Šolsko svetovalno delo

Letnik XXVII
2023

1

Svetovalno delo na razpotju

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

ISSN 1318-8267 ■ Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

Slika na naslovnici:
Andraž Šalamun,
Brez naslova,
2008, akril na juto,
60 x 150 cm

ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
letnik XXVII
številka 1
Ljubljana 2023
ISSN 1318-8267

Uredništvo:
Dr. Brigita Rupar, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica)
Mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo
Dr. Sonja Čotar Konrad, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
Dr. Ksenija Domiter Protner, I. gimnazija Maribor
Dr. Petra Gregorčič Mrvar, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Mag. Tamara Malešević, Zavod RS za šolstvo
Dr. Tina Pirc, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo
Dr. Miloslav Poštrak, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo
Božena Stritih, Vrtec Najdihojca Ljubljana
Marina Vidmar, OŠ Majde Vrhovnik Ljubljana
Dr. Tina Vršnik Perše, Univerza v Maribor, Pedagoška fakulteta
Dr. Nataša Zrim Martinjak, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
Mag. Sandra Jensen, ISOP-Schulsozialarbeit, Graz, AUT
Dr. Mária Matulčíková, Univerzita Komenského, Bratislava, SVK
Dr. Vida Vončina Vodeb, Victoria University, Melbourne, AUS

Jezikovni pregled:
Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščini:
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec Škraba s.p.

Oblikovanje:
Simon Kajtna

Računalniški prelom:
Design Demšar d. o. o.

Tisk:
Para tiskarna d. o. o.

Naklada:
570 izvodov

Izdajatelj in založnik:
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik:
dr. Vinko Logaj

Urednica založbe:
Simona Vozelj

Naslov uredništva:
Zavod RS za šolstvo – Založba, Poljanska 28, 1000 Ljubljana; e-pošta: revija.ssd@zrss.si

Naročila:
Zavod RS za šolstvo – Založba,
Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
faks: **01/30 05 199**
e-pošta: **zalozba@zrss.si**

Letna naročnina (3 številke): 31,00 € za šole in druge ustanove; 23,25 € za individualne naročnike; 12,00 € za študente in upokojence; cena posamezne številke v prosti prodaji je 11,00 EUR. V cenah je vključen DDV.

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Revija je vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 576.

Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Kazalo

UVODNIK

1 Brigita Rupar
Svetovalno delo na razpotju

ANALIZE IN PRIKAZI

3 Kristina Šparemblek
Digitalni sistemi za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju v šolah
Mnenje slovenskih šolskih svetovalnih delavk in razprava o uvedbi

TEORIJA V PRAKSI

17 Eva Zaman, Mojca Kukanja Gabrijelčič
Ali je res tako težko pripraviti individualizirani načrt vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjenega učenca

29 Marija Lisec
Skrb za sočloveka je vrednota
Srečanje učencev s stanovalci doma prek videoklica

INTERVJU

39 Petra Gregorčič Mrvar, Tanja Bezić
Komplementarnost prizadevanj Zavoda RS za šolstvo in šolskih svetovalnih delavcev za kakovosten razvoj šol in vzgojno-izobraževalnega dela
Intervju s prof. dr. Metodom Resmanom

Uvodnik

Dr. Brigita Rupar,
odgovorna urednica

Svetovalno delo na razpotju

Programske smernice so že četrt stoletja temeljni okvir dela svetovalnih delavcev. V tem času se je življenje spremenilo in s tem so se spremenili tudi naloge in izzivi, s katerimi se soočajo zaposleni v vzgoji in izobraževanju. V vseh institucijah se je povečalo število svetovalcev, število nalog pa se je podeseterilo, da ne omenjam njihove raznolikosti in zahtevnosti. Poleg tega so na zahtevnost dela močno vplivali uvedbi sistema usmerjanja otrok s posebnimi potrebami in koncepta nadarjenih, digitalizacija, pojav pandemije in s tem porast duševnih težav med mladostniki, porast odvisnosti od digitalnih medijev in še številni drugi družbeni pojavi. Oblikovali so se tudi novi študijski programi, npr. inkluzivna pedagogika, ki so prinesli nove poglede in poudarke. Čedalje več svetovalnih delavcev je poleg osnovnega svetovalnega dela prevzemalo druge naloge. V analizi obremenjenosti, ki smo jo pravili na zavodu leta 2020 je kar 61 odstotkov vprašanih odgovorilo, da dopolnjujejo delo z drugimi nalogami, kot so dodatna strokovna pomoč, poučevanje, knjižničarstvo, pomočniško delo in še številne druge.

Vse to je vodilo k odločitvi, da je treba programske smernice prenoviti in posodobiti. Spomladi leta 2022 smo svetovalke izvedle fokusne skupine, v katerih smo med drugim razpravljali o tem, kako se je spremenilo delo v zadnjih desetih letih. Kolegice in kolegi so navajali, da se večino časa ukvarjajo s kurativnim delom, zelo malo je razvojno-preventivnega dela. Veliko časa jim vzameta administrativno delo in koordinacija različnih vrst pomoči, vse pomembnejša prioriteta postaja individualna pomoč otrokom in mladostnikom s težavami v razvoju, povečalo se je število učencev in dijakov migrantov in priseljencev, ukvarjajo se z medvrstniškim nasiljem, samopoškodovalnim vedenjem, motnjami prehranjevanja in kriznimi situacijami. Delo svetovalnih delavcev je postalo zelo kompleksno in zahtevno. Pojavljajo se potrebe po novih znanjih in kompetencah. V akademski stroki že dolgo opozarjajo, da bi morali pripraviti kompetenčne profile posameznih strokovnjakov, ki bi bili podlaga za ustreznejše sistemske rešitve kot tudi za ustreznejšo kadrovsko politiko na ravni posameznih vzgojno-izobraževalnih institucij. Trenutno je izbira posameznega profila prepuščena ravnateljem.

Vseh teh problemov se zavedajo tudi odločevalci na državni ravni. Lansko leto so znižali normative za zaposlovanje svetovalcev v osnovnih in srednjih šolah, za kar smo si v stroki že dolgo časa prizadevali. Žal znižanje normativov ni bilo uvedeno v vrtcih. Pa vendar kljub temu ostaja vprašanje, ki ga je izpostavil prof. dr. Resman v intervjuju ob svoji osemdesetletnici, in sicer ali je šolski svetovalni službi namenjene dovolj šolskopolitične pozornosti. Prof. Resman izraža skrb, da se svetovalno delo odmika od razvojne vloge, kar med drugim potrjujejo ugotovitve fokusnih skupin, in da se vrača medicinski koncept.

Posodobljene smernice bodo, upam, prinesle nove usmeritve in poudarke. V ekspertni skupini smo si enotni, da so razvojno-analitične naloge temeljne. Torej, svetovalni delavci naj si prizadevajo, da pri svojem delu izhajajo iz analiz učnih dosežkov učencev in dijakov ter vzgojnih procesov v ustanovi, sodelujejo naj pri sooblikovanju ključnih in strateških delovnih dokumentov, pomagajo naj pri oblikovanju sistema spremljanja kakovosti ter evalvaciji učinkov svojega dela in dela institucije. Seveda je nujno, da se povezujejo z vsemi deležniki in zunanjimi strokovnjaki. Programske smernice bodo še naprej ostajale referenčni okvir dela, na podlagi katerega bodo posamezniki avtonomno in odgovorno načrtovali in izbirali naloge. Člani ekspertne skupine si želimo, da bi prenovljene smernice omogočale svetovalnim delavcem vseh profilov dovolj manevrskega prostora, da bodo uveljavili svojo strokovno pozicijo in da bodo tudi drugi strokovnjaki razumeli njihovo vlogo.

2

Analize in prikazi

3 Kristina Šparemblek
Digitalni sistemi za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju v šolah
Mnenje slovenskih šolskih svetovalnih delavk

Digitalni sistem za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju v šolah

Mnenje slovenskih šolskih svetovalnih delavk in razprava o uvedbi

Digital System for Anonymously Reporting Peer Violence in Schools

Opinions of Slovenian School Counsellors and Discussion on Its Introduction

Kristina Šparemblek
Univerza na Primorskem, Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije

Izvleček

Za boljše prepoznavanje medvrstniškega nasilja v slovenskih osnovnih in srednjih šolah je pomembno, da učence spodbujamo in opolnomočimo, da so pripravljeni o nasilju poročati šolskim strokovnim delavcem. Nekateri učenci, ki nasilje opazijo ali pa ga izkusijo na lastni koži, se ne želijo izpostaviti, zaradi česar lahko dogodek ostane skrit pred šolsko svetovalno službo. Ob vedno večjem zatekanju mladih po pomoč v spletno okolje z uporabo mobilnih naprav in računalnikov se lahko vprašamo, ali bi problematiko (ne)poročanja o medvrstniškem nasilju v slovenskih šolah lahko vsaj delno reševali tudi z uvedbo digitalnega sistema za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju. Nekaj takih sistemov je že v uporabi v ameriških šolah, vendar podatkov o njihovih evalvacijah tako rekoč ni. Slovenske šolske svetovalne delavke v uvedbi takega sistema prepoznavajo tako prednosti kot slabosti, vendar v večini menijo, da bi bila uvedba v slovensko šolsko okolje smiselna. Ob tem pa je treba upoštevati tudi programske smernice za šolsko svetovalno službo.

Ključne besede:
medvrstniško nasilje, sistem za anonimno prijavo, šolska svetovalna služba, programske smernice.

Abstract

For better recognition of peer violence in Slovenian primary and secondary schools we must encourage and empower students so that they are willing to report such violence to school counsellors. Some of the students who witness violence or experience it do not want to expose themselves; as a result, such incidences might be kept hidden from the school counselling service. Considering the fact that young people are increasingly resorting to the online environment for help, using mobile devices and computers, we should ask ourselves whether the problem of (not) reporting peer violence in

Keywords:
peer violence, anonymous reporting system, school counselling service, programme guidelines.

Slovenian schools could be solved at least partially by introducing a digital system for anonymously reporting peer violence. A few systems of this kind are being used in American schools but there are virtually no evaluation data available. Slovenian school counsellors have recognized the benefits and drawbacks of introducing such a system; however, most of them advocate that it would be sensible to introduce it into the Slovenian school setting. In doing so, we must also take into account the programme guidelines for the school counselling service.

1 Uvod

Dan Olweus, psiholog, ki je med prvimi začel sistematično raziskovati medvrstniško nasilje, meni, da je otrokova temeljna demokratična pravica, da so mu prihranjeni zatiranje in ponavljajoča se namerna ponižanja, ki so sestavni del medvrstniškega nasilja (Olweus 1997).

Med učencem, ki izvaja nasilje, in učencem, ki doživlja nasilje, se praviloma razvije posebna dinamika, ki slednjemu onemogoča, da bi zaustavil nasilje sam (Protokol … 2022). Z vsakim nasilnim dejanjem se namreč pri njem krepijo občutki strahu, krivde, sramu in nemoči. Sčasoma se na to odzove s spremembo vedenja, poslabšanjem zdravja, odporom do šole in podobno; če te znake zaznajo starši in šolski delavci ali pa o nasilju spregovori učenec sam, pride do pomembne priložnosti, da vzgojno-izobraževalni zavod in starši ukrepajo in ustavijo nasilje (Protokol … 2022). V nasprotnem primeru učenec ostane prepuščen sam sebi, posledice pa so lahko tudi najhujše (Hayes in Herbert 2011). Metaanaliza Moore in sodelavcev (2017) kaže na vzročno povezavo med doživljanjem vrstniškega nasilja pri otrocih in mladostnikih ter negativnimi zdravstvenimi izidi, kot so slabo zdravje na splošno, anksioznost, depresija, samopoškodovalno vedenje, samomorilna ideacija ter poskusi samomora. Pogosteje kot učenec doživlja nasilje, slabši vpliv ima to na njegovo duševno zdravje (Moore idr. 2017).

Med učencem, ki izvaja nasilje, in učencem, ki doživlja nasilje, se praviloma razvije posebna dinamika, ki slednjemu onemogoča, da bi zaustavil nasilje sam.

V dogodek medvrstniškega nasilja so udeleženi izvajalec nasilja, učenec, ki doživlja nasilje, pogosto pa tudi opazovalec nasilja (Pečjak 2014). Vrstniki opazovalci pomembno vplivajo na vzpostavljanje, vzdrževanje in posledice medvrstniškega nasilja (Pouwels in Garandeau 2021). Pri tem prevzemajo različne vloge (Salmivalli idr. 1996): lahko so pomočniki (ki se pridružijo nasilnemu vedenju izvajalca nasilja), ojačevalci (občinstvo, ki spodbuja izvajalca nasilja s posmehovanjem tarči ipd.), branilci (ki posredujejo in skušajo ustaviti nasilje, obvestijo učitelja ter tolažijo učenca, ki je doživel nasilje) ali pa nevpleteni (angl. »*outsiders*«, ki ne podpirajo ne izvajalca, ne učenca, ki doživlja nasilje). Učenci, ki branijo oziroma pomagajo tistim učencem, ki doživljajo nasilje, naj bi bili vrstnikom pogosto všeč (Reijntjes idr. 2016). Vendar aktivno branjenje pomeni tveganje, da bodo tudi sami postali tarča nasilja – še posebno če v družbi vrstnikov nimajo visokega socialnega položaja (Reijntjes idr. 2016).

V okviru projekta Varni brez nasilja je bila leta 2018 opravljena nacionalna raziskava o pojavnosti izkušenj medvrstniškega in spolnega nasilja, ki jih imajo otroci, mladostniki in mladostnice v Sloveniji (Pirc idr. 2019). V raziskavo je bilo vključenih 4617 učencev iz 70 slovenskih osnovnih šol. Ugotovitve kažejo, da 89 odstotkov učencev meni, da se v njihovi šoli dogaja medvrstniško nasilje, 64 odstotkov jih ocenjuje, da se medvrstniško nasilje dogaja od enkrat mesečno do nekajkrat tedensko (Pirc idr. 2019). Izkazalo se je, da največ medvrstniškega nasilja zaznajo opazovalci – tisti učenci, ki običajno niso v vlogi izvajalca ali tarče nasilja. V zadnjih šestih mesecih pred izvedbo raziskave je 38 odstotkov sodelujočih učencev doživelo medvrstniško nasilje, 70 odstotkov pa ga je opazilo. V

Največ medvrstniškega nasilja zaznajo opazovalci – tisti učenci, ki običajno niso v vlogi izvajalca ali tarče nasilja.

obeh primerih večina učencev o nasilju ni povedala nikomur: 58 odstotkov učencev, ki so nasilje doživeli na lastni koži, ter 53 odstotkov opazovalcev. Odstotek učencev, ki vidijo nasilje, a o njem ne povedo nikomur, z vsakim višjim razredom naraste. Poleg tega fantje v primerjavi z dekleti večkrat ne povedo o nasilju, ki ga opazijo ali doživijo (Pirc idr. 2019). Glavni razlog, da učenci, ki so doživeli ali pa opazili nasilje, o njem niso poročali, je bil ta, da se jim nasilje ni zdelo tako zelo resno. Pri opazovalcih je drugi najpogostejši razlog za to, da niso poročali o nasilju, strah, da bi vrstniki mislili, da tožarijo. Bolj kot mnenje, da nihče ne more pomagati, pa je pri obeh skupinah učencev prisotna skrb, da bi učenec, ki izvaja nasilje, vrstniku še bolj škodoval. Pirc in sodelavci (2019) so glede na omenjene rezultate menili, da bi bilo učence zelo pomembno spodbujati in opolnomočiti, da povedo, če opazijo ali doživijo nasilje, pri čemer pa je ključno, da so informirani ter zaupajo, da je osebje na šoli dostopno in pripravljeno pomagati. Učenci so namreč največkrat dogodek zaupali vrstnikom in ne odraslim (Pirc idr. 2019).

Ker je učencem, ki doživljajo ponavljajoče se nasilje, o njem težko zaupati drugim in si tako poiskati pomoč, je še toliko pomembneje, da uporabimo vse načine, kako lahko motiviramo in opolnomočimo opazovalce, da o nasilju poročajo in tako pomagajo svojim vrstnikom. Kako lahko torej poleg vseh ukrepov, ki jih šolske svetovalne službe že uporabljajo, te učence še dodatno spodbudijo k poročanju o opaženem medvrstniškem nasilju? V današnji družbi je vse bolj prisotna uporaba informacijskih tehnologij – tudi na področju zdravstva in šolstva. Mladi pomoč vse pogosteje iščejo v spletnem okolju, z uporabo svojih mobilnih naprav (Ferreira idr. 2020). Mobilne aplikacije, usmerjene v reševanje problematike medvrstniškega nasilja, bi tako morda bile smiselna pomoč šolski svetovalni službi pri soočanju s to problematiko. Z uvedbo digitalnega sistema za poročanje o medvrstniškem nasilju bi učenci pridobili anonimnost, kar bi bil lahko v določenih situacijah ključni faktor, ki odloča, ali bodo o nasilju poročali ali ne. Namen članka je spodbuditi razmislek, ali bi k olajšanju poročanja o medvrstniškem nasilju v slovenskih šolah pripomogla tudi vpeljava temu namenjenega digitalnega sistema. Navedli bomo pregled že obstoječih digitalnih sistemov za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju, ki so v uporabi pretežno v Združenih državah Amerike, predstavili mnenje slovenskih šolskih svetovalnih delavk, nato pa dodali razmislek in priporočila o uvedbi takega sistema v slovenske šole z upoštevanjem programskih smernic za šolsko svetovalno službo. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

Z uvedbo digitalnega sistema za poročanje o medvrstniškem nasilju bi učenci pridobili anonimnost, kar bi bil lahko v določenih situacijah ključni faktor, ki odloča, ali bodo o nasilju poročali ali ne.

