# Šolsko svetovalno delo

Letnik XXVI
2022

1

## Časi sprememb za svetovalno delo v vrtcih

ISSN 1318-8267 ■ Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Slika na naslovnici:
Andraž Šalamun,
**Brez naslova (nebo)**,
2008, akril na juto,
152 x 73 cm

ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
letnik XXVI
številka 1
Ljubljana 2022
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
**Biserka Lep,** Zavod RS za šolstvo
**Mag. Tamara Malešević,** Zavod RS za šolstvo (gostujoča urednica)
**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 Mariboru, Pedagoška fakulteta
**Dr. Nataša Zrim Martinjak,** Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
**Mag. Sandra Jensen,** ISOP-Schulsozialarbeit, Graz, AUT
**Doc. dr. Mária Matulčíková,** Univerzita Komenského, Bratislava, SVK
**Dr. Vida Vončina Vodeb,** Victoria University, Melbourne, AUS

*Urednica založbe:*
**Simona Vozelj**

*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 d. o. o.**

*Naklada:*
**575 izvodov**

*Izdajatelj in založnik:*
**Zavod Republike Slovenije za šolstvo**

*Predstavnik:*
**dr. Vinko Logaj**

*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 dijake, študente, upokojence; cena posamezne številke v prosti prodaji je 11,00 EUR.
V cenah je vključen DDV.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

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

Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

# Kazalo

**UVODNIK**

Tamara Malešević
**Časi sprememb za svetovalno delo v vrtcih**

**ANALIZE IN PRIKAZI**

3 Natalija Vovk Ornik in Katja Poglajen Ručigaj
**Nekateri vidiki in dileme uvajanja celostne zgodnje obravnave predšolskih otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v javnih vrtcih**

**TEORIJA V PRAKSI**

19 Janja Šetor
**Razvijanje kompetence postavljanja aktivirajočih vprašanj na področju svetovalnega dela**

27 Jana Flego
**Podpora vzgojiteljem pri razvijanju njihove odnosne kompetence in oblikovanju povratne informacije – pohvale otroku**

39 Ursula Obreza in Katja Podobnik
**Svetovalno delo v vrtcu – čas za spremembe po letih enakih spoznanj**

Zavod Republike Slovenije za šolstvo
REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT
EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

Krepitev kompetenc strokovnih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2018 do 2022
Tema/vsebinsko področje: Vseživljenjsko učenje

Vabimo vas na konferenco

**21. Prispevki strok za svetovalno delo v praksi**

ki bodo potekali **21. aprila 2022**
**v Kongresnem centru Brdo** z naslovom
**Izzivi svetovalnega dela v spremenjenih družbenih razmerah.**

# Uvodnik

**Tamara Malešević**,
gostujoča urednica

## Časi sprememb za svetovalno delo v vrtcih

V zadnjih letih se spremembe v vrtcu vrstijo, tako zaradi družbenih, sistemskih, družinskih, paradigmatsko strokovnih ter na koncu še zaradi zdravstvenih razlogov. Od vrtcev se pričakuje visoka prilagodljivost in hitra odzivnost na te spremembe. Ta pričakovanja se pogosteje naslavljajo na svetovalno službo v vrtcu.

Članke te tematske številke naše revije, ki znova obravnava svetovalno delo v vrtcu, povezujejo spremembe in sistemski premiki, ki vplivajo na delovanje predšolskega svetovalca.

V prvem članku nas avtorici Natalija Vovk Ornik in Katja Poglajen Ručigaj informirata o dogajanju v praksi po uvedbi Zakona o celostni obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki v razvoju. Formalni okvir tega področja dopolnjujeta s stanjem v praksi, pri čemer razkrivata tako pozitivne kot negativne rezultate v obdobju nekaj let po uveljavitvi nove zakonodaje. V povezavi s svetovalnim delom v vrtcu nas ponovno soočata s pomembnim dejstvom: *»Morda je tudi zaradi dodatnih del in nalog, vezanih na otroke s posebnimi potrebami in otroke z rizičnimi dejavniki, prišel čas, ko se lahko vprašamo, ali je zbir delovnih zadolžitev svetovalnih delavcev presegel obstoječo normativno ureditev in kaže potrebo po normativni razširitvi vrtčevskega svetovalnega dela.«* (Vovk Ornik, Poglajen Ručigaj, 2022).

Čas zdravstvene krize je posredno vplival na to, da so se izkristalizirala področja, na katerih strokovni delavci vrtca potrebujejo še bolj jasno podporo svetovalcev vrtca pri svojem strokovnem razvoju in delovanju. Prva je potreba po nadaljnjem razvoju odnosne kompetence strokovnih delavcev vrtca, o čemer piše Jana Flego. Jana Šetor piše o formativnem samospremljanju razvoja veščine postavljanja aktivirajočih vprašanj, s katero svetovalec pri vzgojiteljih in starših spodbuja refleksivnost in aktivno udeležbo v procesih svetovanja.

Ursula Obreza in Katja Podobnik utemeljujeta naslov svojega članka »Svetovalno delo v vrtcu – čas za spremembe po letih enakih spoznanj« najprej z zgodovino svetovalnega dela v vrtcu. Nadaljujeta s podatki na primeru sistemizacije zaposlenih svetovalnih delavcev vrtcev goriške regije in z drugimi argumenti, s katerimi utemeljujeta neustreznost aktualnih normativov za predšolsko svetovalno delo.

Skupaj začenjamo prenovo našega temeljnega strokovnega dokumenta Programske smernice – svetovalna služba v vrtcu. Otroci, družine, strokovni delavci in vodstvo vrtcev potrebujejo boljše sistemske pogoje za svetovalno službo, da bi svetovalni delavci »na podlagi posebnega strokovnega znanja« (Programske smernice, 2008, str. 7) lahko prispevali k »optimalnemu razvoju otroka« (prav tam) in delovanju še bolj kakovostnega vrtca. Čas je za nadaljnje spremembe.

2

# Analize in prikazi

3 Natalija Vovk Ornik, Katja Poglajen Ručigaj
**Nekateri vidiki in dileme uvajanja celostne zgodnje obravnave predšolskih otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v javnih vrtcih**

# Nekateri vidiki in dileme uvajanja celostne zgodnje obravnave predšolskih otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v javnih vrtcih

## Some Aspects of and Dilemmas about Introducing Integrated Early Treatment of Preschool Children with Special Needs and Children with Risk Factors in Public Kindergartens

**Dr. Natalija Vovk Ornik,**
Zavod RS za šolstvo

**Mag. Katja Poglajen Ručigaj,**
Vrtec Kolezija

## Izvleček

Z uveljavitvijo *Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 41/17)* v letu 2019 je bila zgodnja obravnava predšolskih otrok pretežno prenesena v zdravstveni sistem, v tako imenovane centre za zgodnjo obravnavo, organizirane v okviru mreže razvojnih ambulant ali centrov za duševno zdravje, zlasti pri načrtovanju, usmerjanju in spremljanju obravnav. Ker sta od uveljavitve pretekli že dve leti, prispevek predstavlja prve korake pri uvajanju nove zakonodaje na področju zgodnje obravnave predšolskih otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v javnih vrtcih. Opredeljuje temeljna izhodišča in dileme ter izpostavlja ključne prednosti in slabosti, ki jih v sklepu tudi povzema.

**Ključne besede:**
zgodnja obravnava, predšolska vzgoja in izobraževanje, otroci s posebnimi potrebami, otroci z rizičnimi dejavniki.

## Abstract

With the enactment of the *Act Regulating the Integrated Early Treatment of Preschool Children with Special Needs (Ur. l. RS, No. 41/17)* in 2019, the early treatment of preschool children was mainly transferred to the healthcare system, to the so-called early treatment centres. These centres are organized within a network of child development units or mental health centres, and mostly oversee the planning, guiding and monitoring of treatments. As two years have passed since the enforcement of the act, the article presents the first steps towards introducing the new legislation regarding the early treatment of preschool children with special needs and children with risk factors in public kinder-

**Keywords:**
early treatment, preschool education, children with special needs, children with risk factors.

gartens. The article defines the basic starting points and dilemmas, and highlights the key advantages and disadvantages, which are also summed up in the conclusion.



## Uvod

Po pregledu nekaterih strokovnih prispevkov (Globačnik, 2012; Jakič Brezočnik, Šoln Vrbinc in Švalj, 2016; Jurišić, 2017; Murgel, 2019), ki obravnavajo različne vidike zgodnje obravnave predšolskih otrok s posebnimi potrebami, lahko razberemo nekaj ključnih vidikov ter izzivov, pred katere smo postavljeni pri uresničevanju modela, in sicer:

- pomen zgodnjega odkrivanja otrokovih posebnih potreb in načrtovanje dejavnosti, ki bodo okrepile zmogljivosti družine in hkrati spodbudile socialno vključenost tako otroka kot tudi družine (Soriano in Kyriazopoulou, 2010);
- kako oblikovati učinkovit model zgodnje obravnave (z vidika strategij, organiziranosti mreže centrov za zgodnjo obravnavo, kadrovske pokritosti multidisciplinarnih timov ipd.);
- kako preseči medicinski model obravnave in ga usmeriti v socialnopedagoški model.

Jurišič (2017) navaja, da se strokovnjaki kljub različnim pogledom na to, kateri model zgodnje obravnave je najučinkovitejši, strinjajo glede njenih ključnih izhodišč, ki temeljijo na izsledkih številnih raziskav in so izražena v sedmih načelih zgodnje obravnave (Department of Education Office of Special Education Programs (OSEP), 2008, prav tam, str. 21):

1. Mlajši otroci se učijo iz vsakodnevnih izkušenj, v stikih z bližnjimi odraslimi in v predvidljivih, znanih okoliščinah.
2. Vsaka družina lahko ob primerni podpori in virih spodbuja otrokovo učenje in razvoj.
3. Temeljna vloga izvajalcev storitve zgodnje obravnave je sodelovanje z družino in nudenje podpore pomembnim osebam v otrokovem življenju.
4. Proces zgodnje obravnave je od prvega stika do prehoda v vrtec ali šolo dinamičen in prilagojen potrebam, učnim slogom in kulturnim prepričanjem družine.
5. Cilji v individualnem načrtu pomoči družini v zgodnji obravnavi so uporabni in temeljijo na potrebah družine in njenih prioritetah.
6. Potrebe in interese družine upošteva primarni izvajalec zgodnje obravnave, ki predstavlja tim in podporo v skupnosti.
7. Intervencije z mlajšimi otroki in člani družine temeljijo na razumljivih principih, preizkušenih praksah, najboljših raziskovalnih izsledkih in predpisih s področja ustrezne zakonodaje.

V Sloveniji smo skoraj trideset let čakali na celovito ureditev sistema obravnave otrok z različnimi dejavniki tveganja v razvoju in otrok s posebnimi potrebami, ki bi bila celostna in multidisciplinarna.

V Sloveniji smo skoraj trideset let čakali na celovito ureditev sistema obravnave otrok z različnimi dejavniki tveganja v razvoju in otrok s posebnimi potrebami, ki bi bila celostna in multidisciplinarna (Murgel, 2019). O sistemski ureditvi zgodnje obravnave v Sloveniji je bil govor že leta 2001, ko je bil pripravljen predlog zakona o celostni obravnavi ogroženih otrok in otrok z ovirami (Globačnik,

2015). Še prej, v zgodnjih 60. letih 20. stoletja, pa so bili ustanovljeni mentalnohigienski oddelki (danes centri za duševno zdravje), razvojne ambulante in tudi bolnišnična obravnava otrok z motnjami. Ustanovljen je bil tudi register rizičnih novorojencev, ki obstaja od leta 1971 (Pišlar, 2016, v Jurišić, 2017), vendar se v njem ne zbirajo podatki o vseh rizično rojenih otrocih v vseh slovenskih porodnišnicah. Globačnik (2012, str. 40) navaja, da zato ni celovitega pregleda nad številom rizičnih otrok. Kjer je prijavljanje redno, pa je zaradi rizičnih obporodnih dejavnikov v razvojne ambulante napotenih 15 do 20 odstotkov otrok.

V Sloveniji sledimo načelu zgodnjega vključevanja v vrtce, saj se s tem izboljšajo možnosti, da bodo otroci uspešni v izobraževanju, zmanjša pa se verjetnost za socialno izključenost (Eurostat, 2014, v Murgel, 2018). Pomen zgodnjega vključevanja je tudi v tem, da so lahko prej odkrite posebne potrebe otrok, ki bi lahko bile sicer spregledane. Tudi podatki Statističnega urada RS kažejo, da se je v zadnjem desetletju število otrok, vključenih v vrtce, povečalo za 13,5 odstotka, pri čemer je večina otrok obiskovala javne vrtce (v šolskem letu 2020/21 kar 94,5 odstotka). Evropski strateški cilj, ki je zapisan v dokumentu Izobraževanje in usposabljanje 2020, predvideva, da naj bi bilo do leta 2020 v predšolsko izobraževanje vključenih 95 odstotkov štiri- in petletnih otrok. Slovenija se je temu cilju zelo približala, saj je v šolskem letu 2020/21 vrtec obiskovalo 93,7 odstotka otrok te starosti ali za 4 odstotne točke več kot pred desetimi leti. Povečuje se tudi v vrtce vključenost najmlajših otrok (tj. otrok, starih eno in dve leti); v šolskem letu 2020/21 je vrtce obiskovalo 67 odstotkov otrok te starosti.

Evropski strateški cilj, ki je zapisan v dokumentu Izobraževanje in usposabljanje 2020, predvideva, da naj bi bilo do leta 2020 v predšolsko izobraževanje vključenih 95 odstotkov štiri- in petletnih otrok.



Od leta 2000 pa vse do uveljavitve *Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami* (2017, v nadaljevanju ZOPOPP) (tj. do 1. 9. 2019) je potekalo za predšolske otroke usmerjanje v skladu z *Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011, v nadaljevanju ZUOPP-1) v dva programa, in sicer v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in prilagojeni program za predšolske otroke, ki se izvaja v t. i. razvojnih oddelkih vrtcev oz. v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in socialnovarstvenih zavodih. Tako so bile storitve in pomoč usmerjene predvsem v delo z otrokom in manj v podporo družini (Jurišić, 2017, str. 17).

Globačnik (2012) navaja, da veljajo različni koncepti zgodnje obravnave, novejša spoznanja pa so osredinjena najprej na družino in nato na otroka. Pomembna je enakopravna vključenost strokovnjakov s področja zdravstva, izobraževanja in socialnega varstva v proces zgodnje obravnave. Podobno navaja Murgel (2018) in poudarja, da je treba obstoječe pomoči v Sloveniji povezati v enoten sistem in jih dopolniti z vsebinsko najpomembnejšimi dejavnostmi znotraj obravnave najmlajših otrok. Navaja še, da enako kot otrok, ki potrebuje zdravstveno in pedagoško pomoč, potrebuje podporo in pomoč pri sprejemanju otrokove in svoje drugačnosti tudi družina.

V izhodiščih za sistemsko ureditev zgodnje obravnave (Jakič Brezočnik idr., 2017) je prav tako poudarjeno, da obstoječe oblike zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami niso usmerjene na družino kot celoto, kar pomeni, da jo pogosto izključujejo pri odločanju o potrebnih pomočeh, niso sistemsko urejene in povezane, niso krajevno enako dostopne in porazdeljene, hkrati pa standardi storitev niso enotni in se razlikujejo po kakovosti in obsegu glede na regijo. Vse to in številni drugi dokumenti s področja socialnega varstva, zdravstva in izobraževanja so navajali razloge za novo ureditev.

## Katere skupine otrok so po ZOPOPP upravičene do zgodnje obravnave v javnih vrtcih

ZOPOPP poleg v stroki in praksi že uveljavljene skupine »*otrok s posebnimi potrebami*« uvaja novo skupino otrok, ki je upravičena do storitev zgodnje obravnave, tako imenovane »*otroke z rizičnimi dejavniki*«.

V skupino otrok z rizičnimi dejavniki pa novi zakon uvršča vse tiste otroke, pri katerih posebne potrebe še niso bile potrjene z diagnostičnim postopkom, vendar pri njih obstaja razvojni primankljaj ali življenjsko-okoljsko tveganje za nastanek posebnih potreb.

Skupina otrok s posebnimi potrebami v novem zakonu pojmovno ne odstopa od opredelitve v ZUOPP-1. Med otroke s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju se še naprej uvrščajo otroci z razvojnim zaostankom, s primanjkljaji, ovirami ali motnjami na telesnem, spoznavnem, zaznavnem, socialno-čustvenem, sporazumevalnem področju ter dolgotrajnimi boleznimi. V skupino otrok z rizičnimi dejavniki pa novi zakon uvršča vse tiste otroke, pri katerih posebne potrebe še niso bile potrjene z diagnostičnim postopkom, vendar pri njih obstaja razvojni primankljaj ali življenjsko-okoljsko tveganje za nastanek posebnih potreb. Obstoj rizičnih dejavnikov predpostavlja čas med nosečnostjo, med rojevanjem ali takoj po porodu (ki lahko vplivajo na kasnejši otrokov razvoj), pa tudi kasnejši čas kot posledico bolezni ali slabega socialno-ekonomskega položaja družine.

Uvedba pravice do zgodnje obravnave za otroke z rizičnimi dejavniki je pomembna novost ZOPOPP. Prinaša potrebne spremembe predvsem v smeri nudenja čimprejšnje pomoči in podpore otroku in njegovi družini. Je pomemben preventivni korak v smeri preprečevanja neugodnih razvojnih izidov pri otroku. Zgodnja obravnava zahteva zgodnjo identifikacijo težav in zagotavljanje učinkovite obravnave otroka, pri katerem obstaja možnost slabega razvojnega izida. Avtorji High idr. (2008) navajajo, da raziskave o otrokovem razvoju kažejo, da imajo otrokove zgodnje izkušnje močan vpliv na njegovo kasnejšo učno uspešnost v izobraževalnem sistemu. Zato poudarjajo pomembnost ustrezne obravnave čim bolj zgodaj v otroštvu, saj so v tem primeru ovire, ki bi lahko preprečevale ustrezen socialni in kognitivni razvoj v predšolskem obdobju otroka, lahko pomembno zmanjšane ali celo izničene. Avtorji zato aktualizirajo pomen poznavanja fizičnega, socialno-emocionalnega in izobraževalnega počutja in zdravja vseh otrok. Tudi Kohli-Lynch idr. (2019) povzemajo različne avtorje, ki argumentirajo smiselnost zgodnje obravnave. Med drugim navajajo, da je prvih tisoč dni otroka najbolj kritičnih za otrokov nevrološki razvoj (nevroplastičnost), zato ima obravnava v tem času največji vpliv in smisel. Otrok ima pravico, da razvije svoj polni razvojni potencial in mora biti v ta namen podprt tako v svoji družini, kot tudi od drugih skrbnikov, skupnosti in širše družbe. *Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje* (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education, https://www.european-agency.org/)* zgodnjo obravnavo opredeljuje kot skupek storitev, ki se zagotavljajo otroku in njegovi družini in zajemajo ciljno usmerjene aktivnosti z namenom omogočanja in spodbujanja razvoja otroka, krepitve kompetenc in zmogljivosti družine in spodbujanja socialne vključenosti vseh članov družine. Z zgodnjo obravnavo se torej osredotočamo na potrebe družine kot celote in ne le na potrebe otroka. S tem staršem omogočimo več razpoložljivega časa za opravljanje drugega produktivnega dela in obenem zmanjšamo tveganje za možnost zlorabe in zanemarjanja znotraj družine. Ilić (2021) poudarja, da z zgodnjo obravnavo na domu strokovnjaki prispevajo k izboljšanju kompetenc staršev in dvigu njihove samozavesti za uporabo znanstveno utemeljenih praks, ki podpirajo razvoj otroka v družinskih rutinah in aktivnostih vsakdanjega življenja.

Z zgodnjo obravnavo se osredotočamo na potrebe družine kot celote in ne le na potrebe otroka.

## Nekatere dileme uvajanja nove skupine otrok z rizičnimi dejavniki v predšolski sistem zgodnje pomoči

Vprašanj in dilem v zvezi z uvajanjem in obravnavanjem predšolskih otrok z rizičnimi dejavniki je več, saj natančnejših opredelitev in navodil pristojnega ministrstva še ni. Navajamo jih le nekaj.

- *Nedefinirana opredelitev otrok z rizičnimi dejavniki*

  ZOPOPP ponuja okvirno opredelitev otrok z rizičnimi dejavniki, vendar pušča ob tem možnost širše interpretacije. Otroci z rizičnimi dejavniki v vrtcih zato še niso sistematično identificirani in obravnavani. Strokovni delavci vrtcev otroke z določenimi tveganji v razvoju zaznavajo že vsa leta. V času uveljavitve ZUOPP-1 vrtci zakonodajno niso imeli vzvodov pomoči za te otroke, ZOPOPP jim to obveznost nalaga kot novost. ZOPOPP nagovarja v smislu »rizičnih dejavnikov« širši krog otrok, kot so jih vrtci identificirali in spremljali do spremembe zakonodaje v letu 2019 in so nenazadnje zajeti v skupino otrok s posebnimi potrebami. ZOPOPP kot rizični dejavnik namreč prepoznava tudi tiste dejavnike, ki izhajajo iz otrokovega domačega okolja ali slabega socialno-ekonomskega položaja družine. Poleg rizičnih dejavnikov, ki izhajajo iz telesnega razvoja otroka (prednatalno in postnatalno), naj bi po novi zakonodaji vrtci zagotavljali tudi zgodnjo obravnavo otrok z družinskimi in okoljskimi tveganji. Glede na povedano se postavlja vprašanje, ali vrtci za identifikacijo otrok z rizičnimi dejavniki potrebujejo smernice/kriterije.

- *Odgovornost prepoznavanja otrokovih rizičnih dejavnikov in ugotavljanje upravičenosti otrok do strokovne podpore v vrtcih*

  Pri odgovornosti za prepoznavanje otrokovih rizičnih dejavnikov in ugotavljanju upravičenosti otrok do strokovne podpore v vrtcih se pojavljajo naslednja vprašanja:

  - Ali bo avtonomija in odgovornost za prepoznavanje otrokovih rizičnih dejavnikov in ugotavljanje upravičenosti otrok do strokovne podpore v domeni vrtcev?
  - Kateri strokovni delavec vrtca (ali tim) je strokovno usposobljen in odgovoren za prepoznavanje in ugotavljanje upravičenosti otroka do storitev zgodnje obravnave?
  - Kateri strokovni delavec vrtca (ali tim) bo vodil postopke pred zgodnjo obravnavo otroka z rizičnimi dejavniki, med njo in po njej?

- *Pogoji za izvajanje zgodnje obravnave otrok z rizičnimi dejavniki v vrtcih*

  Pomembno je zavedanje, da zgolj zakonsko uvajanje novih upravičencev do zgodnje obravnave še ne pomeni avtomatično uvajanje sprememb v neposredni praksi. Da se praksa lahko odzove, morajo biti predhodno zagotovljeni nekateri vsebinski, organizacijski in kadrovski pogoji. Tudi ob tem se pojavlja vprašanje, ali vrtci normativno izpolnjujejo pogoje za izvajanje zgodnje obravnave otrok z rizičnimi dejavniki.

