

Odnosna kompetenca strokovnih delavcev v osnovni šoli

Prejeto 15.09.2018 / Sprejeto 10.12.2018

Znanstveni članek

UDK 373.3.011.3-051

KLJUČNE BESEDE: odnosna kompetenca, pedagoški odnos, strokovni delavci, osnovna šola

POVZETEK – Sodobni pedagoški diskurzi izpostavljajo pomembnost kakovostnih profesionalnih odnosov med strokovnimi delavci in otroki/mladostniki na osnovni šoli za celosten napredek slednjih. Osredotočili smo se na merjenje odnosne kompetence, ki nam omogoča vpogled v posamezne komponente omenjenih odnosov. Zanimalo nas je, kako strokovni delavci na osnovni šoli ocenjujejo posamezne komponente odnosne kompetence glede na profil in delovno mesto v povezavi z delovnimi izkušnjami (delovna doba). V prispevku smo izhajali iz posameznih delov empirične kvantitativne neeksperimentalne raziskave, ki smo jo izvedli na vzorcu 121 strokovnih delavcev v različnih slovenskih osnovnih šolah. Raziskava je pokazala, da strokovni delavci visoko ocenjujejo svojo odnosno kompetentnost in da obstajajo razlike med ocenami posameznih komponent odnosne kompetentnosti glede na profil ter delovno mesto. Ugotovite nas usmerjajo k pomembnosti višanja profesionalne drže v pedagoških odnosih, kjer je še posebej pomembna samoevaluacija, prav tako pa tudi sposobnosti in kompetence za vzpostavljanje ter vzdrževanje kakovostnih in nadzorovanih strokovnih odnosov do vseh deležnikov osnovnošolskega prostora.

Received 15.09.2018 / Accepted 10.12. 2018

Scientific paper

UDC 373.3.011.3-051

KEYWORDS: relationship competence, pedagogical attitude, education staff, elementary school

ABSTRACT – Contemporary pedagogical discourses highlight the importance of quality professional relationships between education staff and children/adolescents in primary schools for a comprehensive progress of the latter. In the article, we focused on measuring the relationship competence, which gives us insight into the individual components of these relationships. We were interested in how the primary school education staff assess the individual components of the relationship competence according to the profile and workplace in connection with work experience (period of employment). The article is based on the individual parts of the empirical quantitative non-experimental research, which was carried out on a sample of 121 educators from different Slovenian primary schools. The research has shown that the education staff assess their relationship competence highly and that there are differences between assessments of individual components of the relationship competence with regard to profile and workplace. The findings lead us to the importance of raising the professional attitude in pedagogical relationships, where self-evaluation, ability and competences for establishing and maintaining quality and controlled professional relations with all stakeholders in primary school environment are of particular importance.

1 Uvod

Sodobne pedagoške smernice se nagibajo k subjektivizmu, individualizaciji in inkluzivni paradigmi, pri čemer kakovostni odnosi med pedagoškimi strokovnimi delavci in otroki/mladostniki igrajo pomembno vlogo pri spodbujanju celostnega razvoja le-teh. Zato se nam zdi ključno, da raziskujemo načine, kako zagotoviti kakovost teh odnosov v osnovni šoli, saj raziskave potrjujejo statistično pomembnost povezave med kakovostjo odnosov, čustvenim sprejemanjem, odnosno in socialno kompetentnostjo

učiteljev in uspešnostjo, kompetentnostjo učencev na številnih področjih (ne samo na učnem) (Frelin, 2013; Laursen in Nielson, 2016; Vidmar in Kerman, 2016).

Pedagoška perspektiva, ki je usmerjena v življenjski prostor posameznika, vključuje t.i. odnosno razmišljanje, ki vidi edukacijo kot komunikacijo, se zaveda recipročnosti v profesionalnih odnosih z otroki/mladostniki ter predvideva tudi ranljivost vloge strokovnih delavcev (Frelin, 2013), omogoča razvijanje in poglobljanje pedagoškega odnosa (Krajncan in Bajželj, 2008), obeta visoko mero odnosne kompetence.

Za vzpostavitev kakovostnega, enakovrednega odnosa je odnosna kompetenca (Juul in Jensen, 2010), s pomočjo katere strokovni delavec, odrasli prevzame polno odgovornost za odnos in hkrati upošteva individualnost otrok/mladostnikov, ključnega pomena. Definicija odnosne kompetence, iz katere izhajamo (Juul in Jensen, 2010), vsebuje štiri bistvene elemente:

- *videnje* otroka, njegovih specifik in uglaševanje ravnanja nanj,
- *avtentičnost*, ki je vezana na to, da je odrasli sposoben profesionalnega sodelovanja v odnosu,
- *vodstvo*, v povezavi s sposobnostjo načrtovanja in uresničevanja pedagoških procesov, brez poškodovanja otrokove osebne integritete, in
- *odgovornost* odraslega za kakovost odnosa.

Če strokovni delavec torej v šolo vstopa v prvi vrsti kot vzgojitelj, nosilec odnosne kompetence, kjer so v ospredju vzgojni cilji, je to lahko protiutež storilnostno usmerjeni, na izobraževalne cilje naravnani šolski kulturi. Cilj pedagoškega odnosa je torej "vzgoja in izobraževanje mladih prek celotne pedagoške osebe, saj se osebni duh razvija samo skozi osebnega duha" (Krajncan in Bajželj, 2008, str. 57).

Kateri pa so tisti dejavniki, ki bi lahko vplivali na razlike v odnosni kompetentnosti med strokovnimi delavci v osnovni šoli?

Če se najprej dotaknemo vprašanja vpliva profila oziroma izobrazbe strokovnih delavcev na odnosno kompetentnost, naletimo predvsem na argumentacije, ki zanikajo tak vpliv, saj je za razvoj komponent odnosne kompetence potreben ustrezen vzgojni pristop oziroma pedagoški odnos odnosno kompetentnega odraslega do otroka/mladostnika (Juul in Jensen 2010; Krajncan in Bajželj, 2008). Torej je odnosna kompetentnost odvisna od načina vzgajanja ter odnosa s pomembnimi drugimi in se razvija od rojstva dalje. To na nek način potrjuje tudi raziskava, ki so jo opravili Lorenzen idr. (2011), ki v zaključku poudari, da izobrazba oziroma profesija ne vpliva na napredek na področju terapevtskega dela (kjer je bistven kakovosten odnos), ampak so zanj bolj pomembne druge, predvsem osebne kvalitete strokovnega delavca, ki jih Juul in Jensen (2010) opredelita kot osebno karizmo, značaj in sposobnost uveljavitve. Avtorja (prav tam) pa hkrati poudarita, da je z ustreznimi metodami (intervizija, supervizija, evalvacija, analiza, refleksija) v odraslosti možen napredek na področju odnosne kompetentnosti v profesionalnem razvoju. Izobraževalna smer, ki vključuje več omenjenih metod, torej prispeva k napredku na področju odnosne kompetentnosti, tudi v odvisnosti od osebnostnih značilnosti (Juul in Jensen, 2010; Lorenzen idr., 2011).