1. *Kateri digitalni sistemi za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju v šolah že obstajajo?*
2. *Kakšne izkušnje s sistemom anonimnega poročanja o medvrstniškem nasilju imajo šolski svetovalni delavci v šolah, ki so ga že uvedle?*
3. *Kaj o uvedbi takega sistema menijo slovenski šolski svetovalni delavci?*

2 Metoda

2.1 Obstoječi digitalni sistemi za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju

Na dan 20. 8. 2022 smo v spletni trgovini za aplikacije za mobilne naprave z IOS operacijskim sistemom App Store opravili iskanje aplikacij, ki so namenjene poročanju o medvrstniškem nasilju. Uporabili smo ključne besede »bully«, »report« ter »report bully«. Iskanje smo opravili tudi v slovenščini z različnimi ključnimi besedami (npr. »nasilje«, »varnost«, »šola«, »prijavi«). Omejili smo se na

aplikacije v angleškem ali slovenskem jeziku, ki omogočajo učencem, da o medvrstniškem nasilju poročajo strokovnim delavcem v svoji šoli. Pregledali smo zadetke in ustrezne aplikacije prenesli na mobilno napravo. Poleg prvotnih zadetkov smo pregledali še sezname aplikacij, ki so bile priporočene za uporabnike aplikacij, ki so bile med prvotnimi zadetki.

2.2 Izkušnje z uvedbo sistema The BullyBox

V nadaljevanju omenjeni sistem The BullyBox naj bi bil uporabljan v mnogih šolah v Združenih državah Amerike, pa tudi drugod po svetu. Avgusta 2022 smo prek e-pošte kontaktirali svetovalne delavce nekaterih šol, ki so navedene na seznamu uporabnic tega sistema. Povabili smo jih, naj odgovorijo na nekaj vprašanj o njegovi uporabi. Ta so se nanašala na čas uvedbe sistema, pogostost uporabe med učenci in zaposlenimi, kakšne prednosti in slabosti vidijo svetovalni delavci v njegovi uporabi, ali bi ga priporočali drugim šolam in zakaj, kaj bi radi pri njem spremenili ter ali je sistem kdaj močno pripomogel k pozitivni rešitvi posameznega problema. Povpraševanje o povratnih informacijah uporabnikov smo poslali tudi na elektronski naslov podjetja omenjene aplikacije.

2.3 Mnenje slovenskih šolskih svetovalnih delavk

2.3.1 Udeleženci

V raziskavo je bil vključen priložnostni vzorec slovenskih šolskih svetovalnih delavcev, ki so na Facebooku včlanjeni v skupino »Šolski svetovalni delavci osnovnih šol z roko v roki« ali spremljajo stran Društva šolskih svetovalnih delavcev Slovenije na Facebooku. Skupina ima 497 članov, stran pa približno 1.100 sledilcev. Pridobili smo končni vzorec 24 šolskih svetovalnih delavk. Polovica jih spada v starostno skupino 40 do 49 let.

2.3.2 Pripomočki

V spletnem orodju 1ka smo oblikovali anonimno spletno anketo, namenjeno svetovalnim delavcem slovenskih osnovnih in srednjih šol. Obsegala je 13 vprašanj. Prva štiri so se nanašala na spol, starost, leta izkušenj s šolskim svetovalnim delom in trenutno mesto zaposlitve udeležencev. Temu je sledila kratka predstavitev sistema za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju za osnovne in srednje šole The BullyBox, ki ga uporabljajo v tujini. Nadaljnja vprašanja so bila po večini odprtega tipa in so se nanašala na udeležencevo mnenje o uporabnosti takega sistema: v kakšni meri bi tak sistem pripomogel k delovanju njihove svetovalne službe, ali bi ga bilo treba uvesti v slovenske osnovne in srednje šole, kakšne so potencialne prednosti in slabosti uvedbe takega sistema za njihovo šolo ter ali bi se odločili za njegovo uvedbo in zakaj. Za izpolnjevanje ankete je bilo na voljo približno pet minut.

2.3.3 Postopek

Povezava do ankete je bila avgusta 2022 objavljena v skupini »Šolski svetovalni delavci osnovnih šol z roko v roki« na Facebooku, oktobra pa še na strani Društva šolskih svetovalnih delavcev Slovenije na Facebooku. Anketa je bila za reševanje na voljo do konca oktobra. S prvo objavo smo pridobili 9 ustrezno rešenih anket, z drugo pa dodatnih 15. Pridobljene kvantitativne podatke smo statistično analizirali z orodji 1ka ter Excel, kvalitativne podatke pa smo analizirali s kodiranjem.

3 Rezultati

3.1 Obstoječi digitalni sistemi za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju

Pri iskanju s slovenskimi ključnimi besedami med zadetki ni bilo nobene aplikacije, ki bi bila namenjena poročanju o medvrstniškem nasilju. Z angleškimi ključnimi besedami smo pridobili enajst aplikacij oziroma digitalnih sistemov za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju. Le pri aplikaciji Keys2Edu ni popolnoma razvidno, ali je sistem oblikovan tako, da prijave učenca prejemajo zaposleni na njegovi šoli. Vsi sistemi so na voljo v angleščini, nekateri od njih poleg tega še v drugih jezikih, a noben v slovenščini. Predvsem so namenjeni uporabnikom iz Združenih držav Amerike. Sestavljeni so iz mobilne aplikacije za učence ter spletne aplikacije ali programske opreme za šolsko svetovalno službo. Večina sistemov, ki povezuje učence z odgovornimi na njihovih šolah, to dosega tako, da posamezni šoli dodelijo kodo, ki jo morajo učenci vnesti v mobilno aplikacijo, da jo lahko uporabljajo.

Preglednica 1: Seznam obstoječih digitalnih sistemov za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju

Sistem oz. aplikacija	Leto izida
The BullyBox	2013
Speak UP! For Someone	2017
Anonymous Alerts Reporting App	2017
FaceUp	2017
STOPit App	2017
Report Bullying	2018
IStopBullying!	2019
Report It!	2019
SeeTellNow	2019
Keys2Edu	2020
Skoomin App	2020

The BullyBox je glede na izvedeno iskanje najzgodnejši sistem za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju na trgu. Uporabljalo naj bi ga 209 šol po svetu, večina v Združenih državah Amerike. Sistem je brezplačen za vse, kar je v primerjavi z ostalimi skorajda izjema. Učenci lahko popolnoma anonimno oddajo prijavo o medvrstniškem nasilju. Na telefonu ali računalniku izpolnijo obrazec, v katerega lahko vpišejo ime učenca, ki je deležen nasilja, ime učenca, ki ga izvaja, kraj, čas ter opis dogodka. Priložijo lahko tudi slikovno gradivo. Izpolnjeni obrazec nato v obliki elektronskega sporočila prejme šolska svetovalna služba, ki lahko ukrepa naprej. Sistem svetovalni službi ponuja tudi statistični pregled nad zbranimi podatki, na primer pogostost časa in kraja izvajanja medvrstniškega nasilja ter pogostost posameznih vrst nasilja. Sistema Report Bullying ter Speak UP! For Someone

sta po principu delovanja zelo podobna sistemu The BullyBox. Prav tako temeljita na anonimnem obrazcu, vendar sta novejša, vizualno privlačnejša ter plačljiva. Statistični pregled, ki ga ponujata, je nekoliko uporabnejši, saj sta njuna obrazca zastavljena tako, da mora učenec dogodek, o katerem poroča, uvrstiti v eno izmed kategorij (npr. alkohol, pretep).

IStopBullying! je sistem, pripravljen za mrežo šol Prince George's County Public Schools. Deluje podobno, le da so v obrazec vključeni še ime učenca, ki doživlja nasilje, imena učencev, ki so bili priča dogodku, ter ime učenca, ki je izvajal nasilje. Obvestilo o dogodku prejme ravnatelj šole, na kateri se je dogodek zgodil. Tudi Report It! je ustvarjen za specifično mrežo šol Surrey School District. Izstopa po tem, da mobilna aplikacija za učence vsebuje tudi poučne vsebine o medvrstniškem nasilju in sorodnih vsebinah, kot je uporaba drog. Sistem SeeTellNow pa je namenjen šolam v zvezni državi Idaho, vendar je še zelo nedodelan.

Anonymous Alerts Reporting App je plačljiv sistem, na voljo šolam, ki plačujejo naročnino za storitev Anonymous Alerts. Sistem izstopa po tem, da učencem poleg anonimnega obrazca za poročanje o medvrstniškem nasilju in drugih rizičnih dogodkih (ki vsebuje tudi vprašanje o nujnosti dogodka) ponuja še dve funkciji: anonimni klepet in Smart Button. Učenec lahko prek aplikacije načne popolnoma anonimen pogovor s šolskim svetovalnim delavcem v obliki SMS-jev. Če se znajde v nevarnosti, lahko s klikom na gumb Smart Button sporoči svojo lokacijo. Tudi STOPit App omogoča anonimni pogovor med učencem in šolskim svetovalnim delavcem, poleg tega pa lahko šola sistem uporablja za pošiljanje obvestil učencem prek mobilne aplikacije. Skoomin se od ostalih sistemov razlikuje v tem, da je nekakšna mešanica obrazca in klepeta. Ko učenec odda prijavo, mu lahko odgovorna oseba odgovori in začne z njim anonimni klepet o dogodku. Namen tega je, da lahko tvegane situacije razrešujemo nemudoma.

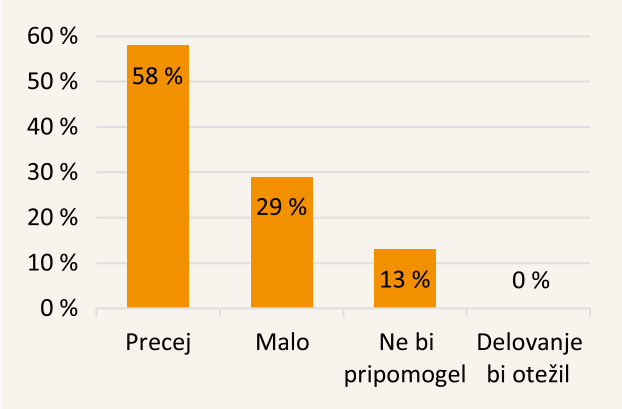
3.2 Izkušnje z uvedbo sistema The BullyBox

Od podjetja ter kontaktiranih šol, ki naj bi uporabljale sistem The BullyBox, nismo prejeli odgovorov. Ob pregledu spletnih strani omenjenih šol pa smo opazili, da imajo nekatere (npr. ameriška šola Stratford High School) na začetni strani gumb, ki uporabnika popelje do spletnega obrazca za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju.

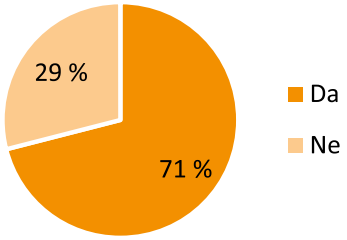
3.3 Mnenje slovenskih šolskih svetovalnih delavk

Spletno anketo je rešilo 24 šolskih svetovalnih delavk, od katerih jih je bilo 16 starejših od 40 let. V povprečju so imele 10,8 leta delovnih izkušenj s šolskim svetovalnim delom (SD = 9,34, min = 1, max = 31). 17 jih je zaposlenih na osnovni in 6 na srednji šoli, ena pa v času reševanja ankete ni bila zaposlena kot šolska svetovalna delavka. V odgovorih ni bilo zaznati večjih razlik med udeleženkami glede na to, ali so bile zaposlene na srednji ali osnovni šoli.

Kot je razvidno s Slike 1, je le 13 odstotkov udeleženk (n = 3) menilo, da digitalni sistem za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju k delovanju njihove svetovalne službe ne bi pripomogel. Na Sliki 2 vidimo, da se nekaterim udeleženkam, kljub temu da se jim sistem zdi vsaj malo koristen, njegova vpeljava v slovenske osnovne in srednje šole ne zdi potrebna. Še vedno pa jih je 71 odstotkov (n = 17) menilo, da bi bilo tak sistem treba uvesti. Med njimi je bilo pet od šestih svetovalnih delavk na srednji šoli.



Slika 1: V kakšni meri bi tak sistem pripomogel k delovanju vaše svetovalne službe?



Slika 2: Ali je tak sistem treba uvesti v slovenske osnovne in srednje šole?

Udeleženke so navedle raznolike potencialne slabosti uvedbe takega sistema v njihovo šolo. Strnemo jih lahko v naslednje tri kategorije, razvrščene po pogostosti: število prijav in zloraba sistema, slabši odnos med svetovalno službo in učenci ter tehnične ovire. **1) Število prijav in zloraba sistema.** Večino udeleženk skrbi, da bi bil sistem zlorabljen in bi učenci (predvsem starejši osnovnošolci ter izvajalci nasilja) dajali lažne prijave. Navajajo, da bi posledično imeli težave pri ugotavljanju resnice in vzgojnem ukrepanju. Ena je izpostavila tudi, da bi morda prijave v imenu otrok dajali starši. Poleg lažnih prijav bi lahko bile problem tudi nepotrebne prijave »za vsako malenkost«, kar bi privedlo do prevelikega števila prijav, katerega svetovalna služba ne bi zmogla ustrezno razrešiti v primernem času. Slabost vidijo tako tudi v dodatnem delu in pomanjkanju časa za obravnave, vse skupaj pa bi lahko privedlo do občutkov nemoči svetovalnih delavcev. Po drugi strani pa je ena udeleženka omenila možnost, da uporaba sistema ne bo zaživela in bo prijav zelo malo. **2) Slabši odnos med svetovalno službo in učenci.** Nekaj udeleženk je navedlo, da je lahko slabost takega sistema pomanjkanje osebnega stika z učenci ter krepitev nezaupanja. **3) Tehnične ovire.** Nekatere udeleženke potencialno slabost vidijo v nujni tehnični podpori, potrebnem dostopu do interneta ter zahtevani dobri digitalni pismenosti učencev in zaposlenih. Še zadnji pomislek, ki so ga omenile, pa je skopost dobljenih podatkov.

Tudi potencialne prednosti, ki jih udeleženke prepoznavajo v takem sistemu, lahko strnemo v tri kategorije: anonimnost in lažje poročanje o nasilju, boljša prepoznava nasilja in ukrepanje ter boljši pregled nad prijavami. **1) Anonimnost in lažje poročanje o nasilju.** Ena najpogosteje omenjenih prednosti sistema je anonimnost, ki jo omogoča učencem. Udeleženke pravijo, da bi tako lahko lažje in pogosteje spregovorili tudi tisti, ki si sicer ne upajo. Učenci, ki doživljajo ali opažajo nasilje, bi lahko imeli večji občutek varnosti in bi bili opolnomočeni. Posledično bi svetovalna služba lahko odkrila nasilje, ki ga sicer ne bi, učenci, ki doživljajo nasilje, pa bi bili bolje zaščiteni. **2) Boljša prepoznava nasilja in ukrepanje.** Udeleženke so v svojih odgovorih zelo pogosto omenjale tudi, da bi sistem omogočil večjo in hitrejšo zaznavo medvrstniškega nasilja v šoli. Prednost vidijo v krajšem času od dogodka do prijave, hitrejšem prenosu informacij ter posledično hitrejšem ukrepanju svetovalne službe. Na dolgi rok bi se nasilje v šoli lahko zmanjšalo. Ena udeleženka je izpostavila tudi, da bi sistem pripomogel k bolj prilagojenim preventivnim dejavnostim. **3) Boljši pregled nad prijavami.** Sistem bi bil lahko po mnenju nekaterih udeleženk koristen tudi z vidika vodenja evidence in statističnega pregleda nad prijavami, kar bi dalo dodaten vpogled v dogajanje v šoli. Le ena udeleženka v uvedbi sistema ni prepoznala nobene potencialne prednosti.