Zgodnja obravnava je skupek storitev, ki se zagotavljajo otroku in njegovi družini ciljno usmerjene aktivnosti z namenom omogočanja in spodbujanja razvoja otroka, krepitve kompetenc in zmogljivosti družine ter spodbujanja socialne vključenosti vseh članov družine.

## Število otrok s posebnimi potrebami, usmerjenih v predšolske programe v koledarskih letih 2016, 2017 in 2018

Iz podatkov Zavoda RS za šolstvo je razvidno, da se je povečeval delež otrok s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju, usmerjenih bodisi v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojeni program za predšolske otroke. V deležu glede na vse

Preglednica 1: Število otrok s posebnimi potrebami, usmerjenih v predšolske programe, 2016–2018

| | 2016 | | | 2017 | | | 2018 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Program 1, 2** | **Vse** | **%** | **Program 1, 2** | **Vse** | **%** | **Program 1, 2** | **Vse** | **%** |
| Število odločb | 874 | 9.165 | **9,54** | 1.127 | 10.170 | **11,08** | 1.204 | 10.497 | **11,47** |

*Program 1: program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.*
*Program 2: prilagojeni program za predšolske otroke.*
*Vse: število vseh izdanih odločb v posameznem koledarskem letu.*



izdane odločbe je bilo v letu 2018 izdanih 11,47 odstotka odločb za otroke v predšolskem obdobju. Delež izdanih odločb se je od leta 2016 do leta 2018 povečal za slaba dva odstotka.

Člani komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami so pri opredeljevanju posebnih potreb predšolskih otrok pogosto opozarjali na neustreznost meril za opredeljevanje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju, saj pogosto niso več ustrezala opredelitvi posebnih potreb predšolskih otrok (otroci z razvojnimi zaostanki in otroci z rizičnimi dejavniki), ki so sedaj opredeljeni v ZOPOPP.

## Otroci s posebnimi potrebami in otroci z rizičnimi dejavniki v ljubljanskih vrtcih od uveljavitve ZOPOPP dalje

V ljubljanskih vrtcih ima specialnopedagoška obravnava otrok dolgoletno tradicijo in strokovno nego. Skupni delež otrok z rizičnimi dejavniki in otrok s posebnimi potrebami vsa leta počasi narašča, predvsem zaradi sistematičnega pristopa in sistema zgodnje pomoči in podpore otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki, visoke usposobljenosti in izobraženosti strokovnih služb ljubljanskih vrtcev za to področje predšolske vzgoje in z leti ustvarjenega močnega medresorskega in multidisciplinarnega sodelovanja med vrtci in zdravstvom.

Ljubljanski vrtci že več let zagotavljajo dodatno strokovno pomoč tako otrokom s posebnimi potrebami kot otrokom z rizičnimi dejavniki. Prav tem je bila pomoč pred uveljavitvijo ZOPOPP zagotovljena v smislu nadstandardne storitve, katere plačnik je bil ustanovitelj ljubljanskih vrtcev Mesta občina Ljubljana. Po uveljavitvi ZOPOPP se pomoč tej skupini otrok nadaljuje kot storitev, do katere je otrok upravičen po zakonski plati.

Delež otrok, vključenih v prilagojeni program za otroke s posebnimi potrebami v razvojnih oddelkih, se v obdobju zadnjih deset let ni bistveno spreminjal, gibal se je med 0,4 in 0,6 odstotka.

Pomembnejše spremembe v tem desetletnem obdobju opažamo pri obsegu specialnopedagoške obravnave otrok v rednih oddelkih. Če so leta 2011 ljubljanski vrtci v rednih oddelkih obravnavali 1,8-odstotni delež otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki, je bil leta 2015 ta delež 2,3-odstoten, 2021 pa 4,9-odstoten. V zadnjih desetih letih je torej delež otrok, ki so deležni dodatne strokovne pomoči v rednih oddelkih vrtcev, dosegel več kot 2,5-kratno povečanje. Primerjalno, v osnovnošolski populaciji je delež otrok z izdano odločbo o usmeritvi 7,4 odstotka (14.224 usmerje-

Slika 1: Primerjava deleža otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v rednih oddelkih in deleža otrok s posebnimi potrebami v razvojnih oddelkih v zadnjih desetih letih v ljubljanskih vrtcih

*(Vir: Specialnopedagoška služba ljubljanskih vrtcev, 2021)*

nih učencev v skupni populaciji 190.990 učencev). Od uveljavitve ZOPOPP leta 2019 se je predvsem močno povečalo skupno število otrok s posebnimi potrebami z izdanim zapisnikom multidisciplinarnega tima (oz. še prejšnjo odločbo o usmeritvi); od leta 2019 do leta 2020 so pri tej skupini otrok zabeležili 24-odstotno, od leta 2020 do leta 2021 pa 32-odstotno rast. Eden od poglavitnih razlogov za to rast je poenostavljen postopek usmerjanja in izdaje uradnega dokumenta, ki potrjuje otrokove posebne potrebe in se zaključi na ravni centra za zgodnjo obravnavo. Pred ZOPOPP je postopek usmerjanja prestal uradni in časovno zahtevnejši postopek na Zavodu RS za šolstvo.

O deležu otrok z rizičnimi dejavniki ter njegovem gibanju v slovenskem prostoru je v tem trenutku težko govoriti, saj vsak vrtec in lokalna skupnost v dogovoru otroke z rizičnimi dejavniki definirata (ali pa tudi ne) po svojih merilih.

Vrtci s prenosom nosilca postopka zgodnje obravnave z Zavoda RS za šolstvo na zdravstvo opažajo tudi spremenjen odnos staršev do samega postopka usmerjanja. Odkar se ta rešuje na ravni medinstitucionalnega povezovanja med vrtci, zdravstvom in starši, se slednji laže in hitreje odločajo za usmerjanje. Laže sprejemajo tudi končni dokument v tem procesu, zapisnik multidisciplinarnega tima (v nadaljevanju zapisnik MDT) oz. individualni načrt pomoči družini (v nadaljevanju INPD), ki ne pomenita upravne »odločbe«, ampak zapis o otrokovih posebnostih, potrebah in pravicah, ki naj jih posamezne institucije realizirajo v ta namen. Ne gre toliko za iskanje boljših oz. slabših plati starega ali novega zakona kot za ugotovitev, da gre v organizacijskem smislu za drugačen pristop do ugotavljanja potreb in pravic posamezne družine.

## Timi/strokovne službe v funkciji zagotavljanja zgodnje obravnave v javnih vrtcih

V procesu zagotavljanja pomoči otroku s posebnimi potrebami oz. otroku z rizičnimi dejavniki se organizirajo in združujejo različne strokovne službe s področja vzgoje in izobraževanja,

zdravstva in po potrebi sociale. V vrtcih se strokovni delavci za posameznega otroka, ki so mu zagotovljene storitve zgodnje obravnave, združujejo v strokovno skupino, ki jo običajno vodi svetovalni delavec vrtca. V zdravstvu se strokovni delavci in delavci iz drugih strok združujejo v multidisciplinarni tim, ki ga vodi zdravnik.



V vrtcih se strokovni delavci za posameznega otroka, ki so mu zagotovljene storitve zgodnje obravnave, združujejo v strokovno skupino, ki jo običajno vodi svetovalni delavec vrtca. V zdravstvu se strokovni delavci in delavci iz drugih strok združujejo v multidisciplinarni tim, ki ga vodi zdravnik.

## Svetovalna služba v predšolskem sistemu zgodnje pomoči

V vrtcih so (dodatne) delovne obveznosti in obremenitve, ki izhajajo iz neposredne in posredne skrbi za otroka s posebnimi potrebami ali otroka z rizičnimi dejavniki, v največji meri vezane na vzgojiteljski par, vzgojiteljico za zgodnjo obravnavo in svetovalno službo.

1. Vzgojiteljski par (vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice) vodi oddelčno skupino in neposredno izvaja vsakdanji vzgojno-izobraževalni proces s programom s prilagojenim izvajanjem za otroke s posebnimi potrebami ter posredno načrtuje prilagoditve in oblike dela z otrokom s posebnimi potrebami ali otrokom z rizičnimi dejavniki. Z vse višjim odstotkom otrok, vključenih v shemo zgodnje obravnave, se povečuje tudi obremenitev vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic. Ne samo z neposrednim izvajanjem programa, ki mora biti prilagojen posameznemu otroku ali več otrokom s posebnimi potrebami ali rizičnimi dejavniki, ampak tudi s posrednim delom, vezanim na načrtovanje prilagoditev za posameznega otroka, izdelavo prilagojenih didaktičnih sredstev, pisanjem strokovnih poročil o otroku ter stalnim strokovnim izpopolnjevanjem in izobraževanjem, vezanim na spoznavanje specifik in delo z različnimi razvojnimi posebnostmi.
2. Vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo neposredno izvaja dodatno strokovno pomoč otroku s posebnimi potrebami ali otroku z rizičnimi dejavniki in skupaj s svetovalno službo sodeluje pri nekaterih administrativnih postopkih, vezanih na izvajanje in evalvacijo zgodnje obravnave za posameznega otroka.
3. Svetovalna služba, ki preostalim strokovnim delavcem vrtca zagotavlja neposredno strokovno podporo in svetovanje, prevzema pa tudi pretežni del administrativnega vodenja postopkov, vezanih na otroke s posebnimi potrebami in otroke z rizičnimi dejavniki, od urejanja različnih strokovnih zadev s starši do sodelovanja s strokovnimi delavci iz zunanjih institucij.

Predvsem svetovalna služba v zadnjih letih zaznava vse večjo dodatno delovno obremenitev, ki izhaja iz skrbi za otroke s posebnimi potrebami in otroke z rizičnimi dejavniki. Svetovalna služba je prva vez z oddelčno skupino. Vzgojiteljski par se ob opažanju otrokovih težav v razvoju za strokovni nasvet in napotke najprej obrne prav na svetovalno delavko. Svetovalna služba vrtca je tista, ki prepleta vse niti predšolske vzgoje od strokovnega svetovanja do preventivnih dejavnosti, dejavnosti načrtovanja in evalvacije, načrtovanja in sodelovanja z notranjimi in zunanjimi resursi zgodnje obravnave, dela s starši v samem procesu informiranja, soočanja in spremljanja na poti pridobitve pomoči otroku. Vsi ti delovni procesi so vsebinsko in časovno zahtevni. Kot zasledimo v *Programskih smernicah svetovalne službe v vrtcu* (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008, str. 7) je temeljna naloga svetovalne službe v vrtcu, »*da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oziroma šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v vrtcu oziroma šoli in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami*«.

Z naraščajočim deležem predšolskih otrok z razvojnimi primanjkljaji je morala svetovalna služba vrtca tako v preteklih letih sprejeti in prevzeti nekatere nove in razširjene delovne obveznosti. Vprašanje, ali svetovalna služba nove zadolžitve in obveznosti zmore kvalitetno vplesti in izvajati znotraj svojega siceršnjega rednega dela, pa zahteva resno strokovno diskusijo v predšolski vzgoji in izobraževanju. Normativi za svetovalne delavce izhajajo iz 90. let prejšnjega stoletja, določeni so bili z *Odredbo o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske dejavnosti (1997)*. Morda je tudi zaradi dodatnih del in nalog, vezanih na otroke s posebnimi potrebami in otroke z rizičnimi dejavniki, prišel čas, ko se lahko vprašamo, ali je zbir delovnih zadolžitev svetovalnih delavcev presegel obstoječo normativno ureditev in kaže potrebo po normativni razširitvi vrtčevskega svetovalnega dela.



## Pomen multidisciplinarnega tima za sistem predšolske prakse

Otrokove posebne potrebe ali rizični dejavniki so lahko prepoznani v različnih okoljih – zdravstvenem, socialnem, izobraževalnem, tudi domačem. Ne glede na to, kdo otrokove potrebe prepozna, naj bo to zdravnik ali strokovni delavec vrtca, drugega vzgojno-izobraževalnega zavoda, socialnovarstvenega zavoda, centra za socialno delo, centra za duševno zdravje, svetovalnega centra ali starši, vsak od njih priporoči obisk pri izbranem osebnem zdravniku, ki staršem nato po presoji priporoči obisk v centru za zgodnjo obravnavo.

Storitve zgodnje obravnave izvajajo centri za zgodnjo obravnavo, ki so organizirani v okviru mreže razvojnih ambulant ali centrov za duševno zdravje v Sloveniji. Storitve zgodnje obravnave izvajajo tudi vrtci in drugi vzgojno-izobraževalni zavodi, socialnovarstveni zavodi, centri za socialno delo, centri za duševno zdravje in svetovalni centri.

Multidisciplinarni tim sestavljajo: zdravnik specialist pediater, diplomirana medicinska sestra, srednja medicinska sestra in administrator, fizioterapevt, delovni terapevt, logoped, psiholog, strokovni delavci s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike, socialni delavci in drugi strokovni delavci glede na potrebe otroka. Starši so člani multidisciplinarnega tima, katerega sestavo določi zdravnik.

Vrtci si že vse od uveljavitve ZOPOPP prizadevajo za spremembo 2. točke 10. člena, ki predstavnike vrtca postavlja v podrejen položaj, ko gre za imenovanje članov multidisciplinarnega tima. Ta člen predvideva, da zdravnik po svoji strokovni presoji določi preostale člane multidisciplinarnega tima, pri čemer je odločitev, ali jih v tim povabi ali ne, v celoti odvisna od njegovega subjektivnega mnenja. Vrtci se s to uveljavitvijo neenakovrednega položaja predstavnikov vrtca v multidisciplinarnih timih ne strinjajo. Menijo, da bi predstavnik vrtca v primerih, ko multidisciplinarni tim obravnava otroka, ki je (ali bo v kratkem) vključen v vrtec, moral biti »obvezni«, tj. enakovredni član, in ne le »vabljeni« član multidisciplinarnega tima. Vrtci od predlagatelja zakona pričakujejo, da bo predšolski stroki priznal njeno strokovno kompetentnost in odgovornost pri presojanju in odločanju o ustreznosti vzgojno-izobraževalnega programa za posameznega otroka in tudi o ostalih storitvah, vezanih na zgodnjo obravnavo, ki se izvajajo v vrtcih. Ker so javni vrtci kot javna institucija zavezani k zagotavljanju optimalne vzgoje in izobraževanja otroka, pričakujejo glas soodločanja in tudi dodelitev potrebnih vzvodov pomoči.

Vrtci od predlagatelja zakona pričakujejo, da bo predšolski stroki priznal njeno strokovno kompetentnost in odgovornost pri presojanju in odločanju o ustreznosti vzgojno-izobraževalnega programa za posameznega otroka in tudi o ostalih storitvah, vezanih na zgodnjo obravnavo, ki se izvajajo v vrtcih.

Naloge multidisciplinarnega tima so diagnostika otroka, ocena zmožnosti in potreb otroka in njegovih staršev, priprava in spremljanje INPD oz. zapisnika MDT, preverjanje doseganja ciljev iz INDP ali zapisnika MDT, informiranje o možnih oblikah pomoči in socialnih pravicah, izdelava načrta

za prehod v vrtec, zavod za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, socialnovarstveni zavod in programe osnovne šole.

Vloga vrtcev v multidisciplinarnih timih je v tem času po Sloveniji različna. Kjer je povezava med razvojno ambulanto in vrtci spoštljiva in konsistentna, sta sodelovanje in komunikacija dejstvo, ki se ga upošteva in realizira. Predstavnik vrtca je v tem primeru vabljen na srečanja skupnih timov in upoštevan v svojem mnenju glede ocene funkcioniranja otroka v vrtčevskem okolju, ustreznosti vzgojno-izobraževalnega programa in zagotavljanja posameznih storitev zgodnje obravnave. Kjer je povezava med vrtci in zdravstvom šibkejša, je vrtec v postopkih načrtovanja izvajanja zgodnje obravnave otroka slabše upoštevan ali pa je celo izključen iz postopka. Vrtcem se taka oblika zgodnje obravnave otroka zdi nestrokovna, saj je iz zgodnje obravnave izločeno bistvo – celostna obravnava. To pomeni, da otroka obravnavamo tako z zdravstvenega kot pedagoškega vidika.

Kot predšolska vzgoja nima vednosti in strokovnih kompetenc zdravstvene stroke, tako zdravstvena stroka nima vednosti in strokovnih kompetenc pedagoške stroke. Zato bi moral biti skupni interes v medresorskem sodelovanju in dopolnjevanju.

Zato vrtci ne morejo biti le pasivni opazovalci, ki od zdravstvene institucije »prejmejo« podatke o otroku in navodila za delo, temveč morajo zavzeti vlogo aktivnega soodločevalca na polju tistih odločitev, ki zadevajo izvajanje zgodnje obravnave v vrtcih. Kot predšolska vzgoja nima vednosti in strokovnih kompetenc zdravstvene stroke, tako zdravstvena stroka nima vednosti in strokovnih kompetenc pedagoške stroke. Zato bi moral biti skupni interes v medresorskem sodelovanju in dopolnjevanju. Če se zdravstvena stroka samostojno opredeljuje o ustreznosti predšolskih vzgojno-izobraževalnih programov in storitev za otroka s posebnimi potrebami, lahko to privede tudi do vključitve otroka v neustrezen vzgojno-izobraževalni program. Ta pa za konkretnega otroka lahko pomeni dodatni rizični razvojni dejavnik. Kot dodatni sopojav pa je mogoče opaziti tudi druge učinke, kot sta preobremenjenost skupin in s tem slabša kakovost dela v oddelku.

## Individualni načrt pomoči družini oz. zapisnik multidisciplinarnega tima

Za otroka in njegovo družino multidisciplinarni tim pripravi INPD, ko je treba z njim opredeliti pedagoško, zdravstveno in socialno pomoč. INPD zato zajema tako pedagoški kot socialni in zdravstveni vidik otroka in njegove družine in na podlagi teh ugotovitev med drugim opredeljuje:

- otrokov trenutni telesni, kognitivni, socialni, sporazumevalni in čustveni razvoj,
- družinske možnosti, skrbi in potenciale za celostni razvoj vse družine,
- okolja, v katerih bosta otrok in družina opolnomočena s pomočjo storitev zgodnje obravnave,
- programe in posamezne storitve zgodnje obravnave,
- izvajalce storitev zgodnje obravnave,
- pravice iz socialnega varstva,
- druge pomembne ugotovitve v skladu s potrebami otroka in družine.

Zapisnik MDT se v praksi uporablja pogosteje kot INPD. Za zapisnik MDT je bil zasnovan obrazec, ki je nastal v dogovoru med zdravstvom in pedagoško stroko, vendar nima stalnih in predpisanih vsebin. Vsebina je običajno dogovorjena lokalno, torej med centrom za zgodnjo obravnavo in vrtci. Zapisnik MDT se osredotoča na pedagoški in zdravstveni vidik zgodnje obravnave otroka, zato gre praviloma za krajši dokument, ki je po ZOPOPP lahko tudi del zdravniškega izvida. Ta dokument ne opredeljuje socialnega vidika oz. potreb družine; če je potreba taka, se v ta namen pripravi INPD.

O vrednosti posameznega dokumenta – INPD nasproti zapisnika MDT – trenutno težko govorimo, saj oblika in vsebina dokumentov v slovenskem prostoru še nista enotni. Potrebna bi bila evalvacija in pregled vsebine posameznih dokumentov, izhajajoč iz namena priprave obeh dokumentov. V nadaljevanju bi veljalo pripraviti smernice za pripravo vsebine obeh dokumentov, ki bi določale minimalne standarde potrebne strokovne vsebine za pripravo enega ali drugega dokumenta. Uradni dokumenti namreč tudi v tem času še nadalje ostajajo najbistvenejši dokumenti pri prizadevanjih vrtcev za uresničitev pogojev zagotavljanja pravic otrok s posebnimi potrebami in njihovih družin.



## Prehod v osnovnošolsko izobraževanje

Pred vstopom v osnovno šolo starši vložijo zahtevo za začetek postopka usmerjanja v skladu z ZUOPP-1. Poleg zahteve za uvedbo postopka usmerjanja k vlogi priložijo še poročilo vrtca o otroku, zapis razgovora z otrokom in ostalo razpoložljivo strokovno dokumentacijo. Del strokovne dokumentacije je tudi INDP oz. zapisnik MDT, v katerem lahko strokovni tim, ki je otroka obravnaval v predšolskem obdobju v okviru zgodnje obravnave, oblikuje predlog usmeritve v program vzgoje in izobraževanja in druge morebitne predloge, kot so npr. dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri izvajanju programa. Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri Zavodu RS za šolstvo (v nadaljevanju KUOPP) bo vlogo obravnavala in pripravila strokovno mnenje, v katerem bo opredelila otrokove vzgojno-izobraževalne potrebe na prehodu iz vrtca v šolo. Na podlagi strokovnega mnenja bo izdana tudi odločba o usmeritvi. Za člane KUOPP je na prehodu iz vrtca v šolo pri pripravi strokovnega mnenja pomemben dokument INPD ali zapisnik MDT, saj so iz njega razvidni predlogi in oblike pomoči, ki so bile že predlagane za otroka, ter otrokov odziv na obravnavo in pomoč. Pri usmerjanju v program pa je poleg opisa zdravstvenih posebnosti pomembna tudi pedagoška ocena otrokovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. Da bosta obe oceni (tako z vidika zdravstvene kot pedagoške stroke) v ravnovesju, je izrednega pomena poročilo vrtca o otroku, še posebej vzgojiteljeva opažanja o otroku, opis njegovih značilnosti, močnih in šibkih področij, dosežki v okviru posameznih področij kurikula ter splošno mnenje vzgojitelja o nadaljnjem usmerjanju otroka.

## Odzivi iz prakse

Izvajalci predšolske vzgoje in izobraževanja so prenovo zakonodaje za področje predšolskih otrok s posebnimi potrebami sprejeli z mešanimi občutki. Na eni strani so vrtci ZOPOPP sprejeli z optimističnim obetom, saj naj bi z njim prišlo do novega koncepta razumevanja zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami ter s tem do celovitejše in sodobnejše poti obravnave otrok in njihovih družin. Na drugi strani pa so vrtci že od vsega začetka čutili veliko negotovost, nedodelanost in tudi nedorečenost samega zakona.

