovost odnosov z vodstvom ($r = -0,134$), medtem ko zaznana kakovost odnosov s sodelavkami in sodelavci z izgorelostjo ni pomembno povezana. Poročane kakovosti odnosov so med seboj pomembno pozitivno povezane, najvišje zaznana kakovost odnosov z učenkami in učenci ter zaznana kakovost odnosov s sodelavkami in sodelavci ($r = 0,282$), sledi zaznana kakovost odnosov z učenkami in učenci ter zaznana kakovost odnosov z vodstvom šole ($r = 0,141$) in nato zaznana kakovost odnosov s sodelavkami in sodelavci ter zaznana kakovost odnosov z vodstvom šole ($r = 0,123$). 55 odstotkov učiteljic in učiteljev

poroča o visoki stopnji bližine z učenkami in učenci. 71 odstotkov učiteljic in učiteljev poroča o visoki stopnji bližine s sodelavkami in sodelavci: 43 odstotkov učiteljic in učiteljev poroča o visoki stopnji bližine z vodstvom šole (Kozina, 2025b).

Podpora odnosni kompetentnosti v profesionalnem razvoju

Podpora socialnim in čustvenim kompetencam učiteljic in učiteljev ter njihovemu prepoznavanju raznolikosti je eden izmed pomembnih podpornih procesov profesionalnega učenja, saj te kompetence niso le rezultat osebnega razvoja učiteljic in učiteljev, temveč jih oblikuje tudi njihov socialni kontekst (Wang idr., 2023). Vloga njihovega zaznavanja kontekstualne podpore je bila prepoznana kot ključna za dobrobit učiteljic in učiteljev (npr. Casely-Hayford idr., 2022). Ko učiteljice in učitelji pozitivno ocenjujejo sistemsko podporo, to podpre njihov razvoj. Nasprotno pa lahko neustrezna sistemska podpora ali njeno umanjkanje negativno vpliva na njihovo počutje. Učiteljice in učitelji, ki poročajo o večji podpori vodstva, običajno doživljajo večje zadovoljstvo pri delu in manjšo verjetnost, da bodo zapustili poklic (Sims in Jerrim, 2020).

V Sloveniji je v letu 2018 37 odstotkov učiteljic in učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 36 odstotkov učiteljic in učiteljev srednje šole poročalo o vključenosti odnosnih elementov v začetno izobraževanje, oboje je pod povprečjem OECD za raven ISCED 2 (OECD, 2019). Pripravljenost na poučevanje teh vsebin pa je visoka, nad povprečjem OECD za raven ISCED 2. In sicer 62 odstotkov učiteljic in učiteljev tretjega

vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovnih šol in 67 odstotkov učiteljev in učiteljic srednjih šol poroča, da so pripravljeni na poučevanje odnosnih elementov (OECD, 2019). V letu 2024 so bili odstotki učiteljic in učiteljev, ki so se strinjali z izjavo, da jih je začetno izobraževanje opremilo z orodji za uspešno vodenje razreda, podobni kot odstotki učiteljic in učiteljev, ki so v letu 2018 poročali o vključenosti odnosnih elementov v začetno izobraževanje – 38 odstotkov v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 37 odstotkov v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 52 odstotkov v srednji šoli – in pod povprečjem OECD za raven ISCED 2 (OECD, 2025). Podobno je pod povprečjem OECD za raven ISCED 2 delež učiteljev in učiteljic, ki so poročali o vključenosti odnosnih elementov v profesionalno učenje, to je v letu 2018 46 odstotkov v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 36 odstotkov v srednji šoli (OECD, 2020) ter v letu 2024 49 odstotkov v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 40 odstotkov v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 33 odstotkov v srednji šoli (OECD, 2025). Hkrati učiteljice in učitelji v osnovnih šolah poročajo o potrebah po tovrstnem izobraževanju (OECD, 2019, OECD 2025). Področje, za katerega učiteljice in učitelji v letu 2024 najpogosteje poročajo o visoki ravni potreb po profesionalnem učenju, je vodenje razreda v povezavi z vedenjem učenk in učencev. Dodatno sistematični pregled (Štremfel idr., 2024) kaže pomanjkanje systemske podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter prepoznavanju raznolikosti v začetnem izobraževanju učiteljic in učiteljev v različnih pedagoških programih v Sloveniji. V stalnem profesionalnem učenju sicer najdemo nekatere programe za profesionalno učenje na tem področju, vendar so ti večinoma kratkoročni in predvsem neevalvirani. Poleg tega se udeležba učiteljic in učiteljev v teh programih od šole do šole razlikuje in ni sistematična (Štremfel idr., 2024).

V raziskavi ROKA v ROKI (Kozina, 2024) smo učiteljice in učitelje ($N = 205$) vprašali, koliko se strinjajo, da so socialne in čustvene kompetence ter prepoznavanje raznolikosti pomemben del njihovega profesionalnega razvoja na začetni stopnji, na nadaljevalni stopnji, na ravni njihove šole in na ravni države. Rezultati so prikazani v preglednici 1.

Preglednica 1: Zaznava podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter prepoznavanju raznolikosti na ravni začetnega izobraževanja, na ravni nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, na ravni šolskih politik in na ravni nacionalnih izobraževalnih politik

	Sploh se ne strinjam (%)	Ne strinjam se (%)	Strinjam se (%)	Popolnoma se strinjam (%)
Začetno izobraževanje	29,1	50,7	18,2	2,0
Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje	4,4	9,3	77,0	9,3
Šolske politike	2,9	17,2	65,7	14,2
Nacionalne politike	3,4	27,0	50,5	19,1

V Sloveniji se je 70 odstotkov učiteljic in učiteljev strinjalo ali popolnoma strinjalo s trditvijo: »Razvoj omenjenih kompetenc učiteljic in učiteljev je pomemben del izobraževalnih politik v moji državi.« Večina učiteljic in učiteljev (80 odstotkov) je prav tako izrazila strinjanje s trditvijo: »Razvoj socialnih in čustvenih kompetenc učiteljic in

učiteljev ter prepoznavanja raznolikosti je pomemben del »politike« moje šole.« Na trditev »V dodiplomskem izobraževanju učiteljic in učiteljev sem imel priložnost razviti omenjene kompetence« je pritrdilno odgovorilo le 20 odstotkov učiteljic in učiteljev. Kar zadeva profesionalno učenje, je 86 odstotkov učiteljic in učiteljev v Sloveniji pritrdilno odgovorilo na trditev: »Omenjene kompetence imam priložnost razvijati v programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.« Tako je večina sodelujočih učiteljic in učiteljev čutila podporo pri razvoju teh kompetenc s strani nacionalnih in šolskih politik ter programov profesionalnega učenja, medtem ko večina ni zaznala takšne podpore v svojem začetnem izobraževanju. Je pa tu treba poudariti, da je vzorec učiteljic in učiteljev v raziskavi ROKA v ROKI pristranski, saj so se raziskavi prostovoljno pridružili tiste učiteljice in učitelji in njihove šole, ki so želeli podpreti svoj razvoj na tem področju in so bili za to podporo pripravljeni vložiti svoj dodatni čas. Pri presoji rezultatov je treba to imeti v mislih.

Sklepi in priporočila

Pozitivni odnosi otrok, mladostnic in mladostnikov z odraslimi so pomemben dejavnik pri spodbujanju njihovega pozitivnega razvoja, tako na učnem kot neučnem področju. V kontekstu šole in izobraževanja so ti odrasli učiteljice in učitelji. Ko učiteljice in učitelji vzpostavijo z otroki, mladostnicami in mladostniki odnos, v katerem se ti počutijo prepoznane in sprejete, to pomembno krepí njihovo učno motivacijo ter tudi načine socialnega in čustvenega delovanja (Pianta idr., 2012). Za razvoj podpornih odnosov je pri učiteljicah in učiteljih ključna podpora odnosni kompetentnosti v obliki krepitve socialnih

in čustvenih kompetenc ter prepoznavanja raznolikosti, ki se je v raziskavah izkazala kot pomembna, tako za same učiteljice in učitelje, za njihovo dobrobit, nižje ravni stresa in izgorelosti, kot za tiste, s katerimi prihajajo v stik. Dobrobit učiteljic in učiteljev se namreč pomembno povezuje tudi z učnim uspehom učenk in učencev. Natančneje: »Poučevalne prakse, ki zrcalijo socialno in čustveno kompetentnost in skozi aktivno vključenost učenk in učencev oziroma dijakov in dijakinj in prepoznavanje njihove raznolikosti podprejo povezanost in vključenost, vodijo v uspeh tako na učnem kot tudi na socialnem in čustvenem področju.« (European Commission idr., 2021, str. 7). Žal pa trenutni podatki za Slovenijo kažejo nezadostno podporo odnosnim vidikom učenja in poučevanja. Na podlagi analiz trenutnih slovenskih podatkov ter aktualne znanstvenoraziskovalne literature s področja smo oblikovali naslednja priporočila:

- Vključenost podpor odnosni kompetentnosti v začetno izobraževanje učiteljic in učiteljev (v obliki obveznih modulov za vse strokovne delavke in delavce v vzgoji in izobraževanju).
- Vključenost podpor odnosni kompetentnosti v profesionalno učenje učiteljic in učiteljev (v obliki dalj časa trajajočih [vse-kariernih], evalviranih podpornih programov [sprotno psihometrično ustrezno spremljanje učinkovitosti z merjenji pred izvedbo podpore ter med podporami z vključitvijo kontrolnih skupin]).
- Stalna redna, v okvir redne delovne obveznosti umeščena supervizija, na primer umeščena v okvir profesionalnega učenja učiteljic in učiteljev ter vodena s strani zunanjih usposobljenih supervizork in supervizorjev (podpora odnosni kompetentnosti je namreč vseživljenjski proces prepoznavanja lastnih miselnih, čustvenih in vedenjskih

vzorcev ter njihovih vplivov na procese učenja in poučevanja, pri čemer je ključno, da učiteljice in učitelji kritično razmišljajo o kakovosti svojih odnosov, o tem, zakaj so nekateri odnosi lahko zahtevnejši).

- Stalno redno letno spremljanje in evalvacija odnosnih vidikov učenja in poučevanja tako z vidika učiteljic in učiteljev (odnosna kompetentnost) kot z vidika učencev in učenk (sprejetost in vključenost).

Priporočila so skladna s priporočili Piante (Pianta idr., 2012), ki predpostavlja štiri vzvode za razvojne spremembe v odnosih in interakcijah med učiteljicami in učitelji ter učenkami in učenci: a) učiteljičino in učiteljevo znanje in miselni okviri, povezani z njihovimi interakcijami z učenkami in učenci (zajeto v 1. in 2. priporočilu), b) dostopnost stalne odnosne podpore za učiteljice in učitelje (zajeto v 3. priporočilu), c) redna izpostavljenost učiteljic in učiteljev individualiziranim povratnim informacijam o njihovih dejanskih interakcijah z učenkami in učenci (zajeto v 3. priporočilu) ter č) standardiziran in veljaven »cilj«, okoli katerega se lahko osredotočijo prizadevanja za spremembo interakcij (zajeto v 4. priporočilu).

Odnosni vidiki niso edini pomemben vidik vzgoje in izobraževanja, so pa v Sloveniji (in tudi drugje) najbolj spregledan in nepodprt del. Načine podpore odnosni kompetentnosti smo na Pedagoškem inštitutu razvijali, preizkušali in ugotavljali njihovo učinkovitost v okviru dveh zaporednih evropskih projektov ROKA v ROKI. V središče svoje pozornosti projekta postavljata učiteljice in učitelje ter jih podpreta pri razvoju njihovih socialnih in čustvenih kompetenc ter pri prepoznavanju raznolikosti (Kozina, 2024, Štremfel, 2024). Prvi projekt je bil prepoznan kot eden izmed desetih najbolj inovativnih projektov za opolnomočenje učiteljic in učiteljev v Evropi (Wisniewsk in El-Nemr, 2019).

Literatura in viri

- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., in Henrich, C. C. (2012). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 256–267.
- Baumeister, R. F., Twenge, J. M., in Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 817–827.
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. V M. Adams, L. A. Bell, D. Goodman in K. Y. Joshi (ur.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (3–26). Routledge.
- Bjereld, Y. (2018). The challenging process of disclosing bullying victimization: A grounded theory study from the victim's point of view. *Journal of Health Psychology*, 23(8), 1110–1118.
- Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. M., in Tremblay, R. E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 26–38.
- Burns, E. C., Van Bergen, P., in Thorvaldson, K. J. (2025). Exploring teacher–student relationships outside the positive/negative binary: A multistudy latent profile analysis of relationships and engagement in secondary science and mathematics. *Journal of Educational Psychology*.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2013). *CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Casely-Hayford, J., Björklund, C., Bergström, G., Lindqvist, P., in Kwak, L. (2022). What makes teachers stay? A cross-sectional exploration of the individual and contextual factors associated with teacher retention in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103664.
- Chang, M. L., Gaines, R. E., in Mosley, K. C. (2022). Effects of autonomy support and emotion regulation on teacher burnout in the era of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 846290.
- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., in Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of youth and adolescence*, 41(11), 1409–1425.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., in Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Conner, J. O., in Pope, D. C. (2013). Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it. *Journal of youth and adolescence*, 42, 1426–1442.
- Council of the EU. (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education*. (2014/C 183/05). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05))
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, NESET Report, Simões, C., Caravita, S., Cefai, C. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU: analytical report. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/50546>
- Greenier, V., Derakhshan, A., in Fathi, J. (2021). *Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers*. *System*, 97, 102446.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291.
- Han, J., Yin, H., in Wang, J. (2020). Examining the relationships between job characteristics, emotional regulation and university teachers' well-being: The mediation of emotional regulation. *Frontiers in Psychology*, 11, 1727.
- Jennings, P. A., in Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jiang, X., Shi, D., Fang, L., in Ferraz, R. C. (2022). Teacher–student relationships and adolescents' school satisfaction: Behavioural engagement as a mechanism of change. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1444–1457.

- Juul, J., in Jensen, H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti*. Didakta.
- Kaye, N., D'Angelo, A., Ryan, L., in Lőrinc, M. (2017). Early school leaving: Risk and protective factors. *RESL.eu Publications*, 4, 1–59.
- Kozina, A. (2025a). Odnosi z učitelji in zaznana opora vrstnikov kot dejavnik medvrstniškega nasilja. V K. Košir (ur.), T. Špes (ur.), *Celostni pristop k medvrstniškemu nasilju : psihosocialni konteksti in raziskovalne strategije* (93–105). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
- Kozina, A. (2025b). *Preliminarne analize podatkov Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*. Delovno gradivo (dostopno pri avtorici).
- Kozina, A. (ur.) (2024). *Empowering teachers across Europe to deal with social, emotional and diversity-related challenges. Volume 1, Experimentation perspectives*. Waxmann.
- Langenkamp, A. G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education*, 83(1), 1–19.
- Lee, V. E., in Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393.
- Matić Bojić, J., Pikić Jugović, I., in Pužić, S. (2024). »Why didn't anyone tell us this before?!«: Integrating social, emotional and diversity awareness competencies into teacher professional development. V A. Kozina (ur.), *Empowering teachers across Europe to deal with social, emotional and diversity-related challenges 1. Experimentation perspectives* (41–59). Waxmann.
- Mosley-Howard, G. S., Witte, R., in Wang, A. (2011). Development and validation of the Miami University Diversity Scale (MUDAS). *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(2), 65–78.
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Pariz. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pikić Jugović, I., Matić Bojić, J., Pužić, S., Odak, I., Brajković, S., Dahlström, H., Galić, G., Gaspar de Matos, M., Gøtzsche, K., Author, A., Mlekuž, A., Paleczek, L., in Rožman, M. (2023). Teachers' diversity awareness and critical consciousness: – sine qua non of social justice in schools. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 55(1), 189–210.
- Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387.
- Reavis, R. D., Keane, S. P., in Calkins, S. D. (2010). Trajectories of peer victimization: The role of multiple relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 303–332.
- Robinson, L. E., Valido, A., Drescher, A., Woolweaver, A. B., Espelage, D. L., LoMurray, S., Long, A. C. J., Wright, A. A., in Dailey, M. J. (2023). Teachers, stress, and the COVID-19 pandemic: A qualitative analysis. *School Mental Health*, 15(1), 78–89.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., in Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Sabol, T. J., in Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
- Sims, S., in Jerrim, J. (2020). TALIS 2018: Teacher working conditions, turnover and attrition. Statistical working paper. UK Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f6484c28fa8f5107025c17a/TALIS_201_teacher_working_conditions_turnover_and_attrition.pdf
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., in Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477.
- Šterman Ivančič, K., Štremfel, U., Peras, I. In Japelj Pavešić, B. (2023). Občutek pripadnosti šoli, dobrobit in učna uspešnost učencev in učenk: vpogledi mednarodnih raziskav znanja. Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-355-4>
- Štremfel, U., Ojsteršek, A., Lunder Verlič, S., in Javornik, M. (2024). Perspectives from Slovenia. V U. Štremfel (ur.), *Empowering teachers: The role of social and emotional competencies and diversity awareness in the European context (Volume 2: Policy perspectives)* (121–145). Waxmann.

- Tvedt, M. S., Bru, E., in Idsoe, T. (2021). Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school: Direct, and indirect associations via emotional engagement and boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 101–122.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., in Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 606–615.
- Verschueren, K., in Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., in Leschied, A. D. (2013). Teachers – The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89.
- Wang, H., Burić, I., Chang, M. L., in Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 26, 1651–1696.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation in school* (302–322). Routledge.
- Weyns, T., Colpin, H., Engels, M. C., Doumen, S., in Verschueren, K. (2019). The relative contribution of peer acceptance and individual and class-level teacher-child interactions to kindergartners' behavioral development. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 259–270.
- Wisniewski, D., in El-Nemr, T. (2019). Desk research report on ten most relevant European commission funded project for teachers' and school leaders' more attractive career paths. http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2019/11/EU_funded_projects.pdf
- Xie, F. (2021). A study on Chinese EFL teachers' work engagement: The predictability power of emotion regulation and teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, 12, 735969.

.....

UGLED IN POLOŽAJ UČITELJSKEGA POKLICA – DEJAVNIKI IN PREDLOGI ZA IZBOLJŠAVE

Dr. Anja Benko

Zavod RS za šolstvo, OE Slovenj Gradec
anja.benko@zrss.si

Brigita Žarkovič Adlešič

brigita.zarkovic@gmail.com

KAZALNIK

MERILO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

1 Učiteljski poklic ima ugled v družbi.	1.1 Delež učiteljic in učiteljev, ki menijo, da družba ceni njihov poklic	1.1.1 Delež učiteljic in učiteljev, ki se »strinjajo« ali »zelo strinjajo« z izjavo, da je učiteljski poklic cenjen v družbi: • prvo in drugo VIO OŠ: 8 % • tretje VIO OŠ: 7 % • SŠ: 14 % (TALIS 2024)*
	1.2 Stopnja zaupanja javnosti v učiteljski poklic	1.2.1 48 točk na lestvici zaupanja z razponom od 90 točk (najvišja vrednost) do –83 točk (najnižja vrednost) (Ogledalo Slovenije marec 2025)
	1.3 Stopnja zaupanja v šolstvo kot institucijo	1.3.1 8. mesto med 29 merjenimi institucijami (Ogledalo Slovenije marec 2025)
2 Učiteljicam in učiteljem je zagotovljeno varno in spodbudno delovno okolje.	2.1 Delež učiteljic in učiteljev, ki doživljajo stres na delovnem mestu	2.1.1 Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo o doživljanju veliko stresa (na štiristopenjski lestvici: »sploh ne«, »do neke mere«, »precej«, »veliko«): • prvo in drugo VIO OŠ: 18 % • tretje VIO OŠ: 19 % • SŠ: 13 % (TALIS 2024)*

* V raziskavi TALIS 2024 je Slovenija sodelovala s populacijami na treh ravneh, in sicer ISCED 2, ki je ciljna in edina obvezna raven v raziskavi, ter ISCED 1 in ISCED 3, pri katerih je sodelovanje izbirno. Raven ISCED 2 predstavlja v Sloveniji tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole (tretje VIO), torej učitelje, ki poučujejo od 7. do 9. razreda, medtem ko predstavlja raven ISCED 1 prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole (prvo in drugo VIO), ki zajema razredne in predmetne učitelje od 1. do 6. razreda, raven ISCED 3 pa srednje šole, torej učitelje, ki poučujejo v srednjem poklicnem, strokovnem in splošnem izobraževanju.

Povzetek

Prispevek problemsko obravnava in izpostavlja ključne dejavnike, ki v Sloveniji vplivajo na ugled in položaj učiteljskega poklica. Na njihovi podlagi so opredeljeni predlogi za spremljanje napredka in razvoja posameznih področij. Nanašajo se na sistemski vpogled v trenutno stanje (razvoj aplikacije za spremljanje kadrovske situacije in načrtovanje strategij), krepitev ugleda (dvig mnenja učiteljic in učiteljev o cenjenosti njihovega poklica in zaupanja v šolstvo), avtonomijo in vodenje (povečanje avtonomije učiteljic in učiteljev ter njihovega vpliva na odločevalsko politiko), stres in samoučinkovitost (spremljanje ravni stresa in izboljšanje delovnih pogojev za učiteljice in učitelje) ter finančni vidik (redno spremljanje financiranja izobraževanja in povečanje štipendij za pedagoške študijske programe). Pri vsakem dejavniku so navedena priporočila za njegovo izboljšanje. Poudarjena je potreba po usklajenem in celostnem delovanju vseh deležnikov v izobraževalnem sistemu za izboljšanje ugleda učiteljskega poklica ter zagotavljanje kakovostne vzgoje in izobraževanja za uspešen razvoj naše družbe.

Ključne besede: ugled in položaj učiteljskega poklica, pomanjkanje učiteljic in učiteljev, dejavniki, ki vplivajo na ugled učiteljskega poklica, krepitev ugleda, zaupanje v učiteljski poklic, stres, samoučinkovitost

The Reputation and Status of the Teaching Profession: Factors and Recommendations for Improvements

The article adopts a problem-oriented approach to examining the key factors that influence the reputation and status of the teaching profession in Slovenia. On this basis, it proposes measures for monitoring progress and development across several areas. These include a systemic overview of the current situation (such as the development

of an application for monitoring staffing conditions and supporting strategic planning), enhancing professional reputation (by strengthening teachers' views of professional esteem and trust in the education system), autonomy and leadership (by increasing teachers' professional autonomy and their influence on educational policy decision-making), stress and self-efficacy (through monitoring stress levels and improving teachers' working conditions), and financial aspects (including regular monitoring of education funding and increasing scholarships for initial teacher education programmes). For each factor, specific recommendations for improvement are outlined. The article emphasises the need for coordinated, comprehensive action by all stakeholders within the education system to enhance the reputation of the teaching profession and to ensure high-quality education and training that support the successful development of society.

Keywords: reputation and status of the teaching profession, teacher shortage, factors influencing the teaching profession's reputation, enhancing reputation, trust in the teaching profession, stress, and self-efficacy.

Uvod

Področje vzgoje in izobraževanja igra ključno vlogo pri razvoju družbe kot celote. Učiteljice in učitelji pomembno vplivajo na oblikovanje prihodnjih generacij. V prispevku se posvečava položaju in ugledu učiteljskega poklica v Sloveniji. Srečujemo se namreč s pomanjkanjem kvalificiranih učiteljic in učiteljev, kar je med drugim posledica upokojitev

starejših učiteljic in učiteljev, nizkega zanimanja mladih za pedagoški poklic in visoke stopnje fluktuacije zaposlenih v izobraževalnem sektorju (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025a, 2025b). Učiteljice in učitelji se soočajo z visokimi pričakovanji in zahtevami, kar vodi v izgorelost in posledično zapuščanje poklica. Raziskava TALIS 2024 ugotavlja, da si skoraj tretjina osnovno- in srednješolskih učiteljic in učiteljev v Sloveniji želi v prihodnjih petih letih zamenjati svoj poklic (29 odstotkov prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 30 odstotkov tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 29 odstotkov v srednji šoli) (OECD, 2025). Tovrstna problematika je »večplastna in zahteva celovit pristop, ki vključuje individualne, organizacijske in družbenopolitične dejavnike« (Bogdan Zupančič, Gavriloski Tretjak, 2023, str. 79).

V prispevku preučujeva, kateri dejavniki vplivajo na ugled učiteljskega poklica, ter podajava predloge za spremljanje napredka in razvoja na tem področju, iz katerih izpeljujeva dva kazalnika, ki sta uvodoma že izpostavljena. Kot vir podatkov so vključene mednarodne in slovenske raziskave, mednarodni dokumenti ter pridobljeni statistični podatki.

Metodologija raziskave zajema analizo obstoječe literature in raziskav o učiteljskem poklicu, anketne raziskave med različnimi ciljnimi skupinami, statistično analizo podatkov o zaposlenosti in fluktuaciji učiteljic in učiteljev ter pregled zakonodaje in politik na področju izobraževanja.

Prispevek vključuje dejavnike in priporočila za izboljšanje ugleda učiteljskega poklica, ki obsegajo pet področij, in sicer razvoj sistemske aplikacije za spremljanje kadrovske

situacije, krepitev zaupanja v učiteljski poklic, strategije privabljanja novih učiteljic in učiteljev, povečanje avtonomije učiteljic in učiteljev ter izboljšanje delovnih pogojev in finančnih spodbud.

Opredelitev strokovnih izrazov

Za ustrezno razumevanje besedila je treba opredeliti nekatere osnovne pojme, na katerih temelji prispevek. To so: poklicni ugled, poklicni status, učiteljski poklic/profesija, profesionalizem in profesionalizacija.¹

Poklicni ugled opredeljujemo kot družbeno oceno vrednosti določenega poklica, ki temelji na javni podobi in njegovi zaželenosti. Ta percepcija javnosti se oblikuje na podlagi različnih dejavnikov: izobrazbe, plače, odgovornosti, prispevka k družbi, zgodovinskega pomena poklicev, merimo pa ga z anketami, raziskavami javnega mnenja in analizami medijskih vsebin. Gre za kompleksen pojem, ki vključuje ocenjevanje, kako zaželeno je opravljati določen poklic, in se oblikuje na podlagi socialne predanosti, moči, spoštovanja in časti, povezane z družbenim položajem posameznice oziroma posameznika.

Formalno priznanje in družbeni položaj poklica, ki je definiran z izobrazbenimi zahtevami, odgovornostmi in pravicami, imenujemo poklicni status. Odvisen je od

¹ Viri/povzeto/več o tem: Erčulj, 2009; Svetlik, 1999, v: Imamović, 2014; Imamović, 2014; Fullan in Hargreaves, 2000, v: Drofenik Jerič, 2016; Magister, 2019; Kalin, Čepić, 2019.

družbenonormativnih vrednot, individualnih prednosti in informacij, ki jih posameznice in posamezniki pridobijo skozi socializacijo in karierno življenje. Vključuje merjenje ugleda in spoštovanja, ki ju v družbi uživa poklic. Status poklicev je določen s povprečno vrednostjo plačila in s povprečno pridobljeno izobrazbo posameznih poklicev ter ne neposredno z meritvami mnenj posameznic in posameznikov.

Če primerjamo poklicni ugled in poklicni status, ugotovimo, da je prvi bolj subjektivna ocena, ki temelji na percepciji javnosti, medtem ko je poklicni status objektivnejši in temelji na formalnih kriterijih ter priznanjih.

Poklici, ki zahtevajo visoko stopnjo specializiranega znanja, etične standarde in samoregulacijo ter zavzemajo centralna mesta v družbeni delitvi dela, se imenujejo profesije. Od »navadnih« poklicev se ločijo po širšem področju dela, večji raznovrstnosti, večji odgovornosti, širšem znanju in spretnostih. Pripadnice in pripadniki profesij imajo svojo organizacijo, obvladujejo visoko zahtevna znanja, se dolgo usposabljaajo, njihova dejavnost temelji na sistematični teoriji, njihovo delovanje je v skladu s kodeksom profesionalne etike, oblikujejo posebno profesionalno kulturo, imajo visoko avtonomijo in se močno identificirajo s profesijo.

Zaradi zahtevane visoke izobrazbe, strokovnega znanja in etičnih standardov učiteljski poklic v prispevku obravnavava kot profesijo. Ustreza večini zahtev, ki ga kot takšnega opredeljujejo, čeprav je morda šibkejši na področju poklicne identitete in avtonomije. Učiteljski profesionalizem je opredeljen s kombinacijo veščin, modrosti in strokovnosti

v določenem, spremenljivem okolju razreda ter s sposobnostjo sprejemati neomejene odločitve v takih okoliščinah. Kljub navedenemu se učiteljski poklic sooča z izzivi glede ugleda in statusa.

Pregled mednarodnih in evropskih raziskav

Kakovostna vzgoja in izobraževanje sta ključnega pomena za uspešnost vsake države. V Evropski uniji je kakovost izobraževanja dejavnik za povečanje konkurenčnosti v globaliziranem svetu (Evropska komisija, 2007). Raziskave kažejo, da kakovostno poučevanje učiteljic in učiteljev pozitivno vpliva na dosežke učenk in učencev ter je eden najpomembnejših dejavnikov šolskega okolja (Hammond, 2005; Hanushek, Kain in Rivkin, 2005; Hattie, 2003; Valenčič Zuljan idr., 2011; v: Drofenik Jerič, 2016).

Mednarodne raziskave, posvečene učiteljskemu poklicu, kot ključni problem že od leta 2013 poudarjajo pomanjkanje učiteljic in učiteljev. Do deficita prihaja zaradi demografskih dejavnikov, neustreznih delovnih pogojev in nizkega plačila, kar pa posledično vpliva na privlačnost učiteljskega poklica. Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (v nadaljevanju: OECD) ugotavlja (2022), da se je pomanjkanje učiteljic in učiteljev med pandemijo covid-19 povečalo, zlasti v državah članicah OECD. Največje težave so zaznali v Severni Ameriki, zahodni Evropi in Aziji, in sicer na področjih naravoslovnih in tehničnih predmetov ter specializiranih strokovnih področjih.

Na svetovno krizo pomanjkanja učiteljic in učiteljev opozarja tudi UNESCO. Problem je najizrazitejši v državah z nizkimi in s srednjimi dohodki, torej tam, kjer se soočajo z omejenimi finančnimi viri za izobraževanje, s pomanjkanjem ustrezne infrastrukture in s slabimi pogoji dela, kar pa še dodatno otežuje privabljanje novih učiteljic in učiteljev. Če želimo doseči cilje trajnostnega razvoja in univerzalne dostopnosti do kakovostnega izobraževanja, bo treba do leta 2030 po vsem svetu (tudi v Evropi) zagotoviti približno 44 milijonov učiteljic in učiteljev v osnovnem in srednjem izobraževanju. Pri pomanjkanju učiteljskega kadra torej ne gre le za kratkoročno težavo, temveč za dolgoročni globalni izziv (UNESCO, 2024).

Eurydice 2021 poroča, da se 35 izobraževalnih sistemov po Evropi sooča s pomanjkanjem učiteljic in učiteljev (od leta 2013 se je število izobraževalnih sistemov dvignilo za skoraj trikrat), zlasti pri naravoslovnih in tehničnih predmetih, matematiki in tujih jezikih. Zaradi oddaljenosti, socialno-ekonomske prikrajšanosti nekaterih podeželskih območij je to pereče predvsem na določenih geografskih območjih ter v nekaterih mestnih območjih zaradi visokih življenjskih stroškov.

OECD v študijah poudarja (2006, 2011), da je učiteljski poklic zaradi nizkih plač in staranja učiteljske populacije za mlade vse manj privlačen. Leta 2015 je bilo v povprečju 35 odstotkov učiteljic in učiteljev v državah članicah OECD starejših od 50 let, mlade učiteljice in mladi učitelji predstavljajo manjši delež. Eurostat navaja, da je bilo v Evropski uniji leta 2023 40 odstotkov učiteljic in učiteljev starejših od 50 let; to pomeni, da bo v prihodnjih 15 letih potrebna velika (za)menjava generacij (Eurostat, 2025). Evropski

sindikalni odbor za izobraževanje (v nadaljevanju: ETUCE) poudarja, da je izobraževanje javna dobrina in da so za prihodnjo blaginjo ključni dobro financirani izobraževalni sistemi.

Evropska komisija in ETUCE pripravljata ukrepe za izboljšanje privlačnosti učiteljskega poklica: izboljšanje delovnih pogojev; spodbujanje naložb za boj proti stresu in preobremenjenosti; aktivnosti, posvečene krepitvi ugleda in dvigu privlačnosti učiteljskega poklica; vseživljenjsko učenje; dvig kakovosti izbirnih postopkov, začetnega izobraževanja, podpore v zgodnjih fazah kariere, pri usposabljanjih, plačilu in vodenju.

Na učiteljsko fluktuacijo vplivajo neustrezni delovni pogoji, pogoste reforme, visoko razmerje med učenkami in učenci ter učiteljicami in učitelji, naraščajoče število nalog (Toropova, Myrberg in Johansson, 2020; Bascia in Rottmann, 2011). Vse navedeno prispeva k zgodnjemu opuščanju poklica in upadu števila mladih, ki se odločajo zanj.

Januarja 2023 sta se ETUCE in Evropska zveza delodajalcev v izobraževanju dogovorila o skupnem okviru ukrepov za izboljšanje privlačnosti učiteljskega poklica. Slednji vključujejo izboljšanje delovnih pogojev in spodbujanje naložb za boj proti stresu, težavam z duševnim zdravjem in preobremenjenosti pri delu.

Na 10. svetovnem kongresu Education International v Argentini (Buenos Aires, 29. 7.–2. 8. 2024) so razpravljali o tem, da se soočamo z globalnim pomanjkanjem učiteljic in učiteljev. Ti so po vsem svetu preobremenjeni, premalo plačani in premalo cenjeni. Učiteljice in učitelji so zahtevali nujno ukrepanje za reševanje krize, vključno z večjim

javnim financiranjem izobraževanja in izboljšanjem delovnih pogojev. Organizirali so kampanjo Go Public! Fund Education, ki poziva vlade, naj več vlagajo v javno izobraževanje ter učiteljice in učitelje, v zagotavljanje delovnih pravic in dobrih delovnih pogojev (Education International, 2024).

Pregled slovenskih raziskav

V Sloveniji še ni bilo poglobljene študije o ugledu in privlačnosti učiteljskega poklica, ki bi zajela učiteljice in učitelje iz vse države in na vseh ravneh izobraževanja. Tematike se dotikajo nekateri nacionalni in delovni dokumenti, analize in monografije.² Manjše raziskave so bile izvedene med učenkami in učenci v osnovni šoli,³ študentkami in študenti,⁴ učiteljicami in učitelji razrednega pouka⁵ ter za potrebe magistrskih⁶ in diplomskih del⁷. Razumevanja in reševanja tega problema skozi medsebojne povezane sistemske ravni, na katerih delujejo učiteljice in učitelji (mikro, mezo in makro raven), sta se v znanstveni razpravi lotila Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak (2023). Z obsežno analizo sta prikazala vpogled v globalne trende, ključne za reformo vzgoje in

2 Kalin, Čepić, 2019; Krmac, Hozjan, Kukanja Gabrijelčič, 2021; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2020; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025a; Šteh, Kalin in Čepić, 2019.

3 Mirjanić, 2020.

4 Depolli Steiner, 2022; Depolli Steiner in Puklek Levpušček, 2025; Devjak, Devjak in Polak, 2014; Hozjan, 2020; Kralj in Razdevšek Pucko, 2013; Polak, 2021; Puklek Levpušček in Depolli Steiner, 2024.

5 Kralj in Razdevšek Pučko, 2013; Ivanuš Grmek in Lačen, 2008.

6 Magister, 2019.

7 Imamović, 2014.

izobraževanja. S celostnim pristopom sta obravnavala problem pomanjkanja učiteljskega kadra in z identificiranimi ukrepi za zadržanje učiteljic in učiteljev predstavila možnosti za njihovo implementacijo v slovenski sistem vzgoje in izobraževanja (prav tam).

Raziskave,⁸ ki preučujejo motivacijo posameznic in posameznikov pri odločitvi za učiteljski poklic, ugotavljajo, da se mladi zanj odločajo predvsem zaradi altruističnih in intrinzičnih razlogov: želje po prispevanju k družbi, pomoči mladim pri uspehu, notranje motivacije, uživanja v poučevanju, dela z mladimi, vzorov učiteljic in učiteljev med izobraževanjem.

V Poklicnem barometru 2024, raziskavi Zavoda RS za zaposlovanje (v nadaljevanju: ZRSZ), ki napoveduje razmerja med ponudbo in povpraševanjem na trgu dela, so med poklice, za katere zaznavajo primanjkljaj, za področje šolstva uvrstili: pomočnike vzgojiteljev, predmetne učitelje v osnovni šoli, strokovnjake za vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami, svetovalne delavce v vzgoji in izobraževanju, učitelje poklicnih predmetov, učitelje razrednega pouka in učitelje splošnih predmetov v srednji šoli. Pred sedmimi leti (2018) so bili nekateri vzgojno-izobraževalni poklici⁹ v isti raziskavi v presežku, pet let nazaj (2020) v ravnovesju.¹⁰ Na ZRSZ ugotavljajo, da se bo zaznani in predstavljeni trend pomanjkanja različnih skupin učiteljic in učiteljev nadaljeval. Raziskava med 12

8 Depolli Steiner, 2022; Depolli Steiner in Puklek Levpušček, 2025; Hozjan, 2020; Ivanuš Grmek in Lačen, 2008; Krmac, Hozjan, Kukanja Gabrijelčič, 2021; Puklek Levpušček in Depolli Steiner, 2024; Žarkovič Adlešič idr., 2024.

9 Predmetne učiteljice in predmetni učitelji v osnovni šoli, učiteljice in učitelji razrednega pouka, vzgojiteljice in vzgojitelji ter pomočnice in pomočniki vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok.

10 Predmetne učiteljice in predmetni učitelji v osnovni šoli, strokovnjakinje in strokovnjaki za vzgojno-izobraževalno delo, učiteljice in učitelji razrednega pouka, učiteljice in učitelji v srednji šoli ter vzgojiteljice in vzgojitelji v dijaških domovih, učiteljice in učitelji za poučevanje poklicno specifičnih predmetov.

območnimi službami ZRSZ je v letu 2024 pokazala, da je glavni razlog za to pomanjkanje delovne sile. To pomeni, da ni dovolj posameznic in posameznikov, ki bi se odločali za učiteljski poklic.

Ministrstvo, pristojno za izobraževanje, je konec avgusta 2024 za medije podalo izjavo (STA, 2024), da v naslednjih petih letih pričakujemo upokojitve približno 8 odstotkov učiteljic in učiteljev v osnovni šoli in 14 odstotkov v srednji šoli ter da se jih bo v prihodnjih 10 letih med srednješolskimi učiteljicami in učitelji, ki so v povprečju najstarejše/-i, po pričakovanjih upokojilo 31 odstotkov oziroma vsaka/vsak tretji. Po podatkih ministrstva je konec oktobra 2023 v osnovni šoli manjkalo vsaj 1410 polno zaposlenih učiteljic in učiteljev (največji primanjkljaj zaznavajo med učiteljicami in učitelji za dodatno strokovno pomoč kot učno pomoč, učiteljicami in učitelji matematike, fizike, kemije, računalništva, tehnike, učiteljicami in učitelji za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami), vsaj 630 je bilo tistih, ki so (delno) pokrivali ta manko, a niso izpolnjevali vseh formalnih pogojev za poučevanje. Sindikat SVIZ je tej oceni oporekal in zatrdil, da jih primanjkuje več tisoč in da so številke iz leta v leto slabše. Do navzkrižja interpretacij in podatkov prihaja zaradi različne metodologije. Prav tako »[p]omanjkanje kadra ni zgolj statistična težava, saj se pomembno povezuje z vprašanjem kakovosti, kar navsezadnje vpliva na dosežke učenk in učencev ter splošno kakovost vzgoje in izobraževanja« (Bogdan Zupančič, Gavriloski Tretjak, 2023, str. 78).

Dejavniki, ki vplivajo na ugled in položaj učiteljskega poklica

Pregled strokovnih virov kaže številne dejavnike, ki vplivajo na krepitev ugleda in na dvig privlačnosti učiteljskega poklica. Merjenje rezultatov je nujno za vrednotenje, ker omogoča prepoznavanje dobrih praks in priložnosti za izboljšave. Na podlagi opredeljenih kazalnikov z meritvami spremljamo učinkovitost ukrepov, namenjenih doseganju boljših rezultatov.

V nadaljevanju predstavlja izbrane dejavnike, ki so ključni za razumevanje problematike in predstavljajo vzvod za spreminjanje ugleda učiteljskega poklica v družbi, in dodajava priporočila zanje. Pri njihovem interpretiranju moramo vseskozi imeti v mislih dejstvo, da so vsi tesno prepleteni, povezani in da jih v tem prispevku zaradi lažje preglednosti »umetno« ločujeva.

Dejavniki (sistematično prikazani v prilogi 1) se dotikajo sistemskega vpogleda v trenutno stanje (razvoj aplikacije za spremljanje kadrovske situacije in načrtovanje strategij), krepitev ugleda (dvig mnenja učiteljic in učiteljev o cenjenosti njihovega poklica in zaupanja v šolstvo), avtonomije in vodenja (povečanje avtonomije učiteljic in učiteljev ter njihovega vpliva na odločevalsko politiko), stresa in samoučinkovitosti (spremljanje ravni stresa in izboljšanje delovnih pogojev za učiteljice in učitelje) ter finančnega vidika.

Sistemski vpogled v aktualno kadrovsko problematiko na področju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji

Po podatkih Statističnega urada RS (nanašajoč se na šolsko leto 2023/2024) je najnižji delež (22 odstotkov) učiteljic in učiteljev, starih 50 let ali več, na področju predšolske vzgoje, med učiteljicami in učitelji v osnovni šoli je toliko starih skoraj ena tretjina (31 odstotkov), med srednješolskimi skoraj polovica (49 odstotkov), med višješolskimi predavateljicami in predavatelji 61 odstotkov. Na drugi strani je odstotek mlajših od 30 let še vedno nizek, a se v zadnjih letih nekoliko povečuje (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2024).

Temu pritrjuje tudi raziskava TALIS 2024, v kateri ugotavljajo, da je povprečna starost osnovnošolskih učiteljic in učiteljev v Sloveniji približno 45 let (primerljivo s povprečjem OECD za raven ISCED 2), srednješolskih pa 48 let (tri leta višja od povprečja TALIS za raven ISCED 3). Približno tretjina osnovnošolskih učiteljic in učiteljev (33 odstotkov v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 32 odstotkov v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole) in 49 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev je starih 50 in več (povprečje OECD za raven ISCED 2: 37 odstotkov). Mlajših od 30 let je v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole 8 odstotkov učiteljic in učiteljev, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli pa po 6 odstotkov (povprečje OECD za raven ISCED 2: 10 odstotkov). Pri spolni strukturi prihaja pri nas do velikega neravnovesja med spoloma. Feminizacija učiteljskega poklica v Sloveniji je med sodelujočimi državami med izrazitejšimi in je na vseh ravneh

(prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole: 90 odstotkov, tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole: 79 odstotkov, srednja šola: 70 odstotkov) za približno 10 odstotnih točk višja od mednarodnih povprečij (povprečje OECD za ISCED 2: 70 odstotkov, povprečje TALIS za ISCED 1: 77 odstotkov, povprečje TALIS za ISCED 3: 62 odstotkov). Glede izobrazbe ima v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole 72 odstotkov učiteljic in učiteljev v Sloveniji zahtevano izobrazbo druge bolonjske stopnje ali več, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole je takšnih 76 odstotkov, v srednji šoli pa 78 odstotkov. Učiteljic in učiteljev, za katere poučevanje ni bila njihova prva poklicna izbira, je v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole 1 odstotek, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole 3 odstotke in v srednji šoli 10 odstotkov (povprečje izobraževalnih sistemov OECD za raven ISCED 2: 8 odstotkov) (Japelj Pavešić, Novak idr., 2025; OECD, 2025; Pedagoški inštitut, 2025).

»Pomanjkanje učiteljic in učiteljev, ki izvira iz kombinacije demografskih sprememb, kot so upokojitve izkušenih učiteljic in učiteljev, in nezadostne privlačnosti učiteljskega poklica, vodi do razmer, ko šole in univerze ne morejo zadovoljiti povpraševanja po ustrezno usposobljenih pedagoških kadrih.« (Bogdan Zupančič, Gavriloski Tretjak, 2023, str. 78)

Za celostno reševanje problematike pomanjkanja učiteljic in učiteljev je treba vzpostaviti sistemski vpogled v aktualno kadrovske situacijo ter načrtovati prihodnje stanje na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. S tem bi zagotovili spremljanje starostne in izobrazbene strukture zaposlenih, stopnje pričakovanega upokojevanja, pokritosti

povpraševanja po učiteljicah in učiteljih ter vrste in razloge za trajanje zaposlitve za nedoločen in določen delovni čas.

Področje systemskega vpogleda v aktualno kadrovsko problematiko opredeljuje spodnji dejavnik.

Dejavnik 1: Systemski vpogled v aktualno kadrovsko problematiko in načrtovanje prihodnjega stanja na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Predlog 1.1: Razvoj systemske aplikacije, ki bo v vsakem trenutku omogočala vpogled v stanje na področju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju ter bo služila za načrtovanje strategij in predvidevanj za prihodnost.

Krepitev ugleda in položaja učiteljskega poklica ter zaupanja vanj in v šolstvo

Privlačnost učiteljskega poklica je povezana s statusom učiteljic in učiteljev v družbi, ki se izkazuje v učnem procesu. Nanaša se tudi na strokovne kompetence, osebnostne lastnosti in ustrezne pogoje dela, ki vplivajo na zadovoljstvo zaposlenih. Status poklica se poveča, če ta v družbi velja za uglednega. Za dvig privlačnosti poklica so ključne/-i odlične/-i, profesionalne/-i, empatične/-i, pravične/-i, spodbujajoče/-i, fleksibilne/-i, na lastno učenje osredotočene/-i učiteljice in učitelji.

Raziskovanje poklicnega ugleda odraža vrednote družbe in kaj ljudje cenijo. Denarna nagrada, čeprav med dejavniki ugleda ni na prvem mestu, močno vpliva na to, kaj kultura ceni (Magister, 2019). Mlade za poklic navdušijo učiteljice in učitelji, ki jih poučujejo v osnovni in srednji šoli, saj s svojim zgledom in z delom vplivajo na to, da se le-ti kasneje odločijo za učiteljski poklic. Po vzoru nekaterih evropskih držav, kjer je učiteljski poklic cenjen (npr. Finska), bi z dvigom zahtevnosti pogojev za vpis na pedagoški študij posledično prispevali k dvigu ugleda poklica samega.

Potrebno je spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljic in učiteljev. To jih usmerja k strokovno premišljenemu delovanju in promoviranju poučevanja kot profesije (Drofenik Jerič, 2016). Učiteljice in učitelji so zadovoljnejši, če šola podpira njihov profesionalni razvoj in jim nudi možnosti sodelovanja pri vodenju šole, saj je avtonomija pri sprejemanju odločitev temelj profesionalizma.

Raziskave kažejo, da starši visoko ocenjujejo pomen in ugled dela učiteljic in učiteljev, medtem ko učiteljice in učitelji sami zase menijo, da v družbi, medijih in s strani vlade niso spoštovani (Imamović, 2014). Kljub temu so učiteljice in učitelji na splošno zadovoljne/-i s svojim delom, vendar nizki ugled poklica vpliva na kakovost njihovega dela (Imamović, 2014).

Po raziskavi PIRLS 2021 je večina učiteljic in učiteljev osebno zadovoljna s svojim poklicem (55 odstotkov učencev [četrtošolcev] poučujejo tisti/tiste, ki so zelo zadovoljni s svojim poklicem; 61 odstotkov tisti/tiste, ki zelo pogosto čutijo, da ima njihovo delo smisel in

namen; večino učencev – 59 odstotkov pa tisti/tiste, ki se zelo pogosto počutijo cenjene zaradi svojega dela), vendar zaznavajo, da družba njihovega poklica ne ceni dovolj visoko (Pedagoški inštitut, 2023, str. 51).

Raziskava družbe Valicon Ogledalo Slovenije, ki med drugim meri zaupanje v institucije in poklice, izkazuje, da trend zaupanja v učiteljski poklic v obdobju 2018–2025 raste (z izjemo 2021: 58 točk) in je bil marca 2025 na 48 točkah (2 točki višji kot marca 2024). Šolstvo kot institucija je bilo na zadnjem merjenju na osmem oziroma zadnjem mestu pozitivnega zaupanja pri merjenju zaupanja v institucije (4 točke višji kot oktobra 2024 in 1 točko višji kot marca 2024).

Zaskrbljujoče je, da si skoraj tretjina učiteljic in učiteljev, vključenih v raziskavo TALIS 2024, v prihodnjih petih letih želi zamenjati svoj poklic (OECD, 2025).

Razviti moramo strategije, ki bodo ciljno usmerjene v privabljanje novih učiteljic in učiteljev v učiteljski poklic ter v ohranjanje zaposlenih v njem. Uvesti jih moramo tudi za tiste, ki so iz njega izstopili. Spremljati moramo, kdo vstopa v ta poklic in kdo v njem ostane.

Pri oblikovanju ustreznih strategij za privabljanje učiteljic in učiteljev je treba izhajati iz rezultatov raziskav, ki razkrivajo vzroke za opuščanje poklica. V njihovo iskanje so se vključile kadrovske agencije in učiteljska združenja. Teaching personnel (2024) iz Velike Britanije, ki se ukvarja z zaposlovanjem učiteljic in učiteljev, predlaga, da se pogoji dela

(npr. prevelika delovna obremenitev) izboljšajo z uporabo tehnologije pri zmanjšanju administrativnih nalog in s fleksibilnimi oblikami dela. V ameriškem Teaching channel (2024) poudarjajo, da k večji motivaciji in pozitivni klimi prispeva spodbudno delovno okolje – s pomočjo mentorstva, sodelovanja med učiteljicami in učitelji, s poudarkom na njihovem duševnem in fizičnem zdravju. Pomembna je podpora v različnih fazah kariere, možnosti za nenehno profesionalno in osebno rast ter razvoj.

Dejavnik krepitev ugleda in položaja učiteljskega poklica ter zaupanja vanj in v šolstvo je opredeljen s spodnjimi predlogi.

Dejavnik 2: Krepitev ugleda in položaja učiteljskega poklica ter zaupanja vanj in v šolstvo.

Predlog 2.1: Dvig učiteljskega mnenja pri trditvi, da družba ceni njihov poklic.

Predlog 2.2: Dvig stopnje zaupanja v učiteljski poklic.

Predlog 2.3: Napredovanje na lestvici zaupanja v šolstvo kot institucijo.

Predlog 2.4: Razvoj in implementacija učinkovitih strategij privabljanja posameznic in posameznikov za in v učiteljski poklic.

Avtonomija, vodenje in vpliv učiteljic in učiteljev na odločevalsko politiko

Za profesionalizacijo poklica so ključnega pomena visoka strokovna usposobljenost učiteljic in učiteljev, spoštljiv odnos do učenk in učencev, različne oblike sodelovanja med učiteljicami in učitelji, način vodenja šolske politike, razgledanost, poznavanje strokovne terminologije, zmožnost argumentiranja odločitev, ustrezni delovni pogoji, kolegialna pomoč in kakovostna ponudba stalnega strokovnega usposabljanja (Drofenik Jerič, 2016).

Avtonomija učiteljskega dela in porazdeljen sistem vodenja, v katerem je vzpostavljeno zaupanje v njihovo delo, omogočata učiteljicam in učiteljem prevzemanje odgovornosti znotraj raznolikih dejavnosti šole. Raziskave kažejo, da je korelacija med družbeno zaželeno stopnjo avtonomije učiteljice oziroma učitelja in predpisi, pravilniki ter nacionalnimi preverjanji znanja, ki omejujejo delo učiteljice oziroma učitelja, diametralno nasprotna (Glasser, 1994, v: Imamović, 2014).

