

Komplementarnost prizadevanj Zavoda RS za šolstvo in šolskih svetovalnih delavcev za kakovosten razvoj šol in vzgojno-izobraževalnega dela

Intervju s prof. dr. Metodom Resmanom

Pogovarjali sta se **Petra Gregorčič Mrvar**
in **Tanja Bezić.**

39

Prof. dr. Metod Resman je lani praznoval svoj osem-deseti rojstni dan. Prof. Resman je med našimi najvidnejšimi znanstveniki na področju pedagogike, teoretsko in empirično pa se je posvetil predvsem konceptu šolskega svetovalnega dela.

Prof. Resman je že v študentskih letih delal kot učitelj na Osnovni šoli v Cerkljah. Leta 1966 je diplomiral na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (FF UL), na oddelkih za pedagogiko in sociologijo. Takoj po diplomi se je za nekaj časa zaposlil v Vzgojnem zavodu Frana Milčinskega v Smledniku, kasneje pa v Vzgojnem zavodu Gornji Logatec, kjer je pod vodstvom Kriminološkega inštituta sodeloval v eksperimentalnem preverjanju novega koncepta prevzgojnega dela. Leta 1970 se je zaposlil kot šolski pedagog na Osnovni šoli Ljubljana Polje in bil vključen v raziskovalni projekt uvajanja šolske svetovalne službe Pedagoškega inštituta pod vodstvom dr. Franca Pedička (gl. Medveš 2012). Leta 1975 je prevzel predmet šolsko svetovalno delo v študiju pedagogike na FF UL. Ob dolgoletnem pedagoškem in raziskovalnem delu na Oddelku za pedagogiko in andragogiko FF UL je treba izpostaviti njegovo mentorsko delo, saj je kot

(so)mentor številnim diplomantom, magistrantom ter doktorandom pomembno prispeval k formiranju nove generacije svetovalnih delavcev – pedagogov, učiteljev, raziskovalcev in vidnih strokovnih delavcev v šolstvu v Sloveniji. Ob bolonjski prenovi študijskih programov pedagogike in andragogike na Oddelku za pedagogiko in andragogiko FF UL je zasnoval predmete šolsko svetovalno delo, šolska pedagogika in pedagoško vodenje izobraževalnih institucij.

Kar osem let je bil glavni in odgovorni urednik Sodobne pedagogike, osrednje znanstvene revije na področju vzgoje in izobraževanja pri nas. Bil je član uredniškega odbora revije Šolsko svetovalno delo, ki jo je Zavod RS začel izdajati leta 1996. S svojimi strokovnimi usmeritvami in recenzijami je kar trinajst let izrazil prispeval h kakovosti revije. Bil je vabljeni predavatelj na več univerzah v Sloveniji in tujini. S svojimi plenarnimi prispevki je sodeloval tudi na skoraj vseh tradicionalnih letnih posvetih šolskih svetovalnih delavcev. Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. Posvete od leta 2000 dalje vsako drugo leto organizira Zavod RS za šolstvo. Z njimi je vedno znova plemenitil strokovna

Čeprav že bibliografija prof. Resmana izkazuje njegov nenadomestljivi prispevek za razvoj slovenskega šolstva v celoti – tako za njegov razvoj na področju upravljanja in organizacije kakor tudi na področju pedagoškega vodenja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela vseh strokovnih delavcev –, želimo na tem mestu še posebej izpostaviti njegov prispevek k delovanju Zavoda RS za šolstvo in k razvoju in delovanju šolske svetovalne službe v Sloveniji. V tej smeri smo tudi vodili intervju s prof. dr. Metodm Resmanom, ki predstavlja njegov pogled na vlogo Zavoda in pomen koncepta svetovalne službe v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.



znanja vseh svetovalnih delavcev, sodeloval v diskusijah in usmerjal naše delo.

Njegova znanstvena bibliografija obsega več kot 250 enot. Za svoje delo je prejel veliko priznanje Filozofske fakultete, za življenjsko delo na področju visokega šolstva pa je leta 2018 prejel tudi nagrado Republike Slovenije. Leta 2010 se je upokojil, a še vedno ostaja aktiven sopotnik razmislekov o nadaljnjem razvoju strokovnega vodenja šole, profila šolskega pedagoga in šolske svetovalne službe kot interdisciplinarnega tima (gl. Gregorčič Mrvar in Kalin 2022).

Najprej želimo izpostaviti njegov prispevek k konceptualizaciji delovanja Zavoda RS za šolstvo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je bila izvedena celovita prenova slovenskega šolskega sistema. O smereh potrebne prenove je leta 1991 izdal monografijo Organizacijska in vsebinska podoba pedagoške službe (Resman 1989, 1991), v kateri je postavil temelje vsem kasnejšim premislekom o delovanju Zavoda, saj je postalo očitno, da njegov upravni položaj ne ustreza več potrebam razvoja šolstva ter da je nujna njegova usmeritev v razvojno in svetovalno delo. Po sprejemu nove šolske zakonodaje leta 1996, ko je bila omenjena vloga Zavoda RS za šolstvo tudi uzakonjena, se je prof. dr. Resman namreč kot član projektnega sveta zavodovega razvojnega projekta Razvoj svetovalnih storitev Zavoda RS za šolstvo (Bezić 1998) z vso odgovornostjo vključil v snovanje novega koncepta delovanja Zavoda ter prispeval k njegovemu postopnemu preoblikovanju v predvsem razvojno in svetovalno ustanovo za razliko od prejšnje upravne in nadzorne. Večino tedaj oblikovanih strategij, oblik in metod delovanja zavod izvaja še danes, kot so npr. svetovalne storitve, razvojni projekti, akcijske raziskave, podpora šolam pri samoevalvaciji (prim. Bezić 2002).

Kako ocenjujete spremembo vloge Zavoda RS za šolstvo (v nadaljevanju Zavoda), ki se je zgodila po sprejemu nove šolske zakonodaje, ko je ta postal razvojni in svetovalni javni zavod ter izgubil vlogo kakršnega koli nadzora v šolskem sistemu?

Do razpada Jugoslavije in osamosvojitve Slovenije je bil Zavod institucija, ki je združevala tako upravnonadzorno kakor tudi strokovnonadzorno

in svetovalno funkcijo pri delu šol in učiteljev, pač skladno z ideološkimi in političnimi cilji. Razumljivo je, da je bilo nad šolami in učitelji več upravnega in političnega nadzora, kot pa strokovnosvetovalne pomoči šolam, ravnateljem in učiteljem.

