

Šolsko svetovalno delo

Letnik XXVII
2023

3

**Posodobitev programskih
smernic za svetovalno delo**

ZRSŠ

ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA ŠOLSTVO

ISSN 1318-8267 ■ Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana



Kazalo



Slika na naslovnici:

Andraž Šalamun,
Brez naslova (nebo),
2008, akril na juto,
60 x 150 cm

ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
letnik XXVII,
številka 3
Ljubljana 2023
ISSN 1318-8267

Uredništvo:

Dr. Brigita Rutar, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica)

Mag. Cvetka Bizjak, Golnik

Dr. Sonja Čotar Konrad, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

Dr. Ksenija Domiter Protner, I. gimnazija Maribor

Dr. Petra Gregorčič Mrvar, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Mag. Tamara Malešević, Zavod RS za šolstvo

Dr. Tina Pirc, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

Dr. Miloslav Poštrak, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo

Božena Stritih, Vrtec Najdihojca Ljubljana

Marina Vidmar, OŠ Majde Vrhovnik Ljubljana

Dr. Tina Vršnik Perše, Univerza v Maribor, Pedagoška fakulteta

Dr. Nataša Zrim Martinjak, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Mag. Sandra Jensen, ISOP-Schulsozialarbeit, Graz, AUT

Dr. Mária Matulčíková, Univerzita Komenského, Bratislava, SVK

Dr. Vida Vončina Vodeb, Victoria University, Melbourne, AUS

Jezikovni pregled:

Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščini:

Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec Škraba s.p.

Oblikovanje:

Simon Kajtna

Računalniški prelom:

Design Demšar d. o. o.

Tisk:

Para tiskarna d. o. o.

Naklada:

570 izvodov

Izdajatelj in založnik:

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki:

dr. Vinko Logaj

Urednica založbe:

Simona Vozelj

Naslov uredništva:

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

Naročila:

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

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

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

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

UVODNIK

- 1** Mag. Tamara Malešević

ANALIZE IN PRIKAZI

- 3** Dr. Ksenija Domiter Protner
Izzivi šolskega svetovalnega dela s perspektive družbenih in formalnopravnih sprememb v obdobju po nastanku programskih smernic
- 14** Ema Kmetič, dr. Sonja Pečjak
Vprašalnik odnosne kompetence šolskih svetovalnih delavcev

TEORIJA V PRAKSI

- 32** Dr. Petra Gregorčič Mrvar, mag. Barbara Stožir Curk
Pomen razvojne vloge svetovalne službe v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v kontekstu posodobitve programskih smernic svetovalne službe

INTERVJU

- 43** Mag. Tamara Malešević
Intervju z zaslužno profesorico dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič

AKTUALNO

- 46** Marija Mohar
Kako nam je priročnik *Individualizirani programi – Priročnik za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami* lahko v pomoč?



Mag. Tamara Malešević,
gostujoča urednica

V naši družbi še vedno traja dinamično obdobje sprememb, ki močno zadeva svetovalno delo v vzgoji in izobraževanju. Posodobitev smernic za svetovalno delo se zato v tem času zdi še posebej aktualna in odgovorna naloga ekspertne skupine, ki ob posodabljanju vsebin smernic želi vzpostaviti konstruktiven dialog z akademiki, svetovalnimi delavci v praksi in drugimi udeleženci v vzgoji in izobraževanju.

Tokratna številka revije je eden izmed korakov v procesu povezovalnega dialoga pri posodobitvi programskih smernic za svetovalno delo.

Pogovarjali smo se z zaslužno profesorico Gabi Čačinovič Vogrničič, snovalko programskih smernic iz leta 1999, ki nam na svojstven način pove, da tako pri razvojno-preventivnem delu kot pri dejavnostih pomoči v svetovalnem delu izhajamo iz otrok, le da pri prvem delujemo nekoliko prej, da bi zmanjšali dejavnike tveganja in možnost neželenih izidov. Programske smernice so, pravi, lahko postanek za premislek, ko smo v dilemi.

V članku Petre Mrvar Gregorčič z Oddelka za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani in Barbare Stožir Curk, šolske psihologinje z OŠ Solkan, bremo o nujni po razvojno-preventivni dejavnosti svetovalnega dela kot »notranjem strokovnem središču«, ki ima spodbujevalno, povezovalno, koordinacijsko in razvojno vlogo znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda. V nadaljevanju utemeljujeta prednosti in potencialne moči delovanja strokovnjakov za svetovalno delo, ko so del kolektiva, saj prav zato imajo

posebno vlogo pri zagotavljanju kakovosti celotne ustanove.

Magistrsko raziskovalno delo Eme Kmetič pod vodstvom prof. dr. Sonje Pečjak, ki ga predstavljata v prispevku o odnosni kompetenci svetovalnih delavcev, ponuja dragoceno priložnost svetovalnim delavcem, da sami reflektirajo svojo usposobljenost za delo s svetovanci, saj je ta – poleg medosebnih spretnosti – močno povezana z učinkovitostjo svetovanja. Tako smo dobili pomemben pripomoček za spremljanje profesionalnega razvoja svetovalne prakse.

Ksenija Domiter Protner analizira vpliv kompleksnih družbenih sprememb na blagostanje in zdravje najstnikov, posledično pa na naravo in obseg svetovanja v srednji šoli. Pri tem navaja raznolike kazalnike poslabšanja počutja in funkcioniranja najstnikov, kot so pretirana uporaba interneta, povečano doživljanje osamljenosti in stresa, upad motivacije za učenje. Spomni nas na nekatere spremembe pravnih določb za vzgojno-izobraževalne zavode, na povečano aktivnost srednjih šol pri promociji svojih programov in tržni naravnosti; vse to se neposredno odraža v obsegu in kompleksnosti svetovalnega dela.

Zato se potreba po usmerjanju vsakega vzgojno-izobraževalnega zavoda v oblikovanje in udejanjanje razvojno-analitične strategije ter znotraj nje v preverjeno učinkovite razvojno-preventivne programe za celosten in optimalen razvoj otrok in mladostnikov zdi nujna sprememba v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu.

Analize in prikazi

- 3** Dr. Ksenija Domiter Protner
Izzivi šolskega svetovalnega dela s perspektive družbenih in formalnopravnih sprememb v obdobju po nastanku programskih smernic
- 15** Ema Kmetič, dr. Sonja Pečjak
Vprašalnik odnosne kompetence šolskih svetovalnih delavcev

Izzivi šolskega svetovalnega dela s perspektive družbenih in formalnopравnih sprememb v obdobju po nastanku programskih smernic

Challenges in School Counselling from the Perspective of Social and Formal Legal Changes in the Period after the Creation of Programme Guidelines

Dr. Ksenija Domiter Protner,
I. gimnazija Maribor

3

Izvleček

Članek prikazuje vpliv spremenjenih družbenih okoliščin, ki posledično sprožajo tudi spremembe v šolskem svetovalnem delu. Namen prispevka je pregled ključnih družbenih in formalnopравnih sprememb v obdobju četrto stoletja od sprejetja in uveljavitve programskih smernic šolskega svetovalnega dela ter njihovega vpliva na to delovno področje v srednjih šolah. V ta namen smo pregledali obstoječe raziskave in analize šolskega svetovalnega dela, relevantne študije drugih področij, pravne akte ter podatke Statističnega urada Republike Slovenije. Spremembe v družbi in posledično v šoli so številne in kompleksne. Ključna ugotovitev je, da sta tako obseg kot strokovna celovitost šolskega svetovalnega dela izjemno povečana, normativi šolskega svetovalnega dela pa neustrezni. Pregledane analize kažejo, da so šolske svetovalne službe kljub izrazito naraščajočim potrebam po strokovnem delu čedalje bolj obremenjene z administrativnim delom, za ob navedenih spremembah še posebno nujne razvojno-analitične in preventivne dejavnosti pa jim zmanjkuje časa. Ob potrebi po še nadaljnjem izboljšanju normativov se kaže kot posebno pomembna opredelitev delovnih področij in nalog šolske svetovalne službe.

Ključne besede:

programske smernice šolskega svetovalnega dela, družbene spremembe, formalnopравne spremembe, preventiva, razvojno-analitične naloge, normativi, delovne naloge

Abstract

Keywords:

programme guidelines for school counselling, social changes, formal legal changes, prevention, development and analytical tasks, norms, work tasks

The article illustrates the impact of changed social circumstances, which consequently bring about changes in school counselling. The purpose of the article is to review the key social and formal legal changes in the quarter century since the adoption and implementation of programme guidelines for school counselling and their impact on this area of work in secondary schools. For this purpose, we reviewed the existing research and analyses of school counselling, the relevant studies from other fields, legal acts, and data from the Statistical Office of the Republic of Slovenia. Changes in society and, consequently, in school are numerous and complex. The key finding is that the scope and professional integrity of school counselling have increased dramatically, while the school counselling norms are unsuitable. The reviewed analyses show that, despite the growing needs for professional work, school counselling services are becoming increasingly burdened with administrative work, thus lacking the time to carry out development, analytical and preventive activities that are necessary in light of the above-mentioned changes. Besides the need to further improve the norms, another particularly important need is to define the work areas and tasks of the school counselling service.

Uvod

Šolsko svetovalno delo je v slovenskih šolah prisotno od konca šestdesetih let 20. stoletja. S sprejetjem Zakona o organizaciji in ijnanciranju vzgoje in izobraževanja leta 1996 ter tri leta kasneje še z uveljavitvijo programskih smernic šolske svetovalne službe pa pomen in značilnosti šolskega svetovalnega dela dobijo tudi formalnopravno podlago. Namen prispevka je osvetliti programske smernice z vidika družbenih sprememb in novih izzivov v šolah ter v šolskem svetovalnem delu v obdobju po letu 1998.

Po sprejetju dokumenta Programske smernice je bilo o stanju, spremembah in pomenu šolske svetovalne službe v posameznih obdobjih opravljenih več analiz. Izpostavila bi jih nekaj: analiza v okviru projekta »Razvoj in spremljanje delovanja šolskih svetovalnih služb« (Bezić, 2008), »Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive« (Gregorčič Mrvar idr., 2019), opravljena leta 2018, ter »Analiza obremenjenosti šolskih svetovalnih delavcev« (Lep, 2020). Organiziranih je bilo tudi nekaj posvetov, ki so obravnavali pomen šolske svetovalne službe v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Leta 2012 je bila na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani organizirana okrogla miza »Pomen svetovalne službe za kakovostno vzgojo in izobraževanje«, leta 2019 pa okrogla miza ob izdaji tematske številke revije Sodobna pedagogika z naslovom »Pedagog kot šolski svetovalni delavec v vzgojno-izobraževalni ustanovi«.

Pri preučevanju vloge in pomena šolske svetovalne službe je nujna širša perspektiva, ki vključuje aktualno družbeno dinamiko in stanje v širši družbi.

Omenjene strokovne analize in razprave med ugotovitvami navajajo tudi problematiko sprememb v družbi. Spreminjanje potreb in zahtev vzgojno-izobraževalnega procesa je namreč odraz širšega dogajanja v družbenem prostoru. Zaradi tega je tudi pri preučevanju vloge in pomena šolske svetovalne službe nujna širša perspektiva, ki vključuje aktualno družbeno dinamiko in stanje v širši družbi. V prispevku bomo pregledali in izpostavili nekaj ključnih spremenjenih družbenih okoliščin, ki posledično sprožajo tudi spremembe šolskem svetovalnem delu. Pri tem se bomo v večji meri osredotočili predvsem na šolsko svetovalno delo v srednji šoli. Kljub številnim podobnostim v delovanju šolskih svetovalnih služb na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja so pomembne specifičnosti posameznih ravni. Potrebe in značilnosti različnih starostnih obdobjev otrok in mladostnikov so različne in

posledično ima tudi šolska svetovalna služba na posameznih ravneh vzgoje in izobraževanja posebnosti.

1 Družbene spremembe v obdobju po nastanku dokumenta Programske smernice šolske svetovalne službe v srednji šoli

V tem relativno dolgem časovnem obdobju so družbene spremembe tako kompleksne in soodvisne, da je predstavljanje ter izpostavljanje posameznih sprememb problem, saj lahko omeji širšo sliko. V namen vsaj delnega uvida v nastale razlike bomo kljub temu v nadaljevanju navedli nekatere od pomembnejših družbenih okoliščin.

1.1 Internet in računalniška tehnologija

Danes ob samoumevnosti interneta, uporabe računalnika, pametnih telefonov in drugih pametnih naprav skoraj preseneča, da je v letu uveljavitve programskih smernic internet šele pridobil prve uporabnike. V Sloveniji smo namreč dobili prvo internetno povezavo na začetku devetdesetih letih. Raziskava iz leta 1998 kaže, da je bilo tega leta med uporabniki interneta le 7 % slovenskih gospodinjstev (Vehovar in Batagelj, 1998). Danes po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (SURS, 2020) redno uporablja internet 89 % oseb, starih 16–74 let, med mladimi pa skoraj vsi (98 %). Tudi računalniška oprema šol in domačih gospodinjstev je bila leta 1998 za razliko od aktualnega časa skromna. Danes večina otrok in odraslih poseduje ne samo računalnik, ampak tudi pametni telefon (SURS, 2020). Mobilna telefonija se je v tistem času šele začela razvijati. Prvi telefoni, ki so bili predhodniki današnjih pametnih telefonov, so se namreč pojavili na tržišču šele leta 2007 (Računalniške novice, 2014).

Za nami je obdobje pandemije in šolanja na daljavo, ki je tudi v pomenu in možnostih spleta pomenilo manjšo revolucijo tako na področju opreme in novih aplikacij za komunikacijo (Zoom, Teams idr.) kot pri širjenju dostopnosti. Če so starši in šole vsaj najmlajšim še poskušali omejevati uporabo računalniških naprav in spleta, so v času pandemije ti postali ne samo dostopni, temveč tudi z vidika šolskega dela pričakovani. Problemi prekomerne uporabe računalniških naprav, iger in socialnih omrežij so se v obdobju šolanja na daljavo še razširili in ojačali. Ob sedanjih množični uporabi socialnih omrežij v vseh starostnih skupinah in ob pasteh, ki jih ta prinaša, skoraj pozabimo, da se je na primer Facebook pojavil šele leta 2004. Pri aktualnem delu z mladimi se tako pri individualnem kot pri skupinskem delu pojavljajo številni in vedno novi izzivi prav v povezavi s socialnimi omrežji.

V šoli in šolskem svetovalnem delu so se v zadnjih petindvajsetih letih že zaradi uporabe interneta ob kurativnem in preventivnem delu odprle številne nove naloge in zadolžitve. Naj omenimo samo nekatere. Elektronska pošta omogoča hitro komunikacijo, hkrati pa že pregledovanje pošte in odgovarjanje nanjo prinaša povsem drugačne in nove dimenzije dela kot v času pred uveljavitvijo programskih smernic, npr. tudi večjo količino administrativnega dela in podaljševanje delovnega časa. Različna administrativna opravila, ki so bila v preteklosti v domeni tajništva oziroma administracije šole, ter tudi številna nova so se zaradi spletne dostopnosti podatkov in varovanja osebnih podatkov premaknila med delovne obveznosti šolske svetovalne službe.

V šoli in šolskem svetovalnem delu so se v zadnjih petindvajsetih letih že zaradi uporabe interneta ob kurativnem in preventivnem delu odprle številne nove naloge in zadolžitve.

Internet je poleg koristnih vsebin in možnosti prinesel tudi različne probleme na področjih odvisnosti, zlorab, medvrstniškega nasilja ipd. in z njimi nove dimenzije šolskega svetovalnega dela – tako kurativnega kot preventivnega.

Uporaba interneta je odprla nove možnosti informiranja, pridobivanja znanja in ozaveščanja, pa tudi nove naloge šolske svetovalne službe pri prenosu teh vsebin dijakom in dijakinjam, staršem in učiteljem. Internet je poleg koristnih vsebin in možnosti prinesel tudi različne probleme na področjih odvisnosti, zlorab, medvrstniškega nasilja ipd. in z njimi nove dimenzije šolskega svetovalnega dela – tako kurativnega kot preventivnega (Lešnik Mugnaioni idr., 2022; Safe.si; Spletno oko idr.).

1.2 Psihosocialni dejavniki in psihofizično zdravje mladih

Različni kazalniki kažejo, da se psihosocialna problematika in psihoijsično ter duševno zdravje mladih v tem obdobju pomembno poslabšujejo. Po ugotovitvah raziskave Mladina 2020 (Lavrič idr., 2021) se je delež mladih, ki čutijo osamljenost kot problem, v zadnjih desetih letih povečal za kar 76 %, tistih, ki čutijo stres nekaj oziroma večino dni v tednu, pa celo za 110 %. Poročilo Nacionalnega inštituta za javno zdravje (NIJZ) o duševnem zdravju otrok in mladostnikov v Sloveniji (Jeriček Klanšček idr., 2018) prikazuje za obdobje 2008 do 2015 za skoraj 26 % povečano število prvih obiskov otrok in mladostnikov pri zdravniku zaradi diagnoze duševne in vedenjske motnje (prav tam, str. 57). Poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj, ki jih navaja poročilo raziskave NIJZ (Jeriček Klanšček idr., 2018), se je pri osebah, mlajših od 20 let, v obdobju od 2008 do 2015 povečala za 48 %. Najbolj se je povečala med mladostniki med 15. in 19. letom starosti, saj je bila leta 2015 za kar 73 % večja kot leta 2008. Povečanje porabe zdravil je bilo predvsem zaradi velikega porasta porabe antidepresivov (43-% porast porabe) in psihostimulansov (88-% porast porabe) v starostni skupini od 15 do 19 let (Jeriček Klanšček idr., 2018, str. 52). Slovenski mladostniki tudi poročajo o več samomorilnih poskusih, kot je povprečje drugih vključenih držav (Jeriček Klanšček idr., 2018, str. 221).

- Že tako poslabšano psihoijsično in duševno zdravje otrok in mladostnikov se je po obdobju pandemije in šolanja na daljavo še poslabšalo. Poročilo UNICEF-a v letu 2021 (UNICEF, 2021) o samooceni otrok in mladostnikov glede duševnega zdravja poudarja, da se večina vprašanih ves čas počuti pod stresom ali pritiskom; kar 70 % otrok in mladih je v preteklem letu nepojasnjeno občutilo bolečino v trebuhu, bolečino v prsih, slabo počutje, motnje spanja, dolgotrajno žalost ali obup. Od tega jih je 64 % pomislilo, da so naštetih simptomi posledica duševnega zdravja; 60 % otrok in mladih je zaradi epidemije bolj strah prihodnosti kot prej; skoraj 50 % je pri sebi opazilo porast stisk in tesnobe; večina rešuje svoje stiske sama in se o tem ne pogovarja z odraslo osebo; otroci so brez dovolj podpore v šoli po vrnitvi v razred pogosteje občutili napetost, stres oz. bili pod pritiskom (UNICEF, 2021). Slednje potrjuje pomen in varovalno vlogo šole ter šolske svetovalne službe pri mladih.
- Obdobje šolanja na daljavo je sprožilo celo vrsto problemov, ki se odražajo na psihoijsičnem stanju otrok in mladostnikov. Ob pomanjkanju stikov z vrstniki ter posledicami, ki jih to pomanjkanje sproža, je šolanje na daljavo močno okrnilo varovalni učinek šole. Ta namreč predstavlja pomemben varovalni dejavnik tudi na področju izpostavljenosti nasilju v družini (Domiter Protner, 2014). Za številne mlade je namreč šola tudi okolje umika iz disfunkcionalne družine. Že pred pojavom covid-19 so rezultati raziskave (prav tam), ki je vključila reprezentativni vzorec srednješolcev iz vse Slovenije, pokazali, da kar 42 % srednješolcev doživlja eno ali več oblik nasilja v družinskem okolju. Za obdobje pandemije raziskave (Filipčič idr., 2021) kažejo porast nasilja v družini in s tem še večjo izpostavljenost otrok in mladostnikov temu. To se odraža tudi na njihovem duševnem stanju, saj sproža strah, negotovost, občutke krivde in različne druge stiske. Glede

Ob pomanjkanju stikov z vrstniki ter posledicami, ki jih to pomanjkanje sproža, je šolanje na daljavo močno okrnilo varovalni učinek šole. Ta namreč predstavlja pomemben varovalni dejavnik tudi na področju izpostavljenosti nasilju v družini.

na vse navedeno ni presenetljivo, da je večina učiteljev iz Slovenije (82 %), vključenih v mednarodno raziskavo motenj izobraževanja v času epidemije covid-19 (Klemenčič idr., 2021), poročala o nekolikšnem ali občutnem zmanjšanju motivacije učencev za učenje; to pa je sprožilo tudi nove dimenzije šolskega svetovalnega dela z učitelji ter seveda z učenci, pri katerih so ob drugih stiskah nastopile tudi nove težave s šolsko uspešnostjo.