Ker prakse kažejo (Galimberti, 2015; Rutar, 2016; Zloković, 2009), da se v izobraževalnih procesih polje emocionalno-socialnega oži in da v ospredje vse bolj prihaja individualna odgovornost, ki izključuje družbeni, socialni kontekst in vso odgovornost za napake, težave prenaša na posameznika, se nam zdi pomembno, da bi bili vsi stro-

kovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja po zaključku študija sposobni z vso odgovornostjo kritično vrednotiti lastne odnose, sodbe, vedenja, pri tem upoštevati individualnost otroka, mladostnika in socialni kontekst, iz katerega izhaja, prepoznati vire moči, varovalne dejavnike in s tem skrbeti za kakovostne profesionalne odnose. Na ta način bi omogočili vnašanje socialnega, humanega v šolsko polje in z usmerjenostjo v življenjski prostor otroka/mladostnika pri načrtovanju vzgojnih pristopov kot cilju edukacije strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja tudi uresničevanje inkluzivne paradigme, ki ji glavno "grožnjo" predstavlja medicinski model s kategorizacijo primanjkljajev (Črnak Meglič in Kobal Tomc; 2017, Razpotnik, 2014; Skalar, 1993).

Če nadaljujemo z vprašanjem vpliva delovnega mesta, bi lahko pričakovali, da delovna mesta, ki zahtevajo in omogočajo vzpostavljanje intenzivnejših odnosov med strokovnimi delavci in otroki/mladostniki, predvidevajo bolj odnosno kompetentne strokovne delavce, saj je njihov osnovni cilj vzpostavitev kakovostnega odnosa, medtem ko so druga delovna mesta v osnovni šoli manj odnosno in bolj funkcionalno oziroma ciljno naravnana.

Galimberti (2015) se sprašuje, ali v šolah sploh še obstajajo učitelji, ki krepijo samozavest in prisluhnejo učencem, in poudari, da nekateri le še "brezdušno podajajo snov" (prav tam, str. 28) ter da so čustveno vzgojo pregnali iz šole. Tudi Zloković (2009) meni, da je v aseptičnem kurikulumu vzgojno in socio-emocionalno izobraževanje zanemarjeno. Fielding (2006; v Frelin 2013) meni, da se šole in druge vzgojno-izobraževalne ustanove razlikujejo po tem, kateri odnosi prevladujejo – osebni ali funkcionalni. V sodobni neoliberalistični šoli so v ospredju funkcionalni odnosi, ki zagotavljajo učinkovitost in uspešnost (predvsem v smislu učnih dosežkov) na račun osebnih odnosov (Fielding, 2006; v Ferlin, 2013).

Kot pravita Krajncan in Bajželj (2008), so za kakovostno pedagoško delo poleg teoretičnega znanja, pedagoškega erosa in obvladovanja številnih metod dela pomembna tudi reflektirana izkustva, kar bi lahko pomenilo, da na višjo odnosno kompetentnost vplivajo delovne izkušnje (delovna doba) posameznih strokovnih delavcev, pridobljene z leti prakse, če so seveda pospremljene z analizo, refleksijo in evalvacijo ter s pomočjo in podporo mentorja v razvojno usmerjeni institucionalni kulturi s pedagoškim etosom.

Raziskave s področja kompetenc bodočih učiteljev, vzgojiteljev (Hmelak, 2012; Peklaj in Puklek Levpušček, 2006) kažejo na razkorak med tistimi kompetencami, ki jih ima bodoči učitelj oziroma vzgojitelj ob zaključku študija, in tistimi, ki naj bi jih imel. Razlogi za ta razkorak so številni, kot enega od njih lahko navedemo pomanjkanje izkušenj, ki je razlog za t.i. "začetniško tremo". S pridobivanjem kakovostnih delovnih izkušenj, ki naraščajo z leti delovne dobe ter s kontinuiranim profesionalnim razvojem, se povečuje (odnosna) kompetentnost učitelja, vzgojitelja in drugih strokovnih delavcev, kar vpliva tudi na njihovo (notranjo) motiviranost in profesionalno uspešnost (Juul in Jensen, 2010; Valenčič Zuljan, 2001).

Tako bi kazalo že v samo visokošolsko izobraževanje šolskih strokovnih delavcev vnesti več priložnosti za praktično delo v vsakodnevnih šolskih situacijah, o čemer govorijo tudi Peklaj idr. (2008).

2 Problem, namen in cilji raziskave

Sodobne pedagoške smernice poudarjajo pomembnost kakovostnih odnosov med strokovnimi delavci in učenci za uspešnost slednjih na vseh področjih, vendar nekateri teoretiki (Galimberti, 2015; Juul in Jensen, 2010; Rutar, 2002) opozarjajo, da je v storilnostno naravnani šoli premalo časa in prostora za negovanje odnosov ter posledično za spodbujanje čustveno sprejemajoče klime. Juul in Jensen (2010) menita, da je to tudi posledica strokovnih prepričanj, ki socialno-emocionalni vidik, v katerega uvrščamo tudi komponente odnosne kompetence, ovrednotijo kot nekaj samoumevnega oziroma, kot navaja Galimberti (2015), kot logično posledico izobraževanja.

S pomočjo merjenja odnosne kompetence prispevamo k ustvarjanju refleksivne šolske prakse in odpiramo prostor za poudarjanje pomembnosti socio-emocionalnih vsebin in odnosnega razmišljanja v šolskem prostoru. Z raziskovanjem različnih dejavnikov, ki vplivajo na odnosno kompetentnost strokovnih delavcev, ugotavljamo razlike med njimi in na ta način lažje analiziramo obstoječe prakse ter načrtujemo spremembe, ki bi izboljšale odnosno kompetentnost vseh strokovnih delavcev v osnovni šoli.