Opolnomočenje učiteljic in učiteljev v vlogi vodij, tako znotraj šol kot zunaj njih, povečuje zadovoljstvo z njihovim delom. O višji ravni zadovoljstva namreč poročajo tiste/-i, ki se aktivno vključujejo v šolske odločitve, so spodbujene/-i k vodenju ali verjamejo, da lahko vplivajo na izobraževalno politiko (OECD, 2025).

Pogoja za zadovoljstvo učiteljic in učiteljev sta: a) avtonomija in b) zmožnost sprejemanja odločitev, povezanih z njihovim delom.

Učiteljice in učitelji z večjo avtonomijo pri poučevanju pogosteje poročajo o večji prilagodljivosti pri poučevanju, večjem zadovoljstvu pri delu in boljšem počutju. Podatki TALIS 2024 kažejo, da so tiste/-i, ki poročajo o višji stopnji avtonomije, samozavestnejše/-i pri vodenju razreda in poučevanju. Pozitivna povezava med avtonomijo in samoučinkovitostjo je močnejša in doslednejša pri izkušenih učiteljicah in učiteljih (OECD, 2025).

Učiteljice in učitelji v Sloveniji poročajo o nadpovprečni vključenosti v vodenje in avtonomiji v večini opazovanih šolskih dejavnostih vodenja in pri odločitvah o kurikulu (Pedagoški inštitut, 2025). Več kot 90 odstotkov učiteljic in učiteljev poroča o visoki stopnji avtonomije pri izbiri učnih metod, načrtovanju in pripravi pouka. Pri nas za mednarodnim povprečjem zaostajamo pri izvajanju pouka na fleksibilen način na obeh stopnjah osnovnošolskega izobraževanja (tretje vzgojno-izobraževalno obdobje: 66 odstotkov; povprečje TALIS: 74 odstotkov). Pri izbiri ocenjevalnih dejavnosti smo nižji rezultat od povprečja dosegli na vseh treh stopnjah izobraževanja. Najslabše med vsemi je na vseh treh stopnjah ocenjena izbira učnih ciljev (v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju: 46 odstotkov; povprečje TALIS: 70 odstotkov) (OECD, 2025).

Raziskava TALIS 2024 ugotavlja, da le okoli 7 odstotkov učiteljic in učiteljev v osnovni šoli in 14 odstotkov v srednji šoli v Sloveniji meni, da je njihov poklic cenjen v družbi, kar je precej nižje od povprečja OECD za raven ISCED 2 (22 odstotkov) (OECD, 2025).

Zelo nizko so učiteljice in učitelji v raziskavi TALIS 2024 ocenili trditev, da politični odločevalci cenijo njihovo mnenje (prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole: 7 odstotkov, tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole: 5 odstotkov, srednje šole: 9 odstotkov), in le majhen delež jih meni, da lahko vplivajo na nacionalno izobraževalno politiko (prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole: 16 odstotkov, tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole: 14 odstotkov, srednje šole: 20 odstotkov). Poleg tega v treh od osmih izobraževalnih sistemov, za katere so na voljo podatki o osnovnem in srednjem izobraževanju, večji delež srednješolskih učiteljic in učiteljev poroča o večjem vplivu na politiko v primerjavi s tistimi, ki so zaposleni v osnovnih šolah. Največja razlika je opažena prav v Sloveniji (6 odstotnih točk) (OECD, 2025).

Na ta dejavnik se nanaša predlog, vezan na avtonomijo učiteljic in učiteljev ter njihovo sodelovanje pri odločanju.

Dejavnik 3: Avtonomija, vodenje in vpliv učiteljic in učiteljev na odločevalsko politiko.

Predlog 3.1: Izbor aktivnejših oblik in metod sodelovanja učiteljic in učiteljev s političnimi odločevalci.

Stres in samoučinkovitost

Učiteljski poklic spada med stresno ogrožene poklice. Posledično to vodi v duševne ali telesne bolezni (Slivar, 2017). Najranljivejše učiteljice in učitelji so tiste/-i, ki so nekompetentne/-i, razočarane/-i in neprilagodljive/-i (Slivar, 2017). Izkazuje se, da na dejavnike doživljanja stresa vpliva spol, delovna doba, šolski program, osebnostne lastnosti, vzorci vedenja, motivacija za poučevanje in socialna podpora na delovnem mestu (Depolli Steiner, 2011). Ocena stresnosti poklica ni nujno enaka intenzivnosti doživetega stresa, saj na to vplivajo osebnostne lastnosti in učinkovitost pri spoprijemanju z njim (prav tam).

Približno četrtnina do tretjina evropskih in severnoameriških učiteljic in učiteljev svoje delo ocenjuje kot stresno ali izjemno stresno (Depolli Steiner, 2011). Raziskava TALIS 2024 poroča, da v povprečju ena petina učiteljic in učiteljev ravni ISCED 2 v državah OECD doživlja velik stres na delovnem mestu, predvsem zaradi administrativnega dela (OECD, 2025). Pri nas zelo velik stres navaja 18 odstotkov učiteljic in učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 19 odstotkov tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 13 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev. Okrog 30 odstotkov pa doživlja precejšnega (OECD, 2025).

Zaradi stresa mnoge/-i učiteljice in učitelji razmišljajo o opustitvi poklica. Ugotovljeno je, da želijo tiste/-i, ki zaznavajo večji stres, pogosteje zamenjati zaposlitev (OECD, 2025).

V raziskavi TALIS 2024 je približno polovica učiteljic in učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v Sloveniji pri oceni, kolikšen dejavnik stresa je njihovo delo, označila, da so pod velikim ali precejšnim stresom, pri čemer so največji pomen pripisali administrativnemu delu, reševanju zahtev staršev ali skrbnikov, vzdrževanju discipline v razredu ter odgovornosti za socialno-čustveno dobrobit učenk in učencev. Poročali so, da stres vpliva na njihovo duševno (6–8 odstotkov) in telesno zdravje (6–7 odstotkov) (OECD, 2025).

Samoučinkovitost učiteljic in učiteljev povezujemo z njihovimi prepričanji, da lahko učinkovito poučujejo ter spodbujajo učenčino in učenčevo zavzetost in učenje, ter je pomemben dejavnik, ki kaže na to, kako se spoprijemajo z zahtevnimi situacijami. Raziskave kažejo, da je višja samoučinkovitost povezana z manj izgorelosti, z večjim zadovoljstvom pri delu, z dobrim počutjem, z boljšimi učnimi dosežki, z boljšimi pedagoškimi praksami, z višjo kakovostjo poučevanja ter z večjo motivacijo učenk in učencev. Samoučinkovitejše/-i učiteljice in učitelji tudi pogosteje uporabljajo raznolike ter učenkam in učencem prilagojene prakse poučevanja (Japelj Pavešič, Novak idr., 2025; OECD, 2025).

Po samooceni so učiteljice in učitelji vseh treh ravni vzgojno-izobraževalnega sistema v Sloveniji v manjši meri od povprečja OECD prepričani, da lahko vplivajo na to, da učenke in učenci verjamejo v svojo uspešnost v šoli. Prav tako so nižje od povprečja pri motiviranju učenk in učencev, ki kažejo nizko stopnjo zanimanja za šolsko delo, in pri tem, koliko jim pomagajo ceniti učenje. Kot pozitivno se izkazuje dejstvo, da so deleži pri vseh zastavljenih

trditvah izredno visoki. Pri številnih postavkah so nad povprečjem – na primer pri postavljanju jasnih pričakovanj glede vedenja, pomoči pri kritičnem razmišljanju, uporabi različnih pristopov ocenjevanja ter pri zmanjševanju razlik pri dosežkih med učenci (OECD, 2025).

Zmanjšanje ugleda učiteljskega poklica in doživljanje stresa sta prepletena dejavnika; negativno vplivata na samopodobo učiteljic in učiteljev ter na stališče do poklica (Esteve, 1990). Na ta dejavnik se nanašajo predlogi za spremljanje ravni stresa v učiteljskem poklicu.

Dejavnik 4: Spremljanje ravni stresa in samoučinkovitosti v učiteljskem poklicu.¹¹

Predlog 4.1: Identifikacija dejavnikov stresa in načrtovanje izboljšav.

Predlog 4.2: Krepitev odpornosti učiteljic in učiteljev v šolah ter posledično dvig samoučinkovitosti učiteljic in učiteljev za poučevanje, zadovoljstvo z delom in predanost ter preprečitev odhajanja iz poklica.

Predlog 4.3: Pregled in racionalizacija administrativnih nalog ravnateljic in ravnateljev ter učiteljic in učiteljev in/ali delitev administrativnega bremena ravnateljice oziroma ravnatelja s podpornim osebjem.

¹¹ Stres in samoučinkovitost sta dejavnika, pri katerih moramo vseskozi imeti v mislih, da sta neločljivo povezana z drugimi dejavniki, iz katerih izhajata.

Plača in delovni pogoji

Plača je ključni element privlačnosti učiteljskega poklica, saj vpliva na privabljanje novih učiteljic in učiteljev ter na zadrževanje obstoječih. V večini evropskih držav je učiteljski poklic izgubil privlačnost zaradi nizkih plač in slabih delovnih pogojev (Eurydice, 2023; Han, Borgonovi in Guerrio, 2017).

Herzbergova dvofaktorska teorija pojasnjuje, da plača kot higienik ne povečuje motivacije, vendar njena nekonkurenčnost odvrta potencialne učiteljice in učitelje (Herzberg, 2017; temu potrjuje Eurydice, 2023). Višje plače so povezane z večjim interesom učenk in učencev za učiteljski poklic (Han, Borgonovi in Guerrio, 2017).

Letne bruto začetne plače učiteljic in učiteljev se med evropskimi državami razlikujejo. V Sloveniji je v šolskem letu 2023/2024 za ISCED 2 znašala na začetku kariere 24.525 €, po 10 letih 36.410 € in dosegla vrh pri 41.968 € (Eurydice, 2025). Po raziskavi TALIS 2024 je v Sloveniji s plačo zadovoljnih 36 odstotkov učiteljic in učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, 33 odstotkov učiteljic in učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja v osnovni šoli ter 34 odstotkov učiteljic in učiteljev v srednji šoli (OECD, 2025).

S 1. 1. 2025 je v Sloveniji prišlo do temeljne prenove sistema plač v javnem sektorju, usmerjene v odpravo uravnilovke v spodnjem delu plačne lestvice, v večjo variabilnost,

povezano z učinkovitostjo dela, fleksibilnost nagrajevanja javnih uslužbenk in uslužbencev ter večjo privlačnost sistema za mlade.

Dne 20. 6. 2025 je bila potrjena novela Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja s členom o določitvi obsega sredstev za razvoj in investicije na področju vzgoje in izobraževanja, ki so vezana na delež bruto domačega proizvoda (BDP), in sicer v višini 0,5 odstotkov. Sredstva bodo namenjena za financiranje razvojnih nalog, programov in projektov ter investicij v izobraževalno infrastrukturo. Od 1. 1. 2027 se bodo vsako leto povečevala v povprečju za 0,025 odstotne točke BDP, v skladu s proračunskimi možnostmi, dokler se ne doseže ciljna vrednost deleža BDP (0,5 odstotkov).

Od leta 2022 ministrstvo, pristojno za izobraževanje, redno objavlja letni javni razpis za dodelitev štipendij študentom pedagoških študijskih programov v posameznem študijskem letu. Namen razpisa je spodbujanje mladih za izobraževanje v tistih pedagoških študijskih programih, po katerih se izobražujejo za opravljanje poklicev, za katere zaznavamo pomanjkanje in neskladje med trenutnim in prihodnjim obsegom kadra na področju vzgoje in izobraževanja. Od pričetka do danes se je povečalo število štipendistk in štipendistov (s 50 na 100) in zvišal znesek štipendije (z 200 € na 300 €).

Na dejavnik plača in delovni pogoji se nanašajo predlogi, ki zajemajo finančni vidik področja vzgoje in izobraževanja: a) spremljanje zakonsko predpisanega dviga BDP za šolstvo in b) kadrovske štipendije za pedagoške študijske programe.

Dejavnik 5: Finančni vidik učiteljskega poklica.

Predlog 5.1: Redno letno spremljanje zakonskega dviga BDP za financiranje razvoja in investicij na področju vzgoje in izobraževanja.

Predlog 5.2: Razširitev področja štipendiranja na vse pedagoške študijske programe in spremljanje učinkov.

Predlog 5.3: Zvišanje števila štipendij.

Med vsemi predhodno navedenimi dejavniki predlagava kontinuirano spremljanje dveh:

- krepitev ugleda in položaja učiteljskega poklica ter zaupanja vanj in v šolstvo;
- spremljanje ravni stresa in samoučinkovitosti v učiteljskem poklicu.

Prvi dejavnik bomo spremljali v okviru kazalnika Učiteljski poklic ima ugled v družbi, drugega pa v okviru kazalnika Učiteljicam in učiteljem je zagotovljeno varno ter spodbudno delovno okolje.

Prvi kaže odziv družbe na aktualno problematiko in je tesno povezan z družbenimi vrednotami, drugi je ključen zaradi spremljanja učinkovitosti zastavljenih ukrepov, ki lahko pomembno vplivajo na opuščanje poklica ali odločitev zanj.

Sklepne misli

Za dvig ugleda in privlačnosti učiteljskega poklica je potrebna usklajena akcija vseh deležnikov v sistemu vzgoje in izobraževanja s sporočilom: učiteljski poklic igra ključno vlogo pri razvoju prihodnjih generacij, neposredno in posredno vpliva na življenjske odločitve/življenje vsake posameznice oziroma posameznika, predstavlja temelj napredka družbe kot celote ter je eden njenih stebrov. Učiteljice in učitelji potrebujejo pozitivno spodbudo pri oblikovanju svoje profesionalne samopodobe, saj je njihovo delovanje odvisno od tega, koliko se cenijo in kako jih vidi družba. Prevzeti morajo aktivno vlogo in javnosti pokazati, kakšno delo opravljajo, s kakšnimi izzivi se soočajo in kakšne uspehe dosegajo.

Zaupanje v šolstvo in učiteljski poklic je odvisno od številnih dejavnikov. Starše je treba informirati in vključevati v dejavnosti šole, z njimi vzpostaviti dobro komunikacijo, vendar jim obenem jasno začrtati mejo njihovih pristojnosti. Njihovo zaupanje v delo učiteljic in učiteljev je pomemben dejavnik dviga ugleda učiteljskega poklica.

Osnovni vrednoti za dvig ugleda učiteljskega poklica sta zaupanje sistema in strokovne javnosti v znanje učiteljic in učiteljev, njihovo vlogo in profesionalno presojo. S tem je povezana avtonomija učiteljic in učiteljev ter prevzemanje odgovornosti za lastno delovanje. Vključevanje učiteljic in učiteljev v projekte uvajanja sprememb na ravni sistema je sporočilo njim samim in širši javnosti. Krepi njihovo samopodobo in strokovno samozavest.

Zadovoljstvo pri vzgojno-izobraževalnem delu in predanost učiteljskemu poklicu dosežemo z večjo skrbjo za zaposlene v šolah in z dvigom samoučinkovitosti. Posvetiti se moramo vidikom, ki povzročajo največ stresa, in načrtovati njihove izboljšave na različnih ravneh (tudi vodenja).

Vse naštetu ne bo dovolj, če se ne bo spremenilo finančno vrednotenje dela učiteljic in učiteljev, če se učiteljicam in učiteljem na začetku kariere ne bo namenilo ustreznega plačila, primerljivega z drugimi enako zahtevnimi poklici, in če ne bo denarnih spodbud v času študija.

Podpora učiteljicam in učiteljem na ravni sistema in aktivna vloga pri sooblikovanju politike na področju vzgoje in izobraževanja vplivata na profesionalno držo in odpornost, ki je potrebna za ohranitev (fizičnega in duševnega) zdravja učiteljic in učiteljev ter njihovega dobrega počutja. Le osebnostno močne/-i in strokovno usposobljene/-i učiteljice in učitelji, aktivno vključene/-i v odločanje, bodo kos kompleksnim situacijam, s katerimi se vsakodnevno soočajo, in se bodo znale/-i izogniti pastem stresa in izgorelosti, ki je v veliki meri razlog za opuščanje učiteljskega poklica.

Država bi/bo morala poskrbeti za jasno vizijo in smer razvoja, ustrezno zakonodajo, politiko privabljanja najkakovostnejših kadrov v poklic ter ciljno povezovanje, sodelovanje in komunikacijo med ključnimi deležniki v vzgoji in izobraževanju. Potrebujemo sistematično obravnavo področja, vezanega na krepitev ugleda in dvig privlačnosti učiteljskega poklica – pripravo strategije, v kateri se bodo nagovarjali izzivi skozi skupnost

vseh javnih zavodov in širšega družbenega okolja. Korak v pravo smer je priprava nacionalnega poročila o kakovosti in določitev kazalnikov, ki jih bomo spremljali in merili, ter načrtovanje prihodnjih aktivnosti na različnih področjih vzgojno-izobraževalnega sistema.

Literatura in viri

- Bascia, N., in Rottmann, C. (2011). What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform. *Journal of Education Policy*, 26(6), 787–802.
- Bogdan Zupančič, A., in Gavriloski Tretjak, M. (2023). Pomanjkanje učiteljev in ukrepi za zagotavljanje kadra v kontekstu reforme vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 75–114. <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=2273>
- Depolli Steiner, K. (2011). Analiza izvorov stresa osnovnošolskih učiteljev = Analysis of primary teacher stress' sources. *Psihološka obzorja*, 20(3), 121–138. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2011_3/depolli.pdf
- Depolli Steiner, K. (2022). Teacher motivation and commitment to the teaching profession among Slovenian teacher education students = Motivacija za poučevanje in zavezanost učiteljskemu poklicu pri slovenskih študentih pedagoških smeri. *Psihološka obzorja*, 31, 516–525. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-JOJTJCSK>
- Depolli Steiner, K., in Puklek Levpušček, M. (2025). Motivacija za učiteljski poklic, pričakovanja in zavezanost bodočih učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 40(1), 94–108. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/164/version/164>
- Devjak, T., Devjak, S., in Polak, A. (2014). Dejavniki vpliva na izbiro pedagoškega poklica: motivi, pričakovanja in profesionalni razvoj. *Pedagoška obzorja*, 29(1), 3–18. https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2014_29_1.pdf
- Drofenik, V. (2016). *Učiteljeva poklicna vloga in njegov profesionalni razvoj: magistrsko delo*. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/3533>
- Education International. (2024). *The world's educators demand urgent action to tackle the global teacher shortage*. <https://www.ei-ie.org/en/item/28897:the-worlds-educators-demand-urgent-action-to-tackle-the-global-teacher-shortage>
- ETUCE LIEGE 2022. (2022). Policy Paper, Raising the Status and Improving the Attractiveness of the Teaching Profession. ETUCE Special Conference, the Regional Special Conference of Education International, 5. in 6. 7. 2022. <https://www.csee-etuice.org/en/resources/policy-papers/4912-raising-the-status-and-improving-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-2022>
- Eurydice Slovenija. (2025). *Plače učiteljev v Evropi 2023/24*. <https://sio.si/publikacije/Teachers'-and-School-Heads'-Salaries-and-Allowances-in-Europe-2023-24-EN-fact-sheet.pdf>
- Evropska komisija. (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the quality of teacher education* (COM(2007) 392 final). Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52007DC0392>
- Evropska komisija/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. <https://www.eacea.ec.europa>

- .eu/news-events/news/eurydice-report-teachers-europe-2021-03-24_en
- Evropska komisija. (2023). Pregled izobraževanja in usposabljanja 2023. Slovenija. Urad za publikacije Evropske unije. https://www.acs.si/wp-content/uploads/2023/11/Pregled_izobrazevanja_in_usposabljanja_2023-Slovenija.pdf
 - Eurostat. (2025). *The backbone of education: EU's 5.26 million teachers*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/edn-20251002-1>
 - Han, S. W., Borgonovi, F., in Guerriero, S. (2018). What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective. *American Educational Research Journal*, 55(1), 3–39. <https://sci-hub.se/10.3102/0002831217729875>
 - Herzberg, F. (2017). *Motivation to work*. Routledge.
 - Hozjan, D. (2020). Dejavniki odločanja za učiteljski poklic. *Vzgoja*, 22(85), 9–11. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4ZSMGWXN>
 - Imamović, S. (2014). *Ugled učiteljskega poklica v družbi: diplomsko delo*. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=124175&lang=slv>
 - Ivanuš Grmek, M., in Lačen, I. (2008). Razlogi študentov za izbiro poklica učitelj razrednega pouka. *Revija za elementarno izobraževanje*, 1(1/2), 87–94. <https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?id=52706>
 - Japelj Pavešič, B., Novak, J., Zavašnik, M., Ažman, T., in Jurič Rajh, A. (ur.). (2025). *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS 2024: poučevanje in učenje v Sloveniji in po svetu*. Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-404-9>
 - Klemenčič, E. M., in Mirazchiyski, P. V. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/05/Nacionalno_porocilo_PIRLS_2021.pdf
 - Krmac, E., Hozjan, D., in Kukanja Gabrijelčič, M. (2021). *Možnosti aktivnega staranja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Konfederacija sindikatov javnega sektorja Slovenije. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-078-3.pdf>
 - Magister, K. (2019). *Analiza percepcije poklicnega ugleda v Sloveniji: magistrsko delo*. <http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/magister3571-B.pdf>
 - Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2020). *Pogled na izzive slovenske vzgoje in izobraževanja*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.si%2Fassets%2Fministrstva%2FMVI%2FDokumenti%2FRazvoj-solstva%2FRazvoj-in-kakovost%2FPogled-na-izzive-slovenske-VIZ_15.10.2020_oddani-dokument_lekt_sprejete-spremembe-TT_SM.docx&wdOrigin=BROWSELINK
 - Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2024). *Ob svetovnem dnevu učiteljev 2024: gradivo za medije*. Vlada Republike Slovenije. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.si%2Fassets%2Fministrstva%2FMVI%2FDokumenti%2F0b-svetovnem-dnevu-uciteljev-2024-gradivo-za-medije.docx&wdOrigin=BROWSELINK>
 - Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025a). *Analiza pomanjkanja vzgojiteljic in vzgojiteljev, učiteljic in učiteljev ter drugih strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju: analiza stanja*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Razvoj-solstva/Razvoj-in-kakovost/Analiza-pomanjkanja-v-viz_Koncna2025-05-29.pdf
 - Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025b). *Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033 (RPVI2033+)*. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.si%2Fassets%2Fministrstva%2FMVI%2FDokumenti%2FRazvoj-solstva%2FRazvoj-in-kakovost%2FPogled-na-izzive-slovenske-VIZ_15.10.2020_oddani-dokument_lekt_sprejete-spremembe-TT_SM.docx&wdOrigin=BROWSELINK
 - Mirjanić, A. (2020). Pogledi učenk in učencev na poklic učiteljice in učitelja v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 71(3), 45–56. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/03-2020_pogledi-ucenk-in-ucencev-na-poklic-uciteljice-in-ucitelja-v-osnovni-soli/
 - OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.
 - OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. OECD Publishing. <https://doi.or/10.1787/90df6235-en>
 - Pedagoški inštitut. (2025). *TALIS 2024: povzetki*. <https://www.pei.si/wp-content/uploads/2025/10/TALIS24-povzetki.pdf>
 - Poklicni razvoj učiteljev: ugled in transverzalne kompetence = *Teachers' professional development* (1. e-izd.). (2019). Znanstvena založba Filozofske fakultete; Pedagoška fakulteta. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/150/246/3900-1>
 - Polak, A. (2021). Učitelji, ki so nas poučevali, kot dejavnik (zgled?) v procesu oblikovanja poklicne vloge učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 52(1–2), 45–56. <https://www.zrss.si>

- [/wp-content/uploads/2023/08/01_AlenkaPolak-1.pdf](#)
- Puklek Levpušček, M., in Depolli Steiner, K. (2024). Perceptions of the Teaching Profession and Motivation to Teach Among Slovenian University Students = Zaznave učiteljskega poklica in motivacija za poučevanje med slovenskimi študenti. *CEPS Journal*, 14 (24 str.). <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/1745/1745>
 - STA, D. L. (2024). Ob pomanjkanju učiteljic in učiteljev nas v naslednjih letih čaka val upokojitev. <https://www.24ur.com/novice/slovenija/ob-pomanjkanju-uciteljev-nas-v-naslednjih-letih-caka-val-upokojitev.html>
 - Teaching Channel. (2024). 5 Supports for Recruiting New Teachers to Your School. <https://www.teachingchannel.com/k12-hub/blog/5-supports-for-recruiting-new-teachers-to-your-school/>
 - Teaching Personnel. (2024a). How to Make Teaching an Attractive Career Choice. <https://www.teachingpersonnel.com/tp-posts/2024-4/>
 - Toropova, A., Myrberg, E., in Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97.
 - UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession>
 - Valicon. (2025). Ogledalo Slovenije Pomlad 2025. <https://www.valicon.net/sl/2025/04/valicon-ogledalo-slovenije-pomlad-2025/>
 - Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (1996). Uradni list RS, št. 12/96, 23/96 – popr., 22/00 – ZJS, 64/01, 108/02, 34/03, 79/03, 65/05, 118/06 – ZUOPP-A, 129/06, 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, 71/23, 22/25 – ZZZRO-1 in 48/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
 - Zavod RS za zaposlovanje. (2018). Poklicni barometer 2018. https://www.ess.gov.si/fileadmin/user_upload/Trg_dela/Dokumenti_TD/Poklicni_barometer/Poklicni-Barometer_2018_SLO.pdf
 - Zavod RS za zaposlovanje. (2020). Poklicni barometer 2020. https://www.ess.gov.si/fileadmin/user_upload/Trg_dela/Dokumenti_TD/Poklicni_barometer/Poklicni-Barometer_2020_SLO.pdf
 - Zavod RS za zaposlovanje. (2024). Poklicni barometer 2024. https://www.ess.gov.si/fileadmin/user_upload/Trg_dela/Dokumenti_TD/Poklicni_barometer/edited_poklicni_barometer_slo-2024.pdf
 - Zavod RS za zaposlovanje. (2024a). Poklicni barometer 2024: razlogi za primanjkljaj. https://www.ess.gov.si/fileadmin/user_upload/Trg_dela/Dokumenti_TD/Poklicni_barometer/PB-2024-razlogi-za-primanjkljaj.pdf
 - Zavod RS za zaposlovanje. (2025). Poklicni barometer. <https://www.ess.gov.si/partnerji/trg-dela/poklicni-barometer/>
 - Žarkovič Adlešič, B., Benko, A., Krašna, P., Vršič, V., Žitnik, J., in Bačnik, A. (2024). *Poročilo o analizi dejavnikov, ki vplivajo na ugled in privlačnost učiteljskega poklica*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/porocilo-ugled-uciteljskega-poklica.pdf>

Priloga

Dejavniki s priporočili

- 1 Sistemski vpogled v aktualno kadrovsko problematiko in načrtovanje prihodnjega stanja na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.
 - 1.1 Razvoj sistemske aplikacije, ki bo v vsakem trenutku omogočala vpogled v stanje na področju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju ter bo služila za načrtovanje strategij in predvidevanj za prihodnost.
- 2 Krepitev ugleda in položaja učiteljskega poklica ter zaupanja vanj in v šolstvo.
 - 2.1 Dvig učiteljskega mnenja pri trditvi, da družba ceni njihov poklic.
 - 2.2 Dvig stopnje zaupanja v učiteljski poklic.
 - 2.3 Napredovanje na lestvici zaupanja v šolstvo kot institucijo.
 - 2.4 Razvoj in implementacija učinkovitih strategij privabljanja posameznic in posameznikov za in v učiteljski poklic.
- 3 Avtonomija, vodenje in vpliv učiteljic in učiteljev na odločevalsko politiko.
 - 3.1 Izbor aktivnejših oblik in metod sodelovanja učiteljic in učiteljev s političnimi odločevalci.

- 4 Spremljanje ravni stresa in samoučinkovitosti v učiteljskem poklicu.
 - 4.1 Identifikacija dejavnikov stresa in načrtovanje izboljšav.
 - 4.2 Krepitev odpornosti učiteljic in učiteljev v šolah ter posledično dvig samoučinkovitosti učiteljic in učiteljev za poučevanje, zadovoljstvo z delom in predanost ter preprečitev odhajanja iz poklica.
 - 4.3 Pregled in racionalizacija administrativnih nalog ravnateljic in ravnateljev ter učiteljic in učiteljev in/ali delitev administrativnega bremena ravnateljice oziroma ravnatelja s podpornim osebjem.
- 5 Finančni vidik učiteljskega poklica.
 - 5.1 Redno letno spremljanje zakonskega dviga BDP za financiranje razvoja in investicij na področju vzgoje in izobraževanja.
 - 5.2 Razširitev področja štipendiranja na vse pedagoške študijske programe in spremljanje učinkov.
 - 5.3 Zvišanje števila štipendij.

.....

UČITELJICE IN UČITELJI STROKOVNIH MODULOV V SREDNJEŠOLSKEM POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU

Simona Knavs

Center RS za poklicno izobraževanje

simona.knavs@cpi.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Učiteljice in učitelji se vključujejo in delujejo v skupnostih izven šole.	1.1 Delež učiteljic in učiteljev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki so se udeležili vsaj enega srečanja študijske skupine na leto	1.1.1 Ni podatka
	1.2 Delež učiteljic in učiteljev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki so se udeležili vsaj enega strokovnega srečanja z delodajalci/strokovnjaki na leto	1.2.1 Ni podatka

Povzetek

Poklicno in strokovno izobraževanje je razvejan sistem, znotraj katerega posameznik oziroma posameznica lahko doseže stopnjo izobrazbe in/ali pridobi poklicno kvalifikacijo. Učiteljice in učitelji strokovnih modulov v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju so stalno sodelujoči partnerji na ravni izvedbenega kurikula posameznega izobraževalnega programa. Raznolikost njihovih strok narekuje potrebo po več medsebojnega povezovanja in sodelovanja na ravni programskih področji, kar se realizira v okviru študijskih skupin. Sodelovanje učiteljic in učiteljev strokovnih modulov ter drugih strokovnih delavk in delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju z delodajalci, strokovnjakinjami in strokovnjaki v delovnih okoljih ter mentoricami in mentorji praktičnega usposabljanja z delom izhaja iz ciljev in strukture izobraževalnih programov. Oba vidika sta ključni izhodišči za oblikovanje dveh meril kazalnika Učiteljice in učitelji se vključujejo in delujejo v skupnostih izven šole. Prvi poskus analize stanja s tema

meriloma je pokazal predvsem potrebo po nadaljnjem razvoju metodologije ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na nacionalni ravni.

Ključne besede: poklicno in strokovno izobraževanje, učiteljice in učitelji strokovnih modulov, študijske skupine, delodajalci

Teachers of Vocational Modules in Upper Secondary Vocational and Technical Education and Training

Vocational and technical education and training is a diversified system within which individuals may attain a level of education and/or acquire a vocational qualification. Teachers of vocational modules in upper secondary vocational and technical education and training are continuously involved partners in implementing the curricula of individual education programmes. The diversity of their professional backgrounds necessitates stronger integration and cooperation across the education programme areas, which is realised through the study groups. The collaboration between teachers of vocational modules and other education staff in vocational and technical education and training, and employers, workplace experts, and mentors responsible for work-based learning, stems from the objectives and structural design of education programmes. Both aspects serve as key reference points for the formulation of two criteria within the indicator "Teachers are involved and active in communities outside school". An initial attempt to analyse the situation using these criteria has primarily revealed the need to further develop methodologies for quality assessment and quality assurance at the national level.

Keywords: vocational and technical education and training, teachers of vocational modules, study groups, employers

Uvod

Srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje je kompleksen podsistem vzgoje in izobraževanja. Da bi lahko razumeli položaj ključnih akterjev področja, učiteljic in učiteljev strokovnega dela programov, je neizogibno, da najprej pregledamo značilnosti področja, ki se umešča po eni strani v sistem vzgoje in izobraževanja, po drugi strani pa je del širšega področja poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja.

Predstavitev srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja je bila pripravljena z namenom podati celovito informacijo o področju delovanja učiteljic in učiteljev strokovnih modulov, deloma pa tudi drugih strokovnih delavk in delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ob tem smo identificirali deset značilnosti oziroma posebnosti v primerjavi s splošnoizobraževalnim srednješolskim delom izobraževanja.

Ocenjujemo, da se vpetost poklicnega in strokovnega izobraževanja v mnogotere strokovne skupnosti na eni strani ter razpršenost raznolikih vrst in smeri izobraževalnih programov na drugi strani najbolj izkazuje v kazalniku, ki opazuje, kako se učiteljice in učitelji vključujejo in delujejo v teh skupnostih zunaj šole.

Za kazalnik smo oblikovali dve merili, ki se tičeta prvih dveh skupnosti, katerih del naj bi učitelji in učiteljice strokovnih modulov bili. Najprej gre za sodelovanje z učitelji in učiteljicami istega ali sorodnega poklicnega ali strokovnega področja v okviru srečanj

študijskih skupin. V drugem merilu pa gre za stike z delodajalci kot ključnimi deležniki tega področja vzgoje in izobraževanja.

Na nacionalni ravni nimamo ustrezno zbranih in/ali prikazanih podatkov, da bi lahko odgovorili na merili. Za ilustracijo predstavljamo podatke o strokovnih srečanjih, ki jih je na podlagi svojih dejavnosti zbral Center RS za poklicno izobraževanje. Opravljeni premisleki pa nudijo nekaj usmeritev za zbiranje podatkov v bodoče.

Poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje

Poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje, v angleščini vocational education and training (krajše VET), je tisti del vzgojno-izobraževalnega področja, ki mu je skupen namen priprave udeleženke oziroma udeleženca na opravljanje poklicnih in strokovnih nalog v delovnem okolju (Muršak, 2012).

Področje poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja je izjemno pestro. Po eni strani je del nacionalnega sistema vzgoje in izobraževanja, kadar govorimo o javnoveljavnih programih srednješolskega in višješolskega¹ izobraževanja, ki prinašajo stopnjo izobrazbe in poklicno kvalifikacijo. V slovenskem prostoru za to področje

¹ Višjega strokovnega izobraževanja zaradi omejenega prostora v tokratnem prispevku ne bomo obravnavali. Podpodročje poklicnega in strokovnega izobraževanja je deloma urejeno kot del poklicnega in strokovnega izobraževanja (programi, kadri) in deloma kot del terciarnega izobraževanja, kamor spada glede na klasifikacije (ISCED 554 in SOK 6) in glede na proces akreditacije, za katero skrbi Nacionalna agencija RS za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS).

uporabljamo krajšo besedno zvezo, poklicno in strokovno izobraževanje (Muršak, 2012; Izhodišča, 2024), zanj pa je pristojno ministrstvo, ki upravlja tudi drugo preduniverzitetno² izobraževanje, s katerim si posameznica oziroma posameznik lahko pridobi stopnjo izobrazbe. V tem se odraža skrb države za ustrezno umeščenost poklicnih in strokovnih znanj v javen in mednarodno priznan sistem srednješolskega izobraževanja. Po drugi strani se poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje tesno navezuje na področja dela, zaposlovanja (ministrstvo za delo) in gospodarstva (ministrstvo za gospodarstvo), na katerih so aktivna tudi strokovna, poklicna in delodajalska združenja, zbornice ter sindikati.³ Od tu izhaja razvijanje poklicnih kvalifikacij in njihovo povezovanje z izobraževanjem, nadalje umeščanje mojstrskih, delovodskih in poslovodskih izpitov v sistem vzgoje in izobraževanja, čeprav jih ne izvajajo šole, ne nazadnje pa tudi največja posebnost področja, možnost pridobitve poklicne kvalifikacije v postopku preverjanja in potrjevanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.⁴ Med poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje pa uvrščamo tudi strokovna usposabljanja, ki se prosto izvajajo na izobraževalnem trgu.

- 2 Terciarno izobraževanje je v nekaterih državah (npr. Avstriji, Nemčiji) bolj kot pri nas povezano s področjem poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Pri nas visokošolskih strokovnih študijskih programov (ne pa tudi višješolskih), podobno kot npr. Norveška, ne povezujemo s strokovnim izobraževanjem (namenom) v tolikšni meri, kot ga povezujemo s terciarnim izobraževanjem (nivojem) (Cedefop in ReferNet, 2024).
- 3 Čeprav so na različne načine formalizirana, usposabljanja, ki nastajajo na pobudo strokovnih združenj, združenj delodajalcev, zaradi zakonodajne ureditve, kot so npr. temeljna kvalifikacija za voznike, priprava na strokovni izpit iz upravnega postopka ali pridobitev licence za detektiva, niso del sistema vzgoje in izobraževanja, so pa pomemben del poklicnega usposabljanja na posameznih poklicnih področjih. Enako velja za usposabljanja, namenjena opravljanju konkretnih delovnih nalog (npr. računovodja, prodajalec v mesnici), ki se jih izvaja v okviru aktivne politike zaposlovanja. V nacionalno ogrodje kvalifikacij uvrščamo tudi dodatne kvalifikacije, ki so usposabljanja, oblikovana za specifične potrebe trga dela s strani delodajalcev.
- 4 Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (2007) omogoča pridobitev certifikata nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK). Področje se razvija že od leta 2000, trenutno je mogoče pridobiti certifikat NPK za 175 različnih kvalifikacij (Cedefop in CPI, 2023).

V evropskem prostoru je pogosto ločevanje na začetno in nadaljevalno poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje. Začetno (angl. initial VET) je namenjeno prvemu vstopu na trg dela v določenem poklicu in je običajno formalne oblike. Nadaljevalno poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje (angl. continuing VET), ki razvija kompetence že delovno aktivnih za namen njihovega profesionalnega razvoja, pa je najpogostejše neformalne oblike⁵ (Cedefop, b. d.). Slednje pogosto označujemo kot usposabljanje, a angleški izraz training v slovenščino prevajamo tudi kot praktično izobraževanje, ki je pri nas del formalnega izobraževanja (Muršak, 2012).

V nadaljevanju se zaradi omejitve prostora osredotočamo le na srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje.⁶

- 5 Med formalne oblike nadaljnega poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja pri nas lahko štejemo že omenjene mojstrske izpite, od leta 2017 dalje pa oblikujemo tudi druge javnoveljavne programe nadaljnega poklicnega usposabljanja in izpopolnjevanja, ki so namenjeni že aktivnim, v podporo opravljanju specifičnih delovnih nalog oziroma področij dela (CPI c, b. d.)
- 6 Iz predstavitve bomo izključili poklicni tečaj, ki sicer vodi do srednješolske strokovne izobrazbe. Gre za specifično obliko izobraževalnega programa in ocenjujemo, da v tej specifičnosti ni karakteristik, ki bi bile za namen našega prispevka ključne. V prispevku se ne posvečamo specifikam programov, ki se prilagajajo dvema narodnostnima manjšinama, in tem, ki se prilagajajo udeležencem in udeleženkam z različnimi vrstami oviranosti (npr. slepi in slabovidni). In še zadnja omejitev, prispevek se ne ukvarja s posebnostmi, ki jih prinaša izvajanje izrednega izobraževanja na srednješolski ravni, pri katerem so udeleženci odrasli, poučevanje pa poteka temu prilagojeno.

Srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje

Programske enote, oblikovane na podlagi poklicnih standardov,⁷ namenjene stroki in poklicni usposobljenosti, torej strokovni moduli, so prva ključna posebnost srednješolskega izobraževalnega programa v poklicnem in strokovnem izobraževanju v primerjavi s splošnim srednješolskim programom. Poklicni standardi (ZPSI-1, 2006, čl. 9) določajo vsebino poklicnih kvalifikacij, zato so v našem sistemu ključni za oblikovanje strokovnega dela programa. Posledično so poklicne in strokovne vsebine tudi del zaključevanja izobraževalnega programa,⁸ saj se poleg splošnoizobraževalnega znanja vrednoti tudi doseganje standardov znanja strokovnih modulov.

Angleški izraz vocational v besedni zvezi vocational education and training prevajamo kot poklicno in tudi strokovno izobraževanje, saj ju naša zakonodaja ločuje (ZPSI-1, 2006, čl. 3). Srednješolsko poklicno izobrazbo se pridobi z dokončanjem programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja (NPI in SPI), srednješolsko strokovno izobrazbo pa po programih srednjega strokovnega izobraževanja (SSI) in poklicno-tehniškega izobraževanja (PTI) ter poklicnega tečaja (PT).⁹

⁷ Poklicni standardi določajo vsebino poklicne kvalifikacije in raven njene zahtevnosti v skladu s slovenskim ogrodjem kvalifikacij (v nadaljevanju SOK). Center RS za poklicno izobraževanje (v nadaljevanju CPI) med socialnimi partnerji uskladi poklicni standard, ki ga potrdi Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje (SSPSI) in sprejme minister za delo (ZPSI-1, 9. člen).

⁸ Pri zaključnem izpitu je temu namenjen izdelek oziroma storitev z zagovorom, pri poklicni maturi pa na strokovnih moduli slonita drugi in četrti predmet poklicne mature (Cedefop in CPI, 2023).

⁹ Poklicni tečaj je enoletni program, ki omogoča pridobitev srednje strokovne izobrazbe kandidatom, ki so opravili štiri leta srednješolskega izobraževalnega programa. Kot strokovno izobrazbo štejemo tudi to na višješolski ravni.

Praktično izobraževanje in praktično usposabljanje z delom

V terminologiji področja poklicnega in strokovnega izobraževanja sta praktično izobraževanje (v angleščini work-based learning) in šolsko izobraževanje (v angleščini school-based learning) dva različna načina ali obliki izvedbe programov (Cedefop, b. d.) in ključni informaciji v mednarodnih predstavitvah nacionalnih sistemov poklicnega in strokovnega izobraževanja. Praktično izobraževanje je znotraj formalnega izobraževanja tista oblika poučevanja, pri kateri udeleženec pridobiva praktične spretnosti in delovne izkušnje, namenjeno pa je tudi poklicni vzgoji (Muršak, 2012).

V srednješolskih izobraževalnih programih je praktično izobraževanje druga ključna posebnost v primerjavi s splošnim izobraževanjem. Praktično izobraževanje se v srednješolskih programih izvaja kot praktični pouk v okviru strokovnih modulov v šolski delavnici oziroma v simuliranih okoljih in kot praktično usposabljanje z delom na učnem delovnem mestu pri delodajalcu (ZPSI-1, 2006, čl. 5). Praktično izobraževanje obsega od približno 10 odstotkov časa trajanja programa v poklicno-tehniškem izobraževanju do 60 odstotkov v vajeniški obliki srednjega poklicnega izobraževanja (Cedefop in CPI, 2023).

Pri praktičnem usposabljanju z delom gre za obliko učenja na delu, v angleškem jeziku in-company learning ali workplace learning (Cedefop, b. d.). Ta deljena odgovornost za izvedbo programa med šolo in delodajalcem je tretja ključna posebnost srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja v primerjavi z gimnazijskimi programi (ZOFVI, 1996, čl. 6; ZPSI-1, 2006, čl. 5; Obrtni zakon, 2004, čl. 20–30). Praktično usposabljanje z

delom je tudi ključna prvina vajeništva, saj predstavlja kar 50 odstotkov programa¹⁰ (ZVaj, 2017, čl. 4). Pogodba o vajeništvu, sklenjena med delodajalcem in vajencem, je pogoj za vpis v vajeniško obliko izobraževalnega programa (ZVaj, 2017, čl. 7 in 16).

Srednješolski programi v poklicnem in strokovnem izobraževanju

Srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje je programsko bistveno bolj raznoliko kot splošno srednješolsko izobraževanje.¹¹ Vključuje štiri vrste programov, tri na ravni ISCED 3B in SOK 4 ali 5 ter eno vrsto programov na ravni ISCED 3C oz. SOK 3 (Smernice, 2016). Vsaka od štirih vrst programov ima svojo strukturo predmetnika, kar pomeni štiri različne sestave splošnoizobraževalnih predmetov v delu A predmetnika.¹²

Največjo programsko pestrost v poklicnem in strokovnem izobraževanju prinaša del B predmetnika izobraževalnega programa, ki ga sestavljajo obvezni in izbirni strokovni

10 K celoti praktičnega izobraževanja v vajeništvu se prišteva še približno 10 odstotkov časa trajanja izobraževanja v šoli, ki je namenjeno praktičnemu pouku (Izhodišča 2024).

11 Slednje ima dve vrsti programov, t. i. splošno in strokovno gimnazijo, oboje na ravni ISCED 3A oz. SOK 5, pri čemer se pri strokovni gimnaziji vključuje približno za eno petino ur programa strokovno-teoretične predmete s področja ekonomije, tehničnih ved ali umetnosti.

12 Razlike so tako v številu ur posameznega predmeta v različnih vrstah programov kot v predmetih samih in namenu ter ciljih splošnoizobraževalnega dela posamezne vrste programa. V NPI in SPI se izvajata predmeta naravoslovje in družboslovje. V SSI in PTI so vključeni posamezni naravoslovni in družboslovni predmeti, primerljivo gimnazijskemu programu. V NPI in SPI je cilj splošnoizobraževalnih predmetov podpora razvoju ključnih in poklicnih kompetenc. V SSI in PTI pa je zaradi dvojne kvalifikacije (poleg priprave na poklic omogočata tudi nadaljevanje izobraževanja na terciarni ravni) cilj splošnoizobraževalnega dela tudi poglobljanje teoretičnega znanja na ravni znanstvene sistematike ter razvijanje analitičnih in metodoloških zmožnosti. Slednje je v SSI treba ohranjati tudi pri strokovnih modulih, ki so sicer kompetenčno zasnovani (Izhodišča 2024).

moduli programa.¹³ K strokovnemu delu programa prištevamo tudi ure, namenjene modulom odprtega kurikula¹⁴ (del E) in ure praktičnega usposabljanja z delom (del Č).¹⁵

Trenutno je veljavnih 5 različnih programov nižjega poklicnega izobraževanja, 44 programov srednjega poklicnega izobraževanja, 38 programov srednjega strokovnega izobraževanja in 20 programov poklicno-tehniškega izobraževanja.¹⁶ Poklicni standardi so v program vključeni le enkrat, kar omogoča razmejitev¹⁷ strokovnih vsebin med posameznimi programi. Na nekaterih poklicnih ali strokovnih področjih je le po en program, na primer Farmaceutski tehnik, na drugih pa se je razvila t. i. vertikala po ravneh SOK, na primer na področju računalništva, kjer je program srednjega poklicnega izobraževanja Računalnikar (SOK 4), nato dva programa Računalniškega tehnika (SOK 5) kot srednje strokovno in poklicno-tehniško izobraževanje ter na višješolski ravni (SOK 6) študijski program Računalništvo in informatika.

13 Število strokovnih modulov v vseh programih NPI je 54, v programih SPI 448, v SSI pa 478. V programih PTI je strokovnih modulov 256. Skupno število znaša 1236. Čeprav je res nekaj vsebine strokovnih modulov podvojene, kadar gre za več vrst programov znotraj enega poklicnega področja, ali pa zaradi prečnih vsebin, kot je na primer podjetništvo, pa je tudi polovično število pri 600 strokovnih modulih precejšen izziv za naravo dela učiteljev v PSI.

14 Module odprtega kurikula šole oblikujejo za namen odzivanja na potrebe lokalnih delodajalcev in kariernih ciljev udeležencev in udeleženk izobraževanja. Odprti kurikul se giblje med 10 in 20 odstotkov časa trajanja programa (Izhodišča, 2024).

15 Del C predmetnika, ki smo ga pri opisu izpustili, ne doda števila ur, ampak le pove, kakšno je minimalno število ur, ki jih mora šola nameniti praktičnemu pouku v okviru izvajanja strokovnih modulov (Izhodišča 2024).

16 Med programe začetnega poklicnega in strokovnega izobraževanja štejemo tudi 4 programe poklicnega tečaja in 38 študijskih programov višjega strokovnega izobraževanja.

17 Razmejitev izhaja iz klasifikacije področij izobraževalnih aktivnosti in izidov iz leta 2016, krajše Klasius-P-16, ki je tudi osnova za strukturo nabora poklicnih standardov (KLASIUS, 2016).

Poklicno in strokovno izobraževanje je kompetenčno naravnano izobraževanje, kar je četrta značilnost področja. To pomeni, da je cilj izobraževalnega programa v strokovnem delu podpreti pri udeležencu oziroma udeleženki razvoj poklicnih in nanje vezanih ključnih kompetenc,¹⁸ opredeljenih v katalogu znanj strokovnega modula. Kompetenco opredeljujejo strokovnoteoretično znanje, spretnosti in proceduralno znanje oziroma zmožnost reševanja problemov ter razvoj odgovornosti in avtonomnosti (Izhodišča, 2024). Za strokovne module to pomeni, da je v središču pozornosti celovita usposobljenost udeleženca oziroma udeleženke za opravljanje delovnih nalog, izvajanje delovnih procesov, izdelovanje izdelkov ali opravljanje storitev na ravni začetnika v poklicu, za katerega pridobi poklicno kvalifikacijo s posameznim programom. Zato je tudi izdelek oziroma storitev z zagovorom obvezen način ocenjevanja znanja strokovnega modula in način zaključevanja, kar lahko označimo kot peto ključno značilnost poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Kompetenčno naravnano izobraževanje podpira taka zasnova izobraževalnih programov, da šole same oblikujejo¹⁹ predmetnik za posamezno šolsko leto, same oblikujejo ponudbo izbirnih modulov in same pripravijo module odprtega kurikula. Če šola želi na ravni izvedbe podpreti kompetenčno naravnano, morajo na šoli na ravni programa

18 Ključne kompetence so oblikovane na podlagi opredelitve osnovnih znanj in spretnosti, ki naj jih ima posameznik oziroma posameznica razvite, da se bo lažje osebno razvijal in vključeval v družbo skozi delo in/ali izobraževanje. V nasprotju s poklicnimi kompetencami, ki se nanašajo na tipične poklicne probleme, so ključne kompetence prenosljive med različnimi poklici, strokami in okolji. V potekajoči prenovi programov PSI, prvi so bili sprejeti v letu 2025, ključne kompetence pridobivajo veljavo (Čop in Avguštin, 2024; Izhodišča 2024).

19 Šole oblikujejo izvedbeni kurikulum za namen izvedbe posameznega programa, kar vključuje navedene in tudi druge elemente, kot na primer načrt ocenjevanja znanja (Priporočila, 2021).

in posameznega letnika pripraviti didaktični načrt, vanj vključiti učne situacije ipd., kar je šele podlaga za individualne učne priprave učiteljic in učiteljev (Priporočila, 2021; Makovec Radovan, 2025). Šesta značilnost poklicnega in strokovnega izobraževanja je torej oblikovanje izvedbenega kurikula, kar je obsežna in kompleksna strokovna naloga, pri kateri je angažma učiteljev in učiteljic ključen.

Za namen izvedbe pouka, kot ga narekujejo kompetenčno naravnani programi poklicnega in strokovnega izobraževanja, je med učiteljicami in učitelji ter drugimi strokovnimi delavkami in delavci pričakovana zelo velika mera medsebojnega sodelovanja, tudi pri ocenjevanju znanja. In ne nazadnje, pričakovano je sodelovanje učiteljev in učiteljic z mentorji in mentoricami praktičnega usposabljanja z delom. Didaktični načrt in učne situacije ob sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki in strokovnjakinjami presegajo idejo medpredmetnega povezovanja do te mere, da sodelovalno izvajanje pouka označujemo kot sedmo posebnost področja.