- Pogosto spregledana oblika psihičnega pritiska, ki ga doživljajo mladi v družinskem okolju, je povezana s pričakovanji staršev. Ta pričakovanja niso vedno neposredna. Mirjana Ule (2015) meni, da so otroci v Sloveniji zelo ponotranjili željo po uspehu. Že v raziskavi leta 2000 se je pokazalo, da je kar 62,9 % devetošolcev, vključenih v raziskavo, nezadovoljnih s svojim šolskim uspehom, med njimi je kar 70,6 % nezadovoljnih zato, ker mislijo, da bi lahko dosegli več (Ule idr., 2000). Po podatkih iste raziskave kar 49 % otrok kot velik problem občuti prevelika pričakovanja staršev (Ule idr., 2000, str. 42).
- Problem povečanja različnih oblik stisk v povezavi s šolsko uspešnostjo kažejo tudi druge raziskave. Raziskava PISA 2015 (Pedagoški inštitut, 2017) je pokazala, da je strah pred preverjanjem znanja pogost v vseh državah, a je v Sloveniji v povprečju višji od povprečja OECD, in sicer med uspešnimi (zgornja četrtina po dosežkih) zaskrbljenost izraža 51 % (v OECD 46 %) in med manj uspešnimi (spodnja četrtina po dosežkih) 71 % (v OECD 63 %) (prav tam).
- Še bolj zaskrbljujoče so ugotovitve raziskave PISA 2018, saj Nacionalno poročilo o raziskavi PISA 2018 (Šterman Ivančič, 2019) kaže, da je v Sloveniji o tem, da so zadovoljni s svojim življenjem (ocena med 7 in 10), poročalo 64 % učencev in učenk, v povprečju v državah OECD pa je o tem poročalo 67 % učencev in učenk. Da niso zadovoljni s svojim življenjem (ocena med 0 in 4), je v Sloveniji poročalo 20 % 15-letnikov, kar je za 4 odstotne točke več kot leta 2015. Na povprečni ravni držav OECD je o nezadovoljstvu z življenjem poročalo 16 % 15-letnikov (Šterman Ivančič, 2019, str. 92).
- Podatki o občutkih ponosa, radosti, žalosti in zaskrbljenosti prav tako zbujajo skrb in zahtevo po pozornosti (Šterman Ivančič, 2019). V primerjavi slovenskih podatkov s povprečjem držav OECD najbolj izstopa nižje izražanje ponosa in radosti pri slovenskih 15-letnikih. Da se pogosto ali vedno počutijo ponosne, je poročalo malo več kot polovica slovenskih učencev in učenk (povprečje OECD je 71 %), o tem, da se pogosto počutijo radostne, pa 64 % učencev in učenk (povprečje OECD je 89 %). Kar 35 % slovenskih mladostnikov je poročalo, da se pogosto ali vedno počutijo žalostni. Prav tako jih je dobra polovica poročala, da se pogosto ali vedno počutijo zaskrbljeni (Šterman Ivančič, 2019, str. 95).

Dejavnikov, ki vplivajo na psihoijično stanje in duševno zdravje mladih, je še veliko. Zgoraj omenjeni so le nekateri izmed kazalnikov sprememb na tem področju, ki jih ne smemo spregledati pri pregledu spremenjenih okoliščin in številnih novih izzivih šolskega svetovalnega dela v obravnavanem obdobju. Ob tem pa je povečan tudi obseg svetovalnega dela, kar potrjuje raziskava obremenjenosti šolskih svetovalnih delavcev (Lep, 2020).

1.3 Tržna usmerjenost šol

Omenjeni problemi šolske uspešnosti se ne odražajo samo na individualni ravni, temveč so odraz kompleksnejše problematike. Sociologi, pedagogi in tudi drugi avtorji že dalj časa problematizirajo pomen izobraževalne uspešnosti. Na pogled transparentni način opredeljevanja in izkazovanja do-

Pogosto spregledana oblika psihičnega pritiska, ki ga doživljajo mladi v družinskem okolju, je povezana s pričakovanji staršev.

Predstavljanje šol ni več prepuščeno naključju, ampak je natančno predvideno (informativni dnevi, dnevi odprtih vrat, publikacije o šoli) in temelji na prikazovanju kvalitete šole skozi različne dosežke ter možnosti za zagotavljanje razvoja otrok.

Problem poseganja tržnih mehanizmov v gimnazije so izpostavili že v Beli knjigi iz leta 2011. Ugotavljali so, da se spreminja standard splošne gimnazijske izobrazbe in se gimnazije prilagajajo tistim, ki se vpisujejo.

sežkov je postal, kot meni Ball (2004, v Barle, 2007), način družbene in moralne regulacije, ki vpliva tudi na prakso profesionalcev. Kazalnike kakovosti izobraževalnih sistemov, ki so se v preteklosti nanašali na dostop do izobraževanja v različnih družbah, so v zadnjih desetletjih zamenjali predvsem kazalniki t. i. izobraževalnih rezultatov (Domiter Protner, 2015). Velika pozornost je namenjena izobraževalnim dosežkom in na njihovi osnovi merjenju kvalitete šol, učiteljevega dela ter posledično primerjanju in poblagovljenju znanja in izobraževalnega procesa. Vzgojno-izobraževalni trg se vse bolj razvija, izobraževanje in znanje sta postala blago (Domiter Protner, 2015). Predstavljanje šol ni več prepuščeno naključju, ampak je natančno predvideno (informativni dnevi, dnevi odprtih vrat, publikacije o šoli) in temelji na prikazovanju kvalitete šole skozi različne dosežke ter možnosti za zagotavljanje razvoja otrok.¹ Zaradi tržne naravnosti izobraževalnega sistema vodstva šol pričakujejo, da bodo učitelji in učiteljice učence in učenke kar se da dobro pripravili za doseganje najvišjih rezultatov, ki bodo šolo uvrstili med najuspešnejše izobraževalne ustanove v državi (Domiter Protner, 2019). Predstavljanje šol je večinoma v domeni ali sodelovanju šolske svetovalne službe. Glede na to, da se je ta dejavnost iz leta v leto nadgrajevala, je ni možno izmeriti, saj se je na tem področju izgradil kompleksni sistem. Predstavitve šol niso več povezane samo z enim dnevom. Čeprav še vedno obstaja formalno določeni informativni dan, poteka predstavljanje šol skozi vse leto. Eden izmed pokazateljev tržnega pristopa je tudi terminologija: poklicne tržnice, karierni sejem, zaposlitveni sejem ipd. Osnovne šole namreč že vrsto let organizirajo »poklicne tržnice«, na katere vabijo srednje šole, da se predstavijo. Ta dejavnost poteka pretežno del šolskega leta in s tem je povezana tudi vpetost svetovalne službe. A to je samo del dejavnosti. Srednje šole pripravljajo različne možnosti vključevanja osnovnošolcev v učni proces, obšolske dejavnosti ter celo v poletne šole. Problem poseganja tržnih mehanizmov v gimnazije so izpostavili že v Beli knjigi iz leta 2011. Ugotavljali so, da se spreminja standard splošne gimnazijske izobrazbe in se gimnazije prilagajajo tistim, ki se vpisujejo. To povezujejo s povečanim številom gimnazij po letu 1995 in načinom ijnanciranja (Bela knjiga, 2011). Poudarjajo, da gimnazije delujejo na izobraževalnem trgu in tekmujejo tako med seboj kot z drugimi srednjimi šolami (Bela knjiga, 2011, str. 192). Podobno prakso uporablja čedalje več visokošolskih ustanov za vključevanje srednješolcev v njihove ustanove.

V tržni naravnosti izobraževalnega sistema različna podjetja vidijo priložnost za svojo dodatno ali ključno dejavnost in organizirajo karierni sejme ter oblikujejo ponudbo »pomoči« pri promociji šol. Šolske svetovalne službe so ob ustvarjanju idej in priložnosti za promocijo svoje šole čedalje bolj obremenjene s koordinacijo vseh ponudb promocije, aktivnosti in sejmskih priložnosti. Hkrati je šolska svetovalna služba v okviru karierni orientacije zelo vpeta v organizacijo in tudi čedalje pogostejšo koordinacijo različnih ponudb promocije, aktivnosti in sejmskih priložnosti za dijake in dijakinje na študijskem in zaposlitvenem področju. Vsa omenjena ponudba je sicer lahko koristna pri karierni orientaciji, a je tako široka, da bi zahtevala polno angažiranost vsaj enega svetovalnega delavca samo za to področje, na katerem se pojavljajo vedno nove dimenzije in aktivnosti. Med njimi bi omenila tudi številne projekte.

1 Leta 2013 objavljena lestvica šol (Lestvica šol, Alma Mater), ki je nastala na osnovi dosežkov nacionalnega preverjanja znanja v osnovnih šolah, ki je močno vplivala na starše in zaposlene na šolah. Ob naraščajočem interesu staršev za iskanje najboljše šole je imela hierarhična razvrstitev šol veliko težo (Zaviršek idr., 2019). Starši v Sloveniji imajo namreč glede na evropsko povprečje (naj)višje cilje za izobraževanje otrok. Podatki raziskav o izobraževalnih potekih v Evropi in Sloveniji, ki jih navaja Ule, kažejo na »paternalističen in instrumentalen odnos tako učiteljev kot staršev do šolajočih otrok, ki je osrediščen okrog ocen, zaključnih spričeval, vpisa otrok v ugledno šolo ipd.« (Ule, 2015, str. 12).

1.4 Projekti

Če so bili v preteklosti prevladujoči predvsem projekti na ravni šol, ki so jih pogosto zasnovali na samih šolah ali v sodelovanju z izbranimi drugimi institucijami ali šolami, je danes to področje precej drugačno.

Kvaliteta šol se že dalj časa prikazuje tudi skozi vključenost v različne projekte na nacionalni in mednarodni ravni. Torej je vključenost šol v projekte skoraj nuja. Na tem mestu ni prostora za opis, analizo in ovrednotenje pozitivnega doprinosa, kot tudi ne problemov. Navajamo jih predvsem v smislu širše slike, ki spreminja in predvsem širi tudi področje šolskega svetovalnega dela.

Kvaliteta šol se že dalj časa prikazuje tudi skozi vključenost v različne projekte na nacionalni in mednarodni ravni. Torej je vključenost šol v projekte skoraj nuja. Na tem mestu ni prostora za opis, analizo in ovrednotenje pozitivnega doprinosa, kot tudi ne problemov.

2 Spremembe zakonskih in drugih pravnih aktov, povezanih s šolskim svetovalnim delom

Odras razmer v družbi je tudi spreminjanje in uvajanje različnih pravnih določil. V obravnavanem obdobju je bilo precej sprememb, predvsem pa novosti tudi na pravnem področju, ki je neposredno ali tudi posredno povezano s šolskim svetovalnim delom.

Zakon o organizaciji in ijnanciranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) je bil v tem obdobju več kot dvajsetkrat dopolnjen in spremenjen, Zakon o osnovni šoli štirinajstkrat in Zakon o gimnazijah šestkrat. Leta 2006 je bil sprejet novi Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, leto kasneje Zakon o maturi, leta 2014 Pravilnik o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami ter leta 2018 Pravilnik o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli in Pravilnik o vpisu v srednje šole.

Sedaj veljavni² Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) imamo od leta 2011. Za odkrivanje in delo z nadarjenimi v osnovni šoli je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje potrdil Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci devetletne osnovne šole (1999) leto po sprejetju Programskih smernic (2008) ter leta 2007 še za srednje šole Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki (2007).

Zaščito ter korist otrok in mladostnikov znotraj družinskega okolja ureja Družinski zakonik, sprejet leta 2017. Še posebno pomembni za to področje in tudi za šolo obvezujoči so Zakon o preprečevanju nasilja v družini, ki je stopil v veljavo leta 2008, ter z njim povezani pravilniki: Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2009), Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini (2009, 2017) in Dogovor v zvezi z opravljanjem nalog za zaščito otrok, ki izhajajo iz Zakona o preprečevanju nasilja v družini (2013). Pri vseh oblikah izpostavljenosti otrok in mladostnikov nasilju v družini ima šolska svetovalna služba pomembno vlogo pri delu z njimi ter z učitelji, vodstvom šole ter institucijami, ki so vključene v obravnavo.

Pri vseh oblikah izpostavljenosti otrok in mladostnikov nasilju v družini ima šolska svetovalna služba pomembno vlogo pri delu z njimi ter z učitelji, vodstvom šole ter institucijami, ki so vključene v obravnavo.

Za ukrepanje ob pojavih medvrstniškega nasilja pa je od leta 2014 pripravljen Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno izobraževalnih zavodih (2014), ki med drugim določa tudi naloge šolske svetovalne službe.

² Tudi prvi zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je bil sprejet po uveljavitvi smernic leta 2000.

Ob omenjenih zakonih in pravilnikih so nastali in se spreminjali še drugi. Izpostavili smo samo ključne, ki so neposredno povezani s šolskim svetovalnim delom.

3 Spremembe obsega posameznih skupin dijakinj in dijakov, za katere je formalno predvidena posebna vloga šolske svetovalne službe

V obravnavanem obdobju je nataliteta upadala, kar se je odražalo v zmanjševanju števila dijakinj in dijakov v srednjih šolah. Tako je bilo srednješolskem izobraževanju v šolskem letu 1998/99 vpisanih 106.536 dijakinj in dijakov (Podatki za analizo ..., 2021, str. 18), v šolskem letu 2022/23 pa le 77.462 (SURS, 2022). Zaradi tega je še večje pozornosti deležno povečanje števila dijakov in dijakinj v posameznih skupinah. Vloga šolske svetovalne službe je določena tudi na zakonski osnovi (glej zgoraj omenjene zakonske akte). V nadaljevanju je s te perspektive prikazano stanje na treh področjih. Seveda pa so spremembe še pri drugih (npr. pri vzporednem izobraževanju, vrhunskih športnikih).

3.1 Dijaki in dijakinje s posebnimi potrebami

V šolskem letu 2022/23 je v srednjih šolah po podatkih SURS 6585 dijakinj in dijakov s posebnimi potrebami. Zaradi sprememb na področju usmerjanja je smiselna primerjava samo za obdobje po uveljavitvi sedanjega Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. A tudi, če v primerjavo vključimo samo zadnjih deset let, ugotovimo, da se je število skoraj podvojilo, saj jih je bilo v šolskem letu 2012/13 v srednjih šolah 3508. Za šolsko svetovalno delo torej samo na tem področju pomeni 100 % več nalog pri svetovalnem delu z dijaki in dijakinjami, njihovimi starši, učitelji in vsemi sodelujočimi institucijami ter pri pripravi in spremljavi individualiziranih programov.

3.2 Nadarjeni dijaki in dijakinje

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli je sicer nastal kmalu po sprejetju programskih smernic. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi v srednji šoli pa je bil sprejet skoraj deset let kasneje. Raziskava Mojce Jurišević (2012) je pokazala 26 % prepoznanih nadarjenih v osnovni šoli, v gimnazijah pa več kot 50 % (prav tam, str. 106). Tako veliko število prepoznanih nadarjenih pomeni za šolsko svetovalno delo ob povečanem obsegu dela tudi izziv spodbudnega in ustvarjalnega okolja za vse dijakinje in dijake šole, sodelovanje z drugimi institucijami, svetovanje učiteljem glede pristopov notranje diferenciacije in individualizacije.

3.3 Priseljeni dijaki in dijakinje

Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (SURS, 2022) se je v šolskem letu 2021/22 v osnovne šole vključilo 875 učencev in učenk z državljanstvom druge države Evropske unije, dijakov in dijakinj v srednjih šolah pa je bilo 335. Podatki o vključenosti mladostnikov iz držav izven Evropske unije niso prikazani. V februarju 2023 je bilo v osnovnih šolah tudi 907 učencev in v srednjih šolah 100 dijakov, ki so prišli v Slovenijo kot begunci iz Ukrajine (N1, 4. 3. 2023).

Za vse dijakinje in dijake, ki različnih razlogov prihajajo iz tujine, šolska svetovalna služba pripravi ali sodeluje pri pripravi in spremljavi osebnega izobraževalnega načrta (Pravilnik o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli, 2018). To vključuje tudi svetovanje učiteljem, organizacijo in spremljavo tečaja slovenskega jezika, sodelovanje s starši ali skrbniki ter različnimi ustanovami.

4 Razvojno-analitično in preventivno delo

Vse omenjene spremembe v družini, šoli in v različnih skupinah ter družbi so izrazito kompleksne in kažejo na povečano potrebo po razvojno-analitičnem delu ter nujnosti preventivnih dejavnosti. Oboje je tudi zapisano tako med temeljnimi načeli kot med osnovnimi dejavnostmi šolskega svetovalnega dela tudi v Programskih smernicah. Do sedaj opravljene širše analize šolskega svetovalnega dela (Bezić, 2008; Gregorčič Mrvar, 2019; Lep, 2020) so pokazale, da se prav razvojno-analitične in preventivne dejavnosti najredkeje izvajajo. Po že omenjenih intenzivnih spremembah na področju duševnega zdravja in posledično še večji potrebi otrok, staršev in učiteljev po akutni individualni obravnavi je časovnih možnosti za razvojno-analitično delo in preventivno delo še manj.

Vse omenjene spremembe v družini, šoli in v različnih skupinah ter družbi so izrazito kompleksne in kažejo na povečano potrebo po razvojno-analitičnem delu ter nujnosti preventivnih dejavnosti.

Sklep

V prispevku je prikazanih nekaj sprememb v družbenem okolju, ki se delno manifestirajo na zakonodajnem področju. Obseg in pomen vplivov teh sprememb pri mladostnikih, starših, učiteljih, svetovalnih službah, vodstvu šol in šolah nasploh pa sta do sedaj samo parcialno raziskana. Problem, ki se kaže že od uveljavitve programskih smernic, so normativi šolskega svetovalnega dela. V Programskih smernicah iz leta 1998 je namreč zapisano: »V obliki standarda je ponujena bodisi vsebina bodisi pričakovani obseg posamezne naloge svetovalne službe. Predvideni standard je treba brati pogojno, ker ga je možno doseči le v primerih, ko je na šoli zaposlen en svetovalni delavec na največ vsakih 16 oddelkov. Kolikor predlagani normativ ni zagotovljen, se standarda ne upošteva. V primeru, ko standarda ni mogoče upoštevati, si svetovalna služba s »Programskimi smernicami« pomaga, da v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo in glede na posebnosti in vsakokratne potrebe šole ter vseh udeleženi v njej med ponujenimi nalogami izbere prioritete naloge.« Normativ enega svetovalnega delavca na 16 oddelkov žal nikoli ni bil dosežen. Izboljšani normativi po obdobju epidemije so zelo koristni, a ob omenjenem povečanju in kompleksnosti svetovalnega dela v šolah bi bilo nujne tudi spremembe, ki bi omogočile celovito strokovno delo. Vse dosedanje analize kažejo, da se izrazito povečuje delež administrativnih nalog ter zmanjšuje ali celo izpušča razvojno-analitične in tudi preventivne dejavnosti. Glede na navedene spremembe pa bi bilo prav to nujno v korist otrok, šol in navsezadnje družbe.

Potrebo po prerazporeditvi razmerja med preventivnimi in kurativnimi dejavnostmi, ki je bila poudarjena že v pred nekaj leti opravljenih analizah (npr. Gregorčič Mrvar idr., 2019) je v sedanjih razmerah še težje uresničiti. Ob izrazito povečanem obsegu in globini težav ter stisk na področju duševnega zdravja in še vedno premajhnem številu svetovalnih delavcev se v svetovalnem delu še povečujeta deleža individualnega svetovanja in intervencijskega dela. Problem je še kompleksnejši, saj se normativ za svetovalno delo nanaša na število oddelkov oziroma dijakov in dijakinj. Teh je v šolskem letu 2022/23 v srednjih šolah skoraj 30 % manj kot leta 1998 (Podatki za analizo ..., 2021, str. 18; SURS, 2022), kar se je posledično odrazilo tudi na zmanjšanem številu zaposlenih. Potrebe po strokovnem delu, znanju in pomoči šolskih svetovalnih delavk in delavcev pa so ves čas naraščale. Število dijakov in dijakinj, ki potrebujejo individualno svetovanje in obravnavo, se je izrazito poveča-

lo, npr. samo tistih z odločbo o usmeritvi otroka s posebnimi potrebami je dobrih 100 % več kot leta 1998. Zaradi vseh omenjenih okoliščin naraščajo tudi potrebe učiteljev in učiteljic ter vodstev šol po strokovnem svetovanju in pomoči šolske svetovalne službe. Ob vsem navedenem se še neustrezno povečujejo administrativne in druge obveznosti, ki posegajo v strokovno delo svetovalnih delavcev in delavk (Gregorčič Mrvar idr., 2019; Lep, 2020). Zanimariti ne smemo tudi čedalje močnejšega vdora vplivov kapitala v šolstvo.

Zanimivo je, da so temeljna načela, ki jih določajo programske smernice, tudi po vseh teh letih in spremembah ustrezna. Posodobitev bi bila smiselna predvsem pri osnovnih področjih dela in delovnih nalogah ter sistemskih spremembah. Pri tem bi bilo nujno določiti naloge, ki ne sodijo v delo šolske svetovalne službe, ter omogočiti razvojno-raziskovalno strategijo, na kar opozarjajo tudi Gregorčič Mrvar in sodelavci (2019), Medveš (2018; 2022) in drugi. Številni svetovalni delavci so po letu 2006 izgubili polno delovno obveznost v svetovalni službi (Bezić, 2008), naloge pa so se iz leta v leto širile. Zaradi tega so nujne in koristne korekcije normativov v zadnjih dveh letih samo delna rešitev. Potrebe po strokovnem delu šolskih svetovalnih služb so namreč narastle enormno. Zaradi tega so še bolj absurdni pretekli in aktualni³ poskusi posegov političnih akterjev v (raz)vrednotenje tega dela. ■

Viri in literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Krek, M. in Metljak, M. (ur.), elektronska knjiga. Zavod RS za šolstvo.

Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 60–80.

Dogovor v zvezi z opravljanjem nalog za zaščito otrok, ki izhajajo iz Zakona o preprečevanju nasilja v družini (2013). http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_zarazvoj_in_kakovost_izobrazevanja/prepoznavanje_preprecevanje_in_obravnavana_nasilja/nasilje_v_druzini/

Domiter Protner, K. (2014). *Zloraba otrok v družini. Možnosti ukrepanja*. Zavod RS za šolstvo.

Domiter Protner, K. (2015). Različni vidiki nadarjenosti in nadarjeni v slovenskih šolah. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 19(1/2), 4–13.

