

šd šolsko svetovalno delo

REVILJA ZA SVETOVALNE DELAVCE
V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH
letnik XXIII, številka 2/3, 2019



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Vodilna tema

- > Čustvena varnost otrok,
pot do uspešnega učenja
in socialne zrelosti

Teorija v praksi

- > Percepcija pedagogov
o njihovih kompetencah za delo
v šolski svetovalni službi
- > Evalvacija šolskega preventivnega
programa TO SEM JAZ

2/3

Poštnina
plačana
pri pošti
1102
Ljubljana



ISSN 1318 - 8267

9 771318 826002

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



Priročnik ponuja odgovore na vprašanje, **katero dodano vrednost formativno spremljanje prinaša svetovalnemu delu in kako?** Poleg teoretičnih prispevkov vsebuje tudi dvanaest primerov razvojno-preventivnih dejavnosti s treh področij:

- karierne orientacije,
- učenja in poučevanja ter
- osebnega in socialnega razvoja posameznika.

Vsi primeri iz prakse vključujejo tudi opise orodij, ki vam bodo pomagala pri delu z otroki. V središču je učenec in njegova vloga pri oblikovanju lastne učne poti.

160 strani, A4 format

NAROČILNICA

Naročamo izvodov **Formativno spremljanje pri delu svetovalnih delavcev** (cena **13,90 €**)

Naročnik:

Naziv naročnika (šola, ustanova):

Ulica:

Kraj in poštna številka:

Davčna številka (za pravne osebe)

SI



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Naročanje:

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

Datum: _____

Podpis: _____

Žig: 



ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
letnik XXIII,
številka 2-3
Ljubljana 2019
ISSN 1318-8267

Uredništvo:
dr. Brigita Rupar, (odgovorna
urednica)

mag. Tanja Bezić
mag. Cvetka Bizjak
dr. Petra Gregorčič Mrvar
mag. Tamara Malešević
Urška Mrgan
Tina Pirc
dr. Milko Postrak
dr. Tomaž Vec
Marina Vidmar

Urednica založbe:
Simona Vozelj

Jezikovni pregled:
Mira Turk Škraba

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

Oblikovanje:
Suzana Kogoj

Računalniški prelom:
Design Demšar d. o. o.

Tisk:
Para d. o. o.

Naklada:
580 izvodov

Izdajatelj in založnik:
Zavod Republike Slovenije za
šolstvo

Predstavniki:
dr. Vinko Logaj

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

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

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

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo,
2019

Vse pravice pridržane. Brez
založnikovega pisnega dovoljenja ni
dovoljeno nobenega dela revije na
kakršenkoli način reproducirati, kopirati
ali kako drugače razširjati. Ta prepoved
se nanaša tako na mehanske oblike
reprodukcije (fotokopiranje) kot na
elektronske (snemanje ali prepisovanje
na kakršenkoli pomnilniški medij)
medijske oblike reprodukcije.

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Spoštovane bralke in bralci,

tokrat smo vam poslali **revijo brez zaščitne folije**. Za to smo se odločili
po premisleku zaradi škode, ki jo le-ta povzroča. Na leto namreč
razpošljemo prek **14.000** izvodov revij, zaviti v folijo.



Zavedamo se, da se nezaščiten revija lahko
pri dostavi poškoduje, pa vendar se nam to
zdi sprejemljivo v primerjavi s škodo, ki jo
14.000 zaščitnih folij povzroča okolju.

Upamo, da boste našo odločitev sprejeli
z razumevanjem.

Na e-naslovu zalozba@zrss.si bomo veseli
vašega odziva.



Varna

telesna in čustvena navezanost na
starše je za otroka izredno pomembna
in je temelj vseh poznejših odnosov.
Pozitiven čustveni stik, sprejemanje

in čustvena bližina v otroštvu so temelji, na katerih se oblikujejo iskreni
medčloveški odnosi in zdrav osebni razvoj. Navezanost se kaže kot
stabilen vedenjski vzorec, ki otroku zagotavlja bližino odraslega in ga ščiti pred
raznovrstnimi nevarnostmi. Odnos navezanosti vzpostavljata tako odrasli kot
otrok, vsak s svojimi zmožnostmi in potrebami. Ključno pa je, kako odrasli
zadovoljujejo otrokove potrebe, predvsem potrebo po telesnem in čustvenem
stiku. Zanimarjen otrok doživlja velike čustvene stiske, ki se v mladostništvu
lahko izrazijo na najrazličnejše načine od motenj hranjenja, motenj vedenja,
učnih težav do različnih oblik zasvojenosti, depresivnosti, fobij.

Kako izjemno pomembna je čustvena varnost v odraščanju, lepo osvetljuje
Katarina Kompan Erzar v vodilni temi te številke. Pri tem izhaja iz novih
spoznanj polivagalne teorije avtorja Stephena Porgesa in raziskav
nevroznanstvenika Daniela Siegla. Avtorica predstavlja socialni krogotok kot
najbolj primeren način odzivanja človeka na dražljaje iz okolja in izpostavlja,
kako je pomembno, da uravnavajo te dražljaje odrasle osebe, ki so otroku ali
mladostniku naklonjeni. Na ta način odrasli vzpostavijo varen prostor, kjer je
mogoče socialno in čustveno učenje v pravem pomenu besede.

Krepitev duševnega zdravja otrok in mladostnikov je ena od pomembnih
nalog šole, za katero pa žal v vsakodnevnem hitenju po uresničevanju ciljev
iz učnih načrtov in preslabi usposobljenosti učiteljev za te vsebine običajno
zmanjka časa. Večkrat bi se morali spomniti na citat Carla Gustava Junga, da je

»kurikulum nujnost, toda toplina je življenjsko potrebna rožam in otrokovi duši za njuno rast« (v Peklaj in Pečjak, Psihosocialni odnosi v šoli, 2015). Učitelji s svojim odnosom do učencev dolgoročno vplivajo na njihovo uspešnost v šoli in življenju. Prav tako lahko z različnimi dejavnostmi vplivajo na razvijanje pozitivne samopodobe, ustrezne komunikacije, odnosnih spretnosti in osebnostne čvrstosti ter v končni fazi dobrega duševnega zdravja mladostnikov. Program To sem jaz, ki je nastal že daljnega leta 2001 in je izšel v obliki priročnika leta 2011 v okviru Nacionalnega inštituta za javno zdravje, daje dobre rezultate z vidika razvijanja socialnih in čustvenih veščin učencev. Evalvacija je pokazala vrsto pozitivnih učinkov od spremembe razrednega vzdušja do boljših odnosov med učenci. Učenci so se naučili različnih strategij spoprijemanja s problemi v medosebnih odnosih, postali so bolj povezani in sodelovalni, pripravljeni sprejemati tudi vrstnike, ki so bili sicer izločeni. Več si lahko preberete v članku avtorjev tega programa.

Monika Merhar se je lotila pregleda objavljenih člankov v prvih dvajsetih letih izhajanja naše revije in ugotovila, da je bilo objavljenih 529 člankov, med katerimi so jih največ prispevali psihologi (211), pedagogi (127) in potem sledijo še vsi drugi profili. Avtorica te podatke povezuje s podatki o zaposlovanju različnih profilov svetovalnih delavcev. Zanimiv je tudi podatek, da so v prvih desetih letih izhajanja največ člankov napisali osnovnošolski svetovalni delavci, v zadnjem obdobju pa avtorji, ki niso zaposleni v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Raziskava Mateje Ozvaldič je pokazala, da pedagogi zelo visoko ocenjujejo lastno kompetentnost za delo v šolski svetovalni službi. Raziskavo je izvedla s pomočjo anketnega vprašalnika in se pri tem naslonila na petstopenjski kompetenčni model pedagogov po Staničiču. Raziskovalec jih razvrsti na osebne, razvojne, strokovne, medosebne in akcijske. Kasneje so jim dodali še kompetenco evropske dimenzije izobraževanja. Avtorica je ugotovila, da so pedagogi pripisali najvišjo oceno osebnim kompetencam, najnižjo pa razvojnim kompetencam in kompetencam evropske dimenzije. Poudarja, da je za razvoj kompetentnosti pedagogov poleg njih samih pomembna tudi podpora šolske politike in koncept dela tako na ravni sistema kot na ravni vsake šole.

Pri pisanju poročil o otrocih s posebnimi potrebami je priporočljivo slediti smernicam in napotkom, ki jih v svojem prispevku sistematično in pregledno predstavlja Branka Jurišić. Kot navaja, je treba pred začetkom razmisliti o ključnih vprašanjih, kot npr. kaj želimo sporočiti, komu je namenjeno poročilo in kateri podatki ga podpirajo. Končni cilj vsakega poročila je pomoč otroku pri premagovanju težav, ki mu jo morajo zagotavljati tako pedagoški delavci kot starši.

Prehod mladih iz šole na trg dela je pomembna prelomnica v življenju posameznika. Zaposlitev pomeni redne prihodke, vključenost v družbo in občutek lastne vrednosti, da lahko človek poskrbi za svoje potrebe. V zadnjih desetletjih je opazen trend podaljševanja izobraževanja, ki pomeni nekakšen socialni korektiv. Vendar ima takšen trend tudi negativne posledice. Mladi se zaposlujejo čedalje kasneje in si kasneje ustvarjajo družine. Še posebno težko se zaposlijo mladi s posebnimi potrebami. Veliko jih ostane doma na plečih staršev in družbe. Prav zato je posebno dobrodošel projekt Prehod mladih, ki skrbi za socialno vključenost mladih s posebnimi potrebami in služi kot vmesnik med šolo in trgom dela. Izvajalci projekta, ki je opisan v članku Maje Zovko Stele in kolegov, opozarjajo na potrebnost sistemske ureditve tega problema.

Socialna vključenost otrok priseljencev je eden ključnih dejavnikov za njihovo psihosocialno dobrobit v novem okolju, njihovo učno uspešnost in v nadaljevanju uspešnost na trgu dela. Za razvoj relacijskega vidika socialne vključenosti je ključni dejavnik občutek pripadanja. V prispevku Mateje Štirin in

Anje Podlesek predstavljamo rezultate evalvacije s predlogi za nadaljnje delo z otroki priseljenci, pri čemer so izpostavljene prednostne naloge: vzpostavitev in krepitev partnerstev med otroki, šolskim osebjem, starši in lokalnimi skupnostmi ter usposabljanje in izobraževanje strokovnih delavcev.

V rubriko poročil smo umestili tri prispevke. Saša Bogataj Suljanović piše, kako se povezujejo svetovalne delavke iz šol v Škofji Loki v okviru lokalne akcijske skupine. Njihovo prostovoljno in vse pohvale vredno delo je omogočiti otrokom, mladostnikom in njihovim staršem možnosti za kakovostno preživljanje prostega časa. Izvajajo športnorekreativne dejavnosti za otroke, ob sobotah organizirajo družinsko rekreacijo in predavanja za starše. Obenem poskrbijo tudi za svojo strokovno rast.

Mojca Juriševič predstavlja delovanje Društva psihologov Slovenije in še posebej njegovo sekcijo za vzgojo in izobraževanje. Kot piše, so aktivnosti društva mnogovrstne in segajo na različna področja psihološke stroke. V letu 2019 so prizadevanja društva usmerjena predvsem v organizacijo 8. kongresa ter v sprejetje zakona o psihološki dejavnosti.

V članku Andreja Gregorača pa si lahko preberemo, kako so se v intervizijske skupine povezali strokovni delavci Vzgojnega zavoda Kranj in svetovalni delavci kranjskih osnovnih šol. Avtor poudarja, da je takšno sistemsko povezovanje institucij v lokalnem okolju zelo koristno pri prepoznavanju in strokovni obravnavi medvrstniškega nasilja in drugih rizičnih vedenj na šolah.

Dragi bralci in bralke, ob prebiranju tokratne dvojne številke revije vam želim veliko dobrih strokovnih razmislekov.

Brigita Rupar,
odgovorna urednica



Vključujoča šola

Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Danes mnogo učiteljev ugotavlja, da tradicionalni pristopi pri vzgojno-izobraževalnem delu niso več ustrezni, ker ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev in dijakov. V ospredje prihaja koncept sodobne šole, ki ga podpira inkluzivna paradigma.

Da bi v slovenskih vrtcih in šolah še okrepili procese, ki podpirajo takšne pristope, je na Zavodu RS za šolstvo nastal priročnik Vključujoča šola.

Priročnik obsega **6 zvezkov**, zbranih v mapi, cena 15,00 €



PROTOKOLI **PRIMERI KOLEGIALNEGA**
SOCIALNE IGRE **PRIMERI** **PODPIRANJA**
PRAKTIČNI PRIMERI **TEORETIČNA IZHODIŠČA** **KONKRETNE**
STRATEGIJE
IDEJE ZA DELO V RAZREDU
VPRAŠANJA ZA REFLEKSIJO

Zakaj vključujoča šola

Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu

Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost

Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost

Tudi učitelji smo učenci

Vključevanje v vrtcu

Pri nastajanju priročnika je sodelovalo več kot 25 svetovalcev Zavoda RS za šolstvo z bogato pedagoško prakso, z dobrim poznavanjem raziskav in teoretičnih izhodišč ter s številnimi izkušnjami na področju razvojnega dela in svetovanja.