Strokovni delavci in delavke v poklicnem in strokovnem izobraževanju

Strokovne delavce in delavke v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju opredeljujeta ZOFVI in Pravilnik o izobrazbi strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju iz leta 2025 (v nadaljevanju Pravilnik o izobrazbi).

96. člen ZOFVI našteva strokovne delavce v javni poklicni oziroma strokovni šoli, in sicer: »učitelji splošnoizobraževalnih in strokovnoteoretičnih predmetov, učitelji praktičnega pouka, svetovalni delavci, knjižničarji in drugi strokovni delavci, ki z njimi sodelujejo pri izvajanju izobraževalnih programov«. V Pravilniku o izobrazbi so strokovni delavci konkretnije navedeni²⁰ (Pravilnik o izobrazbi, 2025, čl. 5–31).

V nadaljevanju se posvečamo le tistim strokovnim delavkam in delavcem v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki so značilni za te izobraževalne programe, jih v gimnazijskih programih ne najdemo in brez katerih strokovnega dela izobraževalnih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju ne bi bilo moč izvesti.

Kot kaže, sta učitelj strokovnoteoretičnih predmetov ter učitelj praktičnega pouka iz 96. člena v ZOFVI (1996) v Pravilniku o izobrazbi (2025) v 26. in 27. členu preimenovana v učitelja strokovnega modula in učitelja praktičnega pouka strokovnega modula. Med strokovne delavce, ki delujejo v strokovnem delu izobraževalnega programa, spadajo tudi laborant strokovnega modula (prav tam, čl. 40), organizator praktičnega pouka (prav tam, čl. 34) in organizator praktičnega usposabljanja z delom (prav tam, čl. 35). Na posameznih šolah pa glede na programsko področje najdemo tudi vodjo posestva (prav tam, čl. 36),

20 Učitelj slovenščine, italijanščine, madžarščine, angleščine, nemščine, francoščine, španščine kot učitelj jezikov. Nadalje učitelj matematike, umetnosti, družboslovja, geografije, zgodovine, sociologije, psihologije, filozofije. Poleg učiteljev naravoslovja, fizike, kemije, biologije so navedeni tudi laboranti za posamezen predmet. Sledijo še učitelji športne vzgoje in informatike. Navedeni so učitelj aktivnega državljanstva, za dodatno strokovno pomoč, za komunikacijo v slovenskem znakovnem jeziku in za delo z gluhoslepimi. Med preostalimi strokovnimi delavci so svetovalni delavci, knjižničarji in organizatorji izobraževanja odraslih. Čeprav je v ZOFVI v 96. členu naveden organizator interesnih dejavnosti in programi te dejavnosti vključujejo, tega strokovnega delavca Pravilnik o izobrazbi ne predstavi.

vodjo centrale učnih podjetij (prav tam, čl. 37) in strokovnega delavca v centrali učnih podjetij (prav tam, čl. 38).

Do revizije ZOFVI v juniju 2025 je bil v 96. členu med strokovnimi delavci v javni poklicni in strokovni šoli tudi mojster.²¹ Zadnja revizija zakona je člen v tem delu spremenila tako, da mojster ni več naveden. Čeprav v ZOFVI ni naveden, pa Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) in Zakon o vajeništvu (2017) opredeljujeta tudi vlogo mentorja praktičnega usposabljanja z delom²² (ZPSI-1, 2006, čl. 31a; ZVaj, 2017, čl. 9 in 31). Po definiciji mentor praktičnega usposabljanja z delom ni v delovnem razmerju s šolo, temveč z delodajalcem. Oba, mentor praktičnega usposabljanja z delom in delodajalec morata za sodelovanje pri izvedbi izobraževalnega programa izpolnjevati določene pogoje, za izvajanje praktičnega usposabljanja z delom v srednjem poklicnem izobraževanju se pri pristojni zbornici učno ali vajeniško mesto tudi verificira. Za strokovne delavke in delavce v vzgoji in izobraževanju so pogoji za zasedbo delovnega mesta zakonodajno opredeljeni, pri mentorjih oziroma mentoricah praktičnega usposabljanja z delom ni zakonodajno opredeljeno delovno mesto, ampak mentorska vloga in naloge, ki jih lahko prevzame, kdor

- 21 ZOFVI je definirala mojstra kot strokovnega delavca v poklicni in strokovni šoli (96. člen). Njegova naloga je bila izobraževanje vajencev. Izobrazbeni pogoj za mojstra je bil mojstrski izpit, ne pa tudi strokovni izpit s področja vzgoje in izobraževanja (prav tam, 92. in 96. člen). Ni nam poznan vir, ki bi predstavil, ali je kadarkoli v preteklih letih mojster dejansko bil zaposlen v poklicnih in strokovnih šolah. Mojstra kot strokovnega delavca, vključenega v PSI, krovni področni zakon ne pozna (ZPSI-1). Tudi Zakon o vajeništvu opisuje (le) vlogo mentorja praktičnega usposabljanja z delom.
- 22 Zakonodaja uporablja termin mentor in ne mentor praktičnega usposabljanja z delom. Termin mentor pa se pojavlja tudi pri zaključevanju, raziskovalnih nalogah ipd. Da ne bi bilo dvoma, na katero vlogo oziroma katerega mentorja mislimo, smo na Centru RS za poklicno izobraževanje začeli uporabljati termin mentor praktičnega usposabljanja z delom ali krajše mentor PUD.

izpolnjuje pogoje glede izobrazbe in delovnih izkušenj.²³ Za profesionalni in karierni razvoj strokovnih delavk in delavcev, zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih, so vpeljeni mehanizmi, karierni razvoj je zakonodajno opredeljen. V spodbudo profesionalnemu razvoju mentorjev in mentorice praktičnega usposabljanja z delom pa je poleg začetnega razvito tudi neobvezno nadaljevalno usposabljanje (CPI, b. d., a in b).

Vloga mentorja oziroma mentorice praktičnega usposabljanja z delom je nekoliko nedorečena. Ni namreč zaposlen oziroma zaposlena v vzgojno-izobraževalnem zavodu, ki izvaja neki program, tako kot vsi preostali strokovni delavci in delavke v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Oziroma v 96. členu ZOFVI mentor praktičnega usposabljanja z delom ni naveden kot strokovni delavec v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Po drugi strani pa zakonodaja določa kot izvajalce poklicnih in strokovnih izobraževalnih programov tudi delodajalce,²⁴ definira obseg trajanja praktičnega

- 23 Mentor dijaku, ki opravlja praktično usposabljanje z delom, je lahko oseba, ki ji ni prepovedano delo na področju vzgoje in izobraževanja. Mentor praktičnega usposabljanja z delom mora imeti opravljen mojstrski, delovodski ali poslovodski izpit (prav tam, člen 31.a). Ker na vseh poklicnih in strokovnih področjih ni mogoče opravljati tovrstnega izpita ali pa delodajalec nima zaposlene osebe s tovrstnim izpitom, je mentor dijaku lahko tudi oseba, ki ima najmanj srednjo strokovno izobrazbo, tri leta ustreznih delovnih izkušenj in pedagoško-andragoško usposobljenost, opravljeno s specifičnim programom, ki ga na predlog Centra RS za poklicno izobraževanje sprejme pristojen strokovni svet. V primeru kadrovskih težav mentorstvo dijaku lahko prevzame tudi oseba, ki ima omenjeno pedagoško-andragoško usposobljenost, srednjo poklicno izobrazbo in pet let ustreznih delovnih izkušenj. Za ustrezne delovne izkušnje se štejejo te, ki so pridobljene v poklicu oziroma na poklicnem področju, za katerega se dijak izobražuje (prav tam).
- 24 ZOFVI v 6. členu pravi, da se v dualnem sistemu šteje kot izvajalce programa tudi delodajalce. V 12. členu pravi, da program vsebuje »obseg in vsebino izobraževanja v nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju, ki se izvaja pri delodajalcu«. To podkrepi 5. člen ZPSI-1 s formulacijo, da šole programe izvajajo skupaj z delodajalcem, k temu priključi tudi srednje strokovno izobraževanje, če program vsebuje praktično usposabljanje z delom, kar velja za vse aktualne srednje strokovne izobraževalne programe. V zakonu, namenjenem vajeniški obliki izobraževanja, je neposredno sodelovanje delodajalcev pri izvedbi programa po pričakovanjih v še večji meri opredeljeno glede obsega, odgovornosti, pogojev, ki morajo biti izpolnjeni ipd. V 31. členu ZVaj so opredeljene obveznosti mentorja, kar vključuje usposabljanje vajenca, nudenje pomoči vajencu, redno spremljanje usposabljanja in napredka vajenca, nadzorovanje vodenja dnevnika vajenca in celo ocenjevanje standardov usposobljenosti in učnih izidov vajenca. V pomoč temu procesu se je z uvedbo vajeniške oblike izobraževanja za vse programe srednjega poklicnega izobraževanja pripravil tudi katalog praktičnega usposabljanja z delom.

usposabljanja z delom v programih in zelo natančno določa pogoje in naloge mentorja praktičnega usposabljanja z delom. Če brez mentorja oziroma mentorice praktičnega usposabljanja z delom izobraževalnega programa ne moremo izpeljati, je težko reči, da oseba v tej vlogi ne deluje kot strokovni delavec oziroma delavka v poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Pogoji za zasedbo delovnega mesta strokovnega delavca oziroma delavke v poklicnem in strokovnem izobraževanju

Osnovni pogoji za zasedbo delovnega mesta strokovnega delavca oziroma delavke v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju (zaposlenega v vzgojno-izobraževalnem zavodu) so v izhodišču enaki kot na drugih področjih vzgoje in izobraževanja. Strokovni delavec mora obvladati slovenski jezik, imeti ustrezno smer in stopnjo izobrazbe, pedagoško-andragoško izobrazbo ter strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996, čl. 92 in 96). Pri vseh strokovnih delavcih in delavkah sta enaki zahtevi glede slovenskega jezika in strokovnega izpita.

Vsi morajo imeti pedagoško-andragoško izobrazbo, a pridobijo jo lahko na tri različne načine. Diplomanti in diplomantke pedagoških študijskih programov že med študijem, a to večinoma velja za učiteljice in učitelje splošnoizobraževalnih predmetov in redkeje za učiteljice in učitelje strokovnih modulov. Drugi način, za katerega sklepamo, da je med učiteljicami in učitelji strokovnih modulov najpogostejši, je, da opravijo program

izpopolnjevanja²⁵ ali krajše izobraževanje in usposabljanje za pridobitev mikrodokazila.²⁶ Tretja pot pa je, da temu pogoju zadostijo z opravljenim mojstrskim izpitom, ki vključuje pedagoško-andragoške vsebine.

Stopnja in smer izobrazbe za strokovne delavke in delavce v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju je določena v Pravilniku o izobrazbi (2025). Vendar je za učiteljice in učitelje strokovnih modulov, učiteljice in učitelje praktičnega pouka strokovnih modulov ter laborantke in laborante določena smer izobrazbe v posebnem delu posameznega izobraževalnega programa, in sicer za vsak posamezen strokovni modul. Smeri izobrazbe so zelo raznolike in se zelo razlikujejo glede na poklicno področje, glede na obstoječe programe (študijske in izobraževalne), ki jih bodoče učiteljice in učitelji lahko dokončajo, glede na interdisciplinarnost poklica, njegov razvoj v slovenskem okolju ipd.

V nadaljevanju popisujemo za vsakega strokovnega delavca oziroma delavko v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju stopnjo izobrazbe in posebnosti, ki odstopajo od predstavljenih pogojev. Izjema so učiteljice in učitelji splošnoizobraževalnih predmetov v poklicnem in strokovnem izobraževanju, za katere veljajo praviloma enaki izobrazbeni pogoji kot za njihove kolegice in kolege, ki poučujejo v splošnoizobraževalnih programih, a se jim v našem prispevku ne bomo podrobneje posvetili.

²⁵ Obstajata dve vrsti programov za izpopolnjevanje. Javnoveljavni študijski programi za izpopolnjevanje so namenjeni kandidatom in kandidatkam oziroma učiteljem začetnikom in učiteljicam začetnicam s terciarno izobrazbo, en izobraževalni program pa je namenjen tem, ki v učiteljski poklic vstopajo s srednješolsko izobrazbo.

²⁶ Izobraževanje in usposabljanje za pridobitev mikrodokazila je bilo v ZOFVI (100. člen) vključeno v letu 2025.

Učitelj strokovnega modula mora imeti najmanj visokošolsko strokovno izobrazbo prve stopnje (Pravilnik o izobrazbi, 2025, čl. 26). Glede na opredeljene smeri izobrazbe učiteljev oziroma učiteljic strokovnih modulov v izobraževalnih programih lahko sklepamo, da večina med njimi pedagoško-andragoško izobrazbo pridobi naknadno s programom za izpopolnjevanje.

Učitelj praktičnega pouka strokovnega modula mora imeti najmanj srednjo strokovno izobrazbo, a tudi najmanj tri leta delovnih izkušenj (prav tam, čl. 27). ZOFVI dopušča izjemo, da vse tri pogoje (izobrazbo, pedagoško-andragoško izobrazbo in delovne izkušnje) nadomesti opravljen mojstrski izpit (ZOFVI, 1996, čl. 96). Pristop k mojstrskemu izpitu je možen na podlagi katerekoli najmanj triletne srednješolske izobrazbe in treh let ustreznih delovnih izkušenj (Obrtni zakon, 2004, čl. 28). Torej tudi večina teh učiteljic in učiteljev pridobi pedagoško-andragoško izobrazbo s programom za izpopolnjevanje, lahko pa tudi že v okviru mojstrskega izpita.

Glede pogojev, ki jih sicer morajo dosegati učiteljice in učitelji v formalnem srednješolskem izobraževanju, želimo opozoriti, da se, čeprav je pričakovana stopnja izobrazbe za učitelje in učiteljice praktičnega pouka strokovnega modula lahko pomembno nižja kot pri drugih, od teh učiteljev in učiteljic pričakuje, da so pred vstopom v vzgojno-izobraževalno delo že izkušeni strokovnjaki oziroma strokovnjakinje nekega drugega poklicnega področja, kar je pomembna in med tu predstavljenimi osma značilnost področja poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Laborant strokovnega modula mora imeti najmanj srednjo strokovno izobrazbo (Pravilnik o izobrazbi, 2025, čl. 40).

Organizator praktičnega pouka je lahko, kdor izpolnjuje pogoje za učitelja praktičnega pouka za katerikoli program poklicnega in strokovnega izobraževanja, za katerega organizira praktični pouk (prav tam, čl. 34). Organizator praktičnega usposabljanja z delom mora imeti vsaj višješolsko strokovno izobrazbo in izpolnjevati pogoje za učitelja praktičnega pouka za katerikoli program poklicnega in strokovnega izobraževanja, za katerega organizira praktično usposabljanje z delom (prav tam, čl. 35). Za oba organizatorja velja, da njuna smer izobrazbe ni točno določena z izobraževalnim programom, ampak izhaja iz opredelitve v Pravilniku o izobrazbi (2025).

Vodja posestva mora imeti vsaj višješolsko strokovno izobrazbo, smer izobrazbe je določena v izobraževalnem programu v skladu s Smernicami za vzgojno-izobraževalno delo na šolskem posestvu (2022).

Vodja centrale učnih podjetij in strokovni delavec v centrali učnih podjetij morata imeti najmanj visokošolsko strokovno izobrazbo prve stopnje (Pravilnik o izobrazbi, 2025, čl. 37 in 38). Smer izobrazbe je določena v izobraževalnih programih v skladu s Smernicami za vzgojno-izobraževalno delo v centrali učnih podjetij (2022).

Tedenska učna obveznost in normativi, povezani z nalogami strokovnih delavk in delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju

V 121. členu ZOFVI je opredeljeno, da imajo strokovni delavci v poklicnem izobraževanju za polni delovni čas tedensko učno obveznost v obsegu največ 30 ur, učitelji praktičnega pouka strokovnega modula 25 ur in učitelji strokovnega modula enako kot večina učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov (vključno s temi v gimnazijah), največ 20 ur.²⁷ Drugi strokovni delavci oziroma njihove naloge spadajo v sistem sistemizacije delovnih mest, kar opredeljuje Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (2010).

Najprej sta opredeljeni nalogi tajnika šolske komisije za poklicno maturo in tajnika šolske komisije za zaključni izpit (prav tam, čl. 7; osredotočili se bomo samo na naloge, specifične za poklicno in strokovno izobraževanje).²⁸ Nalogi opravljajo učiteljice in učitelji, ki se jim pri poklicni maturi posledično za 1 uro zmanjša tedenska obveznost, če je dijakov in dijakinj do 32, pri zaključnem izpitu pa za isto število dijakov in dijakinj 0,5 ure. Normativa za splošno in poklicno maturo sta torej enaka, za zaključni izpit pa je višji.

²⁷ Da bo informacija bolj povedna, dodajamo normative za oblikovanje oddelkov. V nižjem poklicnem izobraževanju je normativ 20 dijakov, v srednjem poklicnem izobraževanju 28 dijakov. Srednje strokovno izobraževanje ima enak normativ kot gimnazija, to je 30 dijakov, v poklicno-tehniškem izobraževanju je normativ 32 dijakov (prav tam, od 50. do 58. člena). Pri praktičnem pouku (prav tam, 94. člen) se število dijakov giblje med 10 in 17, z nekaj izjemami za posamezne programe.

²⁸ V tem pravilniku najdemo v členu 37.a vodjo medpodjetniškega izobraževalnega centra oz. vodjo MIC, pri čemer je poleg normativa (minimalno 1850 dijakov za celo delovno mesto) naveden tudi izobrazbeni pogoj visokošolske izobrazbe druge stopnje, a pedagoško-andragoška izobrazba ni določena kot pogoj. Vodstvenih delavk in delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju v prispevku sicer ne obravnavamo.

22.000 ur praktičnega pouka letno je potrebnih (prav tam, čl. 32), da se sistemizira eno delovno mesto organizatorja praktičnega pouka. Sistemizacija enega delovnega mesta organizatorja praktičnega usposabljanja z delom je mogoča pri 140 vajencih in vajenkah, pri 280 dijakih in dijakinjah nižjega poklicnega izobraževanja in srednjega poklicnega izobraževanja ali pri 840 dijakih in dijakinjah srednjega strokovnega izobraževanja in poklicno-tehniškega izobraževanja (prav tam, čl. 35).

Vodja posestva (prav tam, čl. 36) je sistemiziran na vsaki šoli, ki ima šolsko posestvo in izvaja pripadajoče programe.²⁹ 37. člen predstavi vodjo in strokovnega delavca v centrali učnih podjetij, ki sta sistemizirani delovni mesti, če je v programih srednjega strokovnega izobraževanja v 3. letniku in v programih poklicno-tehniškega izobraževanja v 1. letniku (gre za programe s področja ekonomije) v Sloveniji v posameznem šolskem letu vpisanih 2300 dijakov in dijakinj.

Šolske delavnice, centrala učnih podjetij in šolska posestva so šolski učni prostori, za delovanje katerih je treba v poklicnem in strokovnem izobraževanju v večji meri kot v splošnem delu izobraževanja vključevati delovna mesta ali naloge, ki ne vključujejo neposrednega poučevanja in jih lahko opravljajo le strokovnjakinje in strokovnjaki ustreznega poklicnega in strokovnega področja, od katerih pa se (ustrezno) pričakuje tudi pedagoško-andragoška izobrazba.

²⁹ Gre za področja kmetijstva, hortikulture, gozdarstva, lovstva in naravovarstva.

Druge okoliščine srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja

Glede na podatke, dostopne na spletni strani Eurostat, je bilo leta 2023 v srednješolskem izobraževanju v Sloveniji 6226 srednješolskih učiteljic in učiteljev, 1874 v gimnazijskih programih in 4352 v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja. V številkah se odraža visoka stopnja vpisanih v srednješolske programe poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki je bila v šolskem letu 2023/2024 malce pod 65 odstotkov celotne srednješolske populacije (SURS a, b. d.). V tej je bilo 11,5 odstotka dijakov in dijakinj s posebnimi potrebami, medtem ko je bil delež teh dijakov in dijakinj v gimnazijskem programu 4,4 odstotka (SURS b, b. d.).

Verjetnost, da so dijakinje in dijaki v nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju v najnižji desetini socialno-ekonomskega indeksa, je 23-odstotna, da so v najvišji desetini pa le enoodstotna, medtem ko velja za gimnazijke in gimnazijce 22-odstotna verjetnost, da so v najvišji desetini in 2-odstotna verjetnost, da so v najnižji desetini (Cankar, 2020). V šolskem letu 2024/2025 je bilo med dijaki in dijakinjami v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju tistih, ki so priseljeni, za 9,2 odstotka,³⁰ v srednjem splošnem izobraževanju pa za 3,2 odstotka (CEUVIZ).

³⁰ V programih nižjega poklicnega izobraževanja je bilo dijakov priseljencev 31,2 odstotka, v srednjem poklicnem izobraževanju 14,2 odstotka, v srednjem strokovnem izobraževanju 6,5 odstotka, v poklicno-tehniškem izobraževanju 8,4 odstotka in 6 odstotkov v poklicnem tečaju.

Iz povedanega izhaja deveta značilnost področja srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja, in sicer heterogenost dijaške populacije.

Študijske skupine učiteljic in učiteljev strokovnih modulov ter učiteljic in učiteljev praktičnega pouka strokovnih modulov so bistveno manjše od študijskih skupin učiteljic in učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov. Samo znotraj poklicnega in strokovnega izobraževanja je, glede na Pravilnik o izobrazbi (2025), učiteljic in učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov 22, ki se lahko združujejo s približno 120 srednjih šol. Učiteljic in učiteljev strokovnih modulov in praktičnega pouka strokovnih modulov je znotraj posameznega programa sicer več, je pa različnih strokovnih modulov bistveno več, posamezne programe pa poučujejo na manjšem številu šol (npr. program Ekonomski tehnik na približno 25 šolah, Predšolska vzgoja in Računalniški tehnik na 15), pogosto pa tudi le na eni šoli, kot na primer Plovbni tehnik, Tehnik optik. Ob tem je treba imeti v mislih, da so v teh študijskih skupinah učiteljice in učitelji, ki skrbijo za zelo različne strokovne module. Iz opisanega izhaja, da imajo ti učitelji in učiteljice toliko manj možnosti za medsebojno sodelovanje in izmenjavo izkušenj.

Strokovno znanje, ki se posreduje v strokovnih modulih, je zaradi obdobja velikih, pogostih in hitrih tehnoloških sprememb, v katerem živimo, prav tako podvrženo mnogim spremembam. Temu tempu morajo učiteljice in učitelji slediti samoiniciativno.

220 potrjenih učbenikov³¹ ne zadosti vsem potrebam. Zelo majhno število učiteljic in učiteljev, ki bi učbenik sploh lahko napisali, je izziv, ki ga tudi državne finančne podpore nizkonakladnim učbenikom in referenca za napredovanje težko rešijo. Učitelji in učiteljice strokovnih modulov in praktičnega pouka strokovnih modulov so tako bistveno bolj prepuščeni lastni iznajdljivosti pri iskanju ustreznih virov in oblikovanju učnih gradiv. To raznolikost in razpršenost študijskih skupin v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju identificiramo kot deseto posebnost področja.

Prispevek k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti na področju profesionalnega učenja in delovanja učiteljev in učiteljic

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja se v slovenskem prostoru odvija od leta 2006 (ZPSI-1, 2006, čl. 15–17). Področje ima oblikovan niz nacionalnih kazalnikov, med katerimi se na strokovne delavke in delavce nanaša kazalnik 2, ki spremlja vlaganje v usposabljanje učiteljic in učiteljev ter mentoric in mentorjev v poklicnem in strokovnem izobraževanju.

³¹ Na spletni strani, na kateri so dostopne informacije o potrjenih učbenikih, lahko primerjamo na primer število učbenikov, ki jih imajo na voljo učiteljice in učitelji slovenščine ter učiteljice in učitelji strokovnih modulov. Za 1. letnik srednjega strokovnega izobraževanja iskalnik ponudi 15 različnih zapisov za učbenik za slovenščino. Gre za izdelke 4 različnih založb. Če iskalniku določimo, naj poišče potrjene učbenike za vse strokovne module vseh programov skupaj, nam prikaže 220 zadetkov. <https://ucbeniki.cobiss.si/>

Ob začetku razvoja področja od leta 2007 do leta 2017 se je kazalnik 2 nanašal na pogoje za delo na delovnem mestu, kazalnik 3 pa na vlaganje v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljic in učiteljev. Kazalnika 2 in 3 smo na CPI predstavili s poročili o kakovosti v letih 2007/2008 do 2010/2011, podatke pa smo pridobili z anketiranjem šol. V navedenih letih se je delež učiteljic in učiteljev,³² ki izpolnjuje vse pogoje za zasedbo posameznega delovnega mesta, gibal okoli 95 odstotkov. Dobrih 80 odstotkov učiteljev in učiteljic pa se je udeležilo organiziranih oblik izobraževanja in usposabljanja vsaj enkrat v posameznem šolskem letu. Podatkov o porabljenih sredstvih za izobraževanje in usposabljanje učiteljev in učiteljic približno petina šol ni posredovala, približno petina šol je za ta namen porabila maksimalno 5000 evrov, petina pa 20.000 evrov ali več. V povprečju znesek praviloma ni predstavljal kaj dosti več kot 0,5 odstotka sredstev posamezne šole.

Leta 2024 smo pripravili prvo poročilo o na novo formuliranem kazalniku 2, ki združuje vsebino predhodnih dveh kazalnikov v enega (Sentočnik idr., 2025). Bistvena razlika tega poročila od poročil pred desetletjem in pol je v tem, da smo metodologijo tokratnega poročila osnovali na podlagi podatkov, ki se jih že zbira na sistemski ravni. A do podatkov, potrebnih za analizo kazalnika 2, nam ni uspelo priti. Priprava poročila je ponudila priložnost, da smo razvili metodologijo in oblikovali predloge za posodobitev definicije kazalnika glede na razvoj področja, spremembe terminologije ipd. Zbrali smo tudi podatke s področja, do katerih pa je bilo moč priti.

³² Vključili smo vse tri vrste učiteljic in učiteljev, učiteljice in učitelje splošnoizobraževalnih predmetov, strokovnih modulov in praktičnega pouka strokovnih modulov.

Ob pregledu standardov kakovosti profesionalnega učenja in delovanja ter pripadajočih kazalnikov v zvezku Profesionalno učenje in delovanje učiteljev (Krapše, 2019) ugotavljamo, da na nacionalni ravni nimamo podatkov, ki bi prikazovali stanje na področju teh kazalnikov za strokovne delavke in delavce v poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Kot smo želeli poudariti pri predstavitvi delovnega okolja in pogojev, v katerih delujejo strokovni delavci in delavke v poklicnem in strokovnem izobraževanju, je sodelovalno delo ključen vidik njihovega dela. Brez skupnega načrtovanja in izvajanja pouka ni mogoče razvijati kompetenčno naravnane izobraževanja.

Pomembna pa sta še dva vidika sodelovanja: eden se tiče sodelovanja med učiteljicami in učitelji različnih šol (študijske skupine), drugi pa sodelovanja učiteljic in učiteljev z mentoricami in mentorji praktičnega usposabljanja z delom ter sodelovanja z drugimi delodajalci ter strokovnjakinjami in strokovnjaki na poklicnem področju. Zato se nam je zdelo smiselno pokazati na možen razvoj standarda kakovosti Učitelj deluje v (profesionalnih učečih se) skupnostih, v delu, ki se tiče kazalnika Učitelj se vključuje in deluje v skupnostih izven šole.

Kot rezultat prvega premisleka predlagamo dve merili tega kazalnika:

- a) delež učiteljic in učiteljev srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki so se udeležili vsaj enega srečanja študijske skupine na leto;
- b) delež učiteljic in učiteljev srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki so se udeležili vsaj enega strokovnega srečanja z delodajalci/strokovnjaki na leto.

V obeh primerih gre lahko za obliko strokovnega usposabljanja, aktivnosti profesionalnega učenja, ki ima poudarjen vidik aktivnega sodelovanja udeleženke oziroma udeleženca. Obenem gre za aktivnost, ki jo, kadar jo organiziramo z nacionalne ravni, beležimo v sistemu KATIS, s pomočjo katerega lahko nato pridobimo podatke za analizo stanja na osnovi predlaganih meril. Ostaja pa vprašanje, v kolikšni meri šole srečanja, ki jih organizirajo same, ali srečanja, ki jih organizirajo drugi akterji, sploh beležijo v sistem KATIS ali izven njega in kakšne podatke o srečanjih na ravni šol bi bilo smiselno redno ali občasno zbrati in analizirati.

Trenutne nastavitve v sistemu KATIS še ne omogočajo tako natančnega prikaza podatkov,³³ da bi lahko podali vrednosti za predlagani merili. Tako na primer ne vemo, kdo natančno je udeleženka oziroma udeleženec programa glede na njegovo vlogo na šoli, ne vemo, kolikokrat se je v določenem obdobju posameznica oziroma posameznik srečanj udeležil in kolikokrat se je udeležil določene vrste srečanj. Ne moremo avtomatsko generirati podatkov o tem oziroma glede na to, v koliko primerih je srečanje vključevalo stik z delodajalci, je bilo namenjeno specifično študijski skupini ali je šlo za druge vrste srečanj. Ne moremo ugotoviti, koliko je učiteljev in učiteljic v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ali specifičnih skupin učiteljev in učiteljic, ki se srečanj ne udeležujejo.

³³ V nekaterih primerih ker se jih še ne zbira, v nekaterih pa gre zgolj za to, da ni omogočen prikaz teh podatkov. Vnos programa v KATIS na primer ne omogoča, da bi zabeležili sodelovanja delodajalcev in drugih strokovnjakov poklicnega področja, se pa zelo podoben podatek zbira za programe aktualnega projekta IJZ III. KATIS beleži udeležbo na ravni konkretnega posameznika, saj je vsakemu tudi izdano iz sistema generirano potrdilo, ne omogoča pa pridobitve agregatnih podatkov.

Dodati je treba informacijo, da SURS trenutno ne objavlja podatka o tem, koliko je vseh učiteljev in učiteljic ali specifičnih skupin učiteljev in učiteljic v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Na voljo je le skupno število vseh učiteljev in učiteljic, ki ga objavlja Eurostat.

Čeprav smo se v prispevku osredotočili na predstavitev učiteljev in učiteljic strokovnih modulov, predlagamo, da se merili nanašata na vse učiteljice in učitelje v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Natančno definicijo bi za namen primerljivosti na mednarodni ravni oblikovali v skladu z metodologijo, ki jo uporablja mednarodna skupnost (UNESCO-UIS idr.). V njej zasledimo, da ne razlikujejo med učitelji in učiteljicami splošnoizobraževalnega in strokovnega dela srednješolskih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja. Enako kot mi tudi ne vključujejo strokovnih delavcev in delavk, ki niso zaposleni v izobraževalni instituciji, torej mentorjev na praktičnem usposabljanju z delom.

Da pa bi predlagani merili čim bolje pripomogli k razvoju področja, bi bilo smiselno, da se poročila o kakovosti dopolni z deleži, ki se nanašajo na posamezne vrste oziroma skupine zgoraj predstavljenih strokovnih delavcev in delavk v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Predvsem je to pomembno, ker v sistemu podpora posameznim skupinam nudimo na različne načine in s strani različnih akterjev.

Informacije o strokovnih usposabljanjih in srečanjih, ki jih izvaja CPI in jih vodi v KATISU, se nekoliko približajo podatkom, ki bi pojasnili stanje na področju z vidika predlaganih

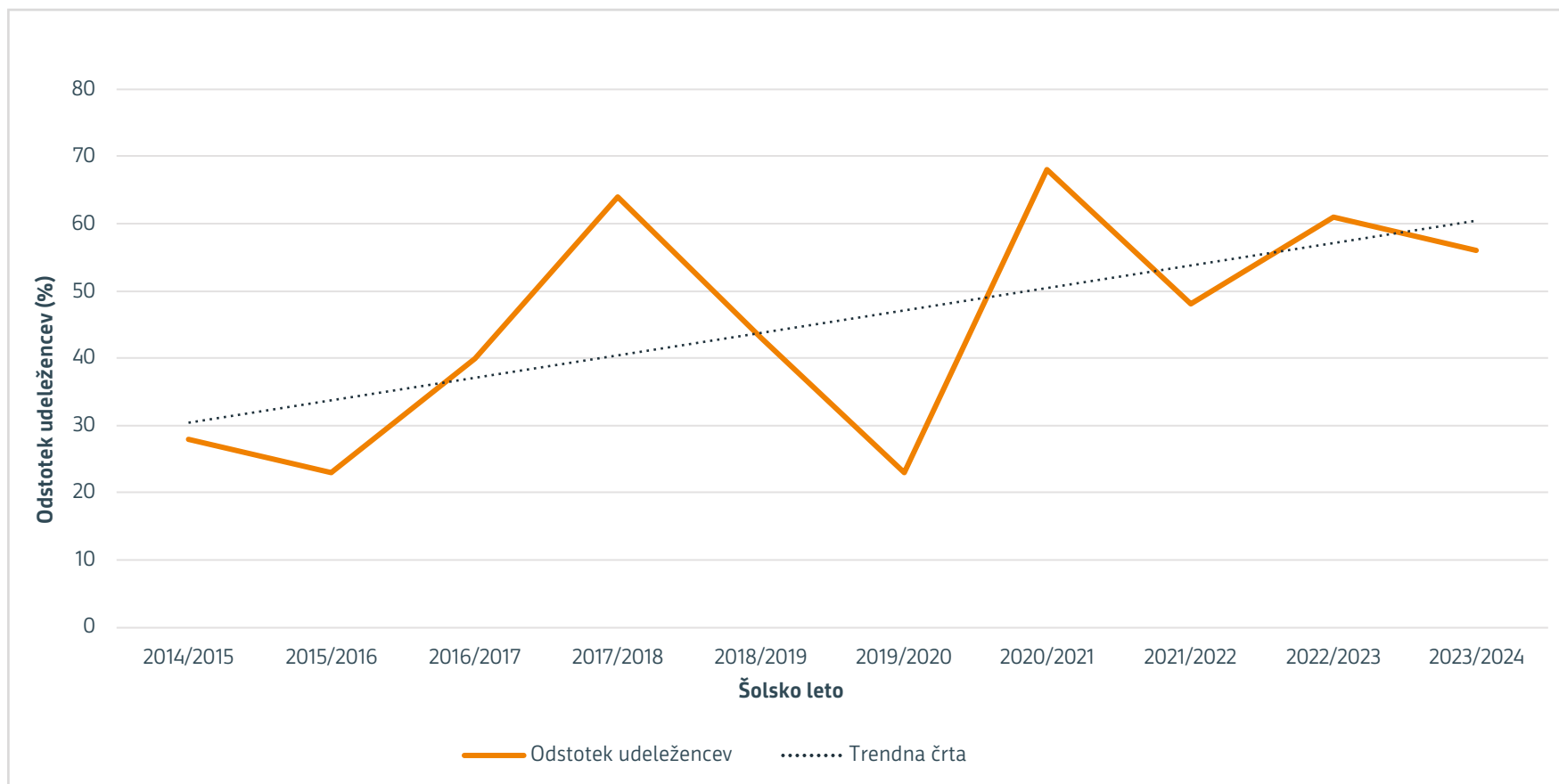
meril. Gre za podatke, ki so na voljo v KATISU z administratorskim dostopom znotraj CPI. Na podlagi izkušnje koordinacije aktivnosti na ravni CPI ocenjujemo, da gre v veliki večini za srečanja, namenjena specifični študijski skupini, torej učiteljem in učiteljicam določenih strokovnih modulov. Praviloma na letni ravni so izvedena tudi strokovna srečanja za tajnike šolskih komisij za poklicno maturo in tajnike šolskih komisij za zaključni izpit ter organizatorje praktičnega usposabljanja z delom. V veliki večini gre za srečanja med učiteljicami in učitelji različnih šol.

Za ilustracijo smo v preglednici predstavili po posameznih šolskih letih podatke o številu udeležb na strokovnih usposabljanjih in srečanjih, ki jih je organiziral CPI v zadnjem desetletju.

Preglednica 1: Število udeležb strokovnih delavcev in delavk srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja v programih v organizaciji CPI, zabeleženih v KATISU

Šolsko leto	Število udeležb	Šolsko leto	Število udeležb
2014/2015	588	2019/2020	490
2015/2016	495	2020/2021	1460
2016/2017	875	2021/2022	991
2017/2018	1378	2022/2023	1348
2018/2019	926	2023/2024	1064

Ta podatek, število udeležb, predstavljamo, ker se tiče strokovnih srečanj oziroma usposabljanj učiteljev in učiteljic srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, opredeljenih v predlaganih merilih, ter je hkrati edini, ki je na nacionalni ravni že zbran in dosegljiv. Ima pa ta podatek za namene ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti eno bistveno pomanjkljivost, zaradi katere ni uporaben. Ne omogoča nam izmeriti kakovosti področja. Ne omogoča namreč, da bi določili, kakšno število udeležb bi kazalo na dobro ali slabšo kakovost, ne pove nam, koliko učiteljev in učiteljic je aktiviranih in koliko se sodelovanja izven šole sploh ne udeležuje. Večje število udeležb bi sicer lahko pomenilo večjo kakovost, a če bi se za njo skrivalo večje število učiteljic in učiteljev brez udeležb zaradi večkratnih udeležb manjšega števila učiteljic in učiteljev, bi bil podatek zavajajoč. Podatek o deležu učiteljic in učiteljev pa nam omogoča, da sklepamo o višji kakovosti pri večjem deležu in o nižji kakovosti pri manjšem deležu. Zato menimo, da je vredno v bodočih razvojnih aktivnostih vložiti nekaj dodatnega napora za tako oblikovanje komunikacijskih procesov med različnimi akterji, ki bodo smiselno izkoristili tehnološke zmožnosti sodobnega časa za redno spremljanje meril kakovosti.



Slika 1: Udeležba učiteljev in učiteljic v programih v organizaciji CPI

Zaključek

Na podlagi opravljenega pregleda značilnosti srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja, strokovnih delavk in delavcev ter posebej učiteljic in učiteljev strokovnega dela programa ugotavljamo, da so opredeljeni standardi in kazalniki področja profesionalnega učenja in delovanja učiteljic in učiteljev (Krapše, 2019) ustrezni tudi za ta del sistema vzgoje in izobraževanja. Naš predlog je, da se merila pripravijo posebej za posamezna področja vzgoje in izobraževanja ter njim prilagojeno. Zagotoviti je treba, da bo uporabljena terminologija posameznega področja in tudi da bo bralka oziroma bralec poročil o kakovosti imel možnost vpogleda v specifične posameznih področij vzgoje in izobraževanja.

Poseben izziv predstavljajo podatki. Kot smo ugotovili v poročilu o kakovosti za kazalnik 2, ki ga je pripravil CPI (Sentočnik idr., 2024), sistem zbiranja podatkov na sistemski ravni trenutno ne deluje povsem. Ali zato ker se zbiranje podatkov ne realizira ali pa ker v zbrane podatke ni omogočen vpogled. Podatki, ki so objavljeni, pa pogosto ne ločijo srednješolskega izobraževanja niti na dve glavni področji (splošno ter poklicno in strokovno izobraževanje), kot je razvidno iz dejstva, da podatek o številu učiteljic in učiteljev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju lahko pridobimo le na spletni strani evropske statistične organizacije. Če bomo želeli okrepiti procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na tem področju, bo treba izvesti konkreten vložek v posodobitev informacijskih sistemov področja. Na drugi strani pa bo treba tudi odgovoriti na vprašanje, ali, na kakšen način in za katere podatke je smiselno izvajati namenska zbiranja s strani izvajalcev poklicnega in strokovnega izobraževanja ter kako pogosto.

V prispevku smo namenili veliko prostora opisu področja, ki naj služi tudi nadaljnjim razmislekom o merilih kakovosti, ki jih je na širšem področju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter področju profesionalnega razvoja učiteljev in učiteljic tega področja izobraževanja smiselno spremljati. Tokrat smo se osredotočili le na kazalnik Učitelj se vključuje in deluje v skupnostih izven šole (Krapše, 2019) in predlagali merili, s katerimi bi spremljali, v kolikšni meri se učitelji in učiteljice v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju udeležujejo strokovnih srečanj študijskih skupin in srečanj z zunanjimi strokovnjaki poklicnega in strokovnega področja. Da pa bi kakršnakoli merila dejansko služila razvoju, se je treba v naslednjem koraku v strokovni razpravi zanje odločiti in nato razviti metodologijo ter vpeljati proces zbiranja in prikazovanja podatkov.

Viri in literatura

- Cankar, G. (2020). *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/ric/knjiznica/>
- Cedefop in CPI. (2023). Vocational education and training in Europe – Slovenia: system description. V Cedefop in ReferNet. (2024). *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions* [Database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/>
- Cedefop in ReferNet. (2024). *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions* [Database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/>
- Cedefop. (b. d.). *Terminology of European education and training policy: Glossary*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary>
- CPI a. (b. d.). *Pedagoško-andragoško usposabljanje mentorjev praktičnega usposabljanja z delom in mentorjev praktičnega izobraževanja*. <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/izobrazevalni-programi/programi/pau/>
- CPI b. (b. d.). *Nadaljnje usposabljanje mentorjev*. <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/izobrazevalni-programi/programi/nadaljnje-usposabljanje-mentorjev/>
- CPI c. (b. d.). *Izobraževalni in drugi programi*. <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/izobrazevalni-programi/>
- Čop, J., in Avguštin, L. (ur.). (2024). *Koncept vključevanja ključnih kompetenc v izobraževalne programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2024/08/A1_Koncept-vkljucevanja-kljucnih-kompetenc-v-izobrazevalne-programe-srednjega-poklicnega-in-strokovnega-izobrazevanja-1.pdf
- EUROSTAT. (b. d.). *Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups* https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_perp01__custom_19525359/default/table

- Izhodišča za pripravo programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja. (2024). Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2024/08/A1_Izhodisca-za-pripravo-IP-NSI-ter-SSI_LD.pdf
- KLASIUS-P-16 (2016). V Klasifikacijski sistem izobraževanja in usposabljanja. Statistični urad RS. <https://www.stat.si/Klasius/Default.aspx?id=5>
- Krapše, T. (ur.) (2019). Profesionalno učenje in delovanje učiteljev. V Brejc, M., in Širok, K. (ur.) (2019). Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah 3: šola za ravnatelje. http://kakovost.solazaravnatelje.si/files/3_Profesionalno%20ucenje%20in%20delovanje%20uciteljev.pdf
- Makovec Radovan, D. (2025). Načrtovanje in izvajanje kompetenčno zasnovanih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Center RS za poklicno izobraževanje.
- Muršak, J. (ur.) (2012). Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja. Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/CPI_slovar_WEB.pdf
- Obrtni zakon (ObrZ). (2004). Uradni list RS, št. 40/04 – uradno prečiščeno besedilo, 117/06 – ZDavP-2, 102/07, 30/13, 36/13 – popr. in 78/23 – ZORR. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO355>
- Poročilo o kakovosti PSI šolsko leto 2007/2008. Center RS za poklicno izobraževanje. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/12/Porocilo_o_kakovosti_2007_2008.pdf
- Poročilo o kakovosti PSI šolsko leto 2008/2009. Center RS za poklicno izobraževanje. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/12/Porocilo_o_kakovosti_2008_2009.pdf
- Poročilo o kakovosti PSI šolsko leto 2009/2010 in 2010/2011. Center RS za poklicno izobraževanje. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/12/Porocilo_o_kakovosti_2009_2011.pdf
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju. (2025). Uradni list RS, št. 18/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV15648>
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva. (2010). Uradni list RS, št. 62/10, 99/10, 47/17, 30/18, 16/21, 178/21, 74/23, 110/24 in 28/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV10249>
- Priporočila za pripravo izvedbenega kurikula v srednjem poklicnem izobraževanju. (2021). Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/11/Priporocila_za_pripravo_izvedbenega_kurikula_v_SPI-1.pdf
- Sentočnik, S., Knavs, S., in Grašič, S. (2025). Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja: kazalnik 2: vlaganje v usposabljanje učiteljev in mentorjev: šolski leti 2021/2022 in 2022/2023 (elektronska izd.). Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2025/02/Letno-porocilo_koncno_final.pdf
- Smernice za implementacijo in uporabo slovenskega ogrodja kvalifikacij in učnih izidov v praksi. (2016). Center RS za poklicno izobraževanje. https://www.nok.si/sites/www.nok.si/files/dokumenti/sok_smernice_2016_tisk_0.pdf
- Smernice za vzgojno-izobraževalno delo na šolskem posestvu. (2022). Center RS za poklicno izobraževanje in Skupnost biotehniških šol. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Poklicno-in-strokovno-srednjesolsko-izobrazevanje/Smernice-za-vzgojno-izobrazevalno-delo-na-solskem-posestvu.pdf>
- Smernice za vzgojno-izobraževalno delo v Centrali učnih podjetij. (2022). Center RS za poklicno izobraževanje in Centrala učnih podjetij. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Poklicno-in-strokovno-srednjesolsko-izobrazevanje/SmeOrnice-za-centralo-ucnih-podjetij.pdf>
- SURS a. (b. d.). Dijaki po letnikih, vrsti vpisa in vrsti izobraževanja, Slovenija, letno. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0953222S.px>
- SURS b. (b. d.). Število dijakov s posebnimi potrebami po vrsti izobraževanja in vrsti motnje, začetek šolskega leta, Slovenija, letno. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0953255S.px>
- Šterman Ivančič, K., in Mlekuž, A. (ur.) (2023). PISA 2022: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2024/04/Porocilo22_final_26032024.pdf
- UNESCO-UIS / OECD / EUROSTAT Manual on Concepts, Definitions, and Classifications. (2025). Guidelines Joint UNESCO-UIS / OECD / EUROSTAT Data Collection Education. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/1014465/13741415/UOE+Manual+2025.pdf/abf3e3d6-c93c-7ecf-d2b5-0bfd679c2541?t=1752501339559>
- Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (ZNPk). (2007). Uradni list RS, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo in 85/09. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO1626>

- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (1996). *Uradni list RS*, št. 12/96, 23/96 – popr., 22/00 – ZJS, 64/01, 108/02, 34/03, 79/03, 65/05, 118/06 – ZUOPP-A, 129/06, 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, 71/23, 22/25 – ZZZRO-1 in 48/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1). (2006). *Uradni list RS*, št. 79/06, 68/17, 46/19 in 53/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>
- Zakon o vajeništvu (ZVaj). (2017). *Uradni list RS*, št. 25/17 in 78/23 – ZZVZZ-T. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO7512>

.....

UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI S SAMOEVALVACIJO



UVOD

Polona Knific

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Urad za razvoj in kakovost izobraževanja,
Sektor za kakovost in analize
polona.knific@gov.si

Institucionalna samoevalvacija je eden temeljnih gradnikov sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru. Njen pomen in obveznost sta opredeljena v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (48. člen), ki določa, da vzgojno-izobraževalni zavodi spremljajo in vrednotijo kakovost svojega delovanja ter o tem poročajo. Proces samoevalvacije nadgrajuje in usmerja Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju (MIZŠ, 2017), ki predstavlja skupno metodološko in konceptualno izhodišče za razvoj kulture kakovosti v vrtcih in šolah. Z njegovo pomočjo vzgojno-izobraževalni zavodi vzpostavljajo in krepijo sistematičen pristop k spremljanju, analiziranju in vrednotenju svojega delovanja ter na podlagi ugotovitev načrtujejo izboljšave. Samoevalvacija tako omogoča, da se kakovost razvija »od znotraj navzven« – z notranjo refleksijo, profesionalno odgovornostjo in sodelovanjem vseh strokovnih delavk in delavcev.

Čeprav je bila institucionalna samoevalvacija kot zakonska obveznost uvedena že leta 2008, se praksa njenega izvajanja med vrtci in šolami še vedno razlikuje. Poročila o kakovosti kažejo, da številni zavodi proces samoevalvacije še razvijajo ali ga izvajajo z omejenimi zmožnostmi, medtem ko drugi vanj uspešno vključujejo celoten kolektiv in ga povezujejo s strateškim razvojem zavoda. Ključno vprašanje zato ni več le, ali samoevalvacija poteka, saj številni zavodi tega procesa še ne izvajajo redno ali celovito, temveč kako kakovostno jo izvajajo tisti, ki jo že uresničujejo, kakšno podporo pri tem prejemajo in v kolikšni meri prispeva k sistemskemu izboljševanju kakovosti.

Poglavje Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo v nacionalnem poročilu obravnava tri med seboj povezane razsežnosti tega procesa: sistemsko podporo, izvajanje samoevalvacije v vzgojno-izobraževalnih zavodih ter kakovost notranjih sistemov zagotavljanja kakovosti v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Prispevki Mihaele Zavašnik, Vesne Podgornik in Aleksandre Grašič skupaj oblikujejo celovit vpogled v razvoj in aktualne izzive institucionalne samoevalvacije v Sloveniji. Poglavje se tako postopno razpira od nacionalnih mehanizmov in sistemske ureditve, izkušenj in praks šol ter vrtcev do posebnosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, pri katerem se nacionalni pristopi povezujejo z evropskimi standardi (EQAVET). Takšna zasnova omogoča pregled različnih ravni delovanja sistema ter pokaže, kako se posamezni vidiki dopolnjujejo in skupaj prispevajo k razumevanju kakovosti v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru.

Prispevek **Mihaele Zavašnik** temelji na analizi sistemskih dokumentov, analizi slovenskega sistema KATIS ter na izbranih podatkih mednarodne raziskave PISA 2022. Osredotoča se na sistemske podporne ukrepe na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo za vzgojno-izobraževalne zavode. Osvetljuje organiziranost, učinkovitost in medsebojno usklajenost nacionalnih mehanizmov ter opozarja na potrebo po večji povezanosti, trajnosti in stabilnosti podpornega okolja za razvoj samoevalvacije. Avtorica ugotavlja, da je slovenski sistem kakovosti razmeroma dobro razvit v konceptualnem smislu, vendar še nima dovolj povezanega in trajnostno zasnovanega podpornega sistema, ki bi zagotavljal dolgoročno stabilnost in koordinacijo med ključnimi deležniki. Prispevek zaključuje s predlogi sistemskih meril za uresničevanje podpornih ukrepov,

namenjenih krepitvi zmožnosti vzgojno-izobraževalnih zavodov za kakovostno izvajanje institucionalne samoevalvacije.

Empirični vpogled **Vesne Podgornik** dopolnjuje sistemske ugotovitve z analizo dejanskega stanja izvajanja samoevalvacije v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Prispevek temelji na raziskavi Institucionalna samoevalvacija v vrtcih in šolah v Sloveniji – analiza stanja, izvedeni med ravnatelji in ravnateljicami ter strokovnimi delavci in delavkami vseh vrtcev, osnovnih ter srednjih šol, in na analizi javno objavljenih letnih poročil o samoevalvaciji.

Avtorica presoja, kako zavodi načrtujejo in izvajajo samoevalvacijo ter kako uporabljajo rezultate samoevalvacije za izboljševanje svojega dela, ugotavlja, v kolikšni meri imajo zavodi vzpostavljene pogoje, znanja in podporo za izvajanje kakovostne samoevalvacije ter za razvoj evalvacijske kulture, ki omogoča sistematično spremljanje in izboljševanje vzgojno-izobraževalnega dela. Podaja ugotovitve, da številni vzgojno-izobraževalni zavodi še nimajo vzpostavljenega stabilnega okvira kakovosti in da so samoevalvacijski procesi pogosto odvisni od posameznikov in posameznic, zlasti ravnateljev in ravnateljic, kar vpliva na trajnost, učinkovitost in zanesljivost izvajanja. Letna poročila o samoevalvaciji se med seboj razlikujejo po kakovosti, pogosto so metodološko šibka in brez poglobljene analize podatkov ali akcijskih načrtov, povezava z letnim načrtovanjem dela pa je ohlapna. V prispevku avtorica poudari potrebo po večji vpetosti samoevalvacije v vsakodnevno pedagoško delo in strateško načrtovanje razvoja vrtcev in šol. Zaznava, da proces pogosto poteka brez metodološke podpore, brez enotnega razumevanja kazalnikov kakovosti in brez sistematičnega spremljanja učinkov, brez česar pa ni mogoče pričakovati trajnega vpliva samoevalvacije na kakovost delovanja vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Ugotovitve o stanju samoevalvacije v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, ki jih prinaša prispevek Vesne Podgornik, razkrivajo, da je izvajanje procesov zagotavljanja kakovosti med zavodi neenotno in pogosto premalo povezano z nacionalnimi smernicami.