Domiter Protner, K. (2017). Odnos do nadarjenih učencev in družbena (ne)enakost nadarjenih v slovenskih šolah od začetka 20. stoletja do danes. *Sodobna pedagogika*, 68(2), 50–64.

Družinski zakonik. (2017). *Uradni list RS*, 15/2017, 21/2018.

Filipičič, K., Drobnjak M., Plesničar, M., Bertok, E. (2021). Intimnopartnersko nasilje v času pandemije covida-19. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 72(1), 65–78.

Gregorčič, P., Jeznik, K., Kalin, J., Krofbič, R., Mažgon, J., Šarič, M., Šteh, B. (2020). Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevnar Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G., Hafner, A., Medved, T., Floyd Bračič, M., Poldrugovac, M. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci devetletne osnovne šole (1999). <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>

Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki (2007). https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/koncept_viz_nadarjeni_srednje_marec_07.pdf

Kuralt, Š. (21. 6. 2023). Pedagoška stroka: To je razvrstitev svetovalnega dela. *Delo*. <https://www.delo.si/novice/slovenija/pedagoska-stroka-to-je-razvrstitev-svetovalnega-dela/>

Lavrič, M., Deželan, T., Klanjšek, R., Lahe, D., Naterer, A., Radovan, M., Rutar, T., Sardoč, M., Uršič, M., Majce, M., Cupar, T., Matjašič, M., Nacevski, K., Vombergar, N., Prešeren, J. (2021). MLADINA 2020 [Elektronski vir] : položaj mladih v Sloveniji. - 1. elektronska izd. - Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba; Založba Univerze v Ljubljani.

Lep, B. (2020). Analiza obremenjenosti šolskih svetovalnih delavcev. (2023). https://www.zrss.si/pdf/analiza_obremenjenosti_sols_svet_del.pdf

3 Aktualni poskus razvrstitve šolskega svetovalnega dela predstavlja vladni predlog izhodiščnega plačilnega razreda šolskih svetovalnih delavcev (Proti razvrstitvi svetovalnega dela, 2023; Kuralt, 2023).

- Lestvica šol Alma Mater Europaea. (2023). <https://www.almamater.si/lestvicasol-osnovnesole-s180> in <https://www.almamater.si/lestvicasol-srednjesole-s181>
- Lešnik Mugnaioni, D., Klemenčič, I., Filipčič, K., Rustja, E., Novakovič, T. (2022). Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih. <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/Protokol-ob-zaznavi-in-za-obravnavo-medvrstniškega-nasilja-v-VIZ-1.pdf>
- Klemenčič, E. M., Pertoci, N., Mirazchijski, P. (2021). Mednarodna raziskava motenj izobraževanja v času epidemije covida-19 (IEA REDS), Nacionalno poročilo – prvi rezultati. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2022/04/REDS_nacionalno_porocilo-1.pdf
- Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 4–19.
- Medveš, Z. (2022). Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje?: ob 80. jubileju prof. dr. Metoda Resmana. *Sodobna pedagogika*, 73(2), 87–113.
- N1 (2023). <https://n1info.si/novice/slovenija/status-vec-kot-8000-ukrajinskih-beguncev-v-sloveniji-bodo-podaljsali-za-eno-let/>
- Pedagoški inštitut (2017). Sporočilo za medije. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA_blagostanje_izjava-za-medije.pdf
- Šterman Ivančič, K. (ur.). (2019). *PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. 1. izd., 1. natis. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/pisa-2018/>
- Programske smernice. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih (2008).* / [Gabi Čačinovič Vogrinčič idr.]. *Zavod RS za šolstvo*. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_SS.pdf
- Podatki z analizo za srednje šole in dijaške domove (2021).* Černoša, S. in Rački, T. (ur.). *Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Direktorat za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Publikacije/Podatki-z-analizo-za-SS-in-DD-2019_2020.pdf
- Proti razvrstitvi svetovalnega dela (2023).* <https://www.sviz.si/proti-razvrstitvi-svetovalnega-dela/>
- Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih (2023).* <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Protokol-ob-zaznavi-medvrstniškega-nasilja-v-VIZ>
- Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2009). *Uradni list RS*, 104/2009.
- Pravilnik o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami (2014, 2021, 2023). *Uradni list RS*, št. 82/2014, 108/2021 in 46/2023.
- Pravilnik o prilagoditvah šolskih obveznosti dijakov v srednji šoli. (2018). *Uradni list RS*, št. 30/18.
- Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini. (2009, 2017). *Uradni list RS* 31/2009, 42/2017.
- Pravilnik o vpisu v srednje šole (2018). *Uradni list RS*, št. 30/2018.
- Računalniške novice. (2014). 12 telefonov, ki so spremenili svet. <https://racunalniske-novice.com/telefoni-ki-pisejo-zgodovino/>
- Safe.si. <https://safe.si/>
- Spletno oko. <https://www.spletno-oko.si/>
- SURS. (2021). <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/9355>
- SURS. (2022). <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/10298>
- SURS. (2023). <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/11079>
- Ule, M., Renner, T., Mencin Čeplak, M., Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. MŠŠ, Urad RS za mladino; Aristetej.
- Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 132.
- UNICEF (2021). *Duševo zdravje je še vedno tabu tema*. <https://unicef.si/dusevo-zdravje/>
- Vehovar, V. in Batagelj, Z. (1998). Uporabniki interneta v Sloveniji. V V. Vehovar (ur.), *Internet v Sloveniji*. <https://www.ris.org/index.php?fb=2&lact=1&bid=9732&parent=17>
- Zakon o gimnazijah. (2007, 2017, 2018, 2019). *Uradni list RS*, št. 1/2007 – uradno prečiščeno besedilo, 68/2017, 6/2018 – ZIO-1 in 46/2019.
- Zakon o maturi. (2007, 2016). *Uradni list RS*, št. 1/2007 – uradno prečiščeno besedilo, 46/2016 – ZOFVI-K.
- Zakon o organizaciji in ijnanciranju vzgoje in izobraževanja. (1996). *Uradni list RS*, št. 16/2007 – uradno prečiščeno besedilo, 36/2008, 58/2009, 64/2009 – popr., 65/2009 – popr., 20/2011, 40/2012 – ZUJE, 57/2012 – ZPCP-2D, 47/2015, 46/2016, 49/2016 – popr., 25/2017 – ZVaj, 123/2021, 172/2021, 207/2021, 105/2022 – ZZNŠPP, 141/2022 in 158/2022 – ZDoh-2AA).
- Zakon o osnovni šoli. (1996). *Uradni list RS*, št. 81/2006 – uradno prečiščeno besedilo, 102/2007, 107/2010, 87/2011, 40/2012 – ZUJE, 63/2013 in 46/2016 – ZOFVI-K.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. (2006, 2017, 2019). *Uradni list RS*, št. 79/2006, 68/2017 in 46/2019.
- Zakon o preprečevanju nasilja v družini (ZPND). (2008, 2016, 2017). *Uradni list RS*, 16/2008, 68/2016, 57/2017.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2012, 2017). *Uradni list RS*, 58/2011, 40/12 – ZUJE, 90/2012 in 41/2017 – ZOPOP.
- Zaviršek, D., Domiter Protner, K., Drobnič Radobuljac, M. (2019). Različnost otrok v kompleksnih okoliščinah: interdisciplinarnost in intersekcija kot pogoja prepoznavanja, preprečevanja in podpore otrokom, ki preživljajo nasilje. V V. Leskošek, T. Kodele, N. Mešl (ur.), *Zaščita otrok pred nasiljem in zanemarjanjem v Sloveniji*. Fakulteta za socialno delo.

Vprašalnik odnosne kompetence šolskih svetovalnih delavcev

Questionnaire on the Relational Competence of School Counselors

14

Ema Kmetič,

OŠ Martina Konšaka Maribor

Dr. Sonja Pečjak,

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Izveček

Ključne besede:

odnosna kompetenca,
vprašalnik, šolski
svetovalni delavci

V prispevku predstavljamo slovenski vprašalnik odnosne kompetence šolskih svetovalnih delavcev avtoric Eme Kmetič in Sonje Pečjak. Najprej opisujemo teoretična izhodišča, na podlagi katerih sva avtorici z racionalno analizo ob pomoči petih šolskih svetovalnih delavk oblikovali preliminarano obliko vprašalnika, katerega smo nato validirali na vzorcu 312 šolskih svetovalnih delavcev. Eksploratorna faktorska analiza je pokazala osem faktorjev odnosne kompetence pri šolskih svetovalnih delavcih, konijrmatorna faktorska analiza pa je to strukturo potrdila. To so: empatičnost, spoštovanje individualnosti in sprejemanje svetovanca, pristnost, brezpogojno pozitivno sprejemanja svetovanca in njegovih odločitev, globlje razumevanje svetovanca in konteksta, svetovalne spretnosti, zaupnost in delovni dogovor/aliansa. V rezultatih je predstavljen način vrednotenja, prikaza in razlage rezultatov s konkretnim primerom.

Abstract

Keywords:

relational competence,
questionnaire, school
counselors

In the paper we present the Slovenian Questionnaire on the Relational Competence of School Counselors, developed by the authors, Ema Kmetič and Sonja Pečjak. First, we describe the theoretical framework, based on which we created a preliminary form of the questionnaire with the help of five school counselors, which we then validated on a sample of 312 school counselors. Exploratory factor analysis revealed 8 factors of school counselors' relational competence, and confirmatory factor analysis confirmed this structure. These factors were: empathy; respect for the individuality and acceptance of the counselee; authenticity; unconditional positive acceptance of the counselee and his/her decisions; deeper understanding of the counselee and the context; counseling skills; confidentiality; and work consent/alliance. In the results, we present the method of evaluation, presentation and interpretation of the results with a concrete example.

Uvod

V prispevku predstavljamo prvi slovenski vprašalnik za preverjanje odnosne kompetence pri šolskih svetovalnih delavcih. Osnovni namen je bil zapolniti vrzel pri ugotavljanju te kompetence pri šolskih svetovalnih delavcih v slovenskem prostoru, pri čemer smo izhajali iz dejstva, da so tovrstni instrumenti tudi v tujini zelo redki, za profesionalni razvoj svetovalnih delavcev pa izjemno pomembni. Pri tem smo v teoretičnih izhodiščih najprej opredelili sam pojem odnosne kompetence ter izpostavili teoretske paradigme, ki poudarjajo njen pomen v procesu svetovanja, in temeljne strukturne elemente odnosne kompetence.

1 Teoretična izhodišča Vprašalnika odnosne kompetence pri šolskih svetovalnih delavcih (VOK-ŠSD)

Odnosna kompetenca je opredeljena kot **spodobnost svetovalca za vzpostavljanje in vzdrževanje svetovalnega odnosa z vsemi udeleženci in na vseh področjih svetovalnega dela** – pri dejavnostih pomoči, razvojno-preventivnih dejavnostih ter dejavnostih načrtovanja in evalvacije. Kot kompetenca vključuje tako spoznavne vidike svetovalca (znanja in svetovalne veščine) kot tudi čustveno-motivacijske vidike (stališča, vrednote in pripravljenost svetovalca za svetovanje).

Osnovna opredelitev svetovalnega odnosa tudi šolsko svetovanje opisuje kot odnos, ki temelji na dogovoru.

Z vprašanjem odnosa svetovalca terapevta do svetovanca klienta so se ukvarjali različni teoretski pristopi in posamezne teorije. Med prvimi so pomen odnosne kompetence izpostavili eksistenčno-humanistični pristopi k svetovanju. Tako npr. Rogers (1980; 2003) v svojem na osebo/klienta usmerjenem svetovanju izpostavlja kot ključne pogoje dobrega svetovalca: kongruentnost oz. **pristnost** svetovalca, **brezpogojno pozitivno sprejemanje** svetovanca in **empatično razumevanje** svetovanca, kar svetovallec skuša skozi **komunikacijo** pokazati svetovancu.

Transakcijska analiza posebej poudarja pomen **dogovora/alianse** med terapevtom in klientom oz. med svetovalcem in svetovancem/-ci (Modic in Žvelc 2021), kar lahko povežemo z osnovno opredelitvijo svetovalnega odnosa tudi pri šolskem svetovanju, ki ga opisuje kot odnos, ki temelji na dogovoru (Programske smernice 2008). Ta dogovor pojmuje zelo široko – vključuje dogovor o trajanju pogovora, skupno določitev metod oz. načina dela, dogovor o ciljih in strategijah, kako te cilje doseči ipd.

Pri vedenjskem svetovanju, ki temelji na izrazito objektivnem znanstvenem pristopu k vedenju svetovancev, to svetovanje od vseh pristopov najbolj daje vtis, da je odnos manj pomemben. Kljub temu pa tudi tako vedenjski, še bolj pa kognitivno-vedenjski pristop poudarjata pomen kvalitetnega **partnerskega odnosa z aktivnim vključevanjem** otroka/mladostnika in staršev v proces doseganja sprememb. S tem spodbuja razvoj kompetentnosti otroka/mladostnika za reševanje težav v bodoče, s čimer deluje preventivno. Obe smeri poudarjata tudi pomembnost **empatičnega odnosa** z izraženo toplino, iskreno skrbjo in spoštovanjem svetovalca do svetovanca ter **jasno komunikacijo**, prilagojeno razvojni stopnji otroka ali mladostnika (Stallard 2014).

Pri reševanju problemov, ki se pojavljajo v šolski situaciji, se šolski svetovalni delavci najpogosteje poslužujejo eklektičnega pristopa in s tem povezanih načel (Fox idr. 2017). Gre za prožen in inte-

Tako rekoč vsi pristopi poudarjajo pomembnost kakovostnega odnosa med svetovalcem in svetovancem, ki temelji na spoštovanju in zaupanju.

grativen pristop, ki združuje različne teorije, tehnike in intervencije za izpolnjevanje različnih potreb učencev in drugih udeležencev v šolskem prostoru ter poudarja, da nobena posamezna teorija ali pristop ne zadostuje za reševanje zapletenih izzivov, s katerimi se srečujejo svetovalci v šolah. Poudarja tudi uporabo na dokazih temelječih praks in prilagajanje intervencij edinstvenim potrebam vsakega svetovanca (učenca, pedagoškega delavca, starša). Tako rekoč vsi pristopi poudarjajo pomembnost kakovostnega odnosa med svetovalcem in svetovancem, ki temelji na **spoštovanju in zaupanju** (Pečjak in Košir 2017). Načelo zaupnosti poudarjajo tudi osrednji konceptualni dokumenti za šolsko svetovalno delo pri nas (Programske smernice – Svetovalna služba v osnovni šoli 2008; Programske smernice – Svetovalna služba v srednji šoli 2008; Programske smernice – Svetovalna služba v vrtcu 2008); poleg tega pa še načelo prostovoljnosti, ki določa, da svetovanci ne smejo biti prisiljeni v svetovalni odnos (prav tam).

Smernice tudi opredeljujejo, da je temeljna naloga svetovalne službe, da se na podlagi posebnega strokovnega znanja in na strokovno avtonomen način prek **svetovalnega odnosa** vključuje v reševanje vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela. V središču te opredelitve je pojem svetovalnega odnosa, ki je posebni strokovni odnos, ki temelji na dogovoru z vsakim posameznim udeležencem. Svetovalna služba je odgovorna, da **strokovno korektno vzpostavlja in vzdržuje svetovalni odnos** (Programske smernice 2008)). Za to, da lahko svetovalni delavci izpolnjujejo svojo temeljno nalogo, je torej pomembno, kakšna je njihova odnosna kompetenca oziroma v kolikšni meri znajo vzpostavljati in ohranjati odnose s svetovanci.

2 Dimenzije odnosne kompetence

Odnosna kompetenca svetovalnih delavcev ni enoznačen konstrukt, lahko pa na to, kakšna naj bi bila, sklepamo iz različnih teoretičnih modelov svetovanja (glej predhodni razdelek), sistemskih dokumentov o svetovalnem delu in vprašalnikov o odnosni kompetenci, ki že obstajajo za sorodna področja, zlasti za psihoterapijo, ki kažejo, da medosebne veščine napovedujejo učinkovitost terapij in omogočajo profesionalni razvoj psihoterapevtov (Anderson idr. 2009; Lambert in Barley 2001; Schöttke idr. 2017).

V nadaljevanju prikazujemo najpogosteje navedene dimenzije odnosne kompetence, o katerih govori strokovna literatura (Erskine 2015; Fox idr. 2017; Pečjak in Košir 2017; Modic in Žvelc 2021). To so: pristnost, empatičnost, brezpogojno sprejemanje svetovanca, spoštovanje svetovanca, zaupnost odnosa in delovni dogovor/alianza.

Pristnost (kongruentnost) opisuje iskrenost, odkritost in odprtost svetovalnega delavca v svetovalni situaciji (Kolden idr. 2011; Rogers 2003; Wampold in Imel 2015). To pomeni, da svetovalec nima potrebe, da igra vlogo strokovnjaka, da se počuti nadrejen ali da se kakorkoli pretvarja. Pristnost vključuje tudi skladnost med svetovalčevo notranjo izkušnjo in neverbalnim vedenjem ter tako sprejemanje kot izražanje občutij tekom svetovalnega procesa, kar spodbuja odkrito komunikacijo in zaupanje med svetovalcem in svetovancem. Vendar pa pristnost ne pomeni svetovalčevega samozakrivanja, kakor tudi ne tega, da mora svetovalec povedati vse, kar občuti, saj to v procesu svetovanja pogosto ni v pomoč (Pečjak in Košir 2017; Coleman in Yeh 2008).

Empatičnost označuje zmožnost svetovalnega delavca za učinkovito poslušanje in razumevanje čustev svetovanca ter refleksiranje slišane (Bryant 2003; Rogers 1957; Slocum idr. 2011). Z empa-

tičnim razumevanjem lahko svetoalec svetovancu pomaga razkrivati in razpravljati o pomenih in izkušnjah, ki se jih morda svetovanec niti ni zavedal. Empatični odziv je lahko svetovancu v pomoč pri razumevanju in razjasnjevanju, kaj občuti in misli v zvezi s svojo težavo.

Brezpogojno pozitivno sprejemanje svetovanca in njegovih odločitev pomeni, da svetoalec svetovanca ceni in sprejema takšnega, kot je, brez kakršnihkoli pogojev, ki bi jih svetovanec moral izpolnjevati (Bohart in Tallman 1999; Farber in Doolin 2011; Rogers 2003). Pomembno je, da svetovanec občuti, da ga svetoalec sprejema ne glede na njegovo vedenje ali stališča, ki jih izraža. To hkrati pomeni tudi priznavanje svetovančeve pravice do lastnih čustev, čeprav svetoalec ne odobrava njegovega vedenja (npr. zavračanja svetovanja). Brezpogojno pozitivno sprejemanje pa ne pomeni pretirane permisivnosti brez postavljanja meja. Pri sprejemanju svetovančevih odločitev, tudi če se svetoalec z njimi ne strinja, ga je treba opozoriti na verjetne posledice njegovih odločitev.

Spoštovanje svetovanca se nanaša na to, da svetovalni delavec sprejme, da so svetovanci drugačni od njega (v kulturi, vrednotah, prepričanjih) in med seboj različni. Gre za spoštovanje avtonomije, dostojanstva in vrednosti svetovancev (Corey idr. 2018; Pope in Vasquez 2016; Sue in Sue 2015). To svetoalec pokaže tako, da posluša svetovanca, se ga trudi razumeti, kar kaže s svojo verbalno in neverbalno komunikacijo.

Zaupnost se nanaša na etično odgovornost svetovalcev, da ohranijo zasebnost vseh informacij, ki jih svetovanci (učenci) delijo med svetovanjem, in jih ne razkrijejo drugim (npr. staršem) brez njihovega izrecnega dovoljenja, razen v primerih, ko obstaja tveganje za škodo svetovancem ali drugim. Ohranjanje zaupnosti je bistvenega pomena za vzpostavitev varnega in neobsojajočega okolja za svetovance (učence). Ko so ti prepričani, da bodo njihovi osebni podatki ostali zaupni, je večja verjetnost, da se bodo odprli in delili svoje skrbi, kar bo svetovalcem omogočilo učinkovito podporo in pomoč (Corey idr. 2018).

Delovni dogovor/aliansa se nanaša na to, da svetovalni delavec s svetovanci sklepa dogovore o poteku in ciljih svetovanja, o načinu dela itd. (Bordin 1994; Maroda 2010; Sink in Stroh 2003). Pri tem gre za delovne dogovore z različnimi svetovanci: najpomembnejši je z učencem (z namenom, da bi razumeli njegove posebne potrebe, cilje in izzive ter razvili prilagojene načrte za podporo njegovemu akademskemu, kariernemu in osebnemu razvoju; Whiston in Quinby 2009), z učitelji (npr. da zagotovijo učencu ustrezno učno podporo, ki jo potrebuje), pa tudi starši (aktivno vključujejo starše z redno komunikacijo, delavnicami in/ali individualnimi srečanji za usmerjanje in podporo; Carey idr. 2018) in drugimi institucijami izven šole za povečanje podpore učencu.

Ta delovni odnos med svetovalcem in svetovancem dejansko odraža svetovančevo stopnjo zaupanja in prepričanja, da mu svetoalec lahko pomaga doseči določene cilje. Otroci in mladostniki, pogosto pa tudi njihovi starši, vstopajo v svetovalni odnos praviloma polni bojazni, ker ne vedo, kaj naj pričakujejo in kako bo potekal pogovor s svetovalcem. Svetoalec lahko opiše, kako bosta delala (npr. *Najprej ti/vam bom postavljaj vprašanja o tvojih/vaših težavah, te/vas poslušal, kar boš/boste povedal/i, nato pa bova skupaj iskala rešitve za izboljšanje tvoje/vaše situacije. Si/ste za to? Se strinjaš/strinjate s tem?*). Nadalje se lahko svetoalec pri delu z mladoletnimi osebami dogovori, v kakšnih okoliščinah bo moral povedati o pogovoru naprej (staršem, učiteljem) in kako lahko pri tem pomaga svetovancu. Delovni dogovor lahko vključuje tudi zavezo, da svetoalec svetovanca ne sili v svetovanje.