Na podlagi tega smo z raziskavo želeli ugotoviti, kako strokovni delavci ocenjujejo posamezne komponente odnosne kompetentnosti in ali se strokovni delavci v osnovni šoli v oceni posameznih komponent odnosne kompetentnosti statistično pomembno razlikujejo glede na profil, delovno mesto in delovno dobo (oziroma delovne izkušnje).

3 Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Zbiranje podatkov je potekalo na spletnem naslovu <https://www.lka.si/admin/survey/?&l=1>. Naslovnike smo prosili, da elektronsko pošto razpošljejo tudi znanim strokovnim delavcem na isti in drugih osnovnih šolah.

Uporabili smo standardiziran vprašalnik Otroci in jaz (Vidmar in Kerman 2016, Vidmar idr., 2015), ki smo ga nekoliko preoblikovali v skladu z namenom naše raziskave. Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz 6 neodvisnih spremenljivk (kraj zaposlitve, spol, profil oziroma izobrazba, delovno mesto in stopnja profesionalnega razvoja, leta delovne dobe) in 11 trditev, ki so zajemale opis vedenj in prepričanj dveh komponent odnosne kompetence (individualnost in odgovornost). Odgovore smo zbirali s pomočjo petstopenjske ocenjevalne lestvice: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto.

Veljavnost ocenjevalne lestvice smo preverili s faktorsko analizo. Pri sklopu ocenjevalne lestvice smo dobili 3 faktorje. Prvi faktor pojasni 31,82% variance, vsi trije skupaj pa pojasnjujejo 54,85% variance, zato ocenjujemo, da je del vprašalnika z ocenjevalnimi lestvicami veljaven.

Zanesljivost instrumenta smo preverjali s postopkom faktorizacije in Cronbachovim alfa koeficientom. Vrednost Cronbachovega α koeficienta je 0,778 ($\alpha = 0,778$), ki

je ravno malo pod kritično mejo za zelo dobro zanesljivost ($\alpha < 0,80$), zato ocenjujemo, da gre za dobro zanesljiv instrument ($r_{tt} = 0,74$).

Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z uporabo pretežno zaprtih vprašanj in z enopomenskimi ter natančnimi navodili za izpolnjevanje vprašalnika, ki so jih pregledali tudi priznani strokovnjaki iz visokošolskih ustanov.

V raziskavo je bilo vključenih 121 strokovnih delavcev iz različnih slovenskih osnovnih šol. Vzorec je neslučajnostni, priložnostni, ki na ravni inferenčne statistike predstavlja enostaven slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

Po izobrazbi je največ sodelujočih strokovnih delavcev socialnih pedagogov (23,1%), profesorjev razrednega pouka (23,1%) ter profesorjev predmetnega pouka (22,3%).

Največkrat je bilo navedeno delovno mesto izvajalca dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) (28,9%) in razrednega učitelja (24,8%).

Največ (36,4%) sodelujočih v raziskavi ima delovno dobo med 10 in 20 let. 20 let ali več dela 21,5% vprašanih. Od 1 do 3 leta dela 14% vprašanih, od 5 do 10 let pa 17,4% zaposlenih strokovnih delavcev. Od 3 do 5 let je zaposlenih najmanj sodelujočih, 9,9%.

Za statistično obdelavo podatkov je bil uporabljen SPSS verzija 22 za Windows. Izvedena je bila osnovna deskriptivna statistika, kjer so bile s frekvenčno analizo izračunane ocene parametrov. Za ugotavljanje normalnosti porazdelitve rezultatov je bil uporabljen Kolmogorov-Smirnov test, ker pa smo ugotovili, da se podatki ne distribuirajo normalno, smo uporabili neparametričen Kruskal Wallisov H-preizkus 2 neenakih vzorcev za preverjanje razlik v odnosni kompetentnosti glede na neodvisne spremenljivke profil, delovno mesto in delovna doba.

4 Rezultati in interpretacija

Pri predstavitvi rezultatov smo sprva predstavili nekatere ocene odnosne kompetence s pomočjo deskriptivne statistike, nato pa smo naredili primerjavo znotraj treh faktorjev (elementov odnosne kompetence) – upoštevanje individualnosti, osebna odgovornost in odziv na nestrinjanje in/ali neustrezno vedenje, ki smo jih dobili s faktor-sko analizo.

Kot smo predvidevali, so bile ocene odnosne kompetentnosti zelo visoke – najnižja povprečna ocena je bila 3,35 ($\bar{x} = 3,35$), kar pomeni včasih, vse ostale ($f = 8$) povprečne ocene pa so bile pogosto in ena zelo pogosto ($\bar{x} = 4,54$). Ob razmeroma visokih ocenah razmišljamo o tem, zakaj prihaja do diskrepance med (samo)ocenami strokovnih delavcev in dejanskim stanjem, ki priča o pomanjkanju odnosne kompetence, čustvene inteligentnosti (Galimberti, 2015, Juul in Jensen 2010; Rutar 2002).

Ker so odnosi, odnosno razmišljanje kljub prizadevanjem za objektivizacijo še vedno precej subjektivna kategorija, še posebej pa to lahko trdimo za kompetence, za katere Štefanc (2012) pravi, da vselej vsebujejo nek temeljni presežek, se jih ne da do popolnosti izmeriti. Poleg nemožnosti popolne objektivizacije so strokovno zaželeni odgovori in pričakovanja do strokovnih delavcev lahko razlog za vrzel med teoretskim

in praktičnim, ko strokovni delavci teoretično sicer vedo, kako naj bi bilo, praktično pa tega ne izvajajo ali pa le zelo redko.

V nadaljevanju se osredotočamo na rezultate ugotavljanja razlik glede na posamezne neodvisne dejavnike (profil, delovno mesto, delovna doba).

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 17,14$, $2P = 0,004$) je pokazal, da obstajajo statistično pomembne razlike v ocenah upoštevanja individualnosti glede na profil oziroma izobrazbo strokovnih delavcev. Najvišje so upoštevanje individualnosti ocenili specialni in rehabilitacijski pedagogi ($\bar{R} = 73,00$), visoko pa tudi drugi profili, primerni za svetovalno delo in DSP ($\bar{R} = 70,87$) ter socialni pedagogi ($\bar{R} = 68,96$). Najnižje ocene so se pojavile pri razrednih učiteljih ($\bar{R} = 41,92$) in v skupini drugo, kjer je šlo večinoma za dvopredmetne učitelje ($\bar{R} = 39,61$).