Ta razpršenost pristopov in pomanjkanje enotnih standardov je izrazita tudi v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju, kar obravnava prispevek **Aleksandre Grašič**, v katerem se avtorica osredotoča na področje, na katerem se notranji sistemi kakovosti prepletajo z zahtevami zunanjih presoj in evropskih standardov (EQAVET), ter preučuje, kako usklajen in učinkovit je nacionalni okvir za zagotavljanje kakovosti na tej ravni izobraževanja. Skozi analizo nacionalnih evalvacij, raziskav in izsledkov mednarodne kolegialne presoje kakovosti slovenskega sistema srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja ugotavlja, da je obstoječi sistem podpore srednjim poklicnim in strokovnim šolam pri notranjem upravljanju s kakovostjo funkcionalen le za manjšino šol. Za večino šol ostaja sistem preveč prepuščen polju avtonomije in premalo strukturiran, kar se odraža v neenotni kakovosti notranjih sistemov kakovosti. Prispevek problematizira tudi razdrobljenost in neskladnost nacionalnih ureditev, ki šolam otežujejo celovito vzpostavitev notranjih sistemov kakovosti. Avtorica v prispevku nakaže, da bi bilo za odpravo razhajanj med šolami in krepitev učinkovitosti sistema treba vzpostaviti enotnejše standarde kakovosti, zagotoviti trajno strokovno podporo ter bolje povezati notranje in zunanje mehanizme presojanja kakovosti v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Skupne ugotovitve prispevkov kažejo, da je bil v Sloveniji v zadnjih dveh desetletjih dosežen pomemben napredek pri vzpostavljanju pogojev za kakovostno izvajanje samoevalvacije.

Kljub temu ostajajo izzivi, povezani z razpršenostjo podpornih struktur, neenotno uporabo orodij in nezadostno povezanostjo med različnimi ravni zagotavljanja kakovosti. Za nadaljnji razvoj sistema bo ključno posodobiti nacionalni okvir kakovosti, vzpostaviti trajnejše oblike medinstitucionalnega sodelovanja, okrepiti strokovno podporo vzgojno-izobraževalnim zavodom ter zagotoviti večjo uporabnost rezultatov samoevalvacij za razvojne strateške odločitve na nacionalni ravni.

Poglavje tako ponuja celovit vpogled v stanje in razvojne možnosti sistema samoevalvacije ter predstavlja izhodišče za oblikovanje ukrepov, ki bodo prispevali k bolj usklajenemu, trajnostnemu in strokovno podprtemu razvoju kakovosti v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru.

.....

SISTEMSKI PODPORNI UKREPI NA PODROČJU UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI S SAMOEVALVACIJO ZA VZGOJNO- IZOBRAŽEVALNE ZAVODE

Dr. Mihaela Zavašnik

Zavod RS za šolstvo

mihaela.zavasnik@zrss.si

KAZALNIK

MERILLO

IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST

1 Sistem zagotavlja podporo vzgojno-izobraževalnim zavodom za krepitev zmožnosti za samoevalvacijo.	1.1 Nadgradnja in formalna sistemska potrditev Nacionalnega okvira ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja iz leta 2017 za vzpostavitev enotnega okvira za samoevalvacijo	1.1.1 NE
	1.2 Zagotovitev enotne referenčne/vstopne točke za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo na ravni sistema in/ali vseh javnih zavodov za zagotovitev javne mreže podpornih ustanov in dostopnosti podpornih ukrepov za vzgojno-izobraževalne zavode	1.2.1 DELNO
	1.3 S ciljem zagotavljanja dostopnosti, fleksibilnosti in raznolikosti identificirati, načrtovati, uresničevati, spremljati in vrednotiti vse vrste sistemskih podpornih ukrepov na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo na letni ravni pri vsakem posameznem javnem zavodu	1.3.1 DELNO
	1.4 Zagotovitev rednih letnih finančnih in človeških virov javnim zavodom s ciljem načrtovanja, uresničevanja, spremljanja in vrednotenja različnih sistemskih podpornih oblik ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo vzgojno-izobraževalnim zavodom	1.4.1 DELNO (finančnih DA, človeških NE)

Povzetek

V Sloveniji je institucionalna samoevalvacija formalno prepoznana kot temeljni mehanizem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih že od leta 2007. Nacionalne evalvacijske študije, posamezne (sicer redke) slovenske raziskave in praksa dokazujejo, da se vzgojno-izobraževalni zavodi soočajo s številnimi izzivi uresničevanja samoevalvacije. Prispevek se osredotoča na analizo stanja sistemskih podpornih ukrepov na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo za vzgojno-izobraževalne zavode. Prispevek uvedemo s kratkim pregledom strokovne literature in vzpostavitvijo seznama podpornih ukrepov s primeri, ki v nadaljevanju predstavljajo okvir preučevanja trenutnega stanja v Sloveniji. Analiza stanja temelji na podatkih, ki smo jih zbrali z analizo dokumentov, analizo Kataloga programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS) in izbranih podatkih mednarodne raziskave PISA 2022. Prispevek zaključimo s predlogom sistemskih meril za uresničevanje sistemskih podpornih ukrepov krepitev zmožnosti za uresničevanje institucionalne samoevalvacije za vzgojno-izobraževalne zavode.

Ključne besede: samoevalvacija, kakovost, podporni ukrepi, strategije

System-level support measures for educational institutions in quality assessment and quality assurance through self-evaluation

In Slovenia, institutional self-evaluation has been formally recognised as a core mechanism for quality assessment and assurance in educational institutions since 2007. Evidence from national evaluation studies, a body of Slovenian research (albeit relatively scarce), and professional practice indicate that educational institutions face numerous

challenges in implementing self-evaluation. This article analyses the current state of systemic support for quality assessment and assurance through institutional self-evaluation in educational institutions. The article begins with a brief review of relevant professional literature and identifies key support measures, illustrated with examples, which provide a framework for examining the current situation in Slovenia. The analysis draws on data from document analysis, the Catalogue of Further Education and Training Programmes for Education Staff (KATIS), and selected findings from the international study PISA 2022. The article concludes by proposing a set of systemic criteria to guide the implementation of support measures to strengthen educational institutions' capacity to conduct institutional self-evaluation.

Keywords: school self-evaluation, quality, support measures, strategies

Uvod

V Sloveniji je institucionalna samoevalvacija prepoznana kot temeljni mehanizem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih. V Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja je bila formalno umeščena že leta 2007 s ciljem iskanja ravnotežja v odnosu do zunanje evalvacije in odmika od nadzora. Prvi poskusi uvajanja institucionalne samoevalvacije segajo že v devetdeseta leta prejšnjega stoletja (projekt Ogledalo) in so se nadaljevali ter nadgrajevali vse do danes. V tem času se je izkazalo, da se izvajalci/uresničevalci oziroma tisti, ki jim je institucionalna

samoevalvacija primarno namenjena, tj. vzgojno-izobraževalni zavodi, ob tem soočajo s številnimi izzivi. Javni zavodi na področju vzgoje in izobraževanja so ustanovljeni za namen izvajanja različnih dejavnosti v podporo vzgojno-izobraževalnim zavodom, med katere spadajo tudi podporni ukrepi za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo. V prispevku se osredotočamo na analizo podpornih ukrepov vzgojno-izobraževalnim zavodom na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo v preteklih treh letih s ciljem preseka stanja na tem področju za vzpostavitev meril na nacionalni ravni. Prispevek pričenjamo s kratkim pregledom strokovne literature in vzpostavitvijo okvirnega seznama podpornih ukrepov s primeri, ki v nadaljevanju služijo preučevanju trenutnega stanja v Sloveniji. Analiza stanja temelji na zbirniku ključnih podatkov o podpornih sistemskih ukrepih za krepitev zmožnosti za samoevalvacijo, ki smo jih zbrali z analizo dokumentov (področne zakonodaje, letnih poročil o delu javnih zavodov, vsebinskih programov dela javnih zavodov, spletnih strani javnih zavodov, poročil nacionalnih evalvacijskih študij in sistemske kolegialne presoje), analizo slovenskega kataloga KATIS (razpoložljivost programov po deskriptorjih) in izbranih podatkov mednarodne raziskave PISA 2022. Prispevek zaključimo s predlogom sistemskih meril za uresničevanje podpornih ukrepov krepitev zmožnosti za uresničevanje institucionalne samoevalvacije na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Strokovni vidik podpore vzgojno-izobraževalnim zavodom na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo

V zadnjem desetletju je institucionalna samoevalvacija v mednarodnem prostoru postala eden izmed najpogostejših pristopov in mehanizmov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Gre za proces, v katerem vzgojno-izobraževalni zavodi načrtujejo, spremljajo, analizirajo in vrednotijo izbrane prednostne cilje izboljšav v določenem časovnem obdobju. O tem tudi poročajo ter na podlagi ugotovitev ukrepajo na način, da stopijo v naslednji krog izboljšav, pogosto imenovan tudi kot Demingov krog oziroma krog PDCA (Plan, Do, Check, Act, v slovenščini Načrtuj, Izvedi in spremljaj, Vrednoti in poročaj, Ukrepij in načrtuj naprej). V Evropi je samoevalvacija obvezna že v več kot dveh tretjinah izobraževalnih sistemov, pri čemer pa se politike in usmeritve med seboj razlikujejo, predvsem z vidika, kako k samoevalvaciji pristopati, jo vpeljati, uresničevati in podpirati (glej tudi O'Brien in drugi, 2014).

Raziskave in praksa dokazujejo, da je samoevalvacija precej zahtevna. Študije so pokazale, da načrtovanje in uresničevanje institucionalne samoevalvacije vzgojno-izobraževalnim zavodom povzroča številne težave, med katerimi so najpogostejše: zahtevno delo s podatki, težavno postavljanje prioritet, pomanjkanje časa, oblikovanje instrumentov, raba rezultatov, nejasnost vlog in odgovornosti v procesu, fluktuacija osebja, odpori (glej npr. McNamara idr., 2021; O'Brien idr., 2017; Norton idr., 2016; Brown idr. 2021; Taštanoska, 2015 in 2023, Podgornik, 2014; Podgornik idr., 2024). Omenjene ovire v precejšnji meri kažejo na pomanjkljivo znanje in spretnosti strokovnih delavcev in delavk ter ravnateljev in

ravnateljic, ki pa so potrebni za kakovostno in trajnostno izvajanje samoevalvacije. Načrtno prizadevanje za krepitev znanja, spretnosti in stališč za samoevalvacijo med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnem zavodu v strokovni literaturi poimenujemo »krepitev zmožnosti za samoevalvacijo«; gre za obseg struktur, oblik podpore, vire in motivacijo, ki vzgojno-izobraževalnemu zavodu omogočajo izvajanje kakovostne samoevalvacije in uporabo njenih ugotovitev za izboljšanje in odločanje (glej tudi Wingate idr., 2022; Bourgeois idr., 2023; Brejc, 2014). Krepitev zmožnosti je tako osnovni pogoj za uspešno in učinkovito samoevalvacijo, a hkrati zahtevna naloga za večino zavodov. Zmožnosti je mogoče krepiti tako zunaj kot znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda, a poudariti je treba dilemo, ali strokovni delavci in delavke ter ravnatelj oziroma ravnateljica lahko krepijo zmožnosti v celoti brez zunanje intervencije ter na kakšne ovire naletijo strokovni delavci in delavke ter ravnatelj in ravnateljice, če je to v celoti prepuščeno zavodu samemu. Praksa in raziskave dokazujejo, da je v večini primerov nujno potrebna zunanja podpora (Brejc, 2014; O'Brien idr., 2014 in 2017).

Zmožnosti za samoevalvacijo lahko krepimo na različne načine, strokovnjaki in strokovnjakinje jih poimenujejo kot »strategije« (Brejc 2014; Norton idr., 2016; Preskill in Boyle, 2008), »metode« (Konjore, 2024; O'Brien idr., 2014), »oblike podpore« (O'Brien idr., 2017), »podporni ukrepi« (Eurydice, 2015), »intervence« (Wade in Kallemeyn, 2020), »pristopi« (Bourgeois idr., 2023). V tem prispevku smo se odločili za uporabo pojma »podporni ukrepi«. Eurydice (2015) deli podpirne ukrepe na: usposabljanje, okvir zunanje evalvacije, kazalnike za primerjavo z drugimi šolami, smernice in priročnike o samoevalvaciji, spletne forume, zunanje strokovnjake in strokovnjakinje, finančno

podporo. Konjore (2024) jih razdeli na programe, delavnice in seminarje, tehnično podporo, mentorstvo in aktivno vključenost. Strokovnjakinja, ki je preučevala krepitev zmožnosti za samoevalvacijo v slovenskem prostoru (Brejc, 2014), jih deli na formalno usposabljanje, področne protokole, pisna gradiva ali dostopnost virov za samoevalvacijo, oblikovanje skupnosti praks, tehnično podporo in sodelovanje zunanjih strokovnjakov in strokovnjakinj. A enako pomembni, kot je raznolikost oblik podpore, so tudi njihova dostopnost, fleksibilnost in kontekstualiziranost. Strokovnjaki in strokovnjakinje namreč zatrjujejo, da je način krepitve zmožnosti za samoevalvacijo odvisen predvsem od realnosti situacije posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda (Compton idr., 2022, kot navajajo Brejc idr., 2019).

Krepitev zmožnosti za samoevalvacijo je mogoče opredeliti na ravni posameznika (npr. znanje o samoevalvaciji, spretnosti za izvajanje samoevalvacije, odnos strokovnih delavcev in delavk ter ravnateljev in ravnateljic do samoevalvacije), ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda (npr. skupni postopki, viri, skupna prepričanja) in sistemski ravni (npr. okviri, podporni ukrepi, normativni vidik). Čeprav gre za medsebojno odvisnost in povezanost ravni, se v prispevku osredotočamo pretežno na sistemsko raven, pri kateri so posamezni ukrepi lahko uporabljeni neposredno (npr. usposabljanje, tehnična podpora, ki jo nudijo javni zavodi), drugi pa so izvedeni posredno preko uporabe »primarnih ukrepov« (pri čemer »primarni ukrep« razumemo kot npr. oblikovanje skupnosti praks, ki so lahko oblikovane na ravni sistema ali organizacije). Strokovnjaki in strokovnjakinje hkrati zatrjujejo, da večina naporov, ki jih vzgojno-izobraževalni zavodi vložijo v krepitev zmožnosti za samoevalvacijo, vključuje več kot en podporni ukrep oziroma podporne

ukrepe kombinirajo med seboj. Najpogostejši podporni ukrepi vključujejo usposabljanje, vključenost v proces samoevalvacije, tehnično podporo in uporabo pisnih virov/gradiv, a v zadnjem desetletju hkrati stopajo v ospredje predvsem skupnosti praks (glej Bourgeois 2023). Obenem ni enoznačno, kateri podporni ukrepi so za nacionalni in lokalni kontekst uspešnejši; izobraževalni sistemi in vzgojno-izobraževalni zavodi se razlikujejo glede na obstoječe znanje, spretnosti, stališča, motivacijo, infrastrukturo v zvezi s samoevalvacijo, zato morajo v sistemu obstajati raznoliki podporni ukrepi, posamezni zavod pa glede na svoje specifikke in kontekst izbere ustrezne, jih prilagodi in med seboj kombinira.

Za namen preučevanja področja smo v tem prispevku na podlagi strokovne literature in prakse oblikovali poseben seznam sistemskih podpornih ukrepov s primeri (preglednica 1), na podlagi katerega smo nato v naslednjem razdelku opravili pregled stanja v Sloveniji.

Preglednica 1: Pregled (primerov) sistemskih podpornih ukrepov za vzgojno-izobraževalne zavode

Podporni ukrep	Primeri podpornih ukrepov
okvir samoevalvacije	seznami področij, standardov, kazalnikov, meril kakovosti; izvajalci in deležniki (npr. koordinatorji kakovosti, komisija za kakovost, svet zavoda)
usposabljanje	delavnice, seminarji, konference; za posameznike, time/skupine, celotne kolektive, posebej za vodje, strokovne delavce in delavke; v živo ali na daljavo; v dodiplomskih/podiplomskih študijskih programih ali nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju

Podporni ukrep	Primeri podpornih ukrepov
pisna gradiva	področni protokoli; smernice za pisanje samoevalvacijskega poročila; članki; monografije; priporočila; priročniki za samoevalvacijo (za zavode ali za izobraževalne organe); priročniki z navodili, primeri; instrumenti za samoevalvacijo
kazalniki za primerjavo z drugimi zavodi	kvantitativni podatki za primerjavo uspešnosti zavoda z drugimi zavodi, ki delujejo v podobnih pogojih (npr. vrsta izobraževanja, velikost zavoda, geografska lokacija, socialno-ekonomski status), ali z nacionalnimi, regionalnimi in lokalnimi povprečji (npr. dosežki pri preizkusih, napredovanje učencev in učenk, administrativni podatki o strokovnih delavcih in delavkah ali delovnih pogojih v zavodu); lahko v spletnih aplikacijah z virtualnimi orodji za analizo in primerjavo podatkov
tehnologija	spletišče; enotna spletna točka; spletni forumi; spletne aplikacije, ki omogočajo izmenjavo informacij, delitev primerov dobrih praks; spletni instrumenti, orodja (npr. opazovalni listi, vprašalniki, video priročniki, odgovori na pogosto zastavljena vprašanja, stalna pomoč uporabnikom)
skupnosti praks	kolegialni oziroma posvetovalni obiski med zavodi; kolegialne presoje; mreže zavodov
zunanji strokovnjaki	strokovnjaki in strokovnjakinje za različna področja samoevalvacije (proces in vsebinska področja), ki svetujejo za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo; pristopi so lahko različni, npr. coaching, mentorstvo, svetovanje, konzultacije, konzultacijski obiski, kritični prijatelj oziroma prijateljica, facilitator oziroma facilitatorka; lahko so dodeljeni posameznemu zavodu določeno število dni na leto ali po potrebi
okvir zunanje evalvacije	področja zunanje evalvacije; analize rezultatov zunanje evalvacije; vprašalniki in vzorci poročanja za zunanjo evalvacijo (ki jih lahko šole uporabijo pri samoevalvaciji); analize in poročila šolske inšpekcije

Ne glede na dejstvo, da je na nacionalni ravni predpisana institucionalna samoevalvacija (49. člen ZOFVI), vzporedno z njo sistem ohranja tudi različne že utečene oblike zunanje evalvacije, med katere spadajo tudi dejavnosti Državnega izpitnega centra (RIC) in šolske inšpekcije. Naloge RIC-a so tesno povezane predvsem z organizacijo, raziskovanjem, razvojem, svetovanjem, usposabljanjem in izdajo gradiv v zvezi z zunanjim preverjanjem znanja (tj. NPZ, poklicna matura, matura). RIC pripravlja za vzgojno-izobraževalne zavode usposabljanja in pripomočke (npr. OrKa, analize dodane vrednosti), ki omogočajo različne primerjave dosežkov učencev in učenk ter dijakov in dijakinj na šoli z vrstniki in vrstnicami v Sloveniji, med oddelki ali učnimi skupinami znotraj šole, po letih ipd., in lahko služijo kot izhodišče za institucionalno samoevalvacijo, vendar jih pri preseku stanja nismo uvrstili med podporne ukrepe, saj ne nagovarjajo neposredno procesa ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo (čemur je prispevek namenjen).

Presek stanja sistemskih podpornih ukrepov na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo za vzgojno-izobraževalne zavode

Za izhodišče preučevanja stanja sistemskih podpornih ukrepov smo izhajali iz zbirke Kakovost v vrtcih in šolah, področja 5: »Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo«, standarda 2: »Šola ima vzpostavljen okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti«, kazalnika 3: »V šoli krepijo zmožnosti zaposlenih za samoevalvacijo«. Pregled smo opravili z vidika podpornih ukrepov Ministrstva za vzgojo

in izobraževanje RS in javnih zavodov za krepitev zmožnosti zaposlenih v vzgoji in izobraževanju na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo. Ob tem poudarjamo, da presek stanja opravljamo izključno z vidika procesa ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo, in ne z vidika vsebinskih področij, ki jih samoevalvacija lahko obravnava, kar pomeni, da v presek stanja ne vključujemo podpornih ukrepov, ki se nanašajo na druga področja iz zbirke Kakovost v vrtcih in šolah, tj. varno in spodbudno učno okolje, dosežki učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju, profesionalno učenje in delovanje učiteljev ter vodenje vrtcev in šol.

Ključne podatke o podpornih ukrepih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo za vzgojno-izobraževalne zavode smo zbirali v času od januarja 2025 do avgusta 2025. V pregled in analizo smo vključili naslednje dokumente in zbirke podatkov:

- področno zakonodajo (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o gimnazijah, Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli, Zakon o izobraževanju odraslih, Zakon o šolski inšpekciji, Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive);
- vsebinske programe dela javnih zavodov za leta 2022, 2023 in 2024 ter letna poročila o delu javnih zavodov za leti 2022, 2023 (CPI, ACS, ZRSŠ);
- spletne strani javnih zavodov (ACS, CPI, ZRSŠ) in Ministrstva za vzgojo in izobraževanje RS (podstrani Projekti in programi v teku – Analitsko središče in Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti ter stran Inšpektorata RS za šolstvo);

- Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju –katalog KATIS (pregled razpoložljivih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za temi »kakovost« in »samoevalvacija« v šolskih letih 2022/2023, 2023/2024, 2024/2025);
- nacionalne evalvacijske študije in sistemske kolegialne presoje v povezavi s podpornimi ukrepi na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo;
- podatke mednarodne raziskave PISA 2022, ki je vključevala tudi mnenja ravnateljev in ravnateljic o ukrepih za zagotavljanje kakovosti in izboljšav, ki obstajajo na šoli, in o tem, od kod izvirajo, ter vprašanje o zadnji izvedeni zunanji evalvaciji na šoli (OECD PISA 2022 Database, 2. 3. 2025).

Ključne podatke v nadaljevanju predstavljamo kot zbirnik posameznih identificiranih podpornih ukrepov po posameznih javnih zavodih in drugih analiziranih ključnih virih (spletne strani MVI in javnih zavodov, kataloga KATIS, nacionalne evalvacijske študije in sistemske kolegialne presoje, mednarodna raziskava PISA 2022).

Javni zavodi na področju vzgoje in izobraževanja

Javni zavodi na področju vzgoje in izobraževanja so ustanovljeni za namen izvajanja različnih nalog (28. člen ZOFVI), med katere spadajo tudi podporni ukrepi za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo za vzgojno-izobraževalne zavode (npr. izvajanje svetovalnega dela na področju vzgoje in izobraževanja, organiziranje nadaljnega

izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev in delavk ter ravnateljev in ravnateljic). V analizo nismo vključili štirih javnih zavodov, tj. Šolskega muzeja, Centra šolskih in obšolskih dejavnosti (CŠOD), Centra za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) in Državnega izpitnega centra (RIC), ki z vidika svojih nalog in dejavnosti ne izvajajo/uresničujejo neposredno podpornih oblik procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo. Presek stanja prikazujemo na način, da ob vsakem javnem zavodu predstavimo obstoječe podpirne ukrepe zadnjih treh let (2022, 2023, 2024) glede na oblikovan seznam možnih sistemskih podpornih ukrepov iz prvega razdelka. Ob tem poudarjamo, da smo pri analizi dokumentov in spletnih strani javnih zavodov za izhodišče postavili iskanje kombinacije besed »kakovost« in »samoevalvacija«.

Andragoški center RS

Preglednica 2: Podporni sistemski ukrepi ACS

Podporni ukrepi za področje izobraževanja odraslih

okvir samoevalvacije

Normativni okvir: 20. a, 48. in 49. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI); 24., 34., 67., 68. in 69. člen Zakona o izobraževanju odraslih (ZIO), 22. člen Pravilnika o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive

- ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo: * DA (20. a člen ZOFVI)
- imenovanje komisije za kakovost: ** DA (68. člen ZIO)
- vzpostavljen notranji sistem kakovosti s samoevalvacijo: DA (68. člen ZIO)
- priprava letnega poročila o samoevalvaciji: DA (49. člen ZOFVI, 34. člen ZIO)
- priprava poročila komisije za kakovost: NE
- javna objava letnega poročila o samoevalvaciji: NE
- javna objava poročila komisije za kakovost: NE
- letno poročilo o samoevalvaciji sprejme svet zavoda: DA (48. člen ZOFVI)

- predstavitev sistema notranjega presojanja in razvijanja kakovosti na spletni strani: DA (68. člen ZIO)
- sodelovanje pri zunanji presoji kakovosti: DA (69. člen ZIO)
- vrednotenje vodenja in sodelovanja pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo skladno s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive: DA (22. člen)

*Vrtci in šole ugotavljajo in zagotavljajo kakovost s samoevalvacijo. Cilje, standarde in merila ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti v posameznem vrtcu in šoli opredelijo, spremljajo ter evalvirajo v okviru programa razvoja vrtca ali šole oziroma letnega delovnega načrta in poročila o njegovi uresničitvi.

**Svet javne organizacije na predlog direktorja oziroma direktorice imenuje komisijo za kakovost, ki načrtuje in koordinira presojanje in razvijanje kakovosti. Sestava, mandat in naloge komisije se določijo v internem aktu izvajalca za izobraževanje odraslih.

Strokovni okvir:

- Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (2017)
- Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI) – pristop za presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih. Pristop POKI ima zasnovano svojo sistematično zbirko področij in kazalnikov kakovosti izobraževanja odraslih, ki jo organizacija lahko uporabi pri samoevalvaciji.

usposabljanje

- notranji sistem kakovosti v organizaciji, ki izobražuje odrasle (2022)
- spopolnjevanje za svetovalce in svetovalke za kakovost (2022, 2023, 2024)
- usposabljanje za organizacije za pridobitev oziroma podaljšanje pravice za uporabo Zelenega znaka kakovosti (2022, 2023, 2024)
- sprotno spremljanje kakovosti in poglobljena samoevalvacija v svetovalni dejavnosti za odrasle, ki se izvaja kot javna služba (2022)

pisna gradiva

Pisna elektronska prosto dostopna gradiva na enotnem spletišču Mozaik kakovosti (mozaik.acs.si), razdeljena na naslednjih 5 področij:

- strokovna izhodišča in načela za presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih;
- dejavniki notranjega sistema kakovosti izobraževalne organizacije (npr. umeščenost notranjih procesov kakovosti v temeljne strateške dokumente; letni načrt kakovosti in letno poročilo o kakovosti; komisija za kakovost; spletne strani o kakovosti);
- opredeljevanje kakovosti (npr. vrednote organizacije; vizija organizacije; izjava o kakovosti);
- presojanje kakovosti (npr. področja in kazalniki; načrtovanje samoevalvacije; standardi kakovosti; metode zbiranja podatkov; samoevalvacijsko poročilo);
- razvijanje kakovosti (npr. akcijski načrt za razvoj kakovosti).

Pisna elektronska prosto dostopna gradiva na spletni strani ACS, zavihek Kakovost izobraževanja odraslih (<https://kakovost.acs.si/>), ki vključuje tudi druge publikacije (npr. slovar pojmov).

kazalniki za primerjavo z drugimi zavodi / tehnologija

- enotna spletna točka/spletišče Mozaik kakovosti s spletno zbirko priporočil, pripomočkov, dobrih praks, videovodičev, zgodb o kakovosti za uporabo v izobraževanju odraslih: Mozaik kakovosti | mozaik.acs.si (npr. pripomoček za analizo SWOT, primeri merskih lestvic, priprava samoevalvacijskega poročila, letni načrt kakovosti, letno poročilo o kakovosti, priporočila za oblikovanje anketnih vprašanj)
- spletna stran ACS, zavihek Kakovost izobraževanja odraslih (<https://kakovost.acs.si/>), ki vključuje informacije o osnovni dejavnosti, projektih in nalogah, aktualnih dogodkih, publikacijah na področju kakovosti s samoevalvacijo
- spletna aplikacija za oddajo vlog za pridobitev oziroma podaljšanje Zelenega znaka kakovosti ter za ocenjevanje vlog
- spletni register delujočih svetovalcev za kakovost
- spletne učilnice svetovalcev in svetovalk za kakovost in druge spletne učilnice v podporo izvedbi usposabljanj s področja kakovosti

skupnosti praks

- nacionalno omrežje svetovalcev in svetovalk za kakovost
- spletni register delujočih svetovalcev in svetovalk za kakovost
- Zeleni znak kakovosti (za izobraževalno organizacijo, ki sistematično skrbi za svojo kakovost in kakovost svojih storitev v izobraževanju odraslih) – register nosilcev
- razvojna skupina svetovalcev in svetovalk ACS, ki razvija dejavnosti presojanja in razvijanja kakovosti
- spletne učilnice svetovalcev in svetovalk za kakovost in druge spletne učilnice v podporo izvedbi usposabljanj s področja kakovosti
- kolegialna presoja kakovosti

zunanji strokovnjaki

- svetovalne storitve ACS za področje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo (npr. v postopkih za pridobitev ali podaljšanje Zelenega znaka kakovosti)
- svetovalci in svetovalke za kakovost pri izvajalcih izobraževalnih programov za odrasle
- ekspertni zunanji evalvatorji in evalvatorke (register)

okvir zunanje evalvacije

Okvir ekspertne zunanje evalvacije (dostopno na <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/ekspertna-zunanja-evalvacija-izobrazevanja-odraslih/>, podlaga 67. člen ZIO)

Center RS za poklicno izobraževanje

Preglednica 3: Podporni sistemski ukrepi CPI

Podporni ukrepi za področje srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja

okvir samoevalvacije

Normativni okvir:

- ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo: * DA (20. a člen ZOFVI)
- imenovanje komisije za kakovost: ** DA (16. člen ZPSI)
- zagotavljanje kakovosti dela VIZ po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti, ki upošteva tudi skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju (EQAVET): DA (15. člen ZPSI)
- priprava letnega poročila o samoevalvaciji: DA (49. člen ZOFVI)
- priprava poročila komisije za kakovost: DA (16. člen ZPSI)
- javna objava letnega poročila o samoevalvaciji: NE
- javna objava poročila komisije za kakovost: DA (16. člen ZPSI)
- letno poročilo o samoevalvaciji sprejme svet zavoda: DA (48. člen OFVI)
- predstavitev sistema notranjega presojanja in razvijanja kakovosti na spletni strani: NE
- vrednotenje vodenja in sodelovanja pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo skladno s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive: DA (22. člen)

*Vrtci in šole ugotavljajo in zagotavljajo kakovost s samoevalvacijo. Cilje, standarde in merila ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti v posameznem vrtcu in šoli opredelijo, spremljajo ter evalvirajo v okviru programa razvoja vrtca ali šole oziroma letnega delovnega načrta in poročila o njegovi uresničitvi.

**Komisija za kakovost spremlja in ugotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. Sestavljajo jo predsednik oziroma predsednica in člani oziroma članice, imenovani izmed strokovnih delavcev in delavk šole, predstavnikov in predstavnic delodajalcev, predstavnikov in predstavnic dijakov in dijakinj ter predstavnikov staršev. Komisijo sestavlja predsednik oziroma predsednica in najmanj 5 članov in članic. Če so šole organizirane kot organizacijske enote, se lahko oblikuje ena komisija za več šol.

Strokovni okvir:

- acionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (2017)

	- Strokovni svet RS za strokovno in poklicno izobraževanje je leta 2017 določil 11 nacionalnih kazalnikov, za katere je priporočeno redno spremljanje tudi na ravni izvajalcev programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, to je vzgojno-izobraževalnih zavodov. Kazalniki so naslednji: 1: vzpostavljenost sistemov kakovosti v šolah, 2: vlaganje v usposabljanje učiteljev in mentorjev, 3: stopnja udeležnosti v programih PSI, 4: stopnja dokončnosti v programih PSI, 5: stopnja zaposljivosti v programih PSI, 6: uporaba pridobljenih spretnosti na delovnem mestu, 7: stopnja brezposelnosti, 8: razširjenost ranljivih skupin, 9: mehanizmi prepoznavanja izobraževalnih potreb na trgu dela, 10: programi spodbujanja boljšega dostopa do PSI, 11 (nacionalni kazalnik): podpora razvoju industrije in gospodarstva. - zbirka Kakovost v vrtcih in šolah (2019) s standardi in kazalniki na 5 področjih: dosežki učencev in dosežki otrok v razvoju in učenju, profesionalno učenje in delovanje učiteljev, varno in spodbudno učno okolje, vodenje vrtcev in šol, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo - Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih (Brejc idr., 2014)
usposabljanja	- Mreženje šol za kakovost in sodelovanje z analitskim središčem MVI (2023, 2024) - nacionalna konferenca o kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju z naslovom Upravljanje s kakovostjo in spremembami na ravni šole oziroma šolskega centra (2023) - Posvet o kakovosti (2022) - usposabljanje za vodeno e-samoevalvacijo EPoS (2022)
pisna gradiva	Objavljena prosto dostopna gradiva na spletni strani nacionalne referenčne točke EQAVET (primeri): - Novičnik 2023 - Evropska merila kolegialne presoje za poklicno izobraževanje in usposabljanje (EQAVET, 2021) - zgibanka Mreženje šol za kakovost (2024) - Poročilo o kakovosti SPSI: kazalnik 2 – vlaganje v usposabljanje učiteljev in mentorjev (Sentočnik idr., 2024)
kazalniki za primerjavo z drugimi zavodi / tehnologija	- vodena e-samoevalvacija EPoS za 4 standarde 2 področij iz zbirke Kakovost v vrtcih in šolah (2023) - nacionalna spletna referenčna točka EQAVET s prosto dostopnimi gradivi, dokumenti, novicami

skupnosti praks	sodelovanje predstavnikov in predstavnic CPI pri medsebojnih presojah kakovosti v tujini (2022, 2023, 2024) • sodelovanje predstavnikov in predstavnic CPI v mreži EQAVET (letna srečanja, webinarji, primer dobrih praks; 2022, 2023, 2024) • nacionalna spletna referenčna točka EQAVET
zunanji strokovnjaki	• svetovanje po načelu ponudbe in povpraševanja na temo UZK s SE (spletni intervju, pregled dokumentacije, enodnevno srečanje) v letu 2023 in 2024 • kolegialna presoja sistema SPSI na temo Nacionalni sistem podpore srednjim poklicnim in strokovnim šolam pri njihovem internem upravljanju s kakovostjo (2023)
okvir zunanje evalvacije	/

Zavod RS za šolstvo

Preglednica 4: Podporni sistemski ukrepi ZRSŠ

Podporni ukrepi za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, gimnazijskega izobraževanja, vzgoje in izobraževanja v domovih za učence in v dijaških domovih ter vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami

okvir samoevalvacije	Normativni okvir: • ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo: * DA (20. a člen ZOFVI) • imenovanje komisije za kakovost ali strokovnega tima za kakovost (vrtci, osnovne šole): NE • imenovanje strokovnega tima za kakovost (gimnazije): ** DA (9. a člen Zakona o gimnazijah) • imenovanje komisije za kakovost (gimnazije): DA (ustanovitveni akt) • vzpostavljen notranji sistem kakovosti s samoevalvacijo: NE • priprava letnega poročila o samoevalvaciji: DA (49. člen ZOFVI) • priprava poročila komisije za kakovost: NE • javna objava letnega poročila o samoevalvaciji (gimnazije): DA (kot sestavni del Poročila o izvedbi letnega delovnega načrta) • javna objava letnega poročila o samoevalvaciji (vrtci, osnovne šole): NE

- javna objava poročila komisije za kakovost: NE
- letno poročilo o samoevalvaciji sprejme svet zavoda: DA (48. člen ZOFVI)
- poročilo o uresničevanju vzgojnega načrta je sestavni del samoevalvacije (osnovne šole): DA (člen 60 d ZOsn)***
- predstavitev sistema notranjega presojanja in razvijanja kakovosti na spletni strani: NE
- vrednotenje vodenja in sodelovanja pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo skladno s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive: DA (21. in 22. člen)

* Vrtci in šole ugotavljajo in zagotavljajo kakovost s samoevalvacijo. Cilje, standarde in merila ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti v posameznem vrtcu in šoli opredelijo, spremljajo ter evalvirajo v okviru programa razvoja vrtca ali šole oziroma letnega delovnega načrta in poročila o njegovih uresničitvi.

**Strokovni tim za kakovost v gimnazijah (9. a člen ZGim):

- Šola zagotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela po načelu samoevalvacije. Kazalnike kakovosti šole v okviru letnega delovnega načrta šole določi svet šole na predlog strokovnega tima za kakovost.
- Strokovni tim za kakovost ima 5 članov, ki jih imenuje svet šole na predlog ravnatelja oziroma ravnateljice. Mandat strokovnega tima za kakovost traja štiri leta. Ista oseba je lahko imenovana za člana strokovnega tima za kakovost večkrat.
- Strokovni tim za kakovost ugotavlja in spremlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole v skladu s sprejetimi kazalniki, strokovnimi usmeritvami in predpisi.
- Strokovni tim za kakovost v sodelovanju z ravnateljem oziroma ravnateljico vsako leto pripravi poročilo o samoevalvaciji, ki je del poročila o izvedbi letnega delovnega načrta, in ga objavi na spletni strani šole. Ravnatelj enkrat letno poroča svetu šole o zagotavljanju kakovosti.

***Komisija za kakovost (primer ustanovitvenega akta Gimnazije Bežigrad z dne 15. 2. 2025: https://www.gimb.org/wp-content/uploads/2024/06/S-K-L-E-P-o-ustanovitvi-VIZ-Gimnazija-Bezigrad_28-5-2024.pdf, 25. člen):

- Komisijo za kakovost zavoda imenuje svet zavoda. Sestavlja jo 6 članov, in sicer 4 strokovni delavci zavoda in 2 predstavnika staršev dijakov in dijakov.
- Člane in predsednika komisije predlaga ravnatelj/direktor. Predsednik komisije za kakovost zavoda je praviloma eden izmed strokovnih delavcev zavoda.
- Komisija za kakovost zavoda spremlja in ugotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega in drugega strokovnega dela zavoda v skladu s postavljeno vizijo in strategijo zavoda ter s strokovnimi usmeritvami in predpisi.

- Komisija za kakovost opravlja naslednje naloge:
 - ♦ ustvarja razmere za uveljavljanje in razvijanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega in drugega strokovnega dela v javnem zavodu,
 - ♦ razvija kazalnike kakovosti in merila ter instrumente za vrednotenje kakovosti,
 - ♦ načrtuje, organizira in usklajuje spremljanje in zagotavljanje kakovosti v zavodu,
 - ♦ skrbi za sprotno spremljanje in ocenjevanje skladnosti dela javnega zavoda z zastavljeno vizijo in strategijami,
 - ♦ sodeluje z organi zavoda in organizacijskih enot pri oblikovanju poslanstva, vizije in strategij javnega zavoda,
 - ♦ sodeluje s strokovnimi organi, pristojnimi za kakovost, na državni in mednarodni ravni ter usposobljenimi institucijami,
 - ♦ sodeluje pri spremljanju kakovosti s pristojnimi organi v drugih zavodih oziroma horizontalnih izobraževalnih institucijah z istega oziroma sorodnega področja izobraževanja in delodajalci na državni in mednarodni ravni,
 - ♦ spremlja razvoj kakovosti izobraževanja primerjalno z drugimi zavodi na državni in mednarodni ravni,
 - ♦ pripravlja samoevalvacijsko poročilo javnega zavoda, obravnava in usklajuje samoevalvacijska poročila organizacijskih enot za obravnavo na pristojnih organih zavoda in na državni ravni,
 - ♦ usklajuje naloge, merila in kazalnike kakovosti med komisijami organizacijskih enot,
 - ♦ opravlja druge naloge po odločitvi pristojnih organov v skladu z zakonom.

Strokovni okvir:

- Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (2017)
- zbirka Kakovost v vrtcih in šolah (2019) s 5 področji, standardi in kazalniki: dosežki učencev in učenk in dosežki otrok v razvoju in učenju, profesionalno učenje in delovanje učiteljev, varno in spodbudno učno okolje, vodenje vrtcev in šol, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo
- Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih (Brejc idr., 2014)
- Do kakovosti s samoevalvacijo (2022)
- Mreženje šol za kakovost in sodelovanje z analitskim središčem MVI (2022, 2023 in 2024)
- mentorstvo novoimenovanim ravnateljem in ravnateljicam (2021/2022, 2022/2023, 2023/2024, 2024/2025)

usposabljanje

- Šola za ravnatelje in ravnateljski izpit (vključena vsebina ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo v predmetu Načrtovanje; 2021/2022, 2022/2023, 2023/2024, 2024/2025)
- prispevki (predavanja in delavnice) na temo ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo na strokovnih srečanjih (pomočnikov in pomočnic) ravnateljev in ravnateljic v letih 2023 in 2024
- mreže učečih se šol (vključena vsebina ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo v letih 2021/2022, 2022/2023, 2023/2024, 2024/2025)

pisna gradiva

Spletna stran Šole za ravnatelje (prosto dostopna gradiva, primeri):

- zbirka Kakovost v vrtcih in šolah (2019)
- Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v vrtcih in šolah (Brejc idr., 2014)
- strokovne in znanstvene monografije, npr. Krepitev zmožnosti za samoevalvacijo v šolah (Brejc, 2014); Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce (Brejc idr., 2011); Kakovost v šolstvu v Sloveniji (Koc Kecojević in Gaber, 2011); Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Brejc, 2008)

Spletna stran ZRSŠ (prosto dostopna gradiva, primeri):

- digitalna bralnica: npr. Vpeljevanje sprememb v šole: priročnik za šolske razvojne time (Rupnik Vec idr., 2008); zbirka gradiv Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju MVI (izsledki mednarodnih raziskav)
- članki na temo ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo v arhivu člankov iz revij
- članki na temo ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo v arhivu revije Vodenje v VIZ

kazalniki za primerjavo z drugimi zavodi /

tehnologija

- spletna učilnica za zavode, vključene v program Do kakovosti s samoevalvacijo (2022)
- spletna učilnica za vzgojno-izobraževalne zavode, vključene v usposabljanje programa Mreženje šol za kakovost in sodelovanje z analitskim središčem MVI (2022, 2023, 2024, 2025)
- gradiva v digitalni obliki, dostopna v digitalni bralnici, v arhivu člankov ZRSŠ in na spletni strani Šole za ravnatelje

Ni enotne spletne točke/spletišča.

skupnosti praks	mreže zavodov, vključenih v posebno nalogo Mreženje šol za kakovost in sodelovanje z analitskim središčem MVI (2022, 2023, 2024, 2025) – v živo in na daljavo, spletna učilnica
zunanji strokovnjaki	- svetovalne storitve na temo ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo po naročilu vzgojno-izobraževalnega zavoda - skupinska svetovanja ob podpori ravnateljev svetovalcev in ravnateljic svetovalk na temo ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo
okvir zunanje evalvacije	/

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS in organ v sestavi, Inšpektorat RS za šolstvo

Za namen preseka stanja smo pregledali tudi spletne strani Vlade RS za področje vzgoje in izobraževanja, saj smo izhajali iz predpostavke, da na spletnih straneh obstajajo informacije o preteklih in tekočih projektih, povezanih s temo ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo, ter da so na ta način prikazane tudi informacije, povezane s podpornimi ukrepi za vzgojno-izobraževalne zavode. V zbirki trenutnih projektov in programov Vlade RS tako najdemo projekt z naslovom Analitsko središče (1. 6. 2022 – 20. 6. 2026, vodja projekta dr. Tanja Taštanoska). Projekt se uvršča v NRP (št. 3330-22-3505) za financiranje iz sredstev mehanizma za okrevanje in odpornost v okviru slovenskega Načrta za okrevanje in odpornost; dokument, šifra in naziv investicije: C3.K12.IE – Celovita transformacija (trajnost in odpornost) zelenega in digitalnega izobraževanja. Vrednost projekta: sredstva EU (NOO): 643.400,00 EUR, sredstva proračuna RS: 50.134,82 EUR.

Vizija projekta je »delujoče analitsko središče, v okviru katerega se bo vsebinsko koordiniralo delo javnih zavodov po 28. členu ZOFVI na področju kakovosti s poudarkom

na podpori procesom samoevalvacije šol in vrtcev. Intenzivneje se bo povezovalo in predstavljalo podatke iz mednarodnih in nacionalnih raziskav in študij ter načrtovalo komunikacijske poti in orodja za rabo in interpretacijo podatkov za politično odločanje in dvig kakovosti pedagoške prakse.« V nadaljevanju prikazujemo namen, cilje in aktivnosti projekta (<https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/analitsko-sredisce/>, 23. 2. 2025).

Namen delovanja Analitskega središča je nadgradnja sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Ključni cilj projekta je vzpostavitev analitskega središča, ki povezano v mrežo institucij zagotavlja celovito podporo ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti ter podporo na podatkih temelječemu oblikovanju izobraževalnih politik.

Cilji:

- vzpostaviti poenoteno razumevanje koncepta kakovosti in procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževalnem prostoru;
- prispevati k opolnomočenju vzgojno-izobraževalnih zavodov (v nadaljevanju VIZ) za kakovostno izvajanje samoevalvacijskih procesov;
- zagotavljati koherentno podporo v obliki svetovanja in razvoja orodij za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti;
- pridobivati, povezovati, analizirati podatke iz registrov, mednarodnih in nacionalnih raziskav, institucij za podporo kakovosti in diseminirati pridobljene ugotovitve;

- pridobivati in analizirati kvalitativne in kvantitativne podatke o izsledkih procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v VIZ in z njimi seznanjati odločevalce ter s tem spodbuditi z dokazi podprto odločanje;
- vzpostaviti most med raziskovanjem in izobraževalnim sektorjem (institucionalna raven) na eni strani ter raziskovanjem in procesi odločanja in oblikovanja politik (nacionalna raven) na drugi strani;
- vzpostaviti skupno spletišče za kakovost;
- razviti model nacionalnega poročila o kakovosti sistema izobraževanja;
- dvigniti kulturo uporabe podatkov in podatkovne pismenosti.

Aktivnosti

Analitsko središče deluje na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje, Uradu za razvoj in kakovost izobraževanja v okviru Sektorja za kakovost in analize; povezuje se v mrežo institucij za podporo ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti ter za podporo na podatkih temelječemu oblikovanju izobraževalnih politik. V najožjem krogu deležnikov so podporni javni zavodi, izvajalci mednarodnih raziskav, notranje organizacijske enote ministrstva, Svet za kakovost in evalvacije ter raziskovalci s področja izobraževanja. V okviru Analitskega središča se izvajata dve ključni aktivnosti:

1. Usmerjanje, spremljanje, povezovanje in koordinacija javnih zavodov na področju samoevalvacije, ki vključuje: kontinuirano povezovanje središč na podpornih javnih zavodih za usklajeno podporo samoevalvacije v šolah in vrtcih, razvoj metodologije

posredovanja ugotovitev, zbranih skozi spremljavo samoevalvacije šol na osrednjo sistemsko raven in pripravo priporočil ukrepov za podporo šolam in vrtcem, nadgradnjo standardov kakovosti za namene samoevalvacije z vidika digitalizacije in kompetenc za trajnostni razvoj.

2. Komunikacija kakovosti, ki vključuje: pregled in spoznavanje praks ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ter komunikacije kakovosti v izbranih evropskih sistemih izobraževanja, krepitev kompetenc Sektorja za kakovost in analize za komunikacijo kakovosti, razvoj sistemskih kazalnikov kakovosti, izdelavo modelnega poročila o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja, razvoj komunikacijskih poti in orodij za komunikacijo kakovosti in dvig kulture rabe podatkov.

Inšpektorat RS za šolstvo kot organ v sestavi Ministrstva za vzgojo in izobraževanje

opravlja inšpekcijski nadzor nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in notranjih aktov zavezanca, ki urejajo organizacijo in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja. Šolska inšpekcija bo skladno z novim Zakonom o šolski inšpekciji (ZSoll-1) s 1. 1. 2027 začela izvajati sistemske preglede, ki se bodo izvajali z namenom ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti delovanja vrtcev in šol. Z izvajanjem sistemskih pregledov se bo preverjala in spremljala skladnost izvajanja dejavnosti vzgoje in izobraževanja z zakonodajo s področja vzgoje in izobraževanja. Sistemski pregledi se bodo izvajali na podlagi letnega programa dela šolske inšpekcije, s katerim se določijo vsebina in obseg posameznih sistemskih pregledov ter čas trajanja in vrste zavezancev, ki se jih vključi v posamezne sistemske preglede. Vsebine sistemskih pregledov se bodo izbirale glede na analize dejavnikov tveganja, ki jih opravi šolska inšpekcija. Posamezni sistemski pregled bo vključeval

pregled vsaj 5 vzgojno-izobraževalnih zavodov. Posamezni vzgojno-izobraževalni zavod bo v sistemske preglede vključen praviloma vsako peto leto. Sistemski pregled bo vključeval pregled delovanja posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda, nudenje strokovne pomoči, spremljanje izvajanja aktivnosti zavoda, ki so namenjene njegovemu izboljšanemu delovanju in odpravi morebitnih nepravilnosti, pripravo poročila o delovanju zavoda in seznanjanje javnosti z ugotovitvami, pripravo skupnega poročila o sistemskem pregledu, ki vključuje splošno oceno stanja vsebin, vključenih v sistemski pregled, in priporočila za izboljšave na področju zagotavljanja kakovosti delovanja sistema vzgoje in izobraževanja.

Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS)

Dne 24. 2. 2025 smo pregledali tudi Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS <https://paka3.mss.edus.si/Katis/Prijava.aspx>), ki predstavlja ponudbo programov in omogoča pregled nad udeležbo in pridobljenimi pravicami iz naslova udeležbe v programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter olajša možnost zbiranja dokumentacije za napredovanje, kot to določa zakonodaja s področja vzgoje in izobraževanja. V njem so objavljeni programi kariernega razvoja in programi za izpopolnjevanje izobrazbe.

Katalog KATIS smo pregledali za zadnja tri šolska leta, in sicer 2021/2022, 2022/2023 in 2023/2024. Iskali smo programe, namenjene procesom institucionalne samoevalvacije oziroma ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo. V razdelku Iskalnik smo programe iskali s pomočjo deskriptorjev in s pomočjo ključnih besed. Med deskriptorji smo izbrali dva ključna za prispevek, in sicer deskriptor »H07 ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti« in deskriptor »I10 evalvacija in samoevalvacija«, med ključne besede pa smo vnesli »samoevalvacijo« in »kakovost«. V spodnji preglednici (preglednica 5) prikazujemo podatke o številu identificiranih in vsebinsko ustreznih programov, ki so bili v posameznih šolskih letih vključeni pod navedena deskriptorja in ključni besedi.