Kot lahko razberemo iz dokumentov, je bilo ob koncu 80-ih let (od 1987 do 1989) precej razburljivo okoli koncepta Zavoda in njegovih delavcev pedagoških svetovalcev, kot so se imenovali strokovnjaki, ki so skrbeli za izvajanje predpisanih šolskih programov (predmetnikov in učnih načrtov). Široke razprave v takratnih družbenopolitičnih organizacijah in strokovnih organizacijah (Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije in Oddelek za pedagogiko FF) so zavračale centralistično vodenje šolstva in šol ter zahtevalo ločevanje upravnonadzorne in strokovne funkcije.

Danes lahko rečemo, da je bilo to že obdobje intenzivnih prizadevanj za deideologizacijo in depolitizacijo šolstva in šolskega dela. Vedno glasnejši so bili odpori proti uniformiranosti šolskega dela, večale pa se zahteve po strokovni avtonomiji šol in učiteljev. Z vztrajanjem in strokovnimi argumenti je »opoziciji« uspelo prodreti s stališčem, da je treba institucionalno ločiti pristojnosti nadzora (inšpekcije) ter svetovalno in razvojno funkcijo, kar se je navsezadnje zgodilo leta 1996 z ustanovitvijo Inšpektorata za šolstvo RS.

Ker sta bili v delavcih Zavoda, ki so obiskovali šole in učitelje, združeni tako nadzorna kakor tudi »svetovalna« funkcija, je bilo jasno, da je bila moč svetovanja zmanjšana (oslabljena). Tako so vlogo delavcev Zavoda ocenjevali tudi učitelji. Za učitelje so bili to najprej inšpektorji, nato ljudje, ki so pripravljali navodila za delo pri pouku, in samo 20,2 odstotka učiteljev je v teh delavcih videlo človeka, ki nudi pomoč in svetuje (Resman 1991, str. 89).

Učitelji so imeli pripombe na odnos delavcev Zavoda do njih. Nezadovoljni so bili, ker so hoteli imeti delavci Zavoda vedno prav, iskali so napake in pomanjkljivosti, ker so bili vzvišeni nad učitelji. Nekateri svetovalci so se zavedali svojega formalno nadrejenega položaja in moči in so to izrabljali za uveljavljanje svoje volje in zahtev. Učitelji so pisali, da je Zavod zaprta ustanova, preveč birokratska, podaljšana roka birokracije itd. (prav tam, str. 130). Učitelji pa niso imeli samo kritičnih

pripomb. Vsi učitelji seveda niso v delavcih Zavoda videli samo uradnikov.

Pošteno je treba ugotoviti, da si delavci Zavoda tega, kar so posredovali (plasirali) na aktivih učiteljev, niso izmišljali. Spremembe so pogosto nastajale tudi na predloge aktivov učiteljev in njihovih izkušenj, čeprav le včasih oziroma redko (57,1 %) (prav tam, str. 98). Učitelji so povedali, da so bili to tudi dobri delavci z večletnimi izkušnjami, ki niso so prinašali samo zahtev. Na aktivih učiteljev in hospitacijah so prenašali med učitelji znanja, spoznanja in dobro prakso s področja stroke (predmeta) in pouka.

Takrat, kot najbrž tudi danes, je bilo zadovoljstvo učiteljev odvisno od posameznih svetovalcev, koliko so ti znali prisluhniti učiteljem in upoštevati njihove predloge za izboljšanje pouka. Izkušnje učiteljev so bile zato različne. Pisali so, da je dobra stran te službe, da ni zgolj nadzorna služba, temveč tudi strokovno svetuje in pomaga, učitelji se lahko obrnejo nanjo za nasvet; ta služba ni več tako nedostopna. Veliko učiteljev je videlo vrednost te službe v tem, da jih je seznanjala z novostmi, skrbela za dodatno strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje itd.

Kako je to vplivalo na položaj in vlogo šolske svetovalne službe predvsem v odnosu do strokovnih delavcev šole?

Odgovor na vprašanje, kakšno in čigavo pomoč učitelji pričakujejo na eni strani od svetovalcev Zavoda in na drugi strani od šolskih svetovalnih delavcev, nam je dala raziskava (Resman 1991). Niso nas presenetili odgovori učiteljev, da – vsaj kar zadeva pouk in izvajanje pouka – več pomoči pričakujejo od pedagoških svetovalcev Zavoda kot pa od šolskih svetovalnih delavcev.

Ko Zavod odvrže inšpekcijsko funkcijo in se bolj ukvarja s strokovnimi vidiki šolskega in učiteljevega dela, ko se delavci Zavoda začnejo usmerjati v svetovalno delo, se le na videz postavi vprašanje delitve dela med svetovalci Zavoda in šolsko svetovalno službo.

Učitelj se v razredu (oddelku) srečuje z različnimi vprašanji in problemi, zato je tudi logično, da so mu v pomoč lahko tudi vsi, ki se kot strokovnjaki

srečujejo z učiteljem. Tudi učitelji so sami ugotavljali, da lahko »vsak po svoje nudi svetovalno pomoč«, da so za »posvet z več ljudmi, ker se pojavljajo različni problemi« itd. (Resman 1991, str. 165). Delo svetovalcev Zavoda in šolskih svetovalnih delavcev se dopolnjuje. Svetovalci Zavoda torej niso konkurenca svetovalni službi in obratno.

Kar zadeva svetovalno pomoč učiteljem pri izvajanju pouka, so učitelji dajali prednost kolegom, učiteljem mentorjem in vodjem aktivov (76,1 %) (prav tam, str. 163, 164), ker imajo ti veliko izkušenj, poznajo težave, ker se srečujejo z istimi problemi in tudi pomoč je zelo konkretna.

Več te pomoči so učitelji pričakovali še od ravnatelja.

Svetovalci Zavoda upravičeno dajejo poudarek razvoju predmetnih področij, razvoju učnih načrtov in metodikam pouka. Njihova naloga je povezovanje predmetnih učiteljev v aktive, izmenjevanje izkušenj in prenašanje dobre prakse med učitelje. Zavod kot državna institucija namreč mora s predmetniki in učnimi načrti poskrbeti za enotnost šolskega sistema.

Od šolske svetovalne službe je neposredno pomoč pri izvajanju pouku tedaj pričakovalo le 5,3 odstotka osnovnošolskih učiteljev. Tudi to je razumljivo. Pomislimo, da pouk bolj poglobljeno pozna le šolski pedagog, da je med vsemi šolskimi svetovalnimi delavci najmočnejši na področju didaktike (ne pa tudi metodike posameznih predmetov). Ker pozna vzgojno-izobraževalne okoliščine, je pedagog učitelju še lahko v pomoč pri izbiri oblik in metod dela ter evalvacije pouka. Šolski socialni delavec in psiholog pa sta zaradi svoje strokovne usmerjenosti bolj oddaljena od pouka, če izvajamo individualno učno pomoč učencem s posebnimi potrebami.