Za uvedbo takega sistema v svojo šolo bi se odločilo 14 udeleženk, 7 ne, 1 poudarja, da je to odvisno od več dejavnikov, 2 pa na vprašanje nista odgovorili. V podskupini svetovalnih delavk v srednjih šolah bi se za uvedbo sistema v lastni srednji šoli odločile 4 od 6 udeleženk. Ob navajanju razlogov za svojo odločitev so poleg že naštetih prednosti in slabosti udeleženke izpostavile še nekaj dodatnih vidikov. Dve udeleženki, ki bi sistem uvedli v svojo šolo, sta poudarili, da bi to napravili testno, z jasnimi pravili in protokoli ravnanja. Nato bi glede na odziv učencev oziroma dijakov in uspešnost prepoznave nasilja presodili o njegovi nadaljnji uporabi. Med razloge, zakaj sistema v svojo šolo ne bi uvedle, pa so nekatere navedle, da je njihova šola majhna, da so njihovi učenci navajeni poročati o medvrstniškem nasilju, da v preteklosti pri njih ni zaživel nabiralnik za zbiranje anonimnih prijav ter da so s podobno intervencijo v njihovi šoli poskusili med zaprtjem šol v času epidemije covida-19, vendar ni bilo nobenega odziva.

4 Razprava

Pregled obstoječih sistemov za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju je pokazal, da je njihov razvoj v zadnjih petih letih skokovito narasel. Uporabljajo jih pretežno v Združenih državah Amerike, kjer verjetno postajajo tržna niša. Kljub vedno pogostejši uporabi pa v znanstveni literaturi informacij o uspešnosti tovrstnih intervencij tako rekoč ni (Messman idr. 2022), kar je zaskrbljujoče. Tudi če bi bili podatki o evalvacijah sistemov na voljo, pa bi pred uvedbo podobnega sistema v slovensko okolje morali temeljito premisliti in upoštevati tako kulturne razlike kot tudi razlike v delovanju šolskih svetovalnih služb v Združenih državah Amerike in Sloveniji.

Opazimo lahko trend, da so se aplikacije iz začetnih, ki so omogočale zgolj preprost anonimni obrazec, razvile v kompleksnejše, z več dodanimi funkcijami, kot je anonimni pogovor v živo s šolskim svetovalnim delavcem. Glede na funkcionalnost bi za uporabo priporočila Anonymous Alerts Reporting App ter Report Bullying. Ameriška šola Stratford High School pa je zanimiv primer, kako sistem vključiti tudi neposredno na šolsko spletno stran. Ideja je koristna, saj je s tem dostopnost poročanja o nasilju še lažja.

Slovenske šolske svetovalne delavke imajo po večini pozitivno mnenje o tovrstnih sistemih in so naklonjene potencialni uvedbi sistema v šolo. V tem prepoznavajo veliko prednosti, pa tudi slabosti. Prednosti torej glede na njihovo mnenje pretehtajo slabosti, še vedno pa na njih ne smemo pozabiti, temveč jih moramo ustrezno obravnavati in čim bolj omejiti. Ena od udeleženk je dala zanimivo informacijo, da so na eni od slovenskih šol že poskusili uvesti intervencijo, podobno takemu sistemu. Če bi razmišljali o uvedbi sistema v kakšno izmed slovenskih šol, bi bilo koristno izvedeti, kakšne izkušnje so imeli na šoli omenjene udeleženke. Sicer je intervencija pri njih potekala na daljavo zaradi epidemioloških ukrepov, kar je zelo verjetno vplivalo na njeno uspešnost.

4.1 Razmislek o smiselnosti uvedbe sistema za poročanje o medvrstniškem nasilju ob upoštevanju Programskih smernic za šolsko svetovalno službo

V Programskih smernicah za svetovalno službo v osnovni šoli (1999) je kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno skupnost v temeljni opredelitvi svetovalne službe izpostavila, da ta v šoli »pomaga in sodeluje z osnovnim namenom, da bi bili vsi posamezni udeleženci v vrtcu oziroma

šoli in vzgojno-izobraževalna ustanova kot celota čim bolj uspešni pri uresničevanju temeljnega in v tem okviru vseh drugih sistemsko zastavljenih splošnih in posebnih vzgojno-izobraževalnih ciljev« (str. 5). Sistem za poročanje o medvrstniškem nasilju bi bil morda lahko v oporo šolski svetovalni službi pri nudenju pomoči posameznikom in skupinam v šoli, da bo učno okolje za njih prijetnejše in posledično njihova uspešnost čim večja. Šolska svetovalna služba je odgovorna, da vedno znova strokovno korektno vzpostavlja in vzdržuje svetovalni odnos z vsemi udeleženci v šoli (Programske smernice … 1999). Uvedba omenjenega sistema bi bila lahko svetovalni službi v dodatno pomoč pri vzpostavljanju novih svetovalnih odnosov z učenci – predvsem s tistimi, ki se ne želijo izpostavljati. Verjetno bi bila v tem vidiku dodatna prednost, da bi aplikacija vsebovala tudi možnost neposrednega anonimnega pogovora s svetovalno službo. Svetovalna služba v šoli se pri svojem delu ne omejuje na individualiziran pristop, temveč si težave posameznika ali skupine prizadeva reševati na obeh ravneh: neposredno s posamezniki na individualni ravni in posredno na ravni konteksta (Programske smernice … 1999). Sistem vključuje oba vidika – od individualnega, tako da opolnomoči posamezne učence, da poročajo o nasilju, in prepoznava posameznike, ki nasilje izvajajo ali doživljajo, do sistemskega oziroma kontekstnega, s tem da z uvedbo potencialno vpliva na vzdušje v šoli in kulturo v odnosu do nasilja. Učenci bi namreč lahko postali bolj pozorni na nasilje, ga hitreje zaznali in obsodili ter redkeje izvajali. Že s samo uvedbo pa šola izrazi pozicijo, da nasilje ni sprejemljivo, da se je treba aktivno boriti proti njemu ter nuditi pomoč prizadetim posameznikom. Pri tem je seveda ključno, da je uvajanje opravljeno celostno in da ga spremljajo dodatne dejavnosti, ki podpirajo uporabo sistema na dolgi rok. Smernice v povezavi s celostnim in kompleksnim pristopom svetovalne službe izpostavljajo tudi, da si ta ne sme zapirati poti do nobenega od posameznikov ali skupin, temveč si mora, nasprotno, s svojo posebno strokovno držo zagotavljati stalno možnost sodelovanja z vsemi udeleženci (Programske smernice … 1999). Uvedba sistema bi odprla še dodatni kanal, po katerem bi lahko prišlo do sodelovanja med učenci in svetovalno službo.

Svetovalna služba se v šoli vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj prek treh osnovnih, pogosto medsebojno prepletenih vrst dejavnosti: dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije (Programske smernice … 1999). Uvedba digitalnega sistema za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju je močno povezano z vsemi tremi dejavnostmi, predvsem pa temelji na dejavnostih pomoči. Primarna funkcija sistema je namreč prepoznavanje otrok z izkušnjo nasilja (torej otrok, ki nasilje doživljajo ali ga izvajajo) z namenom, da jim lahko svetovalna služba čim hitreje ustrezno pomaga. Razvojne dejavnosti svetovalne službe pridejo do izraza v kontekstu načrtovanja sprememb in izboljšav, ki jih lahko prinese uvedba takega sistema. Uvedba in uporaba sistema spada tudi med preventivne dejavnosti, saj lahko pripomore k zmanjšanju nasilja v šolah. V smernicah avtorji poudarjajo, da je z vidika opredelitve svetovalne službe pomembno, da preventivne oblike dela niso usmerjene le neposredno na posameznika ali skupino, temveč tudi na odstranjevanje ovir in vzpostavljanje ustreznih pogojev v vzgojno-izobraževalnem okolju (Programske smernice … 1999). Ena izmed ovir, ki jo prinaša tak sistem, je skrb učencev, da bi njihovo poročanje o nasilju njihovi vrstniki obsodili za tožarjenje. Svetovalna služba bi morda z uvedbo sistema izboljšala pogoje v šolskem okolju, saj bi bilo nasilja potencialno manj. V primeru uvedbe takega sistema v šolo pa bi svetovalna služba morala najprej usmeriti pozornost v dejavnosti načrtovanja in evalvacije.

Svetovalna služba v šoli se pri svojem delu ne omejuje na individualiziran pristop, temveč si težave posameznika ali skupine prizadeva reševati na obeh ravneh: neposredno s posamezniki na individualni ravni in posredno na ravni konteksta.

Kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno skupnost v Programskih smernicah (1999) opredeljuje devet temeljnih načel, ki so glavna usmeritev za profesionalno opravljanje svetovalnega

dela v šolah. Ob razmisleku o uvedbi sistema za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju v posamezno osnovno ali srednjo šolo je ključno upoštevati predvsem naslednjih pet načel.

Načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja. Svetovalni delavci morajo delo opravljati v skladu s strokovnimi spoznanji in strokovno etičnimi načeli, ki so v dobro otroka, načelo prostovoljnosti ter načelo zaupanja in zaupnosti (Programske smernice … 1999). Sistem omogoča, da učenci v svetovalni odnos vstopijo lažje, še vedno pa imajo pri tem vso avtonomijo in ga vzpostavijo prostovoljno. Ker sistem zagotavlja anonimnost uporabnikov, je poskrbljeno za varstvo podatkov. Svetovalni delavci pa bi morali biti pozorni na imena učencev, ki se pojavijo v poročilih; tu je pomembno poudariti pomen zaupnosti ter varstva osebnih podatkov, hkrati pa upoštevati možnost lažnih prijav učencev.

Že s samo uvedbo šola izrazi pozicijo, da nasilje ni sprejemljivo, da se je treba aktivno boriti proti njemu ter nuditi pomoč prizadetim posameznikom.

Načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja. Svetovalna služba se strokovno povezuje in sodeluje z različnimi strokovnimi sodelavci in organizacijami z namenom dopolnjevanja v svetovalni dejavnosti na področju pomoči posamezniku ali skupini ali pa na področju razvojnih in preventivnih dejavnosti (Programske smernice … 1999). Uvedba sistema v šolo zahteva sodelovanje z razvijalci programske opreme ter osebami, ki zagotavljajo tehnično podporo pri njegovi uporabi.

Načelo aktualnosti. Svetovalna služba mora pri svojem delu izhajati iz potreb šole na vseh ravneh – od potreb posameznika do potreb šole kot ustanove (Programske smernice … 1999). Svetovalni delavci bi pred uvedbo sistema morali premisliti, ali bi bil za njihovo šolo aktualen, sicer bi s tem le izgubljali tako finančne kot druge vire, ki bi jih lahko bolje usmerili v reševanje problematike medvrstniškega nasilja na način, ki je za njihovo šolo najustreznejši. Nekatere udeleženke so na primer presodile, da uvedba sistema v njihovi šoli ni potrebna, saj ne bi zagotovila zadostnega doprinosa.

Načelo razvojne usmerjenosti. Delo svetovalne službe je usmerjeno v optimalni razvoj učenca ter hkrati v razvoj šole kot celote. Neposredno individualno delo z učenci se dopolnjuje s posrednimi oblikami svetovalnega dela. Pri teh je zelo pomembno razvojno-analitično delo, ki zajema tako ugotavljanje in spreminjanje celote vsakdanjih življenjskih razmer učencev v šoli kot spreminjanje vzgojno-izobraževalnega dela v šoli na splošno (Programske smernice … 1999). To načelo je še posebej ključno v kontekstu tematike, obravnavane v tem članku. Potencialna uvedba sistema za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju lahko – če bo izid uvedbe pozitiven in bodo učenci dajali koristne prijave – pripomore k izboljšanju življenjskih razmer učencev v šoli. Pri tem ne gre zgolj za tiste, ki doživljajo ali izvajajo nasilje (čeprav je prepoznavanje teh posameznikov in reševanje njihovih težav ključnega pomena), temveč tudi za vse ostale in posledično za vzdušje v šoli. Poleg tega pa je uvedba takega sistema razvojni napredek za šolo kot ustanovo v kontekstu modernizacije oziroma digitalizacije. Posredno to privede tudi do potrebe po digitalni pismenosti šolskih svetovalnih delavcev, ki bi morali usvojiti uporabo omenjenega sistema. Kot je bilo razvidno iz rezultatov ankete, so udeleženke prepoznale tudi ta izziv. Prvo omenjeno načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja poudarja tudi, da so se svetovalni delavci dolžni stalno strokovno izpopolnjevati (Programske smernice … 1999). Pri oceni smiselnosti uvedbe sistema v njihovo šolo tako slabša digitalna pismenost ne bi smela biti odločilni razlog, da ne bi preizkusili sistema.

Zadnje načelo, katerega je tudi pomembno izpostaviti pri obravnavani tematiki, je ***načelo celostnega pristopa***. Šolska svetovalna služba mora pri svojem delu vedno upoštevati posameznika kot osebnost v celoti, ki je vselej del ožjega in širšega socialnega okolja. Nujno mora torej upoštevati posa-

meznikove povezave z drugimi udeleženci, ki vplivajo nanj. Zato pomaga in sodeluje tako na ravni posameznika kot na ravni konteksta v vzgojno-izobraževalni ustanovi ter širšem socialnem okolju (Programske smernice … 1999). Medvrstniško nasilje je samo po sebi celosten problem, ki zahteva celosten pristop. Čeprav šolske svetovalne službe in ostali šolski delavci pri obravnavi te problematike že uporabljajo mnogo strategij, bi uvedba sistema morda lahko poskrbela za kakšno izmed slepih peg. Primer, ki ga je navedla ena izmed udeleženk, je prepoznavanje odnosnega nasilja.

4.2 Predlogi za poskusno uvedbo sistema

Raziskav o anonimnih sistemih poročanja kot strategiji za preprečevanje medvrstniškega nasilja je izjemno malo (npr. Smith 2019). Messman in sodelavci (2022) v preglednem članku poročajo, da so našli zgolj štiri, od katerih je bila le ena objavljena v recenzirani reviji. Danes torej še nimamo dovolj znanstvenih podatkov iz prakse, da bi lahko predvideli, kako bi se obnesla uvedba takega sistema v slovenske šole. V primeru, da bi se v kateri šolska svetovalna služba odločila za ta korak, bi bilo k temu treba pristopiti sistematično, je poudarila tudi ena od udeleženk. Izjemno priporočljivo bi bilo izvesti znanstveno raziskavo, ki bi spremljala potek od načrtovanja, izvedbe do evalvacije intervencije.

Potencialna uvedba sistema za anonimno poročanje o medvrstniškem nasilju lahko – če bo izid uvedbe pozitiven in bodo učenci dajali koristne prijave – pripomore k izboljšanju življenjskih razmer učencev v šoli. Pri tem ne gre zgolj za tiste, ki doživljajo ali izvajajo nasilje, temveč tudi za vse ostale in posledično za vzdušje v šoli.

Prvi korak pred uvedbo sistema je zagotoviti slovensko različico. Pred tem je treba premisliti, katerega od že obstoječih sistemov bi lahko prevedli in bi bil hkrati ustrezen glede na funkcije, ki jih ponuja (katere podatke zajema obrazec, ali ponuja funkcijo neposrednega pogovora učenca s svetovalnim delavcem, kako je poskrbljeno za anonimnost, kako je poskrbljeno za vzdrževanje aplikacije in podporo uporabnikom ipd.). Morda bi bilo smiselno ustvariti celo lasten sistem ali pa ga na primer vgraditi v aplikacijo e-Asistent. Že k samemu načrtovanju sistema bi bilo treba pristopiti zelo premišljeno. Ključno je testiranje aplikacije, ko je ta še v razvoju, da bo čim bolj ustrezala vsem bodočim uporabnikom.

Ko bi imeli na voljo sistem, prilagojen za slovenske šole, bi lahko najprej opravili pilotno izvedbo v eni osnovni ali srednji šoli. Pred poskusnim obdobjem in po njem poleg na novo oblikovanega vprašalnika, ki bi preverjal izkušnjo učencev, šolskih svetovalnih delavcev in drugih strokovnih delavcev in staršev, predlagamo tudi aplikacijo lestvic medvrstniškega nasilja (Cheng idr. 2011, prevod Pečjak in Jakin 2012, citirano v Pečjak 2014), ki so jih uporabile Pirc in sodelavke (2019). Z njimi bi namreč dobili dober vpogled v pojavnost medvrstniškega nasilja v šoli. Predvsem bi bilo pomembno spremljati, ali se spremenita pogostost zaznanega oziroma izkušenega nasilja in pogostost poročanja. Smiselno bi bilo, da je poskusno obdobje uporabe aplikacije daljše (npr. od nekaj mesecev do enega šolskega leta), da spremljamo uporabo sistema tudi po tem, ko začetno zanimanje za uvedeno novost upade. Glede na dolžino poskusne uvedbe pa bi bilo smiselno nekaj krajših vprašalnikov aplicirati tudi med obdobjem uporabe sistema.