Brepogojno pozitivno sprejemanje ne pomeni pretirane permisivnosti brez postavljanja meja. Pri sprejemanju svetovančevih odločitev, tudi če se svetoalec z njimi ne strinja, ga je treba opozoriti na verjetne posledice njegovih odločitev.

3 Raziskovalni problem

Eno izmed temeljnih načel svetovalnega dela je načelo evalvacije lastnega dela oziroma samoevalvacija (Programske smernice 2008). Pomemben element razvoja profesionalnosti in strokovnosti svetovalnega delavca je torej kritična analiza lastnega svetovalnega dela. Opazovanje rezultatov dela na kritičen in objektivni način omogoča boljše in učinkovitejše delovanje šolskih svetovalnih delavcev v prihodnosti.



Strokovna literatura navaja tri ključne značilnosti dobrega svetovalca (Downey 1998): 1) dobra educiranost v svetovanju in poznavanje razvojnih značilnosti svetovancev in konteksta, 2) sposobnost fleksibilne uporabe različnih spretnosti v medosebnih odnosih in 3) pozitivna pričakovanja svetovalca glede izida svetovanja. Za doseg prvega cilja so odločilni proces formalnega izobraževanja v dodiplomskem in magistrskem študiju, pa tudi različna strokovna spopolnjevanja po končanem študiju. Za doseg drugega in tretjega cilja pa so potrebne praktične izkušnje svetovalca z možnostjo refleksije lastnega dela (Pečjak in Košir 2017). Pri tem empirični dokazi učinkovitosti svetovanja kažejo, da t. i. skupni faktorji (kot so npr. delovni dogovor, empatija svetovalca in njegova pričakovanja) pojasnijo več variabilnosti izida svetovanja kot pa specifični učinki, ki so del posameznih psihoterapevtskih pristopov. Dobri svetovalci in terapevti se od slabih razlikujejo predvsem po kakovostnih medosebnih spretnostih oz. razviti odnosni kompetenci (Anderson idr. 2009; Wampold in Imel 2015, v Modic in Žvelc 2021).

Pomen samoevalvacije poudarjajo tudi Bezić idr. (2003), ki ugotavljajo, da morajo posamezni svetovalni delavci in skupine strokovnjakov razvijati različne pripomočke za samoevalvacijo in refleksijo. Empirično preverjeni instrumenti za ugotavljanje odnosne kompetence delavcev s področja vzgoje in izobraževanja so redki v strokovni literaturi nasploh, v slovenskem prostoru pa obstaja na tem področju le vprašalnik odnosne kompetence za učitelje (Vidmar in Kerman 2016), ne pa tudi za svetovalne delavce. Zato je bil prvi cilj izdelati pripomoček za ocenjevanje odnosne kompetence pri svetovalnih delavcih v Sloveniji. Na podlagi psiholoških teorij o odnosni kompetenci pri svetovanju nasploh, sistemskih dokumentov o šolskem svetovalnem delu in vprašalnikov o odnosni kompetenci, ki že obstajajo za druga poklicna področja, smo oblikovali najprej preliminarno verzijo vprašalnika in poskušali priti do njegove končne različice z ustreznimi merskimi značilnostmi (veljavnostjo in zanesljivostjo). V okviru tega cilja smo za preverjanje veljavnosti na novo oblikovanega vprašalnika

preučili povezanost odnosne kompetence z izraženostjo velikih petih osebnostnih lastnosti. Preverjanje veljavnosti vprašalnika z osebnostnimi lastnostmi je smiselno, ker so – poleg socialnih izkušenj – ravno vidiki osebnosti pomembni za razvoj kompetentnega vedenja v odnosih. Pri različnih validacijah vprašalnikov odnosne kompetence na drugih področjih so ugotovili, da se je odnosna kompetenca pozitivno povezovala z ekstravertnostjo, odprtostjo, sprejemljivostjo in vestnostjo ter negativno z nevroticizmom (npr. Kanning 2006; Giromini idr. 2015; Gorska 2011).

Drugi cilj je bil ugotoviti izraženost odnosne kompetence pri šolskih svetovalnih delavcih nasploh in prisotnost njenih posameznih elementov – tj. empatičnega razumevanja, spoštovanja, pristnosti, brezpogojnega pozitivnega sprejemanja, globljega razumevanja, svetovalnih spretnosti, zaupnosti in delovnega dogovora.

METODA

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 312 slovenskih šolskih svetovalnih delavcev – 301 ženskega (96,5 %) in 11 moškega spola (3,5 %). Glede na izobrazbo je vzorec sestavljalo 114 pedagogov (36,5 %), 106 psihologov (33,9 %), 40 socialnih pedagogov (12,8 %), 38 socialnih delavcev (12,2 %), devet inkluzivnih pedagogov (2,9 %), pet specialnih pedagogov (1,6 %). V osnovni šoli je bilo zaposlenih 165 svetovalnih delavcev (52,9 %), v srednji šoli 76 (24,4 %), v vrtcu 23 (7,4 %), v šoli s prilagojenim programom 15 (4,8 %), v vrtcu pri osnovni šoli 10 (3,2 %), v dijaškem domu osem (2,6 %) in v vzgojnem zavodu trije (1,0 %); 12 (3,8 %) svetovalnih delavcev je označilo drugo, saj so bili zaposleni v dveh ali celo treh podsistemih (npr. v osnovni šoli in vrtcu, v osnovni šoli in osnovni šoli s prilagojenim programom, v osnovni šoli in srednji šoli). Da imajo dodatna strokovna znanja, je navedlo 106 (34 %) svetovalnih delavcev, ostalih 206 (66 %) pa ne. Kot dodatna strokovna znanja so navedli na primer izobraževanje iz različnih psihoterapevtskih smeri (vedenjsko-kognitivna terapija, gestalt terapija, integrativna psihoterapija, psihoanalitična psihoterapija, transakcijska analiza, realitetna terapija, teorija izbire, psihodramska terapija, skupinska analiza, zakonska in družinska psihoterapija, psihoterapija otrok in mladostnikov), izobraževanja za uporabo testov oziroma psihometričnih pripomočkov, za izvajanje avtogenega treninga, mediacije, coaching, nevrolingvistično programiranje, v čuječnosti itd.). V povprečju so bili na delovnem mestu svetovalnega delavca zaposleni 12,7 leta ($SD = 10,9$).

Instrumenti

V raziskavi sta bila uporabljena dva vprašalnika, in sicer na novo oblikovani preliminarni Vprašalnik odnosne kompetence šolskih svetovalnih delavcev in Vprašalnik petih velikih faktorjev BFI. Razvoj preliminarne oblike Vprašalnika odnosne kompetence šolskih svetovalnih delavcev (VOK-ŠSD) je potekal v dveh korakih. Prvi korak se je začel s pregledom literature o elementih, ki tvorijo odnosno kompetenco pri svetovalcih (s šolskega in kliničnega področja). Pri tem je poleg soavtoric vprašalnika sodelovala tudi svetovalka za področje šolskih svetovalnih delavcev Tamara Malešević z ZRSŠ. Na podlagi racionalne analize vedenj, ki so opisovali odnosno kompetenco pri svetovalnih delavcih, smo vse tri oblikovale prvo različico vprašalnika z 68 postavkami in s petstopenjsko odgovorno lestvico, v kateri naj bi svetovalni delavci označili, koliko posamezni opisi vedenj veljajo zanje oz. kako pogosti so pri njihovem delu (1 – skoraj nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – skoraj vedno).

V drugem koraku je pet svetovalnih delavk z različnih ravni izobraževanja (vrtec, osnovna in srednja šola) komentiralo jasnost in vsebino postavk. Ob upoštevanju njihovih komentarjev je nastala končna preliminarna oblika vprašalnika. S sodelovanjem vseh strokovnjakinj s področja šolskega svetovalnega dela smo poskušali zagotoviti ekspertno veljavnost vprašalnika.

Vprašalnik petih velikih faktorjev (BFI, John, Donahue in Kentle 1991, v Avsec in Sočan 2007) meri prototipične komponente petih velikih faktorjev osebnosti (ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem, odprtost). Sestavljen je iz 44 postavk, pri vsaki postavki udeleženci na petstopenjski ocenjevalni lestvici označijo, v kolikšni meri se strinjajo z njo (1 – sploh se ne strinjam, 2 – večinoma se ne strinjam, 3 – deloma se strinjam, 4 – večinoma se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam). Vprašalnik ima ustrezne zanesljivosti tudi v slovenski priredbi (0,84; 0,75; 0,78; 0,83 in 0,80; Avsec in Sočan 2007).

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Podatke preliminarne verzije VOK-ŠSD smo zbrali s pomočjo spletnega orodja za anketiranje IKA Enklik anketa in ob pomoči svetovalke Tamare Malešević, ki je razdelila vprašalnik vsem šolskim svetovalnim delavcem iz baze Zavoda RS za šolstvo.

Pred odgovarjanjem so delavci dobili navodilo: »Naslednje trditve se nanašajo na vaše delo kot delo svetovalnega delavca. Pri odgovarjanju imejte v mislih vse svetovance (otroke in mladostnike, njihove starše in druge strokovne delavce) in vse načine svetovalnega dela (svetovanje, posvetovanje idr.). Trditve si natančno in pozorno preberite ter odgovarjajte iskreno. O odgovorih ne razmišljajte preveč – podajte prvi odgovor, ki vam pride na misel.

Na lestvici od 1 do 5 označite, v kolikšni meri spodnje trditve veljajo za vas, pri čemer pomeni: 1 – skoraj nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto in 5 – skoraj vedno.

Odgovarjanje na vprašalnik časovno ni omejeno.«

Zbiranje podatkov je potekalo od sredine januarja do začetka marca 2022, povprečen čas odgovarjanja na vprašalnik je bil 12 minut. Zbrane empirične podatke smo obdelali z naslednjimi metodami: strukturo vprašalnika smo najprej odkrivali z eksploratorno faktorsko analizo, nato pa je bila izvedena še konfirmatorna analiza v orodju R (R Core team 2022) s paketom psych (Revelle 2017). Veljavnost vprašalnika smo dodatno preverjali s povezanostjo dobljene faktorske strukture vprašalnika z rezultati BFI s Spearmanovim koeijcientom korelacije. Izraženost posameznih faktorjev odnose kompetence smo prikazali z osnovno opisno statistiko (aritmetično sredino, standardnim odklonom in merami normalnosti porazdelitve – asimetričnostjo, sploščenostjo in Shapiro-Wilkovim testom).

REZULTATI

I Vsebinska struktura vprašalnika

1 Eksploratorna in konfirmatorna faktorska analiza

Eksploratorna faktorska analiza je pri metodi minimalnih rezidualov (minres) in poševnokotni rotaciji promax (ker so faktorji med seboj korelirali v razponu 0,33–0,60) izločila kot najustreznejšo osemfaktorsko rešitev. Ti faktorji so: 1) empatičnost, 2) spoštovanje individualnosti in sprejemanje

svetovanca, 3) pristnost, 4) brezpogojno pozitivno sprejemanje svetovanca in njegovih odločitev, 5) globlje razumevanje svetovanca, 6) svetovalne spretnosti, 7) zaupnost in 8) delovni dogovor. Skupaj so faktorji pojasnili 37,54 % variance razlik v odnosni kompetenci med svetovalnimi delavci, pri čemer je bil doprinos posameznih faktorjev dokaj izenačen (od 3,60 do 6,40 % variance).

Konjrmatorna faktorjska analiza v nadaljevanju je pokazala indeks prileganja RMSEA = 0,030, pri čemer je bil 90-odstotni interval zaupanja za RMSEA = 0,026–0,034, kar kaže dobro prileganje modela; indeks TLI = 0,895 pa je bil na spodnji meji zadovoljivega prileganja modela. Sklenemo lahko, da se je ugotovljena osemfaktorska struktura pokazala kot ustrezna.

Na podlagi nasičenosti postavk smo iz preliminarne verzije vprašalnika obdržali le postavke, ki so dobro nasičevale posamezne faktorje (pri katerih je bila nasičenost faktorja višja kot 0,40).¹ Tako je v končni verziji vprašalnika ostalo 34 postavk (glej priložo 1).

Za preverjanje notranje zanesljivosti vprašalnika smo izračunali Cronbachov alfa koeijcient za vse faktorje, iz katerih lahko razberemo, da so zanesljivosti posameznih faktorjev ustrezne oz. sprejemljive (preglednica 1).

Preglednica 1: Prikaz faktorjev s posameznimi postavkami, nasičenostmi postavk in koeficienti zanesljivosti

Faktor, Cronbach α	Nasičenost	Postavka
1. Empatičnost $\alpha = 0,83$,83	Svetovanci menijo, da jih znam poslušati in slišati.
	,76	Svetovanci mi rečejo, da jih razumem.
	,73	Menim, da svetovanci čutijo, da jih razumem.
	,65	Svetovanci bi me opisali kot toplo, prijazno osebo.
	,54	Mislim, da mi svetovanci zaupajo.
	,40	Poskušam razumeti, kako se počuti svetovanec.
2. Spoštovanje individualnosti in sprejemanje svetovanca $\alpha = 0,80$,66	Pri svojem delu upoštevam različnost svetovancev.
	,62	Pri svetovanju upoštevam, da vsak svetovanec doživlja isto situacijo po svoje.
	,59	Pri svetovanju upoštevam, da lahko svetovanec vidi, razume in doživlja isto situacijo drugače kot jaz.
	,59	Razumem, da vsak svetovanec doživlja problemsko situacijo po svoje.
	,49	Čeprav ne odobravam vedenja svetovancev, sem odprt za njihova čustva.

¹ Izjema je samo pri faktorju svetovalne spretnosti, pri katerem smo postavko »Pri svetovanju se znam spoprijeti z odpori, ki se pojavljajo pri svetovancu« obdržali v vprašalniku zaradi vsebinske veljavnosti kljub nasičenosti 0,37.

Faktor, Cronbach α	Nasičenost	Postavka
3. Pristnost $\alpha = 0,69$,56	Ko delam s svetovanci, sem pristen in se ne pretvarjam.
	,50	S svetovanci mi ni težko podeliti svoje osebne zgodbe ali izkušenj, če je to primerno in koristno za njih.
	,50	Kot strokovni delavec prevzemam svoj del odgovornosti za odnos med menoj in odraslimi svetovanci.
	,44	Na vprašanja svetovancev odgovarjam odkrito in iskreno.
	,42	Resnično mi je mar za dobrobit svetovancev.
4. Brezpogojno pozitivno sprejemanje svetovančevih odločitev $\alpha = 0,62$,64	Svetovancev ne obsojam, če se vedejo ali govorijo neustrezno.
	,63	Svetovancev ne silim v svetovanje.
	,44	Svetovance sprejemam, četudi zavrnejo sodelovanje z menoj.
5. Globlje razumevanje svetovanca in konteksta $\alpha = 0,71$,71	Pozoren sem na družinsko in kulturno ozadje svetovancev.
	,54	Pozoren sem na vire pomoči iz okolja, ki jih ima svetovanec na voljo.
	,47	Kadar se svetovanec vede ali govori neprimerno oziroma neustrezno, poskušam razumeti, kaj se za vedenjem ali izjavami skriva.
	,45	Reflektiram čustva svetovancev, da bi bolje razumel njihove izkušnje.
6. Svetovalne spretnosti $\alpha = 0,75$,59	Pri svetovanju je moja telesna govorica naravna in spontana.
	,57	Pri svetovanju govorim v svojem naravnem tonu in ritmu.
	,48	Pri svetovanju znam prenesti tišino.
	,46	Svetovalni odnos znam ustrezno vzpostaviti in ga tudi zaključiti.
	,37	Pri svetovanju se znam spoprijeti z odpori, ki se pojavljajo pri svetovancu.
7. Zaupnost $\alpha = 0,70$,70	Spoštujem pravico svetovancev do zasebnosti.
	,67	Kar izvem v svetovalnem procesu, obravnavam zaupno.
	,58	Informacije, ki jih od svetovanca pridobim med svetovanjem, posredujem naprej le, če je to zakonsko nujno ali da preprečim, da bi svetovanec škodoval sebi ali drugim.
8. Delovni dogovor/ aliansa $\alpha = 0,64$,74	Na začetku svetovanja s svetovanci sklenem dogovor o poteku svetovanja, s katerim se vsi strinjamo.
	,57	Cilje svetovalnega dela postavljam v dogovoru z vsemi udeleženi.
	,41	Svetovancem razložim, kako bi jim svetovanje koristilo, vendar jih ne silim v sodelovanje.

Ključ za vrednotenje individualnih rezultatov končne oblike vprašalnika je v preglednici 2.

Preglednica 2: Faktorji Vprašalnika odnosne kompetence pri šolskih svetovalnih delavcih po postavkah

Faktorji/lestvice	Število postavk	Zaporedna številka postavke v vprašalniku
Empatičnost	6*	1, 7, 13, 19, 25, 31
Spoštovanje individualnosti in sprejemanje svetovanca	5	2, 8, 14, 20, 26
Pristnost	5	3, 9, 15, 21, 32
Brezpogojno pozitivno sprejemanje svetovanca in njegovih odločitev	3	4, 16, 27
Globlje razumevanje svetovanca in konteksta	4	5, 10, 22, 33
Svetovalne spretnosti	5	11, 17, 23, 28, 34
Zaupnost	3	6, 18, 29
Delovni dogovor/alianša	3	12, 24, 30

*Opomba: V primeru enega manjkajočega odgovora rezultata na tistem faktorju/lestvici ne moremo izračunati.

2 Povezanost Vprašalnika odnosne kompetence z Vprašalnikom petih velikih faktorjev

Dobljeno faktorsko strukturo VOK-ŠSD smo v nadaljevanju validirali tako, da smo preverjali, kako se posamezni faktorji vprašalnika povezujejo z osebnostnimi lastnostmi »velikih pet«, pri čemer smo na podlagi predhodnih študij predpostavljali pozitivno povezanost vseh faktorjev z ekstravertnostjo, sprejemljivostjo, vestnostjo in odprtostjo ter negativno z nevroticizmom (preglednica 3).

Preglednica 3: Korelacije med faktorji VOK-ŠSD in velikimi petimi

Faktorji	E	S	V	N	O
F1 – empatija	,31	,46	,31	–,30	,33
F2 – spoštovanje individualnosti in sprejemanje svetovanca	,21	,39	,27	–,37	,31
F3 – pristnost	,28	,38	,21	–,28	,18
F4 – brezpogojno pozitivno sprejemanje svetovančevih odločitev	,26	,34	,28	–,32	,30
F5 – globlje razumevanje svetovanca in konteksta	,29	,36	,21	–,24	,34
F6 – svetovalne spretnosti	,31	,37	,33	–,44	,37
F7 – zaupnost	,20	,30	,33	–,28	,17
F8 – dogovor	,14	,27	,24	–,22	,25

Opombe: E = ekstravertnost, S = sprejemljivost, V = vestnost, N = nevroticizem, O = odprtost.

Vse korelacije med VOK-ŠSD vprašalnikom BFI so bile relativno nizke, vendar statistično značilne ($p < 0,01$). Iz preglednice 2 lahko ugotovimo, da so korelacije faktorjev VOK-ŠSD z ekstravertnostjo, sprejemljivostjo, vestnostjo in odprtostjo pozitivne, z nevroticizmom pa negativne, s čimer lahko potrdimo izhodiščno predpostavko.

II Izraženost odnosne kompetence pri šolskih svetovalnih delavcih

Drugo raziskovalno vprašanje je bilo, v kolikšni meri so pri šolskih svetovalnih delavcih izraženi posamezni elementi/faktorji odnosne kompetence. Glede na to, da posamezni faktorji vsebujejo različno število postavk, prikazujemo povprečne vrednosti izraženosti posameznih faktorjev na lestvici od 1 do 5, pri čemer pomeni: 1 – skoraj nikoli ni tako vedenje značilno zame pri delu s svetovanci, 5 – skoraj vedno je tako vedenje značilno zame pri delu s svetovanci.

Preglednica 4: Opisne statistike faktorjev VOK-ŠSD

Faktorji	M	SD	Min	Max	As	Spl	W	p
F1 – empatija	4,30	0,45	2,5	5,0	-0,43	0,29	,959	,000
F2 – spoštovanje individualnosti in sprejemanje svetovanca	4,60	0,38	3,6	5,0	-0,61	-0,74	,874	,000
F3 – pristnost	4,58	0,39	3,4	5,0	-0,94	0,37	,887	,000
F4 – brezpogojno pozitivno sprejemanje svetovančevih odločitev	4,32	0,63	2,0	5,0	-1,04	1,07	,884	,000
F5 – globlje razumevanje svetovanca in konteksta	4,44	0,44	2,8	5,0	-0,57	-0,16	,924	,000
F6 – svetovalne spretnosti	4,27	0,48	2,0	5,0	-0,76	1,18	,947	,000
F7 – zaupnost	4,74	0,38	3,3	5,0	-1,43	1,47	,721	,000
F8 – delovni dogovor	3,96	0,65	2,0	5,0	-0,28	-0,09	,954	,000

Opombe: As = koeficient asimetrije, Spl = koeficient sploščenosti, W = testna statistika Shapiro-Wilkovega testa.