Preglednica 5: Podatki o identificiranih in vsebinsko ustreznih programih iz kataloga KATIS

Deskriptorji, ključne besede	2021/2022		2022/2023		2023/2024	
	Število identificiranih programov	Število vsebinsko ustreznih programov	Število identificiranih programov	Število vsebinsko ustreznih programov	Število identificiranih programov	Število vsebinsko ustreznih programov
H07 ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti	/	/	1	1	2	1
I10 evalvacija in samoevalvacija	/	/	1	0	11	0
ključna beseda »samoevalvacija«	4	1	8	1	22	0
ključna beseda »kakovost«	60	2	64	1	64	2

Na podlagi pridobljenih informacij/podatkov lahko ugotovimo, da v primeru iskanja po obeh deskriptorjih (H7 in I10) v šolskem letu 2021/2022 ne najdemo nobenega programa, v 2022/2023 po en program, v 2023/2024 pa pod I10 najdemo 11 programov, pod H07 pa 2 programa. Vsebinsko ustrezna sta v letih 2022/2023 in 2023/2024 le 2 programa. Pri iskanju s pomočjo ključnih besed je število najdenih programov občutno večje, vendar je ustreznost teh glede na način razumevanje deskriptorja v tem prispevku zelo nizka (največ 2 na posamezno šolsko leto). V nadaljevanju prikazujemo nekaj primerov vsebinsko ustreznih programov za navedena deskriptorja in ključni besedi.

Primeri vsebinsko ustreznih programov glede na izhodišča prispevka

Primer 1: ACS

Šolsko leto: 2021/2022

Programski sklop: Projektni programi

Tematski sklop: Krepitev kompetenc strokovnih delavcev na področju vodenja inovativnega VIZ 2018 do 2022

Tema: Kakovost z uporabo podatkov NPZ in mature, podpora procesom samoevalvacije in izboljšanje učenja in poučevanja

Program: Spopolnjevanje svetovalcev za kakovost v izobraževanju odraslih IV

Cilji:

- seznanitev z dogodki na področju kakovosti;
- vloga svetovalca in svetovalke za kakovost pri načrtovanju spremljanja in samoevalvacije v svetovalni dejavnosti za odrasle;

- standardi, kazalniki in merila kakovosti izobraževanja odraslih na daljavo;
- izkušnje iz projekta Erasmus+ Kakovost v izobraževanju odraslih;
- Dan za kakovost 2022.

Število ur: 8 ur

Primer 2: CPI

Šolsko leto: 2023/2024

Programski sklop: Programi javnih zavodov

Tematski sklop: Mreže CPI

Tema: Modernizacija PSI

Program: Delovno srečanje komisij za kakovost strokovnih področij predšolska vzgoja in zdravstvena nega

Cilji: Priprava kazalnikov in evalvacijskih vprašanj za spremljavo in evalvacijo PUD

Število ur: 8 ur

Primer 3: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Šolsko leto: 2023/2024

Programski sklop: Programi visokošolskih zavodov

Tematski sklop: Inovativno učenje in poučevanje

Tema: Kakovost učenja in poučevanja

Program: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti učenja in poučevanja

Cilji:

- Udeleženci in udeleženke spoznajo temeljne koncepte ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju poučevanja in učenja v osnovnih in srednjih šolah ter vlogo samoevalvacije pri izboljševanju šolske politike in kakovosti poučevanja in učenja.
- Spoznajo temeljne značilnosti samoevalvacije in stopnje izvajanja samoevalvacijskih raziskav.
- Samoevalvacijsko raziskavo znajo umestiti v koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.
- Razumejo in znajo oblikovati kazalnike kakovosti v šolah.

Število ur: 24 ur

Nacionalne evalvacijske študije in systemske kolegialne presoje v povezavi s podpornimi ukrepi na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo

Leta 2023 je bila v okviru projekta EQAVET NRP SLO izvedena kolegialna presoja kakovosti slovenskega sistema srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja (kot oblika zunanje evalvacije upravljanja s kakovostjo na ravni sistemov poklicnega in strokovnega izobraževanja). Tema presoje je bila Nacionalni sistem podpore srednjim poklicnim in strokovnim šolam pri njihovem internem upravljanju s kakovostjo in so jo opravili predstavniki in predstavnice NRP EQAVET iz Avstrije, Grčije, Hrvaške, Irske, Nemčije in Nizozemske, pod mentorstvom evropske ekspertinje. V končnem evalvacijskem poročilu (spletna stran CPI, 22. 2. 2025) so presojevalci in presojevalke kot prednosti posebej poudarili, da je NRP EQAVET močen vmesni partner pri nudenju podpore šolam in

pohvalili prilagajanje podpore potrebam šole, potrdili obstoj šol z dobrimi praksami na področju UZK, pohvalili ustanovitev šolskih komisij za kakovost in prepoznavnost nujenja usmerjevalnih gradiv in orodij šolam. Hkrati so presojevalci in presojevalke usmerili k dodatnim razmislekom, in sicer:

- nadaljevanje razvoja nacionalnega okvira kakovosti vzgoje in izobraževanja;
- pojasnitev vloge samoevalvacijskih poročil pri zagotavljanju kakovosti šol;
- spodbuditev šol k premisleku o uporabi samoevalvacije za zasledovanje strateških ciljev šol;
- razjasnitev vlog in odgovornosti vseh deležnikov pri upravljanju kakovosti na ravni sistema in ravni šol;
- premislek o uvedbi bolj centraliziranega pristopa k usmerjanju šol pri upravljanju s kakovostjo, zlasti tistih, ki ostajajo neaktivne ali nizko aktivne na tem področju, ter dodajanje oblik zunanje evalvacije z namenom izboljševanja podpore šolam, ki ostajajo »zunaj«;
- vzpostavitev mreže šol za kakovost ter zagotavljanje večje prepoznavnosti ekspertnega znanja članov timov ter strokovnjakov in strokovnjakinj za kakovost.

Leta 2024 je bila s strani CMEPIUS in MVI opravljena [Nacionalna evalvacijska študija programa Erasmus+ za obdobje 2014–2021](#), v sklopu katere je bila izvedena tudi analiza vidnosti učinkov projektov Erasmus+ v šolski dokumentaciji z vidika kakovosti (Zavašnik in Brejc, 2024; Zavašnik idr., 2024). Analiza je preučevala prisotnost učinkov projektov Erasmus+ v šolski dokumentaciji vzgojno-izobraževalnih zavodov kot del mehanizma

ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na ravni zavoda v obliki Demingovega kroga (povezanost načrtovanja, spremljanja, vrednotenja, poročanja in ukrepanja). Ugotovljeno je bilo, da večina analiziranih zavodov nima jasno vzpostavljene vsebinske povezave med programom Erasmus+ in cilji zavoda z vidika mehanizma kakovosti, polovica zavodov pa nima izdelanih programov razvoja in letnih poročil o samoevalvaciji. Le manjši delež analiziranih zavodov celovito sledi Demingovemu krogu kakovosti in prikaže sistematično prizadevanje za vzpostavljane evalvacijske kulture v dokumentaciji. Evalvacijska študija med glavne ukrepe za izboljšave umešča:

- opolnomočenje pripravljalcev in pripravljalk načrtov in poročil vzgojno-izobraževalnih zavodov za kakovostno vsebinsko umeščanje projektov Erasmus+ v šolsko dokumentacijo (npr. usposabljanja, svetovanja);
- uskladitev in nadgradnjo zakonskih predpisov, ki urejajo načrtovanje, spremljanje, vrednotenje in poročanje v šolski dokumentaciji, s sodobnimi strokovnimi izhodišči, povezanimi s pristopom k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo.

Raziskava [Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji – analiza stanja](#) (Podgornik idr., 2025, opravljena v letu 2024 v sklopu projekta Analitsko središče, ki deluje na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje RS in je financiran z evropskimi sredstvi za okrevanje in odpornost, je podala predloge sistemskih oblik podpore in normativnih sprememb za izvedbo kakovostnih procesov institucionalne samoevalvacije, in sicer:

- poenotiti terminologijo s področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, npr. skupine, ki skrbi za samoevalvacijo, samoevalvacijskega poročila vs poročila o kakovosti;
- oddaja samoevalvacijskega poročila v spletišče MVI, podatki se lahko uporabijo za oblikovanje nacionalnega poročila o kakovosti (ki postane redna oblika povratne informacije vsem zavodom);
- vsak zavod določi svojega koordinatorja oziroma koordinatorko kakovosti, ki bo hkrati vodja skupine/tima za kakovost oziroma samoevalvacijo (delo na področju samoevalvacije je sestavni del njegove oziroma njene zaposlitve, zato ima zmanjšano učno obveznost); velikost skupine je 3–6 članov in članic;
- vsebinska področja za samoevalvacijo naj bodo predpisana s strani resornega ministrstva, druga vsebinska področja lahko zavodi izberejo glede na različne kriterije;
- na nacionalni ravni oblikovati skupino za pomoč in podporo zavodom pri izvajanju samoevalvacije, na katero se lahko zavodi obrnejo z vprašanji, v ta namen je treba določiti institucijo, v okviru katere bi takšna podpora delovala;
- pripraviti smernice za pisanje samoevalvacijskega poročila;
- pripraviti nabor instrumentov za zbiranje podatkov, ki bodo dostopni vsem, naloženi v spletišču;
- pripraviti kakovostne programe s področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo ter jih vključiti v sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja;
- na ravni visokošolskih študijskih programov razmisliti o posodobitvah pedagoških študijskih programov, zlasti na 2. stopnji študija (npr. vključitev vsaj enega obveznega predmeta s področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo; vsebino integrirati v več drugih obveznih predmetov).

Mednarodna raziskava PISA 2022

Raziskava PISA 2022 je bila osmi zajem podatkov programa, v katerem je bil poudarek na preverjanju matematične pismenosti. V raziskavi je sodelovalo 296 srednješolskih izobraževalnih programov, ob tem pa še 52 osnovnih šol in dve ustanovi za izobraževanje odraslih. V Sloveniji je v raziskavi sodelovalo 6721 dijakov in dijakinj ter učencev in učenk. Hkrati so ravnatelji in ravnateljice šol izpolnili 45-minutni vprašalnik o svoji šoli oziroma o vsakem izobraževalnem programu na šoli, s katerim so se zbirali tudi podatki, povezani s kakovostjo učnega okolja na šoli (izpolnjenih je bilo 332 vprašalnikov za šolo). Prav tako je vprašalnik za šolo vseboval vprašanja, ki so se nanašala na izkušnje ravnateljev in ravnateljic z vzgojno-izobraževalnim sistemom kot celoto. V vprašalnik za ravnatelje in ravnateljice šol sta bili vključeni tudi naslednji vprašanja:

- Kateri izmed naslednjih ukrepov za zagotavljanje kakovosti in izboljšav obstajajo v vaši šoli in od kje izvirajo?
 - ♦ Notranja evalvacija/samoevalvacija.
 - ♦ Zunanja evalvacija.
 - ♦ Pisni opis učnega načrta in izobraževalnih ciljev.
 - ♦ Pisni opis standardov znanja.
 - ♦ Sistematično beleženje podatkov o navzočnosti profesorjev in profesorice ter dijakov in dijakinj ter strokovnem izpopolnjevanju profesorjev in profesorice.
 - ♦ Sistematično beleženje učnega uspeha in rezultatov preizkusov.

- ♦ Ankete, ki jih izpolnijo dijaki in dijakinje (npr. glede izvajanja pouka, profesorjev in profesorice ali virov).
 - ♦ Mentorstvo profesorjem in profesoricam.
 - ♦ Redno svetovanje, usmerjeno k izboljšanju šole, ki ga najmanj 6 mesecev izvaja eden ali več strokovnjakov in strokovnjakinj.
 - ♦ Uporaba splošno sprejetih dokumentov za matematične predmete (npr. učni načrt z gradivom za usposabljanje in izpopolnjevanje).
- Spomnite se zadnje zunanje evalvacije na vaši šoli: Ali zanjo veljajo naslednje trditve?
 - ♦ Rezultati zunanje evalvacije so vodili k spremembam v šolskih politikah.
 - ♦ Podatke smo uporabili za načrtovanje specifičnih ukrepov za razvoj šole.
 - ♦ Podatke smo uporabili za načrtovanje specifičnih ukrepov za izboljšanje poučevanja.
 - ♦ Ukrepe, oblikovane na podlagi rezultatov zunanje evalvacije, smo uporabili v praksi.

V zvezi z ukrepi za zagotavljanje kakovosti in izboljšave na šoli ter njihovim izborom so ravnatelji in ravnateljice odgovorili, kot je prikazano v spodnji preglednici (preglednica 6). Iz preglednice je razvidno, da so odgovori ravnateljev in ravnateljic o posameznih ukrepih zelo raznoliki oziroma da obstajajo bistvene razlike med šolami, vključenimi v raziskavo. Podatki namreč kažejo, da so razhajanja v mnenjih ravnateljev in ravnateljic, kaj od navedenih ukrepov za zagotavljanje kakovosti in izboljšav na šoli je obvezno in kaj ni (na podlagi lokalnih ali vladnih politik). Presenetljiv je že podatek glede prvega ukrepa, ki se nanaša na notranjo evalvacijo/samoevalvacijo, ki je bila v raziskavi definirana kot »del

procesa, ki ga nadzoruje šola in s katerim šola opredeli, o katerih področjih bo presojala. Evalvacijo lahko izvajajo člani šole ali posamezniki/ustanove, ki jih določi šola.« V zvezi s samoevalvacijo so ravnatelji in ravnateljice le slabe polovice 15-letnih učencev in učenk ter dijakov in dijakinj odgovorili, da je obvezna, ne glede na dejstvo, da je institucionalna samoevalvacija jasno zapisana kot odgovornost ravnatelja oziroma ravnateljice v 49. členu ZOFVI že leta 2007. Podobno velja za navedena ukrepa učnih načrtov in standardov znanja, ki so v Sloveniji regulirani na nacionalni ravni, vendar temu ne pritrjujejo vsi anketirani ravnatelji in ravnateljice. Obenem je iz podatkov razvidno, da o posluževanju ukrepa svetovanja, usmerjenega k izboljšanju šole, poročajo ravnatelji in ravnateljice le slabe tretjine 15-letnih učencev in učenk ter dijakov in dijakinj.

Preglednica 6: Odgovori ravnateljev in ravnateljic na vprašanje o ukrepih za zagotavljanje kakovosti in izboljšav, ki obstajajo na šoli, in od kod izvirajo

	Da, to je obvezno, na primer temelji na lokalnih ali vladnih politikah	Da, na podlagi iniciative šole	Ne
Notranja evalvacija/samoevalvacija.	48 %	51 %	0 %
Zunanja evalvacija.	30 %	31 %	38 %
Pisni opis učnega načrta in izobraževalnih ciljev.	76 %	21 %	1 %
Pisni opis standardov znanja.	80 %	17 %	2 %

	Da, to je obvezno, na primer temelji na lokalnih ali vladnih politikah	Da, na podlagi iniciative šole	Ne
Sistematično beleženje podatkov o navzočnosti profesorjev in profesorice ter dijakov in dijakinj ter strokovnem izpopolnjevanju profesorjev in profesorice.	59 %	37 %	2 %
Sistematično beleženje učnega uspeha in rezultatov preizkusov.	64 %	34 %	2 %
Ankete, ki jih izpolnijo dijaki in dijakinje (npr. glede izvajanja pouka, profesorjev ali virov).	7 %	77 %	15 %
Mentorstvo profesorjem in profesoricam.	29 %	55 %	16 %
Redno svetovanje, usmerjeno k izboljšanju šole, ki ga najmanj 6 mesecev izvaja eden ali več strokovnjakov in strokovnjakinj.	4 %	31 %	64 %
Uporaba splošno sprejetih dokumentov za matematične predmete (npr. učni načrt z gradivom za usposabljanje in izpopolnjevanje).	61 %	26 %	12 %

Razhajanja se kažejo tudi v razumevanju zunanje evalvacije; slaba tretjina anketiranih ravnateljev in ravnateljic je odgovorila, da je zunanja evalvacija obvezna na ravni sistema, prav tako slaba tretjina, da je to ukrep na podlagi iniciative šole, in enako slaba tretjina, da zunanja evalvacija kot ukrep sploh ne obstaja. V raziskavi je sicer bila zunanja evalvacija definirana kot »del procesa, ki ga nadzoruje in vodi zunanje telo. Področij presoje ne določa šola.« V slovenskem šolskem sistemu je kot zunanjo evalvacijo mogoče razumeti dejavnosti Inšpekcije RS za šolstvo in dejavnosti Državnega izpitnega centra (RIC). V zvezi

z zunanjo evalvacijo so ravnatelji in ravnateljice v nadaljevanju ocenjevali trditve, ki so se nanašale na zadnjo zunanjo evalvacijo, njene rezultate, podatke in ukrepe. V spodnji preglednici (preglednica 7) prikazujemo odgovore anketiranih ravnateljev in ravnateljic. Iz podatkov je razvidno, da večina ravnateljev in ravnateljic oziroma šol rezultate zunanje evalvacije uporabi za načrtovanje ukrepov za razvoj šole, za izboljšanje poučevanja ter ukrepe uporabi in uresniči v praksi, kar lahko ocenimo kot pozitivno.

Preglednica 7: Odgovori anketiranih ravnateljev in ravnateljic v zvezi z zadnjo zunanjo evalvacijo na šoli

	Da	Ne	Ni podatka
Rezultati zunanje evalvacije so vodili k spremembam v šolskih politikah.	40 %	14 %	44 %
Podatke smo uporabili za načrtovanje specifičnih ukrepov za razvoj šole.	55 %	6 %	38 %
Podatke smo uporabili za načrtovanje specifičnih ukrepov za izboljšanje poučevanja.	51 %	9 %	38 %
Ukrepe, oblikovane na podlagi rezultatov zunanje evalvacije, smo uporabili v praksi.	58 %	5 %	35 %

Povzetek pregleda stanja podpornih ukrepov

Na podlagi pregleda stanja podpornih ukrepov javnih zavodov (ACS, CPI, ZRSŠ) v zadnjih treh koledarskih letih lahko trdimo, da ti zagotavljajo vse ključne oblike/vrste sistemskih podpornih ukrepov na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo.

Iz pridobljenih informacij in podatkov je hkrati razvidno, da:

- obstajajo razlike med javnimi zavodi glede na (intenziteto) posamezne vrste podpornih sistemskih ukrepov oziroma da posamezni javni zavodi (npr. ACS, CPI) namenjajo več pozornosti raznolikim podpornim ukrepom v primerjavi z drugimi (npr. ZRSŠ);
- v Sloveniji ni uradno, formalno, sistemsko potrjenega okvira samoevalvacije s področji, standardi in kazalniki;
- so na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja določeni nacionalni kazalniki, ki jih je potrdil Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje, za katere je priporočeno redno spremljanje na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju; za področje izobraževanja odraslih in splošnega izobraževanja nacionalnih kazalnikov ni;
- so okviri samoevalvacije na javnih zavodih glede na raven in področje izobraževanja z normativnega in strokovnega vidika različni:
 - ♦ Ustanovitveni akti gimnazij niso usklajeni z Zakonom o gimnaziji, saj so vidna različna poimenovanja koordinacijskih teles, in sicer v Zakonu o gimnaziji

poimenovanje »strokovni tim za kakovost«, v ustanovitvenih aktih »komisija za kakovost«.

- ♦ Koordinacijsko telo za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo v vrtcih in šolah ni zakonsko določeno (ni zakonske podlage).
- ♦ V srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju skladno z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju obstaja koordinacijsko telo z imenom »komisija za kakovost«, ki pa ima določeno drugačno sestavo kot v gimnazijah.
- ♦ V izobraževanju odraslih skladno z Zakonom o izobraževanju odraslih obstaja koordinacijsko telo z imenom »komisija za kakovost«, katerega sestava pa na ravni zakona ni določena, ampak se določi v internem aktu izvajalca za izobraževanje odraslih.
- ♦ Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja komisija za kakovost skladno z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju pripravlja poročilo komisije za kakovost ter hkrati skladno z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja pripravlja tudi letno poročilo o samoevalvaciji. Izvajalci izobraževanja odraslih in splošnega izobraževanja pripravljajo le letno poročilo o samoevalvaciji.
- ♦ Letno poročilo o samoevalvaciji je skladno z Zakonom o gimnazijah del Poročila o izvedbi letnega delovnega načrta, medtem ko v drugih zavodih to ni predpisano.
- ♦ Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju) srednjega splošnega izobraževanja (Zakon o gimnazijah) je javna objava letnega poročila o samoevalvaciji obvezna, medtem ko v vrtcih in šolah ter pri izvajalcih izobraževanja odraslih ni.

- ♦ Obstajajo trije ločeni strokovni okviri (s področji, standardi, kazalniki) ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo glede na raven izobraževanja: za izobraževanje odraslih okvir POKI/Mozaik kakovosti, za poklicno in strokovno izobraževanje nacionalni kazalniki, za splošno izobraževanje zbirka Kakovost v vrtcih in šolah.
- je ponudba usposabljanj za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo v javnih zavodih različna;
- imajo nekateri javni zavodi (npr. ACS, CPI) enotno spletišče/stičišče v podporo procesom ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo (npr. EQAVET, Mozaik kakovosti), nekateri ne (npr. ZRSŠ);
- imajo nekateri javni zavodi (npr. ZRSŠ, ACS) v primerjavi z drugimi (npr. CPI) na voljo več pisnih prosto dostopnih gradiv;
- imajo posamezni javni zavodi (npr. ACS) več instrumentov v podporo procesom ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo;
- je precej razpoložljivih prosto dostopnih pisnih gradiv starejšega datuma (starejše od 10 let), novejša pa ne obstajajo ali pa niso bila posodobljena ter usklajena z novjšimi strokovnimi usmeritvami (npr. protokol za samoevalvacijo, strokovne in znanstvene monografije);
- nekateri javni zavodi nudijo podporo v obliki »kolegialne presoje« (npr. CPI, ACS), drugi ne (npr. ZRSŠ);
- so skupnosti praks kot podporni ukrep na posameznih javnih zavodih (npr. ZRSŠ) skromnejše v primerjavi z drugimi javnimi zavodi;

- nekateri javni zavodi poznajo in izvajajo tudi »zunanje ekspertne evalvacije« (npr. ACS), medtem ko drugi ne;
- je vodenje in sodelovanje pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo vrednoteno skladno s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju.

Pri pregledu spletne strani projekta MVI – Analitsko središče na področju podpornih ukrepov prepoznamo namero MVI o:

- jasnejšem povezovanju javnih zavodov med seboj s ciljem bolj usklajene podpore uresničevanju samoevalvacije v vrtcih in šolah;
- razvoju spremljanja samoevalvacije na vzgojno-izobraževalnih zavodih in zbiranja podatkov za bolj utemeljeno odločanje in usmerjanje na ravni sistema;
- zagotavljanju bolj koherentne podpore vrtcem in šolam (npr. svetovanje, razvoj orodij/instrumentov) v obliki svetovanja in razvoja orodij za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti;
- vzpostavitvi skupnega spletišča, enotne vstopne točke za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti.

Menimo, da se navedene namere v večji meri navezujejo na ugotovitve analize podpornih ukrepov in jih podpirajo, kar ocenjujemo kot pozitivno. Hkrati ugotavljamo, da ima Inšpektorat RS za šolstvo na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo pristojnost preverjanja in spremljanja skladnosti organizacije in izvajanja

dejavnosti vzgoje in izobraževanja s predpisi s področja vzgoje in izobraževanja, torej presojanja zakonitega delovanja, ne pa tudi vsebinske pristojnosti.

V zvezi z opravljeno analizo programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v katalogu KATIS ugotavljamo, da so razpisani vsebinsko ustrezni programi v podporo procesom UZK s SE skromni/redki. Hkrati lahko ugotovimo, da so programi financirani iz različnih virov, kar je razvidno iz programskih in tematskih sklopov kataloga KATIS (npr. nekateri so brezplačni v okviru projektov ESS/NOO, medtem ko drugi ne).

Iz pregleda nacionalnih evalvacijskih študij in kolegialne presoje lahko strnemo, da se večina predlaganih sprememb, ki se nanašajo na sistemske podporne ukrepe, sklada z ugotovitvami analize stanja in nanaša nanje, kar je pozitivno.

Iz pridobljenih podatkov iz raziskave PISA 2022 lahko povzamemo, da med anketiranimi ravnatelji in ravnateljicami obstajajo razhajanja v mnenjih, kaj od navedenih ukrepov za zagotavljanje kakovosti in izboljšav je na šoli obvezno in kaj ni, kar ocenjujemo kot slabost. Hkrati je iz podatkov razvidno, da ravnatelji in ravnateljice večine 15-letnih učencev in učenk ter dijakov in dijakinj poročajo o uporabi rezultatov »zunanje evalvacije« za načrtovanje ukrepov za razvoj šole, za izboljšanje poučevanja in tudi o tem, da ukrepe uporabijo in uresničijo v praksi, kar je pozitivno.

Omejitve analize

Na tem mestu bi želeli navedli še nekaj omejitev analize sistemskih podpornih ukrepov ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo. Menimo, da na podlagi (i)zbranih dokumentov in podatkov ni mogoče zagotoviti povsem celovitega vpogleda, saj iz njih ni mogoče celostno razbrati potrebnih informacij, kar razumemo kot slabost preučevanja področja. Tako na primer letna poročila javnih zavodov niso strukturirana na enak način, kar otežuje iskanje primerljivih podatkov, prav tako nekatera letna poročila vključujejo zelo konkretne posamezne podatke (npr. število udeležencev v posameznem podpornem ukrepu), medtem ko jih druga prikazujejo kumulativno ali pa v njih niso jasno razvidni. Prav tako so poimenovanja podpornih ukrepov v letnih poročilih lahko različna, kar pomeni, da je avtorica prispevka subjektivno presojala in umeščala posamezne aktivnosti pod različne vrste podpornih ukrepov. Pri pregledu spletnih strani javnih zavodov naletimo na podobno zadrego, saj nekateri javni zavodi na vstopni strani zelo jasno uporabnikom (torej vzgojno-izobraževalnim zavodom) nakažejo področje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo, medtem ko nekateri javni zavodi vstopne točke za to področje nimajo, informacije so razpršene po več spletnih (pod)straneh ali pa ne obstajajo. Omejitev pregleda je tudi dejstvo, da smo se osredotočili izključno na proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo, ne pa tudi na vsebinska področja samoevalvacije. Pri pregledu letnih poročil javnih zavodov smo namreč opazili, da obstajajo (razvojne, posebne in projektne) naloge javnih zavodov, ki vključujejo (ali pa so vključevale) krepitev dejavnosti in razvoj instrumentov posameznih vsebinskih področjih samoevalvacije (npr. CPI – priprava orodja za samoevalvacijo šol na področju inkluzivne

prakse; ZRSS – razvoj instrumenta za spremljanje socialnih, čustvenih in drugih vidikov učenja in merjenja klime šole; vprašalnik za samoevalvacijo stopnje razvoja podjetnostne kompetence za učence, ravnatelje in ravnateljice ter strokovne delavce in delavke). Pri pregledu kataloga KATIS se je kot omejitev pokazala časovna zamejitev iskanja programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, saj je v katalogu KATIS programe možno iskati le po šolskih letih, medtem ko je letno poročanje javnih zavodov vezano na koledarska leta. Iz navedenega razloga ni mogoče jasno določiti, kdaj je bil posamezni program izveden (in koliko jih je bilo izvedenih). Hkrati vsi programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja niso nujno vpisani v katalog KATIS. Po pridobljenih informacijah MVI se v katalog KATIS šele od leta 2021 vnašajo tudi programi usposabljanja, izvedeni v sklopu projektov ESS in NOO, medtem ko je iz pregleda letnih poročil javnih zavodov in opisa posameznih programov kataloga KATIS razvidno, da se podporni ukrepi lahko financirajo iz več različnih virov (nacionalnih, ESS, NOO), kar otežuje pregled in analizo. Prav tako katalog KATIS vključuje le programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ne pa tudi izvajanja drugih morebitnih podpornih ukrepov (npr. svetovalnih storitev).

Na podlagi opravljenega preseka stanja za nacionalno poročilo o kakovosti na sistemski ravni predlagamo kazalnike in merila, ki smo jih zapisali in predstavili v preglednici na začetku prispevka, na tem mestu pa navajamo konkretne ukrepe, vezane na predlagana merila.

- Ukrep 1: Na nacionalni ravni določiti obvezna in izbirna področja za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo ter vzpostaviti in poenotiti delovanje koordinacijskih teles za kakovost.
- Ukrep 2: Sprejeti nacionalne smernice za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo v vzgojno-izobraževalnih zavodih.
- Ukrep 3: Vzpostaviti enotno spletišče ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo za zagotavljanje dostopnosti podpornih ukrepov (npr. gradiva, usposabljanja, konference, promocija kakovosti, vprašanja in odgovori, pripomočki, instrumenti, videovodiči).
- Ukrep 4: Vzpostaviti register strokovnjakov in strokovnjakinj za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo na nacionalni ravni in ravni posameznih javnih zavodov (po vzoru NAKVIS ali strokovnega izvedenstva) s ciljem vzpostavitve mreže javnih zavodov in strokovnjakov na tem področju.
- Ukrep 5: Zagotoviti finančne in človeške vire za redno vzdrževanje enotne referenčne/vstopne točke v prihodnjih petih letih.
- Ukrep 6: Število uresničenih/izvedenih raznolikih vrst podpornih ukrepov na posameznem javnem zavodu – izhodiščna vrednost glede na zajem 2025.
- Ukrep 7: Število vključenih v posamezni podporni ukrep na posameznem javnem zavodu za področje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo (npr. število zavodov, vključenih v usposabljanje; število izvedenih svetovalnih storitev) – izhodiščna vrednost glede na zajem 2025.
- Ukrep 8: Zagotoviti izvedbo minimalnega števila posameznega podpornega ukrepa na letni ravni za posamezni javni zavod – proporcionalnost glede na domet javnega

zavoda (npr. najmanj dve daljši usposabljanji za vzgojno-izobraževalne zavode na javni zavod; najmanj 10 svetovalnih storitev; najmanj eno usposabljanje za strokovnjake registra).

Literatura in viri

- Bourgeois, I., Lemire, S. T., Fierro, L. A., Castleman, A. M., in M. Cho. 2023. Laying a solid foundation for the next generation of evaluation capacity building: Findings from an integrative review. *American Journal of Evaluation*, 44(1), 29–49.
- Brejc, M. 2014. *Krepitev zmožnosti za samoevalvacijo v šolah*. Šola za ravnatelje.
- Brejc, M., Koren, A., in Zavašnik, M. (ur). 2011. *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Šola za ravnatelje.
- Brejc, M., Širok, K., in Koren, A. 2019. Training as strategy for school self-evaluation. *Management*, 24, 73–88. DOI:10.30924/mjcmi.24.si.5
- EQAVET, NRP v Sloveniji
- Evropska komisija/EACEA/Eurydice/EUROSTAT. 2015. *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju: politike in načini evalvacij šol v Evropi*. Poročilo Eurydice. Publications office of the European Union.
- Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS), 24. 2. 2025.
- Konjore, M. J. 2024. Two decades of evaluating evaluation capacity building: A bibliographic coupling review. *New Directions in Evaluation*, 2024, 11–28.
- Letno poročilo Centra RS za poklicno izobraževanje za leto 2023.
- Mozaik kakovosti.
- McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S., in Skeritt, C. 2021. Embedding Self-evaluation in School Routines. *SAGE Open*, 1(4), <https://doi.org/10.1177/21582440211052>.
- Nielse, S. B., Fierro, L. A., Bourgeois, I., in Lemire, S. 2024. The science and practice of evaluation capacity building. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 38(3), 425–432.
- Norton, S., Milat, A., Edwards, B., in Giffin, M. 2016. Narrative review of strategies by organisations for building evaluation capacity. *Evaluation and Program Planning*, 58, 1–19.
- O'Brien, S., McNamara, G., in O'Hara, J. 2014. Critical facilitators: external supports for self-evaluation and improvement in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 169–177.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., in Brown, M. 2017. External specialist support for school self-evaluation: Testing a model of support in Irish post-primary schools. *Evaluation*, 23(1), 61–79.
- PISA 2022 Database.
- Podgornik, V., idr. 2024. *Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji: analiza stanja: končno raziskovalno poročilo*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. https://zakakovost.si/files/2025/12/Analiza_samoevalvacije.pdf
- Podgornik, V. 2014. »Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v slovenskih šolah s pomočjo samoevalvacijskih raziskav.« *Sodobna pedagogika*, 65(2), 42–61.
- Poročilo o delu ACS za leto 2022.
- Poročilo o delu ACS za leto 2023.
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. *Uradni list RS*, št. 68/2025.
- Preskill, H., in Boyle, S. 2008. Insights into evaluation capacity building: motivation, strategies, outcomes, and lesson learned. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(3), 147–174.
- Program dela in finančni načrt s kadrovskim načrtom ACS za leto 2023.
- Program dela in finančni načrt s kadrovskim načrtom ACS za leto 2024.
- Program dela, kadrovski in finančni načrt ACS za leto 2022.

- Program dela, kadrovski in finančni načrt Centra RS za poklicno izobraževanje za leto 2024.
- Spletna stran ACS, <https://www.acs.si/>
- Spletna stran CPI, <https://cpi.si/>
- Spletna stran Ministrstva za vzgojo in izobraževanje RS, Analitsko središče, <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/analitsko-sredisce/>
- Spletna stran ŠR, <https://solazaravnatelje.si/>
- Spletna stran ZRSS, <https://www.zrss.si/>
- Taštanoska, T. (ur.). 2015. *KEKS – Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja. Zbornik nacionalne konference, Brdo pri Kranju, november 2015*. Zavod RS za šolstvo.
- Taštanoska, T. 2023. »Šolska samoevalvacija kot dejavnik učinkovitosti v srednjem strokovnem izobraževanju: primerjalna študija primerov.« *Sodobna pedagogika*, 74 (3), 10-33.
- Vsebinski program dela za ZRSS za leto 2022.
- Vsebinski program dela za ZRSS za leto 2023.
- Vsebinski program dela za ZRSS za leto 2024.
- Vsebinsko poročilo o delu ZRSS za leto 2022.
- Vsebinsko poročilo o delu ZRSS za leto 2023.
- Wade, J., in Kallemeyn, L. 2020. Evaluation capacity building (ECB) interventions and the development of sustainable evaluation practice: An exploratory study. *Evaluation and Program Planning*, 79(119), <https://doi.org/10.1016/j.evalproplan.2019.101777>
- Wingate, L. A., Robertson, K., FitzGerald, M., Rucks, J., Tsuzaki, T., Clase, C., in Schwob, J. 2022. Thinking outside the self-report: Using evaluation plans to assess evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 43(4), 515–538.
- Zakon o gimnazijah (ZGim). *Uradni list RS*, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17, 6/18 – ZIO-1, 46/19 in 53/24.
- Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1). *Uradni list RS*, št. 6/18, 189/20 – ZFRO in 16/24 – ZOsn-K.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *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.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn). *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 poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1). *Uradni list RS*, št. 79/06, 68/17, 46/19 in 53/24.
- Zakon o šolski inšpekciji (ZSoll-1). *Uradni list RS*, št. 57/2025.
- Zakon o vrtcih (Zvrt). *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.
- Zavašnik, M., Brejc, M., in Mlekuž, A. 2024. *Evalvacija programa Erasmus+ za obdobje 2014–2023. Nacionalno poročilo Republike Slovenije*. Cnepius.
- Zavašnik, M., in Brejc, M. 2024. *Analiza vidnosti učinkov projektov Erasmus+ v šolski dokumentaciji z vidika kakovosti. Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 57(2), 30–50.

.....

IZVAJANJE INSTITUCIONALNE SAMOEVALVACIJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU IN PRIPRAVA SAMOEVALVACIJSKIH POROČIL

Dr. Vesna Podgornik

Univerza v Ljubljani, Filozofska in Pedagoška fakulteta

vesna.podgornik@ff.uni-lj.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Vzgojno-izobraževalni zavod ima vzpostavljen okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo.	1.1 Strokovni delavci in delavke ter ravnatelj in ravnateljice pozitivno ocenjujejo lastne zmožnosti in motiviranost za samoevalvacijo.	1.1.1 DELNO
	1.2 Strokovni delavci in delavke ter ravnatelj in ravnateljice poznajo nacionalne smernice (zbirka, okvir).	1.2.1 DELNO
	1.3 Na vzgojno-izobraževalnih zavodih delujejo strokovne skupine za samoevalvacijo.	1.3.1 DELNO
2 Vzgojno-izobraževalni zavodi načrtno in sistematično izvajajo kakovosten proces samoevalvacije.	2.1 Samoevalvacijska poročila vrtcev in šol so vsebinsko in metodološko ustrezna.	2.1.1 DELNO
	2.2 Samoevalvacijsko poročilo je umeščeno v letni delovni načrt in usmerja delovanje vzgojno-izobraževalnega zavoda.	2.2.1 DELNO

Povzetek

V prispevku obravnavamo stanje na področju institucionalne samoevalvacije v vzgoji in izobraževanju. Osredotočamo se na vzpostavljenost okvira za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih, še posebej na oceno lastne usposobljenosti strokovnih delavk in delavcev ter njihovo motiviranost za izvajanje samoevalvacije, njihovo poznavanje ključnih usmeritev na nacionalni ravni in delovanje strokovne skupine za kakovost, če vzgojno-izobraževalni zavod takšno skupino ima. Samoevalvacijo smo opredelili kot celovit proces načrtovanega in sistematičnega zbiranja, analiziranja in interpretiranja podatkov na različnih področjih delovanja vzgojno-izobraževalnega zavoda z namenom omogočiti vpogled v trenutno stanje in pripraviti načrt nadaljnjega dela, ki vključuje cilje in ukrepe izboljšav na tistih področjih kakovosti, kjer so takšne izboljšave potrebne. V prispevku analiziramo tudi, v kolikšni meri vzgojno-izobraževalni zavodi načrtno¹ in sistematično² izvajajo institucionalno samoevalvacijo.

Empirični podatki, pridobljeni z raziskavo Izvajanje institucionalne samoevalvacije v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji – analiza stanja, ki je bila narejena v okviru projekta Analitsko središče, ki ga koordinira Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, kažejo, da je potrebna krepitev podpore vzgojno-izobraževalnim zavodom pri vzpostavljanju temeljnega okvira ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti z institucionalno samoevalvacijo. Na osnovi

1 Načrtno izvajanje institucionalne samoevalvacije pomeni, da mora VIZ vnaprej pripraviti vsebinski in metodološki načrt samoevalvacije.

2 Sistematično izvajanje pomeni, da institucionalno samoevalvacijo izvajajo po korakih oziroma po določenih fazah (načrtovanje samoevalvacije, priprava instrumentarija za zbiranje podatkov, analiza zbranih podatkov in interpretacija, oblikovanje sklepnih ugotovitev, seznanjanje deležnikov z ugotovitvami in priprava akcijskega načrta nadaljnjega dela).

mnenja strokovnih delavk in delavcev o lastni usposobljenosti za izvajanje institucionalne samoevalvacije, ocene motiviranosti za njeno izvajanje, njihovega poznavanja usmeritev za izvajanje institucionalne samoevalvacije na nacionalni ravni in podatkov o delovanju skupine za kakovost na posameznih šolah in vrtcih gre sklepati, da je še veliko vzgojno-izobraževalnih zavodov, na katerih okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti z institucionalno samoevalvacijo še ni vzpostavljen. Analiza samoevalvacijskih poročil prav tako kaže na vsebinske in metodološke pomanjkljivosti, nesistematičnost in slabo vpenjanje institucionalne samoevalvacije v delovanje vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Ključne besede: proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, institucionalna samoevalvacija, usposobljenost in motiviranost strokovnih delavcev za izvajanje institucionalne samoevalvacije, samoevalvacijska poročila

Carrying Out Institutional Self-Evaluation in Education and Preparing Self-Evaluation Reports

This article examines the current state of institutional self-evaluation in education. It focuses on the extent to which a framework for quality assessment and assurance has been established in educational institutions, with particular attention to education staff's self-assessed competence and motivation to undertake self-evaluation, their familiarity with key national guidelines, and the operation of quality teams where such structures exist. Institutional self-evaluation is conceptualised as a comprehensive process of planned and systematic data collection, analysis, and interpretation across multiple areas of institutional activity, with the purpose of providing insight into the current situation and informing the development of an action plan that includes objectives and

improvement measures in those areas where quality enhancement is required. The article further examines the extent to which educational institutions implement institutional self-evaluation in a planned and systematic manner. The article also examines the extent to which educational institutions implement institutional self-evaluation in a planned and systematic manner. The empirical data, drawn from the study Implementation of Institutional Self-Evaluation in Education in Slovenia – An Analysis of the Current Situation, conducted within the framework of the Analytical Centre project coordinated by the Ministry of Education, point to the need for stronger support for educational institutions in establishing a basic framework for quality assessment and assurance through institutional self-evaluation. Based on the education staff's perceptions of their own competence to conduct institutional self-evaluation, their motivation to engage in the process, their knowledge of national-level guidelines, and evidence regarding the functioning of quality teams in individual schools and kindergartens, it can be concluded that many educational institutions have yet to put such a framework in place. Moreover, an analysis of self-evaluation reports reveals substantive and methodological shortcomings, inconsistent implementation, and weak integration of institutional self-evaluation into the day-to-day functioning of educational institutions.

Keywords: quality assessment and assurance process, institutional self-evaluation, competence and motivation of education staff for institutional self-evaluation, self-evaluation reports

Uvod

Za vzpostavitev okvira ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (v nadaljevanju UZK) z institucionalno samoevalvacijo je ključno, da so strokovni delavci in delavke na vzgojno-izobraževalnem zavodu ustrezno usposobljeni za izvajanje institucionalne samoevalvacije. Usposabljanje strokovnih delavk in delavcev se začne v času njihovega univerzitetnega izobraževanja, nadaljuje pa se lahko v okviru sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za strokovne delavce in delavke v vzgoji in izobraževanju ter neposredno v delovnem procesu, če ima vzgojno-izobraževalni zavod vzpostavljen okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Pomembno je tudi, da sta vzpostavljena zaupanje in odprta komunikacija, da se zaposleni podpirajo v procesih UZK in se vzajemno učijo. V prispevku bomo predstavili samoocene ravnateljic in ravnateljev ter strokovnih delavk in delavcev o usposobljenosti in motiviranosti za izvajanje institucionalne samoevalvacije, njihovo poznavanje ključnih usmeritev za izvajanje institucionalne samoevalvacije (npr. Nacionalni okvir za UZK na področju vzgoje in izobraževanja ter Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah) in delovanje skupine za kakovost, ki je zadolžena za institucionalno samoevalvacijo v tistih vrtcih in šolah, kjer takšno skupino imajo. Predstavili bomo tudi ugotovitve analize samoevalvacijskih poročil vrtcev in šol, in sicer koliko vrtcev in šol ima objavljena samoevalvacijska poročila ter kakšna je struktura in ustreznost objavljenih samoevalvacijskih poročil (vsebinska področja samoevalvacije, analiza začetnega stanja, analiza podatkov, prikaz in interpretacija podatkov, priprava akcijskega načrta). Empirični podatki so zbrani z raziskavo [Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji – analiza stanja](#) v sklopu projekta Analitsko središče, ki deluje na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje ter je financirano z evropskimi sredstvi za okrevanje in odpornost (Podgornik idr., 2024).

Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju

Institucionalna samoevalvacija je notranja evalvacija, pri kateri šole same opredelijo, katera področja so zanje pomembna in kako jih bodo spremljale in evalvirale (MacBeath, 2011). Institucionalno samoevalvacijo opredeljujemo kot celovit proces načrtovanega in sistematičnega zbiranja podatkov na različnih področjih delovanja šole oziroma drugega vzgojno-izobraževalnega zavoda (v nadaljevanju VIZ) ter analiziranja in interpretiranja tako pridobljenih informacij z namenom omogočiti vpogled v trenutno stanje VIZ oziroma pridobiti povratne informacije o kakovosti in učinkovitosti njegovega delovanja (Podgornik, 2020). Dejavnike, za katere se izkaže, da imajo pozitiven vpliv na doseganje postavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev, obdržimo tudi v prihodnje, pri tistih področjih, na katerih želeni cilji niso doseženi, pa je treba razmisliti o vzrokih za to in jih v nadaljevanju izvajanja poskusiti izboljšati. Na osnovi sprotnih in končnih ugotovitev institucionalne samoevalvacije se oblikujejo načrti za nadaljnje delo, ki vključujejo tudi vnašanje sprememb in izboljšav neposredno v prakso (prav tam).

Pomembno je, da VIZ pripravi razvojno naravnani in izvedljiv načrt institucionalne samoevalvacije. V institucionalno samoevalvacijo se v posameznem evalvacijskem ciklu ne da vključiti vseh vsebinskih področij. Pri načrtovanju samoevalvacije si ne smemo postaviti preveč ciljev, niti ne smejo biti preširoko zastavljeni, temveč se je bolje osredotočiti na manj področij, cilji pa naj bodo čim konkretni (Podgornik, 2014). Izbira področja naj temelji na določenem konsenzu o najbolj perečih problemih oziroma izzivih VIZ. Motivi za preverjanje posameznega vsebinskega področja tako lahko izhajajo iz konkretnih

problemov, ki jih zaznavajo v VIZ, kot so zmanjšan vpis, disciplinske težave, učne težave, naraščanje vrstniškega nasilja ipd. Motivi za institucionalno samoevalvacijo se lahko pojavljajo tudi v obliki zunanjih pobud, in sicer kot nova spoznanja v stroki, ugotovitve domačih in tujih raziskav, kot pobude zunanjih strokovnih institucij ipd. (prav tam).

Koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s pomočjo institucionalne samoevalvacije izhaja iz predpostavke, da nihče ne more narediti več za kakovost VIZ in učiteljevega dela, kot prav učitelj sam (Medveš, 2000). Proces UZK z institucionalno samoevalvacijo v Sloveniji temelji na avtonomiji VIZ in zaposlenih strokovnih delavk in delavcev ter njihovi odgovornosti za kakovost lastnega dela in dela VIZ kot celote. Kljub temu pa institucionalne samoevalvacije ne gre razumeti zgolj kot refleksije posameznega učitelja o svojem delu, temveč mora biti izvedena v skladu z načeli, postopki in kriteriji empiričnega raziskovanja (Podgornik, 2020). Cilj institucionalne samoevalvacije je namreč priti do čim objektivnejših spoznanj, ki jih za globlje razumevanje lahko interpretiramo v povezavi s podatki, pridobljenimi na nacionalni ravni (npr. z dosežki učencev na NPZ in dijakov na maturi, s podatki mednarodnih raziskav PISA, TIMSS, PIRLS). Če naj bi strokovni delavci in delavke, zaposleni v VIZ, izvajali institucionalno samoevalvacijo, morajo biti za to ustrezno usposobljeni in motivirani. Slednje pa je odvisno predvsem od tega, v kolikšni meri je na VIZ razvita ustrezna evalvacijska kultura.

Usposobljenost strokovnih delavk in delavcev za izvajanje institucionalne samoevalvacije v prispevku obravnavamo kot enega temeljnih dejavnikov oziroma pogojev za uspešno ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v VIZ. Dejavnik obravnavamo z vidika empiričnih

podatkov, zbranih z raziskavo Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji (Podgornik idr., 2024). V raziskavi sta bila uporabljena kvantitativni in kvalitativni raziskovalni pristop in deskriptivna raziskovalna metoda. Namen raziskave je bil oblikovati nadaljnje usmeritve za razvoj področja UZK ter sistem podpore v procesih institucionalne samoevalvacije v šolah in vrtcih. Podatki so bili zbrani z anketnima vprašalnikoma za ravnatelje in ravnateljice ter strokovne delavce in delavke, z analizo dokumentarnega gradiva (samoevalvacijska poročila vrtcev, osnovnih in srednjih šol, ki so objavljena na njihovih spletnih straneh za obdobje od 2020 do 2024) in s fokusnimi intervjuji. K sodelovanju v izpolnjevanju anketnih vprašalnikov za ravnateljice in ravnatelje ter strokovne delavce in delavke so bili povabljeni vsi javni vrtci, osnovne in srednje šole, vendar je bil njihov odziv presenetljivo slab. Tako je v anketiranju sodelovalo le 48 ravnateljev in ravnateljic in 749 strokovnih delavk in delavcev. Kar zadeva samoevalvacijska poročila, je bilo v analizo vključenih 12 samoevalvacijskih poročil vrtcev, 52 poročil OŠ in 85 samoevalvacijskih poročil SŠ. Če je posamezen vzgojno-izobraževalni zavod objavil več poročil v omenjenem obdobju, so bila analizirana vsa poročila.

V fokusnih intervjujih je sodelovalo 27 VIZ, od tega 8 vrtcev, 11 OŠ in 8 SŠ. Fokusne skupine so bile sestavljene iz treh do štirih intervjuvancev in intervjuvank, vseh intervjuvanih strokovnih delavcev in delavk je bilo 99. V fokusnih skupinah so sodelovali ravnatelji in ravnateljice, pomočniki in pomočnice ravnateljic in ravnateljev, svetovalni delavci in delavke, učitelji in učiteljice, vzgojitelji in vzgojiteljice ter pomočniki in pomočnice vzgojiteljev. V fokusne intervjuje je bilo vključenih tudi nekaj šol in vrtcev, ki ne izvajajo samoevalvacije. Postavljena vprašanja so se v glavnem nanašala na vzroke za neizvajanje

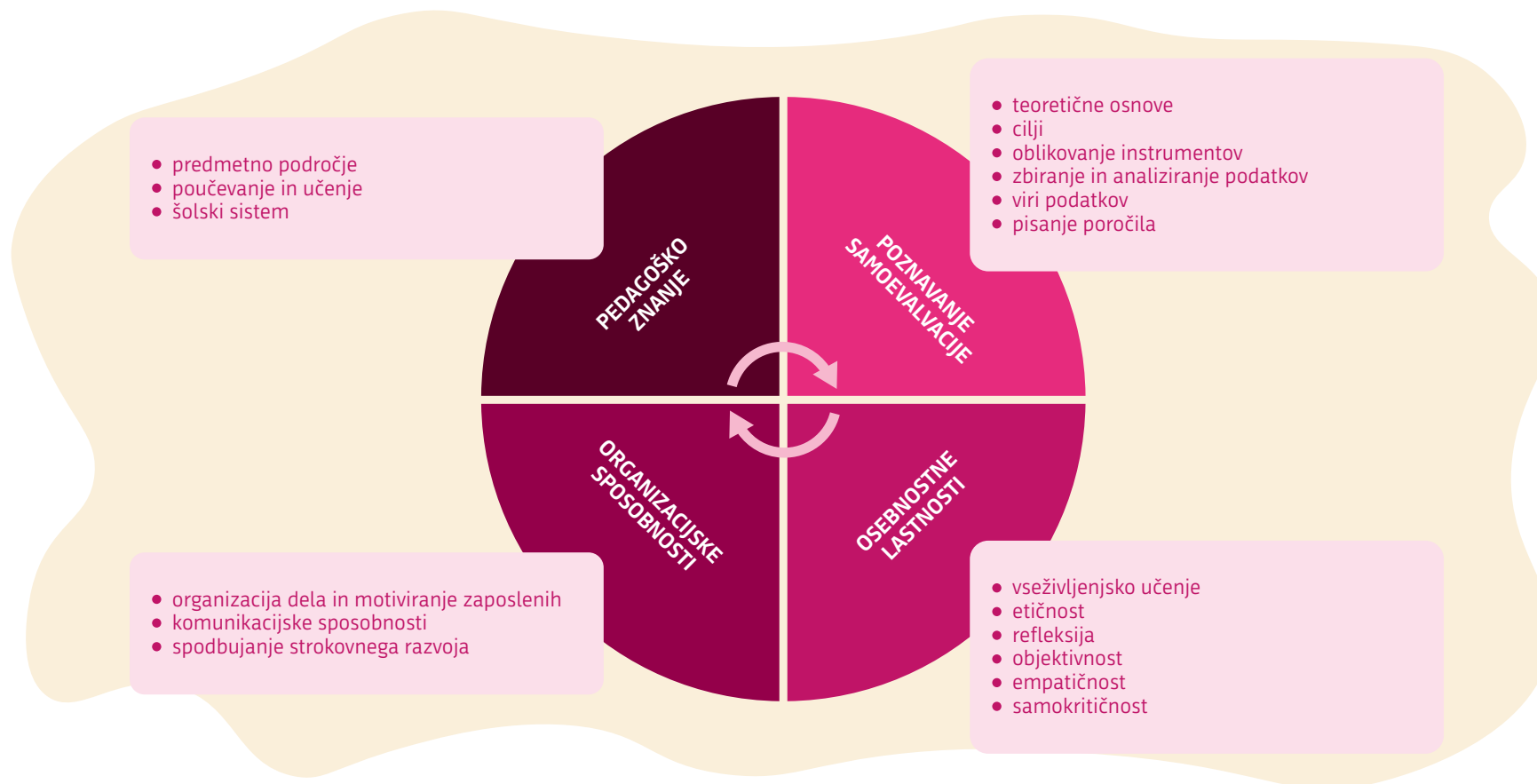
institucionalne samoevalvacije in na njihova mnenja o samoevalvaciji. Raziskovalna vprašanja v okviru kvantitativnega in kvalitativnega dela raziskave so se nanašala na vsebinska oziroma prednostna področja institucionalne samoevalvacije, na potek in način njenega izvajanja, na skupino za kakovost na VIZ, na usposobljenost in motiviranost strokovnih delavcev in delavk za izvajanje institucionalne samoevalvacije, na ovire, s katerimi se pri tem srečujejo, na sistemske in druge ukrepe, s katerimi bi jim pomagali pri izvajanju institucionalne samoevalvacije, na oblikovanje samoevalvacijskega poročila, na trajanje samoevalvacijskega cikla ipd. V tem prispevku predstavljamo samo tiste podatke, ki se nanašajo na obravnavana kazalnika kakovosti, in sicer na vzpostavljen okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti z institucionalno samoevalvacijo v VIZ ter na načrtno in sistematično izvajanje kakovostnega procesa institucionalne samoevalvacije. Na osnovi zbranih podatkov in ugotovitev analize stanja smo pripravili tudi priporočila oziroma predloge za nadaljnji razvoj UZK, ki jih predstavljamo v sklepnih mislih.