Visoke ocene profilov specialnega in rehabilitacijskega pedagoga, socialnega pedagoga in drugih profilov, ustreznih za izvajanje svetovalnega dela in DSP, nam kažejo, da so ti bolj kot drugi strokovni delavci sposobni "videti" oziroma "uzreti" otroka, mladostnika, ga priznati in mu s tem omogočiti, da je v celoti sprejet in upoštevan kot enakovreden (Juul in Jensen, 2010). Predvidevati je torej, da študiji omenjenih smeri vsebujejo več vsebin, ki prispevajo k razvoju sposobnosti videti in uzreti drugega, predvsem otroka, ali pa se za tovrsten študij odločajo posamezniki, ki so že v izhodišču bolj empatični in sočutni, sposobni upoštevanja individualnosti.

Zanimiv je tudi podatek, da so od tistih z enim izbranim profilom upoštevanje individualnosti najnižje ocenili učitelje razrednega pouka, saj ravno ti profesionalci delajo z otroki, ki odnose z odraslimi, pomembnimi drugimi, razvojno še postavljajo pred odnose z vrstniki. Menimo, da gre pri tej oceni za možen vpliv profila v povezavi z delovnimi pogoji, saj ti strokovni delavci večinoma delajo z velikimi skupinami otrok, kjer je upoštevanje individualnosti oteženo. Po drugi strani je ocena morda povezana z naravnostjo na funkcionalne odnose (Fielding, 2006; v Frelin, 2013), kjer so v ospredju učni cilji, učni dosežki, ali pa gre zgolj za to, da se tudi v tem primeru izraža, da se učitelji sicer zavedajo pomembnosti odnosne kompetence, vendar pa zanjo niso zadovoljivo opremljeni, kar je pokazala študija danskih (Klassen 2002, v Lauersen in Nielsen, 2016) in srbskih učiteljev (Pantič in Wubbels, 2010, v Lauersen in Nielsen, 2016).

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 4,33$, $2P = 0,50$) je pokazal, da ni statistično pomembnih razlik med ocenami odziva na nestrinjanje in/ali neustrezno vedenje glede na profil oziroma izobrazbo strokovnih delavcev. To nakazuje, da se različni profili strokovnih delavcev med seboj ne razlikujejo v tem, kako doživljajo, vrednotijo in reagirajo v situacijah, ko se otrok ali mladostnik z njimi ne strinja ali izraža frustracije z neustreznim vedenjem. V povprečju včasih upoštevajo mnenje otroka, mladostnika, ko se ta z njimi ne strinja ($\bar{x} = 3,35$), in pogosto niso užaljeni ali prizadeti ob otrokovem neustreznem vedenju, ampak ga razumejo kot neuravnoteženost med otrokom, mladostnikom in okoljem ($\bar{x} = 3,96$).

Omenjene rezultate bi lahko pripisali temu, da so odzivi na nestrinjanja in razumevanje neustreznega vedenja, konfliktov ter odzivanje nanje bolj stvar osebnih kot profesionalnih kompetenc, torej gre za vsebine in vedenja, ki jih pridobivamo že v procesu primarne socializacije, zato jih ne moremo toliko pripisati posamezni stroki. Po drugi strani bi lahko sklepali o enotnejših vsebinah o konfliktih, odzivih, delu v primeru ne-

strinjanj in neustreznega vedenja otrok/mladostnikov v študijskih programih profilov, zajetih v raziskavo.

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 6,75$, $2P = 0,24$) je pokazal, da ni statistično pomembnih razlik med ocenami osebne odgovornosti glede na profil oziroma izobrazbo strokovnih delavcev. Glede na opredelitve, ki jih navajata Juul in Jensen (2010), bi komponento osebne odgovornosti še posebej izpostavili kot tisto, na katero vpliva primarno vzgojno okolje v odvisnosti od odnosov s pomembnimi drugimi, ki so ali pa niso model za odgovorno vedenje in odločitve. Hkrati pa je pri prevzemanju osebne odgovornosti treba upoštevati tudi razvojni vidik, ki nas opominja, da šele posamezne razvojne (tudi profesionalne) stopnje omogočajo način razmišljanja in delovanja, zato, ne glede na vpliv socialno-emocionalnega razvoja v odvisnosti od pomembnih drugih, ne izključujemo možnosti profesionalnega napredka v prevzemanju osebne in kolektivne odgovornosti, na kar pa izobraževanje oziroma študij nima takega vpliva, da bi se med profili pokazale razlike v osebni odgovornosti.

Strokovni delavci ne glede na profil v povprečju zelo pogosto aktivno iščejo nove priložnosti za vnovično vzpostavitev harmoničnega odnosa po konfliktu z otrokom, mladostnikom ($\bar{x} = 4,54$), pogosto prevzemajo popolno odgovornost za kakovost odnosa ($\bar{x} = 4,13$) in pogosto učinkovito sodelujejo z otroki in mladostniki ($\bar{x} = 3,84$) ter prav tako pogosto ob konstantnih konfliktih z otroki in mladostniki razmišljajo o svojem vedenju in ga ustrezno spremenijo ($\bar{x} = 4,06$).

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 22,85$, $2P = 0,00$) je pokazal, da obstajajo statistično pomembne razlike v ocenah upoštevanja individualnosti glede na delovno mesto strokovnih delavcev. Najvišje so upoštevanje individualnosti ocenili strokovni delavci na delovnem mestu svetovalnega delavca ($\bar{R} = 75,17$), visoko pa so jo ocenili tudi učitelji oziroma izvajalci DSP ($\bar{R} = 73,24$), najnižje ocene so se pojavile pri razrednih učiteljih ($\bar{R} = 39,89$).

Obe delovni mesti z najvišjimi ocenami predvidevata in omogočata več individualnega dela in dela z majhnimi skupinami otrok in mladostnikov. Pri individualnem delu je več časa in prostora za reflektirana izkustva na področjih, pomembnih za kakovosten pedagoški odnos (Krajncan in Bajželj, 2008), zato taka delovna mesta zahtevajo več odnosne kompetentnosti strokovnega delavca. Gre namreč za to, da je v ospredju osredinjenost na osebo, da je več priložnosti za simetričen odnos, ki daje otroku, mladostniku občutek enakovrednosti in "upoštevanosti, videnja, uztja", da se strokovni delavec v odnosu do posameznega otroka veliko bolj angažira, saj je njegov cilj uspešno sodelovanje s tem otrokom in zato se hitreje ustvarijo pogoji za emocionalno bližino in sprejemanje.