Pedagog je lahko učitelju v pomoč še pri marsikaterem vprašanju dela v razredu (oddolku), od katerega so odvisni kakovost pouka, učni uspeh in razvoj učencev. Gre za vprašanja oblikovanja oddelka, obvladovanja pedagoških situacij in oblikovanja vzgojne klime. To je prostor, kjer se dogaja **vzgoja**, kjer se učenci soočajo s socialnim okoljem (»naravnim« in formalnim, postavljenim), v katerem doživljajo enkratne življenjske izkušnje, ki navsezadnje oblikujejo njegovo enkratnost, pogled nase in na svet. O tem sem pisal veliko.

Kaj pa strokovni nadzor? Ali je strokovni nadzor dela šol in učiteljev sploh potreben? In če morda vendarle je, kdo naj ga v sistemu izvaja?

Dokler bo šola institucija družbe, države ali posameznih skupin ljudi, ki bodo želeli uresničevati skupno postavljene cilje, toliko časa bo obstajal tudi nadzor nad delom šol in učiteljev. Gre le za vprašanje, kakšen naj bo ta nadzor in kdo ga izvaja. Po mnenju učiteljev naj pedagoški nadzor najprej opravljajo ravnatelji (43,6 %), ker so pedagoški vodje šol in tako odgovorni za delo šole (Resman 1991). Če je ravnatelj kot vodja odgovoren za organizacijo šolskega vzgojno-izobraževalnega dela in ima moč, pravico in pristojnost usmerjanja dela na eni strani, na drugi pa tudi delitve nalog in obveznosti, potem je tudi njegova pravica in dolžnost, da nadzira, kako se izvajajo naloge in obveznosti. Logika, da ravnatelj opravlja pedagoški nadzor nad delom učiteljev, izvira iz dejstva, da je ravnatelj (gledano globalno) del strukture upravljanja šolstva, da je prvi in neposredni člen v vertikalni strukturi organizacije šolstva.

Koncem 80-ih let, torej na prelomu družbenega sistema, je samo 20,3 odstotka učiteljev menilo, naj pedagoški nadzor opravlja Zavod (prav tam).

Po mojem mnenju strokovni nadzor spada v področje šolske inšpekcije. Z nadzorom namreč ugotavljamo skladnost dela učitelja s strokovno priznanimi, preverjenimi načini, postopki, metodami dela in predpisanimi programi in zahtevami šolskih oblasti. Ne glede na to, za kakšno vrsto nadzora gre, ta ugotavlja določeno stanje in tudi predpostavlja ukrepe, tudi sankcije, kot so kazni, prepovedi, odpustitve itd. Pomanjkljivosti učiteljevega dela, nastale zaradi neizkušenosti, neinformiranosti ali posebnih okoliščin, ki jih zazna učitelj sam ali pa jih ugotavljajo drugi učitelji, ravnatelji, starši, popravljamo (odpravljamo) s pomočjo mentoriranja, svetovanja ali supervizije. To so po mojem mnenju vprašanja, ki bi jih moral razreševati Zavod RS za šolstvo, ki je namenjen razvoju slovenskega šolstva in otroškega varstva.

Prof. Resman prav od začetka svojega dela na področju vzgoje in izobraževanja poudarja pomen spodbudnega učnega okolja za celostni razvoj vsakega otroka, učenca in dijaka. Poudarja vlogo oddelčne skupnosti

in razrednika (Resman 1997, 2007), ravnatelja kot pedagoškega vodje (Resman 2018), učiteljev kot primarnih svetovalcev (Resman in Gregorčič Mrvar 2013) ter svetovalne službe kot notranje šolskorazvojne službe (Gregorčič Mrvar in Resman 2016, 2019; Resman 2008; Resman idr. 2000). V tem kontekstu nas zanima:

Kakšen bi bil idealen odnos med razrednikom in pedagogom oziroma šolsko svetovalno službo?

Sodelovanje med učitelji razredniki in šolsko svetovalno službo bo v veliki meri odvisno od pričakovanj enih in drugih. Tako kot pedagog si tudi učitelji oblikujejo svojo strokovno podobo. Ta je odvisna je od okoliščin, v katerih dela učitelj, njegove pedagoške usposobljenosti, osebnostnih značilnosti in celo izkušenj, ko je bil še sam učenec, dijak, študent. Pod tem vplivom si ustvari mnenje o vlogi učitelja in razrednika, oblikuje svoj odnos do učencev, njihovega šolskega dela in vedenja, svoje stališče o disciplini, pohvalah, nagradah, kaznovanju itd. Tej strokovni podobi učitelja se prilega tudi pogled na svetovalne delavce, tudi na pedagoga in njegovo vlogo na šoli. V tem sta skrita bistvo problema in vprašanje, ali učitelj pričakuje, da ga bo pedagog razbremenil dela in težav (da bo namesto njega opravil kakšno delo v razredu ali s posameznim učencem) ali pa mu bo v pomoč, da bi lažje in hitreje rešil problem, s katerim se srečuje pri delu.

Učitelji, ki mislijo, da je njihova stvar le skrb za učenje in vodenje učnega procesa, tudi na šolskega pedagoga gledajo kot na šolski servis, ki bo učitelja razbremenjeval pri delu. Po mnenju teh učiteljev naj se pedagogi in drugi svetovalni delavci ukvarjajo s posameznimi učenci, ki imajo osebnostne, razvojne ali socialne zadrege; oni naj se ukvarjajo z učenci s posebnimi potrebami, z učenci, ki motijo učitelja, pouk in učenje, in na ta način razbremenijo učitelje. Ko se učitelj postavi na stališče, da je njegova naloga le učenje (izobraževanje), socialni in osebnostni razvoj pa sta stvar staršev in šolske svetovalne službe, se svetovalna pomoč prenaša od učitelja in oddelka k pedagogu (svetovalnemu delavcu). Če pedagog opravi nekaj namesto učiteljev, če jih razbremeni, je to učiteljem všečna poteza, vendar je to lahko past, v katero se ujamejo zlasti svetovalni delavci začetniki.