Iz preglednice je razvidno, da noben od faktorjev ne odstopa od normalne porazdelitve in da so vrednosti vseh faktorjev prisotne pri delu šolskih svetovalnih delavcev pogosto oz. skoraj vedno. Najbolj izraženi vidiki odnosne kompetence pri njih so zaupnost, spoštovanje individualnosti in sprejemanje svetovanca ter pristnost. Sledijo relativno podobno izraženi vidiki: globlje razumevanje svetovanca in konteksta, brezpogojno pozitivno sprejemanje svetovančevih odločitev, empatija in svetovalne spretnosti. Najmanj izražen faktor je delovni dogovor, pa še ta se pri delu šolskih svetovalnih delavcev pojavlja pogosto, vendar se pri njem pojavlja največja razpršenost rezultatov.

RAZPRAVA

Namen tega prispevka je prikazati nov instrument za merjenje odnosne kompetence pri šolskih svetovalnih delavcih. Empirični podatki kažejo, da je učinkovitost svetovanja in s tem profesionalni

razvoj svetovalnih delavcev tesno povezan z razvitostjo medosebnih spretnosti svetovalcev oz. z njihovo odnosno kompetenco (Downey 1998; Andreson idr. 2009).

Želeli smo izdelati pripomoček z dobrimi merskimi značilnostmi (veljavnostjo in zanesljivostjo), ki bo omogočal šolskim svetovalnim delavcem, da bodo lahko samoevalvirali lastno odnosno kompetenco v duhu profesionalne odgovornosti (Fox idr. 2017) in videli, v katerem vidiku te kompetence so močnejši, kateremu vidiku medosebnih spretnosti pa morajo v nadaljnjem profesionalnem razvoju posvetiti večjo pozornost.

Vsebinska struktura VOK-ŠSD

Teoretično izhodišče za oblikovanje preliminarne oblike novega instrumenta so bili psihološke teorije o odnosni kompetenci pri svetovanju, sistemski dokumenti o svetovalnem delu in vprašalniki o odnosni kompetenci, ki že obstajajo za druga poklicna področja. Tako je nastala preliminarne oblike Vprašalnika odnosne kompetence šolskih svetovalnih delavcev (VOK-ŠSD). Pri oblikovanju VOK-ŠSD smo poskrbeli za ekspertno veljavnost tako, da sta pri oblikovanju in pregledovanju postavk sodelovali dve strokovnjakinji s področja svetovalnega dela v Sloveniji in pet svetovalnih delavk iz različnih podsistemov vzgoje in izobraževanja.

Z eksploratorno faktorsko analizo je v končni različici vprašalnika od izhodiščnih 68 ostalo 34 postavk, ki so razporejene med osem faktorjev: empatija, spoštovanje individualnosti in sprejemanje svetovanca, pristnost, brezpogojno pozitivno sprejemanje svetovančevih odločitev, globlje razumevanje svetovanca in konteksta, svetovalne spretnosti, zaupnost in delovni dogovor. Ti faktorji so skupaj pojasnili 37,5 % variance razlik v odnosni kompetenci med šolskimi svetovalnimi delavci. Zanesljivosti posameznih faktorjev so ustrezne oziroma sprejemljive; nižje so pri faktorjih, ki so sestavljeni iz manjšega števila postavk. Ob teh zanesljivostih posameznih faktorjev pa se je treba tudi zavedati, da gre za merjenje t. i. mehkih veščin, ki jih je relativno težje meriti. Konfirmatorna faktor-ska analiza je v nadaljevanju potrdila veljavnost predlagane osemfaktorske strukture.

Za dodatno preverjanje veljavnosti VOK-ŠSD smo preučili njegovo povezanost z izraženostjo velikih petih osebnostnih lastnosti. Pokazalo se je, da so bili vsi faktorji odnosne kompetence pozitivno in statistično pomembno povezani z ekstravertnostjo, sprejemljivostjo, vestnostjo in odprtostjo, negativno pa z nevroticizmom. Do popolnoma enakih ugotovitev so prišli tudi avtorji, ki so pri validaciji vprašalnikov odnosne kompetence na drugih področjih preučevali te povezanosti (Kanning 2006; Giromini idr. 2015; Gorska 2011). To kaže, da so omenjeni vidiki osebnosti svetovalcev pomembni za razvoj kompetentnega vedenja v njihovih odnosih s svetovanci.

Na podlagi zapisanega lahko potrdimo, da je VOK-ŠSD mersko ustrezen pripomoček.

Izraženost odnosne kompetence pri šolskih svetovalnih delavcih

Drugo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na izraženost odnosne kompetence pri šolskih svetovalnih delavcih. Zanimalo nas je, kakšna je splošna izraženost odnosne kompetence in v kolikšni meri so pri svetovalnih delavcih prisotni posamezni faktorji odnosne kompetence (empatično razumevanje, spoštovanje, pristnost, brezpogojno pozitivno sprejemanje, globlje razumevanje, svetovalne spretnosti, zaupnost in delovni dogovor).

Spoštovanje je temelj odnosa med svetovalcem in svetovancem, kar pomeni, da svetovalec svetovanca dojema kot enkratno in individualno osebo in mu brez vrednostnih sodb pomaga pri razumevanju njegovih potreb.

Svetovalni delavci so pri večini faktorjev VOK-ŠSD ocenili, da pogosto ali vedno izkazujejo vednaja, značilna za visoko izraženo odnosno kompetenco, ki jih faktorji opisujejo (preglednica 4). V splošnem bi lahko rekli, da svetovalni delavci svojo odnosno kompetenco ocenjujejo kot dobro oz. visoko razvito. Pri tem so bili najbolj izraženi elementi odnosne kompetence zaupnost, spoštovanje individualnosti in sprejemanje svetovanca ter pristnost. Na petstopenjski lestvici je bila kot najmočnejše prisotna večina izbrana »zaupnost« (4,74). Razlog je verjetno v tem, da je načelo zaupnosti eno izmed temeljnih strokovnih načel svetovalnih delavcev in predpogoj, da se lahko sploh vzpostavi svetovalni odnos, kar poudarjajo tako Programske smernice (2008) kot Etični kodeks šolskih svetovalnih delavcev (1998). Ob tem pa se moramo zavedati, da na zagotavljanje zaupnosti vplivajo tudi pravne zahteve (npr. pravica starša, da ve, kaj se z otrokom počne), kar pomeni, da popolno zagotavljanje zaupnosti vedno ni možno, zato mora svetovalni delavec svetovancem (učencem) odkrito pojasniti, kaj zaupnost pomeni in kdaj jo je primoran prekiniti, ter v primeru prekinitve zaupnosti to storiti na najmanj škodljiv način zanj in za svetovalni odnos (Pečjak in Košir 2017; American School Counselor Association 2004). Kot druga najmočnejše izražena večšina je bila »spoštovanje individualnosti in sprejemanje svetovanca« (s povprečno oceno 4,60). To pomeni, da svetovalni delavci pri svetovanju upoštevajo, da vsak posameznik situacije doživlja po svoje. Spoštovanje je temelj odnosa med svetovalcem in svetovancem, kar pomeni, da svetovalec svetovanca dojema kot enkratno in individualno osebo in mu brez vrednostnih sodb pomaga pri razumevanju njegovih potreb (Hough 2002, v Pečjak in Košir 2017; Baker 2000, v Pečjak in Košir 2017). Juul in Jensen (2009) dejstvo, da odrasli na otroka ali mladostnika gleda kot na edinstvenega in enakovrednega človeka, postavljata v središče opredelitve odnosne kompetence.

Kot tretji najmočnejše izraženi faktor se je pri našem vzorcu šolskih svetovalnih delavcev pokazala »pristnost« (povprečna ocena 4,58). To kaže, da svetovalec ne »igra« vloge strokovnjaka in se ne pretvarja. Pristnost oziroma kongruentnost svetovalca je eden izmed ključnih pogojev dobrega svetovalca v okviru Rogersovega, na osebo usmerjenega svetovanja. Poleg tega, da je svetovalec v odnosu resnično on sam, je pomembno tudi, da pristno sprejema in izraža občutja ter da so njegova notranja izkušnja in neverbalni odzivi usklajeni.

Iz empiričnih rezultatov lahko sklepamo, da so svetovalni delavci – po lastnem poročanju, ustrezno educirani v odnosni kompetenci in pripravljeni za strokovno izpeljavo procesa svetovanja. Na takšne rezultate je verjetno vplivalo tudi dejstvo, da smo v vprašalnik vključili kar nekaj vedenj, ki so v bistvu minimalni standardi za opravljanje dela šolskega svetovalnega delavca.

Glede na faktorje Vprašalnika odnosne kompetence pri šolskih svetovalnih delavcih sledijo dokaj visoko izraženi elementi: globlje razumevanje svetovanca in konteksta, brezpogojno pozitivno sprejemanje svetovančevih odločitev



jemanje svetovančevih odločitev, empatija in svetovalne spretnosti. Kot najšibkejši faktor odnosne kompetence se je pokazal delovni dogovor/aliansa (povprečna ocena 3,96). Ta se nanaša na to, da svetovalni delavec s svetovanci sklepa dogovore o poteku, ciljnih in načinih svetovanja. Koncept delovnega dogovora vključujejo tako rekoč vsi svetovalni pristopi ne glede na teoretično izhodišče. Da je koncept delovnega dogovora za svetovanje bistven, lahko sklepamo že iz dejstva, da opredelitev svetovalnega odnosa pravi, da je to odnos, ki temelji na dogovoru z vsakim udeležencem (Programske smernice 2008).

Sklepi

Vprašalnik odnosne kompetence predstavlja prvi tovrstni pripomoček v slovenskem jeziku, ki omogoča svetovalnim delavcem, da reflektirajo svojo usposobljenost za delo s svetovanci v vseh tistih vidikih te kompetence, ki jih strokovna literatura navaja kot pomembne za njihovo profesionalno delo, s čimer zadosti kriteriju vsebinske veljavnosti. Pripomoček je bil preverjan na vzorcu, ki sicer ni reprezentativen za šolske svetovalne delavce, kar je njegova pomanjkljivost in bi jo veljalo v nadaljnjem raziskovanju odpraviti. Je pa dokaj blizu reprezentativnemu vzorcu slovenskih šolskih svetovalnih delavcev, kar pomeni, da je še vedno dober približek za oceno razvitosti te kompetence pri vseh proijlih. Ob tem pa se moramo zavedati tudi, da gre za samoocenjevalni merski instrument z vsemi prednostmi in pomanjkljivostmi, ki jih prinaša zbiranje podatkov s samoporočanjem (npr. socialno zaželenim odgovarjanjem, podcenjevanjem ali precenjevanjem lastne kompetence ipd.).

Kljub temu pa vprašalnik omogoča dokaj celovit pogled na lastno odnosno kompetenco, kar je dobro izhodišče tako za samoevalvacijo kot za preizpraševanje o profesionalnosti lastnega delovanja v inter- in supervizijskih skupinah svetovalnih delavcev, vse z namenom razmisleka o tem, kako izboljšati svoje strokovno delovanje. Obstaja tudi možnost uporabe vprašalnika za mentorsko spremljanje razvoja odnosne kompetence pri svetovalnih delavcih pripravnikih ter podporo njim v času pripravništva v tistih vidikih odnosne kompetence, v katerih so šibkejši. Vendar je ta mentorska evalvacija namenjena zgolj strokovni podpori v profesionalnem razvoju šolskih svetovalnih delavcev začetnikov. ■

Viri in literatura

- American School Counselor Association. (2004). *Ethical Standards for School Counselors*. <https://counselors.k12.sd.us/PDF%20Documents/ASCAEthics.pdf>
- Anderson, T., Ogles, B. M., Patterson, C. L., Lambert, M. J. in Vermeersch, D. A. (2009). fferapist effects: Facilitative interpersonal skills as a predictor of therapist success. *Journal of Clinical Psychology*, 65(7), 755–768. <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1002/jclp.20583> (10. 12. 2022)
- Avsec, A. in Sočan, G. (2007). Vprašalnik petih velikih faktorjev BFI. V A. Avsec (ur.), *Psihodiagnostika osebnosti* (str. 171–178). Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Bezič, T., Rupar, B. in Škarič, J. (2003). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe*. Zavod RS za šolstvo.
- Bohart, A. C. in Tallman, K. (1999). *How clients make therapy work: The process of active self-healing*. American Psychological Association.
- Bordin, E. S. (1994). ffeory and Research on the fferapeutic Working Alliance: New Directions. V A. O. Horvath in L. S. Greenberg (ur.), *The Working Alliance: Theory, Research, and Practice* (str. 13–37). Wiley.
- Bryant, M. (2003). Empathy in the counseling relationship: A qualitative investigation. *Journal of Counseling & Development*, 81(3), 343–353.
- Carey, J. C., Harrington, K. in Martin, I. (2018). Building effective school-family partnerships: A framework for school counselors. *Professional School Counseling*, 21(1), 1–13.
- Corey, G., Corey, M. S. in Callanan, P. (2018). *Issues and ethics in the helping professions*. Cengage Learning.

- Corey, G., Corey, M. in Corey, C. (2020). *Issues and Ethics in the Helping Professions*. Cengage Learning EMEA. <https://www.perlego.com/book/3156816/issues-and-ethics-in-the-helping-professions-pdf>
- Downey, J. (1998). Psychological Counselling of Children and Young People. V: R. Woolfe in W. Dryden (ur.), *Handbook of Counselling Psychology*. Sage Publications.
- Erskine, R. G. (2015). *Relational Patterns, Therapeutic Presence: Concepts and Practice of Integrative Psychotherapy*. Karnac.
- Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. (1998). Društvo šolskih svetovalnih delavcev.
- Farber, B. A. in Doolin, E. M. (2011). Positive regard. V J. C. Norcross (ur.), *Psychotherapy relationships that work: Evidence-based therapist contributions* (str. 189–202). Oxford University Press.
- Fox, S. P., Baker, S. B. in Gerler, E. R. (ur.). (2017). *School counseling in the 21st century* (6. izd.). Routledge.
- Giromini, L., de Campora, G., Brusadelli, E., D'Onofrio, E., Zennaro, A., Zavattini, G. C. in Lang, M. (2016). Validity and reliability of the interpersonal competence questionnaire: Empirical evidence from an Italian study. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(1), 113–123.
- Gorska, M. (2011). Psychometric properties of the Polish version of the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ-R). *European Journal of Psychological Assessment*, 27(3), 186–192.
- Juil, J. in Jensen, H. (2009). *Od poslušnosti k odgovornosti: Za novo kulturo vzgajanja*. Didakta.
- Kanning, U. P. (2006). Development and validation of a German-language version of the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 22(1), 43–51.
- Kmetič, E. (2023). *Odnosna kompetenca pri šolskih svetovalnih delavcih [magistrsko delo]*. Univerza v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=145060>
- Kolden, G. G., Klein, M. H., Wang, C. C. in Austin, S. B. (2011). Congruence/Genuineness. V J. C. Norcross (ur.), *Psychotherapy Relationships That Work: Evidence-Based Responsiveness* (2. izd., str. 187–202). Oxford University Press.
- Lambert, M. J. in Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: feory, Research, Practice, Training*, 38(4), 357–361. <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1037/0033-3204.38.4.357>
- Maroda, K. J. (2010). *Psychodynamic Techinques: Working with Emotions in the Therapeutic Relationship*. fe Guilford Press.
- Modic, U. in Žvelc, G. (2021). *Raziskovanje v psihoterapiji in integracija psihoterapevtskih pristopov*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pečjak, S. in Košir, K. (ur.). (2017). Šolsko psihološko svetovanje. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pope, K. S. in Vasquez, M. J. T. (2016). *Ethics in psychotherapy and counseling: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. (2008). Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli*. (2008). Zavod RS za šolstvo.
- Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu*. (2008). Zavod RS za šolstvo.
- R Core Team. (2022). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Revelle, W. (2022). *Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Northwestern University.
- Rogers, C. R. (1957). fe necessary and suficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103.
- Rogers, C. R. (2003). *Client centered therapy: Its current practice, implications and theory* (ponatis). Constable & Robinson Ltd.
- Rogers, C. R. (1957). fe necessary and suficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifkin.
- Schöttke, H., Flückiger, C., Goldberg, S. B., Eversmann, J. in Lange, J. (2017). Predicting psychotherapy outcome based on therapist interpersonal skills: A ijve-year longitudinal study of a therapist assessment protocol. *Psychotherapy Research*, 27(6), 642–652. <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1080/10503307.2015.1125546>
- Sink, C. A. in Stroh, H. R. (2003). fe alliance model: A conceptual model of school counseling. *Professional School Counseling*, 6(4), 256–263.
- Slocum, T. A., Spencer, R. in Detrich, R. (2011). fe importance of empathy as an interviewing skill in the counseling relationship. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2), 96–101.
- Stallard, P. (2014). *A clinician's guide to think good - feel good: The use of CBTwith children and young people*. John Wiley.
- Sue, D. W. in Sue, D. (2015). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. John Wiley & Sons.
- Vidmar, M. in Kerman, K. (2016). fe development of Teacher's Relational Competence Scale: Structural Validity and Reliability. *Šolsko polje*, 27(1-2), 41–62.
- Wampold, B. E. in Imel, Z. E. (2015). *The Great Psychotherapy Debate: The Evidence for What Makes Psychotherapy Work* (2. izd.). Routledge.
- Whiston, S. C. in Quinby, R. F. (2009). Review of school counseling outcome research. *Psychology in the Schools*, 46(3), 267–281.

Priloga 1

Vprašalnik odnosne kompetence šolskih svetovalnih delavcev (VOK-ŠSD; Kmetič in Pečjak, 2022)

Naslednje trditve se nanašajo na vaše delo kot delo svetovalnega delavca. Pri odgovarjanju imejte v mislih **vse svetovance** (otroke in mladostnike, njihove starše in druge strokovne delavce) in **vse naloge svetovalnega dela** (svetovanje, posvetovanje idr.). Trditve si natančno in pozorno preberite ter odgovarjajte iskreno. O odgovorih ne razmišljajte preveč – dajte prvi odgovor, ki vam pride na misel.

Na lestvici od 1 do 5 označite, v kolikšni meri spodnje trditve veljajo za vas (1 pomeni skoraj nikoli, 5 pa skoraj vedno).

- 1 – skoraj nikoli
- 2 – redko
- 3 – včasih
- 4 – pogosto
- 5 – skoraj vedno

1. Svetovanci menijo, da jih znam poslušati in slišati.	1	2	3	4	5
2. Pri svojem delu upoštevam različnost svetovancev.	1	2	3	4	5
3. Ko delam s svetovanci, sem pristen in se ne pretvarjam.	1	2	3	4	5
4. Svetovancev ne obsojam, če se vedejo ali govorijo neustrezno.	1	2	3	4	5
5. Pozoren sem na družinsko in kulturno ozadje svetovancev.	1	2	3	4	5
6. Spoštujem pravico svetovancev do zasebnosti.	1	2	3	4	5
7. Svetovanci mi rečejo, da jih razumem.	1	2	3	4	5
8. Pri svetovanju upoštevam, da vsak svetovanec doživlja isto situacijo po svoje.	1	2	3	4	5
9. S svetovanci mi ni težko podeliti svoje osebne zgodbe ali izkušenj, če je to primerno in koristno za njih.	1	2	3	4	5
10. Pozoren sem na vire pomoči iz okolja, ki jih ima svetovanec na voljo.	1	2	3	4	5
11. Pri svetovanju je moja telesna govorica naravna in spontana.	1	2	3	4	5
12. Na začetku svetovanja s svetovanci sklenem dogovor o poteku svetovanja, s katerim se vsi strinjamo.	1	2	3	4	5
13. Menim, da svetovanci čutijo, da jih razumem.	1	2	3	4	5
14. Pri svetovanju upoštevam, da lahko svetovanec vidi, razume in doživlja isto situacijo drugače kot jaz.	1	2	3	4	5
15. Kot strokovni delavec prevzemam svoj del odgovornosti za odnos med menoj in odraslimi svetovanci.	1	2	3	4	5
16. Svetovancev ne silim v svetovanje.	1	2	3	4	5
17. Pri svetovanju govorim v svojem naravnem tonu in ritmu.	1	2	3	4	5

18. Kar izvem v svetovalnem procesu, obravnavam zaupno.	1	2	3	4	5
19. Svetovanci bi me opisali kot toplo, prijazno osebo.	1	2	3	4	5
20. Razumem, da vsak svetovalec doživlja problemsko situacijo po svoje.	1	2	3	4	5
21. Na vprašanja svetovancev odgovarjam odkrito in iskreno.	1	2	3	4	5
22. Kadar se svetovalec vede ali govori neprimerno oziroma neustrezno, poskušam razumeti, kaj se za vedenjem ali izjavami skriva.	1	2	3	4	5
23. Pri svetovanju znam prenesti tišino.	1	2	3	4	5
24. Cilje svetovalnega dela postavljam v dogovoru z vsemi udeleženi.	1	2	3	4	5
25. Mislim, da mi svetovanci zaupajo.	1	2	3	4	5
26. Čeprav ne odobravam vedenja svetovancev, sem odprt za njihova čustva.	1	2	3	4	5
27. Svetovance sprejemam, četudi zavrnejo sodelovanje z menoj.	1	2	3	4	5
28. Svetovalni odnos znam ustrezno vzpostaviti in ga tudi zaključiti.	1	2	3	4	5
29. Informacije, ki jih od svetovaleca pridobim med svetovanjem, posredujem naprej le, če je to zakonsko nujno ali da preprečim, da bi svetovalec škodoval sebi ali drugim.	1	2	3	4	5
30. Svetovalecu razložim, kako bi jim svetovanje koristilo, vendar jih ne silim v sodelovanje.	1	2	3	4	5
31. Poskušam razumeti, kako se počuti svetovalec.	1	2	3	4	5
32. Resnično mi je mar za dobrobit svetovancev.	1	2	3	4	5
33. Reflektiram čustva svetovancev, da bi bolje razumel njihove izkušnje.	1	2	3	4	5
34. Pri svetovanju se znam spoprijeti z odpori, ki se pojavljajo pri svetovalecu.	1	2	3	4	5

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Individualizirani program

Priročnik za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami

Priročnik, namenjen vsem strokovnim delavcem, ki se pri svojem delu srečujejo z učenci s posebnimi potrebami in sodelujejo pri pripravi in spremljanju individualiziranega programa (IP).