Raznolikost
je naša
priložnost

Vključenost
je naš cilj

Formativno
spremljanje
je naša pot



Uvodnik

- > Brigita Rupar 1



Vodilna tema

- Čustvena varnost otrok, pot do uspešnega učenja in socialne zrelosti
> Katarina Kompan Erzar 6

Teorija v praksi

Analize in prikazi

- Evalvacija šolskega preventivnega programa TO SEM JAZ
> Nataša Sedlar, Dušica Boben, Ksenija Lekić, Alenka Tacol,
Nuša Konec Juričič, Petra Tratnjek, Domen Kralj in Saška Roškar 14
- Pregled objavljenih člankov v reviji Šolsko svetovalno delo
v prvih dvajsetih letih izhajanja
> Monika Merhar 27
- Percepcija pedagogov o njihovih kompetencah za delo
v šolski svetovalni službi
> Mateja Ozvaldič 34
- Kako napisati poročilo o otroku s posebnimi potrebami –
smernice in napotki
> Branka D. Jurišić 45
- Mladi s posebnimi potrebami na prehodu v zaposlitev
> Maja Zovko Stele, Karl Destovnik, Tatjana Dolinšek in Mojca Arh 57
- Občutek pripadanja in socialna vključenost otrok priseljencev
> Mateja Štirn, Anja Podlesek 68

Poročila

- Preventivne dejavnosti svetovalnih delavk na občinski ravni
v okviru lokalne akcijske skupine
> Saša Bogataj Suljanović 84
- Društvo psihologov Slovenije in Sekcija psihologov v vzgoji in
izobraževanju
> Mojca Jurišević 90
- Intervizijska srečanja strokovnih delavcev Vzgojnega zavoda Kranj in
svetovalnih delavcev osnovnih šol v Kranju in okolici
> Andrej Gregorač 93



Otrokov občutek varnosti in krepitev socialnega krogotoka¹

IZR. PROF. DR. KATARINA KOMPAN ERZAR

Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani, Fakulteta za psihoterapevtsko znanost Sigmunda Freuda Ljubljana, Študijsko-raziskovalni center za družino

.....

● **Izvleček:** V prispevku avtorica predstavlja najnovejša odkritja polivagalne teorije Stephena Porgesa, na podlagi katere se je razvil bolj učinkovit in poglobljen pogled na razvoj otroka, proces učenja in otroško vedenje. Teorija pojasnjuje, da otrokovo odzivanje največkrat izhaja iz avtonomnega odzivanja na zaznano nevarnost in da je aktivacija socialnega krogotoka najbolj učinkovit način ustvarjanja varnosti. Dražljaji, ki sprožajo samodejni obrambni odziv pri otroku, niso zgolj nevarnosti v njegovem fizičnem okolju, temveč tudi čustvene napetosti iz medosebnega okolja, nadalje hrup, pritisk, rezki zvoki in drugi dražljaji, ki jih je v naši okolici dosti več, kot se jih zavedamo. Prepoznavanje različnih virov dražljajev in poznavanje delovanja socialnega krogotoka nam lahko pomaga ustvariti razmere za bivanje in učenje, ki bodo dovolj varne, da bodo ustavile obrambno odzivanje otrok in omogočile njihovo optimalno sodelovanje v vrstniškem in šolskem okolju.

Ključne besede: avtonomno odzivanje, varna navezanost, socialni krogotok, razvoj otroka, vzgoja.

¹ Prispevek je nastal na podlagi poglavja iz avtoričine knjige *Družina, vezi treh generacij*.

A Child's Sense of Security and Strengthening the Social Circle

● **Abstract:** In the article the author presents the latest discoveries of the Polyvagal Theory by Stephen Porges, which has led to a more efficient and in-depth understanding of a child's development, learning process and behaviour. The theory explains that a child's reaction most often stems from an autonomic response to a perceived danger and that the activation of a social circle is the most effective way of creating safety. The stimuli that trigger an automatic defensive reaction in a child are not only the dangers in the child's physical environment, but also the emotional tension in the interpersonal environment, as well as noise, pressure, high-pitched sounds and other stimuli that surround us in far greater numbers than we are aware of. Recognising the different sources of the stimuli and being familiar with the functioning of the social circle can help us to create conditions for living and studying that are safe enough to prevent the children's defensive reactions and enable them to optimally participate in the peer and school environment.

Keywords: autonomic response, safe connectedness, social circle, child development, upbringing.

1 Varnost je temelj zdravega otroškega razvoja

Z razumevanjem delovanja možganov in živčnega sistema ter njune vpetosti v človekovo odzivanje, čustvovanje in vedenje se vedno bolj kažejo temeljne nevrobiološke prvine, ki omogočajo celovit razvoj in funkcionalnost posameznika. Hkrati s tem se spreminja tudi pojmovanje otrokovega razvoja in procesa učenja.

Temelj zdravega razvoja in odrasčanja je čustvena in fizična varnost (Porges 2017). Iskanje varnosti je glavni vzgib samodejnega telesnega odzivanja na zunanji svet. Ta ideja se je sprva razvila pri raziskovanju navezanosti otroka na mater oz. primarnega skrbnika v prvem letu življenja, kasneje pa se je razširila tudi na opazovanje procesa učenja pri starejših otrocih. Varnost, ki jo otroku zagotavlja fizična bližina odrasle naklonjene osebe, ni samo pogoj preživetja, ampak pogoj za otrokov vsestranski čustveni, socialni in kognitivni razvoj. Pa vendar tega pogoja za otrokov zdrav razvoj marsikatera stroka in institucija ne more vzeti dovolj resno: »Ključna vloga 'varnosti' v našem življenju je tako intuitivna in pomembna, da je prav presenetljivo, kako jo naše institucije zanemarjajo.« (Porges 2017, str. 33)

Včasih ob razpravah o vedenju in razvoju otrok dobimo občutek, da se kar ne moremo navaditi na to, da bi v središču razvoja postavili varnost, točneje otrokov občutek varnosti. Toda vedno več spoznanj nevropsihološkega, psihološkega ter pedagoškega raziskovanja in opazovanja razvoja otrok potrjuje eno in isto: za otrokov zdrav razvoj je varnost absolutno nujni pogoj. Posledice tega dejstva so izjemno daljnosežne in globoke.

Če je temelj varnost, potem sta miselni in intelektualni razvoj le vrh številnih drugih procesov, ki so v prvi vrsti čustveni in telesni, tudi doživljajski in medosebni. Vsi vemo, da se prestrašen otrok ne more učiti. Vsi smo že izkusili, kako nam občutek ogroženosti ali groze izprazni glavo in kakšne težave lahko povzroča trema, pa vendar se še najde kdo, ki bi želel otroke »učiti« z ustrahovanjem.

Razumevanje smeri in temeljev človekovega razvoja se je po desetletjih pretiranega poudarjanja kognitivnega, miselnega in racionalnega razvoja v zadnjih treh desetletjih usmerilo v čustva, doživljanje in razumevanje vpliva, ki ga imajo na nas strah, nezavedno zaznavanje nevarnosti in travmatične izkušnje. Te lahko povsem onemogočijo otrokov dostop do socialnega življenja, varnih odnosov in ustvarjalnosti. Kognitivni razvoj in tudi razvoj višjih zavestnih funkcij in delovanja sta odvisna od podlage, ki jo ustvarijo krogotoki avtonomnega živčevja v povezavi z možgani. Ti delu-

Varnost, ki jo otroku zagotavlja fizična bližina odrasle naklonjene osebe, ni samo pogoj preživetja, ampak pogoj za otrokov vsestranski čustveni, socialni in kognitivni razvoj.

jejo samodejno, torej zunaj zavesti. Ameriški psihiater Stephen Porges o tej napačni usmeritvi kritično pravi: »Starševstvo in vzgojne strategije se osredotočajo na večanje in spodbujanje kognitivnih procesov, zatirajo pa telesna občutja in impulze gibanja. Rezultat je kortikocentrična orientacija, ki poudarja miselne procese od zgoraj navzdol in zanemarljiva občutja, ki prihajajo iz telesa navzgor. Naša kultura na različne načine, vključno z izobraževalnimi in verskimi institucijami, eksplicitno podreja telesne občutke višjim miselnim procesom.« (Porges 2017, str. 33)

Tudi v drugih znanostih o človeku se v zadnjem času vedno močneje kaže potreba po globljem, bolj prvinsem razumevanju človeškega delovanja in doživljanja, saj klasične teorije o človeku, ki so temeljile predvsem na racionalističnem in behaviorističnem raziskovanju, niso prinesla pravih odgovorov. V zadnjem času je to vrzel poskušala zapolniti polivagalna teorija Stephena Porgesa, ki je človekovo socialno vedenje navezala na evolucijo avtonomnega živčnega sistema pri sesalcih in izpostavila vlogo fizioloških stanj

tok, ki podpira fleksibilno in ustvarjalno razmišljanje ter omogoča normalno delovanje spomina.

Zaznavanje dražljajev, ki sporočajo, da smo varni, je zato bistvenega pomena. Zdi se, kot da bi se moralo naše telo »naužiti« varnosti, da lahko namesto reaktivnega odzivanja na okolico, ki je značilno za delovanje v trenutkih ogroženosti, razvije pristno medčloveško odzivanje. Kaj je torej pristno človeško odzivanje na nevarnost in občutek ogroženosti? V prvi vrsti to pomeni

iskanje medosebne opore, iskanje očesnega stika in klicanje na pomoč, sprejemanje pomoči in medosebno zaupanje. Živčno nitje, ki poganja socialni krogotok, je najučinkovitejše takrat, kadar se otrok razvija v varnem okolju in lahko njegovi možgani na podlagi dovolj velike količine primernih dražljajev

Živčno nitje, ki poganja socialni krogotok, je najučinkovitejše takrat, kadar se otrok razvija v varnem okolju in lahko njegovi možgani na podlagi dovolj velike količine primernih dražljajev (izkušenj) krepijo in utrjujejo ta krogotok.

pri problematičnih vedenjskih izrazih in psihiatričnih motnjah. Pri tem je osvetlila delovanje vagusnega živčnega nitja, ki je poleg tega, da uravnava delovanje notranjih organov in je zato razprostranjeno po vsem telesu, vir človeškega parasimpatetičnega odzivanja na nevarnost. Porges ločuje tri različne samodejne odzive na zaznano nevarnost.

1. Prvi in hkrati tudi najbolj človeški odziv je aktivacija socialnega krogotoka, ki se kaže tako, da se v stiski obrnemo k osebi, ki nas lahko zavaruje in potolaži, in da takrat na obrazih ljudi prepoznamo znake varnosti in razumevanja.
2. Drugi odziv je reagiranje po načelu »boj ali beg«, ki se sproži v okoliščinah, v katerih se počutimo neposredno napadeni in se odzovemo z aktivacijo mišičevja.
3. Tretji odziv nastane v okoliščinah, ki jih naše telo zazna kot smrtno nevarne; takrat se aktivira evlucijsko najstarejši živčni krogotok (ki ga lahko vidimo tudi pri plazilcih), ki sproži mehanizem zamrznitve oziroma disociacije (Porges 2017).

Porges pojasnjuje, da z vidika varnosti oz. ogroženosti, na katero se odziva vagalno nitje, fizična odstranitev grožnje še ne prinese nujno tudi pomiritve živčnega sistema. »Občutek varnosti je odvisen od edinstvenih ključev iz okolja in odnosov, ki aktivno zaustavljajo nevronske krogotoke našega obrambnega delovanja in podpirajo zdravje, občutek ljubljenosti in zaupanja.« (Porges 2017, str. 43)

Da bi se telo pomirilo, potrebuje v prvi vrsti vsaj nekaj dražljajev iz okolja, ki bodo sprožili občutek varnosti in umirili alarmni odziv. Šele takrat se bo aktiviralo normalno telesno delovanje in z njim socialni krogo-

(izkušenj) krepijo in utrjujejo ta krogotok. Tedaj otrok lahko razvije upravičeno zaupanje in povezanost, ki mu omogočata jasnejše prepoznavanje dejanske odzgoj namišljene nevarnosti.

»Zaznavanje varnosti je pogoj tako za socialno vedenje kot za dostop do višjih možganskih struktur, ki človeku omogočajo, da je ustvarjalen.« (Porges 2017, str. 47)

Presenetljivo odkritje številnih nevroznanstvenih študij o človeškem odzivanju je, da varnost ni stvar zavestnih odločitev niti volje, ampak posledica enega od krogotokov avtonomnega živčevja, ki je neodvisen od zavesti in oprt na senzorne in interoceptivne dražljaje (Siegel 2011). Preprosto rečeno, dokler naše telo zaznava nevarnost, pa naj bo dejanska ali ne, bodo obrambne drže prevladale nad socialno držo, zato se ljudje ne moremo zares povezati med seboj, dokler ne ugotovimo, česa nas je tako zelo strah, kaj nas ogroža in kako bomo ta strah razrešili. Naše telo pri tem deluje kot detektor varnosti in nevarnosti in s tem določa naše doje-manje, doživljanje in delovanje. Samodejno se odzove na ljudi okoli sebe, na drobne detajle, kot so izraz obraza, ton glasu, geste in drža, in sproži krogotok nevarnosti (boj/beg ali zamrznitev/disociacija) ali krogotok varnosti (socialni krogotok).