Eden ključnih pomislekov pri uvedbi sistema, ki so ga navedle tudi udeleženke v anketi, je, ali ga bodo učenci oziroma dijaki sploh uporabljali. Menimo, da na to vpliva tudi, kako je sistem učencem predstavljen ob uvedbi. Z njim bi jih bilo treba dobro seznaniti, na primer po razredih opraviti predstavitev aplikacije, v okviru katere bi si vsak učenec aplikacijo naložil na svoj telefon in opravil poskusno prijavo. Tako bi se učenci spoznali z aplikacijo in jo imeli že naloženo, kar bi olajšalo njeno uporabo v praksi. Morda bi bilo na začetku uvedbe aplikacije v šolo smiselno izpeljati tudi enotedensko »akcijo« ozaveščanja o medvrstniškem nasilju, ki bi zajemala delavnice, kot je na primer

Program NEON – Varni brez nasilja (Pirc idr. 2019), hkrati pa bi spodbujali uporabo sistema. K temu bi učence lahko v prvem tednu spodbudili tako, da bi opravili raziskavo o pogostosti medvrstniškega nasilja v njihovi šoli, pri čemer bi bili prav oni ključni raziskovalci: v aplikacijo bi vnašali vsako nasilno dejanje, ki so mu bili priča. Seveda ima to lahko tudi kaotičen izid. Vendar je prav ta dilema še en dokaz, da je uvajanje in uporaba tovrstnih sistemov v šolah premalo raziskana, čeprav je pregled obstoječih sistemov pokazal, da jih ne obstaja malo in so v Združenih državah Amerike v šolah pogosto aplicirani. Ponovno poudarjamo ključni pomen evalviranja uporabljenih intervencij, saj lahko le tako objektivno ovrednotimo njihovo uspešnost in smiselnost. V prihodnje pa bi bilo uporabno raziskati tudi, kateri dejavniki (npr. način predstavitve sistema učencem, spodbujanje k uporabi, vzdušje in kultura v šoli) vplivajo na pogostost učinkovite uporabe tovrstne aplikacije oziroma sistema pri učencih. ■

5 Viri

Ferreira, R. C., Frota, M. A., de Vasconcelos Filho, J. E., Bastos, A. P., Luna, G. L. in Rolim, K. M. (2020). Comparison of features of a mobile application to report school violence through benchmarking. *Journal of school health*, 90(4), 295–300.

Hayes, R. in Herbert, C. (2011). *Rising above bullying. From despair to recovery*. Jessica Kingsley Publishers.

Messman, E., Heinze, J., Hsieh, H. F., Hockley, N., Pomerantz, N., Grodzinski, A. in Zimmerman, M. (2022). Anonymous reporting systems for school-based violence prevention: a systematic review. *Health Education & Behavior*. https://doi.org/10.1177/10901981211073734

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. in Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European journal of psychology of education*, 12(4), 495–510.

Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pirc, T., Štirn, M., Šraj, T., Kocbek, K., Alič, L., Šibilja, J. in Dolinar, M. (2019). *Program NEON – Varni brez nasilja: Primarna preventiva vrstniškega in spolnega nasilja na škodo otrok.* http://www.programneon.eu/wp-content/uploads/2019/11/Program-NEON_zaklju%C4%8Dno-poro%C4%8Dilo-in-predstavitev-programa.pdf

Pouwels, J. L. in Garandeau, C. F. (2021). The role of the peer group and classroom factors in bullying behavior. V: P. K. Smith in J. O. Norman (ur.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (str. 450–466). New York: Wiley Blackwell.

Pöyhönen, V., Juvonen, J. in Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 143–163.

Pozzoli, T., Gini, G. in Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development*, *83*(6), 1917–1931. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x

Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf

Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih. (2022). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/Protokol-ob-zaznavi-in-za-obravnavo-medvrstnikega-nasilja-v-VIZ-1.pdf

Reijntjes, A., Vermande, M. M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L. in van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both? Aggressive Behavior, 42, 585–597. https://doi.org/10.1002/ab.21653

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. in Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior, 22, 1–15. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T

Smith, E. R. (2019). Fighting Cyberbullying with Technology: Anonymous Reporting Access Impact on Student Perceptions of School Climate (doktorska disertacija). New York: Fordham University.

digdaktika

Zaključna konferenca projekta
Dvig digitalne kompetentnosti

Ljubljana, 30. 8. 2023

Konferenca **DIGDAKTIKA** je posvečena načrtnemu razvoju in dvigu digitalne kompetentnosti.

Predavanja in predstavitve bodo odgovorili na nekatera vprašanja, ki jih prinaša digitalizacija izobraževanja in odprli prostor za razmislek skozi teme:

- **Spremenjene navade učiteljev in učencev zaradi uporabe digitalne tehnologije**
- **Pomen in vloga digitalnih strategij**
- **Umetna inteligenca**
- **Razvoj digitalne didaktike**
- **Primeri iz prakse za vodenje in podporo učencem pri razvoju digitalnih kompetenc**

Vidimo se **30. avgusta 2023 v Cankarjevem domu**, v živo ali na daljavo.

Konferenca Digdaktika bo trajala osem ur in je brez kotizacije.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo
dvig digitalne kompetentnosti
arnes
REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE
EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI SOCIALNI SKLAD

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada

Teorija v praksi

17 Eva Zaman, Mojca Kukanja Gabrijelčič
Ali je res tako težko pripraviti individualizirani načrt vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjenega učenca

29 Marija Lisec
Skrb za sočloveka je vrednota
Srečanje učencev s stanovalci doma prek videoklica

Ali je res tako težko pripraviti individualizirani načrt vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjenega učenca

Is It Really that Hard to Develop an IEP for a Gifted Pupil?

Eva Zaman
Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič
Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Izvleček

V prispevku predstavljamo področje nadarjenosti, pri katerem se osredotočamo na prikaz priprave ustreznega individualiziranega načrta vzgojno-izobraževalnega dela (INDEP). Nadarjeni učenci predstavljajo 5 do 8 odstotkov populacije učencev v osnovni šoli. Znaki nadarjenosti se običajno kažejo že v zgodnjem otroštvu, evidentiranje in identifikacija pa potekata od drugega do osmega razreda. Delo z nadarjenimi učenci zahteva pripravo osebnega individualiziranega programa, ki ga pripravi razrednik v sodelovanju z učencem, starši in svetovalno službo. Pri pripravi programa za nadarjene se nemalokrat pojavijo različna vprašanja in težave, ki jih obravnavamo v prispevku. Individualizirani program je izhodišče za optimalno delo z nadarjenimi učenci.

Ključne besede:
nadarjenost, INDEP, priprava INDEP, osnovna šola, delo z nadarjenimi.

Abstract

The article discusses the topic of giftedness, focusing on a demonstration of how to develop an appropriate Individualized Education Programme (hereinafter "IEP"). Gifted pupils make up 5–8 % of the primary school student population. Signs of giftedness usually emerge in early childhood; giftedness is usually recorded and identified between grades 2 and 8. Gifted education requires the development of an individualized programme, which is developed by a class teacher in cooperation with the pupil, the parents and the counselling service. When developing a gifted programme, various questions and problems often arise, which are addressed in the article. An individualized programme is a starting point for optimal gifted education.

Keywords:
giftedness, IEP, IEP development, primary school, gifted education.

Uvod

Nadarjeni učenci so po Zakonu o osnovni šoli (1996) učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Gross (2020, v Kukanja Gabrijelčič 2015) opredeljuje nadarjenost kot sposobnosti, kompetence, potenciale, na katerih učenec dosega nadpovprečne rezultate na enem ali več področjih dejavnosti v primerjavi s sovrstniki. Marlandova definicija (1972, v Kukanja Gabrijelčič 2015) pa opisuje nadarjene učence kot tiste učence, ki dosegajo nadpovprečne dosežke na enem ali več področjih. Renzulli (1978, v Kukanja Gabrijelčič 2017) trdi, da sta poleg nadpovprečnih dosežkov pomembna tudi prisotnost notranje motivacije in zavzetost. Z nadarjenostjo se posameznik rodi, od njega in stimulativnega okolja pa je odvisno, ali bo realiziral svoje potenciale (Kukanja Gabrijelčič 2017).

> Poleg nadpovprečnih dosežkov sta pomembna tudi prisotnost notranje motivacije in zavzetost. Z nadarjenostjo se posameznik rodi, od njega in stimulativnega okolja pa je odvisno, ali bo realiziral svoje potenciale.

Po Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (v nadaljevanju Koncept 1999) so nadarjeni tisti otroci in mladostniki, ki so pokazali visoke dosežke na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, pri čemer so lahko učenci nadarjeni na miselnospoznavnem, učnostorilnostnem, motivacijskem in socialnočustvenem področju. Nadarjeni učenci potrebujejo posebej prilagojene programe in dejavnosti. »Skrb za nadarjene učence je del programa dela šole, pomemben del njenega načrta in vizije ter tako tudi pomembna naloga vodstva šole.« (Koncept 1999, str. 4).

V šolskem letu 2009/10 je bila opravljena raziskava (Analiza uresničevanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ – identificirani nadarjeni v devetem razredu osnovne šole) s področja stanja in oskrbe nadarjenih osnovnošolcev, v kateri je bilo ugotovljeno, da ima INDEP zgolj 63 do 74 odstotkov nadarjenih učencev (Bezić idr. 2008). Tudi Juriševič (2012) ugotavlja, da kar tretjina nadarjenih učencev v osnovni šoli navaja pomanjkanje načrtovanja individualiziranih programov za nadarjene učence (v nadaljevanju INDEP). V slovenskem šolskem sistemu so ti učenci pogosto prezrti (Kukanja Gabrijelčič 2015). To lahko spremenimo z ustreznim načinom evidentiranja in identifikacije ter upoštevanjem učenčevih želja, potreb in interesov pri apliciranju taksonomsko višjih ravni nalog in dejavnosti v šolski vsakdan. Predpogoj za uspešno delo z nadarjenim učencem pa je strokovno in dovršeno izdelan INDEP.

Identifikacija nadarjenih učencev praviloma poteka v prvi in drugi triadi osnovne šole. Pred tem opravimo postopek evidentiranja (Kukanja Gabrijelčič 2017). V Konceptu (1999) je opredeljeno, da pri evidentiranju iščemo potencialno nadarjene učence na podlagi učnega uspeha, dosežkov pri predmetih in drugih dejavnostih, hobijev, tekmovanj, učiteljevega mnenja in mnenja šolske svetovalne službe. Nadarjeni učenci niso nujno tudi učno uspešni (Heacox 2009, v Kukanja Gabrijelčič 2017), prav tako ne pomeni, da so učno uspešni učenci nadarjeni učenci. Učno uspešni učenci imajo lahko dobro razvite učne strategije in navade ter dobro učno notranjo motivacijo in zaradi teh strategij dosegajo visoke učne uspehe, kar pa ne pomeni, da imajo nadpovprečne sposobnosti, zato se pri evidentiranju ne smemo osredotočati zgolj na učni uspeh (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad 2013). Kriteriji evidentiranja so: učni uspeh, dosežki (izjemni dosežki pri likovni, tehnični, športni in glasbeni ali drugi dejavnosti), učiteljevo mnenje, tekmovanja, hobiji in mnenje šolske svetovalne službe. Učenci, ki izpolnjujejo vsaj enega od zgoraj navedenih kriterijev, so potencialno nadarjeni (Koncept 1999). Druga stopnja odkrivanja nadarjenih učencev je identifikacija nadarjenih učencev. Gre za bolj poglobljeno in detajlno obravnavo iz širše izbrane skupine na prvi stopnji. Identifikacija

poteka po teh kriterijih: ocena učiteljev, test sposobnosti – individualni ali skupinski test, ki ga ovrednoti psiholog (Ravenove progresivne matrice, WISC ipd.) in test ustvarjalnosti (Jellen-Urbanov TCT-DP, Torrancovi testi ustvarjalnega mišljenja). Učenci, ki dosegajo nadpovprečne rezultate (op. test inteligentnosti – IQ enak ali večji od 120, test ustvarjalnosti – rezultat sodi med 10 % najboljših, ocenjevalna lestvica za učitelje – nadpovprečna ocena na določenem področju nadarjenosti) na vsaj enem od zgoraj navedenih kriterijev, so identificirani kot nadarjeni (Koncept 1999). V Strokovnih izhodiščih posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalno delo z njimi (2019), navajajo novosti in posodobitve postopka prepoznavanja nadarjenih, ki bi pripeljala do ustrezne identifikacije in dela z nadarjenimi. Strokovna izhodišča (2019) uvajajo multiplo identifikacijo, kar pomeni, da mora biti izpolnjenih več meril za identifikacijo, in ne zgolj eno. Na intelektualnem (splošnem ali specifičnem) področju: Ravenove progresivne matrice, WISC-III, ki se uporablja v primerih iskanja poglobljene informacije o sposobnostih učenca ali v mejnih primerih, ko je odločitev o identifikaciji negotova, in multifaktorska baterija testov; v ustvarjalnosti na različnih področjih: Torrancova testa ustvarjalnega mišljenja, ki sta namenjena ugotavljanju besedne ustvarjalnosti in slikovne ustvarjalnosti otrok, in EPoC Battery (evolution of potential creativity), ki meri ustvarjalnost na besednem in slikovnem področju; ocenjevalne lestvice nadarjenosti s strani usposobljenih učiteljev za ocenjevanje na področjih intelektualnih sposobnosti, učne (akademske) učinkovitosti, ustvarjalnosti, umetniških talentov, vodstvenih sposobnosti in motivacije. Pri pregledu izjemnih dosežkov na učnem področju, na katerem od umetniških področij ali akademskih/znanstvenih področjih, na psihomotoričnem in senzomotoričnem področju itd. med dokazila za izjemne dosežke štejemo tekmovanja iz posameznih predmetov ali predmetnih področij (prvo, drugo in tretje mesto na državni ravni, zlato ali srebrno priznanje, 100 odstotkov točk na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ), zlati maturant itd.) (Strokovna izhodišča 2019).

> Nadarjeni učenci niso nujno tudi učno uspešni, prav tako ne pomeni, da so učno uspešni učenci nadarjeni učenci.

Ko imamo v razredu nadarjenega učenca, moramo učne ure ustrezno učno diferencirati in individualizirati. V ta namen pripravimo učni individualizirani program (INDEP oz. IP, v literaturi zasledimo tudi pojem OIN) za nadarjenega učenca, v katerem v osnovi ugotavljamo potrebe, želje in interese učenca (Kukanja Gabrijelčič 2017). Te informacije pridobi učitelj z globinskim intervjujem, ki ga opravi z učencem. Seveda je pomembno tudi mnenje staršev.

Na podlagi splošne ocene značilnosti učenca postavimo cilje, izdelamo in oblikujemo didaktične pripomočke in didaktične strategije ter načrtujemo druge dejavnosti, ki jih izvajamo v času pouka, ter obšolske in izvenšolske dejavnosti (Kukanja Gabrijelčič 2017). INDEP pripravi učitelj v sodelovanju s šolsko svetovalno službo. Pred pripravo INDEP moramo prepoznati otrokova močna področja, predvsem prevladujočo vrsto inteligentnosti, želje, potrebe in interese. Poleg močnih področij ne smemo prezreti šibkih področij, ki jih lahko znotraj izvedbe programa sočasno krepimo (op. to je še posebno pomembno pri dvojno izjemnih učencih, za katere so značilni nadarjenost na enem področju razvoja in sočasni primanjkljaji na drugem področju). Kukanja Gabrijelčič (2017) poudarja, da mora biti učno okolje polno intelektualnih izzivov, z

> Ko imamo v razredu nadarjenega učenca, moramo učne ure ustrezno učno diferencirati in individualizirati. V ta namen pripravimo učni individualizirani program.

upoštevanjem izraženih potreb po poglabljanju oz. dvigu učne snovi na višje ravni mišljenja pri temeljnih vsebinah (Heacox 2009, v Kukanja Gabrijelčič 2017). Diferenciacijo učnih vsebin in ciljev dosežemo z uporabo višjih taksonomskih ravni po Bloomu (analiza, sinteza, vrednotenje) ter apliciranjem Gardnerjeve teorije mnogoterih vrst inteligentnosti v prakso (Kukanja Gabrijelčič 2017). Pri Bloomovi taksonomiji učenja so ključni glagoli oz. dejavnosti, ki spodbujajo višje miselne procese. Nadarjeni učenci potrebujejo več nalog, dejavnosti, ki se nanašajo na analizo, sintezo in vrednotenje (uporabimo lahko glagole, kot npr. primerjaj, poišči podobnosti in razlike, kategoriziraj, razvij hipotezo, utemelji, izmisli si, spremeni, presodi, predvidevaj, oceni, potrdi z dokazi, izrazi mnenje ipd.) (Bloom 1970, v Kukanja Gabrijelčič 2017). Na ta način pri načrtovanju INDEP postavljamo učne in vzgojne cilje in načrtujemo oblike ter vrste dejavnosti za nadarjene, upoštevajoč posebnosti učenca.

> Individualizirani program je kot komunikacijsko orodje namenjen povezovanju učenca, učiteljev, šole in staršev z namenom sodelovanja pri učinkovitem identificiranju in postavljanju potreb, interesov in ciljev nadarjenega učenca.