Osrednja težava je dejstvo, da zakon, ki predstavlja splošni okvir delovanja, ni podprt s potrebnimi podzakonskimi akti. V praksi so torej izostale neposredne sistemske rešitve in okviri za izvajanje zgodnje obravnave. Oboje vzgoja in izobraževanje neobhodno potrebuje, da lahko zagotovi pogoje dela s populacijo otrok s posebnimi potrebami, kot pričakuje in zahteva zakonodaja. Umanjkanje podzakonskih aktov, vezanih na ZOPOPP, je torej vrtce postavilo pred dejstvo, da so zakonsko dolžni slediti rešitvam in smernicam ZOPOPP, medtem ko so v veljavi še vedno nekateri pravilniki, vezani na ZUOPP-1. V času po uveljavitvi ZOPOPP so bile sicer na področju zgodnje obravnave v vrtcih uveljavljene spremembe dveh pravilnikov.



Osrednja težava je dejstvo, da zakon, ki predstavlja splošni okvir delovanja, ni podprt s potrebnimi podzakonskimi akti. V praksi so torej izostale neposredne sistemske rešitve in okviri za izvajanje zgodnje obravnave.

1. *Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami iz 2013* (v nadaljevanju Pravilnik 2013) je bil spomladi 2021 revidiran in uveljavljen kot *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami*. Uveljavljene spremembe so za vrtce bistvene, saj nova verzija pravilnika v nobenem členu več ne vključuje izvajanja dodatne strokovne pomoči v predšolski vzgoji. Tako je bilo iz 2. člena Pravilnika 2013 izbrisano besedilo, ki je določalo, da se dodatna strokovna pomoč izvaja tudi v programih za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Iz 5. člena je izbrisano besedilo, ki je določalo, da se v programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo dodatna strokovna pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj izvaja največ dve uri tedensko, in sicer v času otrokovega bivanja v vrtcu. Podobno je opredelitev vrtca iz Pravilnika 2021 izbrisana iz 6. člena (o svetovalni storitvi) in 9. člena (o spremljevalcih).

2. Drugi pravilnik, ki je bil dopolnjen v obdobju po uveljavitvi ZOPOPP in se navezuje na izvajanje ur dodatne strokovne pomoči predšolskim otrokom v vrtcih, je *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o metodologiji za oblikovanje cen programov v vrtcih, ki izvajajo javno službo* (2019). Ta v 7. členu na primer opredeli: »*Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja v strnjeni obliki ali neenakomerno, pri čemer skupni obseg ne presega 120 ur v posameznem šolskem letu, oziroma v sorazmernem deležu, če je otroku dodatna strokovna pomoč dodeljena tekom šolskega leta.*« S tem pravilnikom so se torej le omejile nekatere storitve iz naslova zgodnje obravnave, kar pa še zdaleč ne prispeva k celostni ureditvi področja zgodnje obravnave v predšolskem obdobju.

V javno razpravo je bil junija 2021 poslan *Pravilnik o izvajanju zgodnje obravnave v vzgojno-izobraževalnih zavodih in drugih izvajalcih programov za predšolske otroke s posebnimi potrebami*, ki je med drugim opredelil poti sodelovanja med zdravstvom in predšolsko vzgojo in izobraževanjem, kriterije za vključitev v program in določal obrazce v ta namen. Ker pravilnik ni bil medresorsko usklajen in je bil kot tak deležen več kritik, uveljavitev pravilnika ni bila realizirana.

Težavo torej predstavljajo neopredeljene poti sodelovanja med različnimi institucijami in družino otroka ter zlasti normativi in standardi za izvajanje zgodnje obravnave, ki niso prilagojeni predpostavljenim okvirom dela in obravnav otrok in njihovih družin. Če je bila sistemizacija delovnih mest vzgojiteljev za zgodnjo obravnavo v starem zakonu definirana s skupnim številom ur dodatne strokovne pomoči (število ur dodatne strokovne pomoči za posameznega otroka na teden), ki so bile opredeljene z odločbami o usmeritvi, pa ZOPOPP nasprotno govori o otrokovi potrebi, ki ni stalna in enaka skozi čas. Ker posameznemu otroku dodeljene ure dodatne strokovne pomoči tako po novem zakonu niso stalnica, tudi sistemizacija delovnih mest vzgojiteljev za zgodnjo obravnavo ne bi smela biti fiksno vezana na dodeljene ure dodatne strokovne pomoči posameznega otroka. Da bi lahko opredelili potrebno število sistemiziranih delovnih mest, bi torej morali najprej poznati odsto-

tek otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v populaciji in opredeliti povprečen obseg dodatne strokovne pomoči, ki naj bi jo posamezni predšolski otrok v času zgodnje obravnave prejel v posameznem šolskem letu. Taka formula bi vrtcu omogočila fleksibilnejšo organizacijo dela in obravnav ter pokrila tako potrebe otrok s posebnimi potrebami kot tudi potrebe otrok z rizičnimi dejavniki. Vzgojitelj za zgodnjo obravnavo bi kot izvajalec zgodnje obravnave v vrtcih obravnaval tako otroke z rizičnimi dejavniki kot otroke s posebnimi potrebami v pripadajočih oddelkih vrtca.

Nekatere bistvene spremembe v predšolski vzgoji in izobraževanju v odnosu do urejanja področja posebnih potreb glede na ZUOPP-1, ki jih je prinesla uveljavitev ZOPOPP, so predstavljene v preglednici 3.



Preglednica 2: Spremembe v predšolski vzgoji in izobraževanju v odnosu do urejanja področja posebnih potreb glede na ZUOPP-1 in ZOPOPP

| | ZUOPP-1 | ZOPOPP |
|---|---|---|
| Uporabnik v VIZ | • Otrok s posebnimi potrebami | • Otrok s posebnimi potrebami (in njegova družina)<br>• Otrok z rizičnimi dejavniki (in njegova družina) |
| Nosilec | • Zavod RS za šolstvo – komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami | • Center za zgodnjo obravnavo – multidisciplinarni tim |
| Izvajalci storitev v VIZ | • VIZ | • VIZ, zdravstvo – v dogovoru (kot mobilni timi) |
| Naziv uradnega dokumenta | • Odločba o usmeritvi | • Zapisnik MDT<br>• INDP |
| Oblike pomoči | • Določene v podzakonskih aktih | • Določene glede na potrebe otroka |
| Gluhoslepi, gluhi in naglušni otroci | • Ni posebne oblike pomoči za gluhoslepe otroke | • Pomoč gluhoslepim, gluhim in naglušnim otrokom v obsegu največ 15 ur tedensko |
| Znižani normativ | • Se izključuje s pravico do spremljevalca | • Se ne izključuje s pravico do spremljevalca |
| Svetovalna storitev | • Opredeljena z odločbo | • Ni opredeljena v zapisniku MDT/INPD, se smatra kot del samega procesa svetovanja, komuniciranja in obravnave otroka oz. družine |
| Razvojni oddelki – financiranje | • Financiranje izključno iz sredstev lokalne skupnosti | • Financiranje iz lokalne skupnosti, pri čemer se iz državnega proračuna zagotavljajo sredstva za plačilo višjih stroškov delovanja razvojnih oddelkov vrtcev |

Težavo predstavljajo neopredeljene poti sodelovanja med različnimi institucijami in družino otroka ter zlasti normativi in standardi za izvajanje zgodnje obravnave, ki niso prilagojeni predpostavljenim okvirom dela in obravnav otrok in njihovih družin.

Iz preglednice je razvidno, da gre predvsem za razširitev posameznih pravic na širši krog uporabnikov. Tako ZOPOPP vnaša širši pogled, ki ni omejen le na otroka, temveč tudi na njegovo družino (celostna obravnava, okrepitev in pomoč družini), za uporabnike storitev zgodnje obravnave poleg otrok s posebnimi potrebami določi tudi otroke z rizičnimi dejavniki, o potrebah otroka in družine pa se ne presoja več na Zavodu RS za šolstvo, temveč v centrih za zgodnjo obravnavo, ki delujejo v okviru javne mreže zdravstvenih institucij. Izvajalci zgodnje obravnave prihajajo iz šolskega, zdravstvenega in socialnega sektorja. V ta namen se izda zapisnik MDT ali INPD, ki naj opredeli

za vsakega otroka in njegovo družino primerno zdravstveno, socialno in pedagoško pomoč. Odločba o usmeritvi, ki jo je pred uveljavitvijo ZOPOPP izdajal Zavod RS za šolstvo, je bila vezana na pedagoško pomoč in posameznega otroka. Medtem ko je financiranje programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo še naprej v domeni lokalne skupnosti, pa se je z ZOPOPP del stroškov za financiranje višjih stroškov delovanja razvojnih oddelkov vrtcev preneslo na državo. Pedagoške storitve, kot so dodatna strokovna pomoč, spremljevalec in znižani normativ, zaenkrat niso opredeljene in regulirane, kot so bile v ZUOPP-1. ZOPOPP (15. člen) za fizično pomoč spremljevalca uvaja pojme, kot so »lahko pridobi«, »obseg se določi v načrtu pomoči družini«, »v skladu z normativi in standardi za opravljanje predšolske dejavnosti«. Pomembna novost ZOPOPP je pravica otroka, da se mu opredeli pravica do spremljevalca ob hkratnem znižanju normativa v oddelku. Odpravljeno je bilo navajanje »svetovalne storitve« kot posebne pravice družine v procesu svetovanja in usmerjanja otroka v postopkih zgodnje obravnave. Vrtci so na to anomalijo opozarjali že več let. Jasno so sporočali, da vodenje in izvajanje zgodnje obravnave brez potrebnega svetovanja in podpore družinam ni mogoče. Svetovalnih storitev torej ni treba posebej predpisovati, ker so že del nalog in del, ki jih strokovni delavci opravljajo v sklopu svojega rednega dela.

## Sklep

V prispevku sva predstavili prve korake uvajanja nove zakonodaje na področju zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v predšolski vzgoji. Opredelili sva nekatera temeljna izhodišča in dileme ter ugotovili, da je ZOPOPP v prakso javnih vrtcev prinesel tako nekaj prednosti kot slabosti, ki jih povzemava v sklepnem delu.

Starši so postali člani zdravstveno-pedagoško-socialnega procesa za namen zagotovitve zgodnje obravnave v vrtcu, zdravstvu oz. sociali, kar povečuje njihovo pripravljenost in motivacijo za sodelovanje.

Med prednostmi novega zakona bi lahko navedli hitrejše postopke na poti pridobivanja strokovne pomoči za otroke s posebnimi potrebami in s tem hitrejšo dostopnost do storitev zgodnje obravnave. Do zgodnje obravnave v vrtcih je upravičen širši krog otrok, saj se ta pravica širi na otroke s tako imenovanimi rizičnimi dejavniki, kot dostopnejša se izkazuje tudi pravica otrok do spremljevalca. Vrtci so partnerji v multidisciplinarnem timu centra za zgodnjo obravnavo kot vabljeni člani tima (to dejstvo ni vedno uresničeno, je pa na voljo). Starši so postali člani zdravstveno-pedagoško-socialnega procesa za namen zagotovitve zgodnje obravnave v vrtcu, zdravstvu oz. sociali, kar povečuje njihovo pripravljenost in motivacijo za sodelovanje. Cilj zgodnje obravnave je usmeriti celostno in učinkovito pomoč do otroka in njegove družine.

Med slabostmi novega zakona bi lahko navedli neuveljavljenost podzakonskih aktov, ki bi podrobneje urejali poti medinstitucionalnega sodelovanja. Storitve zgodnje obravnave bi morale imeti natančneje opredeljen okvir delovanja, urediti bi bilo treba normativni vidik zagotavljanja zgodnje obravnave v javnih vrtcih. Nadalje ugotavljava potrebo po posodobitvi normativov v rednih oddelkih vrtcev zaradi višjega odstotka otrok s posebnimi potrebami, ki pogosto presegajo zakonsko določilo dveh otrok s posebnimi potrebami na oddelek, zlasti v drugi starostni skupini. V praksi se kaže (ne)prepoznavanje in s tem (ne)priznavanje otrok z rizičnimi dejavniki kot skupino, ki je v javnih vrtcih upravičena do zgodnje obravnave, saj njihova opredelitev ni vezana na uradni dokument, izdan pri zunanji instituciji (npr. center za zgodnjo obravnavo, Zavod RS za šolstvo), ampak na ugotovitev strokovne skupine vrtca. Dilema ostaja tudi financiranje področja vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki. To zaenkrat ostaja breme občin. Morda bi bilo smiselno razmisliti o spremembi financiranja tega področja predšolske vzgoje.

Gre za posebno ranljivo skupino otrok in v tem oziru je odgovornost države, da z državnimi sredstvi poskrbi za realizacijo vzgojno-izobraževalnih ciljev in s tem omogoči vsem otrokom s posebnimi potrebami splošno delujoč in učinkovit sistem zgodnje obravnave ter tako na nediskriminatoren način uresničuje njihovo pravico do prilagojene predšolske vzgoje in izobraževanja. ■



## Viri in literatura


Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Jurišić, B. (2017). *Družine in rutine, Center Pika.* Ljubljana: Center Janeza Levca.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Programske smernice – svetovalna služba v vrtcu.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. https://www.european-agency.org/ (26. 1. 2022).

High, P., Donoghue, E., English, K., Fussell, J., Jaudes, P., Jones V. idr. (2008). School readiness. *Pediatrics.* 121(4). https://publications.aap.org/pediatrics/article/121/4/e1008/70955/School-Readiness (26. 1. 2022).

Ilić, S. (2021). *Rana intervencija.* Beograd: Signeta.

Izobraževanje in usposabljanje. (2020). https://www.acs.si/aktualno/novice/pregled-izobrazevanja-in-usposabljanja-2020/ (26. 1. 2022).

Murgel, J. (2019). *Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji.* https://www.revija-socialnodelo.si/mma/Zgodnja-2019-1.pdf/2019053014563897/ (26. 1. 2022).

Kohli-Lynch, M., Tann, C. J., Ellis, M. E. (2019). Early Intervention for Children at High Risk of Developmental Disability in Low- and Middle-Income Countries: A Narrative Review. *International journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (22). https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6888619/ https://dx.doi.org/10.3390%2Fijerph16224449 (26. 1. 2022).

Odredba o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje. (1997). Uradni list RS, št. 602-12/97. https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/1997-01-2933/ (26. 1. 2022).

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. (2013). Uradni list RS, št. 88/13.

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. (2021). Uradni list RS, št. 108/21.

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o metodologiji za oblikovanje cen programov v vrtcih, ki izvajajo javno službo. (2019). Uradni list RS, št. 59/19.

Soriano, V., Kyriazopoulou, M. (2010). *Zgodnja obravnava v otroštvu – napredek razvoj 2005–2010.* Bruselj: Evropska agencija za izobraţevanje oseb s posebnimipotrebami in inkluzivno izobraževanje.

Zakon o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami. (2019). Uradni list RS, št. 41/17.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZO-OMTVI.

# Teorija v praksi


**19** Janja Šetor
**Razvijanje kompetence postavljanja aktivirajočih vprašanj na področju svetovalnega dela**

**27** Jana Flego
**Podpora vzgojiteljem pri razvijanju njihove odnosne kompetence in oblikovanju povratne informacije – pohvale otroku**

**39** Ursula Obreza in Katja Podobnik
**Svetovalno delo v vrtcu – čas za spremembe po letih enakih spoznanj**

# Razvijanje kompetence postavljanja aktivirajočih vprašanj na področju svetovalnega dela



## Developing the Questioning Competence in Consulting Work

**Mag. Janja Šetor,**
Vrtec Tezno Maribor

## Izvleček

Zagotavljanje kakovosti pri delu pomeni skrb za lastni profesionalni razvoj. V prispevku je predstavljeno raziskovanje lastne prakse svetovalnega delavca z vidika elementov formativnega spremljanja, ki je rezultat dvoletnega sodelovanja z Zavodom RS za šolstvo v razvojni nalogi z naslovom Uvajanje formativnega spremljanja in inkluzivne paradigme pri svetovalnem delu v vrtcu (2018–2020). Predstavljene so nekatere dejavnosti, ki so bile izvedene v okviru načrtovanega osebnega cilja – razvijanja kompetence svetovalnega delavca za postavljanje aktivirajočih vprašanj. Kompetenca postavljanja vprašanj pri svetovalnem delu pomembno vpliva na zagotavljanje maksimalne aktivnosti vseh deležnikov v svetovalnem procesu, kar je predpogoj za inkluzivni vrtec.

**Ključne besede:**
profesionalni razvoj, svetovalno delo, postavljanje vprašanj, razvojna naloga.

## Abstract

Ensuring work quality means caring for one's own professional development. The article describes a consultant's exploration of their own practice from the perspective of formative assessment, which is the result of a two-year collaboration with the National Education Institute Slovenia presented in the developmental work titled *Implementing Formative Assessment and an Inclusive Paradigm in Kindergarten Consulting Work* (2018-2020). It includes some of the activities implemented in the framework of a personal goal – developing the consultant's questioning competence. The questioning competence in consulting work plays an important role in ensuring the maximum engagement of all stakeholders in the consulting process, which is a prerequisite for an inclusive kindergarten.

**Keywords:**
professional development, consulting work, questioning, development work.

## Uvod

V šolskem letu 2018/19 sem se odzvala povabilu in pristopila k sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo v razvojni nalogi Uvajanje formativnega spremljanja in inkluzivne paradigme pri svetovalnem delu v vrtcu.

Razvojne dejavnosti spadajo med temeljne dejavnosti svetovalne službe v vrtcu. Svetovalni delavec je vpet v vzgojno-izobraževalni proces na različnih področjih dejavnosti: svetovalno delo z otroki, svetovalno delo s starši in svetovalno delo s strokovnimi delavci, ki delajo v oddelkih predšolske vzgoje (Programske smernice 2008). Pri svojem delu želim biti v podporo vsem deležnikom, kar pa tudi od mene zahteva nenehno strokovno izpopolnjevanje.

V šolskem letu 2018/19 sem si zadala cilj, da želim nadgraditi svojo kompetenco postavljanja aktivirajočih vprašanj in svoj učni proces spremljati z vidika formativnega spremljanja. Pri pripravi letnega delovnega načrta svetovalnega delavca sem razvojno nalogo umestila v področje svetovalnega dela s strokovnimi delavci, in sicer kot podporo pri profesionalnem razvoju vzgojiteljev na strokovnih aktivih.

## Aktivirajoča vprašanja pri svetovalnem delu v vrtcu

Delo svetovalnega delavca v vrtcu je raznoliko in pestro. V procesu svetovanja se srečujemo z vsemi deležniki vzgojno-izobraževalnega procesa. Postavljanje vprašanj je ena izmed strategij, ki jo svetovalni delavci uporabljamo pri svojem delu s starši in otroki. Z zastavljanjem dobrih vprašanj bomo tudi vzgojiteljem v boljšo strokovno oporo pri raziskovanju njihove lastne prakse. »Kakovost vprašanja namreč določa kakovost mišljenja oz. čim boljša so vprašanja, tem boljše

Preglednica 1: Umestitev razvojne naloge v programske smernice za svetovalno delo v vrtcih (2008)

| **PROGRAMSKE SMERNICE ZA SVETOVALNO DELO V VRTCIH (2008)** | |
|---|---|
| **Razvojne dejavnosti spadajo med temeljne dejavnosti svetovalne službe v vrtcu.** | |
| **Osnovna področja dejavnosti:** | |
| • svetovalno delo z otroki<br>• svetovalno delo z vzgojitelji in vzgojitelji predšolskih otrok – pomočniki vzgojiteljev<br>• svetovalno delo s starši | |
| **RAZVOJNA NALOGA (2018/19): Postavljanje aktivirajočih vprašanj**<br>***Osebni cilj: Razvijanje kompetence svetovalnega delavca za postavljanje aktivirajočih vprašanj.*** | |
| Sodelovanje svetovalne službe **pri strokovnem izobraževanju in usporabljanju vzgojiteljev prešolskih otrok:**<br>• Sodelovanje in (so)vodenje aktivov vzgojiteljev.<br>• Svetovalni delavec v andragoški vlogi in kot opora pri vzgojiteljevem profesionalnem razvoju. | |
| **SPREMLJAVA PO ELEMENTIH FORMATIVNEGA SPREMLJANJA (FS)** | |
| **Formativno spremljanje:**<br>• nameni učenja in kriterij uspešnosti<br>• dokazi<br>• povratna informacija<br>• **vprašanja v podporo učenju**<br>• samovrednotenje in vrstniško vrednotenje | **Formativno spremljanje v vrtcu:**<br>• aktivna vključenost otrok v proces<br>• dokazi<br>• povratna informacija<br>• učenje otrok od otrok<br>• vrednotenje in samovrednotenje |

je mišljenje, ki sledi.« (Kompare in Rupnik Vec 2016, str. 85; povzeto po Paul in Elder 2002; Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009). Poglobljeno razmišljanje nas usmerja k bolj kakovostnemu načrtovanju in izvedbi vzgojno-izobraževalnega dela.

Aktivirajoča vprašanja so tista, ki spodbujajo (Holcar Brunauer idr. 2016):

- ustvarjalno razmišljanje, raziskovanje, primerjanje, sklepanje;
- uporabo in povezovanje znanj z novimi problemskimi situacijami;
- ugotavljanje, kje so potrebne izboljšave obstoječega.

Na prvi pogled se mi je zdelo postavljanje vprašanj zelo enostavna in znana tema, po premisleku pa sem ugotovila, da bi načrtovanju in analizi postavljanja aktivirajočih vprašanj lahko posvečala več časa. Tako bi lažje ugotovila, ali moja vprašanja podpirajo poglobljeno razmišljanje pri sogovornikih in kako. Svoje ugotovitve sem podprla tudi z elementi formativnega spremljanja, ki jih predstavljam v preglednici 2.

Formativno spremljanje moje prakse in učenja se mi je zdelo zelo zanimivo in velik izziv. Iz preglednice je razvidno, da sem poudarila element formativnega spremljanja – vprašanja v podporo učenju. Tako sem najprej preverila svoje predznanje na področju strategij postavljanja vprašanj in ugotovila, da želim razširiti nabor aktivirajočih vprašanj, jih načrtovati in samoevalvirati prek povratne informacije vzgojiteljev, s katerimi sodelujem na aktivih vzgojiteljev.