Zato je zelo pomembno, kako kot zreli odrasli ljudje, starši, stari starši, učitelji in partnerji spremljamo in razumemo svoje telesne odzive. Skoznje lahko bolje razumemo sebe in druge ter med seboj ustvarjamo varnejši prostor zase in za druge. Poznavanje tega mehanizma nam omogoča temeljni obrat od zunanje varnosti k poslušanju notranjega občutka, ki nam sporoča, kdaj se že počutimo ogrožene ali v nevarnosti. Če telesne znake tega odziva sprejmemo, bomo hitreje za-

znali, kdaj smo prišli do svoje meje in kje so meje drugih ljudi, hitreje bomo začutili, da potrebujemo globljo varnost in da ne zmoremo sami. Če teh znakov ne zaznamo, nas obrambni odzivi utrjujejo v lažni samozadostnosti in sovražnosti oziroma v občutku ogroženosti od drugih ljudi in zunanjega sveta. Z zaznavanjem teh odzivov pri sebi lahko hitreje prepoznamo, kdaj hrepenimo po pravi varnosti in kako naj jo iščemo.

2 Osrednja vloga socialnega krogotoka

Človeško samodejno odzivanje temelji, kot smo videli, na treh ločenih krogotokih: dveh obrambnih in socialnem. Evolucijsko najstarejši obrambni krogotok, ki nas povezuje s plazilci, je krogotok zamrznitve in omedlevice. Ta se sproži takrat, ko človek doživlja, da je v smrtni nevarnosti in da nima nobenega manevrskega prostora več. Ta mehanizem je pogost pri novorojenčkih, ki se rodijo z dihalnimi stiskami, zlorabljenih otrocih in travmiranih ljudeh. Zaradi hude travme, ki jih je zaprla v brezizhoden položaj, se je krogotok zamrznjenja oziroma disociacije močno okrepil, da je ohranil njihovo preživetje, in postal izjemno reaktiven. Zato se kasneje v življenju hitro sproži tudi v razmerah, ki dejansko niso nevarne. Pregovor pravi: »Kogar je kača pičila, se boji zvite vrvi.« Kdor je doživel travmatično izkušnjo, se bo kasneje tudi v povsem običajnih, varnih okoliščinah burno odzival. Ta krogotok ustavi delovanje telesa, zmanjša pretok kisika in zniža srčni utrip (tako kot pri plazilcih, ki se naredijo mrtve in lahko brez kisika zdržijo cele ure). Za sesalce je ta mehanizem zelo nevaren in lahko povzroča hude telesne stiske.

Evolucijsko mlajši in bolj razvit je krogotok, ki nas pripravi na boj z nevarnostjo ali na beg pred njo. Aktivira simpatetično avtonomno živčevje, ki v nasprotju s prvim krogotokom požene kri po žilah, pospeši srčni utrip in sproži izločanje adrenalina in kortizola, ki omogočita hitro sprožanje ogromnih količin energije za hitro in učinkovito akcijo.

Evolucijsko najmlajši in tudi za človeka najznačilnejši pa je socialni krogotok, ki je tudi najučinkovitejši in za človekov občutek čustvene varnosti najbolj primeren način odzivanja. Sem štejemo spontano povezovanje z drugimi ljudmi, gradnjo zaupanja, ustvarjalnost in gibkost v soočanju z zunanjimi izzivi. Kadar je aktiven ta krogotok, ljudje doživljamo, da smo varni drug pred drugim in v rokah drug drugega. To je način, ki nam omogoča, da gradimo skupnost in da na probleme lahko gledamo kot na izzive. Tedaj skupaj v povezanosti

in zaupanju najdemo ustvarjalen odgovor na različne zahtevne okoliščine.

Živci in strukture, ki določajo socialni sistem in uravnajo izraze obraza, poslušanje, okušanje in vokalizacijo, se povežejo z nevronskimi potmi avtonomnega živčevja, ki pomiri srce in ugasne obrambe. Samodejni socialni krogotok povezuje možgansko deblo, obrazne mišice, glasilke in srce. Če razumemo svojo ranljivost na nevarnost, bomo začeli bolj spoštovati pomembnost socialnega vedenja in socialnega krogotoka pri blokiranju obrambnih odzivov in krepitvi močnih socialnih vezi (Porges 2017). Sistem povezave med telesnimi stanji in izrazi obraza ter tonom govorjenja omogoča socialno sporazumevanje, ki zahteva vzajemno uravnavanje in sprotno popravljanje »nevarnih« izmenjav. Predstavljam si mam, ki s svojim prijaznim pogledom in prijetnim glasom potolaži žalostnega otroka, potem naklonjenega dedka, ki pomiri jeznega najstnika, ali moža in ženo, ki drug drugemu skozi naklonjen pogovor in zaupno držo pomagata prebroditi stisko.

Porges pravi: »Polivagalna teorija vodi k razumevanju, da sta povezanost in vzajemna regulacija naš biološki imperativ.« (2017, str. 51) Podobno kot teorija navezanosti tudi polivagalna teorija poudarja, da je varnost

Evolucijsko najstarejši obrambni krogotok, ki nas povezuje s plazilci, je krogotok zamrznitve in omedlevice.

najprej biološka kategorija: občutek varnosti je odvisen od avtonomnega (nezavednega) živčnega sistema. Toda čeprav je biološka kategorija, se tesno in zvezno povezuje z medčloveškim socialnim svetom. Šele pomiritev fiziološkega stanja nevarnosti daje podlago za ustvarjanje varnih in zaupnih odnosov, ki sami po sebi razširijo naše zmožnosti za vzajemno uravnavanje vedenja in fiziološkega vznemirjenja. Ta krog regulacije je značilnost varnih odnosov, ki krepijo tako duševno kot fizično zdravje. V tem kontekstu naša telesna občutja delujejo kot dražljaj, ki obarva naš odziv na druge ljudi. Ko smo ogroženi, smo uglaseni na obrambe in ne dajemo varnosti niti ne zaznavamo znakov, ki bi nam sporočili, da je varno. Kadar pa naše doživljanje vodi socialni krogotok, izražamo varnost in hkrati ugasnemo svoje obrambe in obrambe drugih ljudi. Zato je tako pomembno ohranjati in gojiti fiziološka stanja, ki krepijo pozitivne značilnosti človeške izkušnje.

3 Socialni krogotok in vloga odraslih

Krogotoki našega samodejnega odzivanja so organizirani hierarhično, kar pomeni, da se najprej aktivira >

najmlajši, torej najzrelejši, potem pa, če telo še vedno zaznava nevarnost, postopoma pada na nižje ravni obrambnega delovanja. Ta proces se odvije neodvisno od naše zavestne volje. Zato dostikrat ne vemo, kaj je sprožilo našo obrambo, opazimo lahko le telesne znake, ki kažejo na to, da se je varnost podrla. Danes znanstveniki vedno znova odkrivajo, da nas socialni krogotok, če je utrjen in aktiven, najbolj varuje pred obrambno odzivnostjo. Zato je tako pomembno spoznanje, da je prav sočuten, varen stik med odraslim in otrokom tisti, ki vzpostavi in najmočnejše krepí socialni krogotok.

Ena od značilnosti razvoja otroških možganov je izjemna občutljivost na zunanje dražljaje. Množice različnih izrazov na obrazih, zvokov, barv, svetloba, vonji, hrup in množica ljudi so izjemno utrudljive za občutljive možgane. Pretirana vzdraženost možganov z dražljaji, ki sprožajo obrambne mehanizme, ter pove-

re predelati tolikšne količine neprimernih dražljajev, se odzove obrambno. Zato je pomembno, da odrasli otroku ustvari prostor, v katerem dražljajev ni preveč in da so ti predvsem usmerjeni v krepitev socialnega krogotoka.

4 Dobro delovanje socialnega krogotoka in integracija izkustva

Čeprav je socialni krogotok najpomembnejši z vidika integracije izkustva, to seveda ne pomeni, da bi bile starejše oblike avtonomnega delovanja slabše ali neprimerne. Porges poudarja, da ima vsaka oblika avtonomnega delovanja svojo nepogrešljivo funkcijo in je takrat, ko se aktivira, edini način, kako zagotoviti preživetje in prilagoditev trenutnim razmeram. Seveda pa nastopi problem takrat, ko se socialni krogotok ni dovolj

utrdiril in povezal z drugima dvema. To je npr. takrat, ko zamrznitev postane prevladujoči odgovor na vsakršne dražljaje ali ko se obrambni odziv sproži tudi takrat, ko ni dejanske nevarnosti. Kadar je socialni krogotok utrjen in dobro delujoč, se spontano poveže z drugima dvema krogotokoma. Kadar se poveže s krogotokom za boj in beg, torej aktivacijo, se to na ravni vedenja vidi kot igra, socialna igra, kadar pa se poveže z imobilizacijo, torej umiritvijo, se na ravni vedenja to vidi kot intima, popolna predanost v varnih rokah druge osebe (Porges 2017).

Obrambno delovanje pri človeku v temelju pomeni to, da naše telo stalno zaznava nevarnost in se nanjo samodejno odziva ter da nam varni odnosi pomagajo, da lahko počasi začnemo zaznavati tudi nekaj varnosti. Varne odnose zaznamujejo očesni kontakt, melodičen, pojoč, čustveno razgiban, t. i. prozodičen glas ter pretanjen občutek za regulacijo bližine in oddaljenosti. Dobro dokazano je, da varno navezani otroci lažje uravnavajo svoja čustvena stanja in izraze (Pallini 2018).

Varno navezanost lahko opazimo že pri dvoletnih otrocih. Ker je njihov socialni krogotok utrjen in dobro razvit, v stiski ne izgubljajo časa in jo takoj izrazijo, stečejo k staršem, jih pokličejo, hkrati pa se tudi zelo hitro odzivajo na starše. Takega otroka lahko starši usmerjajo že samo s pogledom in nasmehom, strogim izrazom ali naklonjenim prigovarjanjem. Hitreje ko se otrok obrne k staršem po pomoč, hitreje se tudi potolaži, pomiri ali opogumi. Klasični primeri varno navezanih otrok so otroci, ki se na igrišču veselo igrajo, raziskujejo, plezajo in lezejo po vseh mogočih igralih

Iz tega sledi, da je največja umetnost vzgoje prav sposobnost krepiti otrokov socialni krogotok, umiriti otroka oziroma omogočiti njegovim z dražljaji preobremenjenim možganom, da se sprostijo

čana količina stresa sta poglavitna vzroka raznolikih vedenjskih »izpadov« oziroma izbruhov pri otroku in težav z uravnavanjem čustev pri odraslih ljudeh (Siegel 2013).

Iz tega sledi, da je največja umetnost vzgoje prav sposobnost krepiti otrokov socialni krogotok, umiriti otroka oziroma omogočiti njegovim z dražljaji preobremenjenim možganom, da se sprostijo, da zmanjšajo napetost in predvsem da preprečijo dotok novih dražljajev, ki povzročajo stres oziroma sprožajo obrambno delovanje. To pa pomeni, da otrok potrebuje veliko zunanje uravnavanje. To uravnavanje pomeni jasno in predvidljivo strukturo in ritem, fizično prisotnost odraslega, ki ga ni strah in je otroku oziroma mladostniku naklonjen.

Naloga odraslega je, da zmanjša hrup in omili pritisk; presoditi mora, koliko zmore posamezni otrok in kako mu pomagati, da ostaja v mejah varnega in socialnega vedenja. Temeljno oporo otroku, da se umiri in da se v njem ustvari ravnovesje delovanja avtonomnega živčevja, daje prav sposobnost odraslega, da ob otrokovem »izpadu« ne pade v otroški oziroma obrambni odziv, temveč ohrani odraslo vedenje. To pomeni, da dejavno poseže v dogajanje in otroka preprosto fizično zavaruje. V trenutkih preplavljenosti s stresom se vsak otrok vede tako, kot da je sam na svetu in kot da zanj ne veljajo socialna pravila. Ker njegovo telo ne zmo-

in so pri tem okretni, tudi če so njihovi gibi še počasni in okorni; previdni, tudi če od časa do časa padejo in se včasih potolčejo, in živahni, tudi če samo sedijo v peskovniku in se igrajo z avtomobilčki. Njihov obraz je kot filmsko platno, na katerem se zrcalijo najrazličnejše podobe in izrazi. Znajo izraziti tako jezo, žalost, negotovanje in strah kot veselje, srečo, ljubezen in navdušenje. Vendar so ti izrazi vedno usmerjeni k nekemu, k staršem, drugim otrokom, včasih tudi živalim in igračam. Varno navezan otrok je tisti, ki sme izražati čustva, taka, kot jih začuti, in ki se v stiski zateče k svoji mami, protestira, ko ta odide, vendar se pomiri, ko mama spet pride nazaj in ga potolaži. To je otrok, ki je v svojem raziskovanju in izražanju sproščen in pri katerem lahko ne glede na to, ali je bolj ali manj občutljiv, bolj ali manj odziven, bolj ali manj zahteven, začutimo, da se na tem svetu počuti doma takšen, kakršen je.

Precej drugačno vedenje pa se razvije v primerih, ko socialni krogotok ne pride do izraza, ko je premalo utrjen ali ko je telo preplavljeno z alarmnim odzivom. Samozadostnost in čustvena zamrznjenost, ki ji v terminologiji polivagalne teorije lahko rečemo »plazilska« obrambna drža, zaznamuje travmatizirane ljudi. Ti nezavedno doživljajo, da so stalno v smrtni nevarnosti. Ta drža se lahko odpre samo skozi osebni stik v odnosu varnosti, z besedo, ki ima v sebi simbolično, prozodično moč, in ob osebnem stiku. Takrat je telo šele lahko bolj prežeto s tem, kar je najbolj človeškega, torej s socialnim delovanjem, in odrešeno obrambne odzivnosti.