..... **Usposobljenost strokovnih delavcev in delavk za izvajanje institucionalne samoevalvacije**

Ko je odgovornost za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti prenesena na posamezen VIZ, se pričakuje, da so tudi strokovni delavci in delavke motivirani in usposobljeni za izvajanje institucionalne samoevalvacije. Strokovni delavci in delavke, zaposleni v slovenskih šolah in vrtcih, znanje s področja raziskovanja (vsaj osnovno znanje metodologije in statistike) ter znanje s področja izvajanja institucionalne samoevalvacije pridobijo že v času svojega

študija, kasneje pa lahko svoje znanje nadgrajujejo v okviru programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

V kvalitativnem delu empirične raziskave [Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji – analiza stanja](#) (Podgornik idr., 2024) je bilo s pomočjo fokusnih intervjujev ugotovljeno, da za izvajanje institucionalne samoevalvacije strokovni delavci in delavke potrebujejo različna znanja, sposobnosti in celo določene osebnostne lastnosti. Njihovi odgovori so strnjeni v štiri kategorije, in sicer (1) širše pedagoško znanje, kamor spadajo predvsem poznavanje lastnega predmetnega področja, poznavanje sistema vzgoje in izobraževanja, znanje o učenju in poučevanju (didaktične strategije, učne metode in oblike ipd.), poznavanje razvojnih značilnosti otrok, učencev, dijakov ipd.; (2) znanje s področja institucionalne samoevalvacije, ki zajema poznavanje sistema UZK z institucionalno samoevalvacijo in znanje s področja metodologije (priprava metodološkega načrta samoevalvacije, poznavanje raziskovalnih pristopov in metod, poznavanje tehnik zbiranja podatkov, oblikovanje instrumentov za zbiranje podatkov, analiza podatkov in njihova interpretacija, pisanje samoevalvacijskega poročila ipd.); (3) organizacijske sposobnosti, ki vključujejo organizacijo dela, motiviranje zaposlenih za izvajanje institucionalne samoevalvacije, komunikacijske sposobnosti in spodbujanje strokovnega razvoja zaposlenih; zadnja kategorija pa so (4) osebnostne lastnosti, kot so motiviranost za vseživljenjsko učenje, etičnost, sposobnost refleksije, objektivnost, empatičnost in samokritičnost.



Slika 1: Znanja in kompetence, ki jih potrebujejo strokovni delavci in delavke v vzgoji in izobraževanju za izvajanje institucionalne samoevalvacije

Iz podatkov, pridobljenih v raziskavi [Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji – analiza stanja](#) (Podgornik idr., 2024) s pomočjo vprašalnikov za ravnatelje in ravnateljice ter strokovne delavce in delavke, je razvidno, da se ravnatelji in ravnateljice ter strokovni delavci in delavke ne ocenjujejo kot dobro ali zelo dobro usposobljeni za izvajanje samoevalvacije. Svoje znanje so ocenili na petstopenjski lestvici, pri čemer je ocena 1 pomenila, da je njihovo znanje zelo slabo, ocena 5 pa, da je njihovo znanje zelo dobro.

Preglednica 1: Samoocena znanja po področjih

	Ravnatelji in ravnateljice		Strokovni delavci in delavke	
	Povprečna ocena	Standardni odklon	Povprečna ocena	Standardni odklon
Izvajanje samoevalvacije	3,30	0,78	3,12	0,91
Metodologija	3,32	0,81	3,05	0,98
Statistika	3,32	0,91	2,99	1,06

Izračunane povprečne vrednosti so pokazale, da anketirane ravnateljice in ravnatelji ocenjujejo kot srednje dobro svoje znanje s področja izvajanja samoevalvacije (povprečna ocena = 3,30), metodologije (povprečna ocena = 3,32) in statistike (povprečna ocena = 3,32), pri čemer so med različnimi ravni izobraževalnega sistema zelo majhne razlike.

Tudi strokovni delavci in delavke svoje znanje na teh treh področjih ocenjujejo kot srednje dobro, in sicer najboljše ocenjujejo svoje znanje na področju izvajanja samoevalvacije (povprečna ocena = 3,12), nato na področju metodologije (povprečna ocena = 3,05), najslabše pa na področju statistike (povprečna ocena = 2,99).

Anketiranke in anketiranci so ocenili tudi svojo usposobljenost za izvajanje posameznih aktivnosti v okviru institucionalne samoevalvacije.

Preglednica 2: Ocena lastne usposobljenosti za izvajanje posameznih dejavnosti v okviru samoevalvacije

Posamezne aktivnosti v okviru institucionalne samoevalvacije	Ravnatelj in ravnateljice		Strokovni delavci in delavke	
	Povprečna ocena	Standardni odklon	Povprečna ocena	Standardni odklon
Vsebinsko načrtovanje samoevalvacije (opredelitev prednostnih vsebinskih področij, ciljev samoevalvacije)	3,51	0,75	3,16	0,84
Metodološko načrtovanje samoevalvacije (načrt samoevalvacije, vzorec, postopek zbiranja podatkov ipd.) in priprava instrumentov za zbiranje podatkov	3,11	0,70	2,95	0,83
Analiza podatkov in interpretiranje rezultatov	3,32	0,89	3,05	0,85
Pisanje poročila	3,60	0,88	3,21	0,87

Posamezne aktivnosti v okviru institucionalne samoevalvacije	Ravnatelj in ravnateljice		Strokovni delavci in delavke	
	Povprečna ocena	Standardni odklon	Povprečna ocena	Standardni odklon
Seznanjanje deležnikov (vzgojiteljev/učiteljev, staršev ...) z ugotovitvami samoevalvacije	4,02	0,77	3,12	0,85
Načrtovanje izboljšav in vnos sprememb v prakso na osnovi ugotovitev, pridobljenih s samoevalvacijo	3,68	0,73	3,14	0,83
Evalvacija učinkov vpeljanih sprememb	3,47	0,69	3,03	0,84

Ravnateljice in ravnatelji so najbolj ocenili svojo usposobljenost za seznanjanje deležnikov z ugotovitvami institucionalne samoevalvacije (povprečna ocena = 4,02). Drugo najvišje ocenjeno področje je načrtovanje izboljšav in vnos sprememb v prakso na osnovi ugotovitev, pridobljenih z institucionalno samoevalvacijo (povprečna ocena = 3,68). Sledijo pisanje poročila (povprečna ocena = 3,60) ter vsebinsko načrtovanje institucionalne samoevalvacije (povprečna ocena = 3,51). Najslabše so ravnateljice in ravnatelji v povprečju ocenili svojo usposobljenost za metodološko načrtovanje institucionalne samoevalvacije, vključno s pripravo instrumentov za zbiranje podatkov (povprečna ocena = 3,11) ter analizo in interpretacijo zbranih podatkov (povprečna ocena = 3,32).

Strokovni delavci in delavke so svojo usposobljenost za različne aktivnosti v okviru institucionalne samoevalvacije ocenili podobno kot ravnateljice in ravnatelji, čeprav so njihove povprečne ocene pri vseh aktivnostih nekoliko nižje. Najbolje so v povprečju ocenili

svojo usposobljenost za pisanje samoevalvacijskega poročila (povprečna ocena = 3,21), nato za vsebinsko načrtovanje institucionalne samoevalvacije, kot je npr. opredelitev prednostnih vsebinskih področij in ciljev institucionalne samoevalvacije (povprečna ocena = 3,16), za načrtovanje izboljšav in vnos sprememb v prakso na osnovi ugotovitev, pridobljenih z institucionalno samoevalvacijo (povprečna ocena = 3,14) in za seznanjanje deležnikov (vzgojiteljev/učiteljev, staršev ...) z ugotovitvami institucionalne samoevalvacije (povprečna ocena = 3,12). Najslabše pa so v povprečju tudi oni ocenili svojo usposobljenost za metodološko načrtovanje institucionalne samoevalvacije, torej za oblikovanje načrta samoevalvacije, opredelitev vzorca, postopka zbiranja podatkov, pripravo instrumentov za zbiranje podatkov (povprečna ocena = 2,95) ter za analizo in interpretacijo podatkov (povprečna ocena = 3,05).

Anketiranke in anketiranci so na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenjevali pogostost srečevanja s posameznimi ovirami pri izvajanju institucionalne samoevalvacije, pri čemer je ocena 1 pomenila, da se z oviro nikoli ne srečajo, ocena 5 pa, da se s posamezno oviro zelo pogosto srečujejo.

Preglednica 3: Ovire, s katerimi se strokovni delavci in delavke najpogosteje srečujejo pri izvajanju institucionalne samoevalvacije po mnenju ravnateljev in ravnateljic ter strokovnih delavcev in delavk

	Pogostost srečevanja strokovnih delavcev in delavk s posameznimi ovirčami – mnenje ravnateljev in ravnateljic		Pogostost srečevanja strokovnih delavcev s posameznimi ovirami – mnenje strokovnih delavcev in delavk	
	Povprečna ocena	Standardni odklon	Povprečna ocena	Standardni odklon
Pomanjkljiva usposobljenost strokovnih delavcev za izvajanje samoevalvacije	3,75	0,69	3,60	0,81
(Pre)zaposlenost strokovnih delavcev z zadolžitvami	4,02	0,78	4,23	0,85
Odnosi med zaposlenimi niso spodbudni za izvajanje samoevalvacije	2,47	0,73	3,28	0,91
Nezavzetost strokovnih delavcev za izvajanje samoevalvacije	3,49	0,84	3,59	0,91
Zaposleni, ki izvajajo samoevalvacijo, za to delo niso ustrezno ovrednoteni (finančno, strokovno ...)	3,56	0,92	3,77	0,95
Pomanjkanje že izdelanih instrumentov za analizo stanja	3,52	0,76	3,59	0,86
Premajhno poznavanje instrumentov za analizo stanja med strokovnimi delavci	3,56	0,84	3,74	0,84
Strah pred zlorabo tako pridobljenih podatkov	2,36	0,84	3,11	1,06

Med ovirami, s katerimi se po mnenju ravnateljev in ravnateljic strokovni delavci in delavke najpogosteje srečujejo pri samoevalvaciji, je na prvem mestu preobremenjenost z drugimi zadolžitvami, na drugem mestu njihova pomanjkljiva usposobljenost za izvajanje samoevalvacije, na tretjem mestu pa premajhno poznavanje instrumentov.

Mnenje strokovnih delavcev in delavk je podobno. Tudi oni so ocenili, da je preobremenjenost z drugimi zadolžitvami najpogostejša ovira, sledi neustrezno finančno in strokovno ovrednotenje njihovega dela; na tretjem mestu po pogostosti je pomanjkljiva usposobljenost strokovnih delavcev in delavk za izvajanje samoevalvacije. Na četrtem mestu po pogostosti pa je premajhno poznavanje instrumentov za analizo stanja.

Tudi v fokusnih intervjujih so ravnatelji in ravnateljice ter strokovni delavci in delavke, zaposleni na vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki ne izvajajo institucionalne samoevalvacije, kot razlog za to najpogosteje navedli pomanjkanje znanja o izvajanju samoevalvacije in slabo ozaveščenost strokovnih delavcev in delavk o pomenu samoevalvacije za kakovost dela.

Ravnatelji in ravnateljice ter strokovni delavci in delavke so v analizi stanja izvajanja institucionalne samoevalvacije v VIZ (Podgornik idr. 2024) ocenjevali pomembnost posameznih ukrepov, ki bi lahko strokovnim delavcem in delavkam pomagali pri izvajanju samoevalvacije, pri čemer je ocena 1 pomenila, da ukrep sploh ni pomemben, ocena 5 pa, da je zelo pomemben.

Preglednica 4: Ocena posameznih ukrepov, s katerimi bi po mnenju anketirank in anketirancev lahko pomagali strokovnim delavcem in delavkam pri izvajanju samoevalvacije

		Povprečna ocena ravnateljev in ravnateljic	Standardni odklon	Povprečna ocena strokovnih delavk in delavcev	Standardni odklon
1	Sprejetje nacionalnih smernic za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo na zavodih	3,93	0,84	3,69	0,83
2	Poenotenje pristopa UZK s samoevalvacijo na nacionalni ravni	3,93	0,91	3,72	0,86
3	Obvezna vzpostavitev tima za kakovost na vsakem zavodu	4,11	0,83	3,68	0,95
4	Obvezno imenovanje koordinatorskega procesa UZK s samoevalvacijo na vsakem zavodu, ki bo zaradi tega dela razbremenjen učne obveznosti oziroma dela z otroki	4,11	0,88	3,74	0,91
5	Priprava terminološkega slovarja za področje UZK	3,78	0,93	3,61	0,93
6	Vzpostavitev mreže podpornih institucij (npr. ZRSŠ, CPI, fakultete) za nudenje podpore pri UZK s samoevalvacijo na zavodih	4,13	0,89	3,62	0,9
7	Vzpostavitev digitalne podpore UZK s samoevalvacijo na zavodih	4,09	0,82	3,67	0,87
8	Vzpostavitev povezave med samoevalvacijskim poročilom in ostalimi dokumenti zavoda	4,16	0,9	3,55	0,9
9	Zagotovitev povratne informacije zavodom, ki jo nudijo podpirne institucije, o izvajanju procesov UZK s samoevalvacijo	4,09	0,9	3,65	0,93

		Povprečna ocena ravnatelj in ravnateljic	Standardni odklon	Povprečna ocena strokovnih delavk in delavcev	Standardni odklon
10	Združitev samoevalvacijskih poročil zavodov v sintezno nacionalno poročilo o izvajanju UZK s samoevalvacijo	3,69	0,97	3,37	0,9
11	Priprava spletnih baz, kjer bi bila zbrana temeljna literatura s področja UZK s samoevalvacijo	3,98	0,87	3,65	0,93
12	Izboljšanje odnos strokovnih delavcev do samoevalvacije	4,33	0,83	3,85	0,84
13	Razbremenitev strokovnih delavcev	3,84	0,9	4,12	0,88
14	Organizacija seminarjev nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju s področja UZK s samoevalvacijo	4,24	0,77	3,88	0,86
15	Organizacija izobraževanj za uporabo podatkovnih virov v procesih UZK s samoevalvacijo (npr. dosežki na NPZ, maturi, mednarodne raziskave znanja)	3,80	0,94	3,68	0,89
16	Priprava spletnih baz, kjer bi bil objavljen instrumentarij za zbiranje podatkov v procesih UZK s samoevalvacijo	3,98	0,89	3,66	0,92
17	Pomoč zunanjih strokovnjakov pri vključevanju izsledkov samoevalvacije v načrt dela zavoda	3,71	0,92	3,57	0,93
18	Vpeljava kolegialnih oziroma posvetovalnih obiskov med zavodi za vzajemno podporo pri UZK s samoevalvacijo	3,87	0,84	3,42	0,93
19	Večja finančna podpora vzgojno-izobraževalnim zavodom pri izvajanju samoevalvacije	4,20	0,82	3,95	0,89
20	Uvedba oziroma okrepitev vsebin s področja UZK s samoevalvacijo v pedagoške študijske programe	4,29	0,84	3,74	0,91

Glede na ocene ravnateljev in ravnateljic je najpomembnejši ukrep, ki bi prispeval k uspešnejšemu izvajanju institucionalne samoevalvacije, izboljšanje odnos strokovnih delavcev in delavk do samoevalvacije (povprečna ocena = 4,33), na drugem in tretjem mestu po pomembnosti pa sta ukrepa uvedba oziroma krepitev vsebin s področja UZK s samoevalvacijo v pedagoških študijskih programih (povprečna ocena = 4,29) in organizacija seminarjev nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za strokovne delavce in delavke v vzgoji in izobraževanju (povprečna ocena = 4,24).

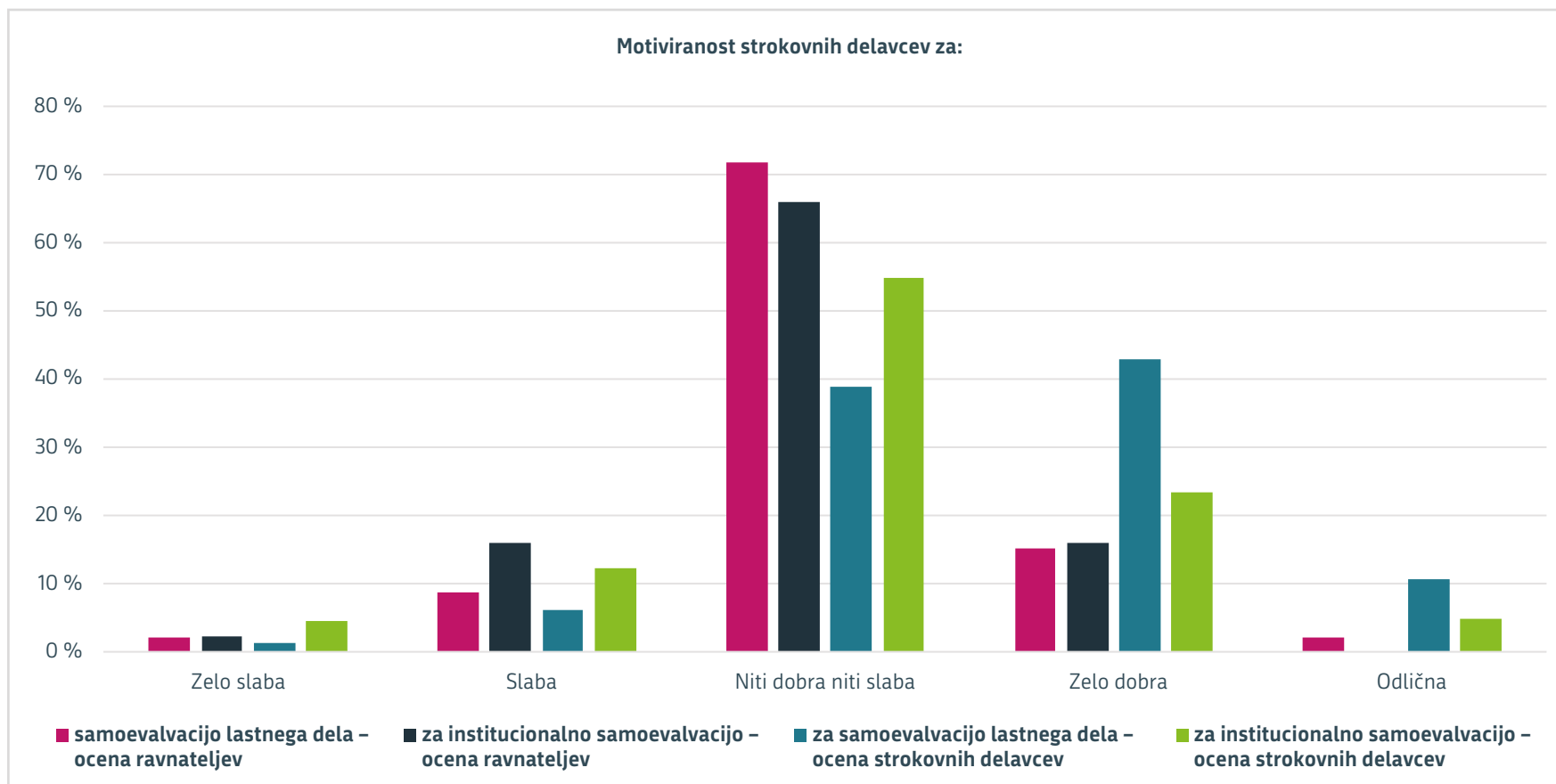
Ocene pomembnosti ukrepov strokovnih delavcev in delavk se razlikujejo od ocen ravnateljev in ravnateljic, in sicer je za njih najpomembnejši ukrep razbremenitev strokovnih delavcev in delavk (povprečna ocena = 4,12). Drugi po pomembnosti je po njihovem mnenju ukrep večja finančna podpora vzgojno-izobraževalnim zavodom pri izvajanju institucionalne samoevalvacije, ki so jo ocenili s povprečno oceno 3,95; organizacija seminarjev nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za strokovne delavce in delavke v vzgoji in izobraževanju pa je na tretjem mestu (povprečna ocena = 3,88).

Motiviranost zaposlenih za izvajanje institucionalne samoevalvacije

Motiviranost zaposlenih je tesno povezana z vzpostavljenostjo okvira ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na posameznem vzgojno-izobraževalnem zavodu. Predpostavlja se, da se tam, kjer so strokovni delavci in delavke bolj motivirani za izvajanje institucionalne samoevalvacije, ta izvaja pogostejše in bolj strukturirano. V raziskavi o

samoevalvaciji kot dejavniku zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in profesionalnega razvoja učiteljev in učiteljic (Podgornik, 2014, str. 274) je bilo ugotovljeno, da na pogostost izvajanja samoevalvacije statistično pomembno vplivajo: 1) odnos strokovnih delavcev in delavk do lastnega strokovnega razvoja, 2) njihovo mnenje o pozitivnih učinkih samoevalvacije in 3) šolska klima kot pogoj za raziskovanje in izvajanje samoevalvacije.

V raziskavi, v kateri se je ugotavljalo stanje na področju izvajanja institucionalne samoevalvacije (Podgornik idr., 2024), so ravnatelji in ravnateljice ocenjevali: 1) motiviranost strokovnih delavk in delavcev za izvajanje samoevalvacije lastnega strokovnega dela ter 2) njihovo motiviranost za sodelovanje pri izvajanju institucionalne samoevalvacije. Tudi strokovni delavci in delavke so ocenjevali lastno motiviranost za izvajanje institucionalne samoevalvacije ter motiviranost za izvajanje samoevalvacije lastnega strokovnega dela.



Slika 2: Mnenje ravnateljev in ravnateljic ter strokovnih delavcev in delavk o tem, kako motivirani so strokovni delavci in delavke za izvajanje institucionalne samoevalvacije ter samoevalvacije lastnega dela

V podatkih je opazna razlika med ravnatelji in ravnateljicami ter strokovnimi delavci in delavkami v zaznavanju motiviranosti strokovnih delavcev in delavk za izvajanje institucionalne samoevalvacije in samoevalvacije lastnega strokovnega dela. Več kot dve tretjini ravnateljev in ravnateljic, vključenih v analizo stanja, meni, da motiviranost strokovnih delavcev in delavk za izvajanje samoevalvacije lastnega dela ni niti dobra niti slaba, razmeroma malo je takih, ki menijo, da je motiviranost zelo dobra. Podobno velja tudi glede motiviranosti zaposlenih strokovnih delavcev in delavk za izvajanje institucionalne samoevalvacije. Večina ravnateljev in ravnateljic meni, da njihova motiviranost za izvajanje institucionalne samoevalvacije ni niti dobra niti slaba.

Strokovni delavci in delavke svojo motiviranost ocenjujejo nekoliko drugače. Pri samoevalvaciji lastnega strokovnega dela jih več kot polovica navaja, da je njihova motiviranost zelo dobra ali celo odlična. Skoraj dve petini pa jih meni, da njihova motiviranost ni niti dobra niti slaba. Ocen, ki bi izražale njihovo nemotiviranost za izvajanje institucionalne samoevalvacije lastnega strokovnega dela, je zelo malo. Pri institucionalni samoevalvaciji so strokovni delavci in delavke nekoliko bolj zadržani. Večina, v tem primeru nekoliko več kot polovica, jih svojo motiviranost ocenjuje kot niti dobro niti slabo, dobra četrtnina kot zelo dobro ali odlično ter 16,9 odstotka kot slabo ali zelo slabo. Sklepati gre, da lastno strokovno delo dojemajo kot področje, na katerem sami lahko največ prispevajo h kakovosti, medtem ko izvajanje institucionalne samoevalvacije vidijo bolj kot nalogo vodstva šole oziroma posebne skupine, ki je za to zadolžena.

Iz tega izhaja, da bi bilo smiselno nameniti več pozornosti razvoju strategij, ki bi spodbujale skupinsko motivacijo in sodelovanje pri institucionalni samoevalvaciji.

Delovanje skupine za kakovost v vzgojno-izobraževalnem zavodu

K sistematični in trajni vzpostavljenosti okvira za izvajanje institucionalne samoevalvacije v posameznih vrtcih in šolah pomembno prispeva tudi delovanje skupine za kakovost (tima za kakovost oziroma v srednjih šolah komisije za kakovost). Tam, kjer je tovrstna skupina vzpostavljena, se predpostavlja, da so naloge in odgovornosti jasneje razdeljene, procesi potekajo sistematičneje in bolj kontinuirano, rezultati samoevalvacije pa so preglednejši in uporabnejši za nadaljnje načrtovanje razvoja vzgojno-izobraževalnega zavoda. Pomanjkanje takih skupin pogosto pomeni, da je samoevalvacija odvisna od posameznikov, manj usklajena in težje umeščena v dolgoročne strategije. Pomembnost delovanja skupine za kakovost je v tem, da zagotavlja organizacijsko kontinuiteto, spodbuja sodelovanje celotnega kolektiva ter s tem povečuje verodostojnost in kakovost ugotovitev, ki so ključne za izboljševanje vzgojno-izobraževalnega procesa.

Po podatkih raziskave [Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji – analiza stanja](#) (Podgornik idr., 2024) je 65,2 odstotkov, tj. 30 ravnateljev in ravnateljic, odgovorilo, da imajo na zavodu oblikovan stalen tim ali komisijo za kakovost. Med strokovnimi delavci in delavkami jih je enako odgovorilo 56,7 odstotka, medtem ko jih kar 23,4 odstotkov ne ve, ali taka skupina na njihovem VIZ obstaja ali ne.

Podatki kažejo, da je večina vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki so bili vključeni v analizo stanja (Podgornik idr., 2024), vzpostavila posebno skupino za kakovost, vendar so poimenovanja tovrstne skupine različna. Med vrtci in osnovnimi šolami, ki imajo stalno

skupino za kakovost, je takšna skupina najpogosteje poimenovana tim za kakovost, redkeje skupina za kakovost. V srednjih šolah takšno skupino dosledno imenujejo komisija za kakovost. K temu pomembno prispeva zakonodajni okvir, saj Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju določa obvezno oblikovanje komisije za kakovost v srednjih šolah, kar pojasnjuje tudi dosledno rabo izraza »komisija za kakovost« na tej ravni izobraževanja. Vrtci in osnovne šole take zakonske obveznosti nimajo, zato so njihove rešitve bolj raznolike in terminološko manj enotne.

Poznavanje ključnih usmeritev za izvajanje institucionalne samoevalvacije

Da bi vrtci in šole okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti lahko jasneje oblikovali, bolj strokovno utemeljili in bolj enotno uporabljali, je pomembno tudi poznavanje ključnih usmeritev za izvajanje institucionalne samoevalvacije, kot sta npr. Nacionalni okvir za UZK na področju vzgoje in izobraževanja in Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah. Če strokovni delavci in delavke ter ravnatelj in ravnateljice dobro poznajo tovrstne nacionalne dokumente, lahko samoevalvacijo izvajajo sistematičneje, v skladu z dogovorjenimi standardi in kazalniki. To prispeva k večji primerljivosti ugotovitev med vzgojno-izobraževalnimi zavodi ter k večji verodostojnosti rezultatov. Samoevalvacija, izpeljana ob upoštevanju nacionalnih smernic, lahko vodi k izboljšavam in ni le formalnost, saj usmeritve zagotavljajo strokovno podporo in večjo usklajenost sistema UZK v vzgoji in izobraževanju.

V analizi stanja (Podgornik idr., 2024) se je ugotavljalo tudi poznavanje Nacionalnega okvira za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti ter uporabo Zbirke Kakovost v vrtcih in šolah.

Preglednica 5: Stopnja poznavanja Nacionalnega okvira za UZK

		Ga ne poznam	Slabo	Srednje dobro	Dobro	Zelo dobro	Skupaj
Ravnateljice in ravnatelji	Število	3	9	20	15	0	47
	Odstotek	6,4	19,1	42,6	31,9	0	100,0
Strokovni delavci in delavke	Število	193	287	205	56	7	748
	Odstotek	25,8	38,4	27,4	7,5	0,90	100,0

V raziskavi je ugotovljena precejšnja razlika med ravnatelji in ravnateljicami ter strokovnimi delavci in delavkami glede poznavanja Nacionalnega okvira za UZK. Med ravnatelji in ravnateljicami ga večina pozna srednje dobro (42,6 odstotkov) ali dobro (31,9 odstotkov), manjši delež ga pozna slabo (19,1 odstotkov), 6,4 odstotkov ravnateljev in ravnateljic pa je odgovorilo, da Nacionalnega okvira za UZK sploh ne pozna. Strokovni delavci in delavke ga poznajo precej slabše, saj skoraj dve petini poročata o slabem (38,4 odstotka) ali celo nikakršnem poznavanju okvira (25,8 odstotka). Le 27,4 odstotka ga pozna srednje dobro, 7,5 odstotka dobro in manj kot odstotek zelo dobro. To pomeni,

da so ravnateljice in ravnatelji bistveno bolj seznanjeni z Nacionalnim okvirom UZK kot strokovni delavci in delavke, kar je logično glede na njihove vodstvene naloge, a hkrati opozarja na vrzel v poznavanju Nacionalnega okvira UZK strokovnih delavcev in delavk.

Preglednica 6: Opiranje na standarde in kazalnike kakovosti, opredeljene v Zbirki Kakovost v vrtcih in šolah, pri izvajanju institucionalne samoevalvacije

		Nikoli	Redko	Včasih	Zelo pogosto	Vsakič, ko izvajamo samoevalvacijo na ravni zavoda	Skupaj
Ravnateljice in ravnatelji	Število	3	4	14	18	5	44
	Odstotek	6,8	9,1	31,8	40,9	11,4	100,0

Največji delež ravnateljev in ravnateljic (40,9 odstotka oziroma 18), vključenih v analizo stanja izvajanja institucionalne samoevalvacije v VIZ v Sloveniji (Podgornik idr., 2024), je odgovoril, da se zelo pogosto pri izvajanju institucionalne samoevalvacije opirajo na standarde in kazalnike, opredeljene v Zbirki Kakovost v vrtcih in šolah. Dobra desetina ravnateljev in ravnateljic (11,4 odstotka) je odgovorila, da se na njihovem VIZ na standarde in kazalnike, opredeljene v zbirki, opirajo vedno, ko poteka samoevalvacija na ravni VIZ. Slaba tretjina ravnateljev in ravnateljic (31,8 odstotka) je odgovorila, da se nanje opirajo le občasno, slaba desetina (9,1 odstotka) redko in zanemarljiv delež (6,8 odstotka) nikoli.

Preglednica 7: Poznavanje standardov in kazalnikov kakovosti, opredeljenih v Zbirki Kakovost v vrtcih in šolah

		Jih ne poznam	Slabo	Srednje dobro	Dobro	Zelo dobro	Skupaj
Strokovni delavci in delavke	Število	146	239	240	97	17	739
	Odstotek	19,8	32,3	32,5	13,1	2,3	100,0

Strokovni delavci in delavke ocenjujejo, da standarde in kazalnike, opredeljene v Zbirki Kakovost v vrtcih in šolah, poznajo srednje dobro (32,5 odstotka) ali slabo (32,3 odstotkov), skoraj petina (19,8 odstotkov) pa je takih, ki zbirke sploh ne pozna. Manjši delež strokovnih delavk in delavcev ocenjuje svoje poznavanje zbirke kot dobro (13,1 odstotka) ali zelo dobro (2,3 odstotka).

Analiza stanja kaže, da ravnateljice in ravnatelji v večji meri kot strokovni delavci in delavke poznajo ključne usmeritve za izvajanje institucionalne samoevalvacije, kot sta Nacionalni okvir za UZK na področju vzgoje in izobraževanja in Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah, kar nakazuje na to, da bi bilo treba strokovnim delavkam in delavcem nameniti več strokovne podpore in možnosti usposabljanja, da bi lahko enakovredno prispevali h kakovostni institucionalni samoevalvaciji. Hkrati obstaja precej velika skupina VIZ, kjer je raven poznavanja oziroma uporabe nizka, kar pomeni, da izvajanje samoevalvacije poteka brez opore na nacionalno usklajene smernice. Zato se kot ključen izziv kaže potreba po večji enotnosti tako v poznavanju kot v dejanski uporabi obeh dokumentov.

Načrtno in sistematično izvajanje institucionalne samoevalvacije in priprava samoevalvacijskih poročil

V kvalitativni del analize stanja na področju izvajanja institucionalne samoevalvacije v VIZ v Sloveniji (Podgornik idr., 2024) je bila vključena tudi analiza samoevalvacijskih poročil vrtcev in šol. Raziskovalna vprašanja so se nanašala na strukturo samoevalvacijskega poročila, na navedbo vsebinskih področij samoevalvacije, na izvedbo analize začetnega stanja, na način analize podatkov, na prikaz in interpretacijo podatkov, na pripravo akcijskega načrta ipd.

V začetni fazi je bila preučena dostopnost samoevalvacijskih poročil, pri čemer je bil opravljen pregled spletnih strani vseh vrtcev in šol z namenom ugotoviti, koliko jih javno objavlja poročila. V nadaljnjo analizo so bili vključeni vrtci in šole, ki so imeli javno dostopno vsaj eno samoevalvacijsko poročilo iz zadnjega triletnega obdobja. Če so objavili več poročil v tem obdobju, smo analizirali vsa poročila.

Izmed vseh 108 matičnih javnih vrtcev v Sloveniji, ki so bili v šolskem letu 2023/2024 vpisani v evidenco vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov, je imelo 10 vrtcev objavljeno vsaj eno samoevalvacijsko poročilo za šolsko leto 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023 ali 2023/2024, kar pomeni, da je 9,3 odstotka matičnih javnih vrtcev objavilo samoevalvacijsko poročilo.

V nadaljnjo analizo smo vključili 12 dokumentov oziroma samoevalvacijskih poročil vrtcev. Analiza, opravljena po različnih kriterijih (npr. definiranost vsebinskih prednostnih področij in ciljev, vključenost analize obstoječega stanja, akcijski načrt), je pokazala, da samoevalvacijska poročila zelo redko vključujejo vse elemente, ki so potrebni za ugotavljanje napredka na izbranem vsebinskem področju. Vsebinska področja so bila izpostavljena v desetih dokumentih, v dveh pa ni bilo navedenih vsebinskih področij. Med vsebinskimi področji sta največkrat izpostavljeni gibanje otrok (v treh primerih) in komunikacija (v treh primerih; npr. komunikacija z vrstniki, komunikacija z odraslimi, strpna komunikacija, medsebojno spoštovanje). Posamično pa so navedena še naslednja prednostna področja: načrtovano življenje in delo v vrtcu (sistematično sodelovanje strokovnih delavcev, smiselno vključevanje lokalne skupnosti ipd.), vključujoča skupnost in medgeneracijsko sodelovanje, prijaznejši način mobilnosti, dostopne zelene površine, recikliranje in ravnanje z odpadki, razumevanje samooskrbe in tradicija, portfolio v vrtcu, profesionalno učenje in delovanje vzgojiteljev, dosežki otrok, zdrav način prehranjevanja, krepitev socialno-čustvenih kompetenc odraslih, prostor in interesni kotički v vrtcu, učinkovit vrtec, otrokov napredek in učenje na področju umetniških zvrsti, skrb za lastno zdravje.

Še redkeje, le v sedmih primerih, je bila narejena analiza začetnega stanja. Analiza zbranih podatkov je bila vedno narejena le na deskriptivnem nivoju. Podatki so bili zgolj predstavljeni, ne pa tudi interpretirani, torej brez razlage in razmišljanja o razlogih za ugotovljeno stanje, brez povezovanja s teoretičnimi spoznanji in ugotovitvami raziskav s podobnih vsebinskih področij. Kar sedem dokumentov ni vključevalo akcijskega načrta, ki

naj bi vrtec pripeljal do zelenega stanja, v osmih dokumentih pa niti cilji niso bili natančno predstavljeni.

Izmed vseh 456 matičnih osnovnih šol v Sloveniji, ki so bile v šolskem letu 2023/2024 vpisane v evidenco vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov, je 41 šol objavilo vsaj eno samoevalvacijsko poročilo za šolsko leto 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023 ali 2023/2024, kar pomeni, da je 9,0 odstotka matičnih javnih osnovnih šol imelo objavljeno samoevalvacijsko poročilo.

V nadaljnjo analizo smo vključili 52 dokumentov oziroma samoevalvacijskih poročil šol. Analiza je pokazala, da ima 10 samoevalvacijskih poročil, ki jih je napisalo devet šol, vse elemente samoevalvacijskega poročila (definirano vsebinsko področje, cilje, analizo obstoječega stanja, akcijski načrt s predvidenimi aktivnostmi, odgovornimi osebami, časovnim okvirom in predvidenimi kriteriji za spremljanje napredka, nekatera samoevalvacijska poročila pa vključujejo tudi podatke, ki prikazujejo napredek na izbranem vsebinskem področju). Od teh devetih šol so štiri vključene v projekt Mreženje za kakovost, v okviru katerega so tudi izvedli proces institucionalne samoevalvacije.

Med vsebinskimi področji sta največkrat izpostavljeni bralna pismenost (v devetih primerih) in digitalna pismenost (v devetih primerih). V osmih samoevalvacijskih poročilih je izpostavljeno vsebinsko področje zdravje učencev, še v dodatnih štirih primerih so se osredotočili na gibalni razvoj učencev, v dveh primerih pa je poudarjena skrb za duševno zdravje učencev. Iz osmih samoevalvacijskih poročil izhaja, da so se v šoli ukvarjali

z medosebnimi odnosi učencev (npr. krepitev medsebojnega spoštovanja, krepitev sodelovanja, izboljšanje odnosov med učenci ter med učenci in učitelji), v šestih primerih so si prizadevali za višje učne dosežke učencev in učenk (v tem primeru so največkrat analizirani dosežki učencev in učenk na nacionalnem preverjanju znanja), v petih primerih pa so analizirali učinkovitost pouka na daljavo. V štirih primerih so se osredotočili na prehranjevalne navade učencev in učenk, prav tako v štirih primerih pa je bil v ospredju strokovni razvoj učiteljev in učiteljic ter drugih strokovnih delavcev in delavk. Med izpostavljenimi vsebinskimi področji so se pojavila še uvajanje inovativnih metod učenja in poučevanja, varno in spodbudno učno okolje, formativno spremljanje, razvoj kompetence podjetnosti, preprečevanje nasilja, vedenje učencev oziroma bonton. Posamično pa se pojavljajo še druge teme, npr. nadarjeni učenci, razvoj pozitivnega odnosa do nacionalne in svetovne kulturne dediščine, naravoslovna pismenost, finančna pismenost, matematična pismenost, spodbujanje kulturnih dejavnosti v šoli, samoevalvacija, samostojnost pri delu in prevzemanje odgovornosti učencev in učenk.

Med samoevalvacijskimi poročili jih 19 vključuje zgolj analizo obstoječega stanja na izbranem vsebinskem področju. 14 poročil bi težko opredelili kot samoevalvacijsko poročilo, saj gre bolj za poročilo o realizaciji letnega delovnega načrta, za poročilo o inšpekcijskem nadzoru in reviziji ali pa za predstavitev vsebinskih področij in ciljev, vendar brez oblikovanega akcijskega načrta. Devet poročil pa vključuje nekatere elemente samoevalvacijskega poročila (npr. določena vsebinska področja, cilji, analiza obstoječega stanja), a v njih običajno manjka akcijski načrt nadaljnjega dela. Taka poročila so torej

dobra osnova za nadaljnje delo, v obstoječi obliki pa so videti bolj kot poročilo o empirični raziskavi z izbranega vsebinskega področja kot poročilo o institucionalni samoevalvaciji.

Izmed 149 javnih srednjih šol v Sloveniji, ki so bile v šolskem letu 2023/2024 vpisane v evidenco VIZ in vzgojno-izobraževalnih programov, je imelo 46 šol objavljeno vsaj eno samoevalvacijsko poročilo za šolsko leto 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023 ali 2023/2024, kar predstavlja 30,9 odstotka javnih srednjih šol.

V 64 samoevalvacijskih poročilih so opredeljena vsebinska področja samoevalvacije, v 21 poročilih pa ne. Največkrat (v 22 dokumentih) so šole opredelile eno vsebinsko področje samoevalvacije, v 15 samoevalvacijskih poročilih sta bili izpostavljeni dve vsebinski področji. V devetih samoevalvacijskih poročilih so bila navedena tri in štiri vsebinska področja, v petih poročilih je bilo izpostavljenih pet vsebinskih področij. Tri samoevalvacijska poročila so opredelila šest vsebinskih področij, eno pa 10 vsebinskih področij. Med vsebinskimi področji sta največkrat izpostavljena strokovni in osebni razvoj učiteljev ter preostalih zaposlenih (v 14 primerih) in uspešnost dijakov (v 12 primerih). Pojavljajo se še spodbudno učno okolje, učenje in poučevanje, praktično usposabljanje dijakov, šolski prostor, sodelovanje staršev s šolo, razvoj digitalne kompetence dijakov, dijakinj in učiteljev, učiteljic ter digitalizacija pouka, zadovoljstvo z izvajanjem pouka na daljavo, zadovoljstvo dijakov, dijakinj z organizacijo različnih vidikov pouka.

Izvedena analiza samoevalvacijskih poročil srednjih šol je pokazala, da ima 37 samoevalvacijskih poročil, ki jih je napisalo 18 šol, elemente samoevalvacijskega

poročila (definirano vsebinsko področje, cilje, analizo obstoječega stanja, akcijski načrt s predvidenimi aktivnostmi, odgovornimi osebami, časovnim okvirom in predvidenimi kriteriji za spremljanje napredka), 48 analiziranih dokumentov pa bi težko opredelili kot samoevalvacijsko poročilo. Pri večini izmed slednjih gre namreč bolj za kratko predstavitev vsebinskih področij, za opis aktivnosti, ki so se na šoli izvajale, za opis projektov, v katerih je šola sodelovala, za prikaz podatkov o učni uspešnosti dijakov in dijakinj, o njihovih dosežkih na maturi oziroma pri zaključnih izpitih, o obveznih izbirnih vsebinah, ki jih je šola izvajala, o programih stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki so se jih udeležili učitelji in učiteljice ter drugi strokovni delavci in delavke šole. Nekatera poročila bi lažje opredelili kot dokument, namenjen realizaciji letnega delovnega načrta šole, kot pa samoevalvacijsko poročilo. Pojavljajo pa se tudi primeri, da je samoevalvacijsko poročilo namenjeno predvsem opisu delovanja komisije za kakovost, da temelji izključno na predstavitvi rezultatov mednarodne raziskave znanja PISA ali pa je namenjeno zapisu pogovora o nekaterih odprtih vprašanjih, ki so ga opravili zaposleni na šoli.

Iz analize je razvidno, da je kakovost poročila odvisna tudi od tega, ali je bila šola vključena v kakšen projekt, ki podpira procese institucionalne samoevalvacije. Npr. dve poročili iste šole bi namreč zaradi manka nekaterih ključnih elementov težko opredelili kot samoevalvacijsko poročilo, tretje leto pa se je šola vključila v projekt Mreženje šol za kakovost in napisala samoevalvacijsko poročilo z vsemi ključnimi elementi. Nekatere poklicne in strokovne šole so bile vključene v EPoS – elektronsko podprta samoevalvacija, vendar smo ugotovili, da sodelovanje v tem procesu zbiranja podatkov še ne zagotavlja kakovostnega poročila. Na nekaterih šolah, ki so sodelovale v tem procesu, so namreč

zgolj predstavili dobljene podatke, akcijskega načrta, ki bi temeljil na zbranih podatkih, pa niso oblikovali. Iz poročil nekaterih šol, za katera smo ugotovili, da imajo elemente samoevalvacijskega poročila, je razvidno, da imajo oblikovan večletni samoevalvacijski cikel (pri treh šolah je bil omenjen triletni samoevalvacijski cikel, pri eni šoli štiriletni, ena šola pa je omenjala petletni samoevalvacijski cikel). V primeru večletnega samoevalvacijskega cikla so tudi samoevalvacijska poročila različnih let pogosto napisana na način, da se nadaljujejo – torej da eno samoevalvacijsko poročilo predstavlja analizo obstoječega stanja in akcijski načrt, samoevalvacijsko poročilo naslednjega leta pa napredek, ki so ga s predstavljenimi aktivnostmi dosegli na prednostnih področjih.

Tudi pri samoevalvacijskih poročilih osnovnih in srednjih šol bi veljalo poudariti, da pri interpretaciji podatkov, pridobljenih s pomočjo analize stanja, umanjka poglobljena razlaga podatkov, refleksija o možnih razlogih za ugotovljeno stanje, povezovanje ugotovitev z izsledki iz literature, s spoznanji, do katerih so prišli avtorji podobnih raziskav ipd.

Analiza samoevalvacijskih poročil je pokazala tudi, da vključenost VIZ v projekt Mreženje šol za kakovost pripomore k bolj kakovostni izvedbi institucionalne samoevalvacije in pripravi bolj kakovostnega samoevalvacijskega poročila.

Sklepne misli

Analiza stanja izvajanja institucionalne samoevalvacije v slovenskih vrtcih in šolah kaže, da to področje še ni sistematično vzpostavljeno in da med VIZ obstajajo velike razlike. Okvir za UZK s samoevalvacijo je na številnih VIZ še v začetnih fazah razvoja. Institucionalna samoevalvacija pogosto ni integralni del letnega načrtovanja in programa razvoja, temveč deluje kot ločen proces. Za vzpostavitev stabilnega sistema bi bilo nujno okrepiti sistemske podporne ukrepe na področju UZK ter povezanost med institucionalno samoevalvacijo in razvojnimi dokumenti VIZ.

Rezultati analize stanja izvajanja institucionalne samoevalvacije vzgojno-izobraževalnih zavodov v Sloveniji (Podgornik idr., 2024) so pokazali, da anketirani ravnatelji in ravnateljice ter strokovni delavci in delavke vrtcev, osnovnih in srednjih šol ocenjujejo svoje znanje s področja izvajanja samoevalvacije, metodologije in statistike kot srednje dobro. Najslabše ocenjujejo svojo usposobljenost za metodološko načrtovanje institucionalne samoevalvacije, vključno s pripravo instrumentov za zbiranje podatkov ter analizo in interpretacijo zbranih podatkov. Strokovni delavci in delavke so svojo usposobljenost za aktivnosti v okviru institucionalne samoevalvacije ocenili še nekoliko slabše kot ravnatelji in ravnateljice.

Na ravni visokošolskega izobraževanja na pedagoških študijskih programih je treba še naprej krepiti vsebine s področja UZK in samoevalvacije. V okviru sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju

je zelo pomembno pripraviti kakovostne izobraževalne programe s področja UZK in samoevalvacije, s poudarkom na vsebinah s področja metodološkega načrtovanja samoevalvacije, analize začetnega stanja, oblikovanja instrumentov za zbiranje podatkov, analize in interpretacije podatkov ter priprave akcijskega načrta nadaljnjega dela z ukrepi za izboljšave. Tovrstne izobraževalne programe bi bilo treba vključiti med prednostne teme programov strokovnega usposabljanja. Le če so strokovni delavci in delavke ustrezno usposobljeni za izvajanje institucionalne samoevalvacije, je pričakovati, da bodo sodelovali pri izvajanju institucionalne samoevalvacije ter pri oblikovanju vsebinsko in metodološko korektnih samoevalvacijskih poročil, ki bodo predstavljala vodilo za nadaljnji razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Za kakovostno izvajanje institucionalne samoevalvacije in za motiviranost strokovnih delavcev in delavk za njeno izvajanje je zelo pomembna tudi njihova ozaveščenost o pomenu in učinkih institucionalne samoevalvacije za kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, za njihov lastni strokovni razvoj in, kot omenjeno, za razvoj VIZ. Raziskava [Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji – analiza stanja](#) (Podgornik idr., 2024) je pokazala, da motiviranost strokovnih delavk in delavcev za izvajanje institucionalne samoevalvacije, glede na njihove lastne ocene ter ocene ravnateljev in ravnateljic, ni niti dobra niti slaba. Razvijanje in spodbujanje motiviranosti za izvajanje institucionalne samoevalvacije mora temeljiti na zaupanju, razumevanju, medsebojni pomoči strokovnih delavk in delavcev ter njihovi odprti komunikaciji. Ti dejavniki so sestavni del evalvacijske kulture, ki jo je treba razvijati v vzgojno-izobraževalnem zavodu, da bi izvajanje institucionalne samoevalvacije postalo trajna strokovna naloga vseh zaposlenih strokovnih delavk in delavcev.

Učinkovita in kakovostna institucionalna samoevalvacija temelji tudi na dobrem poznavanju sistemskih smernic, pripravljenih z namenom podpore strokovnim delavcem in delavkam pri njenem izvajanju. Med ključne dokumente spadata Nacionalni okvir za UZK na področju vzgoje in izobraževanja ter Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah. Podatki, zbrani v raziskavi [Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji – analiza stanja](#) (Podgornik idr., 2024), kažejo, da večina ravnateljic in ravnateljev, vključenih v raziskavo, srednje dobro ali dobro pozna Nacionalni okvir UZK na področju vzgoje in izobraževanja, medtem ko ga večina strokovnih delavcev in delavk pozna slabo ali zelo slabo. Večina ravnateljic in ravnateljev se občasno ali zelo pogosto pri izvajanju samoevalvacije opira na standarde in kazalnike, opredeljene v Zbirki Kakovost v vrtcih in šolah, medtem ko je med strokovnimi delavci in delavkami njihovo poznavanje bodisi slabo bodisi srednje dobro. Strokovni delavci in delavke brez jasnega razumevanja okvira UZK težje povezujejo cilje, kazalnike in rezultate. To nakazuje na potrebo po dodatnem usposabljanju in dostopnejših gradivih, ki bi tako strokovnim delavcem in delavkam kot tudi ravnateljem in ravnateljicam omogočila enotno razumevanje in uporabo nacionalnih smernic kot temeljnega referenčnega dokumenta pri UZK.