Preglednica 2: Umestitev razvojne naloge po elementih formativnega spremljanja (prirejeno po Štraser in Bevc 2018)

| **Osebni cilj razvojne naloge 2018/19** | **Razvijanje kompetence svetovalnega delavca za postavljanje aktivirajočih vprašanj** |
|---|---|
| **POUDARJENI ELEMENT FORMATIVNEGA SPREMLJANJA** | **Vprašanja v podporo učenju** |
| **NAČRTOVANJE NAMENOV UČENJA IN KRITERIJEV USPEŠNOSTI**<br><br>**PREDZNANJE**<br>Kaj že vem/zmorem? | Katera vprašanja spodbujajo razmišljanje?<br>V čem sem dobra?<br>V katerih situacijah dobro postavljam vprašanja?<br>Kaj bi lahko izboljšala? |
| **CILJI**<br>Kaj želim in kako bom vedela, da sem pri tem uspešna? | Kateri vidik postavljanja vprašanj želim izboljšati?<br>Kateri so kriteriji uspešnosti dobrega postavljanja aktivirajočih vprašanj? |
| **STRATEGIJA**<br>Kako bom to dosegla? | Kdaj? Na aktivih (svetovalnih pogovorih, učnih sprehodih …).<br>Kako? Z načrtovanjem vprašanj. |
| **DOKAZI**<br>Dokazi o napredku | Analiza zapisanih/postavljenih vprašanj prej in potem<br>Zbir/nabor zapisov vprašanj v svojem dnevniku<br>(Samo)izobraževanje – zapiski<br>Pripomoček za samoevalvacijo postavljanja vprašanj |
| **POVRATNA INFORMACIJA** | Povratne informacije vzgojiteljev<br>Povratne informacije »razvojnic« (tj. skupina svetovalnih delavk in ena od svetovalk ZRSŠ za svetovalno delo v vrtcih) na delovnih srečanjih v okviru razvojne naloge<br>Povratne informacije na predstavitvah (npr. študijska skupina, regijska srečanja) |
| **SAMOEVALVACIJA**<br>Kako učinkovita sem bila? | Analiza vprašalnikov in povratne informacije vzgojiteljev so pokazatelj napredka pri postavljanju aktivirajočih vprašanj. |

Pregled nekatere literature (Godinho in Wilson 2008; Holcar Brunauer idr. 2016; Kompare in Rupnik Vec 2016; Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009; NCCA 2015; Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič Adlešič 2014) pokaže, da obstajajo različne skupine vprašanj, ki jih družijo skupne značilnosti. Na študijski skupini za svetovalno delo v vrtcih smo že v šolskem letu 2016/17 spoznali kriterije za dobra vprašanja. Ne glede na to, komu postavljamo vprašanja (odraslemu ali otroku), morajo biti jasna, razumljiva, raznolika, v večini odprta, kratka in jedrnata, aktivirajoča ter stopnjevana (Malešević 2016). Predvsem moramo biti pozorni tudi na to, da sogovorniku pustimo dovolj časa za odgovor.

Pri postavljanju aktivirajočih vprašanj izhajamo iz perspektive, kako sogovornik, npr. strokovni delavec, razume aktualni (strokovni) problem oziroma izziv. S pomočjo aktivirajočih vprašanj ima priložnost poglobljenega razmišljanja in razjasnjevanja obravnavanega izziva, preizkušanja ugotovitev v praksi in evalviranja. Pogoj, ki mora biti zagotovljen za takšno raziskovanje lastne prakse, je varna učeča se skupina, v kateri je razmišljanje vseh sodelujočih zaželeno in je eden od načinov učenja.

V praksi najbolj poznamo delitev vprašanj na **vprašanja zaprtega in vprašanja odprtega tipa**. Na vprašanja odprtega tipa je sprejemljivih več odgovorov, ki največkrat niso v celoti predvidljivi. Vprašanja zaprtega tipa pa so tista, na katera po navadi obstaja samo en pravilen odgovor (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009). Pregled strokovne literature pokaže, da poznamo še več klasifikacij vprašanj. Izbrala sem le nekaj primerov, ki jih navajam.

**Vprašanja v coachingu** avtorice Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič Adlešič (2014, str. 66–75) delijo na:

- problemsko in ciljno naravnana vprašanja,
- posebne cikle vprašanj.

**Problemsko naravnana vprašanja** vračajo sogovornika na problem. Primeri takšnih vprašanj so: V čem je problem? Koliko časa že imaš ta problem? Kdo je kriv za to? Kaj je vzrok, da problem še ni rešen? Kaj moramo storiti?

S **ciljno naravnanimi vprašanji** pomagamo sogovornika opolnomočiti in aktivirati za iskanje novih možnosti. Primeri takšnih vprašanj so: Kaj se (ti) dogaja? Kaj želiš (drugače)? Kdaj ti je že kaj podobnega uspelo? Kako lahko narediš drugače? Kako boš vedel, da si dosegel cilj? S katerimi viri razpolagaš? Kaj ti bo pomagalo začeti? Kakšen bo tvoj prvi korak?

**Posebni cikli vprašanj** se delijo na vprašanja za raziskovanje in vprašanja za umeščanje oz. ustvarjanje »velike slike«. **Vprašanja za raziskovanje** (členjenje navzdol) spodbudijo k natančnosti (npr. Kaj natančno se dogaja? Kaj/koga natančno misliš s tem?), konkretizaciji (npr. Za katere situacije lahko to rečeš? Kdaj natančno se zgodi to? Kaj pa je drugače?), rahljanju glagolov (npr. Kdaj je na mestu »morati«, kdaj pa kaj drugega? Kaj lahko nadomesti besedo »moram«? Kaj moraš, česa ti pa ni treba?) in soočanju (npr. Kako x vodi k y? Kakšna je povezava?).

**Vprašanja za umeščanje oz. ustvarjanje »velike slike«** (členjenje navzgor) so primerna za osmišljanje določenih korakov, odločitev in izbir. Navajam nekaj primerov teh vprašanj: Kaj dobrega (ti bo to prineslo)? K čemu bo to prispevalo? Kaj je pri tem dragoceno, pomembno zate? Kaj pa za druge, ki so povezani s teboj? Kaj bo (zate) zaradi tega drugače? Kaj je najširši kontekst?

Da bi pri postavljanju vprašanj lahko kar najbolj sledili **stopnjevanju vprašanj**, pogosto uporabljamo Bloomovo taksonomijo kognitivnih ciljev kot eno izmed orodij za postavljanje vprašanj. Klasifikacija vprašanj tako sledi taksonomiji kognitivnih ciljev. Če sledimo Bloomovi taksonomiji (Kompare in Rupnik Vec 2016, str. 86; Holcar Brunauer idr. 2016, str. 7–8), lahko oblikujemo vprašanja, ki so usmerjena na:

1. **znanje** in spodbujajo obnovo; primeri vprašanj: Katere? Kdaj? Kje? Kako? Kdo?
2. **razumevanje** in zahtevajo razlago ter »prevajanje« podatkov iz ene oblike v drugo; primeri vprašanj: Zakaj? Kateri? Kako?
3. **uporabo**, ki spodbuja sogovornika, da usvojeno znanje uporabi v neznanih situacijah, v

praksi; primeri vprašanj: Kje lahko uporabim to znanje? Kako se to znanje uporablja?

4. **analizo**, ki spodbujajo členitev procesa na situacije ter raziskovanje medsebojnih odnosov med elementi; primeri vprašanj: Kakšne so posledice x? Kaj je temeljna ideja? Kateri so elementi? V kakšnem medsebojnem odnosu so?
5. **sintezo in ustvarjalnost**, ki spodbujajo uporabo različnih znanj, kombiniranje na nove načine, povezovanje obstoječega znanja na nove načine; primeri vprašanj: Kakšna so nova vprašanja? Kako je povezano s tem, kar že veš? Kakšno idejno rešitev si lahko zamisliš na dani problem? Kako bi lahko še drugače razumel in pojasnil?
6. **vrednotenje in kritično presojo**, pri katerih sogovornik po danih (ali lastnih) kriterijih presoja, zagovarja, osvetli, predpostavlja, ugotavlja, kje je potreben razvoj novega ali izboljšanje obstoječega; primeri vprašanj: Po čem lahko presodiš kakovost x? Kako je še mogoče pogledati na x? Kakšne so predpostavke za tem? Katere so omejitve?

Bloomova taksonomija je tako samo eno od pomagal za ozaveščanje raznolikih namenov in kakovosti vprašanj, ki jih poznamo, obstajajo pa še druga (Kompare in Rupnik Vec 2016).

Avtorici Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009, str. 113) predstavljata Gallovo klasifikacijo vprašanj glede na to, kakšno mišljenje spodbujamo z vprašanji:

- vprašanja po **zapomnitvi** podatkov in naučene snovi,
- vprašanja, ki zahtevajo **analitično mišljenje**,
- vprašanja, ki zahtevajo **ustvarjalno mišljenje**,
- vprašanja, ki zahtevajo **kritično mišljenje**.

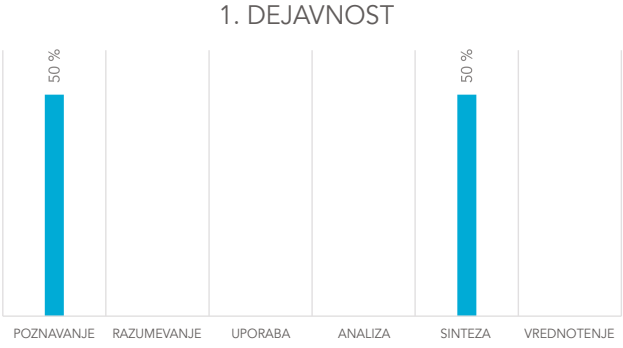
## Primer postavljanja aktivirajočih vprašanj na srečanjih aktivov vzgojiteljev

Na področju svetovalnega dela s strokovnimi delavci v našem vrtcu med drugim sodelujem v petih aktivih vzgojiteljev predšolskih otrok. V začetku šolskega leta 2018/19 sem 26 vzgojiteljem predstavila namen svoje naloge in jih poprosila, naj mi povedo oz. zapišejo, katera vprašanja na aktivih so se jim zdela aktivirajoča in zakaj tako mislijo. Za lažje sledenje sem ključna vprašanja zapisala in jih dala vzgojiteljem že nekaj dni pred aktivi. Vzgojitelji so nato sami povedali oziroma zapisali svoja mnenja, ki sem jih zbrala in pregledala. Pomembno se mi zdi poudariti, da sem kljub nekaterim načrtovanim ključnim vprašanjem v pogovoru puščala dovolj časa in prožnosti tudi za postavljanje drugih vprašanj, ki so se oblikovala glede na temo pogovora.



## Ugotavljanje stanja – povratna informacija članov aktiva o mojih vprašanjih

Ker sem v prvi dejavnosti v mesecu novembru 2018 želela ugotoviti posnetek stanja v zvezi s postavljanjem vprašanj, sem vprašanja zapisala tako, kot se po navadi pripravljam na aktive. Zapisala sem štiri ključna vprašanja, ki so bila izhodišča za pogovore v aktivih. Po zbranih zapisih ter ustnih povratnih informacijah vzgojiteljev sem se odločila, da vprašanja umestim po Bloomovi taksonomiji (Anderson idr. 2016). Iz grafa na sliki 1 lahko razberemo, da so bila vprašanja pov-




Slika 1: Dejavnost, izpeljana novembra 2018

prečno v 50 odstotkih primerov vezana na izražanje stališč in poznavanje teme, ter v 50 odstotkih primerov usmerjena na sintezo. Na podlagi ugotovitev sem načrtovala nadaljnje aktivnosti.



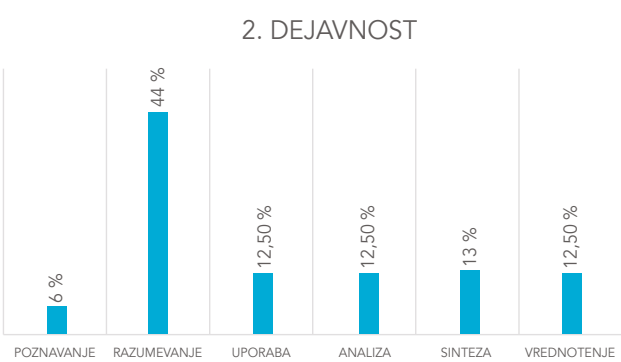
## Oblikovanje namena mojega profesionalnega razvoja in kriterijev uspešnosti

Kot je omenjeno v uvodu, sem si v šolskem letu 2018/19 zadala cilj, da želim nadgraditi svojo kompetenco postavljanja aktivirajočih vprašanj in svoj učni proces spremljati z vidika formativnega spremljanja. Na podlagi ugotovitev, ki sem jih pridobila s posnetkom stanja, sem kot kriterije uspešnosti opredelila:

- povečanje števila aktivirajočih vprašanj, ki spodbujajo višje taksonomske ravni mišljenja,
- povratna informacija vzgojiteljev na aktivih z vsebinsko obogatenimi odgovori in refleksijami na višjih taksonomskih ravneh,
- izdelava pripomočka za samoevalvacijo postavljanja vprašanj,
- nabor vprašanj iz literature za uporabo v praksi.

## Povratna informacija članov aktiva vrtca in dokazi o mojem napredku

Pri načrtovanju vprašanj sem v drugi dejavnosti marca in aprila 2019 uporabila stopnjevanje vprašanj po Bloomovi taksonomiji. Nabor vprašanj v drugi dejavnosti je bil sicer daljši (16 vprašanj), vendar je bila opazna razlika v napredku pri postavljanju aktivirajočih vprašanj. Na podlagi povratnih informacij vzgojiteljev in njihovih odgovorov na aktivih sem ugotovila, da sem z vprašanji spodbudila njihovo razmišljanje na višjih taksonomskih ravneh. Iz grafa (slika 2) je razviden dokaz o mojem napredku, saj so vprašanja, ki sem jih postavljala, porazdeljena med vse taksonomske ravni.




Slika 2: Dejavnost, izpeljana marca in aprila 2019

V preglednici 3 navajam samo nekaj primerov vprašanj višjih taksonomskih stopenj, kamor aktivirajoča vprašanja tudi umeščamo. Primeri vprašanj so vzeti iz druge dejavnosti, ki je bila izpeljana marca in aprila 2019. Za lažje razumevanje konteksta odgovorov vzgojiteljev, ki so zapisni v preglednici, pa morda ni odveč razložiti, da smo v aktivih po korakih akcijskega raziskovanja raziskovali vpliv spontane igre na socialno in emocionalno učenje otrok.

## Medsebojna povratna informacija svetovalnih delavk članic razvojnega tima

V času trajanja razvojne naloge Uvajanje formativnega spremljanja in inkluzivne paradigme pri svetovalnem delu v vrtcu smo razvojni tim sestavljale tri svetovalne delavke iz različnih slovenskih vrtcev in svetovalka z Zavoda RS za šolstvo. V dveh letih smo se devetkrat srečale v živo, v času zaprtja vrtcev pa smo nekaj srečanj izvedle na daljavo. Del srečanj smo namenile podajanju povratnih informacij z namenom strokovne rasti na področjih, ki smo jih izbrale za nadgradnjo naše prakse svetovalnega dela. Medsebojna podpora in učenje v varnem učečem se razvojnem timu sta bila pomembna dejavnika profesionalne rasti vsake izmed nas.

## Samovrednotenje razvoja moje kompetence postavljanja aktivirajočih vprašanj in sodelovanja v razvojni nalogi

Z dvoletno vključitvijo v razvojno nalogo Uvajanje formativnega spremljanja in inkluzivne paradigme pri

Preglednica 3: Primeri razvrstitve vprašanj po višjih taksonomskih stopnjah, 2019

| Primer vprašanja svetovalnega delavca | Primeri odgovorov vzgojiteljev kot povratna informacija |
|---|---|
| **Uporaba**<br><br>Kaj ste se naučili od drugih sodelavcev?<br>Kako boste to uporabili v praksi? | »Spoznala sem drugačen pristop spremljanja, ki ga bom občasno s pridom uporabljala. To mi bo v veliko pomoč za samo načrtovanje in pripravo na pogovorno uro.«<br>»Sprotni pogovor s sodelavci je potrdil določene dileme. Skupaj smo iskali rešitve in dajali predloge.«<br>»Vsak strokovni delavec ima svoj pristop, kako se je lotil načrtovane naloge in jo izpeljal. Zato je dobro, da smo seznanjeni z različnimi pristopi in jih tudi mi poskušamo preizkusiti v svoji praksi.« |
| **Analiza**<br><br>Kaj pomenijo podatki (morda vzorci)?<br>Kako so podatki povezani?<br>Kateri podatki izstopajo?<br>Kako so si podobni ali različni zapisi glede na kotičke? | »Podatki nam povedo, koliko so otroci vešči pri uporabi socialnih in emocionalnih veščin.«<br>»Otroci imajo na področju samouravnavanja in sodelovanja največ težav. S tem se bo treba v bodoče v skupini še ukvarjati.«<br>»Izstopajo podatki, vezani na področja: spretnosti za medsebojno sodelovanje in razvijanje pozitivnih odnosov, takoj za tem pa socialno zavedanje.«<br>»Opazila sem, da je veliko otrok sposobnih sodelovati v spontani igri, se dogovarjati, obvladovati konflikte, primerno komunicirati.«<br>»V vseh kotičkih so v ospredju spretnosti za razvijanje pozitivnih odnosov, pri igri na prostem pa se pojavi zaznava občutij drugih, empatija.« |
| **Sinteza in ustvarjalnost**<br><br>Kakšne posledice bodo imela vaša spoznanja pri načrtovanju in izvajanju vašega dela? | »Otrokom bom poskušala dati več časa, prostora, možnosti za spontano igro.«<br>»Pridobila sem boljši vpogled v otroke, ki niso v ospredju.«<br>»Najprej bom načrtovala več igre otrok.« |
| **Vrednotenje in kritična presoja**<br><br>Kaj ste se naučili o sebi kot vzgojitelju? | »Težko je biti v vlogi objektivnega opazovalca.«<br>»Da pri opazovanju ne smem hiteti.«<br>»Kako pomembno je opazovanje otrok med spontano igro, da otroci potrebujejo čas za to igro; naučila sem se tudi, da je treba stvari dokumentirati (fotografije, zapisi, še bolj pa posnetki).«<br>»Spoznala sem, kako velik vpliv imamo strokovni delavci ter kako je pomembno, da nam otroci zaupajo in so sprejeti takšni, kot so.«<br>»Zame kot vzgojiteljico je bilo načrtovanje teh veščin izziv, saj sem prvo leto vzgojiteljica.« |

svetovalnem delu v vrtcu sem svojo prakso svetovalnega dela nadgradila na več področjih.

- Poleg osebnega načrta za vsako šolsko leto, v katerem sta bila opredeljena potek in spremljanje razvojne naloge, smo vse članice razvojnega tima vodile lastne **portfolie** (slika 3). To je bil zame nov izziv. O vsebini portfolia smo se pogovarjale na srečanjih razvojnega tima. Tako sem ga oblikovala po priporočilu kolegice, in obsega referenčni okvir mojega dela (po letnem delovnem načrtu in smernicah), osebno naravnanost do svetovalnega dela (močna, šibka področja, kompetence, kolo ravnovesja), zbir različnih dokazil (potrdila, literatura, zapiski literatura, drsnice s srečanj idr.), zapisnike srečanj razvojnega tima (in osebne zapiske), refleksije na srečanja ter osebni načrt z dokazili in zapisi izvedenih nalog za šolski leti 2018/19 in 2019/20. Prebiranje refleksij v portfoliu mi vedno znova omogoča nove uvide o moji praksi in napredkih, ki sem jih dosegla pri postavljanju vprašanj. Hkrati dobim tudi nove ideje za delo.
- **Nabor vprašanj**, ki sem ga zbrala iz literature in prakse v tem obdobju, uporabljam pri svetovalnem delu. V pomoč je tako meni kot tudi drugim strokovnim delavcem pri pripravi na pogovore z različnimi deležniki.

Slika 3: Portfolio svetovalne delavke

- V času sodelovanja v razvojni nalogi sem za svoje potrebe priredila tudi **Pripomoček za samooceno postavljanja kakovostnih vprašanj za različne svetovalne pogovore** (prirejeno po Holcar Brunauer idr. 2016; NCCA 2015). Pripomoček uporabljam predvsem po načrtovanih pogovorih v namen spremljave kompetence postavljanja kakovostnih vprašanj. Tako lahko dobim vpogled v svoj napredek in kje so še možnosti za izboljšave.
- **Formativno spremljanje** sem začela uporabljati kot način razmišljanja pri svetovalnem delu in sem v podporo tako strokovnim delavcem vrtca pri uvajanju formativnega spremljanja kot tudi vodstvu kot članica ožjega strokovnega tima in aktiva za kakovost v vrtcu.

## Sklep

Vključitev v razvojno nalogo vidim kot veliko dodano vrednost pri svojem vsakdanjem delu. Eno od najpomembnejših spoznanj je zagotovo boljše razumevanje in uporaba formativnega spremljanja pri svetovalnem delu z vsemi deležniki. Pridobljeno znanje in izkušnje že prenašam na svoje sodelavce v različnih aktivih, v katerih skupaj nadgrajujemo profesionalni razvoj tudi pri drugih nalogah in projektih. S prispevkom o formativnem spremljanju razvoja kompetence svetovalnega delavca za postavljanje aktivirajočih vprašanj želim na eni strani obogatiti prakso svetovalnega dela, na drugi strani pa deliti svoje izkušnje in spodbuditi učenje drug od drugega (kolegialno učenje). ■

## Viri in literatura


Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. D., Wittrock, C. (ur). (2016). *Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja: revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T. … Šmuk, B. (2008). *Programske smernice: Svetovalna služba v vrtcu.* Ljubljana: Zavod RS šolstvo.

Godinho, S. in Wilson, J. (2008). *Ali je to vprašanje?: strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje.* Ljubljana: Rokus Klett.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M. … Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce. Vprašanja v podporo učenju: zvezek 4.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M. … Zore, N. (2016a). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce. Formativno spremljanje v vrtcu.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M. … Zore, N. (2016b). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce. Dokazi: zvezek 2.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). Kako spodbujati razvoj mišljenja: od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Malešević, T. (2016). *Formativno spremljanje napredka otroka in svetovalno delo v vrtcu.* Gradivo predstavitve na študijski skupini za svetovalno delo v vrtcih. ZRSŠ.

Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem.* Ljubljana: DZS.

NCCA. (2015). *Effective Questioning. Focus on Learning.* Dostopno na https://www.ncca.ie/media/1924/assessment-booklet-2_en.pdf (2. 9. 2019).

Rutar Ilc, Z., Tacer, B. in Žarkovič Adlešič, B. (2014). *Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebnostni razvoj.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

*Štraser, N.* in Bevc, V. (2018). *Spodbujanje razvoja veščin sodelovanja in komuniciranja s formativnim spremljanjem: mednarodni projekt Assessment of Transversal skills – ATS2020.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

# Podpora vzgojiteljem pri razvijanju njihove odnosne kompetence in oblikovanju povratne informacije – pohvale otroku

## Support to Educators in Developing Their Relational Competence and Designing Feedback – Praise for the Child

**Jana Flego,**
Vrtec Velenje

## Izvleček

Osnova za spremembo vedenja otroka je dober odnos z njim. Odnosna kompetenca bi morala biti nujna sposobnost vsakega pedagoškega delavca – vzgojitelja, ki se razvija in izboljšuje ves čas. V Vrtcu Velenje sem vodila tim vzgojiteljev, ki so imeli željo po spremembi, po izboljšanju svoje odnosne kompetence. Pri tem smo si pomagali z elementi formativnega spremljanja, in sicer s samooceno trenutnega stanja, kolegialno povratno informacijo, medvrstniškim učenjem, samovrednotenjem in posebnim poudarkom na pohvali kot povratni informaciji. Ugotovili smo, da so vzgojitelji delovali bolj umirjeno in osredotočeno, da so laže razumeli, kaj se skriva za določenim neželenim vedenjem otroka in da so se otroci na pohvale zelo dobro odzivali, saj so želena vedenja večkrat ponavljali. Posledično se je med vzgojitelji in otroki krepil dober odnos, saj so otroci večkrat poiskali njihovo bližino, izkazali so večjo samoiniciativnost pri vključevanju v dnevno rutino in dejavnosti ter bili bolj sproščeni in ponosni na svoj napredek.