Če telo ves čas srka samo strah in izoliranost, bo socialni krogotok premalo razvit. »Če ne moremo uravnavati naših fizioloških stanj, kar je naloga možganskega debla, v katerem se nahaja živčevje, ki kontrolira vse tri krogotoke, imamo velike težave z dostopanjem do višjih kognitivnih funkcij in z njihovim procesiranjem.« (Porges 2017, str. 135)

Kadar je socialni krogotok v polnosti aktiven, omogoča precej drugačno razumevanje in odzivanje na težje preizkušnje ter hkrati tudi razvoj miselnega sistema za razumevanje. Tako teorija navezanosti kot polivagalna teorija dokazujeta, da sodobni problem stresa ni v samih preizkušnjah in težkih okoliščinah, ki jih doživlja posameznik. Prav nasprotno, težke izkušnje in stresne okoliščine sprožijo mehanizme navezanosti in iskanja varnosti, zato je tako pomembno, da ti mehanizmi delujejo in so dostopni, saj tako omogočajo najprej hitrejšo zaznavanje nevarnosti ter hkrati tudi boljše soočanje z njimi. Omogočajo učenje iz takih okoliščin ter trdnjše medsebojno povezovanje. Ne varno navezani in obrambno ranljivi ljudje se bodo zelo težko učili iz svojih izkušenj ter ne bodo zmogli presoditi, kaj je za-

res nevarno in kaj ne. Prav tako se ne bodo povezovali z drugimi in bodo težje razvili zaupanje in pripadnost. Lahko bi celo rekli, da so težke stresne okoliščine priložnost, da se učimo zaupanja in bolj pretanjenega pogleda nase ter na svet okoli sebe. Konkretno resničnosti, kadar so lahko živete v zaupanju, da ni vse vedno tako, kot se zdi na prvi pogled, ampak da nas vsaka okoliščina skuša pripeljati k večji ljubezni in varnosti, tako postanejo pot k vedno večji varnosti.

»Najpomembnejše za naš živčni sistem je, da smo varni. Ko smo varni, se dogajajo čudežne stvari. Zgodijo se na različnih ravneh, ne samo v socialnih odnosih, ampak tudi v dostopu do določenih predelov možganov, določenih področij doživljanja zadovoljstva, v občutku razcveta, kreativnosti in pozitivne naravnosti.« (Porges 2017, str. 141)

Varnost je fiziološki pogoj za razvoj varne navezanosti, ta pa je podlaga za poln vstop v odnose in temelj duševnega zdravja ter sposobnosti za soočanje z izzivi, ki jih prinaša življenje.

»Če poslušas ali si blizu osebe, ki je predana, se smehlja, uporablja prozodičen (melodičen, pojoč, čustveno razgiban) glas, se lahko zelo prijetno počutiš in si želiš biti blizu te osebe. Opaziš, da vsi ostali zvoki iz ozadja izginejo, tvoje telo se umiri; temu rečemo neurocepcija

Samozadostnost in čustvena zamrznjenost, ki ji v terminologiji polivagalne teorije lahko rečemo »plazilska« obrambna drža, zaznamuje travmatizirane ljudi.

(nezavedno zaznavanje) varnosti, ki jo je v tvojem telesu aktiviral socialni krogotok te osebe.« (Porges 2017, str. 147)

Neurocepcija je proces, v katerem živčni sistem ocenjuje tveganje ali nevarnost, ne da bi za to potreboval zavestno pozornost. Gre za samodejni proces, ki vključuje predele možganov, ki ocenjujejo, kaj je varno, kaj nevarno in kaj življenjsko ogrožajoče. Ko v neurocepciji živčni sistem oceni stanje, se avtonomni živčni sistem takoj aktivira v tisto stanje, ki v tistem trenutku najbolj zagotavlja naše preživetje. Navadno ne vemo, kaj je sprožilo neurocepcijo, zaznamo pa spremembo telesnega stanja. Včasih to stanje zaznamo kot vznemirjenje pri srcu ali v želodcu, drugič spet kot slutnjo, da je nekaj nevarno. Hkrati pa lahko isti proces neurocepcije aktivira stanje, ki podpira zaupanje, socialno vključevanje in gradnjo trdnih medosebnih vezi. Seveda neurocepcija ni vedno povsem natančna, saj nam lahko zaradi preteklih negativnih izkušenj, sporoča nevarnost tudi takrat, ko je dejansko ni (Porges 2004).

V odnosih nam zelo pomaga, če se zavedamo lastnih občutij in telesnih stanj, saj preko teh dobimo dostop do naših temeljnih potreb in do temeljnih potreb drugih. Hkrati pa se naučimo tudi prepoznavati, kaj je varno in kaj ne, kje se lahko približamo ter kje se je bolje oddaljiti in zavarovati.

»Utelesene, telesne izkušnje so za človeka ključne, saj je interakcija z drugimi ključna za človekovo preživetje. Vse življenje smo ljudje odvisni drug od drugega. Če začnemo pri rojstvu, novorojenčki potrebujejo dojenje in nego. Ko odrščamo, se interakcija od hrane in varnosti premakne k lajšanju fizioloških stanj (stresa, stiske, vznemirjenja), kar doživljamo kot uravnavanje čustev in vedenja s socialnimi interakcijami s prijatelji in ljubljenimi osebami. Temeljno je, da človek potrebuje interakcijo z drugimi, da razvije svoj potencial. Socialne interakcije pa so stalno oddajanje in sprejemanje signalov varnosti ali nevarnosti, ki samodejno krojijo temeljne odzive našega telesa.« (Porges 2017, str. 230)

5 Kakšno naj bo otrokovo okolje

Ker je krepitev otrokovega socialnega krogotoka ključna naloga razvoja in ker je ta naloga odvisna od varnih medosebnih izkušenj navezovanja, je nujno, da namenimo pozornost okolju, v katerem se giblje odrščajoči

Ure sedenja pred zaslonom – igranje video igrice, gledanje televizije, pisanje sporočil – bodo povezale možgane na določen način. Izobraževalne dejavnosti, šport in glasba bodo povezali možgane na drugačen način.

otrok in ki sproža v njem stalne alarmne odzive. Največkrat gre za okolje, ki je polno hrupa, vsiljivih kričočih dražljajev, kot so utripajoči napisi, glasni in hitri reklamni slogani, promet ter drugi motilci pozornosti, ki onemogočijo zaznavanje varnosti in ujamejo telo v stalno alarmantno odzivanje. Porges opozarja, da je okolje, ki ga imamo danes skoraj za normalno in zdravo, z vidika krepitev socialnega krogotoka škodljivo.

»Ko na primer spodbujamo otroke, da se učijo pred računalniškim zaslonom in so pozorni nanj, dejansko krepimo njihovo pretirano zaskrbljenost, ki je delno preoblikovana v podaljšano usmerjeno pozornost. Vendar to ni stanje, ki podpira zdravje, rast in obnavljanje, kakor tudi ne socialnega vedenja, ki je pogoj za uspešne socialne interakcije.« (Porges 2017, str. 236)

Še več, vsaka socialno pasivna dejavnost bo oblikovala in integrirala možgane na svoj način ter oblikovala notranjost in pozornost otroka oziroma mladostnika.

»Ure sedenja pred zaslonom – igranje video igrice, gledanje televizije, pisanje sporočil – bodo povezale možgane na določen način. Izobraževalne dejavnosti, šport in glasba bodo povezali možgane na drugačen način. Preživljanje časa z družino in prijatelji, učenje o odnosih, še posebno v osebnem stiku dveh oseb, bo povežalo možgane spet na drugačen način. Vse, kar se nam zgodi, vpliva na to, kako se bodo razvijali naši možgani.« (Siegel 2011, str. 8)

Nevroznanstvenik Daniel Siegel je velik del svojega raziskovanja posvetil razvoju otroških in najstniških možganov. Ko govori o zdravem odrščanju, poudarja nepogrešljivo in nezamenljivo vlogo varne navezanosti. Varna navezanost pomeni vse tisto, kar starši ukrepejo za to, da bi zagotovili otrokom varno zavetje in hkrati spodbudili njihovo ustvarjalno raziskovanje, kajti šele občutek varnosti daje otroku dovoljenje za raziskovanje in poskušanje. Varo zavetje pomeni medosebno okolje, v katerem otrok občuti, da ga starši vidijo, ga znajo potolažiti, so ga pripravljeni zavarovati in začitati.

Navezanost zajema hkrati varnost v domačem okolju in tudi varnost v svetu. Ob tem se lahko vprašamo, zakaj bi otroka vzgajali v okolju oz. na način, ki daje na prvo mesto sledenje pravilom in pogojevanje. Pri tem pozabljamo, da se otrokov socialni krogotok ves čas spontano povezuje z našo bolj ali manj zavestno držo do njega in se odziva nanjo. Otrokovi odzivi v marsičem zrcalijo stanja, reakcije in sposobnost integriranja teh reakcij pri odraslih. Na našo držo, če ta izhaja iz strahu ali pasivnosti, bodo odgovorili z

jezo ali zavračanjem. Na drugi strani pa bodo na naša pravila, če ta izhajajo iz občutka povezanosti in varnosti, reagirali s sodelovanjem in zanimanjem. S tem nam jasno sporočajo, kakšno medosebno okolje je v zgodnjih letih odrščanja sooblikovalo njihovo socialno odzivanje.

Prevečkrat pozabljamo, da je moteče obrambno vedenje pri otroku vedno posledica tega, da otrokovo telo zaznava, da okolje zanj ni varno. Vir nevarnosti lahko prihaja od znotraj (utrujenost, bolezen) ali od zunaj (otrok, ki je prevečkrat pod pritiskom, se bo zelo težko kjer koli počutil zares varno in bo zelo odziven na drobne znake nenaklonjenosti, na ostre, nizke zvoke ipd.). Zakaj bi takemu otroku žugali s kaznijo, če pa se čisto preprosto lahko vprašamo, kaj otrok doživlja, česa se boji, zakaj se izogiba določenim izzivom. Če bomo to prepoznali, mu lahko pomagamo, da pomiri svoje alarmno in obrambno ravnanje. Potem bo seveda lahko sledil navodilom in premagoval svoje strahove.

Najslabša možnost je, če se vzgojitelji ali starši ne zavedajo svojega spontanega odzivanja na otrokovo moteče vedenje in poskušajo svoja vznemirjena stanja pomiriti s čezmerno aktivacijo kognitivnih obramb. Takrat otroku ne pripišejo samo tega, da je vzrok teh stanj, ampak tudi, da bi lahko reagiral drugače, da je to storil namerno in da je ravnal krivično.

»Na žalost vzgojitelji in starši otrokovemu nesodelovalnemu vedenju pogosto pripisujejo namenskost. To ustvarja probleme. Podobne so tudi reakcije učiteljev v šoli, ki postanejo agresivni in jezni, kadar jih učenci ne poslušajo ali gledajo stran. Starši in vzgojitelji s pripisovanjem namena pogosto opravičujejo svojo jezo in zlorablajoč odnos do najbolj preizkušanih otrok. /.../ Živimo v svetu, ki skuša pripisati zavesten namen vsakemu vedenju in ga označiti kot dobrega ali slabega, /.../, ne vidi pa prilagoditvene funkcije tega vedenja, dejstva, da s tem vedenjem oseba regulira svoje fiziološko stanje. /.../ Poudariti hočem, da večina vedenja, ki mu pravimo socialne spretnosti, ni naučenega. Večina tega vedenja izvira in prihaja iz našega biološkega stanja, ne iz 'spretnosti' in socialnega učenja.« (Porges 2017, str. 231-233)

6 In kakšna naj bo vzgoja

Ob otrocih se zato vsak odrasli lahko vpraša, ali zares zna spoštovati notranjost in svet otroka, ki je tako drugačen od njegovega. Temeljna odločitev, ki jo moramo sprejeti odrasli, ko skrbimo za otroke, je, da smo pripravljeni svoje interese in potrebe zadržati in se zanimati za interese in potrebe otrok. Pri otrocih je to zelo preprosto, ker nas s svojim vztrajanjem in socialno spretnostjo kar sami pokličejo in sami pomagajo, da razumemo, kaj si želijo in kaj potrebujejo. Kadar pa gre za globlje ranjenosti odraslih ali posebnosti otrok, pa je ta odločitev bolj radikalna, saj se otrok, ki ne doži-

vi, da se odrasli odzove na drobne iskrice njegove iniciative, lahko zapre v svoj svet osame.

Umetnost vzgajanja je v sposobnosti prepoznavanja drobnih vzgibov, s pomočjo katerih lahko otroka usmerjaš, vodiš in mu pomagaš, da svojo spodbudo usmerja v tisto, kar je zanj zdravo in koristno ter kar poganja razvoj njegove zrelosti in samostojnosti. Nihče ne more vnaprej vedeti, kaj se bo zgodilo z otrokom, ko bo odrasel. Starši se pogosto v skrbeh sprašujejo, ali bo njihov otrok samostojen, ali bo našel ustrezno zaposlitev, ali bo ljubljen. Vsak od njih lahko tekom nje-

Temeljna odločitev, ki jo moramo sprejeti odrasli, ko skrbimo za otroke, je, da smo pripravljeni svoje interese in potrebe zadržati in se zanimati za interese in potrebe otrok.

govega odraščanja doprinese svoj delež k temu, da bo ta otrok sebe in svoje okolje lahko spoznal, se povezal z njim in začutil, da je del neke večje, lepe in skrivnostne celote. Vedno bo lahko poiskal ljudi, ki mu bodo pomagali, trenutke, ki ga bodo razveseljevali, in barve, ki ga bodo tolažile in ohranjale upanje zanj.