Po drugi strani so najnižje ocene pri delovnem mestu, ki ga lahko tesno povežemo s profilom razrednega učitelja. Zato lahko razmišljamo o podobnih razlogih, ki smo jih opisali že v interpretaciji rezultatov v zvezi s profilom.

Rezultati so na nek način zaskrbljujoči, saj bi morali profesionalci, ki delajo z mlajšimi otroki (vsaj prvo triletnje), načeloma višje oceniti upoštevanje individualnosti, saj otrokom lahko predstavljajo pomembno drugo osebo, torej model za empatično in sprejemajoče ravnanje. Kot smo že omenili, gre lahko za preobremenjenost razrednih učiteljev, ki zaradi osredotočenosti na učne cilje in zaradi dela z velikimi skupinami nimajo časa in priložnosti za upoštevanje individualnosti, kar pomeni, da so podali realno

oceno. Od tod seveda ne moremo sklepati o tem, da za razredne učitelje upoštevanje individualnosti ni pomembno, lahko pa se zopet vprašamo, kakšni pogoji dela bi jim omogočili, da bi lahko na tem področju napredovali, kar je že predmet nadaljnjih raziskav.

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 9,84$, $2P = 0,04$) je pokazal, da obstajajo statistično pomembne razlike med oceno odziva na nestrinjanje in/ali neustrezno vedenje glede na delovno mesto strokovnih delavcev. Najvišje so odziv na nestrinjanje in/ali neustrezno vedenje ocenili svetovalni delavci ($\bar{R} = 75,30$), najnižje ocene pa so se pojavile v skupini drugo, kjer gre za strokovne delavce v oddelkih podaljšanega bivanja (v nadaljevanju OPB) in tiste, ki imajo kombinacijo dveh ali več delovnih mest ($\bar{R} = 35,82$). Tudi ti rezultati nakazujejo, da pogoji dela in k temu pripadajoče delovne naloge vplivajo na oceno lastnega odziva v primeru nestrinjanja in neustreznega vedenja. Svetovalni delavci bolj kot drugi upoštevajo mnenje otrok, mladostnikov in pokažejo razumevanje za neustrezno vedenje, kar je glede na opredelitev njihove vloge (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008), ki je med drugim tudi podpora in pomoč učencem z vzgojnimi in disciplinskimi težavami, razumljivo. Poleg tega Pečjak (2005) govori o tem, da učitelji še vedno zelo težko odstopijo od bolj tradicionalne vloge svetovalnega delavca, ki je v tem, da dela s problematičnim učencem, ki mu ga je učitelj poslal. V tem primeru naletimo na (formalna in neformalna) pričakovanja do delavcev na posameznih delovnih mestih, ki zagotovo vplivajo na to, katere kompetence so prednostne na posameznem delovnem mestu, saj omogočajo uspešnejše delo. Nakazuje se, da so svetovalni delavci odnosno bolj kompetentni za soočanje s težavami in konflikti, delno zaradi pričakovanj, s katerimi se soočajo na delovnem mestu, delno zaradi uspešnega opravljanja svojega dela in delno zaradi delovnih pogojev, ki jim omogočajo več individualnega dela z učenci.

Izrazito najnižje so svojo kompetentnost na področju odzivanja na nestrinjanja in neustrezno vedenje ocenili strokovni delavci v OPB in tisti s kombinacijo več delovnih mest. Menimo, da gre lahko v prvem primeru za problematiko organizacije dela učitelja v OPB, ki je bolj usmerjevalec na različne popoldanske interesne dejavnosti kot učitelj, kaj šele vzgojitelj. V drugem primeru pa bi šlo lahko za problematiko disperznosti vloge posameznika, ki hkrati opravlja delo na dveh ali celo več delovnih mestih. Že zaradi same časovne organizacije je način dela s poglobljanjem v reševanje težav in konfliktov praktično onemogočen, saj prakse kažejo, da gre pri več delovnih mestih pogosto za kombiniranje pretežno dopoldanskega s pretežno popoldanskim delovnim mestom ali pa za nadomeščanje več zaposlenih hkrati ipd. V obeh primerih organizacijske, časovne in tudi prostorske ovire onemogočajo vzpostavljanje poglobljenih odnosov, kar je lahko za zaposlene precej frustrirajoče in zato svojo kompetentnost nižje ocenjujejo. Lahko gre tudi za to, da se jim zaradi razpršenosti dela ne zdi pomembno, da bi "investirali" v odnose z učenci tudi na način, da upoštevajo njihovo mnenje in razumejo neustrezno vedenje.

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 3,36$, $2P = 0,49$) je pokazal, da ni statistično pomembnih razlik med ocenami osebne odgovornosti glede na delovno mesto strokovnih delavcev. Ta rezultat zopet lahko nakazuje, da je osebna odgovornost bolj stvar osebne kot profesionalne identitete in delovnih pogojev. Glede na to bi bilo zanimivo raziskati, kako strokovni delavci razumejo osebno odgovornost, in opazovati, kako reagirajo v posameznih problemskih situacijah (meriti, koliko osebne odgovornosti pokažejo v praksi). Vsi strokovni delavci, ne glede na delovno mesto, so osebno od-

govornost ocenjevali zgolj z ocenami pogosto in zelo pogosto, zato bi lahko rekli, da so visoko osebno odgovorni in morda je večina v to zares prepričana. Če osebno odgovornost razumemo, kot jo definirata Juul in Jensen (2010), torej kot popolno odgovornost za kakovost odnosa, ki se nadaljuje v kolektivni odgovornosti, potem se nam zastavlja vprašanje, kako to, da se še vedno dogaja, da otroke in mladostnike kategoriziramo in obravnavamo poudarjajoč njihovo individualno odgovornost ter izključujoč družbeni kontekst (Razpotnik, 2014).

Na podlagi analize rezultatov Kruskal-Wallisovih preizkusov ocene vseh treh komponent odnosne kompetentnosti glede na delovno dobo (Ocena upoštevanja individualnosti, $H = 7,78$, $2P = 0,10$; Ocena odziva na nestrinjanje in/ali neustrezno vedenje, $H = 6,76$, $2P = 0,15$; Ocena osebne odgovornosti, $H = 0,35$, $2P = 0,99$) nismo ugotovili statistično pomembnih razlik.

To nas na nek način preseneča, saj so vse teoretske predpostavke nakazovale, naj bi delovna doba pomembno vplivala na posedovanje profesionalnih kompetenc pri strokovnih delavcih, torej je bilo predvideti razlike med strokovnimi delavci glede na delovne izkušnje.