Res je, da so učitelji na šoli zaposleni zaradi uresničevanja vzgojno-izobraževalnih nalog, predvsem zaradi osrednje naloge, to je poučevanja (izobraževanja), ki se dogaja v oddelkih. Ni mogoče zanikati, da poučevanje ostaja slej ko prej najpomembnejša naloga učiteljev. Ta naloga učitelja je tudi v šolskih dokumentih s predmetnikom in učnim načrtom natančno razčlenjena in opredeljena. Po učnih rezultatih (uspehih) se največkrat ocenjuje kakovost učiteljevega dela. Ta naloga je logična, razumljiva in starši od učitelja najprej pričakujejo to.

Pa vendarle učitelj v razredu ni samo zato, da vodi učenje, učni proces in skrbi za intelektualni razvoj učencev. Učitelju se nikoli ni mogoče povsem izogniti vprašanjem (razvojnega) oblikovanja učencev, njihove osebnostne in socialne zrelosti in razvoja oddelka kot socialne skupnosti, pa naj se tega učitelj zaveda ali ne.

Še en pomemben razlog je, zaradi katerega se učitelj ne more postaviti le v položaj tistega, ki vodi samo pouk in učni proces. Namreč učiteljeva sposobnost obvladovanja socialne situacije v razredu, dogajanja med poukom in še posebej discipline bo neposredno vplivala na njegovo uspešnost vodenja učnega procesa. Če učitelj ne bo obvladal socialne (vzgojne) situacije v razredu, bo ogroženo njegovo delo in delo učencev; porabil bo preveč časa in energije za obvladovanje motečih dejavnikov, zato bodo tudi učni rezultati slabši.

Pedagog seveda ne sme odreči podpore učitelju, ki se sam ne more spoprijeti s težavami v razredu, vendar naj presega vlogo človeka, ki bo samo razbremenjeval učitelja; preseči mora vlogo »kurativca«, ki »servisira« učence, ki kakor koli odstopajo od povprečja in motijo delo v oddelku. Učitelj se ne sme umikati. Filozofija, ki šolskega svetovalnega dela ne razume samo kot osebno svetovanje učencem, stoji na stališču, da je za učenca v razredu in njegov razvoj še vedno zadolžen učitelj, svetovalni delavec (pedagog) pa mu stoji ob strani, da bi delo lažje opravljal.

Pedagog pa ne more in ne sme odreči pomoči posameznemu učencu, ki ima težave sam s seboj, pri učenju ali v odnosu z drugimi. Ko ima učitelj težave s posameznimi učenci in nedisciplino v razredu, ki ruši pouk in učni proces, potem bo poskušal

urediti zadevo sam. Včasih bo moteče vedenje učencev odpravil že samo z pogledom ali kretnjo, s katero bo opozoril učenca na moteče vedenje. Vedno pa tako preprosto ne bo šlo. V takih primerih se bo moral z učencem ukvarjati tudi pedagog ali drug svetovalni delavec. Z učencem se bo treba še posebej ukvarjati, ko bomo ugotovili, da učenec ne uvidi, kaj vse dela narobe, ne razume svojega vedenja, ne pozna pravil primerne šolskega vedenja in se ne zaveda posledic.

Po tem kar smo povedali do sedaj, lahko sklenemo, da drug brez drugega pravzaprav ne moreta. Moč in možnost pedagoga v pomoči učencem pri razvozlavanju težav se z učiteljevo vlogo in možnostmi ne da primerjati. Za razliko od učitelja, ki ima z učencem vsakodnevne (stalne) stike, ima šolski pedagog samo občasne. Zato je usoda pedagoga na šoli odvisna od sodelovanja z učitelji. Pedagog dobiva od učitelja informacije, ki so pedagogu skrite. Učitelj opazuje učenca v njegovem »naravnem« okolju, to je v oddelku, med poukom, med učenjem in ko sodeluje s sošolci; vsak dan spoznava in ugotavlja učenčeve posebnosti, karakterne značilnosti, socialne sposobnosti na tak način kot nihče drug, niti šolski pedagogi niti starši.

Učitelj je nepogrešljiv šolskemu pedagogu tudi zato, ker brez učitelja ni mogoče uresničiti postavljenega svetovalnega programa z učenci. Učitelj je dejansko prvi "uresničevalec" svetovalnega programa učencev, zato mora najti poti zbliževanja z učiteljem.

Tudi pedagog je lahko nepogrešljiv skrbnemu učitelju, npr. učitelju razredniku in mentorju oddelčne skupnosti, česar se učitelji včasih premalo zavedajo. Razrednik ne opravlja samo administrativnega vodenja oddelka, ampak je tisti, ki mora v oddelku med učenci in učitelji vzpostavljati zaželeno kulturo in vzdušje, da bi bilo delo v razredu ustvarjalno, sodelovalno, prijetno. Pedagog je lahko v pomoč razrednikom pri usvajanju takih veščin (znanja, spretnosti).

Posvetovanje oziroma konzultacije so temeljna oblika njunega sodelovanja. Namen konzultacij je zbiranje in izmenjava informacij o učencih, ki so predmet našega posebnega zanimanja, dopolnjevanje podobe njihovega življenja, dela, učenja,

neuspehov in njegovih posledicah. Temelj dobre konzultacije pa je medsebojno zaupanje. Pomembna je jasna, odprta komunikacija pedagoga z učitelji in ostalimi delavci šole.

Kaj pa vloga svetovalne službe pri vzpostavljanju bližine (zaupanja) šole z domom in starši?

Sodelovanja med šolo in domom (učitelji in starši) je usodno odvisno za otroke in učence, pa tudi za učitelje in starše. Dobro sodelovanje ima za posledico boljše sodelovanje učencev pri pouku in boljše učne uspehe. Učenci, katerih starši imajo dobre stike s šolo in učitelji, se pogosteje izogibajo neželenemu in tveganemu vedenju, manjkrat so kaznovani in obravnavani v zunanjih socialnih institucijah itd. Dobro sodelovanje ima za posledico tudi zbliževanje otrok in staršev, kar je temelj dobrega učnega uspeha. Starši več časa posvetijo otrokovim domačim pripravam na pouk, bolje so informirani o tem, kaj se dogaja v šoli. Starši, katerih otroci nimajo težav v šoli, običajno razvijejo tudi tesnejše stike z učitelji, bolje razumejo njihovo in šolsko delo itd. Tudi uspehi in zadovoljstvo učitelja so odvisni od sodelovanja s starši. Učitelji doživljajo največje zadovoljstvo, ko ugotovijo, da so pri pouku in delu v razredu uspešni. Če pa pri tem dobijo še priznanje in pohvalo staršev, sta motivacija in stopnja zadovoljstva še višji. Rekli bi lahko, da se motivacija učiteljev za kakovostno delo najbolj vzdržuje s priznanjem, ki ga dobijo od učencev in staršev.