Pri načrtovanju INDEP sodelujejo vsi učitelji oddelčnega učiteljskega zbora; načrtovanje INDEP vodi razrednik. INDEP sooblikujemo s ciljem, da definiramo učne cilje, učne oblike in učne metode pri delu s posameznim učencem za tekoče šolsko leto. Paziti moramo, da spodbujamo individualne potrebe na kognitivnem, motivacijskem, emocionalnem, socialnem, estetskem, ustvarjalnem in celostnem osebnostnem razvoju. Cilji in predlagane vsebine (so)oblikujemo v dogovoru z učencem in starši, saj je INDEP živ dokument. To pomeni, da izhaja iz učenčevih potreb, želja in interesov, mnenja staršev in učiteljev ter se nenehno prilagaja okoliščinam, v katerih učenec razvija svoje potenciale.

Individualizirani program je kot komunikacijsko orodje namenjen povezovanju učenca, učiteljev, šole in staršev z namenom sodelovanja pri učinkovitem identificiranju in postavljanju potreb, interesov in ciljev nadarjenega učenca. Planiranje individualiziranih programov za nadarjene učence je diagnostični, delovni, informacijski in komunikacijski proces, ki vključuje pridobivanje in izmenjavo osnovnih informacij o učencu za njegov optimalni razvoj.

Individualizirani programi za nadarjene učence izhajajo iz različnih konceptov nadarjenosti in kurikularnih modelov. Izbira kurikularnega modela mora biti usklajena s šolsko zakonodajo in kapacitetami šolskega sistema za izvajanje individualiziranih programov za nadarjene učence. Tako planirani individualizirani programi za nadarjene učence so eden izmed načinov personaliziranega učenja.

V nadaljevanju predstavljamo primer celotnega postopka priprave INDEP.

Izhodišča za načrtovanje individualiziranega programa[1]

za učenca/-ko _____

A) Splošna ocena značilnosti in potreb učenca/-ke

Ugotovljena področja nadarjenosti (npr. splošnointelektualno, učno področje, ustvarjalnost, voditeljsko področje, umetniško, psihomotorično)

Na tem mestu moramo zelo jasno in enoznačno zapisati, katere merske instrumente smo uporabili pri identifikaciji nadarjenosti z navedbo števila točk, ki jih je učenec dosegel pri posameznem testu. Še posebno pazljivi moramo biti v primeru dvojno izjemnih otrok, pri čemer uporabljamo drugačne pripomočke (npr. teste inteligentnosti). Lastnih opažanj v tem delu ne pišemo. Splošna ocena naj bo kratka, jedrnata, objektivna

1 Ta del dokumenta pripravi in hrani samo svetovalna služba šole v osebni mapi učenca/-ke. Ob koncu šolskega leta svetovalna služba arhivira celotni program.

Šola _____

INDIVIDUALIZIRANI PROGRAM – NAD

za učenca/učenko: _____

Rojstni datum: _____ Razred: _____ Šol. leto: _____

Identifikacija nadarjenosti je potekala od _____ do _____ in je bila potrjena na seji oddelčnega učiteljskega zbora dne _____.

Pri pripravi programa so sodelovali (ime in priimek, del. mesto in/ali status v odnosu do otroka):

Ime in priimek	Delovno mesto	Status
		učenec/-ka
		starši
	šolska svetovalna služba	inkluzivna pedagoginja
	razredničarka __. razreda	razredničarka
	učitelj matematike	učiteljica
	učiteljica športne vzgoje	učiteljica

Podpis staršev:

Podpis učenca/-ke:

Podpisi odgovornih nosilcev:

Razrednik:

Koordinator – NAD:

Svetovalna služba:

_____ *(kraj)*, dne: _____

Ravnatelj:

in naj zajema le podatke, pridobljene s kvalificiranimi testi.

Primer:
Nadarjenost smo ugotavljali s testom inteligentnosti, na katerem je učenka dosegla 107 točk, kar kaže na povprečne intelektualne zmožnosti. Poleg testa inteligentnosti smo uporabili tudi vprašalnik sedmerih vrst inteligentnosti (ocenjevalna lestvica nadarjenosti), na katerem je učenka dosegla največ točk na medosebnem področju (4 točke) ter s pomočjo testov OLNAD, pri katerih po končnih rezultatih vidno izstopa telesno-gibalno področje. Skupno število točk znaša 54 od 56.

Pri učenki je bila ugotovljena nadarjenost na ***medosebnem*** *in* ***telesno-gibalnem področju****.*

B) Potrebe, želje in interesi učenca glede na značilnosti njene nadarjenosti

Podatke za izpolnjevanje posameznih področij pridobimo z globinskim polstrukturiranim intervjujem učenca in njegovih staršev. Vprašanja si pripravimo vnaprej za posamezno področje in jih sproti prilagajamo. Posamezno področje ima določene značilnosti. Večja kot je izraženost teh lastnosti, večja je verjetnost nadarjenosti učenca (Koncept 1999).

Primeri vprašanj po sklopih:

1. ***Šola in šolski predmeti***
   Ali si želiš obravnavati zahtevnejše vsebine znanja zunaj razreda, npr. v višjem razredu? Če imaš možnost izbire samostojnega ali skupinskega dela, kaj bi raje izbral? Pri katerem predmetu bi si želel poglabljati svoje znanje? Ali si zadovoljen s svojimi šolskimi ocenami? Ali bi si želel imeti dodatni pouk? Kateri šolski predmet te ne zanima?

2. ***Interesne dejavnosti***
   Ali se rad udeležuješ tekmovanj? S čim se najraje ukvarjaš? Kaj si želiš početi v življenju? Katere interesne dejavnosti bi se želel udeležiti na šoli? Katere interesne dejavnosti obiskuješ izven šole? Katerega učitelja bi imel za mentorja?

3. ***Razredna skupnost in prijatelji***
   Kdo je tvoj vzornik in zakaj? Koliko pravih prijateljev imaš? Ali v skupini pogosto prevzameš vlogo voditelja? Kako se počutiš v razredu? Kako se razumeš s sošolci? Kako tvojo nadarjenost sprejemajo drugi?

4. ***Domače okolje***
   Kako se razumeš s sorojenci? Kako se razumeš s starši? S kom se najraje družiš v družini? Ali te starši podpirajo na učnem področju? Ali te starši podpirajo pri realizaciji ciljev, želja? Ali imajo starši visoka pričakovanja?

5. ***Drugo***
   Ali imaš kakšne zdravstvene ali druge težave? Nam želiš sporočiti še kaj?

Potrebe, želje in interesi učenca glede na značilnosti njegove nadarjenosti (ugotovitve pedagoških idr. delavcev ter intervjuja, ki smo ga opravili z otrokom)

a) Na področju spoznavnega razvoja:
Na tem področju opisujemo npr. učenčev spomin, domišljijo, sposobnost natančnega opazovanja, smisel za humor. Področje zajema tudi razvoj mišljenja – divergentnega in logičnega. Pri razvoju divergentnega mišljenja se opis nanaša na štiri področja ustvarjalnosti (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija), medtem ko logično mišljenje zajema sposobnosti sklepanja, posploševanja, analize in abstrahiranja. Omenjeno področje se nanaša tudi na učenčevo storilnost in učni uspeh (široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, sposobnosti hitrega branja ipd.).

Primer:
Učenka je visoko splošno razgledana. Je zelo pozorna, hitro opazi stvari, ki jih sošolci ne (visoko izražena vidno-prostorska inteligentnost). Viden je razkorak med sposobnostmi sklepanja v primerjavi s sovrstniki. Njeno mišljenje je divergentno in usmerjeno na logiko. Razvit ima dober spomin, predvsem fotografski, zato si lahko snov hitro zapomni. Prednost ji predstavljajo tudi pregledno urejeni zapiski (uporaba barv, asociacij, miselnih vzorcev, kartic za učenje).

b) Na področju telesnega razvoja:
Področje telesnega razvoja zajema gibalne sposobnosti učenca, njegove želje, interese.

Primer:
Učenka pravi, da je šport najpomembnejši del njenega življenja. Trenira judo, v katerem že dosega visoke rezultate na državni ravni. V prihodnje si želi doseči še boljše rezultate, zato treniranju posveča veliko svojega prostega časa, kar ji predstavlja sprostitev. Uspešna je na več športnih področjih. Poleg juda enkrat tedensko obiskuje tudi planinski in gasilski krožek s poudarkom na gibalnem izražanju. Ima dobro razvite motorične spretnosti, kar se v šoli kaže predvsem pri predmetu **š***portna vzgoja, pri katerem izstopa v primerjavi s svojimi vrstniki.*

c) Na motivacijsko-interesnem področju:
Pri opisovanju učenčeve motivacije smo pozorni na njegove (visoke) aspiracije in potrebo po odličnosti. Učenca vprašamo, kateri so njegovi interesi, pri čemer je potrebna prepoznava močno izraženih interesov. Motivacijsko področje zajema tudi radovednost, vztrajnost. Smotrna je navedba področij, dejavnosti, nalog, pri katerih je učenec vztrajen, na katerih področjih se pojavlja visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih ter način spoprijemanja z neuspehom.

Primer:
Učenka je visoko notranje motivirana, kar se kaže v njeni vedoželjnosti, trudu in vztrajnosti. Visoko notranjo motivacijo kaže na področju branja. Zastavljene ima jasne cilje za prihodnost, v katerih je prepoznati željo po doseganju splošnih visokih rezultatov, še posebno na športnem področju. Ima visoko zastavljena pričakovanja do sebe, zato je pogosto zelo stroga in kritična. Ob dobrem dosežku je vesela in ponosna nase, a si hkrati želi biti vedno boljša. Zanima jo veliko stvari, zato se težko odloči, katere interesne dejavnosti bi obiskovala.

č) Na področju socialno-čustvenega razvoja:
Nadarjeni učenci imajo močno razvit občutek za pravičnost. Pri opisu sposobnosti socialno-čustvenega razvoja zajamemo področje empatije, nekonformizma. Čim bolj natančno opredelimo sposobnosti organizacije (pri čem se to opazi, kako učenec organizira npr. svoje učenje), v kolikšni meri ima razvit občutek za pravičnost. Vprašamo se tudi, kje opazimo učenčevo neodvisnost in samostojnost ter kakšna je njegova sposobnost vodenja in vplivanja na druge. Opise je smiselno podpreti z učenčevimi izjavami.

Primer:
Učenka ima največ prijateljev pri judu. Tam se počuti sprejeto, prijatelji jo podpirajo in ji ob zmagi čestitajo. Največ časa preživi z najboljšo prijateljico, ki je dve leti starejša od nje. Na prvi pogled je videti, da je učenka tudi v šoli med sošolci dobro sprejeta, a v resnici ni tako. Učenka je zaradi doseganja visokih rezultatov velikokrat pohvaljena in s tem izpostavljena, kar je zanjo frustracija. Nekateri učenci so nanjo ljubosumni, ne privoščijo ji uspehov, posmehujejo se ji, namerno ji nagajajo, da bi se osramotila. Učenka se zaveda, da nekateri učenci niso iskreni, zato se v razredu ne počuti dobro. Trudi se, da bi se to spremenilo, zato je do njih zelo prijazna, jim pomaga itd. Izstopa v svoji samostojnosti in organizaciji, a svoje sposobnosti včasih zadrži z namenom, da bi v ospredje prišli tudi ostali. Je izrazito empatična oseba, pomaga vsem, ki jo prosijo za pomoč (ne zna reči ne).

d) Na področju umetniškega razvoja:
Splošna ocena opisa področja umetnosti zajema likovne, glasbene, dramske, filmske in voditeljske sposobnosti, interese, želje.

Primer:
Na področju umetniškega razvoja je učenka močna predvsem na glasbenem in likovnem področju. Obiskuje pevski zbor, s katerim dosega dobre rezultate. Že več let sodeluje tudi pri pripravi predstav oziroma prireditev, pri čemer poskrbi za umetniški del. Izdeluje zelo pregledne in organizirane zapiske, pri katerem uporablja barve, dela miselne vzorce, zraven riše (asociacije) ipd. Za predstavitve v šoli izdeluje lepe plakate kot predstavitve v powerpointu, s katerimi v primerjavi s svojimi sošolci izstopa in je dober zgled drugim.

e) Druge posebne potrebe (npr. zdravstvene, specifične učne težave, socialno-ekonomske):
Opis področja posebnih potreb se nanaša na posebnosti otroka (npr. zdravstvene, specifične učne težave), njegove družine (socialno-ekonomski status družine, smrt v družini, ločitev), okolja (prisotnost nasilja ipd.). Zajema torej dejavnike, ki vplivajo na otrokovo delovanje.

Primer:
Starši ji lahko omogočajo financiranje drugih dejavnosti izven šole. Učenka nima posebnih potreb na različnih področjih oziroma teh nismo zaznali.

I. NAČRT INDIVIDUALIZACIJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA

Cilji so diferencirani glede na stopnjo šolanja. Na ravni osnovnega izobraževanja sta pomembna dva cilja: cilj na področju učnega dosežka, ki podpira močna področja, in cilj na področju afektivnega razvoja. Cilji dosežkov in afektivnega razvoja morajo biti pripravljeni po metodi SMART.

S	• Specifični glede na učenčeva močna področja • Osnovani na standardih ter osredotočeni na stopnjo šolanja ter razširjeni na nadstandardne ravni
M	• Merljivi z uporabo specifičnih orodij merjenja • Smiselni, določeni s sodelovanjem med učiteljem, učencem in starši
A	• Dosegljivi in osnovani na podatkih o učencu, času, kapacitetah, omejitvah, pogojih • Dosegljivi in osnovani na podatkih o učencu, trenutnih dosežkih in ravni poučevanja
R	• Relevantni do standardov in učenčevih močnih področij, interesov in potreb • Realistični glede na podatke o učencu, kapacitetah, omejitvah, pogojih in kontekstu
T	• Ciljno naravnani na napredek, dosežek, vedenje (afektivni cilji) • Časovno dosegljivi glede na določeni čas • Oprijemljivi in jasni

1. Cilji individualiziranega programa glede na področje nadarjenosti in potrebe učenca

Cilji v formalnem obrazcu so označeni z zaporednimi oznakami (a, b, c …). To pomeni, da se cilj pod zaporedno oznako »a« nanaša na prvo področje, ki smo ga opisovali pri razdelku 1B (Potrebe, želje in interesi učenke glede na značilnosti njene nadarjenosti – »a« na področju spoznavnega razvoja). Cilji si sledijo po področjih. Za vsako področje zapišemo vsaj en cilj. Pri postavljanju ciljev nam je v pomoč splošna ocena učenca po posameznih področjih (razdelek 1B). Bistvo postavljanja ciljev je uporaba glagolov, pri čemer stremimo k uporabi glagolov, ki so značilni za višje ravni po Bloomovi taksonomiji. Odločitev za izbor posameznega cilja je zato smiselno tudi argumentirati, saj individualiziranega programa ne uporablja oziroma ne uresničuje le razrednik, temveč tudi svetovalni delavec in vsi učitelji, ki delajo z učencem.

Ko imamo postavljen cilj, načrtujemo učne oblike in dejavnosti. Ob uporabi tradicionalnih oblik dejavnosti (učna individualizacija, učna diferenciacija, dodatni pouk, interesne dejavnosti, tekmovanja, sodelovanja na natečajih, dodatne naloge, krožki) je priporočljiva uporaba t. i. alternativnih pristopov (npr. avtentični pouk, raziskovalne naloge, problemski pouk, raziskovalni tabori, socialne igre, izkustveno učenje, obogatitveni programi, sodelovalno učenje, ustvarjalne naloge, višje taksonomsko naravnana vprašanja, diskusija). Delo z nadarjenimi v prvi triadi poteka v razredu. Le v manjši meri je priporočljivo občasno ločevanje učencev iz razreda. V drugi in tretji triadi delo z nadarjenimi razširimo izven razreda (npr. sodelovanje z zunanjimi institucijami). V Preglednici 1 so prikazani primeri ciljev, oblik in dejavnosti za posamezna področja.

2. Posebnosti vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku

S pomočjo merskih pripomočkov smo identificirali učenca kot nadarjenega za določeno področje (v našem primeru učenke sta to matematika in športna vzgoja). S pridobitvijo splošne ocene potreb, želja in interesov učenca smo dobili celostni vpogled v njegovo delovanje, ki nam omogoča načrtovanje dela z njim. V tem razdelku se posebnosti vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku nanašajo na področje nadarjenosti. Pri vsakem področju nadarjenosti zapišemo vsebinske prilagoditve, prilagoditve dejavnosti, oblik in metod učenja ter prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Prilagoditve načrtujemo v skladu s predhodno zastavljenimi cilji. Vsebinske prilagoditve pomenijo, da obravnavano tematiko prilagodimo oz. nadgradimo (zvišamo težavnost). To lahko storimo z vpeljevanjem višjih taksonomskih ravni po Bloomu in z uporabo Gardnerjeve teorije mnogoterih vrst inteligentnosti. Prilagoditve morajo biti jasne, čim bolj specifične in usmerjene v optimalni razvoj učenca.