**Ključne besede:**
odnosna kompetenca, profesionalni razvoj, formativno spremljanje, povratna informacija, pohvala, kolegialni coaching.

## Abstract

The basis for changing a child's behaviour is having a good relationship with him/her. Relational competence should be an essential ability of every pedagogical worker – educator, who should develop and improve all the time. In the Velenje Kindergarten, I led a team of educators who had a desire for change, for improving their relational competences. We used elements of formative assessment, namely self-assessment of the current situation, peer feedback, peer learning, self-evaluation, and gave special emphasis on praise as feedback. We found that the educators were calmer and more focused; that these elements made it easier for them to understand the reason behind a child's unwanted behaviour; and that the children responded very well to praise, as they repeated the desi-

**Keywords:**
relational competence, professional development, formative assessment, feedback, praise, peer coaching.

red behaviours several times. As a result, a good relationship was strengthened between the educators and the children, as the latter repeatedly wanted to be close to them, showed greater self-initiative in engaging in the daily routine and activities, and were more relaxed and prouder of their progress.



# Uvod

## Odnosna kompetenca

V vzgojno-izobraževalni instituciji naletimo na različne temperamente otrok. Nekateri so vodljivi in prilagodljivi, s katerimi pedagoški delavci nimajo skrbi, saj sledijo pobudam, dejavnostim in navodilom odraslega. Drugače pa je, kadar gre za otroke, ki so nam s svojim vedenjem v izziv, naj gre na eni strani za vzkipljive in težje prilagodljive otroke ali pa za tiste, ki so apatični ali precej zaprti vase. Kadar gre za otroka, ki se odziva z neželenim vedenjem, ki močno vpliva na dinamiko skupine in izvajanje dejavnosti v njej, vzgojitelji hitro iščejo možne poti in rešitve, da bi preusmerili vedenje otroka, da bi se ta začel odzivati drugače in se čim bolj prilagodil skupini. Otroci, ki se burno odzivajo ali pogosto preizkušajo meje vzgojitelja, v njih velikokrat sprožijo neprijetne občutke, največkrat gre za občutke nemoči in strah pred določenim vedenjem, nad katerim nimajo nadzora. V takih situacijah najpogosteje poiščejo pomoč svetovalnega delavca. Opazila sem, da gre v večini primerov za to, da si vzgojitelji želijo korekcije vedenja otroka, želijo si predlogov, kaj otroku ponuditi in kako odreagirati v situacijah, ki jim pomenijo stisko. Resman (2013) je na podlagi kvalitativne analize vprašalnika, ki so ga izpolnjevali učitelji, vzgojitelji in svetovalni delavci, izpostavil, da naj bi bila svetovalna služba po mnenju učiteljev pozorna predvsem na vzgojno in vedenjsko problematiko. Na tem področju pričakujejo največ sodelovanja in pomoči svetovalnih delavcev. Kot pričakovane načine sodelovanja so učitelji največkrat izpostavili svetovanje oziroma posvetovanje glede posameznega otroka ali skupine otrok. Kadar smo pri iskanju rešitev usmerjeni zgolj na spreminjanje otrokovega vedenja, kaj hitro naletimo na težavo. Če je to razlog, da vstopamo v odnos z otrokom, bomo po vsej verjetnosti neuspešni. Otrok v odnosu s pomembnimi drugimi (starši in kasneje tudi vzgojitelji) zadovoljuje več potreb. Erskine (v Maleševič, 2018, str. 18) »identificira osem pomembnih odnosnih potreb, ki se lahko zadovoljujejo v odnosu s (pomembnimi) drugimi. To so potrebe po: varnosti; po doživljanju upoštevanja, potrjevanja in pomembnosti; sprejemanju s strani stabilne, zanesljive in zaščitniške osebe; po priznavanju osebne izkušnje; po samoizražanju; po vplivanju na druge; po dajanju iniciative ter po izražanju naklonjenosti in ljubezni.« Malešević (prav tam) ugotavlja, da torej lahko »dobre socialne odnose uvrščamo med dejavnike, ki omogočajo zadovoljevanje odnosnih potreb učenca, predstavljajo spodbudo za njegov celostni razvoj in dobre učne rezultate«. Otroci se učijo v odnosih, ki se oblikujejo skozi tri različne načine delovanja – čustvene prepoznave, spoznavne prepoznave in solidarnosti, in na podlagi tega se razvije prepoznava, ki posamezniku omogoča, da razvije pozitiven odnos do sebe (Honneth, v Kozina idr., 2018). Avtorice (prav tam) povzemajo, da učitelj (oziroma v našem primeru vzgojitelj) s svojim odnosom, v katerem otrokom dajejo čustveno oporo, vključno s spoštljivimi odzivi tudi na neželena vedenja, pomembno vplivajo na pozitivno vzdušje v oddelku, ki pa »spodbudno deluje na kognitivne (npr. učni dosežek) in nekognitivne izide posameznika (npr. agresivnost)«. Iz tega bi lahko sklepali, da je dober odnos z otrokom nujna podlaga za spremembo njegovega vedenja.

Juul in Jensen (2010, str. 213, 214) sta zapisala: »Naloga pedagoga je, da se poglobi vase in razmisli, kako in kdaj lahko spremeni svoje vedenje – preprosto zato, ker je to zanj smiselno … Iz obzirnosti do sebe spremeni svoj del odnosa. Šele tak profesionalni razvoj vzgojitelja omogoča razvoj otroka (nove občutke in vzpostavitev novega zaupanja)«. Avtorja (prav tam) govorita o tem, da za pedagoškega delavca zgolj strokovna podkovanost še zdaleč ni več dovolj ter da je nujno znanje o odnosih in razvijanju svoje kompetence na tem področju. Treba je torej vedeti, kako odnose gradimo, jih vzdržujemo, izboljšujemo, razvijamo. Osebnostni razvoj pedagogov je potemtakem ključen, saj imajo velik vpliv na razvijajočo se osebnost otroka v zgod-

njem, najranljivejšem obdobju**.** Naj poudarim, da sta osebnostni in profesionalni razvoj povezana in da se ju nikakor ne da togo ločiti, saj vzajemno vplivata drug na drugega.

O profesionalni odnosni kompetenci govorimo, kadar gre za odnose, ko je ena stran profesionalna (v našem primeru je to odrasel, vzgojitelj), druga pa ne (otrok). Pogoj, da posedujemo to kompetenco, je, da smo odrasli »sposobni videti otroka takšnega, kot je, nanj uglasiti svoje ravnanje, in da smo v odnosu z njim avtentični« in pa da smo »sposobni prevzeti odgovornost za kakovost odnosa z otrokom« (Jull in Jensen, 2010, str. 169). Odnosna kompetenca torej ni preprosta, temveč je rezultat profesionalnega in osebnostnega razvoja, ki od nas zahteva precej ukvarjanja z lastnim pogledom na otroke, osebnimi prepričanji, pričakovanji, vrednotami in še bi lahko naštevala. V nadaljevanju je podrobneje predstavljen pomen omenjene definicije.

Videti otroka takšnega, kot je, ne pomeni, da gre za natančno opazovanje njegovih dejanj in odzivov, temveč da smo sposobni razumeti, kaj se skriva za njegovim vedenjem in kaj nam z njim zares sporoča. Ali smo tega sposobni, je odvisno od naših izkušenj iz otroštva in od naših izkušenj z otroki, naših projekcij in volje, da ga sploh želimo zares videti. V odnosu z otroki je pomembno, da smo sposobni in pripravljeni izraziti svoje razmišljanje, vrednote, cilje in meje. Govorimo torej o avtentični odrasli osebi, s katero se otroci radi identificirajo in jih to spodbudi, da odkrivajo svojo lastno avtentičnost. Pedagoški proces vodi vzgojitelj s svojo osebno avtoriteto na način, da s tem ne poškoduje otrokove integritete, a sledi postavljenim ciljem v pedagoškem procesu. Otroci se ob postavljeni odrasli osebi, ki je sposobna voditi odnos, počutijo varno in sproščeno, hkrati pa jim je tudi dober zgled (Jull in Jensen, 2010).

Vzgajamo torej s tem, kar smo. Otroci se po nas zgledujejo, prav tako pa prek tesnih odnosov z odraslimi gradijo lastno predstavo o sebi. Zato je odtis odnosa odraslih na otroke zelo velik. Posledično to pomeni, da lahko storimo veliko dobrega in obratno. Pedagoški delavec, bi potemtakem moral biti zrela, odprta in odgovorna oseba, pripravljena na vseživljenjsko učenje, predvsem pa ne sme imeti težav pri soočanju s svojimi strahovi, predsodki in podobno. Razume se, da je vse to del procesa, da se osebnost postopoma izgradi. Zato bi izpostavila, da sta **pomembna predvsem volja in trud, da smo se pripravljeni učiti, se soočiti s svojimi šibkimi točkami in se razvijati v vedno boljšo različico sebe.**



Po preučeni vsebini, ki sem jo povzela v zgornjih vrsticah, me je začelo zanimati, kako pedagoški delavci v našem vrtcu ocenjujejo svojo lastno odnosno kompetenco. Večinoma se namreč ukvarjamo s strokovnimi vsebinami, ki so vezane neposredno na otroke, redkeje pa se ukvarjamo sami s seboj, čeprav je naš način delovanja, naš odnos do otroka ključen pri njegovi vzgoji. Koliko se torej s tem sploh ukvarjamo in koliko smo pri ocenjevanju samokritični? Menim, da človek, ki se ukvarja s spoznavanjem in odkrivanjem samega sebe, hitro uvidi, da imamo še vsi možnosti za napredek in razvoj in da pravzaprav ta proces nikoli ni zares zaključen.

## Analiza stanja in oblikovanje tima za odnosno kompetenco

V nadaljevanju članka bom prikazala svoje dvoletno podpiranje vzgojiteljev, ki so bili motivirani, da spremljajo in razvijajo svojo lastno odnosno kompetenco. Želela sem oblikovati manjšo ekipo vzgojiteljev, ki bi se bili pripravljeni ukvarjati s svojo profesionalno odnosno kompetenco, zato sem za začetek med vse sodelavce razdelila vprašalnik *Otroci in jaz* (Vidmar in Kerman, 2016), ki je sestavljen iz dveh kategorij vprašanj: *spoštovanje individualnosti* (npr. odprtost za otrokove ideje, upoštevanje, da vsak otrok doživlja isto situacijo drugače itd.) in *odgovornosti za odnos* (npr. ugotavljanje, kaj je vzrok neprimernega vedenja otrok, razmislek o svojem ravnanju, če vzgojitelj prihaja do konflikta z istimi otroki itd.). Gre za zaprti tip vprašalnika, v katerem so navedene posamezne trditve, tisti, ki ga izpolnjuje, pa obkroži pogostost svojega odzivanja na lestvici od 1 do 5. Juul in Jensen (2010) sta pisala še o tretji kategoriji, ki jo imenujeta avtentičnost oziroma pristnost v odnosu, a sta jo avtorici (Vidmar, Kerman, 2016) v svojem vprašalniku izpustili.

**Cilj: Sistematično razvijati povratno informacijo in pohvalo vzgojiteljev otrokom**

**Oblikovanje tima za odnosno kompetenco** znotraj Vrtca Velenje

*Struktura skupine:* 6 posameznic (vzg. in pom. vzg.), z različno delovno dobo in izkušnjami. Vse so v skupini prostovoljno.

*Sestajanje tima:* 1-x na mesec (nov.–apr.), od 15.30 naprej. Čas srečanja traja od 2 do 2,5 ure.

**1. srečanje Četrtek, 28. 11. 2019**

1. Uvodna igra za sproščeno vzdušje
2. Skupno postavljanje pravil v skupini
3. Pričakovanja, želje in zanimanja v zvezi s timom za odnosno kompetenco
4. Kolo ravnovesja (kje smo trenutno in kam želimo v življenju)
5. Predstavitev vprašalnika Otroci in jaz
6. Refleksija
7. Dogovori

**2. srečanje Četrtek, 12. 12. 2019**

1. Uvodna aktivnost: Zgodba J. Bucaya Prava vrednost prstana
2. Moja močna in šibka področja (kaj mi gre dobro in lahko podkrepim druge in kje potrebujem podporo)
3. Pregled in interpretacija vprašalnikov Otroci in jaz
4. Teoretični del: Kaj je odnosna kompetenca?
5. Učenje postavljanja ciljev s členjenjem (navzgor, navzdol, stransko)
6. Izberemo si otroka, s katerim želimo izboljšati svoj odnos (OD. KOMP.)
7. Refleksija
8. Razno

**3. srečanje Torek, 20. 1. 2020**

1. Uvod: Pogovor o naših uvidih po zadnjem srečanju
2. Vprašanja, ki so nam v pomoč pri postavljanju (in vmesnem preverjanju) ciljev
3. Vsaka posameznica predstavi svoj primer, kolegialna coachinja ji pomaga oblikovati realen in merljiv cilj s pomočjo vprašanj. Ostali sodelujejo s povratnimi informacijami.
4. Teoretični del
   - Pomen povratne informacije / vrnitvenega sporočila / feedbacka
   - Način P. I., sendvič feedback
   - Načela dobrega feedbacka
5. Vrnitveno sporočilo o skupinskem delu, procesu, self-appreciation
6. Predstavitev vprašalnika o priganjalcih (driverjih)
7. Dogovor glede nadaljnjih terminov

**4. srečanje Ponedeljek, 17. 2. 2020**

1. Uvodna aktivnost
2. Vaja: Sendvič feedback na uvodno aktivnost
3. Pohvale kot povratna informacija: Kaj je specifična pohvala, kako jo oblikovati
   - Vaja iz oblikovanja specifičnih pohval otroku iz primera
4. Pregled postavljenih ciljev za izbrani primer (kje smo, bi kaj dodali, spremenili); lastna ocena napredka in povratna informacija druga drugi (kje kolegica vidi napredek, na kaj naj bo pozorna)
5. Pregled izpolnjenega vprašalnika o priganjalcih (nezavedni notranji pritiski, zaradi katerih stvari počnemo na določen način)

6.Razno

**5. srečanje Ponedeljek, 16. 3. 2020**

1. Uvodna aktivnost
2. Povratna informacija o učinkovitosti pohval otroku iz primera. Kakšne so bile strategije, da so se nanje spomnile? Pomoč kolegice iz tima, opomniki
3. Teoretični del: Kako do boljše komunikacije? Blokade v komunikaciji in tehnike poslušanja
   - Vaje iz tehnik poslušanja
4. Prikaz tehnike metaogledala
5. Refleksija

**6. srečanje Četrtek, 16. 4. 2020**

1. Uvodna aktivnost
2. Ponovno izpolnjevanje vprašalnika Otroci in jaz. Primerjava rezultatov z izpolnjenim vprašalnikom v novembru 2019. So kakšne razlike? Kako bi jih interpretirali?
3. Vrednotenje lastnega napredka in delovanja tima
4. Pogled v prihodnost: Kaj želim in kam grem?
5. Zaključna evalvacija srečanj
6. Praznovanje uspeha
7. Razno

Slika 1: Načrt srečanj tima za odnosno kompetenco

Razlaga pojmov:

KOLEGIALNI COACHING omogoča, da »kolega podpremo pri osvetljevanju njegovega položaja, pri ugotavljanju ovir in iskanju načinov, kako jih preseči. Prispevamo k njegovemu občutku »zmorem«, k aktiviranju potencialov in iskanju rešitev.« (Rutar Ilc idr., 2014, str. 15).

PRIGANJALCI so naša nezavedna prepričanja, ki jih čutimo kot nujo. Priganjajo nas k določenemu načinu vedenja.

TEHNIKA METAOGLEDAL posamezniku omogoča, da pogleda na problem z različnih zornih kotov in se vživlja v vloge drugih vpletenih oseb.



V naslednjem koraku sem z namenom bolj poglobljene obravnave problema v šolskem letu 2019/20 oblikovala manjši tim vzgojiteljev s ciljem, da na podlagi zbranih podatkov oblikujem načrt širjenja ozaveščanja širšega kroga sodelavcev o razvoju in pomembnosti odnosne kompetence.

Naš tim je sestavljalo šest pedagoških delavk, sestava skupine pa je bila zelo raznolika: polovica udeleženk je bila na delovnem mestu vzgojiteljice, druge pa na delovnem mestu pomočnice vzgojiteljice. Njihove izkušnje in delovna doba so bile prav tako različne. Imele pa so močno skupno točko: željo po spremembi. Pred začetkom naših srečanj – novembra 2019 – sem sestavila okvirni načrt za šest srečanj, ki smo ga v timu skupaj dopolnile še glede na interes in potrebe vključenih članic. Tanja Bezić (v Bizjak 2019, str. 28) je namreč zapisala, da je »ena izmed nalog svetovalne službe, da načrtuje strokovno utemeljene in ciljno usmerjene razvojno-preventivne dejavnosti s skupinami otrok, učiteljev (vzgojiteljev) ali staršev« in da mora biti »načrt glede na ugotovitve sprotnega spremljanja in evalvacije procesa in učinkov fleksibilen« (prav tam, str. 29). Zaradi epidemiološke situacije sem izvedla štiri srečanja. Po tretjem srečanju sem opravila vmesno evalvacijo. Končno povratno informacijo sodelujočih sem dobila s spletnim vprašalnikom v septembru 2020.

## Formativno spremljanje napredka vzgojiteljic pri razvijanju njihove odnosne kompetence

Pri načrtovanju srečanj našega tima sem sledila elementom formativnega spremljanja (Holcar idr., 2016b). Kadar so posamezniki aktivno vključeni v proces učenja, postane formativno spremljanje (FS) edina logična posledica. V nadaljevanju sem opisala, kako se je delo našega tima prepletalo pravzaprav z vsemi elementi FS. Poseben poudarek smo dale zlasti pohvali kot obliki povratne informacije. Pohvalo sem izbrala zato, ker je tehnika preprosta, ne zahteva veliko znanja in je velikokrat na razpolago. Primerna je tudi za mlajše otroke, saj je jasna, konkretna in kratka. Vedno je usmerjena na otrokov uspeh, zato je pozitivno naravnana in dokazano učinkovita »strategija pozitivne krepitve želenega in pričakovanega vedenja otrok in mladostnikov« (Jurišič, 2016, str. 3). Zeković (2017) je na podlagi primerjav več zapisov različnih avtorjev ugotovila, da se bo vedenje, ki ga bomo podkrepili z učinkovito pohvalo, bolj pogosto ponovilo.

### 1. Ugotavljanje predznanja

Članice tima so na prvem srečanju glede na ponovno izpolnjeni vprašalnik *Otroci in jaz* (Vidmar in Kerman, 2016) ugotavljale, katera so njihova šibka področja in v čem si želijo napredovati. Izpostavile so tudi močne točke, na podlagi katerih bi lahko pomagale drugim članicam strokovnega tima. Ugotovile so, da hitreje najdejo pohvalo za druge kot zase ali pa se jim določene stvari zdijo že samoumevne in jih ni treba izpostavljati. Izpolnile so kolo ravnovesja[1] in se pogovorile o uravnoteženosti njihovega življenja. Pogovarjale smo se o pričakovanjih, ki jih ima vsaka posameznica od tima, in kaj želi v tem času doseči. Določile smo pravila v skupini, s čimer smo vzpostavile varen okvir za nadaljnje raziskovanje in učenje. Vsako srečanje sem začela z uvodno igro, zgodbo ali pa smo se pogovori-

1 Kolo ravnovesja je grafični prikaz različnih področij našega življenja, na katerega označimo, v kolikšni meri smo z njimi zadovoljni. Tako ugotovimo, koliko je naše življenje v nekem trenutku v ravnovesju in katero področje potrebuje več naše pozornosti. Lahko je podlaga za načrtovanje izboljšav na področju, na katerem želimo spremembe.

le o svojih občutkih, izkušnjah, s katerimi smo se srečale v vmesnem času. Tako smo vsako srečanje začele sproščeno.

## 2. Nameni učenja in kriteriji uspešnosti, oblikovanje ciljev



Na drugem srečanju se je vsaka posameznica osredotočila na enega otroka v skupini, s katerim je želela izboljšati svoj odnos. Izbrale so otroke, ki so izražali več neželenih vedenj, ali pa otroke, s katerimi so težje navezale kontakt oziroma so ugotovile, da z njimi nimajo dobrega stika. Osredotočile smo se samo na enega posameznika, saj je tako lažje opaziti napredek in doseči končni cilj. Naučile smo se, da je dobro oblikovan cilj (povzeto po Prgić, 2015):

- oblikovan pozitivno (brez nikalnic);
- lasten tistemu, ki ga postavlja;
- postavljen v sedanjem času;
- specifičen, konkreten, merljiv in preverljiv;
- ekološki (pomeni, da doseganje cilja ne bo negativno vplivalo na tistega, ki ga dosega, ali na njemu bližnje ljudi);
- oblikovan tako, da dosega več kot eno pot za dosego cilja;
- oblikovan tako, da zajema specifičen prvi korak;
- takšen, da z njim povečujemo možnost izbire;
- ima postavljen rok.

S pomočjo členjenja (navzgor, navzdol in stransko) in mojo pomočjo v obliki postavljanja raziskovalnociljnih vprašanj si je vsaka članica tima postavila za izbranega otroka konkreten cilj, kateremu je sledila v naslednjih mesecih. Na vsakem srečanju smo preverile, kje so na poti do cilja, kaj jim je šlo dobro in pri čem so imele težave.