Odnosi med starši in učitelji pa so seveda lahko tudi drugačni, imajo lahko tudi nezaželene posledice. Razhajanje lahko pripisujemo pomanjkanju empatije, razumevanju situacije in problemov drugega. Dogaja se namreč, da nesporazumi med učitelji in starši nastanejo zaradi nepoznavanja razmer, v katerih se znajdejo eni ali drugi. Vzrok za oddaljevanje staršev od učiteljev in šole so lahko paternalistična drža učiteljev (svetovalnih delavcev?), stereotipi, razlike v interesih in pričakovanjih, neposlušanje, nepoznavanje in nerazumevanje staršev, družine, socialnega okolja, ekonomskega izvora in položaja itd. Stika s šolo se izogibajo starši, ki imajo občutek, da so učitelji negativno nastrojeni do njih. Starši se bojijo razkrivanja družinskih skrivnosti, vdora v družinske zadeve, sramotjenja, očitania itd. Od šole se starši odmikajo, ker ne

poznajo učitelja in posebnosti njegovega dela, do učitelja imajo zato lahko indiferenten ali podcenjujoč odnos, kar je navsezadnje lahko tudi posledica tega, da posvečajo premalo pozornosti otroku in njegovemu šolskemu delu in učenju.

Poseben problem je tudi vzpostavljanje dobrih odnosov z marginalnimi skupinami staršev: s socialno izključenimi starši oziroma tistimi, ki so odrinjeni na rob družbenega dogajanja, in s starši oziroma družinami, ki živijo v ekonomski revščini, ki revne starše spravlja v zadrego, kar je lahko tudi razlog, da se starši oddaljujejo od šole in učiteljev.

Idealno bi seveda bilo, če bi se lahko uresničila ideja o enakopravnosti in partnerskem sodelovanju med učitelji in starši, vendar tak položaj in odnos otežuje več okoliščin. Šola kot socialni prostor staršev ne postavlja v enakopraven položaj. Mnogi učitelji in starši razumejo (gledajo) šolo kot na »teren« učiteljev, ne teren staršev. Učitelja vidijo kot avtoriteto, eksperta pri poučevanju in učenju ter eksperta za vzgojna vprašanja. Dialog, ki poteka med njimi, je največkrat »vertikala«. Še močnejša ovira partnerskemu sodelovanju je dejstvo, da je usoda otrok v rokah učitelja. Starši se bojijo izrekat priponke na račun učiteljevega dela ali odnosa do otroka, s katerimi bi kakor koli prizadel učitelja, ker bi to utegnili imeti za posledico, da bi učitelji imeli drugačen odnos do njihovega otroka.

Vse to so stvari, ki jih šolska svetovalna služba ne sme prezreti. Svetovalni delavec lahko predstavlja most za zbliževanje staršev s šolo oziroma učitelji. Šolski svetovalni delavec je najbolj primerna oseba za iskanje rešitev pri razreševanju napetosti. Še posebno odgovornost imajo svetovalni delavci do manjšinskih skupin, to je priseljencev, Romov, staršev otrok s posebnimi potrebami. Gre za pomoč pri pripravi individualiziranega programa in/ali izbiri ustreznega programa, ki se nanaša na učenje otroka. Naloga svetovalnih delavcev je, da starše informirajo o šolski zakonodaji, pravicah in dolžnostih, ki se nanašajo na posebnosti otroka in njegovega šolanja. Lahko pa se vključijo v iskanje materialne pomoči (npr. iskanje štipendije).

S spoštljivim, partnerskim, sodelujočim odnosom do staršev jim je treba pomagati, da se znebijo občutka odrinjenosti, in jim pomagati do spoznanja, da jim želimo dobro. To je pot do zaupanja v šolo in učitelje.

V procesu dodiplomskega izobraževanja šolskih pedagogov in psihologov se velik delež študija namenja metodologiji pedagoškega in psihološkega raziskovanja in statistiki. Ali je delež primeren z ozirom na potrebe v operativnem delovanju svetovalne službe? Ali bi bilo treba okrepiti katere od vsebin oz. metodoloških pristopov za svetovanje in razvojno delo? Ali bi že dodiplomski študij moral vključevati poglobljene teoretske osnove in praktično razvijanje kompetenc za komunikacijo v interdisciplinarnih timih, vodenje v vzgoji in izobraževanju ter supervizijo?

Ali bi bilo treba za strokovno sodelovanje pedagoga z učitelji okrepiti pedagoške kompetence na področju načrtovanja, izvajanja, spremljanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega dela v okviru procesa poučevanja, še predvsem metodično-didaktične kompetence za udejanjanje personalizacije vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku?

Mislim, da za začetek profesionalne prakse pedagogi dobijo dovolj znanja s področja pedagoške metodologije. Ker je njihovo delo neposredno vezano na individualno in skupinsko delo z učenci, starši in učitelji, bi mu prav prišla znanja s področja komunikacije, še posebej poznavanja, vodenja in usmerjanja skupinskega dogajanja. To vem iz lastne izkušnje.

Povedati moram še, da bi bilo vredno še okrepiti kompetence pedagoga na področju didaktike, vodenja in pouka. To je področje, na katerem naj bi bil pedagog najmočnejši med šolskimi svetovalnimi delavci. S tem pa, kot sem že rekel, ne mislim, da bi pedagog lahko nadomestil druge strokovne delavce, ki so učitelju lahko bolj v oporo. Mislim na učitelje mentorje, na svetovalce Zavoda za šolstvo in tudi ravnatelje. Nedvomno pa je lahko pedagog učitelju v pomoč na svojstven način kot nihče drug na šoli.

Kar zadeva pouk, didaktično in metodično načrtovanje, diferenciacijo in individualizacijo dela, si bo moral pedagog tudi še po diplomi sam pridobivati znanja. Personalizacija pouka in učenja pa je, kot kaže, še bolj zahteven proces. Če prav razumem, je še bolj naravnan na učenca, njegove posebnosti, značilnosti in potrebe in se še bolj kaže kot po-

treba v času epidemije. Fakulteta da študentu dobro osnovo, ne morem si zamisliti, da bi pedagog na fakulteti dobil vsa znanja, kaj šele, da bi razvil kompetence, ki bi jih potreboval kot konzultant učitelju pri vodenju pouka. Dobi le osnovo, na kateri bo izpopolnjeval svoje znanje, skladno s potrebami pouka in učiteljev in seveda svojimi ambicijami, ki tudi krojijo njegovo šolskosvetovalno pot. To, kako bo uspešen in koliko bo učiteljem opora in potreba, bo eden od gradnikov njegove šolske identitete.