Preglednica 1: Cilji, oblike in dejavnosti za posamezna področja nadarjenosti

Zap.	Cilji	Oblike in dejavnosti
»a«	**Spodbujanje ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter funkcionalnega znanja, tudi s pomočjo medpredmetnega povezovanja** ZAKAJ? Spodbujanje učenkinega močnega področja, zadovoljevanje potrebe po poglabljanju znanja, spodbujanje nenavadne domišljije, kritičnega mišljenja in iskanja netipičnih rešitev.	Učna diferenciacija in individualizacija, udeležba na tekmovanjih (predvsem matematičnih, logičnih in drugih – po želji učenke), morebitna predmetna akceleracija pri matematiki po dogovoru z učenko, dodatni pouk. Spodbujanje medpredmetnega povezovanja, zastavljanje nalog in dejavnosti na višjih taksonomskih ravneh (analiza, sinteza, vrednotenje) na splošnem učnem, še posebno pa na logično-matematičnem področju.
»b«	**Spodbujanje telesno-gibalnega področja** ZAKAJ? Spodbujanje učenkinega močnega področja (športa) in zadovoljevanje potrebe po gibanju je zelo pomembno. Učenka si želi v prihodnje v judu doseči visoke rezultate (njen cilj so olimpijske igre), zato iščemo rešitve, kako bi to področje smiselno organizirali in s tem preprečili morebitno izgorelost.	Diferenciacija pri športu, izdelava učenkinega urnika z njeno udeležbo in pomočjo, udeležba na športnih tekmovanjih na državni ravni, spremljanje učenkinega napredka in uresničevanja zastavljenih ciljev. Učiteljica športne vzgoje sodeluje z učenkinim trenerjem juda.
»c«	**Spoznavanje same sebe in postavitev uresničljivih ciljev** ZAKAJ? Učenka ima veliko interesov in ciljev, je zelo vedoželjna in ima visoka pričakovanja do sebe. Iščemo prioritetne cilje, ki jih postopoma načrtno uresničujemo. S tem učenki omogočimo preglednejše zadovoljevanje njenih potreb in se izognemo prenatrpanemu urniku.	Izdelava učenkinega urnika z njeno pomočjo, osebni dnevnik s postavljenimi cilji, občutki in samopresojo, individualna tedenska srečanja ob sredah z inkluzivno pedagoginjo, pogovor o zastavljenih in uresničenih ciljih. Predstavimo načine postavljanja ciljev (metoda SMART), vodimo vaje samovrednotenja in samopresoje v okviru individualnih srečanj.
»č«	**Razvijanje sodelovalnih veščin pri pouku, spodbujanje čuječnosti, krepitev socialne vključenosti znotraj razreda** ZAKAJ? Učenkina socialna vključenost pomembno vpliva na njeno samopodobo, ta pa na njeno splošno uspešnost v življenju. Učenka se v razredu ne počuti dobro, zato na tem področju iščemo rešitve.	Razvoj socialnih veščin s pomočjo socialnih iger pri razrednih urah, učna pomoč sošolcem pri dopolnilnem pouku, sodelovalno učenje in skupinsko delo, tedenska individualna srečanja ob sredah z inkluzivno pedagoginjo – spremljanje socialne vključenosti. Uporabljamo semafor počutja.
»d«	**Izboljšanje javnega nastopanja** ZAKAJ? Učenkina slabša socialna vključenost in samopodoba pomembno vplivata na javno nastopanje. Ima veliko tremo in kljub bogatemu besednem zakladu pred razredom ne nastopa rada.	Možnost obiskovanja retoričnega krožka, vaje čuječnosti, učenje dihalnih vaj za sproščanje, individualna srečanja ob sredah z inkluzivno pedagoginjo – učenje strategij nastopanja, spremljanje govornih predstavitev in pogovor o občutkih. Po dogovoru uredimo pred začetkom ure, ko bomo ocenjevali njen nastop (npr. govorni nastop), možnost, da se ločeno od razreda sprosti, s čimer zmanjšamo frustracije.
»e«	/	/

Prilagoditve dejavnosti, učnih oblik in učnih metod naj bodo načrtovane od tradicionalnih do alternativnih oblik, pri čemer ne smemo pozabiti, da načrtujemo prilagoditve za določeno kurikularno področje in ne na splošno.

Preverjanje in ocenjevanje znanja nadarjenih poteka na enak način kot ocenjevanje vseh ostalih učencev. To pomeni, da jim ne postavljamo zahtevnejših nalog glede na njihove nadpovprečne sposobnosti, temveč upoštevamo standarde znanja za razred, ki ga obiskuje nadarjeni učenec.

PREDMET: matematika **UČITELJ:** _____

Vsebinske prilagoditve:
Nabor zahtevnejših nalog, predvsem po Bloomovi taksonomiji višjih ravni (analiza, sinteza, vrednotenje), personalizirani pouk, učna individualizacija in diferenciacija, predmetna akceleracija v dogovoru z učenko, poglabljanje znanja predvsem s področja logike.

Prilagojene dejavnosti, oblike in metode učenja:
Priprava učenke na tekmovanje iz matematike, pomoč sošolcem pri učenju v času dodatnega pouka. Po dogovoru z učenko ji omogočimo predmetno akceleracijo. Učenka ima možnost izbire zahtevnejših nalog z različnih matematičnih področij.

Prilagoditve na področju preverjanja in ocenjevanja znanja:
Visok dosežek na tekmovanju iz matematike vpišemo v redovalnico. Učenka samovrednoti svoje znanje in je v pomoč učiteljici pri sestavljanju preverjanja znanja, med poukom občasno sodeluje pri razlagi snovi sošolcem (občasno tutorstvo med uro ponavljanja znanja).

3. Druge dejavnosti v šoli in izvajalci (interesne dejavnosti, dodatni pouk, raziskovalno delo, priprava na tekmovanja itd.)

Pri poglavju druge dejavnosti v šoli in izvajalci zapišemo, katere so dejavnosti, ki jih obiskuje učenec, kdo jih izvaja in kako pogosto se izvajajo. Pomembno je, da teh dejavnosti ni preveč zaradi preobremenjenosti učenca. Tedensko naj ima učenec do dve uri interesnih dejavnosti.

Dejavnost	Izvajalec	Morebitne posebnosti izvedbe
Dodatni pouk matematike (priprava na tekmovanje iz matematike)	Učiteljica A	Enkrat tedensko do marca. Srečanja z učenko po potrebi, pred poukom ali po pouku; sprotno dogovarjanje glede tekoče snovi in ostalih posebnosti (npr. tekmovanja ipd.).
Delavnice za osebni razvoj	Inkluzivna pedagoginja	Enkrat tedensko skozi vse šolsko leto – ob sredah po pouku. Učenko vključujemo pri prepoznavanju lastnih močnih področij, zastavljanju ciljev, načrtovanju urnika, razvijanju socialnih veščin in veščin javnega nastopanja.
Izvajanje učne pomoči za sošolce	Razredničarka	Po potrebi, ne več kot enkrat mesečno po pouku.
Male sive celice	Učiteljica A	Enkrat tedensko od marca do junija, v primeru preobremenjenosti se tekmovanja ne udeleži.
Vegov krožek	Učiteljica A	Dvakrat mesečno, v primeru preobremenjenosti se tekmovanja ne udeleži.

4. Dejavnosti učenca zunaj šole (naštej) in morebitne posebnosti izvedbe

Dejavnosti zunaj šole opišemo na isti način kot razdelek Druge dejavnosti v šoli in izvajalci.

Dejavnost	Posebnosti izvedbe (izvajalec, kraj, organizacija itd.)
Trening juda	Zunanji izvajalec, dvakrat tedensko po 90 min v Judo klubu
Taborniki	Zunanji izvajalec, enkrat mesečno ob sobotah zvečer (vsako prvo soboto v mesecu)

II. SPROTNO IN KONČNO VREDNOTENJE USPEŠNOSTI PROGRAMA

Načrt

Individualizirani program evalviramo sproti in najmanj enkrat v vsakem ocenjevalnem obdobju. Pri vrednotenju sodelujejo poleg pedagoških delavcev tudi učenec in njegovi starši.

Oblike in metode	Izvajalec	Udeleženci	Rok
Pogovor z učenko	Razredničarka/svetovalna delavka/inkluzivna pedagoginja	Učenka, razredničarka ali svetovalna delavka ali inkluzivna pedagoginja	Najmanj dvakrat mesečno ob petkih po pouku, vsak drugi teden oz. po potrebi; prvo srečanje 1. 10. 2022
Pogovor s starši	Razredničarka in svetovalna delavka/inkluzivna pedagoginja	Starši, razredničarka, svetovalna delavka ali inkluzivna pedagoginja	Najmanj enkrat letno, februarja oz. po potrebi
Pogovor z učitelji	Inkluzivna pedagoginja	Razredničarka, učiteljica matematike, učiteljica športne vzgoje, svetovalna delavka ali inkluzivna pedagoginja	Najmanj dvakrat letno oz. po potrebi, novembra in aprila
Predstavitev INDEP	Inkluzivna pedagoginja	Učenka, starši, razredničarka, učiteljica matematike, učiteljica športne vzgoje, svetovalna delavka, inkluzivna pedagoginja	Enkrat letno, konec septembra
Zaključna evalvacija	Inkluzivna pedagoginja	Učenka, starši, razredničarka, učiteljica matematike, učiteljica športne vzgoje, svetovalna delavka, inkluzivna pedagoginja	Enkrat letno, začetek junija

Evalvacija programa je sistematična in celovita ocena programskega plana, ki je usmerjena v odločanje v prihodnosti z namenom zagotavljanja kontinuiranega razvoja ali napredka. Kakovostno planiran individualizirani program je pomemben indikator inkluzije in inkluzivne paradigme. To pomeni, da se povezuje z rednim izobraževalnim programom in je komplementaren z njim. Individualizirani program je razvojno in ciljno naravnan ter predstavlja pomemben dejavnik pri spremljanju in evalvaciji.

Sklep

Izhodišče za dovršeno izdelan INDEP je dobro poznavanje učenca, pri čemer izpostavljamo predvsem pomen temeljite splošne ocene učenca. Pri pripravi INDEP-a naj bi sodelovali učenec in starši, kar pa se v praksi redko dogaja. Priprava INDEP-a se zdi večini pedagoških delavcev zahtevna, a v resnici gre le za zapisan načrt dela, ki ga bodo uresničevali skozi leto. INDEP je edinstven načrt za celostni in optimalni ra-

zvoj otroka, pri čemer še posebej izpostavljamo pomen splošne kognitivne sposobnosti (višje oblike učenja in mišljenja) in področnih specifičnih kompetenc ter posameznikove potrebe, želje in interese.

Za oblikovanje individualiziranega programa je odgovoren tim znotraj šole, ki je sestavljen iz razrednika, učiteljev, strokovnih sodelavcev, staršev in učenca. Bezić in Deutsch (2011, str. 60) ugotavljata, da pripravo in sprotno vrednotenje INDEP-a najpogosteje vodita svetovalni delavec (62,2 %) in razrednik (28,6 %).

Bistven je poudarek pomena socialnega razvoja, ki v prvi vrsti pomeni inkluzijo nadarjenih učencev v šolski sistem, pomembno pa vpliva in vodi do dejanskih sprememb v družbi in konkretnih socialnih akcij ter poudarja pomen medkulturne vzgoje. Kljub temu da je delo z nadarjenimi na operativni ravni skrbno zastavljeno, Juriševič (2012) ugotavlja, da smernic Koncepta (1999) ne izvajamo tako, kot velevajo programska izhodišča za delo z nadarjenimi učenci. Vrzeli na področju zagotavljanja spodbudnega kurikularnega in didaktičnega učnega okolja so še posebno izrazite pri načrtovanju in izvajanju INDEP-ov (npr. premajhna vključenost nadarjenih učencev v njihovo načrtovanje, slaba kontinuiranost, nedostopnost INDEP-ov, vsi nadarjeni učenci nimajo INDEP-a) (Bezić in Deutsch 2011; Juriševič 2012) ter neizvajanju prilagoditev in obogatitvenih dejavnosti za nadarjene učence pri pouku in izven njega (Bezić in Deutsch 2011; Juriševič 2012). Družba bi morala prepoznati doprinos nadarjenih za širši družbeni sistem. Nadarjeni učenci so gonilo naše prihodnosti, izjemen vir potencialov, ki se odražajo oziroma se bodo odražali kot največji dosežki človeštva na različnih znanstvenih področjih, zaradi česar je zagotavljanje njihovega optimalnega razvoja ključnega pomena. ■

Nadarjeni učenci so gonilo naše prihodnosti, izjemen vir potencialov, ki se odražajo oziroma se bodo odražali kot največji dosežki človeštva na različnih znanstvenih področjih, zaradi česar je zagotavljanje njihovega optimalnega razvoja ključnega pomena.

Viri in literatura

Bezić, T., Deutsch, T. (2008). *Analiza uresničevanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ – identificirani nadarjeni v devetem razredu osnovne šole: Poročilo o anketni raziskavi.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Juriševič, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. (1999). https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf.

Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). *Nadarjeni in talentirani učenci. Med poslanstvom in odgovornostjo*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Kukanja Gabrijelčič, M. (2017). *Poučevanje nadarjenih učencev v osnovni šoli: izbrane teme iz družboslovja.* Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Kukanja Gabrijelčič, M. in Čotar Konrad, S. (2013). Učno uspešen, nadarjen ali talentiran? Terminološke vrzeli s področja nadarjenosti. *Pedagoška obzorja*, letnik 28, številka 3/4, str. 129–143.

Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalno delo z njimi. (2019). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Skrb za sočloveka je vrednota

Srečanje učencev s stanovalci doma prek videoklica

Caring for Others is a Value

Pupils Meeting with Nursing Home Residents via Video Call

Marija Lisec
Osnovna šola Muta

Izvleček

V prispevku opisujem projekt Razveselimo starejše, ki zajema medgeneracijsko sodelovanje učencev Osnovne šole Muta s stanovalci doma Hmelina Radlje ob Dravi v različnih dejavnostih. V času učenja na daljavo ter stroge izolacije so učenci ostali s stanovalci doma v stiku prek videoklica. Učenci so se predloga razveselili in sprejeli izziv. Medsebojno druženje prek videoklica je tako učence kakor stanovalce doma pozitivno presenetilo in obogatilo.

Namen projekta je, da v učencih razvijamo občutek in smisel za zdrav odnos in povezanost s starejšo populacijo. Učenci se tako učijo strpnosti, saj te v odnosu do tistih, ki so pomoči potrebni, pogosto primanjkuje. Za izvajanje prostovoljnega dela se učenci opirajo na osebnostne vrednote in osebno rast. Učenci se v projekt vključujejo z velikim veseljem, zanimanjem in interesom.

Ključne besede:
medgeneracijsko sodelovanje, načini pomoči, videoklic, strpnost, vrednote, osebna rast.

Abstract

The article presents the project “Razveselimo starejše” (Bringing Joy to the Elderly), which involves intergenerational cooperation between pupils of the Muta Primary School and residents of the Hmelina Nursing Home in Radlje ob Dravi during various activities. During distance education and strict social isolation, the pupils maintained contact with the nursing home residents via video calls. The pupils were excited by the proposal and accepted the challenge. Socializing with one another via video calls was a positive surprise and enriched the lives of both the pupils and the nursing home residents.

The purpose of the project is to develop in the pupils a sense of a healthy relationship and connection with the elderly population. The pupils thus learn tolerance, which is often lacking in attitudes towards those in need of help. The pupils rely on their personal values and personal growth when doing volunteer work. The pupils participate in the project with great joy, motivation and interest.

Keywords:
intergenerational cooperation, forms of assistance, video call, tolerance, values, personal growth.

Projekt Razveselimo starejše na Osnovni šoli Muta

Uvod

Vedno znova me presenetijo mladostniki in mlada otroška srca, ki imajo še vedno posluh za delo s starimi ljudmi. Ko pogledam utrinke njihovega skupnega druženja in vidim njihove vesele obraze, se vedno znova odločim za nadaljnjo pot in delo na področju medgeneracijskega sodelovanja.

Mlade generacije prinašajo v dom za starejše ljudi novo življenje in vir energije stanovalcem doma, za katere so medčloveške povezave temeljnega pomena na socialnem področju, nujno jih potrebujejo za preživetje, podobno kot na telesnem področju hrano in zrak.

> Spoštovanje, strpnost, solidarnost in druge osnovne socialne vrednote pomenijo ključni korak v doseganju sožitja med ljudmi in različnimi generacijami.

Spoštovanje, strpnost, solidarnost in druge osnovne socialne vrednote pomenijo ključni korak v doseganju sožitja med ljudmi in različnimi generacijami. Ne razvijejo se čez noč, čeprav bi si to morda včasih želeli. Že zelo zgodaj jih je treba začeti gojiti, jih negovati, spodbujati, ceniti, osmišljati in ustvarjati pogoje za njihov razvoj pri malo večjih otrocih ter z njimi ovrednotiti življenje pri najstarejših otrocih v srcu, sicer že starostnikih, navaja Čerče (2010).