Juul in Jensen (2010) odnosno kompetenco jasno opredelita kot profesionalno, vendar pa Krajncan in Bajželj (2008) nakazeta, da gre pri pedagoškem odnosu z otrokom, mladostnikom za vzgojo preko celotne pedagoške osebe. Gre v tem primeru torej za to, da ne moremo potegniti natančne ločnice med profesionalnim in osebnim, ali morda za problematiko samoocen strokovnih delavcev?

Opozarjamo tudi na to, da rezultati lahko nakazujejo na dejstvo, da je ta del profesionalnega razvoja – torej odnosna kompetentnost – zanemarljiv, saj lahko na podlagi odsotnosti razlik med ocenami odnosne kompetentnosti med strokovnimi delavci glede na delovno dobo predvidevamo, da ti, ne glede na izkušnje, na tem področju ne napredujejo (in jim tudi ni treba).

Kot opozarjata Juul in Jensen (2010), je socialno-emocionalni vidik pedagoškega dela, med katerega spada tudi odnosna kompetenca, gledano sistemsko, očitno še vedno precej samoumeven in odvisen od osebnega in profesionalnega angažmaja vsakega posameznika, kljub znanstvenim dognanjem, ki pričajo o pomembnosti le-tega. Kako pa svoje delo opravljajo strokovnjaki, ki niso odnosno kompetentni? Morda taki posamezniki ne uspejo razviti poklicne avtonomije in tako le prispevajo k ohranjanju obstoječega stanja z nekritičnim naslanjanjem na prevladujoče politične in strokovne diskurze, ki stremijo k “popravljanju” posameznikov (Razpotnik, 2014).

5 Sklep

Nekateri sodobni teoretiki (Juul in Jensen, 2010; Glimberti 2015; Rutar 2002; Zloковиć, 2009) poudarjajo, da so strokovni delavci v šoli podlegli storilnostni naravnosti, učenju s pomočjo kopičenja informacij, binarni logiki in so pozabili na odnose, čustveno opismenjevanje. V svojih razmišljanjih (prav tam) se sprašujejo o odnosni kompetentnosti, čustveni pismenosti strokovnih delavcev na osnovnih in drugih šolah. Visoke ocene odnosne kompetentnosti naše raziskave niso skladne z razmišljanji ome-

njenih teoretikov, saj bi se sicer morale pokazati nižje ocene. Glede na rezultate bi lahko sklepali o sprejemajoči, spodbudni klimi in kakovostnih odnosih strokovnih delavcev, ki so sodelovali v raziskavi, v katerih prevzemajo odgovornost za kakovost in vodenje odnosov z otroki, mladostniki ter se zavzemajo za to, da vsakega otroka spoznajo, ga vidijo in upoštevajo njegove potrebe ter se senzibilno odzivajo na nestrinjanja in neustrezno vedenje.

Pa gre res za opis dejanskega stanja prakse ali, kot smo že nakazali pri interpretaciji, še za eno vrzel med naučenim, teoretskim znanjem (prevladujočimi pedagoškimi smernicami), ki prevladuje v odgovorih, in prakso, ki kaže drugačno podobo? Kot kaže kombinacija teoretičnih dognanj in rezultatov pričujoče raziskave, bi lahko trdili, da gre za prepletenost družbenih, sistemskih, profesionalnih in osebnih dejavnikov, ki vplivajo na odnosno razmišljanje in posledično na oceno odnosne kompetentnosti.

Z raziskavo smo nakazali odgovor na vprašanje vpliva profila, saj so analize pokazale razlike med profili pri oceni upoštevanja individualnosti. Iz rezultatov bi lahko sklepali, da študiji, ki še posebej poudarjajo odnosno naravnost in inkluzivno paradigma, vplivajo na to, kako posamezni profili ocenjujejo pomembnost "videnja" otroka in mladostnika, hkrati pa se nakazuje, da bi bili lahko senzibilnost do otrok in mladostnikov v primeru nestrinjanj in neustreznega vedenja in osebna odgovornost bolj stvar osebnosti kot profila oziroma izobrazbe. Bi bilo torej smiselno razmišljati v smeri, ki jo predlagajo Peklajeva idr. (2008), namreč o posedovanju določenih kompetenc kot o selekcijskih kriterijih za sprejem na študij za bodoče strokovne delavce na osnovni šoli? Glede na to, da sodobna spoznanja poudarjajo pomembnost čustveno sprejemajoče klime in osebnih odnosov za "ustrezen" razvoj otrok in mladostnikov na vseh področjih, odnosne in širše socialno-emocionalne kompetentnosti ne moremo več jemati kot nekaj samoumevnega oziroma kot nekaj, kar pač pride skupaj z izobraževanjem. Cilji vseh študijev, ki usposablajo bodoče strokovne delavce na osnovni in drugih šolah, bi morali biti zastavljeni v smeri spodbujanja razvoja teh kompetenc.

Prav tako so rezultati potrdili nekatera predvidevanja glede vpliva delovnega mesta (delovnih pogojev, organizacije dela, formalnih in neformalnih pričakovanj, motivacije) na oceno odnosne kompetentnosti. Kot smo ugotovili, so nekateri strokovni delavci (svetovalni delavci, učitelji DSP) zaposleni zato, da upoštevajo individualnost in rešujejo težave, povezane z nestrinjanji in neustreznim vedenjem, vendar pa menimo, da bi morali biti vsi strokovni delavci usposobljeni za take oblike dela in hkrati bi jim sistem to moral omogočati, če želimo vzgajati posameznike, ki bodo sposobni empatije, sodelovanja in reševanja težav ter prevzemanja odgovornosti. Omenjene razlike na nek način pričajo o tem, da obstajajo strokovni delavci, ki so usposobljeni za odnosno razmišljanje, kar hkrati odvezuje vse ostale (na drugih delovnih mestih), da bi aktivno sodelovali in napredovali na področju kakovostnih osebnih odnosov. Zato je ključno vprašanje, ki si ga moramo zastaviti, če želimo spodbuditi razvoj odnosne kompetentnosti na vseh delovnih mestih, kakšni pogoji dela, organizacija, pričakovanja in oblike motivacije bi tak razvoj omogočale.