V začetku 90-ih let smo na Oddelku za pedagogiko »odprli« dva nova študijska predmeta, ki sta pisana na kožo šolskemu pedagogu. To sta šolska pedagogika in menedžment v šoli. Gre za predmeta oziroma predmetni področji, ki sta neposredno povezana s pedagoškim svetovalnim poslanstvom. Poznavanje teh področij zagotovo dviguje kompetence pedagoga in tudi določene kaže na njegovo šolskosvetovalno identiteto.

Prof. Resman je bil nosilec več raziskovalnih projektov in nalog v zvezi s svetovalno službo, med katerimi je treba posebej izpostaviti Razvojno in svetovalno delo v šolstvu in šolah, ki je bil široko zastavljen timski projekt, katerega dosežki so pomembno vplivali na razvoj konceptov šolskega svetovalnega dela v novih pogojih, ki jih je začrtala šolska zakonodaja leta 1996 (Medveš 2012). Iskanje novega koncepta delovanja šolske svetovalne službe je bilo predmet znanstvenega proučevanja v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Koncept šolskega svetovalnega dela, ki izhaja iz prenovljenih pogojev dela šol po sprejemu šolske zakonodaje, predstavlja monografija več avtorjev Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (Resman idr. 1999), za katero je prof. Resman prispeval večino poglavij. Delo je temeljnega pomena za razvoj šolskega svetovanja, njegovi rezultati so bili kasneje podlaga za izdelavo vseh pomembnejših dokumentov (zakonskih, podzakonskih, smernic in priporočil) za delo šolskih svetovalnih služb v Sloveniji (Medveš 2012), npr. programskih smernic za delo šolske svetovalne službe (Programske smernice ... 1999, 2008). Prof. Resman je s sodelavci razvil nov koncept šolskega svetovanja, ki ga je utemeljil s teoretskim in empiričnim raziskovanjem in je bil vpet v tedaj najbolj aktualna teoretska raziskovanja v svetovnem merilu (Medveš 2012).

Kako bi poudarili pomen svetovalnega dela v vrtcih? Pogosto se namreč sprva ukvarjamo z vprašanji svetovalne službe v šolah, potem sledijo vidiki svetovalne službe v vrtcih.

Res je, pogosto kar prezremo pomembnost svetovalnega dela v vrtcih, čeprav to po pomenu za otrokov telesni in duševni razvoj ni manj pomembno kot šolsko svetovanje, morda je še pomembnejše. Spomnimo se znane ugotovitve, da se temelji človekove (otrokove) osebnosti postavljajo že takoj po rojstvu in zgodnjem otroštvu, torej že v predšolskem obdobju. Tudi za težave v osebnem, čustvenem in socialnem razvoju, ki se pokažejo kasneje, je treba vzroke iskati v predšolskem obdobju.

Vlaganje v zgodnje otroštvo je zato dolgoročna naložba; dober zgodnjeotroški program ima dolgoročne posledice. Svetovalno delo z otroki v predšolski dobi je zato tudi preventiva, kar pa ne pomeni, da svetovalna pomoč učencem potem na višji stopnji ni potrebna. Še tako kakovostno svetovalno delo v predšolskem obdobju oziroma predšolskih institucijah ne more zagotoviti, da kasneje ne bo prišlo do težav. Otrok (človek) se bo seveda v svojem celotnem razvoju še srečeval s posebnostmi, dilemami, težavami, ki ga bodo spremljale v duševnem in socialnem razvoju. Težave pa bo lažje premagoval, če bo na to pripravljen, če bo starosti primerno razvil določene sposobnosti in navade.

Svetovalni delavec bo vzgojitelju(-ici) stal ob strani, da bo lažje uresničeval postavljene naloge, neposredno pa se bo vključil v delo z otroki, ko bodo okoliščine in posebnosti v razvoju otroka zahtevale posebno znanje in usposobljenost. Še posebno vrednost pedagoga vidim v njegovem sodelovanju (pomoči) z vzgojiteljicami pri načrtovanju in uresničevanju programa vzgojne skupine, snemanju (ugotavljanju) stanja in evalvaciji skupinskega dela, saj tu ni, kot v šoli, tako natančnih (enotnih) programskih zahtev. Program je bolj kot v šoli naslonjen na okoljske socialne in kulturne posebnosti in potrebe. Zato pa je sodelovanje svetovalnega delavca s starši in lokalnimi skupnostmi in skupinami še bolj pomembno kot v šolskih okoliščinah.

Šolske svetovalne službe so bile v začetku prejšnjega desetletja tudi izvozno blago (Medveš 2012). Iz sodelo-

vanja prof. Resmana s tujino je mogoče razbrati, kako je znanje o konceptih in operativi šolskega svetovanja in vlogi pedagoga prenašal v druge države, ti koncepti so bili zanimivi na Slovaškem, Češkem, posebno še na Hrvaškem (npr. Resman 2000; Staničič in Resman 2020).

Zanima nas:

V čem je bistvena razlika v vlogi šolskega pedagoga v slovenskem in hrvaškem šolskem sistemu? Kaj je temeljni dejavnik, ki vpliva te razlike?

Slovenska in hrvaška doktrina svetovalnega dela imata isto teoretsko (doktrinarno) utemeljenost in sta si tudi po konceptu, vsebini in organizaciji podobni. Čeprav smo živeli v skupni državi, pa so med nami tudi razlike kot posledica nacionalnih kulturnih in šolskih okoliščin. Npr. na Hrvaškem je bilo v nekem obdobju hospitiranje po zakonu predpisana naloga pedagoga. Pedagog se je tam v nekem obdobju »transformiral v funkcijo pomočnika ravnatelja« zaradi pomoči ravnatelju pri uresničevanju instruktivno-pedagoških nalog« in kot tak seveda tudi po funkciji hospital pri pouku (Staničič in Resman 2020, str. 29). Ugotavljajo, da je bila s tem že od vsega začetka storjena strateška napaka, da se je na ta način pedagoga potisnilo na področje administrativnega, ne pa strokovnega dela (Staničič 1989, str. 28).