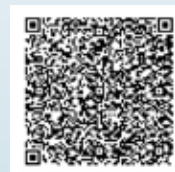
Vsebina priročnika:

- **proces priprave in spremljanja IP** (z vidika sodelujočih pri pripravi in uresničevanja IP ter vsebine in načina oblikovanja IP),
- vsako poglavje je ob koncu podprejeto s **primeri iz prakse ter ključnimi podatki za pripravo in spremljanje IP**.

Cena: 18,00 €



<https://www.zrss.si/spletna-knjigarna>



Teorija v praksi

- 32** Dr. Petra Gregorčič Mrvar, mag. Barbara Stožir Curk
**Pomen razvojne vloge svetovalne službe
v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v kontekstu posodobitve
programskih smernic svetovalne službe**

Pomen razvojne vloge svetovalne službe v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v kontekstu posodobitve programskih smernic svetovalne službe

Importance of the Counselling Service's Development Role in Educational Institutions in the Context of Modernizing the Counselling Service's Programme Guidelines

Dr. Petra Gregorčič Mrvar,

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

Mag. Barbara Stožir Curk,

OŠ Solkan

Izvleček

Ključne besede:

svetovalna služba, razvojna naravnost, kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, sodelovanje

Prispevek poudarja pomen razvojne vloge svetovalne službe oz. pomen prizadevanja za premik od krizno-kurativne k razvojno-preventivni naravnosti svetovalne službe, kar bi moralo biti glede na aktualne strokovne razprave glavno vodilo pri prenovi programskih smernic za delo svetovalnih delavcev. Predstavljene bodo nekatere ugotovitve o delovanju svetovalne službe pri nas, ki kažejo na potrebo po usmeritvi k razvojnemu delovanju službe. V kontekstu razvojne funkcije vidimo svetovalno službo kot osrednjo notranjo vzgojno-izobraževalno strokovno središče, ki pomembno bdi nad zagotavljanjem varnega in spodbudnega učnega okolja ter tako optimalnih pogojev za celostni razvoj, učenje in doživljanje uspeha, zadovoljstva ter pripadnosti vseh otrok in mladostnikov, pa tudi strokovnih delavcev in vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote.

Abstract

Keywords:

counselling service, development orientation, quality of educational work, cooperation

The article highlights the importance of the counselling service's development role or of efforts for the counselling service to shift from a crisis/curative orientation to a development/preventive orientation; judging from current expert discussions, this should be the guiding principle in modernizing the programme guidelines for the work of counsellors. The article will present some findings about the operation of Slovenian counselling services, which indicate the need to focus on development

work. In the context of the development function, we view the counselling service as the central internal educational and professional centre which makes sure that a safe and stimulating learning environment is provided and, through it, optimal conditions for the holistic development, learning, success, satisfaction and belonging of all children and adolescents, of the professional staff and of the educational institution as a whole.

Uvod

Strokovnjakinje in strokovnjaki s področja šolskega svetovalnega dela že vrsto let v strokovnih in znanstvenih prispevkih ter razpravah opozarjamo na nujnost posodobitve programskih smernic ter izboljševanja pogojev dela svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (npr. Bezić, 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2019, 2020). S tega vidika podpiramo strokovno utemeljen poziv Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport iz leta 2022 k prenovi smernic za delo svetovalne službe. Gre za kompleksno nalogo, pri kateri sodelujemo različni strokovnjaki iz prakse in fakultet, na katerih izobražujemo bodoče svetovalne delavke in delavce.

V prispevku se bomo lotili le enega področja dela in nalog, ki jih opravljajo svetovalni delavci¹ v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Poudarili bomo predvsem pomen razvojne vloge² svetovalne službe oz. prizadevanja za premik v paradigmi razmišljanja od krizno-kurativnega k razvojno-preventivnemu delovanju svetovalnega delavca (Bizjak, 2014), kar bi moralo biti glede na strokovne razprave v zadnjem desetletju (npr. prav tam; Bezić, 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2019, 2020; Gregorčič Mrvar in Resman, 2019; prim. Medveš, 2018, 2022) glavno vodilo pri prenovi smernic. Razvojna vloga službe se opredeljuje z dveh perspektiv, ki sta med seboj neposredno povezani

(Programske smernice ..., 2008a, 2008b, 2008c; Resman idr., 1999). Prva perspektiva se nanaša na spremljanje, analiziranje, evalviranje ter razvijanje ustreznega okolja vzgojno-izobraževalne ustanove za optimalni celostni razvoj in učenje otrok ter mladostnikov. Druga se na podlagi poznavanja razvojnih značilnosti in posebnosti v razvoju otrok in mladostnikov nanaša na spremljanje in zagotavljanje podpore optimalnemu celostnemu razvoju in učenju ter doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev.

O pomenu razvojne vloge svetovalne službe smo sicer že pisali (npr. Gregorčič Mrvar idr., 2019, 2020), in na tem mestu želimo zapise okrepiti s konkretnimi primeri iz šolske prakse ene od avtoric, ki skozi večletno prakso v šolski svetovalni praksi ugotavlja, da je razvojno-preventivno delo tisto, ki v vzgojno-izobraževalnih ustanovo prinaša največ dolgoročnih pozitivnih učinkov za vse udeležence. Pred tem pa bomo predstavili nekaj ugotovitev o delovanju svetovalne službe pri nas, ki kažejo na potrebo po njenem razvojnem delovanju.

Nekaj ugotovitev o delovanju svetovalne službe v slovenskem prostoru

Od sprejetja programskih smernic (gl. Programske smernice ..., 2008a, 2008b, 2008c) dalje tako praksa kot evalvacije delovanja svetovalne službe kažejo, da je ta pomemben sestavni del vsake vzgojno-izobraževalne ustanove (Bezić, 2008; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Malešević, 2018; Valenčič Zuljan idr., 2011; Vogrinc in Krek, 2012). Po ugotovitvah raziskave, opravljene med pedagoškimi delavci v slovenskih osnovnih in srednjih šolah (Valenčič Zuljan idr., 2011), večina ravnateljev in učiteljev sprejema svetovalno službo kot integralni del vsake šole; tako je odgovorilo kar 95,1 % od 81 ravnateljev in 95,7 % od 1464 učiteljev, ki so odgovorili na to vprašanje (prav tam). Kot je trdil že Bečaj (1999), ima prav svetovalna služba čeprav brez formalne moči pomembno neformalno moč z vidika velike količine pridobljenih informacij ter z vidika vzdrževanja formalnih in neformalnih stikov z ostalimi podsistemi na

1 V besedilu bomo v nadaljevanju zaradi poenostavitve uporabljali izraze v slovnični obliki moškega spola, ki so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za vse.
2 Uporablja se tudi izraz šolsko-razvojna naravnost službe ali pedagoška razvojno-preventivna naravnost službe (gl. Gregorčič Mrvar idr., 2020; Gregorčič Mrvar in Resman, 2019), v pričujočem prispevku bo uporabljen izraz razvojna vloga/naravnost, ki je v besedilu tudi opredeljen.

šoli, kot tudi z različnimi institucijami in strokovnjaki zunaj šole.

Evalvacije delovanja službe skozi raziskave in vsakoletne evalvacije v praksi hkrati kažejo, da vzgojno-izobraževalne ustanove in znotraj njih tudi (šolska) svetovalna služba v zadnjem dobrem desetletju doživljajo spremembe, ki vplivajo na njihovo delovanje in delovanje posameznih strokovnih proijlov v tej službi. Od leta 1999 dalje je bila sprejeta vrsta šolskih konceptualnih in sistemskih rešitev, npr. načrtovanje razvoja šole, načrtovanje in evalvacija vzgojnega načrta v osnovni šoli, delo z nadarjenimi otroki in mladostniki, kontinuum pomoči učencem z učnimi težavami, delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami itd., ki povzročajo, da so svetovalni delavci v zadnjih letih dodatno obremenjeni s strokovnimi vzgojno-izobraževalnimi ter koordinacijskimi in administrativnimi nalogami. To kažejo tudi podatki evalvacij delovanja šolske svetovalne službe (npr. Bezić, 2008; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Vogrinc in Krek, 2012; Vršnik Perše idr., 2008b).

Med drugim ugotavljamo, da veliko svetovalnih delavcev poroča o povečanem obsegu (po)svetovalnega dela nasploh, opravljanju dela in nalog, ki ne sodijo v okvir njihovega strokovnega dela, ter o neustreznosti takrat veljavnih normativov (gl. Bezić, 2008; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Malešević, 2018; Vogrinc in Krek, 2012; Vršnik Perše idr., 2008b). Prav tako večina svetovalnih delavcev veliko svojega časa namenja individualnemu strokovnemu delu z učenci z učnimi težavami, z učenci s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi, z učenci z vzgojnimi in disciplinskimi težavami ter učenci, ki imajo težave v telesnem, osebno in/ali socialnem razvoju (Bezić, 2008; Gregorčič Mrvar idr., 2020; Vogrinc in Krek, 2012; prim. Vršnik Perše idr., 2008b). Ob tem jim zmanjkuje časa, zaradi česar del svetovalnih delavcev le redko izvaja razvojno-preučevalno delo v šoli ali pa ga celo ne izvaja (Bezić, 2008).

Nekateri poročajo o preobremenjenosti z delom in pomanjkanju strokovne podpore (gl. Bezić, 2008; Erjavec Bartolj, 2018; Javrh, 2014; Kovač, 2013; Vršnik Perše idr., 2008a).

Svetovalna služba se seveda ne more odreči pomoči in svetovanju posameznemu otroku in mladostniku, saj je to ena od njenih osnovnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalni ustanovi. A vztrajanje zgolj pri individualni pomoči posameznim otrokom/mladostnikom in takem konceptu dela vodi v nevarnost, da šolska svetovalna služba postane pomožna, servisna oz. interventna služba, ter da se prek tega uveljavi krizno-kurativno svetovanje in remedialni (popravljalni) koncept, ki favorizira le individualno in osebno (po)svetovanje (prim. Bizjak, 2014; Resman in Gregorčič Mrvar, 2013). Takšen pristop ne prinaša dovolj ustreznih dolgoročnih rešitev ter delovanja v vzgojno-izobraževalni ustanovi; denimo evalvacijska študija o različnih oblikah dodatne strokovne pomoči otrokom in mladostnikom z

Vztrajanje zgolj pri individualni pomoči posameznim otrokom/mladostnikom in takem konceptu dela vodi v nevarnost, da šolska svetovalna služba postane pomožna, servisna oz. interventna služba, ter da se prek tega uveljavi krizno-kurativno svetovanje in remedialni (popravljalni) koncept, ki favorizira le individualno in osebno (po)svetovanje.

odločbami (gl. Vršnik Perše idr., 2016) je pokazala, da je koncept inkluzije še vedno v razvijanju; celoten proces, povezan z dodatno strokovno pomočjo otrokom/mladostnikom s posebnimi potrebami, je še vedno naravnano tako, da je v ospredju individualna pomoč (najpogosteje zunaj oddelka) tako z vidika učne pomoči kot z vidika premagovanja primanjkljajev, ovir oz. motenj otroka. Podobno oceno o nezadostnosti v praksi prevladujočega koncepta individualnega osebnega svetovanja kot metode za uvajanje inkluzije izpelje tudi Medveš (2018); Krofbič (2003) in Lesar (2019) pa opozarjata, da usmerjenost v individualno pomoč osebam s posebnimi potrebami krepi medicinski diskurz in diskurz profesionalizma, kar predstavlja prepreko za uveljavljanje inkluzivne kulture vzgojno-izobraževalne ustanove.

Razvojna naravnost svetovalne službe

Svetovalno delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v Sloveniji nikoli ni bilo mišljeno le kot svetovanje otrokom in mladostnikom in neposredna pomoč v njihovem osebnostnem razvoju in pri učenju (gl. Resman, 1999; Programske smernice ..., 2008a, 2008b, 2008c), čeprav ta dejavnost prevladuje v praksi svetovalnih služb. Glede na številne strokovne razprave v zadnjih letih (gl. npr. Gregorčič Mrvar idr., 2020), bi pri delovanju svetovalne službe morali biti v ospredju načrtovanje, izvajanje in evalvacija vsakdanjega vzgojno-izobraževalnega dela v vzgojno-izobraževalni ustanovi ter načrtovanje, vzpostavljanje in vzdrževanje ustreznih pogojev za varno in hkrati spodbudno vzgojno-izobraževalno okolje, ki omogoča učencu optimalno napredovanje. To pomeni, da je treba v skrbi za otrokov in mladostnikov optimalni celostni razvoj najprej zagotoviti pogoje za ta razvoj ter ustrezno organizirati izjizčno in socialno okolje šole (prav tam; Resman, 1999). To pomeni, da dejavnosti svetovalne službe posegajo tudi v delo vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote in oddelkov ter v posvetovalno delo z učitelji/vzgojitelji, vodstvom ustanove, starši in zunanjim okoljem oz. lokalno skupnostjo, saj se večina varovalnih dejavnikov nahaja v vsakodnevni dejavnosti in splošni kulturi sobivanja v vzgojno-izobraževalni ustanovi (Mikuš Kos, 2017).

Šolsko svetovalno službo zato tudi v prihodnje vidimo in razumemo kot razvojno-svetovalno službo (prim. Gregorčič Mrvar idr., 2020; Gregorčič Mrvar in Resman, 2019), usmerjeno tako v celostni razvoj otrok/mladostnikov kot v sistematičen in strokovno preišljen razvoj vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote, ki jo s svojim specifičnim strokovnim znanjem in

Šolsko svetovalno službo razumemo kot razvojno-svetovalno službo, usmerjeno tako v celostni razvoj otrok/mladostnikov kot v sistematičen in strokovno preišljen razvoj vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote, ki jo s svojim specifičnim strokovnim znanjem in na strokovnoetično avtonomen način sooblikuje svetovalni sodelavec skupaj z vsemi udeleženi v vzgojno-izobraževalnem procesu.

na strokovnoetično avtonomen način sooblikuje svetovalni sodelavec skupaj z vsemi udeleženi v vzgojno-izobraževalnem procesu (prav tam). To pa od svetovalne službe zahteva korenito preusmeritev od trenutno precej izpostavljenega krizno-interventnega pristopa na težave in stiske posameznih otrok oz. učencev k bolj intenzivni razvojno-preventivni naravnosti, kar pomeni k sooblikovanju vzgojno-preventivnega koncepta ter razvoju celovitih pristopov k zagotavljanju kakovosti delovanja vzgojno-izobraže-

valne ustanove. Strokovni prijli svetovalnih delavcev³ obetajo solidno jedro strokovnjakov, ki se lahko skupaj z vodstvenimi delavci in strokovnimi delavci – učitelji – spoprijemajo s sodobnimi strokovnimi izzivi v vzgojno-izobraževalnem procesu. Seveda ob predpostavki, da načrtno in vseskozi skrbijo za lasten profesionalni razvoj in poklicno identiteto glede na svojo strokovno modalnost. To pa se v vsakodnevni praksi kaže v širokem naboru potrebnih znanj in kompetenc v skladu s strokovno modaliteto, ki ji pripadajo, in razumevanju lastnih strokovnih meja ter zmožnosti delovanja, npr. psiholog ne

opravlja dela pedagoga in obratno, oba pa sodelujeta v timu s sinergičnimi učinki za uporabnike.

V nadaljevanju bomo s področji dela, nalogami in konkretnimi primeri ponazorili predvsem pomen de-

3 Pravilniki o izobrazbi učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev na različnih stopnjah sistema vzgoje in izobraževanja (npr. Pravilnik o izobrazbi učiteljev ..., 2022) določajo, da je lahko svetovalni delavec, kdor je končal:

- univerzitetni študijski program defektologije, pedagogike (smer pedagogika), psihologije, socialnega dela, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike ali
- magistrski študijski program druge stopnje psihologija, pedagogika, socialno delo, socialno delo z družino, socialno vključevanje in pravičnost na področju hendikepa, etničnosti in spola, duševno zdravje v skupnosti, socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika, logopedija in surdopedagogika, supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje, inkluzivna pedagogika ali inkluzija v vzgoji in izobraževanju.

lovanja in sodelovanja svetovalne službe pri razvoju in kakovosti vzgojno-izobraževalne ustanove ter vzgojno-izobraževalnih skupnosti. Vse to pa tudi ob predpostavki, da mora biti svetovalni delavec zaupanja vreden, odprt, nepristranski, objektivni, odgovoren, zanesljiv, čustveno stabilen in empatičen (Luić, 2013, v Peklaj in Pečjak, 2015). Osnovni način delovanja svetovalnega delavca je, da spodbuja, vzpostavlja in vzdržuje kakovostno komunikacijo in v simetričnem odnosu z vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa deli pričakovanja, znanje, izkušnje, pogosto tudi različna prepričanja in poglede na določene situacije ter pri tem ohranja spoštovanje drug drugega (prim. Medveš, 2018). Ne nazadnje je naloga svetovalnega delavca, da v sodelovanju poskrbi, da bodo vanj vključeni tudi otroci oz. mladostniki, tako da lahko izrazijo svoja mnenja, potrebe in pričakovanja, da se jih spoštuje in upošteva pri izbiri, oblikovanju in sprejemanju zanje pomembnih odločitev ter tudi pri njihovi evalvaciji.

Pomen delovanja in sodelovanja svetovalne službe pri razvoju in kakovosti vzgojno-izobraževalne ustanove ter vzgojno-izobraževalnih skupnosti s primeri iz prakse

V razmerah, ko se vzgojno-izobraževalnim ustanovam znotraj zakonsko določenih okvirov zagotavlja strokovno in organizacijsko avtonomijo ter je raven kakovosti opravljenega vzgojno-izobraževalnega dela v velikem delu odvisna tudi od njih samih, je tudi delo strokovnih delavcev in ravnateljev postalo izredno raznoliko ter obsežno. Omenjene evalvacije (npr. Gregorčič Mrvar idr., 2020) kažejo, da ravnatelji v kontekstu svojih pedagoških nalog veliko teh opravljajo v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci, tudi s svetovalno službo, še več, kakšno nalogo prenesejo prav nanjo.

Pri predstavitvi področij delovanja in sodelovanja v okviru razvoja in kakovosti vzgojno-izobraževalne us-

tanove in skupnosti se bomo naslonili na vidike, ki jih poudarjajo Gregorčič Mrvar idr. (2020; prim. Gregorčič Mrvar in Resman, 2019) v delu *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Sprva avtorji poudarjajo, da so nekateri strokovni proijli v svetovalni službi (npr. pedagogi, psihologi in drugi) na podlagi usvojenega znanja kompetentni sogovorniki vodstvu vzgojno-izobraževalnih ustanov, ko gre za metodologijo načrtovanja, izvajanja, spremljanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa in dela vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote, dejavnosti oddelkov, programov, različnih ciljnih skupin ter prek tega postavljanje okvira za strokovno vsakodnevno obravnavanje in reševanje individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih vprašanj ter problemov vzgojno-izobraževalne ustanove. V tem kontekstu naj bi svetovalna služba kot del tima v vzgojno-izobraževalni ustanovi sodelovala pri oblikovanju vizije, razvojnega, vzgojnega in letnega delovnega načrta ustanove, oblikovanju pravil ustanove, sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ipd. (prav tam; gl. tudi Zakon o organizaciji in ijnanciranju ..., 2023, 49. člen).

Iz prakse

Prostor vzgojno-izobraževalne ustanove prežema šolska kultura, katere osnovna funkcija je strukturiranje šolskega okolja, ki tako postaja dovolj predvidljivo in obvladljivo ter tako daje članom skupine / šolske skupnosti občutek varnosti (Peklaj in Pečjak, 2015). To zavedanje in znanje, ki vključuje razumevanje pomena vrednot, norm, ki jih želimo krepiti, pričakovanj in interesov, navad, pa tudi stereotipov, predsodkov učencev, strokovnih delavcev in posredno staršev, na naši šoli predstavlja pomemben doprinos svetovalnega delavca pri sooblikovanju vizije šole ter znotraj nje razvojnega, vzgojnega in letnega načrta šole ter zagotavljanja kakovosti. Vizija šole vključuje ključne vrednote šole in je v našem primeru opredeljena kot ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja z namenom pridobivanja kakovostnega znanja in kompetenc. Temu sledi razvojni načrt šole, ki ga v našem primeru usmerja in v krovnem razvojnem

timu s kolegi koordinira svetovalna delavka psihologinja na rednih mesečnih srečanjih. Razvojni načrt se uresničuje v oblikovanih razvojnih timih, ki jih koordinirajo učitelji in svetovalna delavka, v njih pa sodelujejo tudi predstavniki učencev. Ti timi so: 1) tim vertikala, ki uresničuje cilje mehkega prehoda med vrtcem in osnovno šolo, krepitev medvrstniškega in medpredmetnega povezovanja pri pouku, sodelovanje učiteljev pri razumevanju učnih načrtov za posamezno razvojno obdobje, krepitev veščin in funkcionalne pismenosti; 2) tim pravila, protokoli se usmerja v prenavo vzgojnega načrta, pravil hišnega reda, protokola za obravnavo medvrstniškega nasilja in ostalih situacij ter v pripravo etičnega kodeksa za učence, starše in učitelje; 3) tim za lokalno in mednarodno sodelovanje skrbi za profesionalni razvoj učiteljev, njihovo mreženje, ki se odraža v kakovostnejšem vzgojno-izobraževalnem procesu z učenci; 4) tim kulturna šola skrbi za krepitev socialnih veščin skozi kulturno dogajanje na šoli; 5) tim zdrava šola promovira skrb za zdravje (tako duševno kot telesno) in zdrav življenjski slog, higieno spanja in zdravega prehranjevanja; 6) tim učeči se vrtec, ki je namenjen krepitevi učeče se skupnosti, prenosu dobrih praks in znanj. Za namene dobrega delovanja timov je svetovalna delavka psihologinja organizirala sodelovanje z Oddelkom za psihologijo Filozofske fakultete. Študenti podiplomskega študija psihologije so za vodje razvojnih timov pripravili izobraževanje na temo razumevanja teorij motivacije, mehanizmov in učinkovitih pristopov vodenja srečanj. Vsak izmed timov je pred pričetkom dela pripravil mini akcijski načrt, ki vsebuje tako analizo stanja kot cilje in naloge, odgovorne za posamezne zadolžitve, ter časovnico. Srečanjem, ki jih sooblikuje in koordinira svetovalna delavka, sledi sprotne evalvacije dela ter prenosa v vsakodnevne dejavnosti z učenci, ob koncu šolskega leta pa bo sledila podrobnejša evalvacija. Za potrebe evalvacije bo svetovalna delavka sooblikovala evalvacijski vprašalnik/vprašalnice za učitelje, učence in starše. Rezultati evalvacije bodo podlaga za nadaljnje delo v naslednjem šolskem letu.

Zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela vključuje tudi profesionalni strokovni razvoj vseh zaposlenih strokovnih delavcev; v okviru tega kot eno pomembnih razvojnih nalog svetovalne službe vidimo tudi, da s svojim znanjem prispeva k oblikovanju in izvajanju kakovostnega programa internega strokovnega izpopolnjevanja strokovnih delavcev vzgojno-izobraževalne ustanove v obliki predavanj in delavnic, ob tem pa predlaga ter sooblikuje metodologijo in merske pripomočke za odkrivanje potreb po strokovnem izobraževanju strokovnih delavcev, da se bodo kompetentno spoprijemali z vzgojno-izobraževalnimi potrebami in cilji otrok/mladostnikov ter njihovih staršev (gl. prav tam). Svetovalna služba lahko sooblikuje letni (kratkoročni/dolgoročni) načrt izobraževanj z zunanjimi izvajalci. Prav tako v tem kontekstu svetovalna služba prispeva h kakovosti načrtovanja programov dela z učitelji pripravniki in začetniki ter študenti v okviru študijske prakse in se pri tem aktivno vključuje v njihovo usposabljanje za krepitev strokovnosti ter didaktičnih in odnosnih kompetenc. Ob tem ne smemo pozabiti na mentorsko ter intervizijsko vlogo pri uvažanju mlajših kolegov v svetovalni službi v vzgojno-izobraževalni ustanovi in izven nje. Svetovalna služba na tej ravni pomembno prispeva k grajenju učeče se skupnosti in kulture v ustanovi (prav tam).

Iz prakse

Strokovni delavci šole lahko kompetentno opravljamo svoje delo in tako ostajamo pomemben partner učencem in staršem, le kadar skrbimo za stalen strokovni razvoj. Krepiti moramo tako svoje znanje, povezano s svojo strokovno modaliteto, kot tudi skrbeti, da krepimo svojo odnosno kompetenco v okviru najrazličnejših usposabljanj, ki segajo na področje psihologije, pedagogike, socialne in specialne pedagogike. V tej luči na naši šoli svetovalna služba sooblikuje program internega izobraževanja ter usposabljanja kot tudi programov, ki jih izvedejo zunanji strokovnjaki, ter se posvetuje glede udeležbe na tematskih strokovnih konferencah. Kot osnova za pripravo tovrstnih aktivnosti za stro-

kovne delavce so na eni strani izražene potrebe na pedagoških konferencah, pedagoški komisiji in v individualnih pogovorih kot tudi načrt, ki ga pripravi vodstvo v sooblikovanju s svetovalno službo. Svetovalna služba je tako pripravila npr. predstavitev dvajsetih najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole in iz tega izpeljala nekaj delavnic, ki pomembno vplivajo na poučevanje in vodenje oddelka ter na razumevanje učenčevega delovanja, obnovitveno delavnico na temo koncepta učnih težav in prilagoditev v procesu učenja ter ocenjevanja za učence brez odločbe o usmeritvi, o pomenu dobrih socialnih odnosov kot preventive pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in ukrepanja ob pojavu medvrstniškega nasilja (protokol delovanja šole), o odklanjanju šole, o postvinciji samomora, pripravljamo delavnico za učitelje ob vključevanju beguncev iz Ukrajine v našo šolsko skupnost itd. Na šoli smo gostili več zunanjih strokovnjakov v izobraževanju na temi medvrstniškega nasilja in komunikacije z zahtevnimi starši, s strokovnjaki Slovenskega centra za raziskavo samomora in njihovega preventivnega programa ‚A (se) štekaš?!‘ na temo, kako izpeljati pogovor z učencem v tiski. Enakega konceptu sledimo pri delu s študenti pripravniki. Poleg koordinacije hospitacij in časovnice spoznavanja našega šolskega prostora posebno pozornost namenjamo izobraževanju o vsebinah, ki pomembno prispevajo k strokovnosti glede na modaliteto in krepitvi zavedanja pomena odnosne kompetence ob prehodu na delovno mesto učitelja oz. svetovalnega delavca kot nadaljnji kariere. Dosedanja prizadevanja v tej smeri želimo nadgraditi z možnostjo vključevanja v intervizijske skupine znotraj zavoda. Mentorska vloga svetovalne službe sega tudi izven vzgojno-izobraževalnega zavoda, npr. mentorstvo mlajšim kolegom na šolah v regiji, in tako prispeva k širjenju učeče se skupnosti ter vpliva h krepitvi sodelovanja. Vsa tovrstna prizadevanja svetovalne službe pomembno vplivajo na neposredno delo strokovnih delavcev (učiteljev, vzgojiteljev) v oddelkih in razredih, torej z otroki in mladostniki, pa tudi s starši.

Pomemben vidik konstantnega poklicnega, profesionalnega razvoja strokovnih delavcev predstavlja nenehno povezovanje in komunikacija med strokovnimi delavci, oblikovanje oz. razvijanje najrazličnejših strokovnih timov, ki podpirajo graditev ter krepitev timske kulture ter participacije v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Tudi svetovalna služba sodeluje pri preučevanju in spreminjanju kulture in klime vzgojno-izobraževalne ustanove ter ob tem vpliva na udejanjanje različnih konceptov, tudi na udejanjanje koncepta inkluzivnega izobraževanja (gl. prav tam). Ta koncept razumemo kot proces zagotavljanja: 1) pogojev za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces za vse otroke in mladostnike ob upoštevanju različnih razvojnih značilnosti in potreb, zmožnosti in pričakovanj in 2) primernih pogojev za poučevanje, učenje in participacijo vseh otrok in mladostnikov, pri čemer moramo biti posebno pozorni na pogosto rizične skupine otrok in mladostnikov.

Iz prakse

Brez povezovanja in sodelovanja z ostalimi strokovnimi delavci in vodstvom je delovanje svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalnem zavodu povsem okrnjeno. Kako pomembno in nujno je sodelovanje, je razvidno že iz predhodne predstavitve delovanja v praksi. Na tem mestu pa omenimo sodelovanje v manjših, a za to nič manj pomembnih timih. To so strokovni timi, ki jih na šoli oblikujemo za delo z učenci s posebnimi potrebami ali tistimi v postopku usmerjanja (npr. oddelčni učiteljski zbori, timi z učiteljskim zborom pred začetkom šolskega leta in med šolskim letom z namenom pregleda učencev, ki potrebujejo prilagoditve, pomoč in svetovanje, ponovna osvetlitev pomena razumevanja specifičnih značilnosti posameznih skupin učencev, oblikovanja ustreznega mikro okolja zanje in za delo z njimi), za nadarjene učence (na tem mestu poudarjam pomen razumevanja heterogenosti te skupine otrok, stereotipov, ki nas vodijo pri delu z njimi in morda s starši), za učence tujce, priseljence, za učence, ki se znajdejo

v različnih za njih obremenjujočih se okoliščinah (npr. smrt v družini, ločitev staršev, težave v duševnem zdravju itd.), za namene karijerne orientacije, komisije za ugotavljanje pripravljenosti otroka na šolo, v timu, ki na novo oblikuje oddelke (prehod iz vrtca v prvi razred – sodelovanje z vzgojiteljicami) oz. jih preoblikuje (prehod iz 5. v 6. razred, oblikovanje heterogenih skupin – timsko sodelovanje z učitelji razredniki in učitelji, ki poučujejo v oddelkih). Svetovalna služba na šoli sodeluje tudi s posameznimi aktivisti učiteljev (npr. aktiv podaljšanega bivanja, aktivisti učiteljev po predmetnih področjih) ter timi razrednikov z namenom

krepitev dobrih pristopov za vodenje razreda tako z vidika postavljanja pravil in krepitev socialnih odnosov kot tudi poučevalnih praks in ukrepanja ob kršitvah.

Z namenom, da bi za učence in učenke na šoli zmogli sooblikovati varno in spodbudno učno okolje, se svetovalna služba na šoli povezuje tudi z zunanjimi strokovnjaki in po potrebi z njimi sooblikuje multidisciplinarne time (npr. na centru za socialno delo, v razvojni ambulanti).

Svetovalna služba s pomočjo znanja in kompetenc koordinira in/ali izvaja projekte, namenjene otrokom, mladostnikom in strokovnim delavcem na področju vzgojno-preventivnega delovanja, ki jih je pomembno vključevati v pouk, pa tudi v druge nadstandardne programe in dejavnosti ustanov, ki jih te samostojno načrtujejo, izvajajo, spremljajo in evalvirajo (gl. prav tam). Takšni so na primer različni projekti v vrtcu, osnovni šoli, npr. dejavnosti v okviru razširjenega programa osnovne šole, ki so pomembna sestavina vzgojno-izobraževalne dejavnosti v osnovnošolskem izobraževanju, o čemer pričajo že pred leti sprejeti koncepti (npr. interesne dejavnosti).

Iz prakse

Na področju vzgojno-preventivnega delovanja na šoli svetovalna služba deluje na več ravneh: 1) izvedba preventivnih delavnic v času razrednih ur, nadomeščanj in dnevov dejavnosti v sodelovanju,

tudi v sooblikovanju z učitelji na temo socialno-čustvenega učenja in vzpostavljanja pozitivnih socialnih odnosov v skupnosti, krepitev kompetenc podjetnosti, 2) koordinacija delavnic, ki jih s ciljem preventivnega delovanja izvajajo zunanji strokovnjaki, npr. „A (se) štekaš?“, Safe.si, Center za krepitev zdravja, projekti, kot je npr. Oh, ta lju-

bezen (izvajajo študentje psihologije z Univerze v Mariboru), oblikovanje in koordinacija programa za nadarjene učence (npr. matematična delavnica, o grških bogovih, vesolju, strokovna ekskurzija na RTV Slovenija in v muzej iluzij, ustvarjanje ilustracij, delo novinark dopisnice in pomen verodostojnih informacij), koordinacija delavnic za področje karijerne orientacije, 3) vodenje interesnih dejavnosti, pri nas npr. Male sive celice in prostovoljstvo, saj s tem krepimo vključenost v šolsko skupnost in medsebojno razumevanje ter program za nadarjene učence, in 4) koordinacija različnih projektov, ki vplivajo na krepitev varnega in spodbudnega učnega okolja za učence in učenke te šolske skupnosti. Tu izpostavljam petletni projekt Pogum – Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah, ki je pomembno prispeval k razumevanju pomena učitelja v učnem procesu in pomena aktivne vloge, ki jo mora imeti učenec, osvetlil pomen učnega procesa v razmerju do dosežka in pomena krepitev kompetenc, ki so ob znanju bistvene. Vse ob vpeljevanju formativnega spremljanja v procese poučevanja in učenja. Ob projektu Pogum omenjamo še projekt Vzgoja za vrednote, v okviru katerega smo

»
Tudi svetovalna služba sodeluje pri preučevanju in spreminjanju kulture in klime vzgojno-izobraževalne ustanove ter ob tem vpliva na udejanjanje različnih konceptov, tudi na udejanjanje koncepta inkluzivnega izobraževanja.

med strokovnimi delavci in učenci od 1. do 9. razreda načrtno krepili vrednote spoštovanje, sodelovanje, strpnost itd.

Ne nazadnje je treba omeniti prispevek svetovalne službe pri sodelovanju s kulturnimi, športnimi, karitativnimi, strokovnimi institucijami in pobudami v lokalnem okolju ter pri povezovanju in sodelovanju s starši, znotraj tega pa pripravo strokovnih in kulturnih dejavnosti za starše in širše lokalno okolje (npr. šole za starše, prireditve v sodelovanju s krajevno skupnostjo, domom za starejše občane).

Iz prakse

Svetovalna služba se na naši šoli usmerja tudi k sodelovanju s starši ter širše z lokalno skupnostjo. Odziva se na različne pobude za sodelovanje. Za starše sooblikujemo z vodstvom šole glede na aktualnost tematske roditeljske sestanke, ki jih svetovalna služba pripravi in izpelje, npr. na temo obravnave medvrstniškega nasilja, oz. k sodelovanju povabi zunanje strokovnjake, npr. nazadnje Safe.si. V okviru projektov sooblikuje prireditve in predstavitve za starše, lokalno skupnost, npr. otroška znanstvena konferenca ipd. Sodeluje tudi s Karitasom, projektom Botrstvo, Rdečim križem, materinskim domom. Svetovalna služba sodeluje

na posvetih, okroglih mizah, intervjujih v okviru lokalnih in nacionalnih medijev, npr. RTV Slovenija – oddaji Infodrom in Hudo skupaj z učenci. Sodelovanje in sooblikovanje dejavnosti v šolskem prostoru predstavlja svetovalna služba na spletni strani šole in v lokalnem časopisu.

Sklep

Namen prispevka je bil poudariti ter s primeri iz šolske prakse podkrepiti manjši, a izredno pomemben del palete kompleksnih področij in nalog, ki jih opravljajo svetovalne delavke in delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Zavedamo se, da bo svetovalna služba zmogla predstavljati vidik dela kakovostno in profesionalno opravljati le ob zagotovitvi ustreznih pogojev dela, kot so multidisciplinarnost timskega delovanja znotraj službe, ijnanciranje sistemsko urejenih kontinuiranih dodatnih izobraževanj in usposabljanj, zagotovitev supervizije kot osnovne profesionalne higiene, odprava administrativnih nalog in ohranjanje ustreznih izjičnih pogojev dela. V kontekstu razvojne funkcije vidimo *svetovalno službo* kot »osrednje notranje strokovno središče«, ki v sodelovanju z drugimi akterji vzgojno-izobraževalne ustanove zagotavlja varno in spodbudno učno okolje ter optimalne pogoje za celostni razvoj, učenje in doživljanje uspeha, zadovoljstva ter pripadnosti vseh otrok in mladostnikov, pa tudi strokovnih delavcev in vzgojno-izobraževalne ustanove kot celote. ■

Viri in literatura

- Bečaj, J. (1999). Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj šolske svetovalne službe. V M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čacinovič Vogrinčič in J. Musek, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*, 157–174. Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 60–80.
- Bezić, T. (2018). Zaključki devetnajste konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 23. in 24. avgust 2018. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 28–36.
- Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in prihodnosti: zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). *Šolsko svetovalno delo*, 18(3/4), 49–55.
- Erjavec Bartolj, A. (2018). Analiza potreb na področju strokovnega povezovanja v svetovalnih službah. *Šolsko svetovalno delo*, 22(3), 4–18.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Krofbič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive Ljubljana*: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/9789610603283>

Pomen razvojne vloge svetovalne službe v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v kontekstu posodobitve programskih smernic svetovalne službe

Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Resman, M., Skubic Ermenc, K., Lesar, I., Bezić, T., Erjavec Bartolj, A., Ažman, T., Smolič, A., Koderman, M. (2019). Zaključki okrogle mize: Pomen in vloga pedagoga kot svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. *Sodobna pedagogika*, 70(2), 108–111.

Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 10–33.

Javrh, P. (2014). Stabilna poklicna identiteta svetovalnih delavcev v času sprememb. *Šolsko svetovalno delo*, 18(3/4), 9–14.

Kovač, J. (2013). *Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.

Krofbič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 24–35.

Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 50–69.

Maleševič, T. (2018). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu: analiza stanja s priporočili*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/AnalizaStanjaSPriporocili.pdf>

Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 4–19.

Medveš, Z. (2022). Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje?: ob 80. jubileju prof. dr. Metoda Resmana. *Sodobna pedagogika*, 73(2), 87–113.

Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Radovljica: Didakta.

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2022). //www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV14591

Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli. (2008a). Zavod RS za šolstvo.

Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli. (2008b). Zavod RS za šolstvo.

Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu. (2008c). Zavod RS za šolstvo.

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

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

Resman, M. in Gregorčič Mrvar, P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 7–14.

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S. in Peklaj, C. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Pedagoški inštitut.

Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Pedagoška fakulteta.

Vršnik Perše, T., Ivanuš-Grmek, M., Lepičnik-Vodopivec, J., Arnejčič, B., Javornik Krečič, M., Rutar Leban,

T. in Kozina, A. (2008a). *Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah: preliminarna študija*. Pedagoški inštitut.

Vršnik Perše, T., Kozina, A. in Rutar Leban, T. (2008b). Svetovalna služba v osnovnih šolah: vloga in delovne Naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dodatni strokovni pomoči. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 82–98.

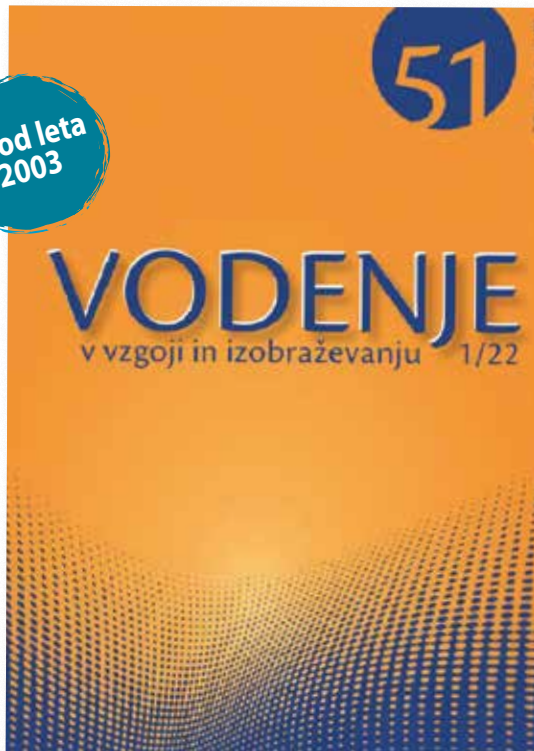
Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M. in Lorbek, T. (2016).

Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami : nacionalna evalvacijska študija : končno poročilo.

Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru; RS MIZŠ; Pedagoški inštitut. http://www.mizs.gov.si/ijleadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2017/Por_evalv_sp_ZUOPP_FINAL_170425.pdf

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2023). <https://imss.dz-rs.si/IMiS/ImisAdmin.nsf/ImisnetAgent?OpenAgent&2&-DZ-MSS-01/aeccb637a42412653957fe9a6d910152ac2a9984f58f4350e402d93af3d65118>

Že od leta
2003



Vodenje v vzgoji in izobraževanju

- **Pogledi na vodenje** – teoretični prispevki o vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij.
- **Izmenjave** – novosti v organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju, projekti in primeri dobre prakse.
- **Zanimivosti** – predstavitve knjig in revij s področja vodenja v izobraževanju, zanimive osebnosti v vodenju v izobraževanju, vloga in naloge ravnateljev v drugih državah in poročila s posvetov in konferenc.

Že od leta
1969



Vzgoja in izobraževanje

Kaj revija prinaša?

- **Aktualni** strokovni in znanstveni prispevki priznanih slovenskih strokovnjakov s področja šolstva.
- Dajemo »glas učiteljem«, ki objavljajo prispevke s primeri dobrih praks.
- Pozornost namenjamo **sodobnim pedagoškim trendom – pristopom**, ki spodbujajo aktivno vlogo učencev.
- Posvečamo se **spodbudnemu in varnemu učnemu okolju** oz. **vzgojnim in psihosocialnim temam**.
- Skrbimo za **profesionalni razvoj učiteljev** in za uveljavljanje učiteljskega poklica.
- Osredotočamo se tudi na **pedagoško vodenje** in poslanstvo ravnateljev, saj predstavljajo enega ključnih vzvodov za spremembe v šolstvu.

Vabljeni k branju in soustvarjanju naših revij.
Veseli bomo vaših prispevkov.

Intervju z zaslužno profesorico dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič

Ljubljana, 14. marca 2023

Pogovarjala se je **Tamara Malešević**,
Zavod RS za šolstvo



»Socialno delo se me še danes tiče, saj je zame bilo vedno pomembno videti, razumeti drugega. In morda lahko še pomagam,« nam pove upokojena zaslužna profesorica Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič.

Povod za ta intervju je aktualna posodobitev programskih smernic za svetovalno delo. Leta 1999 ste bili članica skupine ekspertov z našega področja, ki je soustvarjala danes še veljavni konceptualni dokument. Takrat ste napisali dokument, ki svetovalnim delavcem v vrtcih, šolah in domovih petindvajset let pomeni za vse stroke poenoteno strokovno izhodišče za svetovalno delo v vzgoji in izobraževanju. V sedanjem času želimo aktualizirati koncept svetovalnega dela, ki ste ga

takrat ustvarili v odprtem, strokovnem in jedrnatem dokumentu, saj je še danes po ocenah večine praktikov relevanten kljub kompleksnim družbenim spremembam, ki so se zgodile v tem času in spremenile potrebe svetovancev.