Še najbolj presenetljivi pa so rezultati na področju vpliva delovne dobe; o razlogih zanje smo razmišljali že v sami interpretaciji. Zavedamo se, da lahko govorimo le o rezultatih, ki so relevantni za vključene strokovne delavce, pa vendar gre za zaskrbljujoče ugotovitve, ki lahko nakazujejo, da odnosno oziroma socialno-emocionalno področje sistemsko ni regulirano v smislu kritične avtorefleksije in spodbujanja oblik

profionalnega napredovanja. To bi lahko pomenilo celo, da je strokovno sprejemljivo, da strokovni delavci, ne glede na delovno dobo in s tem pridobljene izkušnje, stagnirajo v fazah novinca in začetnika, čeprav Juul in Jensen (2010) odnosno kompetenco povezujeta predvsem s profesionalnimi odnosi, zato poudarjata pomembnost razvijanja in nadgradnje le-te. Kakovostne profesionalne izkušnje, povezane z refleksijo, analizo in evalvacijo, so podlaga za razvijanje kompetenc in kot pravi Valenčič Zuljan (2001), tudi za profesionalni razvoj. Iz tega lahko sklepamo, da naj bi bila leta delovne dobe na podlagi pridobljenih izkušenj povezana z višjimi fazami profesionalnega razvoja (prav tam), ko posameznik pridobiva tudi na občutku suverenosti in poklicne avtonomije, se že bolj intuitivno odloča in lažje vodi učence ter vzpostavlja kakovostnejše odnose z njimi. To pomeni, da se počuti bolj usposobljenega in kompetentnega za opravljanje svojega dela, hkrati s tem pa prevzema več odgovornosti. Kako to, da se torej niso pokazale razlike v ocenah odnosno kompetentnosti glede na delovno dobo, je vprašanje, ob katerem se je treba ustaviti in ga podrobneje raziskati.

Ana Bogdan Zupančič, Mitja Krajncan, PhD

The Relationship Competence of the Primary School Education Staff

Contemporary pedagogical trends tend to turn to subjectivism, individualization and an inclusive paradigm where quality relationships between the education staff and children/adolescents play an important role in stimulating their comprehensive development. Therefore, it seems crucial for us to research ways to ensure the quality of these relationships in primary schools as these researches confirm the statistical importance of the connection between the quality of relationships, emotional acceptance, the relationship and social competences of teachers, and the performance and competence of students in various aspects (not just in learning) (Frelin, 2013; Laursen and Nielson, 2016; Vidmar and Kerman, 2016).

The relationship competence (Juul and Jensen, 2010) through which the education staff, adults, assume full responsibility for the relationship, and at the same time take into account the individuality of children/adolescents, is of key importance in order to establish a quality, equivalent relationship.

A pedagogical perspective that focuses on the individual's living space and enables the development and deepening of the pedagogical relationship (Krajncan and Bajželj, 2008) promises a high degree of the relationship competence. However, the question arises of how much space and time does the school system actually allow to develop and deepen relationships to further the relationship competence? And what are the factors that lead to the differences in the assessments of the relationship competence by the primary school education staff?

The article focuses on three factors: profile or education, workplace and years of employment. Considering the theoretical starting points, we assumed that the differences in the assessments would be shown in relation to all three of the above-stated factors, which would confirm our predictions of the impact. With this research, we therefore wanted to find out how the education staff assess individual components of the relation-

ship competence and whether the education staff in primary schools statistically significantly differ in the assessment of individual components of the relationship competence according to profiles, workplace and years of employment (or work experience).

We believe that by measuring the relationship competence, we contribute to the creation of a reflexive school practice and open up the space for emphasizing the importance of social-emotional contents and relationship thinking in the school environment. By examining various factors influencing the relationship competence of education staff, we identify the differences between them, and in this way we can analyse the existing practices more easily and plan changes that would improve the relationship competence of all educators in primary schools.

We used a descriptive and causal non-experimental method of empirical pedagogical research. The research was carried out in the period from April to June 2017. We used the standardized Children and Me questionnaire (Vidmar and Kerman 2016, Vidmar, Rutar Leban and Niederberger, 2015), which we slightly transformed according to the purpose of our research.

The research involved 121 educators from various Slovenian primary schools. Most of the participant educators are social pedagogues (23.1 %), first-cycle primary school teachers (23.1 %) and teachers of subject teaching (22.3 %).

The most frequently mentioned workplace was the workplace of the additional professional support teacher (hereinafter: APS) (28.9 %) and class teacher (24.8 %).

A maximum of 36.4 % of the participants in the research have from 10 to 20 years of employment. 21.5 % of the respondents have 20 years of employment or more. 14 % of the respondents have from 1 to 3 years of employment, and 17.4 % of the employed education staff have from 5 to 10 years of employment. The least participants are employed from 3 to 5 years – 9.9 %.

The SPSS version 22 for Windows was used for statistical data processing. The basic descriptive statistics were carried out, where the estimation of the parameters was calculated using the frequency analysis. Kolmogorov-Smirnov test was used to determine the normality of the distribution of the results, but since we found out that the data are not distributed normally, we used a non-parametric Kruskal-Wallis H-test of 2 unequal samples to check the differences in the relationship competence with regard to independent variables profile, workplace and years of employment.

Kruskal-Wallis tests showed statistically important differences in the assessments taking into account the individuality according to the profile and workplace of the education staff and in the assessment of the response to a disagreement and/or inadequate behaviour according to the workplace of the education staff. Other statistically significant differences in assessing the components of the relationship competence were not shown.

Some contemporary theorists (Juul and Jensen, 2010, Glimberti 2015, Rutar 2002, Zloković, 2009) emphasize that the education staff at schools have succumbed to productivity orientation, learning by accumulating information, binary logic, and have forgotten relationships and emotional literacy. In their thinking (ibid.), they ask themselves about the relationship competence, the emotional literacy of the education staff in primary and other schools. High assessments of the relationship competence of the present research are not consistent with the thinking of the above-mentioned theorist,

because lower assessments would have to be shown. According to the results, we could conclude on the accepting, stimulating climate and quality relationships of the education staff that participated in the research, in which they take responsibility for the quality and management of the relationships with children and adolescents, they strive to get to know each child, see them and take into account their needs as well as respond sensitively to disagreements and inadequate behaviour.

Is it really a description of the actual state of practice or another gap between the learned, theoretical knowledge (the prevailing pedagogical trends), which prevails in the answers, and the practice that shows a different image? According to the combination of theoretical findings and the results of the present research, we could claim that it is an intertwining of social, systemic, professional and personal factors that influence the perspective of the relationship and, consequently, the assessment of the relationship competence.