Vsekakor vzgoja, sploh vzgoja, ki naj bi pomagala k notranji gotovosti, ni v tem, da svoje strahove prelagamo naprej in želimo, da bi otroci pomirili nas. Vzgoja je, da otrokom pokažemo, kam mi odlagamo svoj strah, v koga zaupamo in kje črpamo varnost, da jih lahko spremljamo na poti njihovega dozorevanja. Cilj vzgoje in poučevanja, torej pomoči otrokom pri njihovem odraščanju v svojem bistvu ni naporna naloga, v kateri naj bi se odrasli izmučili in izčrpali, ampak priložnost, ob kateri odrasli šele pride zares v stik s seboj, raste, pridobi novo energijo in dogradi svoj socialni krogotok oz. svojo psihično strukturo. Še več, ne samo starši, tudi učitelji, ki so imeli dober odnos z učenci, pri svojem delu niso izgorevali, ampak so napredovali, razvijali vedno boljše metode dela in vedno lažje obvladovali razred. (Milatz, A., Lüftenegger, M. in Schober, B. 2015)

Viri

1. Kompan Erzar, K. (2019). *Družina, vezi treh generacij*. Ljubljana: Družina.
2. Milatz, A., Lüftenegger, M. in Schober, B. (2015). Teachers' Relationship Closeness with Students as a Resource for Teacher Wellbeing: A Response Surface Analytical Approach. V: *Frontiers in Psychology*, 6, 1949.
3. Pallini, S., Chirumbolo, A., Morelli, M., Baiocco, R., Laghi, F., Eisenberg, N. (2008). The relation of attachment security status to effortful self-regulation: A meta-analysis. V: *Psychol Bull.*, May;144(5):501-531.
4. Porges, S. (2004). Neuroception: A Subconscious System for Detecting Threats and Safety. V: *Zero to three (J)*, 24(5), 19-24.
5. Porges, S. (2017). *The pocket guide to Polyvagal theory*. New York: Norton.
6. Siegel, D. (2011). *The whole brain child*. New York: Delacorte Press.
7. Siegel, D. (2013). *Brainstorm, the power and purpose of teenage brain*. New York: Penguin.

Analize in prikazi

Evalvacija šolskega preventivnega programa *To sem jaz*

DR. NATAŠA SEDLAR

Nacionalni inštitut za javno zdravje

DUŠICA BOBEN

Center za psihodiagnostična sredstva

KSENIJA LEKIČ

Nacionalni inštitut za javno zdravje

ALENKA TACOL

Nacionalni inštitut za javno zdravje (zunanja sodelavka)

NUŠA KONEC JURIČIČ

Nacionalni inštitut za javno zdravje

PETRA TRATNJEK

Nacionalni inštitut za javno zdravje

DOMEN KRALJ

Nacionalni inštitut za javno zdravje

DR. SAŠKA ROŠKAR

Nacionalni inštitut za javno zdravje

● **Izvleček:** Preventivni program *To sem jaz*, vzpostavljen na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje v letu 2001, poleg spletne informativno-svetovalne dejavnosti obsega šolske preventivne delavnice po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe*, namenjene mladostnikom, starim od 13 do 17 let. V šolskem letu 2017/18 smo izvedli poglobljeno evalvacijo delavnic, usmerjeno v

merjenje njihovega vpliva in učinkov. Vanjo je bilo vključenih 10 osnovnih šol, 13 pedagoških delavk izvajalk delavnic, 64 učiteljev, ki delavnic niso izvajali, so pa poučevali v razredih, 425 osmošolcev (224 iz razredov, ki so bili vključeni v delavnice, in 201 učenec iz kontrolnih razredov) ter 68 učencev tretjih razredov. Uporabili smo tako kvalitativne kot kvantitativne metode, tj. preverjene vprašalnike, ankete, procesno opazovanje in beleženje. Meritve smo izvajali trikrat: pred začetkom izvajanja delavnic, po peti izvedeni delavnici in po deseti izvedeni delavnici. Rezultati kažejo, da delavnice z vidika krepitev duševnega zdravja ter razvijanja socialnih in čustvenih veščin pozitivno učinkujejo tako na razred kot tudi na posameznika.

Ključne besede: mladostništvo, krepitev duševnega zdravja, šolski preventivni program, evalvacija.

Evaluation of Preventive School Programme *This Is Me*

● **Abstract:** Besides on-line informative and counselling activities, the preventive programme *This Is Me*, begun by the National Institute of Public Health in 2001, also includes preventive school workshops according to the concept *10 Steps to a Better Self-Image*, intended for adolescents between the ages of 13 and 17. In the 2017/18 school year, an in-depth evaluation of the workshops was carried out with the intention of measuring their impact and effects. It involved 10 primary schools, 13 members of the pedagogical staff who held the workshops, 64 teachers who did not hold the workshops but taught classes, 425 primary school pupils (224 from classes participating in the workshops and 201 pupils from control classes), and 68 pupils from the third class. Qualitative and quantitative methods were used, i.e. tried-and-tested questionnaires, surveys, process observation and note-taking. The measurements were conducted three times: before the workshops began, after the fifth workshop and after the tenth workshop. The results show that the workshops have a positive impact on the class and on individuals by improving their mental health and developing social and emotional skills.

Keywords: adolescence, improving mental health, preventive school programme, evaluation.

Uvod

Mladostništvo je pomembno razvojno obdobje, v katerem je zagotavljanje celovitih preventivnih aktivnosti na področju duševnega zdravja bistvenega pomena - tako z vidika podpore mladostnikom pri bolj učinkovitem spoprijemanju s šolskimi in socialnimi stresnimi situacijami ter obremenitvami kot tudi z vidika preprečevanja težav v duševnem in telesnem zdravju v mladostništvu ter kasnejših življenjskih obdobjih.

Mladinski program promocije zdravja *To sem jaz* so razvili v letu 2001 na Oddelku za socialno medicino in promocijo zdravja Zavoda za zdravstveno varstvo Celje, ki od januarja 2014 deluje pod okriljem Nacionalnega inštituta za javno zdravje. Razvoj programa je sledil izstopajočim problemom, o katerih so tedaj poročali mladostniki iz celjske regije (v raziskavo je bilo vključenih več kot 900 mladostnikov; glej Podkrajšek idr. 2001), kot so nizko samospoštovanje, slaba samopodoba, pomanjkanje optimizma, strah pred neuspehi in doživljanje življenjske praznine. Program je

tako usmerjen v krepitev pozitivnega duševnega zdravja mladostnikov, tj. v razvijanje pozitivne samopodobe kot vodilne opore med odraščanjem ter razvijanje socialnih in komunikacijskih veščin in drugih življenjskih kompetenc, ki mladostnike podpirajo v vsakdanjem življenju in jim pomagajo pri spoprijemanju z izzivi mladostništva. Od vsega začetka program temelji na

Program je tako usmerjen v krepitev pozitivnega duševnega zdravja mladostnikov, tj. v razvijanje pozitivne samopodobe kot vodilne opore med odraščanjem ter razvijanje socialnih in komunikacijskih veščin in drugih življenjskih kompetenc.

dveh dopolnjujočih se javnozdravstvenih in komunikacijskih pristopih. Prvi je vezan na izvajanje spletne informativno-svetovalne dejavnosti na spletišču www.tosemjaz.net, drugi pa na izvajanje šolskih preventivnih delavnic (Lekić idr. 2013; Lekić idr. 2014; Nacionalni inštitut za javno zdravje 2015a, 2015b, 2016).

Šolske preventivne delavnice *10 korakov do boljše samopodobe* (Tacol 2011) obsegajo deset tem, ki so izved-

ljive v najmanj desetih delavnicah in se nanašajo na deset korakov do boljše samopodobe. Nastale so kot nadgradnja spletnega komuniciranja z mladimi (Lekić idr. 2011), s ciljem preventivnega delovanja v šolskem okolju. Namenjene so razvoju tistih spretnosti, ki mladostnikom olajšajo odraščanje, jih podpirajo pri soočanju z življenjskimi izzivi ter uporabi ustvarjalnih strategij reševanja problemov. Delavnice so namenjene mladostnikom, starim od 13 do 17 let, izvajajo pa jih pedagoški delavci. Umestitev delavnic v šolski kontekst je dodatno smiselna zato, ker so šole okolje, v katerem je mogoče zajeti celotno populacijo mladostnikov; tako delavnice sledijo ideji univerzalne preventive ter omogočajo zmanjšanje tveganja za razvoj težav v duševnem zdravju in krepitev dobrega počutja mladostnikov, še preden se težave razvijejo.

Ker so pozitivni učinki preventivnih programov rezultat dobro načrtovanih, izvedenih ter evalviranih programov, je evalvacija programa *To sem jaz* zelo pomembna. Namenjena je pridobivanju informacij o učinkovitosti programa, tj. o pričakovanem vplivu preventivnih delavnic na razred in na posameznika, obenem pa nam ugotovitve evalvacije služijo za vzdrževanje ali izboljšavo kakovosti programov (Jeriček Klanšček idr. 2017).

Prvič je bila evalvacija preventivnih delavnic *To sem jaz* v manjšem obsegu kot sedanja izvedena leta 2007. Ob-

a) merjenje učinkovitosti delavnic in preventivnega dela na ravni učencev in razreda (8. razred) v primeru kontinuiranega izvajanja petih in desetih delavnic; b) pilotno preverjanje uporabnosti in učinkovitosti izvedbe treh delavnic pri mlajših otrocih (3. razred). Evalvacija je dodatno služila pridobivanju usmeritev za oblikovanje učinkovitega izvajanja programa na področju krepitve duševnega zdravja mladostnikov v šolski preventivni praksi ter pridobivanju izhodišč za pripravo razširjenega priročnika in izvedbo izobraževanj pedagoških delavcev v vseh regijah.

Metoda raziskovanja

Udeleženci

V evalvacijo v šolskem letu 2017/18 je bilo vključenih 10 osnovnih šol različnih velikosti iz devetih zdravstvenih slovenskih regij:¹ gorenjske, celjske, dolenske, goriške, koroške, ljubljanske, mariborske, pomurske in koprške. V evalvaciji je aktivno sodelovalo 13 pedagoških delavk s povprečno 19 leti delovnih izkušenj, ki so izvajale delavnice. Šest izvajalk delavnic je bilo šolskih svetovalnih delavk (pedagoginja, socialna delavka, psihologinja), sedem pa učiteljic (glasbe, zgodovine, angleščine, nemščine in razrednega pouka). Z izvajanjem programa je imela izkušnje približno polovica izvajalk. V raziskavo je bilo vključenih 425 osmošolcev: 224 iz razredov, ki so bili vključeni v delavnice, in 201 učenec iz kontrolnih razredov, v katerih delavnice niso potekale, učenci pa so bili vključeni v primerjalno merjenje. V tabeli 1 prikazujemo število

Šolske preventivne delavnice so namenjene razvoju tistih spretnosti, ki mladostnikom olajšajo odraščanje, jih podpirajo pri soočanju z življenjskimi izzivi ter uporabi ustvarjalnih strategij reševanja problemov.

sežnejša, celovitejša in kompleksnejša evalvacija učinkovitosti preventivnih delavnic *To sem jaz*, ki jo bomo v prispevku podrobneje predstavili, je potekala v šolskem letu 2017/18. Obakrat je evalvacijo opravil Nacionalni inštitut za javno zdravje v sodelovanju s Centrom za psihodiagnostična sredstva, nedavna evalvacija pa je dodatno potekala ob sofinanciranju Ministrstva za zdravje Republike Slovenije.

Glavni cilj evalvacije programa v šolskem letu 2017/18 je bil objektivno in veljavno izmeriti učinkovitost preventivnih delavnic *To sem jaz* ter v šolski prostor ponuditi preverjen model za preventivno delo z razredom, obenem pa ugotovitve evalvacije uporabiti za izboljšavo programa. Podrobnejši cilji evalvacije so obsegali:

učencev, ki so sodelovali pri začetnem, vmesnem in končnem merjenju; število na delavnicah se je spreminjalo iz delavnice v delavnico zaradi manjkajočih učencev. Povprečna starost učencev iz osmega razreda ob prvem merjenju je bila 12,9 leta (standardni odklon 0,4 leta), po spolu so bili približno enakomerno zastopani (51,7 % deklet).

Pri dobri četrtini (26,3 %) vseh učencev, vključenih v delavnice, je bil izvajalec delavnic oziroma mentor predmetni učitelj, pri petini (21,9 %) učencev je delavnice izvajal njihov razrednik, pri podobnem deležu (22,3 %) svetovalni delavec (psiholog, pedagog), pri slab tretjini (29,5 %) pa učitelj ali razrednik in hkrati svetovalni delavec na šoli.

¹ Zdravstvene regije poimenujemo skladno z regionalno razporeditvijo devetih območnih enot Nacionalnega inštituta za javno zdravje.