Analiza samoevalvacijskih poročil je pokazala, da številni dokumenti ne vključujejo vseh ključnih elementov kakovostnega samoevalvacijskega procesa. Pogosto manjkajo analiza začetnega stanja, interpretacija podatkov in akcijski načrt za izboljšave. Le manjši delež poročil, zlasti tistih VIZ, ki sodelujejo v projektih kakovosti, kaže na metodološko in vsebinsko celovitost. To potrjuje, da kakovostna poročila nastajajo predvsem tam, kjer imajo VIZ strokovno podporo in načrtano strukturo poteka samoevalvacije.

K uspešnejši izvedbi institucionalne samoevalvacije bodo prispevali tudi oblikovanje in delovanje skupine za kakovost v posameznih vrtcih in osnovnih šolah oziroma komisije za kakovost v srednjih šolah, razbremenitev strokovnih delavcev in delavk, vključenih v te skupine, ter ustrezna finančna spodbuda vzgojno-izobraževalnim zavodom, ki bi bila namenjena nalogam s področja izvajanja institucionalne samoevalvacije.

Le celovita implementacija ukrepov, s katerimi bodo pristopi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti povezani v celovit nacionalni sistem kakovosti vzgoje in izobraževanja, bo prispevala k razvoju vzgojno-izobraževalnega sistema v Sloveniji in tudi k večjemu zadovoljstvu otrok, učencev in učenk, dijakov in dijakinj ter vseh strokovnih delavcev in delavk na področju vzgoje in izobraževanja.

Literatura in viri

- MacBeath, J. (2011). Vodenje učenja v samoevalvacijski šoli. V Ž. Kos Kecojevič in S. Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (str. 347–366). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 8–26.
- Niemi, H. (2008). Advancing Research into and during Teacher Education. V B. Hudson in P. Zgaga (ur.), *Teacher Education Policy in Europe: A voice of Higher Education Institutions* (str. 183–208). University of Umeå, Faculty of Teacher Education.
- Podgornik, V. (2014). *Samoevalvacija kot dejavnik zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in učiteljevega profesionalnega razvoja*. [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Podgornik, V. (2020). Knowledge of self-evaluation – an important topic in teacher education. V B. Saquipi in S. Berčnik (ur.), *Selected topics in education* (str. 127–139). Albas.
- Podgornik, V., idr. 2024. *Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji: analiza stanja: končno raziskovalno poročilo*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. https://zakakovost.si/files/2025/12/Analiza_samoevalvacije.pdf

.....

OVREDNOTENJE NACIONALNEGA SISTEMA PODPORE SREDNJIM POKLICNIM IN STROKOVNIM ŠOLAM PRI NOTRANJEM UPRAVLJANJU S KAKOVOSTJO

Aleksandra Grašič

Center RS za poklicno izobraževanje
sasa.grasic@cpi.si

KAZALNIK	MERILO	IZMERJENA ALI OCENJENA VREDNOST
1 Notranji sistemi kakovosti v srednjih poklicnih in strokovnih šolah so vzpostavljeni.	1.1 Sistem podpore, ki jo srednjim poklicnim in strokovnim šolam pri notranjem upravljanju s kakovostjo nudi nacionalna raven (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in javni zavodi), je celovit, funkcionalen, koherenten in delujoč.	1.1.1 DELNO
	1.2 Stopnja avtonomije odločanja, ki jo je zakonodajalec podelil SPS šolam, je uravnotežena z usposobljenostjo in iniciativnostjo strokovnih delavcev in delavk šol za vzpostavitev celovitih, funkcionalnih, koherentnih in delujočih notranjih sistemov kakovosti na šolah, katerih temeljna metoda ugotavljanja, zagotavljanja in razvoja kakovosti je samoevalvacija.	1.2.1 DELNO
	1.3 Delež srednjih poklicnih in strokovnih šol, ki imajo na svojih spletnih straneh objavljeno letno poročilo komisije za kakovost, kot predpisuje zakonodaja	1.3.1 30,9 % v šolskem letu 2023/2024 (Podgornik idr. 2024)
2 Evalvacija procesov in rezultatov na ravni sistema srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja se izvaja redno in je podprta z merjenjem.	2.1 Za evalvacijo na ravni sistema srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja je oblikovana metodologija, ki vključuje tako samoevalvacijo kot zunanjo evalvacijo.	2.1.1 DELNO

Povzetek

Sistem podpore, ki jo SPS šolam pri notranjem upravljanju s kakovostjo nudi nacionalna raven, sem ovrednotila na osnovi obstoječih nacionalnih evalvacij in raziskav o stanju na šolah, analize obstoječih nacionalnih ureditev v povezavi z zagotavljanjem kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja (VI) in na podlagi ugotovitev tima mednarodnih presojevalcev in presojevalk v kolegialni presoji slovenskega sistema SPSI. Za ovrednotenje sem uporabila dva kazalnika evropskega okvira kakovosti EQAVET <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:EN:PDF>, kazalnik Notranji sistemi kakovosti v SPS šolah so vzpostavljeni ter kazalnik Evalvacija procesov in rezultatov izobraževanja in rezultatov uvajanja izboljšav na ravni sistema SPSI se izvaja redno in je podprta z merjenjem.

Pregled podatkov nacionalnih poročil <https://www.eqavet-nrp-slo.si/gradiva/porocilo-o-kakovosti-srednjega-poklicnega-in-strokovnega-izobrazevanja-2017/>, nastalih od umestitve zagotavljanja kakovosti v zakonodajo leta 2006, kaže, da je bil delež šol z objavljenimi letnimi poročili šolskih komisij za kakovost oziroma poročil o samoevalvaciji najvišji v šolskem letu 2009/2010, ko je dosegel dve tretjini vseh SPS šol. Ocenjujem, da sta rast in vrh deleža šol z objavljenimi poročili v tistem časovnem obdobju povezana z delovanjem konzorcijev šolskih centrov, ki so med letoma 2008 in 2012 ob podpori finančnih sredstev ESS sodelovali pri implementaciji reforme SPSI. Po tem se je trend objave in tudi priprave poročil obrnil navzdol in se do danes ustalil okrog ene tretjine SPS šol z objavljenimi poročili. Nacionalne evalvacije beležijo velike razlike v kakovosti objavljenih poročil in v funkcionalnosti notranjih sistemov kakovosti šol. Ob predpostavki,

da stanje na šolah odslikava nacionalne ureditve v povezavi z zagotavljanjem kakovosti, je bila ta tema izbrana za zunanjo presojo kakovosti sistema SPSI z mednarodnim timom presojevalcev in presojevalk. Prispevek sklenem z ugotovitvijo, da je obstoječi nacionalni sistem podpore SPS šolam funkcionalen za manj kot tretjino šol. Za vsaj dve tretjini preostalih šol ponuja preveč avtonomije, zato tim presojevalcev in presojevalk slovenskemu ministrstvu predlaga uvedbo bolj centraliziranega vodenja šol pri vzpostavljanju celovitih notranjih sistemov kakovosti in diferenciran pristop, v katerem bi šole dobre prakse v večji meri in ob finančni spodbudi sodelovale pri širitvi kulture zagotavljanja kakovosti na vse šole. Presojevalni tim nacionalne deležnike spodbuja, da pod vodstvom MVI nadaljujejo z razvojem Nacionalnega okvira kakovosti v smeri celovitega in koherentnega okvira, ki bo odražal usklajen pristop k zagotavljanju kakovosti v celotnem sistemu VI. Raziskava Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji – analiza stanja, izvedena v sklopu projekta Analitsko središče, ki deluje na MVI in je financiran z evropskimi sredstvi za okrevanje in odpornost za leto 2024, je do neke mere osvetlila razloge za stanje na šolah. Poleg prenizke usposobljenosti za UZK s samoevalvacijo strokovni delavci in delavke šol sporočajo, da sta glavni oviri za UZK s samoevalvacijo na ravni šol neopremljenost šol z ustreznimi kadrovskimi oziroma finančnimi viri in organizacijska kultura šol, v kateri UZK s samoevalvacijo na ravni šole (še) ni vrednota.

Ključne besede: zunanja presoja kakovosti, kolegialna presoja kakovosti, spodbujanje razvoja kulture kakovosti na ravni evropskih sistemov PIU, vzajemno učenje, UZK s samoevalvacijo, poročilo o samoevalvaciji, poročilo komisije za kakovost, notranji sistem

kakovosti šole, Nacionalni okvir kakovosti VI, skupni evropski okvir kakovosti PIU – okvir EQAVET

Evaluation of the national system of support for VET schools in internal quality management

This article evaluates the national system of support for internal quality assurance in upper secondary vocational education and training (VET) schools, provided by the Ministry of Education and relevant public institutions. The evaluation draws on evidence from existing national evaluations and research studies examining school-level developments since the introduction of quality assurance provisions into VET legislation in 2006; an analysis of national quality assurance arrangements within the education system, with particular attention to the upper secondary VET subsystem; and the findings of an international Peer review took place as part of the Peer review initiative, implemented on the level of VET systems in EU countries, inside the EQAVET network. The analysis applies two indicators from the European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET): the establishment of internal quality assurance systems in upper secondary VET schools, and the regular, measurement-supported evaluation of education and training processes and outcomes, including the results of improvement actions at the level of the upper secondary VET system.

A review of national reports produced since the legislative introduction of quality assurance in 2006 indicates that the proportion of upper secondary VET schools publishing annual reports of school quality committees or self-evaluation reports

increased from 22% in the 2007/2008 school year to a peak of 66% in the 2009/2010 school year, representing approximately two-thirds of all such schools. This increase can be attributed to the activities of consortia of school centres, which, between 2008 and 2012, contributed to implementing the upper secondary VET reform, supported by funding from the European Social Fund. Thereafter, both the preparation and publication of reports declined, subsequently stabilising at around one third of upper secondary VET schools. National evaluations reveal considerable variation in the quality of published reports and in the effectiveness of schools' internal quality assurance systems. On the assumption that practices at the school level reflect national quality assurance arrangements, this issue was selected as a focal area for an external quality review of the upper secondary VET system conducted by an international team of peers.

The article concludes that the existing national support system for internal quality assurance in upper secondary VET schools is functional for fewer than one-third of schools; however, for at least two-thirds of the remaining schools, it affords excessive autonomy. Consequently, the international peer review team recommended that the Slovenian Ministry of Education introduce a more centralised approach to guiding schools in the establishment of comprehensive internal quality assurance systems, alongside a differentiated approach in which schools demonstrating good practice would play a stronger role – supported by financial incentives – in fostering a culture of quality assurance across all schools. The peer review team further encourages national stakeholders, under the leadership of the Ministry of Education, to continue developing the National Quality Framework for Education towards a comprehensive and coherent

framework that reflects a coordinated, system-wide approach to quality assurance. Further insight into the underlying causes of the current situation in schools is provided by the 2024 national study *Institutional Self-Evaluation in Education in Slovenia – Analysis of the Situation*, conducted within the Analytical Centre project at the Ministry of Education and financed through the European Recovery and Resilience Facility. In addition to insufficient competences for internal quality assurance through self-evaluation, teachers and other education staff identify inadequate human and financial resources and an organisational school culture in which quality assurance through self-evaluation has not yet been established as a shared value as the main barriers to effective implementation at the school level.

Keywords: external quality review, peer review of quality, fostering the development of a quality culture at the level of European vocational education and training systems, peer learning, internal quality assurance through self-evaluation, self-evaluation report, quality committee report, school internal quality assurance system, National Quality Framework for Education, Common European Quality Assurance Framework for VET (EQAVET)

Uvod

V analizi nacionalnih ureditev¹ za notranje upravljanje s kakovostjo na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov (VIZ) sem se osredotočila na SPS šole in sistem SPSI, ki je sestavni del njemu nadrejenega nacionalnega sistema VI in lahko učinkovito funkcionira le v soodvisnosti z njim. Pri tem opozarjam na pestrost in kompleksnost notranjega in zunanjega okolja SPS šol, ki izvajajo izobraževalne programe za pridobitev izobrazbe na različnih ravneh in področjih [Slovenskega ogrođa kvalifikacij](https://www.nok.si/) <https://www.nok.si/>; v polovici primerov poleg izobraževanja za dijake in dijakinje izvajajo izobraževanje za odrasle; poleg programov SPSI pogosto izvajajo gimnazijske programe; so v polovici primerov organizirane v šolske centre z več organizacijskimi enotami, ki poleg SPS šol vsebujejo dijaške domove, medpodjetniške izobraževalne centre ter višje strokovne šole in se morajo zaradi tega pri notranjem upravljanju s kakovostjo usklajevati z več področnimi zakonodajami in drugimi področnimi nacionalnimi ureditvami. Ob tem se soočajo

¹ S terminom nacionalne ureditve za notranje upravljanje s kakovostjo na ravni SPS šol označujem zakonodajna določila na tem področju za SPS šole, ki so umeščena v Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (gl. ZOFVI, 2007), Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (gl. ZPSI-1, 2006) in v primeru, ko SPS šole izvajajo izobraževanje odraslih tudi v Zakon o izobraževanju odraslih (gl. ZIO-1, 2018). V analizi sem upoštevala tudi nacionalne strateške dokumente in usmerjevalna gradiva, ki zaenkrat še niso zavezujoča. Opravila sem analizo nastajajočega Nacionalnega okvira ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (gl. MIZŠ, 2017), usmeritve Zbirke Kakovost v vrtcih in šolah (gl. Šola za ravnatelje, 2019) in Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije (gl. Center RS za poklicno in strokovno izobraževanje, 2007). 15. člen ZPSI-1 (gl. ZPSI-1, 2006) SPS šole zavezuje k uskladitvi svojih notranjih sistemov kakovosti s skupnim evropskim okvirom kakovosti PIU, okvirom EQAVET (gl. European Parliament and Council, 2009; Center RS za poklicno izobraževanje, 2017) ter upoštevanju kazalnikov, ki jih določi Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje. Strokovni svet je leta 2017 določil 11 nacionalnih kazalnikov, ki so usklajeni z 10 kazalniki EQAVET in so objavljeni na spletni strani nacionalne referenčne točke EQAVET: [09_Nacionalni_kazalniki_kakovosti_PSI2017.pdf](#). Večina nacionalnih kazalnikov SPSI, ki jih je določil Strokovni svet, je od leta 2019 umeščena v merila ujemajočih standardov kakovosti različnih področij Zbirke Kakovost v vrtcih in šolah.

s pomanjkanjem usposobljenega kadra za notranje upravljanje s kakovostjo, visoko koncentracijo dijakov in dijakinj iz različnih ranljivih skupin, potrebami po usklajevanju z delodajalci, pri katerih poteka praktično usposabljanje z delom (PUD), zahtevami po odgovarjanju na spreminjajoče se potrebe na trgu dela in potrebami po konkurenčnosti v lokalnem in nacionalnem okolju ter primerljivosti v širšem evropskem prostoru. V zadnjih dvajsetih letih je Slovenija postala del širšega evropskega prostora, s tem pa usklajuje pristope k zagotavljanju kakovosti tudi s skupnim evropskim okvirom kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja (PIU), okvirom EQAVET.

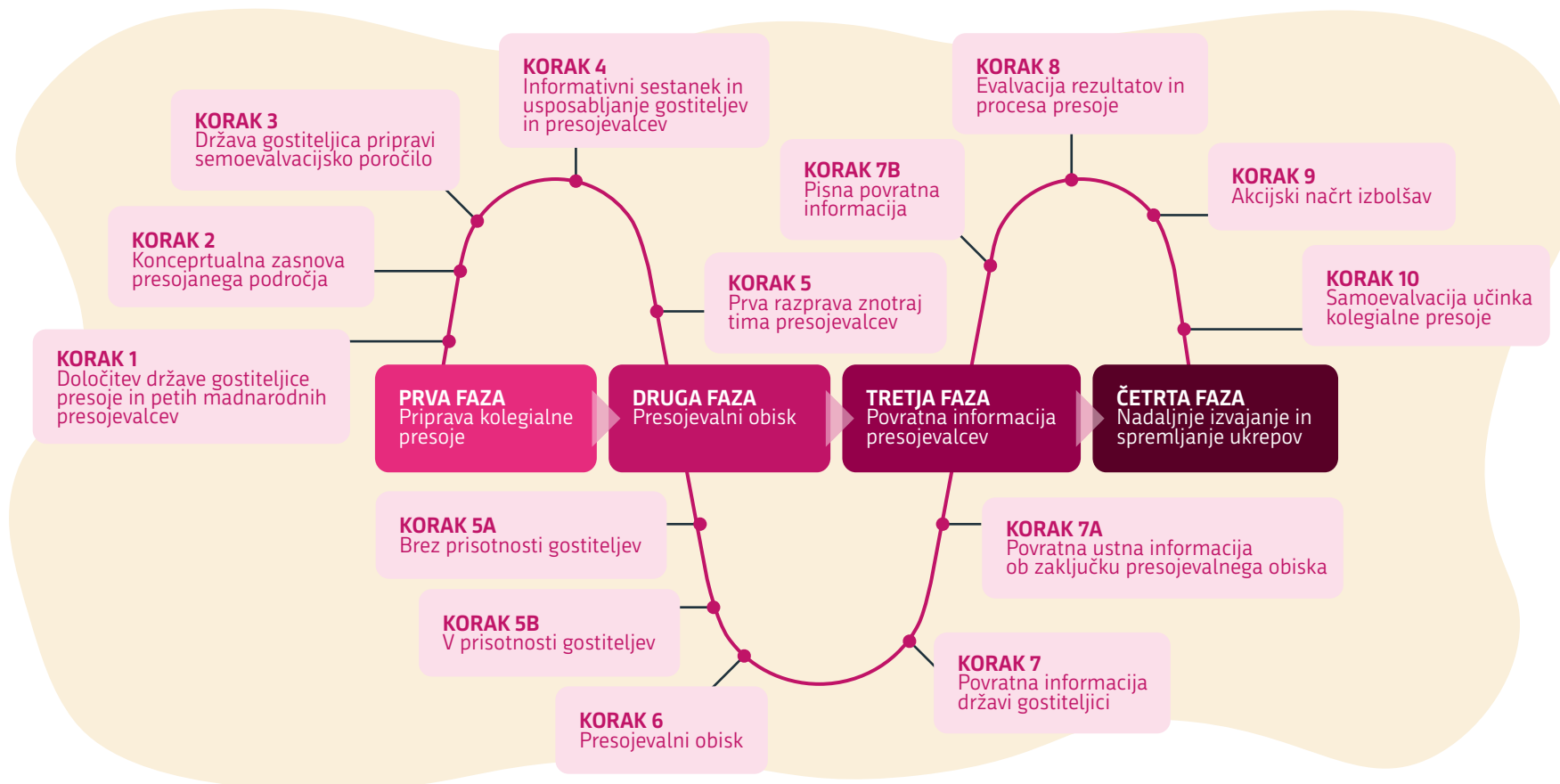
V obstoječem kontekstu šole in šolski centri običajno oblikujejo več notranjih sistemov kakovosti, kar jim povzroča veliko organizacijskih ovir, konceptualnih nejasnosti in terminoloških zadreg. Izhajam iz predpostavke, da je na nacionalni ravni možna večja uskladitev področnih zakonodaj in usmeritev za UZK na ravni VIZ, kar bi SPS šolam in šolskim centrom dolgoročno omogočilo vzpostavitev enega skupnega notranjega sistema kakovosti, to pa bi šole in šolske centre podprlo pri notranjem usklajenem upravljanju s kakovostjo. Korak proti usklajevanju terminoloških in konceptualnih rešitev predstavljata Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (Nacionalni okvir kakovosti https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/05/Nacionalni_okvir_Kakovost_Feb_2017-7.pdf) in zbirka Kakovost v vrtcih in šolah <http://kakovost.solazaravnatelje.si/#/Zbirka>. Ti dve medsebojno povezani gradivi sta nastali kot rezultat usklajevanja med petimi ključnimi nacionalnimi deležniki.²

² Ministrstvom za vzgojo in izobraževanje, Šolo za ravnatelje, Zavodom RS za šolstvo, Republiškim izpitnim centrom in Centrom RS za poklicno izobraževanje.

Nacionalni okvir kakovosti in zbirka Kakovost v vrtcih in šolah zato predstavljata pomemben mejnik v razvoju ureditev v povezavi z zagotavljanjem kakovosti slovenskega sistema VI. Z razvojem Nacionalnega okvira kakovosti pa je treba nadaljevati tako, da bo vsem nacionalnim VIZ omogočena vzpostavitev notranjih sistemov kakovosti na skupnih temeljih in njihova nadgradnja v smeri upoštevanja področnih specifik.

Analiza obstoječih nacionalnih ureditev za notranje upravljanje s kakovostjo SPS šol in šolskih centrov je bila v slovenskem prostoru opravljena na iniciativo, ki je prišla z evropske ravni. Svet Evropske unije je s Priporočili z leta 2020 (The Council of the European Union, str. 3 in 6) uvedel zunanje kolegialne presoje kakovosti evropskih sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja (gl. slika 1). Njihov namen je mrežo EQAVET³ podpreti pri ugotavljanju, s kakšnimi mehanizmi države članice zagotavljajo kakovost nacionalnih sistemov, kje so glavni izzivi, prednosti, slabosti in področja za izboljšave. Državi, v kateri presoja poteka, omogoči, da s pomočjo presojevalcev in presojevalk v vlogi kritičnih prijateljev premisli o lastni praksi in identificira področja za učenje in nadaljnje izboljšave. Za temo prve presoje slovenskega sistema SPSI je bila izbrana kakovost podpore, ki jo nacionalni deležniki nudijo SPS šolam pri njihovem notranjem upravljanju s kakovostjo, ta pa poteka v obliki UZK s samoevalvacijo. V prispevku ugotovitve mednarodnih presojevalcev in presojevalk povezujem, primerjam in dopolnjujem z ugotovitvami obstoječih nacionalnih evalvacij in raziskav. Za sklepno ovrednotenje nacionalnih ureditev za UZK s samoevalvacijo na ravni SPS šol uporabim dva kazalnika evropskega okvira EQAVET, ki ju pojasnim v sklepnem delu prispevka.

3 Mrežo EQAVET sestavljajo referenčne točke, ustanovljene v državah članicah EU, predstavniki: Evropske komisije, CEDEFOP-a in ETF-a, predstavniki mreže evropskih izvajalcev PIU in predstavniki socialnih partnerjev. Deluje pod vodstvom Sekretariata EQAVET, ta pa pod vodstvom in v stalnem dialogu z Evropsko komisijo.



Slika 1: Faze in koraki medsebojnih kolegialnih presoj evropskih sistemov PIU (European Commission, 2022, str. 10).

Izhodiščna analiza stanja na osnovi nacionalnih podatkov in dejstev

Odločitev za izbiro vsebinskega področja za zunanjo presojo slovenskega sistema SPSI, ki je potekala v letih 2022 in 2023, ima ozadje, ki ga predstavljam v nadaljevanju.

Objava letnih poročil komisij za kakovost na spletnih straneh SPS šol

Delež izvajalcev SPSI, ki so od umestitve institucionalne samoevalvacije v zakonodajo (ZOFVI, 2007; ZPSI-1, 2006), redno ugotavljali in zagotavljali svojo kakovost s pomočjo samoevalvacije, ugotovitve, proces, učinke UZK s samoevalvacijo in načrte izboljšav predstavljali v letnih poročilih ter poročila redno objavljali na svojih spletnih straneh, kot to od njih zahteva zakonodaja (ZPSI-1, 2006, 16. člen), se je pomembno spreminjal skozi čas in ni nikoli dosegel 100 odstotkov vseh izvajalcev SPSI. Notranji sistemi kakovosti šol pa se tudi zelo razlikujejo. Če se osredotočimo le na objavo poročil, vezanih na UZK s samoevalvacijo, ne glede na njihovo sporočilnost in kakovost, lahko ugotovimo, da se je delež izvajalcev SPSI, ki so od leta 2006 pa do 2023 objavljali tovrstna letna poročila,⁴ gibal od slabe tretjine (29 odstotkov) do dobre polovice (54 odstotkov) vseh izvajalcev SPSI. Če iz množice izvajalcev izvzamemo le srednje šole in šolske centre, ki izvajajo javno veljavne programe SPSI⁵ (v nadaljevanju SPS šole), ugotovimo, da se je ta delež gibal med 22 odstotkov v šolskem letu 2007/2008 in 66 odstotkov vseh SPS šol v šolskem letu

- 4 Pri pregledih spletnih strani in anketiranju izvajalcev javno veljavnih izobraževalnih programov SPSI smo upoštevali sledeče vrste dokumentov, katerih namen je bil poročati o vidikih, povezanih z UZK s pomočjo samoevalvacije na ravni izvajalca: samoevalvacijska poročila oziroma (letna) poročila o samoevalvaciji, (letna) poročila o kakovosti in (letna) poročila komisij za kakovost.
- 5 Med srednjimi šolami najdemo tudi splošne šole oziroma gimnazije, ki poleg gimnazijskih programov izvajajo kakšnega izmed javno veljavnih izobraževalnih programov SPSI.

2009/2010, ko je bil delež šol z objavljenimi poročili najvišji. Po tem šolskem letu se je trend objave kot tudi priprave poročil obrnil navzdol in se ustalil okrog ene tretjine vseh SPS šol (gl. slika 2). Trend gibanja priprave in objave poročil pri izvajalcih SPSI skozi leta lahko razberemo iz podatkov v več nacionalnih evalvacijah in raziskavah različnih avtorjev (gl. Knavs, 2009; Knavs idr., 2010; Knavs idr., 2012; Žagar in Grašič, 2016; Žagar in Hergan, 2018; Grašič in Bezjak, 2018; Grašič, 2022; Podgornik idr., 2025).

Na podlagi obstoječih nacionalnih evalvacij in raziskav dobimo občutek o deležih in gibanju trenda priprave in objave poročil v povezavi z UZK s samoevalvacijo pri izvajalcih SPSI. Rast priprave in objave poročil od leta 2006, ko je bilo zagotavljanje kakovosti umeščeno v Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (gl. ZPSI-1, 2006) do šolskega leta 2009/2010 in visok delež objav tudi leto kasneje, ko se je trend sicer že obrnil navzdol, pripisujem obsežnemu projektu od 2008 do 2012 – Uvajanje novih izobraževalnih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Projekt je bil poleg nacionalnih virov podprt s finančnimi sredstvi ESS, izvajali pa so ga poleg CPI še trije Konzorciji šolskih centrov, v katere so bile takrat vključene vse slovenske SPS šole oziroma šolski centri. Projekt je obravnaval razvoj na petih področjih, eno izmed njih je bilo področje kakovost. Nastala so gradiva, primeri dobre prakse, orodja; šole in šolski centri so oblikovali komisije za kakovost, ki so se znotraj mreže podpirale, krepila se je kultura kakovosti (gl. Konzorcij šolskih centrov, 2011). Vzporedno je v tem času razvoj na področju kakovosti potekal tudi na nacionalni ravni. Poleg umestitve zagotavljanja kakovosti v zakonodajo (ZPSI-1, 2006), so na CPI nastala Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije (gl. CPI, 2007). Ob podpori evropskih sredstev je na CPI potekala spremljava vzpostavljanja in razvoja notranjih sistemov kakovosti pri izvajalcih. Ugotovitve analiz so bile predstavljene v treh nacionalnih poročilih o kakovosti (gl. Knavs, 2009; Knavs idr., 2010; Knavs idr., 2012).



Slika 2: Delež SPS šol⁶ z objavljenimi poročili⁷

⁶ Podatki so na voljo za izrecno označena leta, črte v vmesnih obdobjih le nakazujejo povezanost med njimi.

⁷ Analize objavljenih poročil pri izvajalcih SPSI in pri SPS šolah znotraj te skupine so upoštevale katerega koli od objavljenih poročil z naslovom Poročilo komisije za kakovost, Poročilo o samoevalvaciji / Samoevalvacijsko poročilo ali Poročilo o kakovosti.

Med letoma 2012 in 2016 CPI zaradi odsotnosti finančnih virov ESS ali drugih virov analiz notranjih sistemov kakovosti pri izvajalcih ni izvajal. Po zaključku množične akcije konzorcijev in nacionalnih analiz notranjih sistemov kakovosti pri izvajalcih leta 2012 je objava poročil znatno padla in se ustalila pri eni tretjini SPS šol. Notranji sistemi kakovosti ene tretjine šol, ki so bili vzpostavljeni do leta 2009/2010 in so po letu 2012 izzveneli, kot kaže, niso bili dovolj funkcionalni, da bi se dolgoročno obdržali. Razlogi pa so verjetno tudi v odsotnosti sredstev ESS na šolah. Šole so za namene uvajanja novih programov SPSI v času delovanja konzorcijev lahko koristile sredstva ESS. Naslednja obsežna analiza notranjih sistemov kakovosti pri izvajalcih SPSI je bila na CPI opravljena leta 2017, prav tako ob podpori sredstev ESS,⁸ in predstavljena v nacionalnem poročilu z leta 2018 (gl. Žagar in Hergan, 2018; Grašič in Bezjak, 2018). Prizadevanja za sistematično upravljanje s kakovostjo pri izvajalcih in nudenje podpore nacionalnih inštitucij izvajalcem so torej povezani s finančnimi in posledično kadrovskimi okrepitvami, tako na ravni šol kot na nacionalni ravni.

Nacionalne ureditve zagotavljanja kakovosti VI in SPSI

Nacionalne ureditve zagotavljanja kakovosti SPSI so se do leta 2016 razvijale precej neodvisno od razvoja nacionalnih ureditev zagotavljanja kakovosti drugih podsistemov kot tudi celotnega slovenskega sistema VI. Na področju SPSI je ta razvoj potekal pod velikim vplivom evropskih usmeritev in skupnega evropskega okvira kakovosti PIU, okvira EQAVET.

⁸ Analiza notranjih sistemov kakovosti pri izvajalcih SPSI je bila v letu 2017 opravljena v okviru projekta »Vzpostavitev, dopolnitev in pilotni preizkus modela UZK na področju VI«, ki je bil podrt s sredstvi ESS.

Zakonodajna določila, ki od SPS šol zahtevajo vzpostavitev notranjih sistemov kakovosti, ki bi šolam omogočili zagotavljanje in razvoj kakovosti po načelih celovitega vodenja kakovosti (gl. ZPSI-1, 2006, 15. in 16. člen), so bila na področju SPSI vzpostavljena pred umestitvijo institucionalne samoevalvacije v krovni zakon ZOFVI, ki določa ureditve celotnega sistema VI. Področne zakonodajne ureditve SPSI za upravljanje s kakovostjo na ravni šol skupaj s Priporočili šolam za izvajanje samoevalvacije (Priporočila CPI) (gl. CPI, 2007), ki zakonodajna določila na tem področju dodatno pojasnjujejo, so še vedno relevantni in usklajeni z obstoječimi evropskimi trendi na področju zagotavljanja kakovosti PIU. Priporočila CPI so oblikovana tako, da še danes ob dosledni uporabi lahko spodbujajo razvoj najnaprednejših SPS šol. Vendar pa sama po sebi, brez dodatnih zavezujočih predpisov v podzakonskih aktih ali neke drugje, kot danes ugotavljamo, šolam ponujajo preveliko avtonomijo, s tem pa tudi preveč nejasnosti. So, kot kaže glede na večinsko stanje v nacionalnem prostoru, še vedno preveč ambiciozna, saj še po dvajsetih letih najdemo le peščico šol, ki jim pri njihovem notranjem upravljanju s kakovostjo uspeva ostajati z njimi povsem usklajene. Na nacionalni ravni pa je premalo osebja, ki bi šole zmoglo pri njihovi implementaciji ustrezno podpirati oziroma ki bi bilo za to delo preko osnovnih, posebnih ali projektnih nalog v LDN za to delo pooblaščen in odgovorno.

Premalo usklajenosti med področnimi in krovno zakonodajo, slednja je npr. v letu 2007 v nacionalni sistem VI uvrstila letno Poročilo o samoevalvaciji⁹ (gl. 49. člen ZOFVI, 2007), je na SPS šole, ki morajo upoštevati krovno in področno zakonodajo, prineslo dodatno dezorientacijo. Sodelavci in sodelavke CPI so Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije

9 Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (gl. ZPSI-1, 2006, 16. člen) od izvajalcev SPSI zahteva objavo letnih poročil komisij za kakovost.

(gl. CPI, 2007), ki so izšla v istem letu, kot je bila obveznost izvajanja institucionalne samoevalvacije umeščena v ZOFVI, zelo odprto strukturirali in tako omogočili, da niso v nasprotju z zakonodajnimi rešitvami v povezavi z izvajanjem institucionalne samoevalvacije v ZOFVI. Vendar pa sta področna in krovna zakonodaja na področju upravljanja s kakovostjo še vedno terminološko neusklajeni, v ozadju različne terminologije pa so razlike v pojmovanju samoevalvacije, vizije vključenosti deležnikov v proces UZK s samoevalvacijo in pripravo poročila, v objavi poročila idr. Področna zakonodaja (gl. 15. člen ZPSI-1, 2006), Okvir kakovosti EQAVET in nacionalni kazalnik SPSI 1 šole usmerjajo tudi k vzpostavitvi notranjega sistema kakovosti,¹⁰ ne le procesa UZK s samoevalvacijo.

Nacionalni okvir kakovosti VI in Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah

Korak proti urejanju terminoloških in konceptualnih zadreg na področju upravljanja s kakovostjo na ravni šol in drugih VIZ predstavljata [Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja](#) (v nadaljevanju Nacionalni

¹⁰ Gre za sistem kakovosti z dodatno opredeljenimi podsistemi, pristopi, metodami in orodji za zbiranje in obdelavo podatkov (npr. sistem spremljanja bivših dijakov, sistem spremljanja uspeha ob zaključku izobraževanja, sistem spremljanja ranljivih skupin, sistem spremljanja pritožb in pohval, sistem spremljanja mikrodokazil, potrjevanja neformalno pridobljenega znanja, PUD, vajeniške oblike izobraževanja v primerjavi s šolsko), dodatno opredeljenimi delovnimi procesi, protokoli, pravili in pisnimi dogovori o vlogah, pooblastilih in odgovornostih sodelujočih. Zlasti veliki izvajalci, z več organizacijskimi enotami, na več lokacijah, z visokim številom dijakov in odraslih na različnih ravneh izobraževanja sčasoma rabijo podrobnejše dodelan in digitalno podprt sistem kakovosti, saj sprotno dogovarjanje in usklajevanje o vsaki podrobnosti v procesu UZK med številnimi sodelujočimi organizacijsko in časovno ni izvedljivo. Takšen sistem tudi dopolnjuje ugotovitve samoevalvacije z ugotovitvami različnih oblik zunanje evalvacije (npr. kolegialna presoja, inšpekcijski pregledi, [re]akreditacijski postopki). Celovit in kompleksen notranji sistem kakovosti na ravni izvajalcev je zlasti potreben v državah z visoko stopnjo avtonomije izvajalcev PIU, ki delujejo kot velike organizacije, z več organizacijskimi enotami na različnih lokacijah in izvajajo zelo različne oblike izobraževanj in usposabljanj za zelo različne ciljne skupine (primer Irska).

okvir kakovosti) (gl. MIZŠ, 2017, str. 24–26) in *Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah*¹¹ (gl. Šola za ravnateljce, 2019). Zbirka je nastala v sodelovanju in z usklajevanjem štirih javnih zavodov (ŠR, ZRSŠ, RIC in CPI) kot rezultat pilotiranja Nacionalnega okvira kakovosti VI, ki ga je pripravilo pristojno ministrstvo. Ker gre za konsenz in dogovore med temi petimi ključnimi nacionalnimi deležniki, Nacionalni okvir kakovosti, ki je v našem sistemu VI nastal prvič, ter zbirka Kakovost v vrtcih in šolah predstavljata pomemben mejnik v razvoju ureditev v povezavi z zagotavljanjem kakovosti slovenskega sistema VI. Nastali sta dve, medsebojno povezani gradivi, ki sta obravnavali in v znatni meri konceptualno in terminološko pojasnili predpise krovne in področnih zakonodaj v povezavi z UZK s samoevalvacijo, ki poteka na ravni vrtcev, šol, dijaških domov in organizacij za izobraževanje odraslih. Med drugim sta pojasnili odnos med letnim Poročilom o samoevalvaciji in Poročilom o kakovosti šole. Nacionalni okvir kakovosti in zbirka Kakovost v vrtcih in šolah predlagata triletni razvojni cikel, pri čemer naj bi se Poročilo o kakovosti¹² pripravljalo in objavljalo na spletni strani posamezne šole po zaključenem triletnem razvojnem ciklu, v njem pa naj bi šole poročale o doseženih izboljšavah, opredeljenih v razvojnih ciljih triletnega Programa razvoja šole.¹³ V vmesnem obdobju šole redno izvajajo letno samoevalvacijo, spremljajo in ovrednotijo napredek v procesu približevanja triletnim razvojnim ciljem ter o tem na letni ravni poročajo v Poročilu o samoevalvaciji (ŠR, 2019, Področja in standardi kakovosti, str. 24), ki

11 Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah (Šola za ravnateljce, 2019) je nastala v sodelovanju štirih javnih zavodov: Šole za ravnateljce, Zavoda RS za šolstvo, Državnega izpitnega centra in Centra RS za poklicno izobraževanje kot rezultat pilotiranja Nacionalnega okvira ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (gl. MIZŠ, 2017).

12 Obstoječa zakonodaja SPS šole zavezuje k pripravi letnega Poročila o samoevalvaciji in letnega Poročila komisije za kakovost za objavo na spletni strani, ne pa tudi Poročila o kakovosti po zaključenem triletnem ciklu.

13 Pripravo programa razvoja določa 48. člen ZOFVI (ZOFVI, 2007).

ga umestijo oziroma smiselno združijo s Poročilom o realizaciji letnega delovnega načrta. Letno samoevalvacijo¹⁴ šola načrtuje v Akcijskem načrtu izboljšav, ki ga umesti oziroma združi z Letnim delovnim načrtom šole.

Nacionalni okvir kakovosti posledično predlaga spremembo 48. in 49. člena ZOFVI, ki bi s tem, da bi bila priprava in objava Poročila o kakovosti obvezna le na tri leta, strokovne delavce in delavke šol razbremenila vsakoletnega pisanja poročila, ne pa tudi vsakoletne skrbi za sistematično UZK s pomočjo samoevalvacije (MIZŠ, 2017, str. 24).

Predlogu Nacionalnega okvira kakovosti (gl. MIZŠ, 2017) spremembe v zakonodaji niso sledile. Tako zakonodaja še vedno določa, da naj SPS šole vsako leto pripravijo Poročilo o samoevalvaciji, ki je v skladu z 48. členom ZOFVI lahko del Poročila o uresničitvi letnega delovnega načrta, pripravijo pa naj tudi letno Poročilo komisije za kakovost, ki ga vsako leto objavijo na svoji spletni strani.¹⁵ Menim, da je tokratna previdnost pri umestitvi

- 14 Termin samoevalvacija ima na področju splošnega izobraževanja že vseskozi širši pomen kot na področju poklicnega izobraževanja, kjer smo pod tem terminom opredeljevali proces, metode in orodja sprotne spremljanja in končnega ovrednotenja napredka uvajanja izboljšav in pa oceno izhodiščnega stanja pred načrtovanjem in uvajanjem sprememb na ravni šole. Samoevalvacijo na individualni ravni ali na ravni manjših timov/skupin/projektov smo razumeli kot del samoevalvacije na ravni šole. Na področju splošnega izobraževanja pod terminom institucionalna samoevalvacija razumejo celotni razvojni cikel, kar smo na področju SPSI imenovali krog PDCA ali krog kakovosti. Zaradi terminološke neusklajenosti smo v zbirko Kakovost v vrtcih in šolah uvedli termin UZK s samoevalvacijo, ki jasno sporoča, da je treba izpeljati vse faze razvojnega cikla oziroma kroga PDCA oziroma kroga kakovosti.
- 15 Odnos med letnim Poročilom o samoevalvaciji in Poročilom komisije za kakovost smo zaenkrat pojasnili na nastajajoči nacionalni spletni strani za kakovost: https://www.zakakovost.si/kljucni_pojsmi/. Poročilo komisije za kakovost je povzetek letnega Poročila o samoevalvaciji, ki je namenjeno javni objavi. To je poročilo, v katerem šola predstavi svoj notranji sistem kakovosti; opiše predhodno stanje ter izvedene aktivnosti in ukrepe na področjih, ki jih določi država, in lahko tudi na področjih, ki jih dodatno izbere sama; oceni učinke izvedenih aktivnosti in ukrepov ter poda priporočila za nadaljnji razvoj v naslednjem šolskem letu. Gre pravzaprav za letno poročilo o kakovosti šole, ki ga v skladu z obstoječo zakonodajo pripravi komisija za kakovost (gl. 16. člen ZPSI-1, 2006) in potrdi Svet šole.

triletnega razvojnega cikla v zakonodajo, kot predlaga Nacionalni okvir kakovosti, na mestu. Uvedba večletnega razvojnega cikla na ravni VIZ, ki ga najdemo tudi v drugih, na področju zagotavljanja kakovosti naprednih evropskih izobraževalnih sistemih,¹⁶ lahko predstavlja vizijo nadaljnjega razvoja ureditev v povezavi s kakovostjo v slovenskem sistemu VI. Umestitev triletnega razvojnega cikla v zakonodajo bo smiselna, ko bosta izpolnjena dva pogoja, in sicer prvi, da bo večina VIZ, v našem primeru SPS šol, redno in uspešno izvajala UZK s samoevalvacijo na ravni šole, in drugi, da bo večina SPS šol zmogla preskok iz trenutno prevladujočega enoletnega ali dvoletnega v triletni razvojni cikel. Na ta način bi lahko večini, postopoma pa vsem SPS šolam omogočili uspešno usklajevanje s spremenjenimi zakonodajnimi predpisi.

Področni zakonodajni okvir in Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije v SPSI

Izvajanje samoevalvacije¹⁷ na šoli kot priporočljive in osrednje metode UZK je v SPSI umeščeno v celovit sistem vodenja kakovosti (ZPSI, 2006, 16. člen; Strokovni svet,

¹⁶ Primer Avstrije: Vse avstrijske šole, splošne in poklicne, od januarja 2021 oblikujejo svoj notranji sistem kakovosti po skupnem modelu, ki je določen na nacionalni ravni in temelji na triletnem razvojnem ciklu. O doseženi kakovosti v predhodnem razvojnem ciklu šole poročajo v uvodu Programa razvoja za naslednji triletni razvojni cikel. Ločenih poročil o samoevalvaciji oziroma kakovosti ne pripravljajo več. Nov dokument pa je Q Priročnik, v katerem šola zbere in predstavi vse ključne dokumente in opiše vse procese, povezane z zagotavljanjem kakovosti na ravni šole. Program razvoja za triletno obdobje in Q priročnik sta predmet rednih pregledov in dialoga med vodstvom šole in nacionalnimi avtoritetami (gl. Federal Ministry of Education, Science and Research, 2021).

¹⁷ Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije (gl. CPI, 2007) so samoevalvacijo opredelila kot načrtno spremljanje in vrednotenje lastnega dela zaposlenih s pomočjo uporabe v priporočilih opisane in priporočene metodologije. Poteka naj na ravni posameznega strokovnega delavca, na ravni ravnatelja in na ravni šole.

2017 – Nacionalni kazalnik 1; CPI, 2007; CPI, 2017). [Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije](#)¹⁸ (v nadaljevanju Priporočila CPI) (gl. CPI, 2007) opredeljujejo 11 področij za izvajanje samoevalvacije. Vsako področje je opredeljeno s kazalniki, smernicami razvoja in temeljno ravni kakovosti. Temeljna raven kakovosti je »najnižja raven, ki jo mora šola doseči, da njena kakovost resno ne trpi« (prav tam, str. 7). Z opredelitvijo temeljne ravni na 11 področjih Priporočila šolam jasno sporočajo, kaj nacionalna raven pričakuje od vsakega izvajalca SPSI.¹⁹

Priporočila šolam ne ponujajo modela celovitega sistema vodenja kakovosti, opredelijo pa njegovo vlogo. Šole naj podpira v odzivnosti na hitre spremembe v družbi in gospodarstvu, pri uvajanju nove tehnologije, konkurenčnosti na lokalni in državni ravni, aktivnem partnerstvu z najširšim krogom deležnikov, usklajenosti s skupnim evropskim okvirom kakovosti PIU in vpeljevanjem stalnega izboljševanja lastne šole in njene prakse, s poudarkom na izboljševanju kakovosti procesa in izidov izobraževanja (CPI, 2007, str. 3, CPI, 2017, str. 33). Poleg zagotavljanja stalnega izboljševanja na osnovi podatkov, povratne informacije in stalnega dialoga s ključnimi deležniki (zaposlenimi, dijaki in dijakinjami, starši, delodajalci, odraslimi udeleženci in udeleženkami izobraževanja ter drugimi deležniki) naj sistem kakovosti upošteva tudi druga načela celovitega vodenja kakovosti (TQM),²⁰ ki jih Priporočila CPI posebej ne opredeljujejo, so pa vgrajena v področja in

18 Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije (gl. CPI, 2007) predstavljajo skupno izhodišče za oblikovanje konceptov kakovosti na področju SPSI, ob upoštevanju šolske prakse in izkušenj (prav tam, str. 4).

19 Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije so namenjena vse izvajalcem izobraževalnih programov PIU (CPI, 2007, str. 3).

20 TQM – Total Quality management je koncept, ki prihaja iz gospodarstva in ima več opredelitev. Vsem opredelitvam so skupna nekatera načela in pojmovanja kakovosti.

kazalnike. Gre za konkretna dejanja vodij, s katerimi demonstrirajo zavezanost kakovosti, kot npr. prepoznavanje in nagrajevanje izboljšav v kolektivu, spodbujanje timskega dela, usposabljanje zaposlenih za analiziranje in izboljševanje kakovosti, vključevanje vseh v razvoj kakovosti – vsi zaposleni si prizadevajo za stalno izboljševanje šole, vzpostavitev sistema spremljanja, analiziranja in izboljševanja kakovosti s pomočjo merjenja in podatkov ter poročanja o ugotovitvah idr. (Bezjak v Grašič in Bezjak, 2018, str. 12; Grašič, 2022, str. 3–6).

Priporočila šole²¹ nadalje usmerjajo, naj samoevalvacijo naslonijo na poslanstvo, vizijo razvoja šole in vrednote. Odgovorijo naj si na vprašanja: »Zakaj kot inštitucija obstajamo? Za koga? Za kaj si prizadevamo?«. Samoevalvacija²² naj poteka na osnovi Letnega načrta samoevalvacije ter obrazcev in orodij, ki v nacionalnem prostoru že obstajajo in jih dopolnjujejo z orodji, ki jih na šoli razvijajo sami. Vzporedno naj poteka na več ravneh, na ravni šole, ravnatelja, timov in posameznikov. Proces se na letni ravni sklene z ovrednotenjem rezultatov samoevalvacije, pripravo in objavo poročila na spletni

- 21 Stopnja avtonomije in odgovornosti, eksplicitne naloge komisije za kakovost pri notranjem upravljanju s kakovostjo kot tudi relacija med komisijo in vodstvom pri notranjem upravljanju s kakovostjo so bile izhodiščno v veliki meri prepuščene odločitvam in dogovorom na ravni posamezne šole. Niti ni zakonodajno ali v Priporočilih CPI (gl. CPI, 2007) določeno, ali so predstavniki vodstva vključeni v komisijo ali pa je komisija pomoč ravnatelju/vodstvu, ki vodi kakovost. Določeno pa je, da Svet šole komisijo imenuje na predlog ravnatelja (ZPSI-1, 2006, 16. člen). Obdobje imenovanja je prav tako prepuščeno odločitvam na ravni šole. Ta in druga vprašanja v zvezi s komisijo za kakovost smo kasneje predstavniki javnih zavodov in avtorji obravnavali v Zbirki Kakovost v vrtcih in šolah – zvezek Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo (gl. Šola za ravnatelje, 2019).
- 22 Skupni evropski okvir EQAVET kot prevladujočo metodo spremljanja in razvoja kakovosti opredeljuje samoevalvacijo, ki pa naj se dopolnjuje z različnimi oblikami zunanje evalvacije (European Parliament and Council, 2009, str. 2), slednje pa naj se opredelijo na ravni posamezne države. Leta 2022 (EQAVET Secretariat, 2023, str. 5) je tako tri četrtine držav članic poročalo, da imajo standarde kakovosti umeščene v proces akreditacije izvajalcev, polovica pa v zunanjo presojo kakovosti izvajalcev, tako za izobraževanje dijakov kot za izobraževanje odraslih.

strani šole. Vsakoletno pripravljen načrt izvajanja ukrepov za izboljšanje, ki sledi, naj bo usklajen s ključnimi deležniki. Za dialog in usklajevanje s ključnimi deležniki pa naj na šoli organizirajo vnaprej načrtovana evalvacijska srečanja (CPI, 2007, str. 5).

Zakonodajni predpisi zagotavljanja kakovosti (ZPSI-1, 2006; ZOFVI, 48. in 49. člen) so skupaj z odprto strukturiranimi Priporočili CPI (gl. CPI, 2007) z nacionalne ravni na raven izvajalcev prenesla visoko stopnjo avtonomije pri oblikovanju notranjih sistemov kakovosti. Zelo odprto strukturirane predpise vzporedno ali sčasoma in postopoma namreč ni nadomestilo vzpostavljanje drugih mehanizmov v sistemu. Takšni mehanizmi bi npr. bili periodična zunanja presoja notranjih sistemov kakovosti izvajalcev SPSI ali pa vgraditev preverjanja notranjih sistemov kakovosti v začetno akreditacijo in/ali periodično reakreditacijo izvajalcev SPSI. To pa sta poleg bolj predpisujočih in zavezujočih smernic za vzpostavitev notranjih sistemov kakovosti pri izvajalcih tudi najpogostejša mehanizma zagotavljanja kakovosti nacionalnih sistemov PIU v evropskih državah z visoko stopnjo avtonomije izvajalcev.²³

Priporočila CPI (gl. CPI, 2007) skupaj s področnim zakonodajnim okvirom kakovosti SPSI (ZPSI-1, 2006, 15., 16. in 17. člen) označujem za zelo domišljen okvir, ki še vedno lahko predstavlja razvijajoči Nacionalni okvir kakovosti SPSI. Zastavljen je tako fleksibilno, da lahko pomaga majhnim šolam in velikim izvajalcem PSI pri vzpostavljanju notranjega

²³ V državah z visoko stopnjo avtonomije izvajalcev, kot npr. Irski, imajo notranji sistemi kakovosti izvajalcev PIU sicer tudi večjo vlogo, saj se izobraževalni programi v celoti pripravljajo na ravni izvajalcev, v nasprotju s slovenskim sistemom SPSI, kjer se pripravljajo v do 20-odstotnem deležu. To je t. i. odprti kurikulum, ki ga slovenski izvajalci SPSI pripravijo v sodelovanju s socialnimi partnerji in se z njim odzivajo na potrebe delodajalcev, dijakov in lokalnega okolja.

sistema kakovosti. Tudi kompleksna organizacija, kot je šolski center, kjer najdemo veliko različnih izobraževalnih programov, nivojev izobraževanja, ciljnih skupin, organizacijskih enot, kadrovskih profilov, storitev in deležnikov, potrebuje en skupen notranji sistem kakovosti.