V *Kurikulumu za vrtce* je v načelu enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki zapisano, da je treba med drugim »omogočati enakovredne pogoje za optimalni razvoj vsakega otroka« in »upoštevati individualne razlike v razvoju in učenju« (Bahovec, 1999, str. 6). To pomeni, da pri načrtovanju ciljev vedno izhajamo iz območja bližnjega razvoja otroka (ali OBR). Izberemo torej izzive, ki so korak pred njegovim razvojem, ga pri tem spodbujamo in mu pomagamo, če so zanj prezahtevni. Vygotsky (v Marjanovič Umek in Zupančič, 2009, str. 58) je zapisal, da »če otrokom ne bi ponujali zahtevnejših izzivov, se njihov um sam po sebi ne bi nikoli razvil do te mere, kot se. Otroci veliko pridobijo s spoznanji in pojmovnimi orodji, ki

Preglednica 1: Nameni in cilji učenja ter kriteriji uspešnosti

| Nameni, cilji | Kriteriji uspešnosti |
|---|---|
| Vzgojiteljica dobi vpogled v svojo odnosno kompetenco. Ugotovi, kaj so njena močna in šibka področja. Naredi načrt za izboljšanje šibkih področij, s svojimi močnimi področji pa je lahko pomaga drugim. S pomočjo samoevalvacije (vprašalnik, portfolio) in povratnih informacij ožjih sodelavcev naredi primerjavo prej – potem. | Osebni načrt: postavljanje cilja po korakih po metodi SMART (specifičen, merljiv, dosegljiv, realen, ima časovni rok). Postavi si končni cilj in korake, po katerih predvideva, da ga bo dosegla. Ob koncu šolskega leta preveri, kje je pri doseganju cilja, ali jo kaj ovira pri tem, kaj se je naučila, kaj bi naslednjič storila drugače.<br><br>Primerjava rezultatov vprašalnika »Otroci in jaz« na začetku in ob koncu delovanja tima za odnosno kompetenco. |
| Vzgojiteljica ozavesti vpliv odnosne kompetence na vedenje otroka, kar jo spodbudi k razvijanju le-te. | Odnos z izbranim otrokom se je v tem času izboljšal in kako konkretno (primerjava prej – potem).<br>Vzgojiteljica je spremenila svoj pristop do otroka; kaj je storila, da je dosegla spremembo. |
| Vzgojiteljica dobi vpogled v lastne subjektivne teorije; kaj jo ovira pri vzpostavljanju odnosa z izbranim otrokom. | Ozaveščanje lastnih ovir (kaj) v odnosu z otrokom in preseganje le-teh (kako). |
| Vzgojiteljica otroku izreka dobro oblikovane pohvale, s čimer spodbuja želene oblike vedenja in boljši odnos z otrokom. | Zapisovanje izrekanja dobrih pohval v razpredelnico (merjenje), opazovanje lastnega napredka pri tem. |

jim jih posreduje kultura.« »Območje bližnjega razvoja je razdalja med otrokovo dejansko razvojno ravnjo, na kateri deluje, ko probleme rešuje sam, in ravnjo potencialnega razvoja, na kateri deluje ob pomoči kompetentnejšega partnerja.« (prav tam) Podobno je bilo tudi v našem timu. Vsaka članica tima je ocenila svojo odnosno kompetenco s pomočjo vprašalnika, nato pa je sama kritično presodila rezultat. Cilje si je zase zastavila tako, da so ji pomenili izziv, a so bili hkrati dosegljivi in uresničljivi. Vodila sem jih, da so si postavile dobro oblikovane cilje, in jih spodbujala, da so jih zasledovale. Iz zaključne evalvacije sta bila razvidna njihov napredek in zadovoljstvo ob doseženih ali delno doseženih ciljih, saj so opazile pozitivne spremembe pri svojem delovanju (osebnostno in profesionalno) že na sami poti do cilja. Ne glede za učenje koga gre, vedno bo to bolj učinkovito, če bo izhajalo iz območja bližnjega razvoja posameznika.

## 3. Medkolegialno učenje

Učenje med nami je potekalo ves čas, in sicer s sprotnimi kolegialnimi povratnimi informacijami. »Uspešna povratna informacija v kolegialnem coachingu je dana s pozitivno namero, temelječa na dejstvih ali vedenju, konstruktivna in uporabna. Takšna povratna informacija: motivira klienta, pospešuje učenje, pomaga klientu, da se čuti cenjenega, spodbuja k akciji.« (Wilson, 2007, v Rutar Ilc idr., 2014, str. 47). Avtorice (Rutar Ilc idr., 2014, str. 48) navajajo, da je povratno informacijo primerno podati v primerih, ko:

- pri klientu opazimo napredek,
- ko želimo klienta spodbuditi,
- ko klient vpraša za povratno informacijo,
- ko povratna informacija ponudi koristno novo perspektivo,
- ko se klient z mislimi vrti v začaranem krogu.

Prizadevala sem si, da sem v komunikaciji z vzgojiteljicami v timu postavljala čim več odprtih vprašanj. Želela sem, da s pomočjo odprtih vprašanj same najdejo rešitve, ki jim bodo blizu. Tisto, kar nam je lastno oziroma izhaja iz nas samih, je bolj uresničljivo kot ideje od zunaj, čeprav jih kdaj potrebujemo, ko se znajdemo v slepi ulici. Viri, ki jih potrebuje posameznik, so namreč že v njem samem. Poudariti moram, da je bil ves proces učna lekcija tudi zame, saj sem se trudila ostati v vlogi kolegialnega coacha, čeprav mi je včasih tudi spodletelo in sem prehitro postregla s kakšnim nasvetom, lastno izkušnjo ali razmišljanjem. »V kolegialnem coachingu je poudarek na tem, da sodelavec podpira sogovornika pri lastnem raziskovanju in iskanju rešitev in ga s tem opolnomoča.« (Rutar Ilc idr., 2014, str. 22). Wilson (v Rutar Ilc idr., 2014) govori o sedmih načelih, ki jih moramo upoštevati v kolegialnem coachingu:

- *zavedanje*; klient (v našem primeru vzgojitelj) s pomočjo coacha širi svoja obzorja in pogleda na svoj položaj z drugega zornega kota;
- *odgovornost*; klient pride sam do svojih rešitev in s tem prevzame odgovornost za svoj razvoj;
- *prepričanje vase*; je zelo pomembno, da cilj lahko sploh dosežemo; coach klienta opozori na (majhne in velike) napredke, na doseganje manjših ciljev in spodbuja učenje ob napakah;
- *odsotnost obtožb*; na napake gledamo kot na učne priložnosti oziroma razumemo, da ni napak, so le povratne informacije;
- *usmerjenost v rešitve*; pozornost ves čas usmerjamo v rešitve, kar nam da motivacijo in nas napolni z optimizmom;
- *izziv*; coach se ne zadovolji z odgovori »na prvo žogo«, zemveč klienta spodbudi, da gre naprej od običajnih rešitev;
- *akcija*; coach motivira klienta, da svoje načrte tudi uresniči – gre v akcijo.

Ker je bila ta vloga zame nova, sem jo vzela kot učno izkušnjo, ki jo bom v prihodnosti zagotovo še izboljšala. Prizadevala sem si, da so bile aktivno vključene vse članice tima in da so vedno prišle na vrsto.

## 4. Izvajanje dejavnosti in zbiranje dokazov o napredku

Po postavljenem cilju sem sodelavke v timu poučila o smernicah dobrih pohval. **Pohvala je** namreč **lahko ena izmed načinov povratne informacije otroku in odraslemu**. Avtorji (Holcar idr., 2016a) navajajo opredelitev povratne informacije Granta Wigginsa, in sicer da je to »informacija o tem, kako napredujemo v prizadevanjih, da bi dosegli cilj«. Povratna informacija je zaželena v vseh fazah učenja in prejemniku omogoča možnost, da doseže zastavljene cilje. Lahko je tudi motivacija, da se naslednjič loti stvari drugače, če mu na določen način to ni uspelo. V prispevku pišem torej o dveh vrstah povratne informacije. Ena je kolegialna povratna informacija, ki sem jo izrekala kolegicam v timu, druga pa je povratna informacija vzgojiteljic otroku v skupini, ki so jo posredovale v obliki pohvale.

*Pohvala* je lahko pisna ali ustna, obsega pa opis želenega vedenjskega vzorca, ki ga je nekdo izkazal. Z njo torej opišemo točno določeno otrokovo dejavnost (Jurišič, 2016). Če znamo oblikovati dobro pohvalo, pri otrocih zmanjšamo moteče in spodbujamo želeno vedenje. Jurišič (2016) navaja smernice učinkovitih pohval, ki nam lahko služijo kot opomnik, ko se sistematično lotimo izrekanja pohval. Res je, sprva so te lahko načrtovane (tudi zapisane) vnaprej, čez čas pa jih izrekamo že povsem spontano. Torej kakšne pohvale so učinkovite?

- Pohvala naj obsega *razumljivo oblikovano pričakovano vedenje* otroka. Pri tem se izogibamo splošnim trditvam ali trditvam, ki se nanašajo na otrokovo osebnost in ne na vedenje.
- Pohvala naj izraža *pozitivno pričakovano vedenje*. Negativno oblikovana pohvala zveni kot očitek in izgubi svojo motivacijsko moč.
- Pohvala naj poudarja tiste *dejavnike, na katere lahko vplivamo sami*, tj. trud, ki ga v nekaj vložimo, pripravljenost za delo, prizadevanje.
- Pohvala naj bo *iskrena in izražena s čustveno naklonjenostjo*.
- Pohvalimo *točno določeno vedenje*, ki ga je nekdo izrazil.
- Pohvalimo *proces* in se izogibamo zgolj pohvalam dosežkov.

Ko spoznamo nekaj novega, je smiselno, da to čim prej prenesemo v prakso. Šele takrat novo znanje zares ponotranjimo, saj mu dodamo izkušnjo. Prav iz tega razloga smo zapisovanje in izrekanje pohval v skupini tudi vadile. Vsaka je zapisala več pohval, namenjenih izbranemu otroku. Skupaj smo pregledale, ali sledijo vsem smernicam dobrih pohval, in jih po potrebi preoblikovale. Tako so vse članice odšle v oddelek s kartončki zapisanih pohval, ki so jim služile kot pomoč in opomnik. Da bi lahko ugotovili, koliko smo pri svojem delu učinkoviti, je nujno, da merimo svoj napredek. Možnosti za to je več, me smo se odločile, da bomo uporabile razpredelnico, v katero bomo označile, kolikokrat v dnevu jim je uspelo izreči učinkovito pohvalo. Nekatere so si svojo uspešnost beležile same; druge so se dogovorile s sodelavko v tandemu, da jim je pomagala pri beleženju ali pa jih preprosto opozorila na dobro oblikovano pohvalo; tretje pa se beleženja niso poslužile. Ker tudi odrasli radi slišimo pohvalo in ker vaja dela mojstra, smo si ob koncih srečanja izrekale pohvale, navezovale pa so se na našo aktivnost na srečanju.

## Pohvala otroku kot povratna informacija

Pohvalo razumem kot obliko povratne informacije. Če upoštevamo usmeritve za dobro pohvalo, smo pri otroku pozorni na tisto želeno vedenje, za katerega želimo, da bi ga še pogosteje izkazal, in ne na tisto, kar nas moti pri otrokovem vedenju. Pri otroku začnemo iskati dobro, pozitivno, in ker smo tako naravnani, takšno vedenje tudi pogosteje opazimo. Seveda pa je naša osredotočenost (na želena ali neželena vedenja) med drugim povezana tudi z našo percepcijo, ki jo projiciramo navzven. Prgić (2017) pravi, da je tisto, kar zaznamo okoli sebe, odraz našega notranjega stanja. Projekcije so pravzaprav pomen, ki ga pripisujemo dogodkom in ljudem, in so nastale znotraj nas. Ko spremenimo pomen, se spremenimo mi in svet okoli nas. To pa posledično vpliva tudi na naš odnos z otrokom. Ko se spremenijo naša percepcija do otroka, naše ravnanje in komunikacija z otrokom, se spremeni tudi otrokovo vedenje.

Preglednica 2: Primerjava karakteristik povratne informacije in pohvale

| Karakteristika | Povratna informacija | Pohvala |
|---|---|---|
| Specifična (konkretna) | ✓ | ✓ |
| Takojšnja | Ne vedno, odvisno od potreb | ✓ |
| Iskrena | ✓ | ✓ |
| Poudarek na vedenju oz. dejanjih drugega (poudarja dejavnike, na katere imamo vpliv) | ✓ | ✓ |
| Usmerjeno k učenju | ✓ | ✓ |
| Prispeva k sodelovanju | ✓ | ✓ |
| Vodi k spremembi | ✓ | ✓ |
| Ohranja odnos odprt in nedotaknjen | ✓ | ✓ |
| Pozitivno oblikovana | Da, vendar povemo tudi predloge za izboljšanje | ✓ |
| Obsega razumljivo pričakovano vedenje | ✓ | ✓ |
| Poudarek na procesu | ✓ | ✓ |
| Usmerjena na individualne potrebe | ✓ | ✓ |

*Prirejeno po: Holcar idr., 2016; Jurišič, 2016.*

Del odnosne kompetence, ki jo lahko povežemo tako s povratno informacijo kot pohvalo (op. avt.), pa so tudi komunikacijske veščine (Malešević, 2018). Ažman (prav tam, str. 20) omenja »štiri značilnosti dobre komunikacije: stališča (do drugih in do komunikacije z njimi), kakovost povratne informacije, spretnost poslušanja in asertivne spretnosti«.

Če primerjamo karakteristike povratnih informacij in pohval, opazimo, da imajo zelo veliko skupnih točk.

## 5. Samoevalvacija članic tima, evalvacija napredka

V mesecu septembru, v začetku novega šolskega leta sem članice tima prosila za pisno samoevalvacijo. V nadaljevanju so predstavljene njihove ugotovitve.

Najbolj učinkovito pri uvajanju sprememb je, da jih vnašamo postopoma in da smo do sebe prizanesljivi. Tisti, ki uspejo narediti spremembo čez noč, so res redki. Naši možgani so namreč navajeni na točno določene odzive v točno določenih okoliščinah. **Najprej moramo naše odzive prepoznati, jih ozavestiti in raziskati, zakaj so takšni, kot so. Nato pa jih začnemo načrtno in postopoma spreminjati.** Pred seboj moramo imeti jasen cilj, za spremembo se moramo odločiti. Ko želja postane odločitev, dobimo motivacijo, da jo uresničimo. Zelo dobrodošlo je, če si naše uspehe beležimo in jih tudi proslavimo. Kdaj so koraki v novo smer tako majhni, da jih na začetku težko opazimo. Čez čas, ko smo zmožni na vso situacijo in nase pogledati od daleč, pa ugotovimo, da so nas majhni koraki vendarle pripeljali do velikega cilja, spremembe. Kolegice so šest mesecev po našem zadnjem srečanju kot osebne spremembe navedle večjo umirjenost, osredotočenost, boljše ozaveščanje svojih želja, večjo odločnost in boljše zaupanje vase. V komunikaciji pogosteje uporabljajo »jaz sporočila« in pohvale. Doseganje cilja si razdelijo na manjše korake.

Številčnost našega tima je bila majhna, z mano vred nas je bilo sedem. To je pomenilo, da so morale biti vse članice ves čas aktivne. Ker se odnosna kompetenca navezuje na naš osebnostni razvoj, smo večkrat govorile tudi o naših osebnih zadevah, strahovih, izkušnjah, pričakovanjih itd. Vedela sem, da bomo do tega prišle le, če ustvarim varno in zaupno okolje, v katerem bo to mogoče. Prav zaradi tega smo med drugim določile pravila v skupini, s katerimi so se strinjale vse in jih tudi upoštevale. Delo v manjši skupini so opisale kot bolj osebno in intenzivno, posameznik je v skupino bolj vključen, slišan in se lažje izrazi. Omenile so tudi, da se vezi pri taki obliki dela med člani poglobijo, da se čutijo bolj povezane in da je to odlična podlaga za tekoče in nadaljnje timsko delo. Skupini so se čutile pripadne in zares dobro so spoznale svoje sodelavke.

Kot novost je bilo tudi sistematično vpeljevanje pohval z izbranim otrokom. Na enem izmed naših srečanj smo naredile načrt, kako bi se tega lahko lotile, mene pa je zanimalo, ali so bile pri tem uspešne. Zapisale so, da je pomembno, da otroka dobro poznamo. Tako laže razumemo, kaj se skriva za nekim neželenim vedenjem. Potem si izberemo tisto otrokovo neželeno vedenje, ki je najbolj moteče, in si vnaprej zapišemo nekaj pohval, ki jih lahko uporabimo, ko otrok izkaže želeno vedenje. Pomoč vnaprej zapisanih pohval so ocenile kot priročno, saj je na začetku potrebno več razmisleka, da je pohvala dobra in učinkovita, čez čas, ko so se navadile, pa tovrstna pomoč ni bila več potrebna. Nekatere so pri vpeljevanju pohval vključile tudi sodelavca/ko iz tandema, kar se je izkazalo za bolj uspešno kot pri tistih, ki tega niso storile. Tiste, ki so se pohval lotile tandemsko, so zapisale, da je bila to prav zabavna izkušnja. Skupaj so se pogovorili, pri čem otrok potrebuje največ spodbude oziroma katero otrokovo vedenje je najbolj moteče. Nekateri so se pri izrekanju pohval popravljali, se opominjali, evalvirali njihov uspeh. Ugotovili so, da se otroci na pohvale zelo dobro odzivajo, saj so želena vedenja večkrat ponavljali. Zelo jim je bilo všeč, kadar so pohvalo slišali tudi drugi otroci v skupini. Učinkovite pohvale so v nadaljevanju uporabljali tudi pri drugih otrocih in za celotno skupino.

Kot sem že omenila: ko začnemo delati spremembe na enem področju, se te odražajo tudi na drugih področjih našega življenja. Tako so kolegice zapisale, da so opazile, da pogosteje izrekajo učinkovite pohvale tudi svojim otrokom in občasno tudi partnerjem.

Zanimalo me je še, kakšne spremembe so opazile v odnosu z izbranim otrokom, ko so vanj usmerile več pozornosti, z njim vzpostavile dober stik in ko je uporaba učinkovitih pohval zares zaživela. Pri otrocih so opazile pogostejše pojavljanje želenih vedenj, več samoiniciativnosti v dnevni rutini in dejavnostih, večjo sproščenost, pogostejše iskanje stika in bližine z vzgojiteljico, večjo odprtost otroka do vzgojitelja in njegov ponos ob napredku. Pri sebi pa so opazile več pozitivne naravnanosti, ko se osredotočajo na želena vedenja otroka, veselja ob napredku otroka in več samozavesti pri svojem delu. Pohvalo so razumele kot obliko povratne informacije, s katero so otroku potrdile, da počne nekaj dobrega, da napreduje in da tudi one same opazijo napredek.

Pri pregledu uspehov pri doseganju zastavljenih ciljev za določenega otroka so ugotovile, da so bili cilji zaradi epidemiološke situacije (in posledično zaprtega vrtca) le delno doseženi, so pa bili večinoma doseženi stranski cilji.

Pri ponovnem izpolnjevanju vprašalnika Otroci in jaz (Vidmar in Kerman, 2016) so dosegle višji rezultat v obeh kategorijah: spoštovanje individualnosti in odgovornost za odnos. To so pripisale svoji osebni in strokovni rasti, načrtnemu ozaveščanju svojega delovanja v odnosih in poglobljenemu razmisleku o odnosu z določenim otrokom.

Okoliščine nam niso dopustile, da bi lahko izpeljali zastavljena srečanja po načrtu, prav tako je bilo precej manj neposrednega stika z otroki, ki je pomemben za razvoj odnosne kompetence. **Preko odnosov se** namreč **naučimo največ**. Kljub temu sem izjemno zadovoljna z uspehi, ki so jih dosegle moje sodelavke, saj verjamem, da bodo tako tudi nadaljevale. Še posebno spodbudne so bile povratne informacije o tem, česa so se v naslednjem šolskem letu, ozaveščene o odnosni kompetenci in opremljene z novimi kompetencami (postavljanje ciljev, izrekanje učinkovitih pohval), lotile drugače:

- »Zdaj razumem, da se otrok na določen način ne vede z namenom, da bi nagajal meni. Skušam ugotoviti, kaj se dogaja v ozadju, da se takšno vedenje pojavi.« (Janja, 27. 9. 2020)

- »V oddelku uporabljam veliko učinkovitih pohval.« (Maja, 29. 9. 2020)
- »Postavila sem cilje za novega otroka in že opažam napredek; začel se je vključevati v dejavnosti in ne joče več ob prihodu v vrtec.« (Jožica, 27. 9. 2020)
- »Pohvalo oblikujem kot pričakovano vedenje, pri tem se osredotočim na dejanje otroka.« (Karmen, 28. 9. 2020)
- »Do otrok se resnično trudim biti spoštljiva. Vpeljujem vedno nove stvari, ki krepijo naše odnose. Nikoli ne bom tako dobra, da ne bi mogla biti še boljša.« (Martina, 29. 9. 2020)
- »Pri otrocih iščem njihove dobre lastnosti, opazujem, kje se trudijo, in tisto izpostavim v obliki pohvale.« (Erika, 29. 9. 2020)

Vsako srečanje smo končali z vnaprej pripravljenimi vprašanji za samorefleksijo, odgovori pa so služili kot dokazi v napredku. Tako so lahko samospremljale svoje odgovore od srečanja do srečanja in tako samovrednotile svoj napredek.

Tudi jaz sem se iz te izkušnje naučila veliko o sebi in krepila svojo odnosno kompetenco do vzgojiteljev. Spoznala sem, da bi takšne oblike dela rada razvijala še naprej. Če lahko prispevam k opolnomočenju vzgojiteljev, posledično prispevam v dobro vseh otrok v oddelkih, v katerih so ti vzgojitelji. Sama bi ta način dela uvrstila v razvojne in preventivne dejavnosti, ki so zelo pomembne, pa vendar jih na žalost vse prevečkrat izpodrivajo dejavnosti pomoči. V programskih smernicah za svetovalne delavce v vrtcih je zapisano, da se »svetovalna služba vključuje v razvojno-analitično delo v vrtcu oziroma šoli, s pomočjo katerega se spremlja in ugotavlja obstoječe stanje. Sodeluje pri načrtovanju raznih sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu, vodi ali koordinira različne razvojne, inovativne in preventivne projekte v vrtcu oziroma šoli.« (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008, str. 15)

Formativno spremljanje je bilo močno vpleteno v naš celotni proces. Njegovi elementi so odlične smernice pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela. Najpomembneje pa je, da je učenec oziroma v našem primeru vzgojitelj v timu za odnosno kompetenco ves čas aktiven. Holcar Brunauer (v Bizjak, 2019, str. 7–9) je opisala značilnosti procesa, ki ga svetovalni delavec vodi po načelih formativnega spremljanja in ga lahko prilagodim tudi na naš potek dela.

1. Svetovalni delavci skrbijo, da je vzdušje v skupini oz. odnos s posameznikom miselno spodbuden, psihološko varen in sproščen.
2. Vzgojitelji razumejo, kaj naj bi dosegli, kaj bodo morali spremeniti, razumeti in vedeti, da bodo dosegli cilje.
3. Učenje je socialno in sodelovalno. Vzgojitelji izmenjujejo svoja stališča in razvijajo komunikacijske veščine.
4. Svetovalni delavci z vprašanji (ki so odprta in ciljno usmerjena) spodbujajo razmišljanje posameznikov in dialog med njimi.
5. Svetovalni delavci so občutljivi na individualne razlike med vzgojitelji.
6. Svetovalni delavci se zavzemajo, da vzgojitelji razvijejo odgovoren odnos do svojih odločitev.