V projektu Razveselimo starejše smo sledili temeljnim veščinam, kot so spoštovanje, strpnost in solidarnost. Ugotavljam, da se omenjene vrednote pri prostovoljnem delu mladostnikov zelo pomembne. Domače okolje in šola močno vplivata na socialne vrednote, da se začnejo razvijati že pri majhnih otrocih. Neizmerno vesela sem, da so otroci v vrtcih in učenci v osnovnih šolah sposobni gojiti spoštljive odnose do starih ljudi, jih spoštovati, se pogovarjati z njimi, se smejati ter ustvarjati čudovita dela, ki so v veselje otrokom in stanovalcem doma. Kot navaja Ramovš (2017, str. 468), je ena ura medgeneracijskega prostovoljskega druženja tedensko – mlajšega s starejšim človekom, starejšega z mlajšim – dobra naložba, ker utrjuje in plemeniti solidarno sožitje.

> Domače okolje in šola močno vplivata na socialne vrednote, da se začnejo razvijati že pri majhnih otrocih.

Učinki prostovoljnega dela v osnovni šoli in spoznanja mednarodnih maturantov

Prostovoljno delo na šolah ima poleg sedanjih in neposrednih učinkov na otroka in njegovo okolje tudi trajne učinke na človeško vedenje in učinke širokih razsežnosti na globalni sceni našega planeta. Tako kot govorimo o dolgoročnem in globalnem pomenu ekologije, bi lahko govorili o dolgoročni in globalni vrednosti varovanja in gojenja človečnosti. V teh prizadevanjih ima prostovoljno delo otrok na šolah gotovo prepoznavno mesto in vlogo, ugotavlja Mikuš Kos (2015).

Vsa leta vodenja prostovoljnega dela na šoli smo močno poudarjali njegov pomen pri izobraževanju učencev. Pomembno je bilo, da so pridobili znanja o značilnosti staranja, boleznih in spremembah, ki spremljajo starega človeka. Znanje učencem pomaga, da se znajo približati starim ljudem in tako vzpostavijo dobre odnose, ki plemenitijo medsebojno razumevanje in spoštovanje. Tako se učenci pri svojem delu počutijo varne, zadovoljne in srečne. V skupini se učenci pogovarjajo o obliki pomoči, ki jo lahko nudijo.

Delo prostovoljca poteka pod vodstvom mentorjev, to so šolski svetovalni delavci ali učitelji. Pogoj za kakovostno in trajnostno prostovoljno delo v okviru šole sta dobra organizacija in ustrezno mentorstvo. Prostovoljno delo v okviru šole vpliva pozitivno na psihosocialno vzdušje v šoli, je vir

človeških energij za pomoč učencem v učnih ali drugih težavah, deluje pozitivno na osebni razvoj prostovoljcev, ima preventivno vrednost pri zmanjševanju psihosocialnih težav v šoli. Če prostovoljci pomagajo osebam zunaj šole, raste ugled šole v okolju. To je tudi investicija v socialni kapital prihodnosti. Raziskave kažejo, da osebe, ki so delovale v otroštvu ali mladosti kot prostovoljci, večinoma tudi kot odrasli delujejo proaktivno na področju širjenja in udejanjenja vrednot in praks solidarnosti. Mnogi v svojih poklicnih vlogah (učitelji, psihologi idr.) širijo prostovoljno delo, ugotavlja Mikuš Kos (2020, str. 4).

Tudi na II. gimnaziji Maribor med dijaki aktivno poteka prostovoljno delo, kar bogati socialni kapital

V programu mednarodne mature na II. gimnaziji Maribor že več kot trideset let ponujamo predmet CAS, v okviru katerega dijaki opravljajo kreativne, športne in prostovoljske dejavnosti.

Dijaki z medgeneracijskim sodelovanjem v obliki prostovoljstva pridobijo veliko pozabljenih veščin, novih (spo)znanj s področja zgodovine, antropologije, pomembnih življenjskih modrosti, naučijo se strpnosti, sprejemanja drugačnosti in spoznanja, da je življenje v starosti prav tako zanimivo in (po)polno. Dijaki v svojih refleksijah pišejo, da so starostniki edinstveni in polni življenjskih modrosti, veseli jih, da so pripravljeni z njimi deliti svoje izkušnje, modrosti in življenjske zgodbe, dijaki so veseli njihove pozitivne naravnanosti in dobrih nasvetov, presenečeni so nad odprtimi mislimi starostnikov in širokim pogledom na svet, navaja Cajnko (2017, str. 24–25).

Slika 1: Nepozabni trenutki medgeneracijskega sodelovanja učencev

Koncept in vizija Osnovne šole Muta in doma Hmelina Radlje ob Dravi, kjer poteka dejavnost

Vrednote imajo nedvomno pomembno vlogo v našem življenju. Upravičeno jih označujemo kot življenjska vodila, navaja Musek (2000, str. 329).

Na Osnovni šoli Muta se trudimo našim učencem privzgojiti osnovne in nujne vrednote, kot so odgovornost ter spoštovanje sebe, drugega in okolja, v katerem živimo, ter jim dati potrebno znanje in kompetence za nadaljevanje šolanja in dosego želenih ciljev.

Cilj vzgojnega delovanja je vizija Osnovne šole Muta, ki se glasi: »Skupaj se učimo, vzgajamo, ustvarjamo in sprejemamo drugačnost.« Zavedanje vrednot, kot so pravičnost, poštenost in iskrenost, odgovornost, sočutnost, strpnost do drugačnosti, prijaznost in spoštovanje, znanje, izobrazba ter zdravje in delavnost, nam pomaga, da ostanemo osredotočeni na tisto, kar je pomembno za vse sodelujoče in kar imamo zapisano v naših dokumentih.

Vizija doma Hmelina, doma za starejše občane, s katerim sodelujemo, je postati eden najboljših domov v širšem slovenskem prostoru, prepoznaven po inovativnosti, kakovosti storitev, domačnosti bivanja in odprtosti za sodelovanje in spremembe.

Projekt razveselimo starejše

Projekt Razveselimo starejše zajema sodelovanje učencev Osnovne šole Muta s stanovalci doma Hmelina Radlje ob Dravi, kjer dejavnost tudi poteka.

Da je projekt zaživel, sem se povezala s socialno delavko doma Hmelina, ji predstavila svojo idejo in cilje o medgeneracijskem sodelovanju učencev osnovne šole in stanovalcev doma ter jo prosila za sodelovanje. Projekt Razveselimo starejše sedaj poteka že vrsto let kot zelo uspešna oblika medgeneracijskega sodelovanja in povezovanja.

Učenci se v projekt vključujejo prostovoljno, nekatere izmed njih pa sem povabila osebno, ker sem menila, da imajo posluh za delo s starimi ljudmi. V skupino je vključenih do dvajset učencev v starosti od 11 do 14 let. Nekateri prvič, drugi drugič ali tretjič. Da je projekt zaživel, sem se povezala s socialno delavko doma Hmelina, ji predstavila svojo idejo in cilje o medgeneracijskem sodelovanju učencev in stanovalcev doma ter jo prosila za sodelovanje.

V medgeneracijskem sodelovanju so učenci spoznali, da imajo stari ljudje še veliko življenjske energije, prav tako nasmeškov na obrazu in motivacije za delo. Stanovalci doma pa so ugotovili, da so jim pri tem mlada otroška srca v veliko veselje in pomoč.

Da se lahko uresničijo cilji v projektu, je izobraževanje in pridobivanje znanja za prostovoljce zelo pomembno. Zaradi nepopolnih informacij o staranju bi se lahko tudi zgodilo, da bi za prostovoljce bila naloga, ki jo opravljajo, pretežka, in bi opustili dejavnost. Zato se mentorji trudimo, da prostovoljce primerno izobražujemo, saj je pri njihovem delu vztrajnost zelo pomembna. Učence prostovoljno delo bogati, jih uči strpnosti v odnosih, spoštovanja, prijaznosti, sočutnosti in odgovornosti. Seveda se zgodi, da posamezniki naletijo na ovire in težave, zato je izobraževanje in delo pod vodstvom mentorja nujno. Le s skupnimi močmi nam bo uspelo, kakor tudi navaja Žorž (2000, str. 18–23), da je za uresničevanje vrednot potrebna trdna svobodna odločitev, vsakič znova. Človek se mora vedno znova odločati, ali ji je pripravljen slediti. Potrebna je vzgoja za vrednote, potrebna je osebnostna rast – treba se zavestno opredeljevati za vrednote, in sicer tako, da jih sprejmemo za svoje, jih postopoma »ponotranjimo«.

> Znanje učencem pomaga, da se znajo približati starim ljudem in tako vzpostavijo dobre odnose, ki plemenitijo medsebojno razumevanje in spoštovanje.

Cilji projekta Razveselimo starejše

- Učenci spoznajo značilnosti staranja.
- Učenci s pogovorom razveseljujejo stare ljudi v domu in jim tako preženejo trenutke osamljenosti.
- Učenci spoznajo potrebe in želje starih ljudi.
- Učenci razvijejo občutek in smisel za zdrav odnos in povezanost s starejšo populacijo.
- Učenci se zavedajo pomembnosti medgeneracijskih vezi.
- Učenci sodelujejo v različnih delavnicah v domu.
- Učenci navežejo trajne prijateljske vezi.

Izvedba delavnic (tekoče šolsko leto)

- Oktober: Delavnica Ličkanje koruze ter pomoč pri hoji in vožnji z invalidskim vozičkom.
- November–december: Ustvarjanje v delavnicah Skupaj barvamo, Izdelujemo novoletne okraske, Pečemo kekse
- December: Sodelovanje v delavnici Izdelovanje božičnih okraskov
- Januar–februar: Priprava in izvedba kulturnega programa v domu
- Marec: Sodelovanje v delavnici Barvanje pirhov in peka potice
- Maj–junij: Zaključek projekta v domu; razstava izdelkov, plakatov in fotografij skupnega druženja

Način spremljanja uspešnosti

Vpliv na kakovost življenja otrok

- Učenci so s prostovoljnim delom pridobili novo izkušnjo, da lahko s starejšimi ljudmi dobro sodelujejo. Spoznali so, da stari ljudje zmorejo marsikaj kljub težavam; npr. če lahko delajo samo z eno roko, lahko sodelujejo pri ličkanju koruze, peki potice, igrajo družabne igre, kot je človek ne jezi se.
- Druženje starejše populacije z mlajšo vpliva na kakovost preživljanja prostega časa mladostnikov. Učenci so povedali, da so bili zadovoljni in srečni,

ko so skupaj ustvarjali v različnih delavnicah.

- Vsi učenci naše šole ne živijo s starimi starši, v domu so imeli priložnost dobiti pozitivne izkušnje druženja s starimi ljudmi. Spoznali so tudi, kakšno je življenje v domu, da je zanimivo in da je na voljo veliko programov, v okviru katerih lahko stari ljudje na različne načine premagajo osamljenost.
- Stanovalci so prispevali k izboljšanju kakovosti življenja otrok tudi tako, da so jih lepo sprejeli, jim povedali svoje zgodbe in skupaj z njimi ustvarjali v različnih delavnicah, kar je otroke presenetilo, saj so spoznali, da imajo stari ljudje še veliko volje in življenjske energije.
- S tem ko so otroci stanovalcem pripravili nastop, so krepili veščine nastopanja in samozavest ter premagovali strah.
- Svoje vtise učenci objavljajo v šolskem in občinskem glasilu.

Vpliv na kakovost življenja stanovalcev

- Stanovalci doma so povedali, da so se spomnili na svoje vnuke, ko so se srečali z učenci naše šole, in na to, kako lepo so se imeli z njimi.
- Druženje mlajše generacije s starejšo prinaša obogatene medsebojne odnose, kar prispeva h kakovostni starosti.
- Stari ljudje na mlajše prenašajo znanje in izkušnje iz svojega življenja ter jih seznanjajo z veselimi dogodki, s katerimi se srečujejo v domu.

Slika 2: Družabne igre in pogovori

- Učenci jih prevzamejo s svojo otroško energijo in smehom ter jim pomagajo pri hoji in vožnji z invalidskim vozičkom. Sodelovanje otrok v različnih delavnicah je popestrilo prijetna druženja v domu, ki se jih bosta obe generaciji še dolgo spominjali.

Izobraževanje učencev

Cilji

- Uvajanje prostovoljcev v prostovoljsko delo.
- Uvajanje prostovoljcev v aktivnosti.
- Motivacija prostovoljcev.
- Prednost vrednot.
- Poznavanje strokovnega področja: Učence osveščamo o značilnosti staranja, bolezni v starosti, da se s svojim znanjem znajo približati starim ljudem.
- Socialne veščine: Spodbuda za prijetno in ustrezno komunikacijo, kar pomeni ustvariti dober odnos s stanovalci doma.
- Učenci v skupini (v šoli) povejo svoje izkušnje.
- Učence informirati in seznaniti o demenci.
- Sodelovanje v različnih delavnicah v domu.
- Izdelava plakata o pomoči, ki jo potrebujejo stari ljudje.

Vsebina

- Nujno je, da učenec prostovoljec spozna značilnosti staranja, bolezni v starosti, da se s svojim znanjem zna približati starim ljudem. Znanje, ki ga učenci pridobijo, jim pomaga, da lažje vzpostavijo medsebojno sodelovanje s starimi ljudmi in jih tudi razumejo.
- Ustvariti dober odnos s stanovalci doma Hmelina tudi pomeni, da se učenci informirajo o značilnostih, ki jih prinaša demenca. Tako se lahko razumejo s stanovalci doma Hmelina in se z njimi sproščeno pogovarjajo.
- Učenci se v šoli srečujejo v skupini, v kateri jih izobražujem o značilnostih staranja. V skupini se učenci pogovarjajo in si delijo izkušnje, ki so jih pridobili

skupaj s starimi ljudmi. Pogovarjajo se tudi o obliki pomoči, ki jo lahko nudijo.

- Učenci se zavedajo svoje odgovornosti, ki jo prevzemajo, zato je srečevanje v skupini (v šoli) nujno. Tako se učenci pri svojem delu počutijo varne, zadovoljne in srečne.
- Namen skupine je, da se v učencu razvijata občutek in smisel za zdrav odnos in povezanost s starejšo populacijo. S tem se ohranjajo tudi medgeneracijske vezi. Pomembna pa je tudi strpnost učencev pri njihovem delu.

Učne oblike: frontalna, individualna, skupinska, delo v dvojicah.

Učne metode: razlaga, demonstracija, pripovedovanje, poročanje, pogovor, delo z besedilom (intervju), praktično delo, izdelava plakata, nastopanje v domu.

Sodelovanje v različnih delavnicah v domu Hmelina

Z učenci in s stanovalci doma Hmelina smo skupaj zaznamovali marsikateri dan. Med najaktivnejšimi in najpestrejšimi delavnicami so tako učenci kot stanovalci doma izpostavili ličkanje koruze in peko potice ob posebnih praznikih.

Krepitev moči

Na področju socialnega dela je krepitev moči pri starih ljudeh temeljna. Usmeri nas k iskanju človeških virov in moči starih ljudi. V domu Hmelina, kjer potekajo različne delavnice, stari ljudje uresničujejo svoje želje in svoje moči. V eni izmed delavnic ličkanja koruze in peke potice, ki so jo stari ljudje v intervjuju uvrstili na prvo mesto, je močno izražena volja in moč starih ljudi. Stari ljudje pri tem uresničijo svoje interese, saj so dobili priložnost, da obudijo spomine na preteklost. Preteklost je del njihovega življenja, ko so bili pri različnem delu zelo uspešni in aktivni. V delavnici, v kateri so aktivno vključeni, se jim ponovno ponudi priložnost, da lahko obudijo spomine na te dogodke. Kljub starosti in različnim boleznim jih znova prevzame življenjska energija ter ličkajo koruzo in pečejo potico (čeprav nekaterim peša fizična moč zaradi zdravstvenih pomanjkljivosti). V skupini se pogovarjajo, navezujejo stike z otroki in pripovedujejo, kako so to počeli v preteklosti.

Nekateri zaradi zdravstvenih pomanjkljivosti (na primer po kapi imajo prizadete prste na rokah) ne morejo sami oluščiti koruze, vendar kljub temu sedijo v krogu in naredijo samo del opravila, na primer držijo skledico za ličkanje koruze in ob tem podoživljajo svoje delo iz preteklosti. Čutijo se pomembne (so del skupine), saj skupaj opravijo delo, ter ob tem podoživljajo pretekle dogodke in učencem pripovedujejo različne zgodbe. Stari ljudje se tako počutijo ustvarjalne, saj so avtonomni na svojem področju.

Medgeneracijsko sodelovanje na oddelku za dementne osebe

V domu Hmelina vsako leto obiščemo oddelek za dementne osebe in z njimi izvedemo delavnice na različne teme, npr. skupaj izdelujemo okraske iz papirja, iz testa izdelujemo različne oblike keksov in tudi rišemo. Z dementnimi osebami se tako neposredno srečujemo in imamo možnost z njimi preživeti ustvarjalen čas na različne načine. Opazili smo, da imajo, čeprav so oboleli za demenco, dobre dneve, ko lahko odlično sodelujejo v ustvarjalnih delavnicah in se pogovarjajo z učenci.