The research indicated an answer to the question of the impact of the profile as the analyses showed differences between the profiles in the assessment of the consideration of individuality. From the results, we could conclude that the studies that especially emphasize the relationship attitude and inclusive paradigm influence how individual profiles assess the importance of seeing the child and adolescent, while indicating that sensitivity to children and adolescents in the event of disagreements and inadequate behaviour and personal responsibility could be more a question of personality than profile or education. It would therefore be reasonable to think in the direction proposed by Peklaj et. al. (2008), namely about having certain competences as selection criteria for the study of the future primary school educators. Considering that contemporary findings emphasize the importance of an emotionally accepting climate and personal relationships for an appropriate development of children and adolescents in all aspects, the relationship or wider social-emotional competence can no longer be taken for granted or as something that comes with education. The goals of all studies of future primary school and other educators should be oriented towards stimulating the development of these competences.

The results also confirmed certain predictions regarding the impact of the workplace (working conditions, work organization, formal and informal expectations, motivation) on the assessment of the relationship competence. As we established, some educators (education counsellors, APS teachers) are employed to take into account individuality and to solve problems related to disagreements and inadequate behaviour, but we believe that all education staff should be trained in such forms of work, and at the same time the system should provide this for them, if we want to educate individuals who will be capable of empathy, cooperation, solving problems and taking responsibility. These differences in some way testify to the fact that there are educators who are trained for relationship thinking, which at the same time absolves all others (in other workplaces) from active cooperation and advancement in the field of quality personal relationships. So, the key question that we need to ask ourselves, if we want to stimulate the development of the relationship competence in all workplaces, is: What working conditions, organization, expectations and forms of motivation would enable such development?

Even more surprising are the results relative to the impact of years of employment, the reasons for which were considered already in the interpretation itself. We are aware that we can only talk about the results that are relevant to the involved education staff,

however, these are the most worrying findings that may suggest that the relationship or social-emotional field is not systematically regulated in terms of critical self-reflection and the stimulation of forms of professional advancement. This could even mean that it is professionally acceptable that education staff, irrespective of years of employment and the experience gained, stagnate in the phases of a novice and beginner, although Juul and Jensen (2010) connect the relationship competence primarily with professional relations, therefore they emphasize the importance of developing and upgrading the relationship competence. Quality professional experiences related to reflection, analysis and evaluation are the basis for the development of competences, and, as Valenčič Zuljan M. (2001) says, also for professional development. From this, we can conclude that years of employment, based on the acquired experience, should be associated with higher phases of professional development (*ibid.*), when an individual also acquires a sense of sovereignty and vocational autonomy, already decides more intuitively, leads students more easily and establishes better relationships with them. This means that they feel more qualified and competent to perform their work, and at the same time assume more responsibility. How is it then that no differences in the assessments of the relationship competence in relation to years of employment were shown? This is a question that we must consider and examine in greater detail.

LITERATURA

1. Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2008). Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: ZRSŠ.
2. Črnak Meglič, A., Kobal Tomc, B. (2017). Položaj otrok v Sloveniji danes. Situacijska analiza. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo.
3. Frelin, A. (2013). Exploring Relational Professionalism in Schools. Rotterdam: Sense Publishers.
4. Galimberti, U. (2015). Gozljivi gost: nihilizem in mladi. Ljubljana: Modrijan.
5. Hemlak, M. (2012). Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok: doktorska disertacija. Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
6. Juul, J., Jensen, H. (2010). Od poslušnosti do odgovornosti. Radovljica: Didakta.
7. Krajncan, M., Bajželj, B. (2008). Odnos – osnova za socialno pedagoško delo. V Krajncan, M., Zorc Maver, D. in Bajželj, B. (ur.) (2008). Socialna pedagogika – med teorijo in prakso. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 121–129.
8. Laursen, P.F., Nielsen, A.M. (2016). Teachers' Relational Competencies: the Contribution from Teacher Education. Šolsko polje, XXVII (1–2), str. 139–161 Pridobljeno dne 02.01.2018 s svetovnega spleta: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2016/SP_XXVII_2016_1-2/Solsko%20polje,%20XXVII,%20vol%201-2,%202016.pdf.
9. Lorenzen, S., Rønnestad, M.H., Orlinsky, D. (2011). Sources of influence on the professional development of psychologists and psychiatrists in Norway and Germany. European Journal for Psychotherapy & Counselling, 13 (2). Pridobljeno dne 07.08.2017 s svetovnega spleta: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13642537.2011.570016>.
10. Pečjak, S. (2005). Šolsko psihološko svetovanje. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
11. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Košir, K. (2008). Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri urniščevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. Zaključno poročilo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
12. Peklaj, C., Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V C. Peklaj (ur.), Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev, str. 29–43. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje (FF, UN LJ).

13. Razpotnik, Š. (2014). Socialno v socialni pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 65 (131), št. 3, str. 54–70.
14. Rutar, D. (2002). Učitelj kot intelektuallec. *Radovljica: Didakta*.
15. Rutar, D. (2016). Možgani, učenci in šola. Pridobljeno dne 02.01.2018 s svetovnega spleta: <http://za-misli.si/kolumne/dusan-rutar/3205-mozgani-ucenci-in-sola>.
16. Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (118), št. 2, str. 122–141.
17. Vidmar, M., Kerman, K. (2016). The Developmnet of Teacher's Relational Competence Scale: Structural Validity and Reliability. *Šolsko polje*, XXVII, št. 1–2, str. 41–62. Pridobljeno dne 02.01.2018 s svetovnega spleta: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2016/SP_XXVII_2016_1-2/Solsko%20polje,%20XXVII,%20vol%201-2,%202016.pdf.
18. Skalar, V. (1993). Socialni pedagog v osnovni šoli. *Iskanja*, let. 1993, št. 13, str. 36–43.
19. Štefanc, D. (2012). Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
20. Zloković, J. (2009). Samopercepcija vzgojnih kompetenc učiteljev in vzgojiteljev ter njihova stališča o starševskih kompetencah. V Čankar, F. in Deutsch, T. (ur.) (2009). *Šola kot stičišče partnerjev*. Ljubljana: ZRSŠ.

Ana Bogdan Zupančič (1981), asistentka za področje socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Sostrska cesta 62, 1261 Ljubljana – Dobrunje, Slovenija; Telefon: (+386) 031 356 783

E-mail: ana.bogdan.zupancic@pef.upr.si

Dr. Mitja Krajncan (1966), redni profesor za področje socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Gabrje pri Stični 51, 1295 Ivančna Gorica, Slovenija; Telefon: (+386) 041 656 972

E-mail: mitja.krajncan@pef.upr.si