Izkušnja vodenja tima na tak način je bila tudi zame nova izkušnja. V veliko veselje mi je bilo sodelovati s sodelavkami, ki so bile za spremembo motivirane. **Moj cilj je bil, da jih skozi celoten proces čim bolj opolnomočim in podpiram pri iskanju lastnih rešitev** in raziskovanju. Pri tem so se naučile jasnega postavljanja ciljev, uporabe učinkovitih pohval, rahljale so svoja omejujoča prepričanja, raziskovale so, kaj je tisto, kar jih v življenju ovira, soočale so se s svojimi subjektivnimi teorijami s skupnim ciljem izboljšati svojo odnosno kompetenco. Vsem udeleženkam je skupen močan čut do sočloveka, avtentičnost v odnosih in močno spoštovanje otrok. Po eni strani so si med seboj podobne, po drugi pa nosi vsaka s seboj svojo zgodbo. Kljub temu da se niso vedno strinjale, so se poslušale in spoštovale. Opazila sem, kako so se med seboj bolj povezale, si pomagale in se spodbujale ter kako so se čutile pripad-

ne skupini, ko so se bolje spoznale. Izboljšale so tudi svoje komunikacijske veščine: aktivno so se poslušale, postavljale vprašanja druga drugi in uporabljale »jaz sporočila«.

Sama sem bila članica razvojne skupine, ki se je ukvarjala z uvajanjem formativnega spremljanja in inkluzivne paradigme. Vanjo smo bile vključene tri svetovalne delavke iz različnih vrtcev in svetovalka zavoda za šolstvo za svetovalne delavce v vrtcih in predšolsko vzgojo. Aktivno delo razvojne skupine je trajalo od leta 2018 do leta 2020. S portfoliem, v katerem so različni zapiski, uvidi in refleksije naših srečanj, sem spremljala svojo razvojno pot, ki je bila sprva zelo nejasna, čez čas pa je postala osredotočena in ciljno usmerjena. Bolj ko sem imela jasen cilj, kaj želim z razvojno nalogo doseči, bolj sem bila motivirana, da ga dosežem. V samem procesu učenja so bile neprecenljive povratne informacije mojih treh kolegic, ki so me z odprtimi vprašanji usmerjale, kadar sem sama izgubila fokus. Učila sem se podajanja povratnih informacij, postavljanja odprtih vprašanj, iskati dobro v idejah, ki mi morda niso bile blizu, in iskati predloge za izboljšanje tudi tistega, kar se mi je zdelo dobro zasnovano.

Ugotovim lahko, da:

- je vsak od nas kdaj v vlogi, ko podaja povratne informacije, drugič pa je v vlogi prejemnika;
- smo najbolj motivirani, kadar si sami postavimo cilj, ker izhaja iz nas;
- nam na poti uresničevanja cilja lahko pomaga kolegialni coach, ki nam z odprtimi vprašanji pomaga priti do naših lastnih odgovorov;
- je medkolegialno učenje odlična vzajemna podpora in nas s skupnim zasledovanjem cilja (izboljšanje odnosne kompetence, razvojna naloga) poveže med seboj;
- nam dokazi omogočajo boljše spremljanje lastnega napredka.

Medsebojna podpora, odločitev za spremembo, učenje na napakah in vztrajnost je pot, ki pelje do osebnega uspeha. Zagotovo je pri tem še dovolj možnosti za nadaljnji razvoj, a najpomembneje je, da sploh začnemo. **Če želimo uspeti, delujmo.** ■

## Viri in literatura


Bahovec, E. idr. (1999). *Kurikulum za vrtce.* Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf (20. 5. 2021).

Bizjak, C. (2019). *Formativno spremljanje pri delu svetovalnih delavcev*. Ljubljana: ZRSŠ.

Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu*. Ljubljana: ZRSŠ.

Holcar Brunauer, A. idr. (2016a). *Povratna informacija. Formativno spremljanje v podporo učenju.* Ljubljana: ZRSŠ.

Holcar Brunauer, A. idr. (2016b). *Zakaj formativno spremljati. Formativno spremljanje v podporo učenju.* Ljubljana: ZRSŠ.

Jurišić, B. D. (2016). *Pohvale.* Ljubljana: Izobraževalni center Pika. Dostopno na: https://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/e-gradivo-pohvale/ (2. 3. 2022).

Juul, J. in Jensen, H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti.* Radovljica: Didakta.

Kozina, A. idr. (2018). Kako do spodbudne in vključujoče razredne klime z razvijanjem empatije. *Vzgoja in izobraževanje,* letnik XLIX, št. 3/4, str. 10–15.

Malešević, T. (2018). Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci in učiteljeve odnosne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XLIX, št. 3/4, str. 17–24.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2009). *Razvojna psihologija.* Ljubljana: Rokus Klett.

Prgić, J. (2015). *Nevrolingistično programiranje. NLP praktik.* Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Prgić, J. (2017). *Nevrolingistično programiranje. NLP mojster.* Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Resman, M. (2013). Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu. Šolsko svetovalno delo, letnik 17, št. 3/4, str. 7–14.

Rutar Ilc, Z., Tacer, B, Žarkovič Adlešič, B. (2014). *Kolegialni coaching. Priročnik za strokovni in osebnostni razvoj.* Ljubljana: ZRSŠ.

Vidmar, M. in Kerman, K. (2016). The Development of Teacher's Relational Competence Scale: Structural Validity and Reiability. Šolsko polje, letnik XXVII, št. 1-2, str. 41–62.

Zelenkić, T. (2017). *Prednosti in pasti pohvale za otrokov razvoj.* Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

# Svetovalno delo v vrtcu – čas za spremembe po letih enakih spoznanj

## Counselling Work in Kindergarten – Time for Change after Years of Reaching the Same Conclusions



**Ursula Obreza in Katja Podobnik**


## Izvleček

V prispevku se bomo najprej seznanili z zgodovino svetovalnega dela v vrtcu. Nanizali bomo vse pomembne spremembe v zakonodaji ter smernice, ki so nastajale na tem področju ter pomembno vplivale na delo svetovalne službe v vrtcu. V nadaljevanju bomo predstavili spremembe na področju dela otrok s posebnimi potrebami ter poudarili pomen celostne zgodnje obravnave predšolskih otrok. Osvetlili bomo normativno problematiko predšolskega svetovalnega dela, tudi zelo konkretno skozi podatke svetovalnih delavk iz zahodne regije v Sloveniji. Dotaknili se bomo preobremenjenosti svetovalnih delavcev ob vedno večjem obsegu del in nespremenjenih normativih ter izpostavili njihovo frustracijo, ker svojega dela pogosto ne zmorejo več opravljati tako kakovostno, kot bi si želeli.


**Ključne besede:**

svetovalno delo, vrtci, otroci s posebnimi potrebami, normativi, epidemija.


## Abstract

The article firstly presents the history of counselling work in kindergarten. Then, it lists all the major changes in legislation and the guidelines developed in this field that have had a major impact on the work of the counselling service in kindergarten. It continues with a presentation of changes in working with children with special needs, and highlights the importance of the integrated early treatment of preschool children. It clarifies the problem of norms in preschool counselling work, also through concrete data from counsellors from the western region of Slovenia. The article touches on the excessive workload of counsellors due to an increasing volume of work and unchanged norms, and points out their frustration because they are often unable to do their work as well as they would like.


**Keywords:**

counselling work, kindergartens, children with special needs, norms, epidemic.

## Pogled v preteklost svetovalnega dela v vrtcu

Svetovalno delo v vzgoji in izobraževanju ima v Sloveniji dolgo tradicijo in bogato zgodovino. Začetki šolskega svetovalnega dela pri nas segajo v šestdeseta leta prejšnjega stoletja, saj so se prvi timi v šolah zaposlili že v letu 1968.

Svetovalno delo v vrtcih se sicer razvija bolj v senci svetovalnega dela v osnovnih šolah, kar pa ne velja zgolj za Slovenijo, saj podobno ugotavljajo tudi v tujini (Resman idr., 1999). Na ta položaj nas opozarja že poimenovanje šolsko svetovalno delo, s katerim se svetovalni delavci v vrtcih težko poistovetimo. Na to nas opominja tudi vsakokratno prebiranje strokovnih prispevkov in udeležba na različnih strokovnih srečanjih, na katerih pri obravnavanju problematike svetovalnega dela (pre)pogosto zaznavamo velik poudarek vsebinam osnovne šole, specifike vrtca in srednje šole pa ostajajo nekako v ozadju ali pa zgolj na ravni omembe, priznavanja obstoja.

Leta 1999 je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje potrdil dokument Programske smernice – predšolska vzgoja v vrtcu – Svetovalna služba v vrtcu. Z njim smo svetovalni delavci dobili temeljni koncept, ki je na nacionalni ravni definiral vizijo svetovalnega dela v vrtcu, opredelil načela delovanja in zelo konkretno opredelil delovanje svetovalne službe z naborom področij, vsebin in nalog, ki sodijo v njeno domeno.

Vse bolj se je v stroki dvigala zavest o nujnosti pomoči tako otrokom, ki prihajajo iz ranljivih skupin, kot tudi njihovim staršem. V zadnjem času govorimo o rizičnih otrocih in vedno bolj je v luči znanstvenih raziskav priznan pomen zgodnje obravnave otrok.

Tako smo v letu 2002 vrtci dobili Dodatek h Kurikulu za otroke Romov in Dodatek h Kurikulu za delo na dvojezičnih področjih. V letu 2003 so izšla Navodila h Kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodano strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami, ki so bila v letu 2016 dopolnjena še s poglavjem o podpori dolgotrajno bolnim otrokom in otrokom z avtističnimi motnjami. Leta 2012 so izšle Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Vsi ti dokumenti so bili z vidika strokovne vsebine dobrodošla podpora in usmeritev svetovalni službi v vrtcu, hkrati pa nam jasno kažejo, da se v zadnjih dveh desetletjih obseg svetovalnega dela v vrtcih širi. Problematike, s katerimi se srečujemo, pa so vse bolj raznolike. Vse več priložnosti na terenu spodbuja oblikovanje dobrih praks in širi ozaveščenost. Posledično se dvigajo pričakovani strokovni standardi pomoči, podpore in svetovanja. Višji standardi pa praviloma zahtevajo tako boljšo usposobljenost kot več časa.

Od zakonodajnih sprememb naj omenimo dve bistveni, ki sta korenito posegli v naloge svetovalne službe – Zakon o preprečevanju nasilja v družini iz leta 2008 in Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami iz leta 2017. Formaliziranje intervencij ter določanje poti, načinov sodelovanja in medinstitucionalne komunikacije je nedvomno prispevalo k dvigu strokovnih standardov. Obenem je tudi povečalo obseg nalog, tako v smislu strokovnih intervencij kot tudi dokumentiranja dela.

## Razmere in pogoji dela se v zadnjih letih pomembno spreminjajo, normativi ostajajo enaki

Za namen tega prispevka smo zbrali in pregledali:

- podatke o številu vrtcev, oddelkov in otrok ter zaposlitvah svetovalnih delavcev,
- raziskave o obremenjenosti svetovalnih delavcev,
- podatke o zaposlitvah svetovalnih delavcev na primeru 13 občin goriške regije,
- stanje na področju obravnave otrok s posebnimi potrebami v vrtcu.

### Vrtci, otroci, oddelki in zaposleni svetovalni delavci

V Sloveniji imamo v letošnjem šolskem letu 707 enot javnih samostojnih vrtcev in 321 enot vrtcev pri osnovnih šolah.

Preglednica 1: Število vključenih otrok v vrtec, število oddelkov in število zaposlenih svetovalnih delavcev v vrtcih od leta 1990 do leta 2020

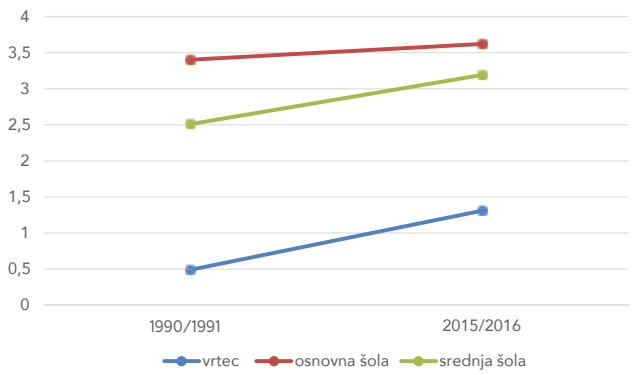
| | 1990/91 | 1995/96 | 2000/01 | 2005/06 | 2010/11 | 2015/16 | 2019/20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Število otrok, vključenih v vrtec | 73.631 | 66.553 | 63.328 | 57.134 | 75.972 | 85.407 | 87.708 |
| Število oddelkov v vrtcih | 3.593 | 3.500 | 3.531 | 3.375 | 4.483 | | |
| Število svetovalnih delavcev | 34 | 42 | | 106 | 114 | 155 | |

*Vir: Statistični urad RS*

Število otrok, vključenih v vrtec, je po letu 1990 vsako leto nekoliko padlo, od leta 2005 pa vztrajno narašča. Narašča tudi delež vključenih otrok. Tako je danes v vrtec vključenih 82,5 odstotka vseh otrok v starosti do 5 let in 93,7 odstotka 4 in 5 let starih otrok.

Število zaposlenih svetovalnih delavcev v vrtcih raste. Leta 1990 jih je bilo le 34, leta 2015 že 155. Glede na to, da se normativi za svetovalne delavce v vsem tem času niso spremenili, je dvig števila zaposlenih posledica porasta vključenih otrok v vrtce oziroma večjega števila oddelkov, saj so se spreminjali normativi glede števila otrok v posameznih starostnih skupinah. Nekateri vrtci po pripovedovanju svetovalnih delavcev niti niso zaposlovali svetovalnih delavcev, temveč so njihovo delo opravljali kar pomočniki ravnateljev oziroma vodje vrtcev. Vsekakor dvig zaposlovanja ni posledica odziva na povečan obseg in zahtevnost dela.

Zanimiv podatek nam daje primerjava deleža zaposlenih svetovalnih delavcev med strokovnimi delavci za vrtce, osnovne šole in srednje šole. Tako je bilo npr. leta 1990/91 v osnovnih šolah zaposlenih 498 svetovalnih delavcev od 14.665 strokovnih delavcev, v srednjih šolah 168 svetovalnih delavcev od 6701 strokovnega delavca, v vrtcih pa 34 svetovalnih delavcev od 6950 strokovnih delavcev (Bezić, v Resman idr., 1999). Najnovejši nam dostopni podatki za zaposlitve svetovalnih delavcev se nanašajo na šolsko leto 2015/16. Imeli smo 728 svetovalnih delavcev v osnovnih šolah od 20.118 zaposlenih strokovnih delavcev, v srednjih šolah 238 svetovalnih delavcev od 7469 zaposlenih strokovnih delavcev in v vrtcu 155 svetovalnih delavcev od 11.797 zaposlenih strokovnih delavcev. V grafikonu vidimo, da ima vrtec največji trend porasta zaposlitev, kar je posledica trenda porasta vključenih otrok. Obenem pa po deležu zaposlenih svetovalnih delavcev krepko zaostaja za srednjo šolo in še posebno za osnovno šolo.




Slika 1: Trend porasta deleža zaposlenih svetovalnih delavcev od vseh zaposlenih strokovnih delavcev v vrtcu, osnovnih šolah in srednjih šolah

*Vir: Statistični urad RS*

## Obremenjenost svetovalnih delavcev

Da zaposlovanje svetovalnih delavcev v vrtcu ne sledi porastu in kompleksnosti problemov, ki jih zaznavamo na terenu, so potrdile nekatere raziskave.

Ugotovljen je bil zaskrbljujoče velik obseg del, ki so ga svetovalni delavci opravili v zvezi z vpisom otrok v vrtec, pri čemer je bilo za neustrezno ocenjeno prevzemanje upravno-administrativnega dela nalog (Malešević idr., 2012). Strokovna naloga sprejema otrok v vrtec, njihovega uvajanja v skupino in spremljanja poteka uvajanja je namreč nesporno ena od pomembnejših priložnosti svetovalnega delavca za stik z vsemi družinami.

Opažen je bil porast organizacijskega in koordinacijskega dela ter obsega strokovne dokumentacije (Bezić, 2010, v Bizjak, 2014).

Ugotovljeno je bilo, da ta porast svetovalnemu delavcu prinašajo (Malešević, 2018):

- nova zakonodaja (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju predšolske vzgoje, Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode itd.),
- nove strokovne usmeritve (Zgodnja obravnava v otroštvu, 2010 in 2016, Smernice za delo z otroki priseljencev, 2008 in 2021, Strategija o vzgoji in izobraževanju Romov v RS, 2004, 2011 itd.),
- različni mednarodni in nacionalni razvojni projekti (Korak za korakom, Kulturno žlahtenje najmlajših, Etika in vrednote v vzgoji in izobraževanju, Samoevalvacija v šolah in vrtcih idr.),
- interni projekti vrtca, ki so pomembni za njegovo prepoznavnost in sodelovanje z okoljem ter za doseganje višje kakovosti.

Leta 2020 je bila opravljena obširna raziskava o obremenjenosti šolskih svetovalnih delavcev, ki jo je izvedel Zavod RS za šolstvo. Raziskava je zajela tudi svetovalne delavce iz vrtcev. Tudi ta raziskava je potrdila veliko razpršenost dela pri svetovalnih delavcih, ki povzroča psihično obremenjenost, saj prispeva k občutku, da naloge niso nikoli končane oziroma niso opravljene strokovno korektno. Raziskava je potrdila, da je nesporno nastopil čas, ko moramo posodobiti normativno ureditev za svetovalne delavce v Sloveniji glede na povečano število učencev s posebnimi potrebami, povečano število priseljencev in tujcev, povečano število predpisov, ki med drugim širijo obseg administrativnih nalog itd.

## Primer zaposlitev svetovalnih delavcev v goriški regiji

Zakonsko določeni normativi so za vse vrtce enaki, vendar že hiter pregled vrtcev po Sloveniji pokaže, da kakovost razmer za delo zelo niha glede na gostoto poselitve prebivalstva. Ta namreč vpliva na velikost vrtca, posledično na to, ali se ustanovi vrtec pri osnovni šoli ali kot samostojni zavod, ter na razpršenost in oddaljenost lokacij. Realnost mestnega, samostojnega vrtca z lokacijsko strnjenimi enotami je drugačna od realnosti majhnega podeželskega vrtca pri osnovni šoli ali vrtca, katerega enote so razpršene po velikem in slabo dostopnem območju. Za ilustracijo zahtevnejših razmer navajamo primer goriške regije.

Trinajst občin je združenih v goriško regijo, ki je po površini približno enako velika kot osrednjeslovenska, po številu prebivalcev pa je skoraj petkrat manjša. V letu 2019 je bilo v tej regiji zgolj 6 odstotkov vsega prebivalstva Slovenije (Wikipedija). Najnižji je bil tudi delež otrok, starih 1–5 let, ki so bili vključeni v vrtce, zgolj 77,5 odstotka, medtem ko je na državni ravni ta delež 82,7 odstotka (Statistični urad RS).

V Zgornjem Posočju so med centralnim vrtcem in podružničnimi oddelki velike razdalje. Na primer vrtec v Kobaridu ima eno od štirih enot v Breginju, oddaljeno 14 km na zahod oziroma dobrih 20 minut vožnje v eno smer, in drugo v Drežnici, oddaljeno dobrih 6 km na vzhod oziroma 10 minut vožnje. Še večjo razseljenost ima vrtec Most na Soči, kjer je enota v Podmelcu oddaljena 12 km oziroma 20 minut vožnje, enota na Šentviški Gori 16,5 km oziroma 25 minut vožnje, enota v Dolenji Trebuši 12 km oziroma 15 minut vožnje. Vse te enote so razpršene na različne konce. Ni nepomembno dodati, da so ceste povečini ozke, vijugaste in nepregledne.

Ob veliki razpršenosti beležimo majhno število otrok in posledično majhno število oddelkov – tako ima vrtec v Kobaridu v šolskem letu 2020/2021 osem oddelkov in en polovični oddelek, vrtec Most na Soči 11 oddelkov. Delež zaposlitve svetovalnega delavca v teh vrtcih je tako praviloma precej pod 50 odstotki. Preglednica 2 prikazuje realnost v praksi za celotno goriško regijo.

Preglednica 2: Delež zaposlitve svetovalnih delavcev v šolskem letu 2020/21 po posameznih vrtcih v goriški regiji

| VRTEC/ŠTEVILO LOKACIJ | Delež zaposlitve svetovalnega dela v vrtcu/šoli/drugo | Število oddelkov |
|---|---|---|
| VRTEC TOLMIN/4 lokacije | 50 % svetovalni delavec + 50 % vzgojitelj | 14 |
| VRTEC NOVA GORICA/8 lokacij | 2 svetovalna delavca; prvi 100 %, drugi 50 % | 38 (1 razvojni ) |
| OTROŠKI VRTEC AJDOVŠČINA/14 lokacij | 2 svetovalna delavca; prvi 100 %, drugi 100 % | 56 |
| OSNOVNA ŠOLA BOVEC | 20 % svetovalni delavec v vrtcu + druga dela za šolo | 5,5 |
| OŠ ALOJZA GRADNIKA DOBROVO/ 3 lokacije | 2 svetovalna delavca; prvi 100 % za šolo, drugi 43 % svetovalni delavec v vrtcu + 5 % svetovalni delavec v šoli + druga dela za šolo in dela za občino | 14 |
| OŠ KANAL/2 lokaciji | 20 % svetovalni delavec v vrtcu + pomočnik ravnatelja + druga dela za šolo | 6 |
| OŠ DESKLE | 45 % svetovalni delavec v šoli + 13 % svetovalni delavec v vrtcu + ostalo: jutranje varstvo, organizacijska dela, ker ni pomočnika ravnatelja (prevozi, NPZ, organizacija PB, pomoč pri sestavi urnikov, šolski sklad idr.)<br>* Deleži se spreminjajo vsako leto: lahko tudi 2-krat na teden PB, varstvo vozačev ipd. | 4 |
| OŠ SIMONA GREGORČIČA KOBARID/ 4 lokacije | 32 % svetovalni delavec v vrtcu + ZDHR v vrtcu + DSP v šoli | 8,5 |
| OŠ MIREN/4 lokacije | 26% svetovalni delavec v vrtcu | 10 |
| OŠ DORNBERK/2 lokaciji | 20 % svetovalni delavec v vrtcu + 70 % svetovalni delavec v šoli | 7 |
| OŠ ŠEMPAS | 13 % svetovalni delavec v vrtcu + 54,5 % učitelj v OPB + 32,5 % učitelj za DSP | 7 |
| OŠ BRANIK | 13 % svetovalni delavec v vrtcu + 45 % svetovalni delavec v šoli + 5 % šola ISP – skupaj približno 45 ur | 4 |
| OŠ SOLKAN/3 lokacije | 23 % svetovalni delavec v vrtcu | 8 |
| OŠ LUCIJANA BRATKOVIČA RENČE/ 2 lokaciji | 26 % svetovalni delavec v vrtcu + pomočnik ravnatelja za vrtec + šola ISP | 8 |
| OŠ DUŠANA MUNIHA MOST NA SOČI/ 4 lokacije | 0,36% svetovalni delavec v vrtcu + pomočnik Ravnatelja | 11 |
| OŠ ČEPOVAN | 7% svetovalni delavec v vrtcu + 25% svetovalni delavec v šoli | 1,5 |
| OŠ SIMONA KOSA PODBRDO | 5% svetovalni delavec v vrtcu + 25% svetovalni delavec v šoli | 1 |
| OŠ IVANA ROBA ŠEMPETER/5 lokacij | 100 % svetovalni delavec v vrtcu (od tega 33 % nadstandard) | 17 |
| OŠ CERKNO | 20 % svetovalni delavec v vrtcu | 10 |
| VRTEC IDRIJA/7 lokacij | 100 % svetovalni delavec v vrtcu | 30 |

*Vir: Pridobljeno pri svetovalnih delavcih na aktivu svetovalnih delavk goriške regije.*

Preglednica 3: Število otrok s posebnimi potrebami v rednih in razvojnih oddelkih od leta 2006 do 2016

| | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 | 2012/13 | 2013/14 | 2014/15 | 2015/16 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Redni oddelek | 523 | 474 | 545 | 639 | 755 | 853 | 978 | 1038 | 1074 | 1138 |
| Razvojni oddelek | 236 | 162 | 251 | 218 | 207 | 230 | 223 | 208 | 249 | 241 |

*Vir: Statistični urad RS*



Odpira se vprašanje, ali je realno pričakovati zadostno prisotnost svetovalnega delavca v čisto vsaki enoti lokacijsko razpršenega vrtca ali je bolj verjetno, da se sčasoma vzpostavi neravnovesje v prid centralni enoti.