Mnoge izgube duševnih ali psihičnih zmogljivosti se dogajajo pri zelo starih ljudeh in ne pri tistih, ki so v

Slika 3: Pogovarjamo se. Hvala ker si ob meni.

šestdesetih, sedemdesetih in zgodnjih osemdesetih letih življenja. Za to ni odgovorna starost, temveč depresije, vplivi zdravil, pomanjkanje vadbe, socialni pogoji življenja in še mnogo drugih dejavnikov, ugotavljajo Hlebec, Kavčič in Počrvina (2013, str. 28).

Medgeneracijsko sodelovanje pomaga dementnim osebam ohraniti njihovo samostojnost. Prav tako se med učenci in stanovalci doma Hmelina splete osebni odnos, ki obojim okrepi in obogati socialno mrežo.

Izkušnje v evropskih državah kažejo, da svojci oseb z demenco niso deležni ustrezne strokovne podpore, niti kadar je ta na voljo, vse dokler njihove potrebe niso že kritične. To povečuje potrebo po poznejših, dražjih storitvah. Svojci, ki so deležni dobre podpore po diagnozi, lahko zagotovijo kakovostno življenje osebi z demenco in sebi: oseba z demenco ostane čim dalj časa doma, kar je najbolj humano, etično in za družbo najceneje (Ministrstvo za zdravje RS, 2016).

Slika 4: Skupaj zmoremo.

Kakovostno preživljanje prostega časa

Medgeneracijsko sodelovanje daje priložnost otrokom in stanovalcem doma, da lahko kakovostno preživijo prosti čas. Medsebojno sodelovanje zvišuje kakovost bivanja starih ljudi v domu, širi socialne mreže in je most do kakovostne starosti.

Prosti čas je zelo širok pojem. Je čas, ki ni zapolnjen s področji dela, šole, družine in družbe, ki ji pripada posameznik. Je čas svobode, ki ga vsak posameznik oblikuje po svojih željah, kar počne, pa ga osrečuje in izpopolnjuje identiteto ter vpliva na osebnostno rast (Hočevar, 1977).

Učenci naše šole, ki so za vrednoto izbrali skrb za sočloveka, z veseljem podarijo svoj prosti čas stanovalcem doma Hmelina.

Kljub temu pa Ule in Kuhar (2002) ugotavljata, da mladi najpogosteje prosti čas preživljajo tako, da obiskujejo gledališče in kino, se ukvarjajo s športom ali pa lenarijo.

Vesela sem, da učenci naše šole, ki so za vrednoto izbrali skrb za sočloveka, kakovostno preživljajo svoj prosti čas. Prosti čas preživijo kakovostno, in sicer »z roko v roki«, kar pa pusti starim ljudem pečat v njihovem srcu in smehljaj na obrazu.

Čeprav se je bilo treba naučiti peljati invalidski voziček, je ta naloga za učence ena izmed najaktivnejših in najpriljubljenejših. Učenci so se počutili koristne in so bili veseli, da so lahko pomagali starim ljudem v domu Hmelina.

Učenci naše šole so se v času karantene s stanovalci doma Hmelina povezali prek videoklica

Tudi v času učenja na daljavo so bili učenci OŠ Muta aktivni na področju prostovoljnega dela.

Mojega predloga so se zelo razveselili in takoj sprejeli izziv ter podarili svoj prosti čas tudi v času, ko smo bili daleč drug od drugega. Medgeneracijsko druženje je zaznamovalo tako učence kot stanovalce doma. Na zadnjem srečanju so skupaj aktivno telovadili – podajali so si žogice, metali kroge, razgibavali roke ... Obljubili smo si, da se kmalu srečamo, vendar nihče od nas ni pričakoval, da bo to srečanje drugačno kot do sedaj.

Učenci so zapisali nekaj utrinkov:
»Učenci, ki obiskujemo dom starostnikov, smo prek aplikacije Viber poklicali stanovalce doma. Naprej smo se pogovarjali, kako je v domu v času epidemije, kaj počnejo, kako se počutijo. Povedali so nam, da tudi njih pokličejo njihovi domači, da se tudi oni učijo,

kako se lahko povežejo prek računalnika in telefona. Prek videoklica sem se pogovarjala s štirimi starostniki. Tudi mene so vprašali, kako poteka pouk na daljavo in kdaj pridemo ponovno v dom. Z veseljem jih bom ponovno poklicala in jim polepšala dan.« Tjaša, 7. r.

»Ko me je učiteljica vprašala, ali bi sodeloval pri videoklicu v dom Hmelina, sem se zelo razveselil. Sprejel sem izziv, da bom stanovalcem prek videoklica zaigral na harmoniko. Spomnil sem se, da se imamo v domu vedno lepo. Med nami vedno vlada dobra volja.« Enej, 8. r.

Slika 5: Pogovori s stanovalci doma prek videoklica. Imamo se radi.

Učenci so povedali, da je bilo neposredno prek videoklica osebni stik s stanovalci doma težje vzpostaviti, saj ni bilo očesnega stika, ki jim veliko pomeni. V preteklosti so si lahko ob srečanju pogledali v oči, si v pozdrav podali roko in se tudi objeli. Posebej so se morali potruditi, da so razvili prijeten pogovor in prijetno vzdušje, saj je bil pogovor prek videoklica tudi za učence nekaj novega.

Učenci so tudi opazili, da so se nekatere osebe spremenile zaradi bolezni, zato so se morali potruditi, da je pogovor po videoklicu potekal v prijetnem vzdušju.

Kljub temu pa so stanovalci učence presenetili, saj so jih sami povprašali, kako poteka učenje na daljavo. V času epidemije covida-19 je bil videoklic edina možnost, da so se lahko pozdravili in slišali.

Učenci so povedali, da so ob posrednem stiku od doma s stanovalci v domu imeli več časa za pogovor in spoznavanje, bilo je več očesnega stika, kar je prineslo prijetno vzdušje in dobro komunikacijo. Učenci so tudi opazili, da so jim posredno v domu stanovalci več zaupali, tudi sami so lažje vzpostavili osebne stike in pogovori so potekali v zelo prijetnem vzdušju.

Ob posrednem stiku v domu so učenci začutili, da so jih bili stanovalci vedno zelo veseli, začutili so tudi njihovo bližino ob rokovanju, kar jih je še posebno povezalo.

Kritične točke projekta

- V času covida-19 so bile velike ovire za medgeneracijsko druženje učencev s stanovalci zunanje razmere – omejitve, ki so potekale v državi. Domovi za stare niso sprejemali učencev oziroma šol, da bi lahko obiskovali stanovalce, s katerimi so vzpostavili dobre odnose. Učenci so pogrešali stanovalce doma.
- Stanovalci doma imajo zaradi bolezni, kot so depresija, demenca, različna psihična stanja, različne težave s komunikacijo, kar lahko povzroči zavračanje pogovorov stanovalcev z učenci. Tudi težave, kot so prebolela kap, posledice različnih terapij, lahko povzročijo, da se težje sporazumevajo.
- Nekateri stari ljudje zaradi značajskih sprememb ne zaupajo mladim in odklanjajo pogovore z njimi oziroma jih zavračajo.
- Zaradi demence pogosto teče komunikacija bolj oteženo, v odnosih je veliko nepričakovanih dogodkov, zato je osveščanje o tej bolezni ključno za učence.
- Nenadna smrt stanovalcev velikokrat učence preseneti in jim pusti grenak spomin. Zato je pomembno, da mentor učence o tem obvesti predhodno, saj učenec pride v dom z velikim pričakovanjem, da se bo lahko ponovno pozdravil z osebo, ki mu je veliko zaupala.
- Težava so tudi odsotni stanovalci doma, ki so na dogovorjeni termin v bolnišnicah zaradi bolezni.

- Ovire pri prostovoljcih: Nekateri prostovoljci tudi spoznajo, da je prostovoljstvo težka naloga, in kmalu opustijo dejavnost. Pomembna je vztrajnost prostovoljcev.

Primeri dobre prakse z analizo Most do kakovostne starosti

Razvijanje projektov tudi v prihodnje

Moja velika želja je, da bi se podobni projekti razvijali tudi v prihodnje, zlasti da bi obstoječe projekte dobro podprli ravnatelji osnovnih šol in starši otrok.

S skupnimi močmi in dobrim zgledom bomo vplivali na vrednote, ki so za mlade še kako pomembne in so most do kakovostne starosti vsakega posameznika.

Priporočila

- Glede na uspešnost medgeneracijskega sodelovanja bomo na naši šoli nadaljevali s projektom Razveselimo starejše in s tem širili pozitivne vrednote, ki bogatijo mlado generacijo.
- Zaradi pozitivnega vzdušja, ki se ustvari pri medgeneracijskem sodelovanju, predlagam, da bi medgeneracijsko sodelovanje izvajali pogosteje in v vseh domovih za starejše.
- Pogostejše sodelovanje osnovnih šol in vrtcev v domovih.
- Širjenje različnih oblik medgeneracijskega sodelovanja na šolah, kot na primer učna pomoč starejših učencev ali skupne igre starejših učencev z mlajšimi pri podaljšanem bivanju.
- Medgeneracijsko sodelovanje šol bi lahko potekalo tudi v času poletnih počitnic, saj je pomembno, da mladi kakovostno preživljajo svoj prosti čas.

Analiza

Medgeneracijsko sodelovanje je bilo koristno za otroke kot za stanovalce, saj so od tega vsi bogatejši za lepo izkušnjo.

- Otroci so ob druženju s stanovalci doma pridobili na področju socialnih stikov, spoznali so starost in razlike med generacijami.
- *Z obliko medsebojnega druženja in povezovanja so stari ljudje na mlajše prenesli izkušnje in znanje, ki so ga pridobili v svojem življenju.*
- V medsebojnih oblikah sodelovanja so odkrili veliko ustvarjalnosti, pozitivne energije in volje. Stari ljudje imajo možnost, da v različnih skupinah, v katerih se medgeneracijsko povezujejo, *pokažejo svojo ustvarjalnost in identiteto ter tako na mlajše prenašajo izkušnje in znanje, ki so ju pridobili v svojem življenju.*
- Kljub pestrim programom v domu in oblikam medgeneracijskega sodelovanja se stari ljudje v domovih velikokrat počutijo osamljene, velikokrat pogrešajo obiske svojih odraslih otrok in vnukov. Učenci so jim velikokrat s prisrčnim pozdravom, spodbudnimi in sočutnimi besedami popestrili dan in jim pregnali trenutke osamljenosti.
- Projekt spodbuja mlade generacije k prostovoljstvu ter hkrati spodbuja različne oblike solidarnosti in sožitja med generacijami.
- Učenci so se naučili biti strpni v medsebojnih odnosih.
- Učenci si s stanovalci doma delijo lepe in žalostne trenutke. Srečanja s stanovalci se vedno razveselijo.
- Dom Hmelina Radlje je omogočil, da smo lahko cilje, ki smo jih zadali, tudi uresničili.

Zaključna spoznanja in sklepi

- Projekt Razveselimo starejše spodbuja mlade generacije k prostovoljstvu ter hkrati spodbuja različne oblike solidarnosti in sožitja med generacijami.
- Izobraževanja o značilnosti staranja in dobri odnosi med učenci in stanovalci doma gradijo dobre prijateljske vezi in nepozabne trenutke.
- Učenci za opravljanje svojega dela potrebujejo podporo in spodbudo.

- *Z obliko medsebojnega druženja in povezovanja so stari ljudje na mlajše prenesli izkušnje in znanje, ki so ju pridobili v svojem življenju.*
- Učenci so spoznali, da imajo stari ljudje še veliko življenjske energije in motivacije za ustvarjanje in skupno delo.
- Sklepamo lahko, da imajo učenci posluh za delo s starimi ljudmi, saj znajo poslušati in so potrpežljivi sogovorniki. S poslušanjem in pogovorom razveseljujejo stare ljudi v domu in jim tako preženejo trenutke osamljenosti.
- Sodelovanje učencev v projektu pomembno vpliva na osebnost učencev in hkrati prinaša razvijanje kvalitativnih osebnostnih vrednot posameznika. Sodelovanje daje mladim možnost, da razvijajo spoštljiv odnos do starejše generacije.
- Učenec nameni svoj prosti čas za dobrobit drugega, ki potrebuje našo pozornost, da lahko oblaži trenutke osamljenosti.
- Dejavnosti v različnih delavnicah so otroke in stanovalce doma povezale, saj so se skupaj igrali, ustvarjali, se sprehajali, telovadili in se pogovarjali.
- Izzivi, kot je projekt Razveselimo starejše, pomagajo širiti različne oblike prostovoljnega dela, zlasti na področju medgeneracijskega sodelovanja.
- Učenci so se naučili biti strpni v medsebojnih odnosih. ■

Slika 6: Na sprehodu

Viri in literatura

Cajnko, J. (2017). *Bilten doma starejših občanov Tezno,* 2017. Maribor: Dom starejših občanov Tezno.

Čerče, M. (2010). *Z roko v roki.* Slovenj Gradec: Gimnazija Slovenj Gradec. http://scsg-gim.splet.arnes.si/files/2021/01/Z-roko-v-roki_KV_knjiga.pdf

Dom Hmelina. (2008). *Letni delovni načrt, 2008* (interno gradivo). Radlje ob Dravi: Dom Hmelina Radlje ob Dravi.

Hlebec, V., Kavčič, M., Počrvina Ogulin, G. (2013). *Staranje, izziv za izobraževanje in medgeneracijsko sodelovanje. Učbenik programa za usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih.* Ljubljana: Zveza ljudskih univerz Slovenije.

Hočevar, F. (1977). *Prosti čas.* Zbirka priročniki. Ljubljana: Zveza kulturno-posvetnih organizacij Slovenije.

Mikuš Kos, A. (2020). Prostovoljno delo mladih, državljanska odgovornost in koronavirus. *Šolsko svetovalno delo, 24*(3), 2–3.

Mikuš Kos, A. (2015). *Nagovor ob 10. kongresu slovenskega prostovoljstva*, Ljubljana, 27. november 2015. Tipkopis.

Mikuš Kos, A. (2015). *Nagovor ob predstavitvi priročnika ABC prostovoljstva v šolah.* http://www.filantropija.org/prostovoljsko-delo-kot-zlata-snov-in-zlata-energija-cloveskega-vesolja/

Miloševič Arnold, V. , Poštrak, M. (2003). Uvod v socialno delo. Ljubljana: Študentska založba.

Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote.* Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Osnovna šola Muta. (2016). *Letni delovni načrt, 2016,* Muta, (interno gradivo).

Ramovš, J. (2017). *Sožitje v družini.* Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.

Ramovš, J. (2003). *Kakovostna starost. Socialna gerontologija in gerontagogika.* Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.

Ule, M., Kuhar, M. (2002). Sodobna mladina: Izzivi sprememb. V Miheljak, V. (ur.), *Mladina 2000. Slovenska mladina v prehodu v tretje tisočletje.* Ljubljana: MŠZŠ, Urad za mladino, Založba Aristej.

Statistični urad RS. (2015). http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6584

Žorž, B. (2012). *Vzgoja za vrednote*. Koper: Ognjišče.

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**.

Prof. dr. Metod Resman je lani praznoval svoj osemdeseti 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 izrazito 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. Metodom 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, izmenjavanje 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 izvzamemo individualno učno pomoč učencem s posebnimi potrebami.

Pedagog je lahko učitelju v pomoč še pri marsikaterem vprašanju dela v razredu (oddelku), 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, ravnatelj, 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 primernega 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, sramotenja, očitanja 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 njihovemu 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 izrekati pripombe na račun učiteljevega dela ali odnosa do otroka, s katerimi bi kakor koli prizadel učitelja, ker bi to utegnilo 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 pedagogove 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 pedagogovim svetovalnim poslanstvom. Poznavanje teh področij zagotovo dviguje kompetence pedagoga in tudi določneje 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 laže 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 laže 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; Staničić 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 hospitiral pri pouku (Staničić 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 (Staničić 1989, str. 28).

Če prelistate knjigo, ki sva jo z dr. Staničićem izdala pred dvema letoma (Staničić 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 covida-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 prioritetne naloge šolske svetovalne službe v času takšnih kriznih razmer in katere so prioritetne 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. Nekatere je prizadela bolj, druge manj. Sklepati je mogoče, da so lahko bolj prizadeti »edinčki«, otroci depreviligiranih, nepopolnih, med zakon-

cema nerazčiščenih odnosov, neizobraženih, ekonomsko slabše stoječih družin.

Kljub sodobni tehnologiji, ki omogoča vizualni stik, s fizično ločitvijo izgubljamo 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 najbolje (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 prioritetne 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 pomanjkanje trdne zavezanosti našemu konceptu in jasni programski enotnosti svetovalna moč in vrednost te službe lahko zvodeni, 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.

Popovič, 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., Čačinovič 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. Šol*sko 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.