Če prelistate knjigo, ki sva jo z dr. Staničičem izdala pred dvema letoma (Staničič in Resman 2020), boste ugotovili, katerim poudarkom (nalogam) dajejo na Hrvaškem poudarek. Naj omenim le prizadevanje za uvajanje in obnavljanje licence šolskim pedagogom kot predpostavke učinkovitosti pedagoga in ugleda poklica, o čemer pri nas kaj dosti še nismo govorili, je pa licenciranje eden od znakov in pogojev profesionalizacije dela. Več pozornosti kot v Sloveniji tam namenjajo vprašanjem kompetenc, instrumentom in dokumentaciji dela šolskega pedagoga. Tega pri nas manjka, čeprav smo prav v tem najbogatejši. To je bilo v začetku 70-ih let, ko je na Pedagoškem inštitutu pod vodstvom dr. Pedička potekala raziskava o delovanju šolskih svetovalnih služb v osnovni šoli. Mislim, da bi bilo od tistega projekta še danes marsikaj uporabnega za vsakdanje operativno delo, predvsem pa zgled za metodološki in metodični pristop k

znanstvenju dela šolskega pedagoga in svetovalne službe na sploh.

Koncept šolskega svetovalnega dela je aktualen še danes, pri čemer pa moramo odpreti tudi vprašanja, ki jih sodobni izzivi, predvsem izredne razmere, kot je epidemija covid-19, postavljajo tako pred pedagoge in druge profile v svetovalnih službah kot tudi širše strokovnim delavcem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah in izven njih. Zato nas zanima:

Katere so prioritete naloge šolske svetovalne službe v času takšnih kriznih razmer in katere so prioritete naloge šolskega pedagoga v okviru koncepta personalizacije vzgojno-izobraževalnega dela v teh razmerah?

Kot veste, sem v svoji svetovalni praksi in tudi sicer dajal velik pomen razvoju šolskih oddelkov. Verjamem namreč, da so optimizem, varnost in zaupanje tiste lastnosti, ki se lahko razvijejo v povezavi z drugimi; to so lastnosti, ki jih ni mogoče človeku razviti brez skupnosti, učencu pa ne brez sošolcev. Učenci, ki ne najdejo opore v okolju, se ne počutijo varne, so boječi, anksiozni, to bo slabilo njihovo življenjsko energijo, v učence se bo naseljeval pesimizem. »Osamljen človek postane moten človek, moten človek pa je osamljen.« (Popovič 1969, str. 1)

Če vidimo, da je oddelek kot skupnost nepogrešljiv za učenčev psihosocialni razvoj, se šele lahko zavedemo, kaj lahko za razvoj otrok pomeni pretrganje stikov za dlje časa, kot se je dogajalo v času epidemije, ko so bile zaprte šole, učenci pa so imeli medsebojne stike samo na daljavo. Stik prek telefona ali drugega medija ne omogoča doživeti polne bližine s človekom, kot jo lahko doživiš ob »živem« stiku, ko se človeka lahko dotakneš, mu podaš roko, ga objameš, zavohaš. Čeprav se učenci med seboj vidijo, jih je pouk na daljavo pravzaprav ločil. Empirično je že ugotovljeno, da so se učni uspehi učencev na splošno znižali (Brand 2021, str. 16), da je motivacija za učenje upadla zlasti pri učencih, ki so v šoli že dobivali posebno (individualno) učno pomoč. Ta fizična ločitev od vrstnikov nima enakega učinka na vse učence. Nekateri je prizadela bolj, druge manj. Sklepati je mogoče, da so lahko bolj prizadeti »edinčki«, otroci deprivilegiranih, nepopolnih, med zakon-

cema nerazčiščenih odnosov, neizobraženih, ekonomsko slabše stoječih družin.

Kljub sodobni tehnologiji, ki omogoča vizualni stik, s fizično ločitvijo izgubljam vrsto okoliščin (pogojev), ki omogočajo normalen osebnostni (psihični, čustveni, socialni) razvoj. Za normalen osebnostni razvoj so medsebojni odnosi in potreba po druženju življenjskega pomena. Ker ni osebnih stikov, ostaja »neodslikana«, okrnjena, tudi lažna osebnostna (samo)podoba učencev, pogosteje se pojavljata anksioznost in nemotiviranost, več je socialnih težav. Slabe napovedi in nejasna šolska prihodnost povečujejo pesimizem in slabijo voljo. Ugotavljamo, da se je zaradi epidemije kot posledica ločenosti otrok od vrstnikov povečalo število psihičnih motenj (depresij, strahov).

Učencem, ki so zaradi pandemije in pomanjkanja stikov s sošolci bolj prizadeti, bo potrebna pomoč posebnih strokovnjakov v posebnih institucijah, veliko učencev pa bo moralo dobiti pomoč v šoli in pri šolski svetovalni službi. Mislim, da so na šolah svetovalni delavci še najboljše (čeprav ne posebej in vrhunsko) usposobljeni za pomoč učencem, ki so se zaradi pandemije znašli v stiskah. V posameznih primerih bo dovolj že samo pogovor, v nekaterih primerih bo treba organizirati skupinsko svetovanje. Po mojem mišljenju pa bodo rezultati najboljši, če bomo obnovili tisto, kar so učenci v času karantene izgubili, to je obnovitev (konsolidacija) oddelčnih skupnosti, kakršne so bile pred pandemijo. Razredniki, učitelji in svetovalna služba morajo pripraviti načrt, kako v te skupnosti zopet vnesti veselje, optimizem. S tem se bodo izboljšali tudi učni rezultati. Skrb za dober učni uspeh na eni strani in za dobro počutje na drugi strani se ne bi smeli postavljati kot alternativni, pač pa kot komplementarni nalogi šolske svetovalne službe.

Katere so prioritete naloge šolske politike v odnosu do šolske svetovalne službe na sploh in še posebej v kriznih razmerah (pandemije)?

Tudi sam se sprašujem, ali je danes šolski svetovalni službi namenjene dovolj šolskopolitične pozornosti, še zlasti zaradi težav, s katerimi so se šole in učenci srečevali v času pandemije covida-19?