Tabela 1: Podatki o sodelujočih učencih iz 8. razreda in njihovih učiteljih

Osnovna šola	Učenci – delavnice				Učenci – brez delavnic				Učitelji		
	Št. vseh	1. mer.	2. mer.	3. mer.	Št. vseh	1. mer.	2. mer.	3. mer.	1. mer.	2. mer.	3. mer.
CE-1	28	28	27	26	29	25	25	22	3	3	3
NM-1	25	25	22	21	-	-	-	-	8	6	8
KR-1	24	23	24	19	28	24	24	21	7	8	8
NG-1	28	26	23	23	27	14	20	24	6	5	4
RK-1	20	18	18	16	20	18	16	17	5	4	4
LJ-1	18	17	15	17	20	18	17	19	8	7	6
LJ-2	12	11	10	12	12	10	12	10	6	6	6
MB-1	24	21	12	22	21	21	18	18	6	6	6
MS-1	23	23	23	22	24	24	24	24	9	8	6
KP-1	22	18	20	20	20	20	18	18	6	6	6
SKUPAJ	224	210	194	198	201	174	174	173	64	59	57

Op.: CE = Celje; NM = Novo mesto; KR = Kranj; NG = Nova Gorica; RK = Ravne na Koroškem; LJ = Ljubljana; MB = Maribor; MS = Murska Sobota; KP = Koper; št. = število; 1. mer. = 1. merjenje; 2. mer. = 2. merjenje; 3. mer. = 3. merjenje.

V evalvaciji je dodatno sodelovalo 64 učiteljev, ki delavnic niso izvajali, so pa poučevali v sodelujočih razredih in v njih ocenjevali razredno klimo. Iz tabele 1 lahko razberemo, da se je tudi število sodelujočih učiteljev spreminjalo glede na čas merjenja.

Dodatno smo v raziskavi pilotno izvedli niz treh prilagojenih delavnic za tretješolce, pri čemer je v pilotni evalvaciji sodelovalo 68 učencev tretjih razredov.

Pripomočki

Učinke delavnic smo preverjali z več merskimi pripomočki in tehnikami. Večino podatkov smo pridobili od učencev, ki smo jih prosili, da ocenijo svoje zadovoljstvo z delavnicami, obstoječo in želeno razredno klimo, svoje težave ter načine spoprijemanja z njimi in lastno zaznavo sebe. Učitelje, ki so učili v razredih, v katerih so bile izvedene delavnice, smo povprašali, ali se je v razredu spremenila razredna klima. Uporabili smo vprašalnike, opisane v nadaljevanju.

1. Razredna klima se nanaša na dogajanje v razredu, določeno z medosebnimi odnosi, osebnostnim razvojem posameznikov in sistemskimi značilnostmi (Fraser 1989). Za merjenje razredne klime pri učencih 8. razredov smo uporabili vprašalnik **Razredno okolje** (Zabukovec 1998). Vprašalnik ima dve obliki, od katerih vsaka obsega 21 postavk; prva oblika vprašalnika je namenjena merjenju dogajan-

ja v razredu v danem trenutku (obstoječa razredna klima), z drugo obliko pa merimo želje ter motive, kako naj bi v razredu bilo (želena razredna klima). Vsaka oblika vprašalnika omogoča izračun razredne klime na več dimenzijah: z vidika medosebnih odnosov (angažiranost, socialni stiki, podpora učitelja), sistema (red in organizacija, jasnost pravil) ter skupne razredne klime. Učenci in učitelji na trditve odgovarjajo s »tako je« ali »ni tako« (obstoječa klima) oz. »želim« ali »ne želim« (želena klima). Večje število točk pomeni boljšo razredno klimo. Za učence 3. razreda smo uporabili vprašalnik **Moj razred**, pripravljen za učence in učitelje nižje stopnje (Zabukovec 1998), ki smo mu dodali slikovni način odgovarjanja. Učitelji so prav tako izpolnili vprašalnik Razredno okolje, prirejen zanje.

2. Z **Vprašalnikom o medosebnih težavah v mladostništvu** (Ingles idr. 2008) smo merili, kako mladostniki zaznavajo težave v medosebnih odnosih. Vprašalnik obsega 36 trditev, ki jih mladostnik oceni na petstopenjski lestvici (od »nimam težav« do »imam veliko težav«). Skupni rezultat nam kaže raven prisotnosti medosebnih težav, vprašalnik pa omogoča prikaz rezultatov glede na bolj razčlenjene dimenzije, kot so težave v družini, prijateljskih odnosih, v odnosu z nasprotnim spolom, z asertivnostjo in pri izpostavljanju pred skupino (pri javnem nastopanju). Višje število točk pomeni več težav.

3. Z **Vprašalnikom o spoprijemanju s težavami za mladostnike** (Frydenberg, Lewis, Koštal, Boben 2001) smo merili stile oziroma strategije spoprijemanja s težavami, ki jih uporabljajo mladostniki. Vprašalnik obsega 60 trditev - vedenj, ki jih običajno uporabljajo mladostniki, ko imajo težavo; za vsako trditev mladostnik na petstopenjski lestvici odgovori, kako pogosto jo uporablja (od »nikoli« do »skoraj vedno«). Strategije spoprijemanja so avtorji vprašalnika razvrstili v dve skupini: učinkovit spoprijemalni stil (npr. usmerjenost k reševanju težav, vzdrževanje prijateljstev, usmerjenost v

jo sebe v domačem okolju, v medosebnih odnosih, telesnem videzu, dojemanju svojih čustev in glede uspešnosti v šoli. Vprašalnik obsega 44 trditev, na katere mladostnik odgovarja z »vedno«, »včasih« in »nikoli«. Višje število točk pomeni boljšo samopodobo.

5. **Vprašalnik o zadovoljstvu z delavnicami** so učenci izpolnjevali sproti po vsaki delavnici. Vprašalnik obsega pet kratkih trditev, na katere so odgovarjali z ocenami od 1 (se močno ne strinjam) do 5 (se močno strinjam) in so se nanašala na to, kako všeč

jim je bilo na delavnici, ali so se kaj naučili o sebi ali o sošolcih, ali so lahko izrazili svoje mnenje in ali se veselijo naslednje delavnice. Imeli so tudi prostor za kakršno koli drugo sporočilo.

Vprašalnike in lestvice za učence 8. razreda smo združili v manjši

Samopodoba se nanaša na organizirano celoto lastnosti, potez, stališč, mnenj, prepričanj in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da jih posameznik v različnih stopnjah razvoja in v različnih okoliščinah pripisuje samemu sebi.

delo, iskanje strokovne pomoči, sprejemanje podpore drugih, iskanje sprostitev, gibanje) in ne-učinkovit spoprijemalni stil (npr. ignoriranje težav, skrbenje, neobvladovanje, samooboževanje, zapiranje vase, zidanje gradov v oblakih). V letu 2018 so na Centru za psihodiagnostična sredstva zbrali nove podatke o stilih spoprijemanja, ki so značilni za slovenske mladostnike.

4. Samopodoba se nanaša na organizirano celoto lastnosti, potez, stališč, mnenj, prepričanj in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da jih posameznik v različnih stopnjah razvoja in v različnih okoliščinah pripisuje samemu sebi (Kobal 2000). **Vprašalnik samopodobe** (Musitu idr. 2012) temelji na Shavelsonovem modelu samopodobe in meri splošno samopodobo ter njene podrobnejše dimenzije: družinsko, učno, socialno, telesno in čustveno samopodobo, tj. kako mladostniki zaznava-

zvezek. Za učence, ki so imeli težave z branjem, smo vse vprašalnike zapisali z večjim razmakom in črkami ter jih natisnili na barvni papir. Učence, ki niso dobro razumeli slovenskega jezika, smo prosili, da izpolnijo le vprašalnik o razredni klimi, ki smo ga prevedli v njihov materni jezik (imeli smo prevode v albanski, makedonski in bosanski jezik). V 3. razredu so učenci izpolnili le vprašalnik o razredni klimi Moj razred, prirejen zanje tako, da so označevali obrazke: ☺ = tako je/želim in ☹ = ni tako/ne želim.

Poleg navedenih vprašalnikov smo s pomočjo **Dnevnikov izvajalcev delavnic in njihove ocene zadovoljstva z delavnicami** pridobili kvalitativne podatke za analizo sprememb v razredu. Izvajalci delavnic so po vsaki delavnici pisali polstrukturirani dnevnik, v katerega so zapisali potek delavnice in ocenili socialno mrežo in stopnjo zaupanja, odziv učencev in njihovo zanimanje za temo, realne koristi ter uspešnost delavnice. Za-

Tabela 2: Vključeni vprašalniki za učence 8. razredov, njihov vrstni red in zanesljivost

Vrstni red	Vprašalnik	Zanesljivost (Cronbachov alfa)
1	Razredno okolje – obstoječe stanje	0,74 ^a
2	Razredno okolje – želeno stanje	0,79 ^b
3	Vprašalnik o spoprijemanju s težavami za mladostnike	0,93 ^c
4	Vprašalnik o težavah v mladostništvu	0,93 ^c
5	Vprašalnik o samopodobi	0,88 ^d

Opomba: ^{a,b} Zabukovec 1998, ^c Frydenberg idr. 2001, ^d Ingles idr. 2008, ^e Musitu idr. 2016.

dovoljstvo z izvedbo delavnice so tudi številčno ocenili z ocenami od 1 (nezadovoljen) do 5 (zelo zadovoljen). Zapisali so uvodno razmišljanje oz. opis razmer v razredu, doživljanje in občutke v skupini pred začetkom izvajanja delavnic, po peti delavnici in po deseti izvedeni delavnici (zaključno razmišljanje).

Postopek

Evalvacija je potekala deset mesecev, od začetka do konca šolskega leta 2017/18. Za izvajalce delavnic smo izvedli dve izobraževanji (prvo pred začetkom prvega merjenja, drugo na polovici izvedenih delavnic). Vrstni red izvajanja prvih petih delavnic je bil obvezen (v naslednjem redosledu: *Spoštujem se in se sprejemam; Razmišljam pozitivno; Prevzemam odgovornost za svoje vedenje; Soočam se s stresom; Postavljam si cilje in si prizadevam, da bi jih dosegel*). V drugem sklopu petih delavnic je bil vrstni red predlagan, vendar ni bil obvezen (delavnice: *Rešujem probleme; Sodelujem z drugimi, jih sprejemam, imam prijatelje; Postavim se zase; Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva; Zavedam se, da sem edinstven in neponovljiv*). V tretjem razredu so izvajalci izvedli tri, za to starostno skupino posebej prirejene delavnice: *Sodelujem z drugimi, jih sprejemam, imam prijatelje; Spoštujem se in se sprejemam; Prevzemam odgovornost za svoje vedenje*.

Pred prvim testiranjem učencev smo pilotno preizkusili izbrane vprašalnike v enem od 8. razredov; predvsem nas je zanimalo razumevanje navodil in postavk ter čas, potreben za izpolnjevanje vprašalnikov. Pripravili smo soglasja za starše, navodila za izvedbo te-

stiranje in pripravo šifer, ki so omogočile zagotavljanje anonimnosti vključenih učencev in učiteljev. Vsak izmed učencev in učiteljev si je sam ali po predlaganem sistemu izbral svojo unikatno šifro, ki jo je zapisoval na vse vprašalnike v sklopu evalvacije. Vsako testiranje je v povprečju trajalo eno šolsko uro, v razredih, ki so vključevali več učencev s posebnimi potrebami, lahko tudi več kot uro. Testiranja je izvedlo devet psihologinj, ki so jih na Centru za psihodiagnostična sredstva ustrezno usposobili. V večini primerov je testiranje v razredu, ki je bil vključen v delavnice, in v kontrolni skupini potekalo vzporedno.

Večina izvajalcev ugotavlja, da se spremembe v sodelovanju, zaupanju, odpiranju učencev povečujejo s številom izvedenih delavnic.

Meritve smo izvajali trikrat: pred začetkom izvajanja delavnic (stanje pred delavnicami), po peti izvedeni delavnici (na sredini programa) in po deseti izvedeni delavnici (po zaključenem nizu vseh delavnic po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe*). Za vmesno zbiranje podatkov (po opravljeni peti delavnici) smo se odločili, ker nas je zanimalo, ali se v tem času že lahko pokažejo kakšne spremembe na področju razredne klime in socialnih ter čustvenih veščin.

Podatki so bili obdelani s pomočjo programov Excell in STATISTIKA (StatSoft 2014).