Socialno delo, ki ste se mu posvetili ves čas vašega poklicnega delovanja, temelji na pomoči družini. Kaj pa današnja družina potrebuje od prtccev, šol in drugih vzgojno-izobraževalnih ustanov?

Po končanem študiju psihologije sva s kolegom Bernardom Stritihom prišla na Višjo šolo za socialno delo in tam sem ostala do upokojitve pred tremi leti. Željni smo bili znanja o tem, kako pomagati ljudem. Takrat je bilo malo znanja na tem področju. Zelo nas je zanimalo, kako podpreti človeka v stiski.

Družina je pomembna. Vendar je vedno začetek pri posamezniku – razumevanje človeka, nato spremembe v svetu in nato družina. Zame je bilo vedno razkošno soustvarjati z družinami. Te so vedno bile moji sodelavci v iskanju pomoči. Otrok je ekspert svojih izkušenj. Prav to izkušnjo, si želim, da bi družine dobile od vseh vzgojno-izobraževalnih ustanov.

Kaj svetujete mladim kolegom, da bi postali dobri strokovnjaki v podpori in pomoči posameznikom, da bi zgradili svoj način, svoj model pomoči drugim?

Prenesla bi jim svojo izkušnjo: kakšno zadovoljstvo, celo užitek, prinašajo procesi pomoči, ko soustvarjamo z ljudmi! Kaj vse dobrega doživljamo ob opazovanju in poslušanju ljudi, potrebnih pomoči, ter skupnem iskanju rešitev za njih. Zanimivo je, ker so vse poti odprte, ko soustvarjaš z njimi. Zanimivo je tudi raziskovanje novih metod pomoči.

Del otroštva ste preživeli v Prekmurju. Kako je vas zaznamovalo to okolje?

Mene je zelo zaznamovala diplomatska služba mojega očeta, kar je pomenilo, da smo živeli v različnih državah. S sestrami smo se morali učiti novih jezikov, se prilagajati novim šolam in okoljem v Španiji, Švici, Srbiji, na Madžarskem. Zame je bila pomembna moja draga babica iz Prekmurja, ki me je naučila, da lahko mirno živim in da bom zmogla z optimizmom in odprtostjo iti naprej kljub močni čustveni bolečini, ki se včasih zgodi, saj bo ta minila. Tako me je zaznamovala njena ljubezen.

Opisujete svoje lepo otroštvo. Kaj vas je potem pripeljalo v socialno delo, v poklicno delovanje za pomoč ljudem v stiski?

Citati iz knjige »Soustvarjanje v šoli« učenje kot pogovor«

»V šolo pride vsak otrok, v sodelovanje so povabljeni vsi starši, zato je tako pomembno, da prav šola zagotovi izkušnjo sodelovanja, izkušnjo soustvarjanja v skupnosti, ki nikogar ne izključuje.«

»Nekoč se je zdelo, da vse odgovore imajo starši in učitelji, ki so se lahko trdno naslonili na družbene norme in vrednote; naloga otrok je bila zgolj, da se po njih ravna. Danes to ni več mogoče. Otroci in odrasli potrebujemo odprte prostore za pogovor, da skupaj raziščemo, kako bomo skupaj živeli. To je nova svoboda, a zahteva novo učenje za odgovorno ravnanje z njo.«

Babica me je naučila, da lahko bolečino zdržim in preživim mirno. Zato vidim v vsem lepe stvari. Vedno iščem dobro, ker hočem naprej. Verjamem, da vedno obstajajo ljudje, ob katerih zmorem delovati, nadaljevati. V družini smo se tri sestre naučile pomagati druga drugi. Selitve družine zaradi očetovega dela in nova okolja so od nas zahtevala veliko prilagajanja. Iskali smo tudi pomoč drugih ljudi, v šoli, okolju. Odraščala sem s to pomembno življenjsko izkušnjo, da sprejemam pomoč drugih. To mi je tudi odprlo pot v socialno delo.

Kaj lahko socialni delavec specifično prinaša timu svetovalnih delavcev?

Predvsem model soustvarjanja v procesu pomoči, kot je to podrobneje napisano v moji knjigi Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor (2008).

»e nekaj časa je aktualno povezano priseljevanje družin v Slovenijo. Kaj svetujete vrtcem in šolam, da podprejo vključevanje otrok in mladostnikov iz tujejezičnega okolja in drugih kultur v slovenski vzgojno-izobraževalni prostor?

Socialno delo se začne, ko vsi drugi malce omagajo.

Treba se je srečati z vsakim otrokom v njegovem svetu, z vsemi otroki, pa tudi s priseljenci. Stopiš mu bliže, pogledaš, kje je ta otrok zdaj, in to morajo biti redna srečevanja. Sproti se moramo učiti, kako naprej. Vsak dan naj učitelj poišče stik s tem otrokom, to je pomembno. Nato se začne učenje. Da bi se lahko začel proces soustvarjanja, odrasli mora stopiti do otroka. Ta stik med njima mora trajati, biti reden, vsakodneven. Nato se lahko šele začne počasno učenje, s potrpežljivostjo. Ravno takšna je bila tudi moja izkušnja v šoli v Švici, kjer sem bila na novo priseljena in nisem govorila nemško. Vsi odrasli so lahko na šoli podpora novemu učencu oz. aktivirajo vrstnike za ta namen. Zelo je pomembno, da se zavedamo, da otrok potrebuje osebo, s katero se bo redno povezoval v začetnem obdobju prilagajanja, ki je zaveznik, ki daje čustveno zavetje in varnost. Otrokov neuspeh namreč pomembno zaznamuje tudi učitelja.

Skupaj z Janezom Bečajem, Sonjo Pečjak, Metodm Resmanom, Tanjo Bezič, Ksenijo Bregar Golobič

idr. ste ustvarjali dokument Programske smernice za svetovalno službo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (1999). Kako je nastajal?

Šlo je za proces soustvarjanja. Vsaka stroka pa je dodala svoja specifična znanja. Veliko sem napisala sama, izhajajoč iz socialnega dela, vendar je vse potekalo ob skupnem razmišljanju, v soustvarjanju s kolegi. Besede smo želeli zapisati preprosto, da bi se jih lažje udejanjalo.

Izziv takratne skupine ekspertov, ki ste pisali programske smernice leta 1999, je bil, da ste pisali prvi takšen dokument, ki je urejal področje svetovalnega dela. Aktualna ekspertna skupina pa ima nalogo posodobiti ta dokument v psihosocialnem kontekstu, ki je postal še bolj kompleksen. Kaj bi sporočili tej skupini?

Obvarovati je treba procese pomoči. Procesu pomoči, ki podpirajo otroke, so v današnji družbi še bolj pomembni. V socialnem in svetovalnem delu moramo narediti uporabni red za strokovnjake v praksi. Vse smo že preizkusili in dokazali s timskim soustvarjanjem. Programske smernice za svetovalno službo so dokument, ki poskuša narediti tak red. Želim si, da bi tudi novi delovni skupini uspelo razmišljati in razvijati smernice v soustvarjalnem procesu.

Takrat je vaš ekspertna skupina lucidno izpostavila pomen razvojnega in preventivnega dela svetovalne službe poleg dejavnosti pomoči? Kako ste prišli do tega modela?

Otrok v tem posebnem obdobju razvoja potrebuje eno osebo v šolskem prostoru, en odnos, katerem je na trenutke on v središču, v katerem ga ta oseba kontinuirano varuje in podpira. Ta proces in odnos delujeta preventivno za njega. To je med drugim tudi razvojno-preventivno delo. Preprosto je. Pri razvojno-preventivnem delu in dejavnostih pomoči izhajamo iz otrok. Pri prvem delujemo nekoliko prej, da bi zmanjšali dejavnike tveganja in možnost neželenih izidov.

Ali sta vrtec in šola kot varovalna dejavnika, kot institucionalizirana skupnost izgubila svojo moč, da bi

podprla razvoj otrok in mladih? Kako je svetovalna služba lahko danes uspešna pri tem, da ustvarja varovalno mrežo, skupnost za otroke, ki potrebujejo pomoč?

Menim, da je vse enako kot prej, če govorimo o potrebah otrok, družin, učiteljev idr. Odrasli v šoli ne morejo gledati stran, ko vidijo, da otrok potrebuje pomoč. Preprosto se odrasli morajo odzvati na potrebe in stiske otrok, razvijati empatijo in odkrivati svoj osebni smisel v tem trajnem procesu – vedno neki otrok potrebuje podporo odraslega individualno ali v spodbujanju nastajanja dobre skupnosti vrstnikov.

Socialni delavci se dnevno srečujejo z najtežjimi družinskimi zgodbami naše družbe. Kako jim uspeva vsakič znova najti smisel? Kaj se od njih lahko naučimo svetovalni delavci v vzgojno-izobraževalnih zavodih?

Pomaga jim odprtost in odpornost, ki temelji na primarnem doživljanju sprejetosti, zavetja, varne točke, h kateri se lahko vedno vračajo in po premoru znova nadaljujejo. O moji osebni izkušnji z babico sem govorila prej in prepoznavam jo v socialnem delu.

Skupaj z drugimi člani ekspertne skupine ste ustvarili Programske smernice za svetovalno delo v vrtcih šolah in domovih in ste nam jih leta 1999 dali v roke. Združili ste različne prole svetovalnih delavcev za isti namen, povezali in usmerili ste nas v izbrano smer, ustvarili ste »uporabni red« na tem področju. S tem ste nam ponudili varno točko, h kateri se lahko vedno vračamo, ko smo v dilemi, ko se moramo ustaviti in premisliti »postanek, da bi nas duša dohitela (Soustvarjanje v šoli, 2008)« ter »ez nekaj časa nadaljevati pot. Podobno opisujete negovanje lastne moči in smisla pri nenehnem soustvarjanju novega znanja z drugimi, v novem svetu, novem času, vedno znova in znova.

Hvala vam za vse vaše deljeno znanje in modrost, profesorica Gabi Čačinovič Vogrinčič. ■

Kako nam je priročnik *Individualizirani programi – Priročnik za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami* lahko v pomoč

Marija Mohar,
OŠ Gradec



Šolski svetovalni delavci se pri svojem delu srečujemo s širokim spektrom izzivov, ki v nas večkrat puščajo sledi nerazrešenih ali nezaključenih pogovorov in želja po uvedbi sprememb, ki bi nam omogočale dobro, predvsem pa strokovno delovanje.

Naš izobraževalni sistem spodbuja vključevanje učencev s posebnimi potrebami v osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Vodilni strokovni koncept je torej vključujoč način dela z otroki s posebnimi potrebami, ki zahteva učiteljev pogled na razred kot na skupnost različnih, izvirnih posameznikov. Izpostavljena je potreba po prilagajanju okolja otroku. Poleg ovir, ki izhajajo iz otroka oziroma njegove narave, se namenja pozornost tudi pogojem in oviram iz učnega okolja, torej tistim, ki učencu onemogočajo optimalno učenje in razvoj.

Večkrat se srečujemo z željo, da v svoji strokovnosti rastemo in hkrati zadostimo zahtevam po ustrezni ter kakovostni dokumentaciji, iz katere izhajamo pri svojem delu.

V letu 2022 je bila na Zavodu RS za šolstvo imenovana delovna skupina za oblikovanje Smernic za pripravo in spremljanje individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V procesu nastajanja le-teh je nastal tudi Priročnik za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami. Nastali priročnik je zaradi svoje strokovne utemeljenosti in nazornega ter sistematičnega prikaza elementov individualiziranega programa zelo uporaben v praksi. Priročnik podaja veliko uporabnih konkretnih primerov prakse, ki odpirajo širše razumevanje in ponujajo nove načine soočanja z izzivi.

Priročnik nam daje dodatno oporo pri vseh korakih sodelovanja, povezanega z otroki s posebnimi potrebami. Vpelje nas skozi trenutno zakonodajo, pravilnike ter priporočila. Pojasni nam načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Z več slikovnimi, grafičnimi in prikazi primerov iz prakse nas učinkovito vodi skozi proces priprave in spremljanja individualiziranega programa, hkrati pa tudi navaja izsledke vrzeli, ugotovljene ob Analizi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami v letu 2021.

Vloge posameznih članov, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč – razrednik, učitelj, svetovalni delavec idr. –, so zelo dobro porazdeljene in pojasnjene. Opisan je način kakovostnega timskega sodelovanja v fazah načrtovanja, poučevanja in izvajanja ter evalvacije. V veliko pomoč nam je shematični prikaz primera protokola dela strokovnih skupin in porazdelitev nalog ter odgovornosti članov.

Čeprav starši niso člani strokovne skupine, je sodelovanje z njimi pogosto ključno, hkrati pa nam lahko prinaša tudi nekatere izzive. Vloga staršev in načini njihovega vključevanja so dobro opisani tudi v obliki primerov, npr. dogovori za otrokovo delo doma. Ob tem je razloženo tudi, kako pomembno je vključevanje učenca v celoten proces in na kakšen način ga vključujemo vanj.

Oblikovanje in vsebina individualiziranega programa nam lahko v začetni fazi vzame kar nekaj časa, pri če-

mer skušamo to nalogo prav tako strokovno opraviti kot vse nadaljnje delo z učenci s posebnimi potrebami. V priročniku so vsi deli individualiziranega programa zelo jasno razloženi z več primeri in nam pomagajo tvoriti strokovno celoto, ki podkrepi naše delo in sodelovanje z vsemi deležniki.

Ocena učenčevega funkcioniranja je izhodišče za načrtovanje pomoči in podpore učencu. Vsebuje ključne ugotovitve in opis učenčevih zmožnosti, njegovih močnih področij, interesov, oviranosti ter posebnih potreb. Podpora pri jasni razmejitvi načrtovanja dela, tako dolgoročnih kot tudi kratkoročnih ciljev in strategij, je nazorna. Zapisani primeri nam pomagajo oblikovati enoznačne, merljive, akcijske, realne in časovno opredeljene cilje. Hkrati pa nas opolnomočijo, da ne zapisujemo enormnega števila ciljev, temveč nas strokovno podprejo pri izboru področij, na katerih učenec prednostno potrebuje pomoč in podporo. Ključne smernice za načrtovanje prilagoditev nas popeljejo tudi nazaj k osnovam dobre poučevalne prakse in jasnemu sporočilu, da prilagoditve ne pomenijo zniževanja učnih standardov. Pri tem je ključni korak stalna sprotna evalvacija njihove učinkovitosti in fleksibilno spreminjanje oz. opuščanje prilagoditev. Več ponazoril pri tem da jasne smernice za samozavestno oblikovanje le-teh.

Pomemben del, s katerim nas priročnik seznani, je tudi podporna tehnologija, zapisana v odločbi ali strokovnem mnenju, s pomočjo katere učenci s posebnimi potrebami dobivajo enake možnosti in dostopnejše izobraževanje. Pri njeni uporabi smo večkrat v strokovni dilemi, zapisani primeri v priročniku pa nam nakažejo smeri smiselne uporabe in načine opredelitve podpore v individualiziranem programu.

Fleksibilno načrtovanje oblike izvajanja dodatne strokovne pomoči (individualno, v paru, skupini ali razredu) je v učenčevo največjo korist. Strokovna skupina oblike sproti evalvira in smiselno načrtuje izvedbo dodatne strokovne pomoči tudi v razredu. Pri tem so nam za boljšo podporo ponujeni različni modeli in primeri učiteljevega vključevanja dodatne strokovne pomoči v razred.

Izvajanje in beleženje svetovalne storitve za več šol pomenita izziv. Zakonodaja nam pravila narekuje, priročnik pa nam pri tem ponuja preprosto podporo, kako to izpeljati v praksi.

Zapisi strategij za vključevanje učenca s posebnimi potrebami v skupino ter razvijanje veščin za čim večjo samostojnost v življenju in načrt vključitve v zaposlitev so ob analizi individualiziranih programov v letu 2021 manjkali v več kot treh četrтинah primerov, zakonodaja pa je pri tem jasna. Pri načrtovanju posameznih strategij je učenčeva vloga ključna, učitelj pa predstavlja zgled. Z nazornimi primeri in izhodišči ter ustrezno razlago v priročniku nam umestitev tega ne bo več težava. Vsako poglavje na koncu povzame ključne točke, ki nam nakazujejo možne smeri delovanja in nas strokovno podprejo.

Priročnik je namenjen vsem, ki se prvič soočajo s tovrstnim delom, in hkrati tudi vsem izurjenim strokovnjakom, ki že leta opravljajo takšno delo. Pomaga nam posodobiti obstoječi individualizirani program in ga izpopolniti do te mere, da bo zadostil tako strokovnim kot tudi zakonskim zahtevam, ponuja pa tudi ideje, npr. kako na ravni šole razdeliti delo, ustrezno voditi beleženje svetovalnih storitev ter kako se soočati z zahtevami staršev.

Menim, da priročnik lahko bistveno doprinese vsem tistim, ki si želijo imeti individualizirani program oblikovan tako, da bo tudi njegova vsebina pokazala, kaj vse zajema delo s posameznim otrokom s posebnimi potrebami. Hkrati pa nam vsebinsko pomaga pri oblikovanju manjkajočih ali morda pomanjkljivo oblikovanih delov ter nam tako daje zelo konkretno strokovno podporo. ■

DIGITALNA BRALNICA ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



Digitalni arhiv člankov iz revij ZRSŠ

Arhiv člankov iz revij



Posamezne članke iz revij, ki jih izdaja ZRSŠ, lahko poiščete v spodnjem iskalniku. Želimo vam prijetno branje. Več o posameznih revijah najdete [tukaj](#)

Iskanje po člankih (naslov, avtor, ključne besede ...)

Pošlji

prek 1500
strokovnih in
znanstvenih
člankov

V bogati zakladnici člankov enajstih strokovnih revij ZRSŠ lahko s preprostim iskalnikom poiščete članke z izbrano vsebino in jih takoj berete ali pa PDF-je člankov prenesete v svoj računalnik.

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

medvrstniško nasilje

Pošlji

Rezultati za: medvrstniško nasilje

Nasilje v razredu – kaj pa varno in spodbudno okolje?

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: mag. Mojca Pušnik • Ključne besede: medvrstniško nasilje, razredna klima, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Razredna klima kot varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v šoli

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: mag. Ingrid Klemenčič • Ključne besede: medvrstniško nasilje, razredna klima, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Otroški parlamenti® o varnem in spodbudnem učnem okolju

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: Marko Rengeo • Ključne besede: medvrstniško nasilje, varno in spodbudno učno okolje, otroški parlament, participacija otrok in mladih

PDF

Strategije za vključevanje socialno zavrženega učenca v skupino vrstnikov

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 3-4/2018 • Avtorji: mag. Zlatica Gazvoda • Ključne besede: medvrstniško nasilje, socialna vključenost, socialni pedagog, spodbujanje socialne vključenosti učencev

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

Jerneja Bone

Pošlji

Rezultati za: Jerneja Bone

Naloge utemeljevanja na Nacionalnem preverjanju znanja matematike: analiza nekaterih vidikov nalog in uspešnosti reševanja

Članek iz: Matematika v šoli 1/2020 • Avtorji: Jerneja Bone • Ključne besede: Matematika, utemeljevanje, naloge

PDF

Preverjanje znanja učencev na daljavo s kompleksno zastavljenimi nalogami

Članek iz: Matematika v šoli 1/2021 • Avtorji: mag. Magda Čevček, Jerneja Bone • Ključne besede: Matematika, preverjanje in ocenjevanje znanja na daljavo, naloge iz vsakdanjega življenja

PDF

Vloga skrbnika vzgojno-izobraževalnega zavoda v projektu: od informatorja do sodelavca

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 1-2/2018 • Avtorji: Jerneja Bone, mag. Mariza Skvarč • Ključne besede: skrbnik, vzgojno-izobraževalni zavod, kritični pristanek

PDF

Poučevanje in učenje učenja matematike – iz teorije v prakso

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 3/2017 • Avtorji: Jerneja Bone, Amela Sambolc Beganović • Ključne besede: Matematika, učitelji, učenje učenja, učne strategije, tematski sklop

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

pedagoško vodenje

Pošlji

Rezultati za: pedagoško vodenje

Vloga hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljev

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2/2021 • Avtorji: Vesna Lešnik • Ključne besede: profesionalni razvoj, pedagoško vodenje, izobraževanje na daljavo, hospitacije

PDF

Pedagoško vodenje razrednikov s poudarkom na uvajanju nekaterih elementov varnega in spodbudnega učnega okolja ter s povezovalnim sodelovanjem s starši

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: Alisa Ptinčič Rohler, dr. Milena Klemenčič • Ključne besede: pedagoško vodenje, razrednik, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Izhodišča za pedagoško vodenje v inkluzivni šoli

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: dr. Natalija Vovk Ornik, Mariam Stanonik • Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, inkluzivna kultura, pedagoško vodenje

PDF

Pedagoško vodenje za spodbujanje učenja v učehih se skupnostih

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: mag. Andreja Čuk • Ključne besede: učeča se skupnost, sodelovalna kultura, profesionalni razvoj, učenje drug od drugega

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

digitalno državljanstvo

Pošlji

Rezultati za: digitalno državljanstvo

Razvijanje digitalnega državljanstva na razredni stopnji

Članek iz: Razredni pouk (3/2021) • Avtorji: Mojca Dolinar • Ključne besede: izobraževanje za digitalno državljanstvo na razredni stopnji, prisotnost na spletu, pravice na spletu, dobro počutje na spletu, metode in strategije za razvoj digitalnega državljanstva

PDF

www.zrss.si/arhiv-clankov