V oči bode podatek, koliko različnih del opravljajo svetovalni delavci, da dosežejo polno zaposlitev. Že svetovalno delo samo po sebi obsega veliko število različnih nalog, kar zahteva pogoste preskoke med različnimi vsebinami. Veliko zadolžitev je takih, ki niso vezane na število oziroma oddelke otrok. Kolikšno kakovost lahko dosežemo, če moramo poskrbeti še za vrsto povsem nepovezanih nalog?

Poraja se vprašanje, ali je mogoče kakovostno opravljati delo v šoli in vrtcu obenem. V praksi se izkaže, da delo v vrtcu ostaja na stranskem tiru in pogosto zajema zgolj po merilih zakona nujno administrativno delo.

Vse programske smernice, priporočila ter najnovejša spoznanja o smiselnosti preventive v vrtcu so ideali, ki jim sledimo. Ali so ob sedanjih normativih realno dosegljivi?

## Otroci s posebnimi potrebami

Otroci s posebnimi potrebami so najštevilčnejša ranljiva skupina otrok, vključenih v vrtec. Poleg porasta števila otrok, ki jim svetovalna služba nudi sistematično pomoč, podporo in svetovanje praviloma skozi daljše časovno obdobje, je področje v nekaj desetletjih doživelo tudi velike vsebinske in organizacijske spremembe. Zaradi vsega tega naloge, povezane s podporo otrokom s posebnimi potrebami, tvorijo pomemben delež v svetovalnem delu in jih zato predstavljamo podrobneje.

Čeprav smo prvi razvojni oddelek ustanovili že daljnega leta 1971, so otroci z motnjami v razvoju, ki so bili vključeni v redne oddelke, do strokovne pomoči prišli šele v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja v projektu Zavoda RS za šolstvo. Večje spremembe je nato prinesla Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (1995), ki je svojo konkretizacijo dobila v Zakonu o osnovni šoli, ZOFVI in leta 2000 tudi v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ključni pojem je postal inkluzija. Od takrat število otrok v razvojnih oddelkih ostaja na enaki ravni, število otrok z odstopanji v razvoju v rednih oddelkih pa znatno raste.

Krepko desetletje izvajanja Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je vsaj na ravni vrtca pokazalo nekatere pomembne pomanjkljivosti, ki so se raztezale prek vzgojno-izobraževalnega prostora v zdravstvenega in socialnega. Te pomanjkljivosti so podrobneje predstavljene tudi v Beli knjigi (2011). V odgovor na zaznane težave smo leta 2017 dobili Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 41/17) in ga vsaj formalno začeli izvajati leta 2019.

Ta pravico do dodatne strokovne pomoči širi na vse otroke, pri katerih obstajajo rizični dejavniki za razvojne primanjkljaje, zaostanke, ovire oziroma motnje, in predvideva, da se pomoč lahko izvaja tudi pred izdelavo individualnega načrta ali zapisnika multidisciplinarnega tima, če strokovna skupina za zgodnjo obravnavo v vrtcu oceni, da je to potrebno. Ob dejstvu, da so izvajalci dodatne strokovne pomoči zaposleni na podlagi števila ur, ki jih vrtec lahko upraviči z že izdanim zapisnikom multidisciplinarnega tima, ni jasno, kdo naj bi prevzel spremljanje in obravnavo teh otrok in družin. Pomemben podatek je, da je po nekaterih ocenah kar 3,1 odstotka vseh otrok zaznanih kot rizičnih.

Svetovalni delavec ima nosilno vlogo tako pri prepoznavanju in spremljanju otrok s posebnimi potrebami kakor tudi rizičnih otrok v vrtcu. Praksa tudi kaže, da marsikateri otrok dobi ustrezno podporo šele po posredovanju vrtca, saj je nekatere težave težje zaznati v okviru sistematičnih pregledov, ki jih pozna zdravstvo. Naloga je izjemno kompleksna in zahtevna, tako z vidika potrebnega znanja in usposobljenosti svetovalnega delavca, z vidika komunikacije s starši otroka, z vidika sodelovanja članov strokovne skupine, kakor tudi z vidika sodelovanja z zunanjimi institucijami.

Za usmeritev otroka v vrtec s prilagojenim programom je zelo pomembno intenzivno sodelovanje s starši. Pridobiti si je treba zaupanje družine, zbrati podatke o otroku ter načrtovati individualizirani program. Ob tem so zelo pomembni ustrezna komunikacija, sporočanje ter sprejemanje informacij, mnenj in čustev. Individualizirani program mora biti pripravljen na temelju otrokovih potreb, vsebovati mora uravnoteženo in celovito oceno otrokovega delovanja ter oceno otrokovih razvojnih potreb na kognitivnem, čustvenem, gibalnem in razvojnem področju. Za oblikovanje dobrega oziroma učinkovitega individualiziranega programa je potrebno sodelovanje med vzgojiteljem, specialnim pedagogom in starši. Strokovna skupina tako opredeli vsakodnevne cilje, ki bodo otroku pomagali, da bo uspešno deloval in se razvijal. Te cilje pa je treba sprotno preverjati in jih dopolnjevati (Nemec, Kranjc 2011).

Predšolsko obdobje je ključnega pomena za otrokov kasnejši razvoj, zato je zelo pomembno, da ne zamudimo kritičnih obdobij učenja in razvijanja spretnosti. Vlaganje v to obdobje otrokovega življenja je bistvenega pomena in nenadomestljivo.

Vloga svetovalnega delavca je torej še kako pomembna, da vstopa v oddelke, da prepoznava otroke ter na podlagi svojega specifičnega znanja sodeluje z vzgojitelji in starši.

## Normativi za svetovalno delo danes – nespremenjeni od leta 1997

V aktualnem Pravilniku o normativih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje je v 9. členu navedeno (Uradni list RS, št. 27/14, 47/17 in 43/18):

1. V vrtcu s 30 oddelki se sistemizira eno delovno mesto svetovalnega delavca.
2. Če opravlja svetovalni delavec delo na štirih do šestih lokacijah, se normativ za sistemizacijo zmanjša za dva oddelka, če opravlja delo na več kot šestih lokacijah, pa se normativ zmanjša za štiri oddelke.

Glede na posebne okoliščine za delo, predvsem na podeželju, vse bolj kompleksne življenjske izzive sodobnega časa, obširen spekter nalog in na vse dodatne naloge, ki smo jih v zadnjih letih prevzeli svetovalni delavci, mnogi menimo, da veljavni normativi ne omogočajo opravljanja svetovalnega dela po strokovnih standardih, ki so pričakovani danes.

V Beli knjigi (2011) lahko med predlogi sprememb za področje predšolske vzgoje preberemo, naj se normativ za svetovalne delavce s 30 oddelkov zmanjša na 20 oddelkov na enega svetovalnega delavca. V nadaljevanju namreč avtorji pojasnjujejo, da je proces svetovanja strokovnim delavcem v vrtcu in staršem v vrtec vključenih otrok ter pomoč otrokom v vrtcu zaradi večjega vključevanja otrok iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja in otrok s posebnimi potrebami ter bolj pluralne ponudbe programov in večje raznolikosti dejavnosti vse bolj celovita in zahtevna.

Leta 2012 je bila opravljena analiza svetovalnega dela v vrtcu (Vogrinec in Krek, 2012). V sklepu raziskave so navedeni predlogi za izboljšavo kakovosti dela. Med drugim, da ima svetovalna služba še vedno neurejen status, da je mnogokrat vreča brez dna, v katero se še vedno nalagajo različne naloge, zaradi česar bi bilo treba naloge svetovalnih delavcev opredeliti s pravilnikom. Ugotovljeno je bilo, da se je obseg dela svetovalne službe v zadnjih letih izjemno povečal, medtem ko normativ ostaja enak, ob že tako širokem obsegu različnega dela. Svetovalni delavci so takrat izpostavili tako potrebo po več možnostih stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kot tudi po vpeljavi obvezne supervizije, v okviru katere bi si lahko izmenjali izkušnje.

Od te analize je minilo že celo desetletje in vendar problematika ostaja. Ob tem se sprašujemo, koliko analiz bo še treba opraviti, da se bo stanje izboljšalo. Koliko

strokovnjakov bo še moralo opozarjati na pomen svetovalnega dela v vrtcih in pomembnost razvojno-preventivnega dela?

Tudi 19. konferenca Prispevki strok za svetovalno delo v praksi je pokazala podobne ugotovitve (Bezić, 2018). V sklepu so povzeli, da svetovalni delavci nujno potrebujejo ustreznejšo sistemsko podporo. Poudarek bi moral biti na krepitvi razvojno-preventivnega dela svetovalne službe. Ob tem je bilo poudarjeno, da je treba okrepiti timsko in interdisciplinarno delo sodelovanja znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov kot tudi interdisciplinarno sodelovanje z zunanjimi institucijami in strokovnjaki. Zaradi velike raznolikosti in kompleksnosti nalog svetovalne službe bi morali biti deležni dalj časa trajajočega izobraževanja, v okviru katerega bi si pridobili tudi znanja za razvijanje digitalnih kompetenc, posodabljanje metodoloških znanj, usposabljanje za intervizijo, znanja s področij nevroznanosti, travmapedagogike ipd.

Na srečanju je bilo ugotovljeno, da je v prihodnje treba pomembno okrepiti razvojno-preventivno delo svetovalne službe na ravni oddelkov, skupin in institucije kot celote. Predlagano je bilo, da razvojna skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih na zavodu za šolstvo nameni posebno pozornost preučevanju vpliva delovnih razmer za uspešno delo svetovalne službe v skladu s programskimi smernicami in priporoča izboljšave, med katere spadajo tudi vprašanja normativov in obsega delovnih nalog, razporeditve delovnega časa, organizacijskih in kadrovskih pogojev za interdisciplinarno in timsko delo, za krepitev razvojno-preventivnega dela itd.

## Razvojno-preventivno delo – kdaj in kako?

»Fokus svetovalne podpore naj bi se preusmeril od »storitvene pomoči« posameznim učencem, njihovim družinam ali posameznim izbranim skupinam k pedagoški, razvojno-preventivni naravnanosti (prim. Gregorčič Mrvar in Resman, 2019; Köse, 2017; Resman, 2007, 2008). Takšna naravnanost je uglašena s sodobnimi šolskimi oz. vzgojno-izobraževalnimi trendi, ki postavljajo v ospredje načela inkluzije, medkulturnosti, participacije učencev itd. (prav tam; prim. Bain, 2012; Carey idr., 2017; Köse, 2017). Predpostavlja se vloga šolskega svetovalnega delavca kot sodelavca učiteljev in vodstva šole, ki se usmerja v širše procese v šolah, na primer v spreminjanje organizacije, vizijo, skupinsko dinamiko, komunikacijo, kulturo in vzdklimo šole ipd., pa tudi na procese sprememb na sistemski ravni.« Avtorji ugotavljajo tudi, da ta razvoj gotovo zahteva premik v paradigmi razmišljanja, za kar bo odgovornost na strani stroke. Brez ustrezne šolske politike, ki bi ta prizadevanja podprla, pa sprememb ni mogoče pričakovati (Gregorič Mrvar, 2020).

Da je razvojno-preventivno delo bistveno, najbrž ni treba posebej utemeljevati. Namesto da znanja in usposobljenost služijo le peščici tistih, ki podporo najbolj potrebujejo, jih je smiselno preusmeriti na celotne skupine otrok, staršev in sodelavcev. Na žalost je omenjena raziskava zajela zgolj osnovne in srednje šole, vendar lahko podoben sklep gotovo velja tudi za področje predšolske vzgoje. Skrajni čas bi bil, da bi pripoznali ustrezno vlogo vrtca, še posebno takrat, ko govorimo o razvojno-preventivnih dejavnostih, saj si ni mogoče predstavljati bolj ključnega obdobja za tovrstne aktivnosti od predšolskega.

Že Marija Montessori je govorila o občutljivih obdobjih predšolskega otroka. To je strnjen čas v življenju otroka, ko je ta dojemljiv za določene dražljaje. To obdobje traja določen čas in se nikoli več ne povrne. V tem času otrok razvije občutljivost za hojo, red, jezik, glasbo, učenje z vsemi čutili, za socialne vidike življenja. Vse to se razvija do otrokovih šestih let (Program vrtca Montessori).

To spoznanje ostaja enako močno tudi danes. V razvoju možganov obstajajo določena občutljiva ali kritična obdobja, vezana na notranjo biološko uro, ki omogočajo optimalen razvoj. Za različna razvojna področja obstajajo različna občutljiva obdobja. Kar se otroci naučijo takrat, se naučijo hitreje, lažje in bolj kakovostno kot v katerem drugem obdobju. Kasneje to težje nadoknadijo. Obdobje zgodnjega otroštva običajno pojmujemo kot kritično obdobje za razvoj velike večine ključnih spretnosti, veščin in znanj (Bregant, 2012).

Otrok je v predšolskem obdobju gnetljiv, ima izrazito čutnost, je radoveden in motiviran, čustven, usmerjen v igro (Retuznik Bazovičar A. in Kranjc 2010). Zato je še kako pomembno, da to otrokovo pripravljenost za učenje prepoznamo in mu zagotovimo optimalne pogoje, da lahko napreduje.

Ob vseh do sedaj nanizanih podatkih in dejstvih o svetovalnem delu in vrtcu je odveč ponovno poudarjati, da en svetovalni delavec ne more zagotavljati vseh teh raznovrstnih oblik pomoči in podpore v takem obsegu, kot so potrebne v 30 oddelkih, pri 60 strokovnih delavcih, 500 otrocih, 300 družinah.

## Pandemija

Na koncu te poti nas je doletela še pandemija. In tako kot pred letom in pol nismo vedeli, da se kaj takega lahko zgodi, tako danes upamo, da se ne more ponoviti. Izkušnje pa nas učijo drugače – naša družba in življenjske okoliščine postajajo vse bolj kompleksne in zahtevne.

Pandemija nas je vse ujela nepripravljene, vendar smo to zmogli hitro preseči. Ujela nas je tudi že nekoliko utrujene in izčrpane. Za najteže premostljiv problem pa se je izkazala kadrovska podhranjenost, saj v celotnem sistemu preprosto nimamo dovolj resursov, da bi ustrezno odgovorili na porast duševnih težav, ki so izbruhnile ob teh izrednih razmerah.

Sodobno življenje ne zmanjšuje potrebe po svetovalnih delavcih, temveč jo celo povečuje (Resman, 2000, po Gregorčič Mrvar, 2020), zato bo svetovalna služba ostala »osrednja strokovna institucija« v zagotavljanju blaginje, optimalnega razvoja in uspeha vseh otrok in mladostnikov (Carey idr., 2017; Resman, 2008, po Gregorčič Mrvar, 2020).

## Sklep

Kadrovsko ustrezno zastopani svetovalni delavci v vrtcu so edina možnost za podporo vsem in vsaki družini in otroku, ki to potrebujejo. Podpora zgodaj in takoj pomeni preprečevanje težav kasneje, ko so te praviloma težje in trdovratnejše.

Vrtec z 20 oddelki bi moral imeti zaposlenega enega svetovalnega delavca. Manjši vrtci bi morali imeti vsaj polovično zaposlenega svetovalnega delavca. Svetovalnim delavcem, ki kombinirajo delo v vrtcu in šoli, bi morali zagotavljati jasno razmejitev delovnih obveznosti.



Spomnimo se besed profesorja Kodelje (Kodelja, 2002, str. 18): »V meritokratski družbi, to je družbi, ki temelji na osebnih zaslugah in ne na podedovanem socialnem statusu in bogastvu, sta nagrajena trud in dosežki, ne pa podedovani privilegij. Predpostavlja se, da je življenje podobno teku. Tudi v teku za socialnim statusom, poklicem, bogastvom in častjo so ravno tako kot v športu poraženci in zmagovalci. Tisto, kar šteje, so tudi rezultati. Da pa bi bila tekma poštena, je treba vsakemu omogočiti enake startne pozicije. To pomeni, da je treba v življenju odstraniti ovire, ki so ekonomske, socialne, kulturne ali geografske narave. Enakost v izobraževanju torej ne pomeni samo enake možnosti obiskovanja šole, ampak da mora v resnici imeti enake možnosti tudi potem, ko je že v šoli, kajti šele s tem dobi enake možnosti sodelovanja v tekmi za svoje mesto pod soncem.«

Zatorej zaupajmo stroki, zaupajmo znanosti, zaupajmo verodostojnosti ocene svetovalnih delavcev, ki si želijo kakovostnega dela in opozarjajo na stiske ob nemoči opravljanja vseh zadolžitev. Dovolj je bilo opravljenih raziskav, ki že leta prinašajo enaka spoznanja. Čas je za spremembo. Čas je, da presežemo dojemanje svetovalne službe kot servisa. Čas je, da priznamo svetovalnim delavcem v vrtcu strokovnost in osebno predanost pomoči in podpori družinam, otrokom in sodelavcem, saj smo ravno svetovalni delavci pogosto tisti, ki lahko najbolje poskrbimo, da so ljudje in njihove težave videni in slišani. Kot strokovnjaki za svoje delo potrebujemo ustrezne delovne pogoje, kar zajema znižanje normativov in vztrajanje pri upoštevanju opredelitve naših nalog. Zaradi našega pomembnega prispevka h kakovosti življenja tako na področju telesnega kot tudi duševnega zdravja je te pogoje dela treba zagotoviti že danes. Jutri bo namreč prepozno. ■

## Viri in literatura


*Analiza obremenjenosti šolskih svetovalnih delavcev.* (2020). Ljubljana: Zavod za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/AnalizaObremenjenosti/.

Bezić, T. (2018). Zaključki devetnajste konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. Šolsko svetovalno delo. *22*(2), 28–36. Dostopno na: https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-VC4B2LLZ/71e20953-bcf3-406b-a907-9dbe7f98c97a/PDF.

Bregant, T. (2012). Razvoj, rast in zorenje možganov. *Psihološka obzorja, 21*(2), 51–60. Dostopno na: http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2012_2/bregant.pdf.

Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2020). Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Dostopno na: https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/download/218/319/5186-1?inline=1.

Inštitut RS za socialno varstvo. Dostopno na: https://www.irssv.si/index.php/demografija-10/2013-01-11-18-12-83/stevilo-otrok-s-posebnimi-potrebami-vkljucenih-v-vrtce-glede-na-oddelek-v-vrtcu.

Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju.* Ljubljana: Krtina.

*Konferenca o šolskem svetovalnem delu. Prispevki strok za svetovalno delo v praksi.* (2018). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-VC4B2LLZ/71e20953-bcf3-406b-a907-9dbe7f98c97a/PDF.

Kraji – Slovenija. Dostopno na: https://kraji.eu/city_distance/slo.

Lep, B. (2020). *Analiza obremenjenosti šolskih svetovalnih delavcev.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-HVEN195P/?ftype=knjige&query=%27keywords%3Dintervju%40OR%40fts%3Dintervju%27&page=1&fUDC=-Vzgoja%2C+izobra%C5%BEevanje&pageSize=50&fpublisher=Zavod+Republike+Slovenije+za+%C5%A1olstvo.

Malešević, T. (2018). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu – Analiza stanja s priporočili.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/SvetovalnoDeloVVrtcu/.

Nemec, B. in Kranjc, M. (2011). *Razvoj in učenje predšolskega otroka.* Ljubljana: Grafenauer založba, d. o. o.

Pravilnik o normativih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (Uradni list RS, št. 27/14, 47/17, 43/18 in 54/21).

*Program vrtca Montessori.* (2013). Ljubljana: Montessori inštitut. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Program_montessori.pdf.

Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Retuznik Bazovičar, A. in Krajnc, M. (2010). Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju v krogu življenja. Velenje: Modart.

Slovenski statistični urad. Dostopno na: https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/5916.

Slovenski statistični urad. Dostopno na: https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6940.

Slovenski statistični urad. Dostopno na: https://www.stat.si/StatWeb/File/DocSysFile/3909/09-si-032-0601.pdf.

Slovenski statistični urad. Dostopno na: https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8854.

Wikipedija. https://sl.wikipedia.org/wiki/Gori%C5%A1ka_statisti%C4%8Dna_regija.

Vogrinec, J. in Krek, J. (2012). Dostopno na: http://pefprints.pef.unilj.si/1188/1/Vogrinc_Krek_Delovanje_svetovalne.pdf.

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 41/17).

Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2018-08-23-zakljucki-konference-ssd.pdf.

# IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

## Razširjajmo znanje

-50 %

~~31,40 €~~
**15,70 €**

-20 %

~~15,00 €~~
**12,00 €**

-80 %

~~24,50 €~~
**4,90 €**

-50 %

~~19,70 €~~
**9,85 €**

**Ugoden nakup strokovne literature v MARCU in APRILU**

Dopolnite svojo strokovno knjižnico z ugodnim nakupom. Izbor **prek 50 znižanih publikacij** najdete na spletni strani **www.zrss.si/zalozba/knjigarnica**.

**Iz knjig do vaših učencev**

-53 %

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

**Naročanje:**
**P** Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana
**T** 01 300 51 00
**F** 01 300 51 99
**E** zalozba@zrss.si
**S** www.zrss.si

facebook ZRSŠ

twitter ZRSŠ