Rezultati

Ker je bila evalvacija obsežna in kompleksna, se bomo v nadaljevanju osredotočili na ključne rezultate razis-

Tabela 3: Aritmetične sredine in standardni odkloni kategorij razredne klime, kot jo vidijo učitelji, glede na čas merjenja

Razredna klima	1. merjenje (N = 64)		2. merjenje (N = 59)		3. merjenje (N = 57)	
	M	SD	M	SD	M	SD
RKu-O	50,86	5,86	52,02	5,31	52,46	5,00
RKu-O-sist	16,52	2,30	16,68	2,39	16,82	1,97
RKu-O-mod	27,77	4,12	28,68	3,44	28,60	3,58
RKu-Ž	56,02	2,63	55,66	2,62	55,77	2,22
RKu-Ž-sist	17,75	1,46	17,47	1,29	17,61	1,31
RKu-Ž-mod	30,98	1,76	30,97	1,81	31,02	1,52
RKuŽ-RKuO	5,16	6,11	3,64	5,74	3,32	5,36

Opomba: RKu = razredna klima učitelj, O = obstoječa, Ž = želena, sist = sistem, mod = medosebni odnosi.

kave. Predstavili jih bomo glede na štiri v raziskavo vključene skupine: a) izvajalce delavnic (svetovalni delavci ali učitelji različnih predmetov, ki so izvajali delavnice); b) učitelje, ki so poučevali v vključenih razredih, a niso sodelovali pri delavnicah; c) učence, vključene v delavnice in v kontrolno skupino; č) pilotno skupino učencev iz tretjega razreda. Celotni rezultati so dosegljivi v zaključnem poročilu Centra za psihodiagnostična sredstva (Boben 2018).

a) Izvajalci delavnic

Izvajalci delavnic ($N = 13$) so bili zelo zadovoljni z delavnicami (mediana povprečnih ocen po posameznih delavnicah je od 4,0 do 5,0, aritmetična sredina pa od 3,9 do 4,4). Glede na oceno zadovoljstva z delavnico nobena izmed delavnic ne izstopa izrazito.

Iz dnevnikov izvajalcev delavnic je mogoče razbrati, da ob koncu programa v razredu zaznavajo boljše vzdušje. Predvsem navajajo, da se je izboljšal njihov odnos z učenci, kar se kaže v obojestranskem zaupanju in skupnem reševanju težav (še posebno v razredih, v katerih je delavnice izvajal razrednik). Navajajo tudi, da po delavnicah bolje poznajo učence, kar jim omogoča vzpostavljane bolj zaupljivega odnosa in večje povezanosti z učenci. Večina izvajalcev ugotavlja, da se spremembe v sodelovanju, zaupanju, odpiranju učencev povečujejo s številom izvedenih delavnic. Ena izmed izvajalk delavnic je povzela: »V našem primeru je sistematična izvedba delavnic prinesla pozitivne rezultate. Med seboj so postali bolj povezani in izboljšala se je razredna klima. Sami opažajo, da so dobili nova znanja, da so bolj strpni, sočutni, da so se s pomočjo delavnic začeli poslušati in da so se med seboj bolje spoznali.«

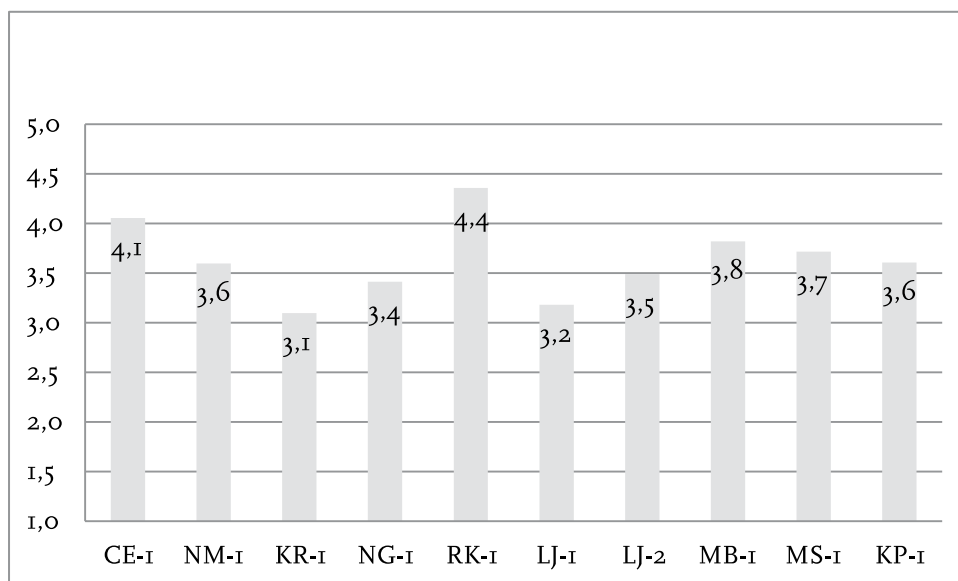
b) Učitelji

Učitelji, ki so poučevali v razredu, v katerem je mentor redno izvajal preventivne delavnice ($N = 66$), so ocenili, da se je razredna klima v razredu od začetka do konca programa izboljšala (tabela 3); do razlik je prišlo pri zaznavi obstoječe razredne klime ($p = 0,03$), obstoječih medosebnih odnosov ($p = 0,07$) ter reda in organizacije v razredu ($p = 0,56$). Ob izboljševanju obstoječe razredne klime se je pri drugem in tretjem merjenju zmanjševal razkorak med dejansko in želeno razredno klimo. Največje spremembe po desetih izvedenih delavnicah *To sem jaz* so bile zaznane ravno v tistih razredih, ki so na začetku imeli največ težav v medosebnih odnosih in disciplini.

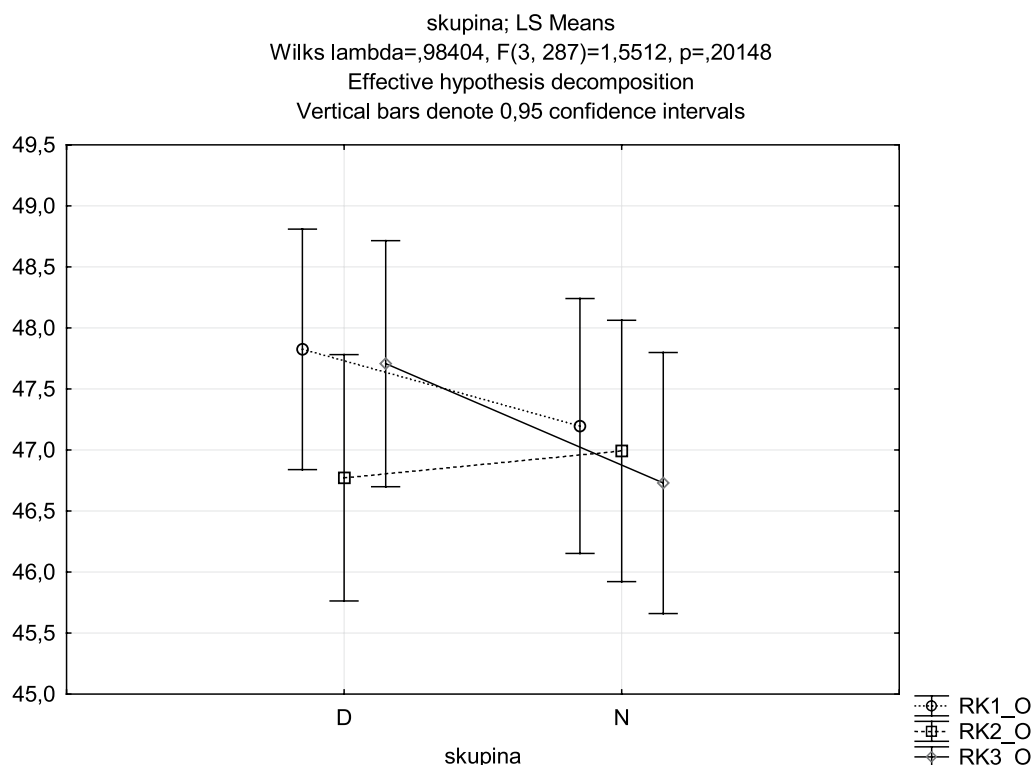
c) Učenci (8. razred)

Zadovoljstvo z delavnicami. Učenci so v povprečju ocenili, da so z delavnicami zadovoljni; povprečna ocena za vse delavnice po vseh vključenih šolah se giblje med 3,1 in 4,4 (glej sliko 1). Učencem je bilo predvsem všeč sodelovanje in podporno vzdušje v razredu (*»Najbolj se me je dotaknilo, da sošolci dobro mislijo o meni.«*), izmenjava mnenj s sošolci in učiteljem (*»Med seboj smo bili iskreni.«*) *»Vsi smo povedali svoje mnenje.«*) ter priložnost za izražanje lastnega mnenja (*»Povedala sem, kar sem hotela.«*).

Razredna klima. Pri razredih, ki so sodelovali pri delavnicah, je bila ocena obstoječe razredne klime pred začetkom programa (tj. v mesecu oktobru) dokaj visoka (47,19) tako glede medosebnih odnosov kot reda in organizacije v razredu. Pri drugem merjenju v mesecu februarju se je povprečna ocena učencev glede obstoječe razredne klime znižala, ob koncu programa pa so



Slika 1: Povprečne ocene za vse trditve o zadovoljstvu z vsemi delavnicami po šolah



Slika 2: Aritmetične sredine z 0,95 intervalom zaupanja za obstoječo razredno klimo (RK-O) pri prvem (1, modri krog), drugem (2, rdeči kvadrat) in tretjem (3, zeleni romb) merjenju za skupino, ki je bila vključena v program (D) in kontrolno skupino, ki ni bila v programu (N)

jo ocenili podobno kot na začetku šolskega leta. V kontrolni skupini se je kazal trend postopnega slabšanja razredne klime tekom leta, razlike med obema vključenima skupinama v treh različnih časovnih presekih pa niso statistično značilne (slika 2).

Prav tako so se v kontrolni skupini pokazale večje razlike med želeno in obstoječo razredno klimo. Povprečne ocene učencev glede obstoječe razredne klime po koncu programa ($M = 47,54 \pm 6,50$) so v primerjavi s povprečno oceno učiteljev ($M = 52,46 \pm 5,00$) nižje, kar kaže, da učenci v primerjavi z učitelji slabše ocenjujejo razredno klimo in si bolj kot učitelji želijo boljšo razredno klimo (razlika med želeno in obstoječo razredno klimo pri tretjem merjenju - učitelji: $M = 3,31 \pm 5,48$, učenci: $6,36 \pm 7,43$). Rezultati tudi kažejo, da si dekleta v splošnem želijo boljših medosebnih odnosov in boljše organizacije v razredu kot fantje (statistično značilne razlike ($p < 0,00$) med povprečno oceno želene razredne klime oz. razlike med želeno in obstoječo razredno klimo glede na spol ob začetku in ob koncu programa).

Ocena medosebnih težav. Po končanem programu, je skupina, vključena v delavnice, v povprečju poročala o manj težavah v medosebnih odnosih na splošno kot

Učenci, ki so sodelovali pri desetih delavnicah programa *To sem jaz*, so npr. začeli v povprečju pogostejše več delati, se angažirati tudi širše v skupnosti ter analizirati težavo in zanje iskati rešitve, po drugi strani pa jih je tudi pogostejše skrbelo, kaj se dogaja.

na začetku programa (ob začetku $M = 44,58 \pm 25,73$, po koncu $M = 43,15 \pm 25,94$, $p = 0,39$); podoben trend izboljšanja ($p > 0,01$) se je kazal tudi na posameznih podlestvicah vprašalnika, ki se nanašajo na težave v medosebnih odnosih s prijatelji, doma, z nasprotnim spolom, pri javnem nastopanju ali z asertivnostjo. V kontrolni skupini so rezultati pri vseh spremenljivkah glede na čas merjenja (pri prvem, drugem ali tretjem merjenju) kazali vedno več težav (prijatelji, nasprotni spol, asertivnost) ali pa skoraj enako izražene težave (družina, javno nastopanje).

Tabela 4: Razlike (*t*-test) v stilih spoprijemanja med skupino, ki je bila vključena v delavnice, in kontrolno skupino pred začetkom in ob zaključku programa

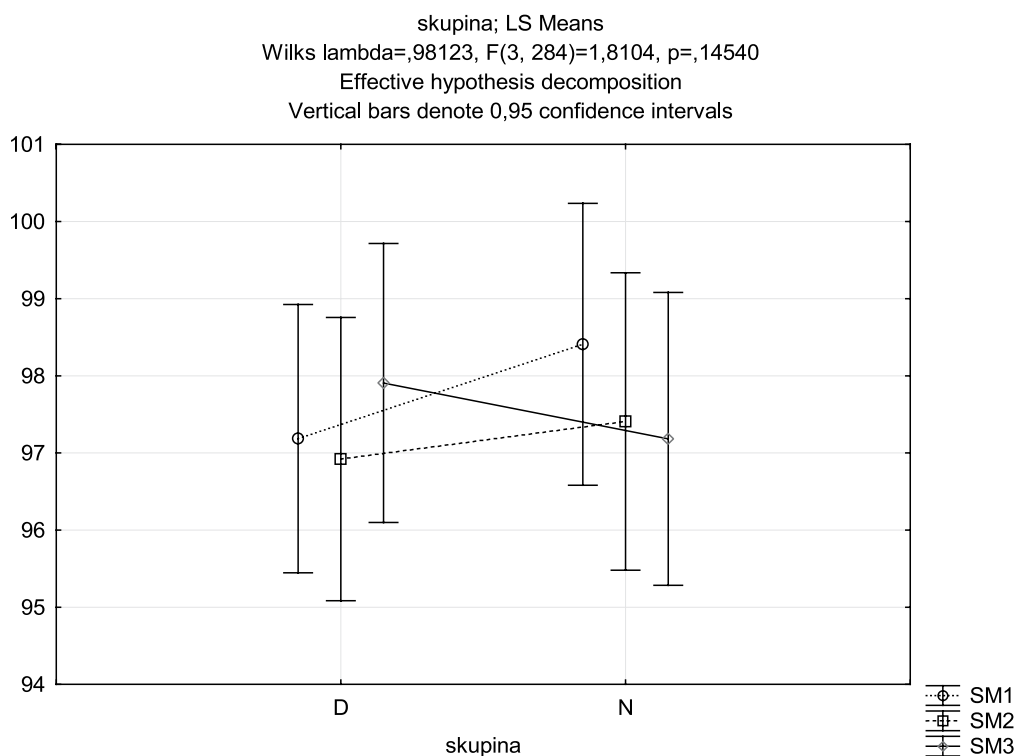
Stili spoprijemanja	Skupina, vključena v delavnice			Skupina brez delavnic			<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>			
SP1_ucin	91,48	16,25	205	92,60	14,43	173	-0,70	376	0,48
SP1_neuc	63,15	12,15	205	62,88	10,91	173	0,22	376	0,83
SP3_ucin	89,66	16,43	185	86,67	13,84	172	1,85	355	0,07
SP3_neuc	64,54	12,32	185	61,44	11,50	172	2,45	355	0,01

Opomba: SP1 = spoprijemanje s težavami, prvo merjenje, SP3 = spoprijemanje s težavami, tretje merjenje, učinkovite strategije, neučinkovite strategije.