Umeščanje nastajajočega Nacionalnega okvira kakovosti SPSI v razvijajoči se skupni Nacionalni okvir kakovosti VI še vedno predstavlja precejšen izziv. Gre za dva okvira kakovosti, krovni in področni (slednji upošteva tudi specifične SPSI), ki naj se medsebojno usklajujeta, kot se razvijajoči Nacionalni okvir kakovosti SPSI usklajuje s skupnim evropskim okvirom kakovosti PIU – okvirom EQAVET. Usklajevanje je priporočljivo voditi postopoma, od spodaj navzgor, kot je potekalo usklajevanje različnih nacionalnih okvirov kakovosti PIU s skupnim evropskim (gl. Pevec Grm, 2007, str. 16, 17), s pomočjo oblikovanja področij medsebojnega zaupanja.²⁴

Kapacitete SPS šol za notranje upravljanje s kakovostjo

O kapacitetah celotne populacije izvajalcev SPSI za notranje upravljanje s kakovostjo po načelih celovitega vodenja kakovosti, za izvajanje procesa UZK s samoevalvacijo in za vzpostavitev celovitih notranjih sistemov kakovosti imamo nekaj podatkov in raziskav. Nacionalna evalvacija, ki opozarja, da polovica izvajalcev SPSI (od 61,7 odstotkov v

²⁴ V angl. »zone of mutual trust«.

nacionalni evalvaciji sodelujočih²⁵ izvajalcev SPSI) potrebuje podporo pri vzpostavljanju notranjih sistemov kakovosti in izvajanju procesa UZK s samoevalvacijo (Grašič in Bezjak, 2018, str. 42), je bila opravljena deset let po izdaji Priporočil CPI (gl. CPI, 2007). Pred tem, in sicer do leta 2012, nacionalne evalvacije CPI poročajo o dejanskem napredku in rasti pri vzpostavljanju notranjih sistemov kakovosti pri izvajalcih SPSI. Začetne faze vzpostavitve notranjih sistemov kakovosti pri izvajalcih, ki smo jih na nacionalni ravni v prvih desetih letih preverjali, tudi niso zahtevne. Nacionalne evalvacije smo usmerjali v analizo imenovanj šolskih komisij za kakovost, strukturo komisij za kakovost in delež šol z objavljenimi poročili. Analizo šolskih poročil, procesa UZK s samoevalvacijo na šolah in vsebino dela šolskih komisij za kakovost smo ob tem zadrževali na deskriptivni ravni.

Raziskava po naročilu MVI (Podgornik idr., 2025) potrjuje šibkost notranjih sistemov kakovosti srednjih šol.²⁶ V raziskavi avtorji poročajo o nizkem deležu srednjih šol z objavljenim vsaj enim poročilom ali več v zadnjih 4 letih (30,9 odstotkov) in o različnem pojmovanju, strukturi, vsebini in poimenovanju poročil; pri četrtini poročil vsebinska področja samoevalvacije niso opredeljena, pri preostalih (tri četrtine od slabe tretjine srednjih šol) je večinoma opredeljeno eno vsebinsko področje, poročil z več vsebinskimi

25 Med sodelujočimi izvajalci SPSI je bilo 67 samostojnih SPS šol ali SPS šol, ki delujejo v sklopu šolskih centrov, in 7 šolskih centrov, ki so izpolnjevali anketo in posredovali skupno dokumentacijo, pripravljeno na ravni šolskega centra. Poleg njih je sodelovalo še 21 organizacij za izobraževanje odraslih, ki izvajajo SPSI.

26 Analiza je vključevala 149 javnih srednjih šol, ki so bile v šolskem letu 2023/2024 vpisane v Evidenco vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov. Med njimi so bile tudi splošne gimnazije, ki ne izvajajo javno veljavnih izobraževalnih programov SPSI, in zato zakonodajno niso obvezane k objavi poročil. SPS šol je po podatkih MVI vsako leto okrog 113. K objavi poročil pa so zavezane tudi (strokovne) gimnazije, ki poleg gimnazijskega programa izvajajo vsaj enega od javno veljavnih programov SPSI.

področji je manj, cilji izboljšav so opredeljeni pri polovici poročil (42 od 85 poročil 30,9 odstotkov srednjih šol, ki imajo poročila), pri polovici (42 od 85) je opredeljen akcijski načrt izboljšav, pri 22 od 42 je akcijski načrt pomanjkljiv, saj ne vsebuje časovnih okvirov uvajanja izboljšav, odgovornih oseb in meril spremljanja napredka ipd. (Podgornik idr., 2025, str. 26–31).

Ravnatelji in ravnateljice ter strokovni delavci in delavke v samooceni svojih individualnih kapacitet in kapacitet matičnih srednjih šol za notranje upravljanje s kakovostjo poleg navajanja drugih ovir potrjujejo pomanjkanje znanja in motivacije za UZK s samoevalvacijo (Podgornik idr., 2025, str. 35–93):

- Svojo usposobljenost in usposobljenost svojih strokovnih delavcev in delavk za UZK s samoevalvacijo ravnatelji in ravnateljice ocenjujejo kot srednje dobro, kar se ujema s samooceno usposobljenosti strokovnih delavcev in delavk.
- Motiviranost strokovnih delavcev in delavk za izvajanje UZK s samoevalvacijo na ravni šole in na individualni ravni ravnatelji in ravnateljice ocenjujejo kot niti dobro niti slabo. Pri tem večina ravnateljev in ravnateljic pravi, da svoje strokovne delavce in delavke spodbuja ali zelo spodbuja k samoevalvaciji lastnega dela, kar potrjujejo odgovori strokovnih delavcev in delavk srednjih šol, ki pa prav tako svojo motivacijo za UZK s samoevalvacijo na ravni šole ocenjujejo kot niti dobro niti slabo, medtem ko motiviranost za samoevalvacijo svojega dela večinoma ocenjujejo kot zelo dobro.
- Kot največje ovire pri izvajanju UZK s samoevalvacijo na ravni šole ravnatelji in ravnateljice ocenjujejo nezainteresiranost strokovnih delavcev in delavk za to delo,

sledijo prezaposlenost z drugimi zadolžitvami in dejstvo, da za to delo niso ovrednoteni (finančno ali strokovno), ter pomanjkljiva usposobljenost za to delo. Strokovni delavci in delavke so pod ovire najprej navedli prezaposlenost z drugimi zadolžitvami, potem dejstvo, da zaposleni za to delo niso ovrednoteni (finančno ali strokovno), na tretjem mestu pa premajhno poznavanje instrumentov za analizo stanja.

- Med ukrepi na nacionalni/sistemski ravni, ki bi spodbudili izvajanje UZK s samoevalvacijo na ravni šole, ravnatelji in ravnateljice najvišje ocenjujejo uvedbo/okrepitev vsebin s področja UZK s samoevalvacijo v pedagoških študijskih programih. Temu so sledili trije, enakovredno ocenjeni ukrepi: vzpostavitev digitalne podpore za izvajanje UZK s samoevalvacijo, priprava spletne strani s temeljno literaturo na to temo in izboljšanje odnosa do UZK s samoevalvacijo znotraj šole. Strokovni delavci in delavke pa so med prve tri ukrepe, ki bi pomagali pri izvajanju UZK s samoevalvacijo na ravni šole, navedli razbremenitev strokovnih delavcev in delavk od drugih obremenitev, finančno podporo šolam za ta namen, nadaljnje strokovno usposabljanje na tem področju in obvezno imenovanje koordinatorske oziroma koordinatke UZK s samoevalvacijo na ravni šole (ob timu za kakovost), ki bo zaradi tega dela razbremenjen oziroma razbremenjena učnih obveznosti.

Med zahtevami zakonodajnega okvira kakovosti SPSI (ZPSI-1, 2006, 15. in 16. člen; ZOFVI, 48. in 49. člen) s podrobneje opisanimi pričakovanji do šol²⁷ v Priporočilih CPI (gl. CPI, 2007) na eni strani in dejanskim stanjem notranjih sistemov kakovosti vseh SPS šol

27 Temeljna raven kakovosti na 11 področjih (CPI, 2007, Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije, str. 11–17).

na drugi je velik razkorak. Da bi spodbudili spremembe in nadaljnji razvoj nacionalnih ureditev v povezavi s kakovostjo, ki bi izboljšali stanje notranjih sistemov kakovosti na ravni vseh SPS šol, smo to področje, torej kakovost nacionalnih ureditev in drugih oblik podpore SPS šolam izbrali za zunanjo kolegialno presojo z mednarodnim timom presojevalcev in presojevalk.

Izvedba kolegialne presoje slovenskega sistema SPSI

Pri opredelitvi vsebinskega področja in namena presoje je bil na nacionalni ravni opravljen razmislek, kako z nadaljnjim razvojem ureditev na ravni sistema dolgoročno izboljšati in urediti stanje na vseh SPS šolah. Končen naslov presojanega področja je bil »Nacionalni sistem podpore srednjim poklicnim in strokovnim šolam pri njihovem notranjem upravljanju s kakovostjo«. Presoja je bila omejena na SPSI, ki ga zajete šole izvajajo za dijake in vodijo do pridobitve poklicnih kvalifikacij na ravneh 3 in 4 Evropskega ogrodja kvalifikacij.

V presoji so s predstavitvami svojih notranjih sistemov kakovosti sodelovale tri SPS šole, pri čemer sta dve prihajali iz šolskih centrov. V intervjujih s presojevalci in presojevalkami je poleg teh treh šol sodeloval še en šolski center. Vse sodelujoče šole in šolski center so bili med letoma 2016 in 2019 kot razvojne ali pilotne šole/šolski centri vključeni v projekt pilotiranja Nacionalnega okvira kakovosti (gl. MIZŠ, 2017), katerega rezultat je bila Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah (gl. Šola za ravnatelje, 2019).

Poleg SPS šol in šolskih centrov so s predstavitvami ter v intervjujih s presojevalci in presojevalkami sodelovali še predstavniki in predstavnice nacionalne ravni, in sicer: NRP EQAVET na CPI, predstavniki Analitskega središča Urada RS za razvoj in kakovost izobraževanja na MVI in predstavnik Državnega izpitnega centra. Kolegialno presojo je opravil tim 7 presojevalcev in presojevalk, predstavnikov in predstavnic NRP EQAVET oziroma nacionalnih izobraževalnih sistemov Avstrije, Grčije, Hrvaške, Irske, Nemčije in Nizozemske, pod mentorstvom evropske strokovnjakinje, ki jo je določil Sekretariat EQAVET v sodelovanju z Evropsko komisijo, in nacionalne strokovnjakinje. Presojo sta koordinirala NRP EQAVET v Sloveniji v imenu CPI in Sekretariat EQAVET.

Konceptualna zasnova presoje (EQAVET, Nacionalna referenčna točka v Sloveniji, 2022 b), priprava samoevalvacijskega poročila (EQAVET, Nacionalna referenčna točka v Sloveniji, 2023 c), izvedeni intervjuji presojevalcev in presojevalk z nacionalnimi deležniki in končno poročilo presojevalnega tima so bili strukturirani okrog treh temeljnih vprašanj, ki so bila zastavljena presojevalnemu timu:

Transparentnost

- Ali sveženj podpornih mehanizmov na nacionalni ravni (zakonodajni okvir, Nacionalni okvir kakovosti, modeli kakovosti za izvajalce, usmerjevalna gradiva, usposabljanja, razvojni projekti, e-samoevalvacija in druge oblike podpore, ki obstajajo v nacionalnem prostoru) lahko povežemo v celovit, funkcionalen, koherenten in delujoč sistem

podpore ali pa gre za sveženj premalo povezanih in medsebojno premalo usklajenih iniciativ, ki na SPS šole in šolske centre vstopajo z nacionalne ravni?

- Ali podporne iniciative z nacionalne ravni (dovolj) upoštevajo raznovrstnost konteksta SPS šol, ki v polovici primerov poleg izobraževanja za dijake izvajajo izobraževanje za odrasle; poleg izobraževalnih programov SPSI tudi gimnazijsko izobraževanje; poleg srednješolskega izobraževanja tudi višješolsko izobraževanje in so pogosto organizirane v večje šolske centre, sestavljene iz več organizacijskih enot, ki poleg srednjih šol vsebujejo še medpodjetniške izobraževalne centre, višje strokovne šole in dijaške domove?

Usposobljenost

- ali je stopnja avtonomije odločanja, ki so jo odločevalci nacionalne ravni z zakonodajo podelili SPS šolam uravnotežena z usposobljenostjo in iniciativnostjo strokovnih delavcev in delavk šol za notranje upravljanje s kakovostjo v obliki UZK s samoevalvacijo na ravni šole?

Kakovost nacionalne podpore in spodbud

- kako opolnomočiti podporo MVI in javnih zavodov na področju UZK in jo dopolniti z drugimi nacionalnimi spodbudami, da bi spremembe imele dolgoročni učinek za vse SPS šole?

Ugotovitve presojevalnega tima in njihovi predlogi za nadaljnji razvoj

Transparentnost

presojevalci in presojevalke so zaznali (EQAVET Secretariat, 2023 a, str. 6–7), da velika svoboda, dana šolam v smislu zagotavljanja kakovosti, vodi do velike raznolikosti in različnih pristopov v SPS šolah ter pomanjkanja skupnega razumevanja, kaj šteje za kakovost oziroma zagotavljanje kakovosti na ravni SPS šole. Zakonskih zahtev je le nekaj: ustanovitev komisije za kakovost, objava poročila o kakovosti na spletni strani (gl. ZPSI-1, 2006, 16. člen) in izvedba samoevalvacije (gl. ZOFVI, 2007, 49. člen). To so različni instrumenti za zagotavljanje kakovosti, vendar ni celovitega sistematičnega pristopa, ki bi bil zavezujoč za vse SPS šole. Tudi vsebina in struktura letnega poročila o samoevalvaciji in poročila komisije za kakovost nista regulirani ali predpisani.

Po presoji presojevalcev in presojevalk, ki so ocenili, da naj bi vizijo opredelilo slovensko pristojno ministrstvo (kot del vlade) in v njej določilo, v kaj želijo, da se izvajalci SPSI razvijajo, bi jasno sporočilo in vizija na nacionalni ravni šolam lahko pomagala, da določijo lastno, z nacionalno vizijo usklajeno razvojno vizijo. Notranje sisteme kakovosti bi šole posledično oblikovale in uporabile v funkciji uresničevanja svoje, z nacionalno usklajene razvojne vizije ter o napredku pri sledenju svoje vizije poročale v letnih poročilih o samoevalvaciji in v letnih poročilih komisij za kakovost.

Presojevalci in presojevalke so na podlagi različnih predpisov v več področnih zakonodajah, ki jim mora slediti posamezna SPS šola ali šolski center pri zagotavljanju kakovosti, in na podlagi ugotovitve, da med šolami ni enotnega razumevanja, kaj šteje za kakovost in zagotavljanje kakovosti na ravni SPS šole, sklenili, da v slovenskem sistemu vzgoje in izobraževanja ni konsistentnega pristopa k zagotavljanju kakovosti. Po mnenju presojevalcev in presojevalk je to tudi glavna ovira za šole, ki vsaj delno pojasni vzrok, zakaj znaten delež šol ne objavlja letnih poročil komisij za kakovost na svojih spletnih straneh.

Presojevalci in presojevalke so predlagali, da se razmisli o združitvi različnih nacionalnih pobud in modelov zagotavljanja kakovosti v en skupni okvir. Ta okvir je lahko še vedno odprt za lastno interpretacijo šol in daje šolam svobodo glede določene vsebine, a bi zagotavljal »en skupni jezik« v skladu z nacionalno vizijo, ki bi jo morali prenašati in komunicirati vsi deležniki na nacionalni ravni. V tem okviru bi bilo koristno opredeliti vloge in odgovornosti vseh deležnikov, javnih zavodov, agencij in inštitutov na nacionalni ravni, vključno z MVI, CPI in šolsko inšpekcijo, da bi bilo šolam povsem jasno, kam se lahko obrnejo s konkretnimi vprašanji, kdo svetuje in kdo nadzoruje.

Po mnenju presojevalcev in presojevalk bi lahko SPS šole z jasnimi dobrimi praksami na področju zagotavljanja kakovosti igrale večjo vlogo v podpiranju drugih šol pri izboljšanju pristopov k zagotavljanju kakovosti. Svetovali so pristop preko mreže, konzorcija ali platforme, kamor bi bile vključene vse javne SPS šole, ki bi ga vodili predstavniki in predstavnice vključenih šol oziroma šolskih centrov. Takšna omrežja bi morala država

podpreti, po možnosti tudi finančno, ključno vlogo pa igra dobra promocija. Mreže lahko vgradijo kulturo kakovosti v lastno skupnost. Uporabljajo se lahko za gostovanje delavnic, spletnih seminarjev, izvajanje medsebojnih presoj kakovosti itd. in posledično povečajo delež prepričanih. Nastopajo kot skupno telo, ki komunicira z deležniki na nacionalni ravni, in prevzamejo večjo vlogo pri razvoju rešitev za udejanjanje skupne nacionalne vizije.

Usposobljenost

presojevalci in presojevalke so podali strinjanje (EQAVET Secretariat, 2023 a, str. 7–10), da prenos odločitev z nacionalne ravni in podelitev avtonomije šolam načeloma velja za dobro rešitev. Vendar večja stopnja avtonomije pomeni večjo stopnjo odgovornosti. Kot kaže, v nacionalnem prostoru obstajajo »šole dobre prakse«, ki so razmeroma neodvisno vzpostavile delujoče sisteme zagotavljanja kakovosti in ki so uspešnejše v sistemu z večjo šolsko avtonomijo. Visoka stopnja avtonomije pa je lahko izziv ali celo škodljiva za šole, ki (še) niso opremljene za samostojno izvajanje zagotavljanja kakovosti. Morda bi potrebovale bolj centralizirano usmerjanje in več (zavezujočih) smernic.

Več slovenskih intervjuvancev in intervjuvank je med presojo poudarilo, da v Sloveniji kakovost gradimo na samoevalvaciji in da bi se moralo ministrstvo bolj zanašati na spodbujanje in nagrajevanje šol za kakovostno vodenje, saj da se slovenske šole slabo odzivajo na zunanje pritiske in oblike zunanje evalvacije. Ta trend po mnenju presojevalcev in presojevalk potrjuje tudi visoka stopnja avtonomije, ki je podeljena slovenskim šolam. Vendar pa so presojevalci in presojevalke predlagali, da na nacionalni ravni ponovno

premislimo o tej precej težki predpostavki, saj se zdi, da je o vzrokih in motivih šol, ki niso zelo dobre pri zagotavljanju kakovosti, premalo informacij. V uvodnem delu presoje je eden od nacionalnih deležnikov predstavil povzetke izvedenih intervjujev z naključnimi šolami, v katerih je znaten delež šol poročal o pomanjkljivem znanju na področju zagotavljanja kakovosti in želji po bolj centraliziranem usmerjanju z nacionalne ravni, vključujoč pridobitev povratne informacije s strani deležnikov nacionalne ravni.

Možna rešitev po mnenju presojevalcev in presojevalk bi lahko bila eksterno potrjevanje notranjih procesov UZK na šolah. Začetno eksterno odobritev procesa UZK na posamezni šoli po mnenju presojevalcev in presojevalk lahko pojmuje kot pravičnejši način uvajanja notranjega zagotavljanja kakovosti na šole.

Ker je letna obveznost samoevalvacije morda težko dosegljiva za šole, bi morda veljalo tudi razmisliti o uvedbi daljšega cikla samoevalvacije, v katerem bi se kombinirala priprava na samoevalvacijo, izvedba samoevalvacije ter zunanja presoja in potrditev procesa UZK s samoevalvacijo na ravni šole, predstavljenega v Poročilu o samoevalvaciji. Takšen pristop bi bilo smiselno najprej pilotirati, poročila o izvedenih zunanjih presojah javno objaviti, da bi se informacija o prednostih zunanje presoje razširila med vsemi šolami v nacionalnem prostoru.

Presojevalci in presojevalke so tudi predlagali, da se struktura Poročila o samoevalvaciji in Poročila komisije za kakovost predpiše na nacionalni ravni.

Nadalje so presojevalci in presojevalke poudarili, da mora biti osnovna raven znanja in usposobljenosti za zagotavljanje kakovosti in poznavanje prednosti samoevalvacije prisotna v vsaki šoli, tako med predstavniki vodstva šole kot med učitelji. Sklenili so, da je pristojno nacionalno ministrstvo v poziciji, da bi z različnimi ukrepi na ravni sistema lahko zagotovilo, da bi imeli vodje šol in strokovni delavci in delavke ustrezno znanje za zagotavljanje kakovosti.

Krepitev podpore šolam

v povezavi s krepitvijo podpore šolam so presojevalci in presojevalke poudarili (EQAVET Secretariat, 2023 a, str. 10–12) organiziranje razprav v nacionalnem prostoru o dodani vrednosti zagotavljanja kakovosti, ki bi potekale na različnih ravneh in ob različnih priložnostih, organiziranje letne konference o kakovosti s primeri dobre prakse in vzpostavitev nacionalne spletne strani v podporo šolam za namen izmenjave primerov dobre prakse in orodij za UZK. Nadalje so spodbudili, da se razmisli o organizaciji več kolegijskih presoj med šolami in drugih oblik vzajemnega učenja med šolami. Konzorcije srednjih poklicnih šol in šolskih centrov naj se ponovno umesti v sistem in podpre njihov nadaljnji razvoj in vlogo v podpori šolam in izobraževalnemu sistemu pri zagotavljanju kakovosti. V konzorcijih pa naj imajo predstavniki in predstavnice nacionalne ravni tudi svoje mesto in članstvo, kar bi pomagalo pri vzpostavitvi partnerstva med nacionalno in izvedbeno ravni v zameno za delegiranje nalog z nacionalne ravni.

Po mnenju presojevalcev in presojevalk so šolski timi za kakovost, ki so se predstavili med presojo, demonstrirali kulturo kakovosti in poročali o tem, da se jim nekako uspe spoprijeti z nalogami in izzivi na področju UZK. Kljub temu so presojevalci in presojevalke predlagali, da pristojno ministrstvo razmisli o financiranju vsaj enega delovnega mesta za vodjo kakovosti na vsaki šoli, kar bi omogočilo, da se proces UZK izvaja sistematično in da se osebje, ki bi prevzemalo vlogo vodje kakovosti, izbere na podlagi selekcijskega postopka in kriterijev znanja, ki je potrebno za opravljanje te vloge. UZK na šoli zajema številne naloge in obveznosti, ob tem je treba opraviti tudi veliko administrativnega dela, zato bi bila uvedba takšnega delovnega mesta smiselna, čeprav pa naj se še naprej zasleduje cilj, da proces UZK (p)ostane integralni proces delovanja celotne šole, v katerega je vključen sleherni strokovni delavec oziroma delavka šole.

Presojevalci in presojevalke so predlagali krepitev vloge šolske inšpekcije. Smiselno bi bilo, da se del inšpekcije usposobi za prevzemanje svetovalne vloge šolam v povezavi s procesom UZK.

CPI so svetovali, da razvije temeljno usposabljanje, ki bi vključevalo različne vidike procesa UZK, kot npr. oblikovanje šolskega tima za kakovost, opredelitev vlog in odgovornosti v povezavi z UZK na šoli, vlogo različnih deležnikov pri UZK, podporo nosilcem različnih vlog v smislu, »kako« naj udejanjajo svoje poslanstvo v procesu UZK, oblikovanje organizacijske strukture za kakovost, uporabo orodij in podatkov v procesu. Usposabljanje bi se lahko izvajalo kot preplet spletnih predstavitev in delavnic »v živo«.

Sklepno ovrednotenje kakovosti nacionalnega sistema podpore SPS šolam pri notranjem upravljanju s kakovostjo

Pri sklepnem ovrednotenju se naslanjam na uvodoma navedene kazalnike in merila, ki jih v nadaljevanju tudi pojasnim.

Kazalnik 1: Notranji sistemi kakovosti v SPS šolah so vzpostavljeni.

Kazalnik je na evropski in nacionalni ravni določen kot prvi izmed desetih kazalnikov kakovosti PSIU (Evropski parlament in svet, 2009 in 2020; Strokovni svet, 2017). Za namene tega prispevka sem opredelila tri merila kazalnika, dve merili za nacionalno raven in eno za raven SPS šol.

Merilo 1: Sistem podpore, ki jo SPS šolam pri notranjem upravljanju s kakovostjo nudi nacionalna raven (MVI in javni zavodi) je celovit, funkcionalen, koherenten in delujoč.

Koherenten: (Sistem je koherenten, če je navznoter usklajen in povezan.)

Neenotno razumevanje med šolami, kaj šteje za kakovost in zagotavljanje kakovosti na ravni SPS šole; različna terminologija, ki jo uporabljamo nacionalni deležniki; različni zakonodajni predpisi, ki jim morajo slediti SPS šole oziroma šolski centri, v ozadju teh različni koncepti ter premalo zavezujočih smernic na nacionalni ravni, ki bi šolam signalizirale jasna sporočila, kaj se od njih pričakuje – vse to kaže na nekonsistenten

pristop k zagotavljanju kakovosti v slovenskem sistemu VI ter v sistemu SPSI znotraj sistema VI, kar je potrdil tim mednarodnih presojevalcev in presojevalk. Obstoječi Nacionalni okvir kakovosti VI (gl. MVI, 2017) in Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah (gl. Šola za ravnatelje, 2019) skupaj predstavljata pomemben razvojni mejnik na poti k razvoju posodobljenega koherentnega Nacionalnega okvira kakovosti VI. Nastala sta kot rezultat usklajevanja in konsenza petih ključnih nacionalnih deležnikov ter poenotila del nacionalne terminologije in konceptov na področju UZK s samoevalvacijo.

Mednarodni presojevalni tim je pristojnemu ministrstvu svetoval nadaljevanje razvoja Nacionalnega okvira kakovosti VI in umestitev različnih nacionalnih pobud in modelov v ta skupni okvir, ki bi zagotavljal en skupni jezik v skladu z nacionalno vizijo, istočasno pa naj bi šolam in drugim VIZ dajal tudi določeno svobodo. V tem okviru bi bilo koristno opredeliti vloge in odgovornosti vseh deležnikov, javnih zavodov, agencij in inštitutov na nacionalni ravni. Obstoje konsistentnega nacionalnega pristopa k zagotavljanju kakovosti, ki je opredeljen v nacionalnem okviru in v katerem ima pristojno ministrstvo centralno/vodilno vlogo, je za razvoj nacionalne kulture zagotavljanja kakovosti ključen. Kaže na visoko politično predanost zagotavljanju kakovosti VI. Po podatkih Sekretariata EQAVET je do leta 2018 že večina držav EU konsolidirala položaj nacionalnega pristopa k zagotavljanju kakovosti na pristojnem ministrstvu (EQAVET Secretariat, 2018, str. 7; Center RS za poklicno izobraževanje, 2022).

Dobro izhodišče za področni – Nacionalni okvir kakovosti SPSI znotraj Nacionalnega okvira VI lahko predstavljajo Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije (Priporočila CPI) (gl.

CPI, 2007), ki dopolnjujejo področne zakonodajne predpise na področju SPSI za izvedbeno raven, to sta 15. in 16. člen ZPSI (gl. ZPSI-1, 2007) in so z njimi usklajena. Umeščanje tega področnega okvira v skupni Nacionalni okvir bo zahtevalo nadaljnja usklajevanja s skupnim Nacionalnim okvirom VI in s preostalimi področnimi okviri. Prioritetno je po moji oceni, poleg usklajevanja s skupnim Nacionalnim okvirom VI, Nacionalni okvir SPSI treba usklajevati tudi s področnim/zakonodajnim okvirom za splošne srednje šole (gimnazije) in področnim/zakonodajnim okvirom za izobraževanje odraslih. Priporočila CPI so zelo odprto strukturirana, kar omogoča usklajevanje, mestoma pa jih je treba prilagoditi tako, da bodo za večino šol dosegljiva. Priporočila CPI omogočajo upoštevanje specifik (S)PSI, kot so odprti kurikulum, praktično usposabljanje z delom, ki poteka v gospodarskih in negospodarskih delovnih organizacijah, ter priznavanje in potrjevanje neformalno pridobljenega znanja.

Funkcionalen: (Sistem je funkcionalen, če služi svojemu namenu.)

Nacionalni sistem podpore SPS šolam je funkcionalen za šole, ki predstavljajo primer dobre prakse in ki boljše funkcionirajo v okolju, ki jim podeli visoko stopnjo avtonomije, v katerem lahko razmeroma samostojno oblikujejo svoje notranje sisteme kakovosti in proces UZK s samoevalvacijo znotraj njih. Za preostale šole ni funkcionalen, kar se odraža v šibkih notranjih sistemih kakovosti pri vsaj dveh tretjinah šol.

Celovit: (Sistem je celovit, če zajema vse ključne vidike svoje vloge.)

- Zakonodajni in nacionalni okvir kakovosti obstajata v slovenskem sistemu SPSI in njemu nadrejenemu sistemu VI, treba jih je postopoma, domišljeno in v medsebojnem usklajevanju razvijati naprej, kot opisano predhodno.
- Usposabljanje/profesionalni razvoj ravnateljev in ravnateljic ter strokovnih delavcev in delavk za UZK s samoevalvacijo je na voljo, treba ga je celovito razvijati naprej, ustrezno umestiti v dodiplomski študij, PA izobraževanje oziroma pedagoške izobraževalne programe, opolnomočiti in redno posodabljati znotraj programa Šole za ravnatelje ter domišljeno razvijati znotraj nadaljnega strokovnega usposabljanja. Kompetence za UZK s samoevalvacijo in celovito vodenje kakovosti šole bi bilo treba umestiti v postopek imenovanja ravnateljev in ravnateljic, vodij ter članov in članic šolskih komisij / timov za kakovost.
- Sprotno spremljanje in samoevalvacija notranjih sistemov kakovosti pri izvajalcih sta na področju SPSI dopolnjena z nacionalnimi evalvacijami v skladu s 17. členom ZPSI (ZPSI-1, 2006). Izvajanje nacionalnih evalvacij za namene priprave nacionalnega poročila o kakovosti SPSI zagotavlja povratno informacijo o stanju na šolah nazaj nacionalni ravni sistema SPSI/VI, zagotavlja pa tudi neko obliko skupne povratne informacije SPS šolam. Dolgoročno je poleg opisanega treba na nacionalni ravni premisliti o vzpostavitvi funkcionalnega mehanizma zagotavljanja celovite individualne povratne informacije vsaki posamezni SPS šoli (oziroma šolskemu centru) o stanju njenega notranjega sistema kakovosti in ji podati priporočila za nadaljnji razvoj. Takšno povratno informacijo bi vsak izvajalec pridobival v naprej določenih presečnih obdobjih (npr. vsake 3 ali vsake 5 let).

- Usmeritve in pričakovanja do SPS šol, opredeljena v temeljni ravni kakovosti, ki naj jo vsaka SPS šola doseže na 11 področjih, kot zapisano v Priporočilih CPI (gl. CPI, 2007, str. 9 –17) so ustrezna za najuspešnejše šole na področju notranjega upravljanja s kakovostjo, za večino (vsaj dve tretjini šol) pa so prezahtevna, vsaj tako kažejo obstoječe kvalitativne analize poročil in procesa UZK s samoevalvacijo na šolah. Izvesti je treba dodatne analize na nacionalni ravni, da to precej težko ugotovitev ponovno preverimo. Pričakovanja do šol je treba opredeliti tudi v zvezi z drugimi vprašanji, kot npr. koliko področij naj šola vključi v UZK s samoevalvacijo v enoletnem oziroma večletnem ciklu, katera področja so obvezna, do kdaj naj šola vsako leto objavi poročilo. Pričakovanja do šol je treba uskladiti s trenutnim stanjem na šolah in zadržati že vzpostavljeno pot komunikacije in usklajevanja od zgoraj navzdol (z nacionalne ravni k šolam) in od spodaj navzgor (od šol k nacionalni ravni). Na nacionalni ravni manjka načrt komunikacije z vsemi šolami. Dobro bi bilo komunicirati z vsemi šolami, ne le s šolami, ki se odzivajo na povabila za sodelovanje v mreženjih, projektih in nacionalnih evalvacijah. Morda bi bilo treba tudi razmisliti o diferenciranem pristopu do šol, ki so na različnih nivojih razvitosti notranjih sistemov kakovosti. Opredeliti pa je tudi treba, s katerimi področji za samoevalvacijo dopolniti področja, ki jih določa Nacionalni okvir kakovosti, da bo zadoščeno specifikam SPSI. Predlagam vsaj tri področja, in sicer odprti kurikulum, praktično usposabljanje z delom in sistem potrjevanja neformalno pridobljenega znanja. Slednje le za šole, ki to dejansko izvajajo. Ponovno je treba razmisliti o zasledovanju kazalnikov EQAVET, ki so prevedeni v nacionalne kazalnike kakovosti SPSI na ravni šol.

- Promocija je pri vzpostavljanju evalvacijske kulture oziroma kulture kakovosti zelo pomembna. Pri tem igrajo pomembno vlogo promocijske kampanje in mreže, ki s svojim zgledom demonstrirajo kulturo kakovosti. V promocijo, diseminacijo in komunikacijo za namene spodbujanja razvoja kulture kakovosti bi bilo smiselno ponovno mobilizirati konzorcije šolskih centrov ali drugih že obstoječih samoorganiziranih mrež SPS šol, jih podpreti s finančnimi sredstvi in v dogovoru in partnerstvu z njimi pripraviti nacionalni akcijski načrt promocije in diseminacije, z jasno opredeljenimi vlogami in odgovornostmi različnih deležnikov.
- Ravnatelj in ravnateljice ter strokovni delavci in delavke šol v nacionalnih evalvacijah kot tudi v presoji kakovosti sporočajo, da razpoložljivi kadrovski in finančni viri na šolah niso usklajeni z obsežnostjo in zahtevnostjo izvajanja procesa UZK s samoevalvacijo na ravni šole. S financiranjem in/ali (delno) razbremenitvijo vodje kakovosti od učnih obveznosti ter članov in članic tima od drugih delovnih obveznosti (slednja možnost v obstoječem sistemu že obstaja) bi pripomogli k strokovnemu ovrednotenju tega dela znotraj šolskega kolektiva; oblikovali bi nacionalno okolje, ki bi bilo ugodno za razvoj kulture kakovosti na ravni posameznih šol. Ukrep bi verjetno tudi pripomogel k temu, da se vodjo (ter člane in članice tima) za kakovost na posamezni šoli izbere na podlagi selekcijskega postopka in kriterijev znanja, ki je potrebno za opravljanje te vloge.

Delujoč: (Sistem je delujoč, če deluje brez večletnih prekinitev.)

Osnovna raven delovanja nacionalnega sistema podpore SPS šolam pri notranjem upravljanju s kakovostjo je zagotovljena s poslanstvom, rednimi in posebnimi nalogami

CPI, drugih javnih zavodov in pristojnega ministrstva. Pogled nazaj kaže, da nacionalni sistem podpore na področju SPSI beleži svoje vzpone in padce v odvisnosti od finančnih in kadrovskih okrepitev, ki so bila temu področju občasno namenjena v okviru nacionalnih in evropskih projektov, podprtih z sredstvi Erasmus+ in predvsem s sredstvi ESS. Brez dodatnih finančnih vložkov in/ali prestrukturiranja na nacionalni ravni / ravni CPI v slovenskem prostoru znotraj obstoječega sistema nimamo razpoložljivih kadrovskih kapacitet, ki bi redno in konstantno udeleževale podporo šolam na tem področju. Pri nadaljnjem snovanju projektov je treba posebno pozornost nameniti spodbujanju šol, ki se do sedaj niso vključevale v nacionalne projekte na področju UZK. Smiselno bi bilo tudi razmisliti o vključitvi fakultet v nudenje usposabljanja in drugih oblik podpore SPS šolam pri notranjem upravljanju s kakovostjo.

Merilo 2: Stopnja avtonomije odločanja, ki jo je zakonodajalec podelil SPS šolam, je uravnotežena z usposobljenostjo in iniciativnostjo strokovnih delavcev in delavk šol za vzpostavitev celovitih, funkcionalnih, koherentnih in delujočih notranjih sistemov kakovosti na šolah, katerih temeljna metoda ugotavljanja, zagotavljanja in razvoja kakovosti je samoevalvacija.

Ugotovitve nacionalnih evalvacij in raziskav, ki jih predstavljam v prispevku, kot tudi ocena mednarodnega tima presojevalcev in presojevalk med kolegialno presojo sistema SPSI je, da to drži za tretjino šol, ki predstavljajo primer dobre prakse; te so načeloma vedno uspešnejše v sistemih z večjo šolsko avtonomijo.

Z vidika zagotavljanja kakovosti celotnega sistema PIU, države članice EU stopnjo avtonomije izvajalcev v matičnih državah določajo glede na stopnjo izkazane iniciativnosti in odgovornosti za sistematično notranje upravljanje s kakovostjo pri izvajalcih (BIBB v Grašič in Jeznik, 2014, str. 64). Stanje slovenskega SPSI na področju kakovosti kaže, da je stopnja avtonomije SPS šol za večino šol (dve tretjini) previsoka. Tim mednarodnih presojevalcev in presojevalk svetuje sveženj različnih ukrepov v smeri bolj centralizirano vodenega nacionalnega sistema zagotavljanja kakovosti SPSI, ki bi vseboval diferenciran pristop. V takšnem pristopu bi uspešne šole v glavnini obdržale avtonomijo in preko konzorcijev šolskih centrov ali drugače oblikovanih platform, v partnerstvu z nacionalno ravniyo širile primere dobre prakse, organizirale dogodke, usposabljanja, mreženja ipd. ter z vgrajeno kulturo kakovosti v tovrstnih mrežah, z zgledom spodbujale razvoj kulture kakovosti na ostalih šolah.

Merilo 3: SPS šole imajo na svojih spletnih straneh objavljeno letno Poročilo komisije za kakovost, kot predpisuje zakonodaja.

Po podatkih CPI (Knave idr., 2009, 2010, 2012; Žagar idr., 2016, 2018; Grašič, 2022) se je delež SPS šol z objavljenimi poročili gibal med 22 odstotkov v šolskem letu 2007/2008 in 66 odstotkov vseh SPS šol v šolskem letu 2009/2010, ko je bil delež šol z objavljenimi poročili najvišji. Po šolskem letu 2009/2010 se je trend objave kot tudi priprave poročil med SPS šolami obrnil navzdol in se ustalil okrog ene tretjine. V šolskem letu 2015/2016 je imelo 35 šol, kar predstavlja nekje med 30 in 40 odstotkov SPS šol, objavljeno poročilo. V šolskem letu 2020/2021 je imelo 43 SPS šol, kar predstavlja okrog 38 odstotkov vseh

SPS šol, objavljeno poročilo. Pregled spletnih strani vseh srednjih šol leta 2024 je pokazal 46 oziroma 30,9 odstotkov vseh javnih srednjih šol, ki so imele objavljeno vsaj eno samoevalvacijsko poročilo za zadnja 4 šolska leta – 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023 in 2023/2024 (Podgornik idr., 2025, str. 26). Pregled spletnih strani v tem letu je vključeval vse javne srednje šole, vključno z gimnazijami, pri katerih objava poročil ni zakonsko predpisana.

Kazalnik 2: Evalvacija procesov in rezultatov izobraževanja in uvajanja izboljšav na ravni sistema SPSI se izvaja redno in je podprta z merjenjem

Kazalnik in merilo izhajata iz evropskega okvira kakovosti EQAVET+, ki predstavlja skupni evropski okvir kakovosti procesa UZK na ravni sistema in na ravni izvajalcev (CPI, 2017, str. 29–33).

Merilo 1: Za evalvacijo na ravni sistema SPSI je oblikovana metodologija, ki vključuje tako samoevalvacijo kot zunanjo evalvacijo.

Slovenija se je preko mreže EQAVET vključila v medsebojne zunanje kolegialne presoje kakovosti evropskih sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja (PIU). S tem je dopolnila že prej obstoječo samoevalvacijo na ravni sistema SPSI, ki poteka v odnosu do obveznih 11 nacionalnih kazalnikov SPSI. Rezultate samoevalvacije v povezavi s posameznimi kazalniki predstavljamo v javno objavljenih nacionalnih poročilih o kakovosti SPSI. Poleg tega za namene razvoja SPSI na izbranih vsebinskih področjih v okviru razvojne

dejavnosti CPI potekajo različne evalvacije, spremljave in raziskave. Evalvacijska poročila, poročila o spremljanju in poročila o kakovosti so dostopna na spletnih straneh CPI: <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/raziskave-in-evalvacijske-studije/>.

Za nadaljnji razvoj metodologije in ureditev nacionalnih podatkovnih zbirk, ki bi napajale evalvacije, spremljave, raziskave in poročila o kakovosti PSI, je še veliko prostora.

Sklepne misli

Izkušnja s kolegialnimi presojami evropskih sistemov PIU je prinesla veliko priložnosti za aktivno, poglobljeno učenje in mreženje s strokovnjaki v mednarodnem okolju. Tovrstna oblika vzajemnega učenja je zahtevna v strokovnem, časovnem, organizacijskem in administrativnem pogledu, predstavlja pa zelo pomemben mehanizem zagotavljanja kakovosti izvajalcev PIU v zrelejših izobraževalnih sistemih.²⁸ Ker pa mreža EQAVET vzporedno udejanja sorodne rešitve tako na izvedbeni kot na sistemski ravni, je bila uvedba kolegičnih presoj na ravni evropskih sistemov logičen ukrep. Dodana vrednost kolegičnih presoj na ravni evropskih sistemov je pospešeno vzajemno učenje v strukturiranem procesu; razvoj sodelovanja, zaupanja in kulture kakovosti na ravni nacionalnega sistema in na evropski ravni; kristaliziranje skupnega pojmovanja, kaj razumemo pod kakovostnim izvajalcem PIU in kaj pod zagotavljanjem kakovosti na ravni izvajalca PIU (po EQAVET Secretariat, 2023 c).

²⁸ Metoda kolegične presoje na ravni izvajalcev PIU je predstavljena na več mestih (gl. npr. Gutknecht-Gmeiner, 2007).

Pridobitev zunanje objektivne ocene stanja nacionalnega sistema na presojanem področju s strani zunanjega neodvisnega mednarodnega tima presojevalcev in presojevalk je prav tako dodana vrednost sistemskih kolegialnih presojev, pod pogojem, da presojo opravi tim strokovnjakov in strokovnjakinj, ki so ustrezno usposobljeni na presojanem področju. Prva slovenska izkušnja je bila s tega vidika zelo pozitivna. Povratna informacija presojevalnega tima je potrdila že obstoječa razmišljanja in ugotovitve v nacionalnem prostoru in dodatno spodbudila ukrepe za izboljšanje na ravni slovenskega sistema VI na presojanem področju. Tako se v obdobju med letoma 2023 in 2025 udejanja mnogo ukrepov na ravni sistema, kot npr. posebna naloga Mreženje šol za kakovost, ki poteka v sodelovanju javnih zavodov CPI, ZRSŠ in RIC z Analitskim središčem na MVI; ponovna uvedba nacionalne konference o kakovosti KEKS v organizaciji MVI v sodelovanju z javnimi zavodi; zasnova in priprava tega Poročila o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji; nacionalna spletna stran <https://zakakovost.si> z usmeritvami, primeri dobrih praks in orodji za UZK s samoevalvacijo na ravni vrtcev in šol; dopolnjen oziroma spremenjen zakonodajni okvir; v fazi načrtovanja in priprave pa so tudi prihajajoči novi ukrepi. Z razvojem nacionalne podpore vrtcem in šolam pri UZK s samoevalvacijo se nadaljuje pod sloganom, ki ga je izbralo pristojno ministrstvo v sodelovanju z javnimi zavodi: »Kakovost gradimo skupaj!«

Literatura in viri

- Center RS za poklicno izobraževanje. Mali, D., Vrabič, A., Pevec, M., Papež, M., Skubic Ermenc, K., in Pevec Grm, S. (2007). *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/sola_za_izvajanje_samoevalvacije_slo.pdf
- Center RS za poklicno izobraževanje. Grašič, S., Urh, V., Pogačnik Nose, Š., Žagar, T., Leban, I., in Kavnik, K. (2017). *Okvir EQAVET za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: priročnik za implementacijo evropskega okvira kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja na ravni šole*. Center RS za poklicno izobraževanje. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/02/Prirocnik_EQAVET_2017.pdf
- Center RS za poklicno izobraževanje. Grašič, S. (2017) b. *Predlog spremljave kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja v letu 2017 za obravnavo na Strokovnem svetu RS za poklicno in strokovno izobraževanje*. Center RS za poklicno izobraževanje.
- Center RS za poklicno izobraževanje. Grašič, S. (2022). *Posvet o kakovosti 2022: idejno ozadje dogodka z usmeritvami za razpravo. Gradivo konference o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Center RS za poklicno izobraževanje. <https://www.eqavet-nrp-slo.si/gradiva/posvet-o-kakovosti-2022/>
- EQAVET – European Quality Assurance in Vocational Education and Training National Reference Points (NRP). (2021). *European Quality Areas and Criteria for Vocational Education and Training (VET)*. ARQA-VET Austrian Reference Point for Quality Assurance in VET, Agency for Vocational Education and Training and Adult Education (ASOO), The Estonian Quality Agency for Higher and Vocational Education (EKKA), Finnish National Agency for Education (EDUFI), Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training (CPI): Digital publication. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2021/04/European_Peer_Review_QA_and_Criteria_for_VET_web.pdf
- EQAVET, Nacionalna referenčna točka v Sloveniji. (2017) a. *Nacionalni kazalniki kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja*. www.eqavet-nrp-slo.si/nacionalni-okvir/nacionalni-kazalniki-kakovosti/
- EQAVET, Nacionalna referenčna točka v Sloveniji. (2022) b. *EQAVET System Peer review in Slovenia – Concept note: National system of support for VET schools in their internal QA*. Center RS za poklicno izobraževanje. Neobjavljeno gradivo.
- EQAVET, Nacionalna referenčna točka v Sloveniji. (2023) c. *EQAVET System Peer review in Slovenia – Self-assessment report, selected measure: National system of support for VET schools in their internal QA*. Center RS za poklicno izobraževanje. Neobjavljeno gradivo.
- EQAVET Secretariat (2018). *Supporting the implementation of the European Quality Assurance Reference Framework – Draft Results of EQAVET Secretariat Survey 2018*. Eqavet Secretariat.
- European Commission (2022). *The EQAVET Network's Approach to VET system level Peer Reviews: A Manual*. 2. izdaja. European Commission.
- European Parliament and Council (2009). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*. Official Journal of the European Union C 155/01. <https://eur-lex.europa.eu/lexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:EN:PDF>
- Federal Ministry of Education, Science and Research (2021). *The quality framework for schools*. 3. izdaja. Federal Ministry of Education. <https://www.qms.at/english>
- Gov.si. (2025). *Novo spletišče o kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. MVI. <https://www.zakakovost.si/>

- Grašič, A., in Jeznik, K. (2014). Ugotavljanje, zagotavljanje in razvoj kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 2014, št. 2, 62–79. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/02-2014_ugotavljanje-zagotavljanje-in-razvoj-kakovosti-srednjega-poklicnega-in-strokovnega-izobrazevanja/
- Grašič, S., in Bezjak, S. (2018). *Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja 2017 za šolsko leto 2015/2016 in koledarsko leto 2016. Zvezek 1 – Sintezne ugotovitve*. Center RS za poklicno izobraževanje. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/12/PoK_zvezek1_interaktivno.pdf ali <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/raziskave-in-evalvacijske-studije/>
- Grašič, S. (2022). Kazalnik 1: *Notranji sistemi kakovosti izvajalcev PSI. V Report on national quality assurance arrangements based on the EQAVET framework*, str. 2–25. Center RS za poklicno izobraževanje, Erasmus+ projekt za nacionalne referenčne točke EQAVET za obdobje 2021–2023. Neobjavljeno gradivo.
- Gutknecht-Greiner, M. (2007). *European Peer Review Manual for Initial VET*. Austrian Institut for Research on Vocational Training. <https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2021/04/European-Peer-Review-Manual-for-Initial-VET-1.pdf>
- Knavs, S. (2009). *Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja: šolsko leto 2007/2008. Izvleček poročila*. Center RS za poklicno izobraževanje. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/12/Porocilo_o_kakovosti_2007_2008.pdf ali <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/raziskave-in-evalvacijske-studije/>
- Knavs, S., Mali, D., Hergan, M., in Stolnik, K. (2010). *Poročilo o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja za šolsko leto 2008/2009*. Center RS za poklicno izobraževanje. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/12/Porocilo_o_kakovosti_2008_2009.pdf ali <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/raziskave-in-evalvacijske-studije/>
- Knavs, S., Stolnik, K., Mali, D., Damjanovič, A., in Nikolič, P. (2012). *Poročilo o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja za šolski leti 2009/2010 in 2010/2011*. Center RS za poklicno izobraževanje. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/12/Porocilo_o_kakovosti_2008_2009.pdf ali <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/raziskave-in-evalvacijske-studije/>
- Konzorcij šolskih centrov (2011). *Metodološki priročnik za delo šolskih komisij za kakovost. MUNUS 2 – Uvajanje prenovljenih izobraževalnih programov*. https://munus2.scng.si/files/2011/03/Prironik_januar_11.pdf
- Kos, Ž., Grašič, S., in Tašner, V. (2021). *Poročilo o pregledu stanja na področju spremljanja poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/04/2021_mar_Porocilo_A4_o_pregledu_stanja_izobrazevanja_v_Evropi-final.pdf
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2017). *Nacionalni okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/05/Nacionalni_okvir_Kakovost_Feb_2017-7.pdf
- Pevec Grm, S. (2007). *Odprta vprašanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pevec Grm, S., in Mali, D. (2007). *Celostni sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. V Kovač, M. (ur.). *CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje*. Center RS za poklicno izobraževanje, str. 28–30. https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/ESF_slo.pdf
- Pevec Grm, S. (2008). *Temeljne nacionalne usmeritve v Republiki Sloveniji pri zagotavljanju kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. V Kolenc, J., in Kramberger, A. (ur.). *Kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja – normativne in strokovne podlage*. Pedagoški inštitut, str. 36–65.
- Podgornik, V., idr. 2024. *Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji: analiza stanja: končno raziskovalno poročilo*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. https://zakakovost.si/files/2025/12/Analiza_samoevalvacije.pdf
- Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje. (2017) a. *Potrditev predloga spremljave poklicnega in strokovnega izobraževanja v letu 2017*. V *Zapisnik 160. seje, dne 7. 4. 2017*. Strokovni svet RS za poklicno izobraževanje.
- Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje. (2017) b. *Potrditev kazalnikov kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja (Dopolnitev sedmih kazalnikov z leta 2007 in razširitev uporabe kazalnikov za spremljanje kakovosti na ravni sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja)*. V

- Zapisnik 160. seje, dne 7. 4. 2025.
Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje.
- Šola za ravnatelje (2019). *Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah*. Brejc, M., in Širok, K. (ur.). Šola za ravnatelje. <https://zakakovost.si/gradiva/>
 - The Council of the European Union (2020). COUNCIL RECOMMENDATION of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. *Official Journal of the European Union* C 417/1. <https://www.cedefop.europa.eu/en/content/council-recommendation-24-november-2020-vocational-education-and-training-vet-sustainable>
 - Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *Uradni list RS*, št. 16/07.
 - Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1). *Uradni list RS*, št. 79/06.
 - Žagar, T., in Grašič, S. (2016). *Poročilo o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja za šolsko leto 2014/2015*. Center RS za poklicno izobraževanje. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/12/Porocilo_o_kakovosti_za_2014_15_junij_2016.pdf ali https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/09/Porocilo_o_kakovosti_za_2014_15_junij_2016.pdf
 - Žagar, T., in Hergan, M. (2018). *Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja 2017 za šolsko leto 2015/2016 in koledarsko leto 2016*. Zvezek 2 – Podrobnejši prikaz podatkov. Center RS za poklicno izobraževanje. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/12/PoK_zvezek2_interaktivno.pdf ali https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/09/PoK_zvezek2_interaktivno.pdf