Naloga šolske svetovalne službe je med drugim raziskovanje notranjih šolskih (vzgojno-izobraževalnih) procesov ter podpora razvoju šole in učencem

pri rasti in učenju. Razumemo, da je pravzaprav država edina institucija, ki lahko povezuje šole v enoten šolski sistem, brez katerega ni mogoče zagotavljati družbenega in človekovega osebnega napredka. Vendar pa lahko ugotavljamo: čim bolj se bo politika angažirala v usmerjanje šol in učiteljev, tem bolj se bo šolsko delo – delo učiteljev in učencev – uniformiralo, tem manj bo prostora za šolske svetovalne službe in delavce. Bojim se, da se danes svetovalni delavci odmikajo od razvojne vloge šole in vzgojno-izobraževalnega dela, da se nam skozi stranska vrata vrača drugačen (medicinski) koncept svetovalnega dela, za katerega sta značilna kurativa in ukvarjanje s težavami posameznega učenca. Ne trdim, da individualna pomoč učencem ni potrebna, bojim pa se, da se ne bi svetovalni delavec pojavljal kot pomočnik učitelja ali staršev, da bi namesto njih opravljal nekaj, kar je njihova naloga in odgovornost. Zaradi pomanjkanja trdne zavezanosti našemu konceptu in jasni programski enotnosti svetovalna moč in vrednost te službe lahko zvedeni, postane lahko še servis vodstvom šol in zunanjim institucijam. Spomnimo se, da so bile ideje, da bi šolske svetovalne delavce programsko vezali na delo Zavoda za šolstvo. To je bil tudi razlog za »krizni« posvet o šolskem svetovalnem delu v Mariboru leta 1991 (Položaj in perspektiva ... 1991).

Sprašujem se še, kdo naj povzame in ovrednoti vse delo in bogastvo, ki ga ustvarjajo svetovalni delavci po šolah? Danes namreč ni institucije, ki bi povezovala, načrtovala, sledila in evalvirala šolsko svetovalno delo in njene delavce na nacionalni ravni tako, kot je to nekoč opravljal Pedagoški inštitut. Ko je ta izgubil raziskovalno in koordinacijsko vlogo, je nastala praznina; ni bilo več pravega mentorja.

Na Zavodu obstajata razširjena področna razvojna skupina za šolsko svetovalno delo in skupina svetovalcev za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih, ki vsa leta od potrditve Smernic dalje po svojih omejenih kadrovskih močeh skrbita za razvoj vsebin in operativnih vidikov dela šolskih svetovalnih služb, organizirata seminarje, posvete, izdaja revijo, priročnike, izvajata svetovalne storitve, analizirata stanje, potrebe itd. To so vsekakor pomembne naloge, vendar pa Zavod po svoji naravi in funkciji ni institucija, ki bi razvijala doktrino in teorijo svetovalnega dela.

Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije, ki svoje člane združuje le na prostovoljni osnovi, prav tako ne zmore opravljati tako zahtevne naloge. Edini dokument, ki zadnjih dvajset let predstavlja programsko povezavo, so Programske smernice, napisane leta 1999 in ponatisnjene leta 2008. Pa tudi za te bi bil čas, da jih pregledamo, ocenimo in po potrebi dopolnimo. Za strokovni razvoj svojih profilov šolskih svetovalnih delavcev skrbijo posamezni oddelki oziroma fakultete, za povezovanje, koordinacijo in razvoj šolskih svetovalnih služb pa bi bilo treba ustanoviti poseben center, ki bi skrbel tako za razvoj teorije, kakor tudi za razvoj celotne operative svetovalnega dela.

Sklenemo lahko, da je strokovno, pedagoško in raziskovalno delo profesorja dr. Metoda Resmana na področju šolske pedagogike, šolskega svetovalnega dela in šolskega vodenja ter menedžmenta močno zaznamovalo številne generacije študentov, svetovalnih delavcev, učiteljev in ravnateljev. Njegove ideje in razmisleki ostajajo zelo aktualni, pogostokrat kritični in izzivalni. Dragemu profesorju, kolegu in strokovnemu sopotniku smo hvaležni za njegov prispevek k razvoju šolskega svetovalnega dela. Prav tako pa tudi za možnosti skupnega raziskovanja, razmišljanja in ustvarjanja, na kar upamo tudi v prihodnje. ■

Viri in literatura

- Bezić, T. (1998). *Development of a new counselling conception and some new counselling services to support the changes in the role of The National Education Institute (Zavod RS za šolstvo)*. Book of Abstract, ECER 1998. Faculty of Education. University of Ljubljana, str. 80.
- Bezić, T. (2002). *Primerjalna analiza konceptov razvojnega in svetovalnega dela v osnovnem šolstvu: magistrsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Brand, P. N. idr. (2021). Naj ministrstvo za šolstvo ne prespi letošnjega poletja. *Delo*, Sobotna priloga, 31. 7. 2021, str. 16.
- Gregorčič Mrvar, P. in Kalin, J. (ur.). (2022). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu: Prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2016). Šolsko svetovalno delo včeraj, danes, jutri – razmislek ob dvajseti obletnici revije Šolsko svetovalno delo. *Šolsko svetovalno delo*, letnik 20, št. 1/2, str. 7–12.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, letnik 70, št. 1, str. 10–33.
- Medveš, Z. (2012). Prof. dr. Metod Resman, sedemdesetletnik. *Sodobna pedagogika*, letnik 63, št. 2, str. 148–155.
- Položaj in perspektiva šolskega svetovalnega dela. (1991). Maribor, 14. in 15. marca 1991. Slovensko društvo pedagogov, Društvo psihologov Slovenije, Zveza društev socialnih delavcev Slovenije – Sekcija za šolsko pedagogiko in Pedagoška fakulteta Maribor. Ljubljana: Društvo pedagogov Slovenije.
- Popović, M. (1969). Tehnike grupne psihoterapije. V: *Grupna psihoterapija. II. jugoslavenski psihoterapijski seminar, Mokrice*, 3. – 5. 6. 1968. Zagreb: Sekcija za psihoterapijo.
- Programske smernice za delo svetovalne službe*. (1999, 2008). Trije zvezki: v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1989). Organizacija šolske pedagoške službe – izkušnje in pričakovanja učiteljev. *Sodobna pedagogika*, letnik 40, št. 3/4, str. 139–153.
- Resman, M. (1991). *Organizacijska in vsebinska podoba pedagoške službe*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1997). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. *Sodobna pedagogika*, letnik 48, št. 3/4, str. 121–135.
- Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept se uresničuje v oddelkih (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek). *Sodobna pedagogika*, letnik 58, posebna izdaja, str. 122–139.
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. *Sodobna pedagogika*, letnik 59, št. 2, str. 6–25.
- Resman, M. (2018). Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo – priložnost, ki je pedagog ne sme spregledati. *Šolsko svetovalno delo*, letnik 22, št. 3, str. 28–41.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinović Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. in Gregorčič Mrvar, P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege. *Šolsko svetovalno delo*, letnik 17, št. 3/4, str. 7–14.
- Resman, M., Kroflič, R. in Bezić, T. (2000). Pedagog in pedagoško svetovanje. *Šolsko svetovalno delo*, letnik 5, št. 3, str. 5–14.
- Staničić, S. (1989). *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi. Organizacija rada i realizacija programa*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- Staničić, S. in Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Zagreb: Znamen.