Stili in strategije spoprijemanja s težavami. Podatki prvega merjenja stilov in strategij spoprijemanja s težavami (ko se program izvajanja delavnic še ni začel), kažejo podobne rezultate glede uporabe strategij spoprijemanja s težavami pri učencih v skupini, ki je bila kasneje vključena v delavnice, in pri kontrolni skupini. Iz merjenja stilov in strategij spoprijemanja s težavami pri učencih po zaključenem programu pa je razvidno, da so učenci uporabljali več različnih strategij spoprijemanja (tako učinkovitih kot tudi neučin-

kovitih) (tabela 4). Učenci, ki so sodelovali pri desetih delavnicah programa *To sem jaz*, so npr. začeli v povprečju pogosteje več delati, se angažirati tudi širše v skupnosti ter analizirati težavo in zanjo iskati rešitve, po drugi strani pa jih je tudi pogosteje skrbelo, kaj se dogaja ali se bo zgodilo, želeli so si drugačne realnosti ali pa so se obtoževali za nastale težave.

Samopodoba. Učenci iz kontrolne skupine so v primerjavi z učenci, vključenimi v delavnice, pri prvi me-



Slika 3: Aritmetične sredine z 0,95 intervalom zaupanja za splošno samopodobo (SM) pri prvem (1, modri krog), drugem (2, rdeči kvadrat) in tretjem (3, zeleni romb) merjenju za skupino, ki je bila vključena v program (D) in kontrolno skupino, ki ni bila v programu (N)

ritvi zaznavali višjo sprejetost in boljšo vključenost v družinsko okolje (družinska samopodoba, $p = 0,02$) ter boljšo lastno vlogo v socialnih odnosih (socialna samopodoba, $p = 0,42$). Po izvedenih delavnicah so se razlike med skupinama zmanjšale in tudi pri družinski samopodobi med skupinama ni bilo več statistično značilnih razlik ($p = 0,58$). V skupini, ki se je udeleževala delavnic, so bile na področju samopodobe v času torej opazne manjše pozitivne spremembe; samopodoba je pri teh učencih s časom nihala (splošna, družinska, socialna, emocionalna) oz. se izboljševala (učna, telesna). V skupini, ki ni bila vključena v delavnice, pa je bila opazna tendenca upadanja samopodobe med šolskim letom; do upada je prišlo pri vseh dimenzijah, razen pri učni (slika 3). Največje razlike med skupinama so se pokazale pri telesni samopodobi ($p = 0,08$), še posebno pri dečkih.

Razlike med spoloma. Razlike v ocenah delavnic med spoloma pred programom delavnic *To sem jaz* in po njem kažejo, da so z delavnicami več pridobili fante, največ pri javnem nastopanju ($p = 0,01$) in na drugih področjih, povezanih z medosebnimi odnosi ($p < 0,01$). Iz tega lahko sklepamo, da jim delo v delavnicah pomaga, da se odprejo, bolj sproščeno pogovarjajo, delijo svoje mnenje. Dekleta so glede na podatke največ pridobila pri spoznavanju različnih strategij sprijemanja s težavami ($p < 0,01$); tudi takih, ki so sicer manj zaželeni in dolgoročno manj neučinkoviti.

č) Učenci (3. razred)

Glede na ocene delavnic (povprečna ocena 4,7) in komentarje učencev, ki so jih zapisali po vsaki delavnici, so bili učenci nad delavnicami (in izvajalko) navdušeni. Po oceni izvajalke so bili učenci zelo motivirani za delavnice, o minuli delavnici so se pogovarjali še dneve, večkrat so učiteljico sami poiskali in delili z njo svoje izkušnje, povezane s temami iz delavnic. Učitelji, ki so poučevali v razredih, po treh delavnicah (*Sodelujem z drugimi, jih sprejemam, imam prijatelje; Spoštujem se in se sprejemam; Prevzemam odgovornost za svoje vedenje*) opažajo premike v izboljšanih medosebnih odnosih ($p < 0,01$) in pri sledenju pravil ter organiziranosti razreda ($p = 0,24$). Prav tako se je razkorak med obstoječo in želeno razredno klimo po končanem programu zmanjšal ($p = 0,85$).

Interpretacija

Reprezentativni vzorec v evalvaciji je bil raznolik glede na geografsko lego šol, njihovo velikost, različne vloge

in izkušnje izvajalcev delavnic, raznoliko šolsko klimo in specifično problematiko na sodelujočih šolah. Ostalo je še veliko dejavnikov, ki so verjetno vplivali na rezultate, a jih nismo merili, kot npr. šolska klima, urnik (začetek šolskega leta, ocenjevalna obdobja, obdobje pred počitnicami ipd.) in aktualna dogajanja v razredu. Obenem so bile že v samem izhodišču med izbranimi razredi precejšnje razlike; na nekaterih šolah so kot sodelujoči razred izbrali razred z izstopajočimi težavami, na drugih šolah pa ravno obratno.

Primerjava programa med posameznimi šolami je pokazala, da je na vsaki šoli ob izvajanju programa prišlo do nekaterih sprememb (ponekod statistično značilnih); do nekaterih je prišlo na več šolah, do nekaterih pa le na posameznih šolah. Dodatno je, kljub specifičnim okoliščinam na vsaki šoli, razveseljivo, da je večina vključenih izvajalcev delavnic in učiteljev poročala, da je med učenci tekom programa prišlo do sprememb v sodelovanju, zaupanju in odprtosti v komunikaciji. Te spremembe so se povečevale s številom izvedenih delavnic, kar pomeni, da je v primeru več izvedenih delavnic prišlo do večjih sprememb pri posameznikih in v razredu. Glavne premike so izvajalci delavnic prepoznali v spremembi razredne klime in v odnosih med učenci; zaznavali so, da so učenci postajali bolj povezani in sodelovalni, pripravljeni sprejemati tudi tiste vrstnike, ki so bili sicer izločeni in na obrobju.

Tako izvajalci delavnic kot učenci so izrazili zadovoljstvo z izvedenimi delavnicami. Zadovoljstvo izvajalcev je v povprečju višje kot v evalvaciji leta 2007, kar lahko kaže na povečanje potrebe po takih vsebinah. Pri oceni zadovoljstva učencev (med 3,8 in 3,6 na lestvici od 1 do 5) obstajajo razlike po šolah; te so po naših oce-

Učenci so poročali, da so bolje spoznali sebe in svoje sošolce, pri nekaterih delavnicah so dobili vpogled v razmišljanja staršev ter pridobili praktične veščine sprijemanja z različnimi težavami.

nah najverjetneje povezane s poznavanjem mentorja in njegovim že vzpostavljenim odnosom do učencev v preteklosti. Učencem je bilo sicer na delavnicah najbolj všeč sodelovanje, izmenjava mnenj in priložnost, da so lahko izrazili svoje mnenje. Poročali so, da so bolje spoznali sebe in svoje sošolce, pri nekaterih delavnicah so dobili vpogled v razmišljanja staršev ter pridobili praktične veščine sprijemanja z različnimi težavami. Vse to so temelji za konstruktivno reševanje mladostniških težav ter sprejemanje sebe in drugih.

Poleg izvajalcev delavnic, ki so kot glavne spremembe navedli spremembe razredne klime in odnosov med

učenci, so spremembe v razredni klimi potrdili tudi učitelji, ki so poučevali te učence neodvisno od delavnic. Z vprašalnikom so namreč ocenili, da se je obstoječa razredna klima (znotraj te medosebni odnosi, red, jasnost pravil ipd.) (statistično značilno) izboljšala od

Učenci, ki so sodelovali v delavnicah, so po desetih delavnicah poročali o uporabi več različnih strategij spoprijemanja, tako učinkovitih kot neučinkovitih. Za obdobje mladostništva se to zdi zelo pomembno; mladostnik namreč spoznava nove načine odzivanja na

težave in preizkuša njihovo uporabnost, v primeru težav pa mu večji nabor strategij omogoča večjo uspešnost pri njihovem reševanju.

Samoocene učencev kažejo tudi na pozitivne premike v spoprijemalnih stilih in strategijah, mladostniških težavah in samopodobi, izmerjene pred preventivnimi delavnicami in po njihovem zaključku.

začetka do konca programa. Prav tako je statistično značilna razlika med želeno in obstoječo klimo v razredu glede na ocene učencev, kar je spodbudno; manjša razlika namreč kaže na manj napetosti in nezadovoljstva pri učencih. Ocene razredne klime učencev sicer ne kažejo na izrazite spremembe pred programom in po njem. Opaziti pa je razlike med skupino, ki je sodelovala pri delavnicah in kontrolno skupino. Kontrolna skupina je namreč vedno slabše ocenjevala medosebne odnose v razredu, red, pravila in organizacijo, bolj ko se je šolsko leto bližalo koncu.

Samoocene učencev kažejo tudi na pozitivne premike v spoprijemalnih stilih in strategijah, mladostniških težavah in samopodobi, izmerjene pred preventivnimi delavnicami in po njihovem zaključku. Učenci, vključeni v delavnice, so v povprečju poročali o manj težavah (razlike sicer niso statistično značilne) v medosebnih odnosih s prijatelji, doma, z nasprotnim spolom, pri javnem nastopanju ali z asertivnostjo kot na začetku programa. Poleg tega pa je pri njih v primerjavi s kontrolno skupino mogoče opaziti stabilnejše poročanje o medosebnih težavah. V kontrolni skupini so namreč učenci glede na čas merjenja poročali o vedno več težavah (s prijatelji, nasprotnim spolom, asertiv-

ritve kažejo na majhne premike (ne statistično značilne) na vseh merjenih dimenzijah samopodobe, razen na področju čustvene samopodobe. Morda je še največji napredek na področju telesne samopodobe, ki vključuje zadovoljstvo učencev z njihovim videzom. Kontrolna skupina je v začetku poročala o višji samopodobi, razlike v samopodobi (razen glede učne samopodobe) med skupinama pa so se v času zmanjševale.

Pokazalo pa se je tudi, da z delavnicami fantje pridobijo na drugih področjih kot dekleta. Fantje so izboljšali medosebne odnose, še posebno so napredovali pri uveljavljanju in vzpostavljanju pogovora z učiteljem in zmanjšali svojo negotovost pri nastopanju pred razredom. Dekleta so več pridobila pri spoznavanju različnih strategij spoprijemanja s težavami.

Sklep

V raziskavi smo želeli dokazati premike na ravni skupine, ki je sodelovala v programu. Pri tem se je treba zavedati, da je vsak razred dinamičen sistem, vsakodnevno podvržen številnim dražljajem, spremembe na ravni sistema so počasne in majhne. Prav tako je vsak

učenec edinstven, ima svojo zgodovino in potenciala. Vsak se različno odziva na dogajanja in potrebuje različno veliko časa, da se nekaj nauči oz. spremeni določena stališča, prepričanja, navade, ki jih je pridobil v življenju. Ker so ve-

Kot ugotavljajo izvajalci delavnic, so spremembe vidne po rednem delu, torej po več delavnicah, saj je za spremembe in utrditev novega načina razmišljanja in vedenja potreben čas.

nostjo) ali pa so te težave tekom merjenj ostajale enako izražene (z družino, javnim nastopanjem). Tudi na ravni posameznih šol je na področju zaznavanja težav v medosebnih odnosih mogoče opaziti največ sprememb na bolje. Iz tega lahko sklepamo, da delavnice prispevajo k stabilnejšemu vedenju učencev in njihovega učinkovitejšemu spoprijemanju z vsakdanjimi mladostniškimi težavami v medosebnih odnosih.

denjske in osebnostne spremembe na ravni posameznika tudi plod zorenja, drugih zunanjih vplivov in ne le posameznih intervenc, jih je težko celovito zaobjeti s kvantitativnimi in kvalitativnimi raziskovalnimi pristopi. Kljub temu smo v enoletnem šolskem obdobju zaznali v povprečju manjše premike tudi na osebnostnih področjih, ki so sicer dokaj stabilna in za osebnostne spremembe zahtevajo daljši čas. Predvsem smo stati-

stično potrdili pozitivne spremembe v razredni klimi, ki so jo zaznali tako učenci kot tudi njihovi mentorji v delavnicah in učitelji. Izvajanje programa delavnic je (v primerjavi z razredi, v katerih delavnic ni bilo) prispevalo k stabilnejšemu vedenju učencev in njihovem soočanju z vsakdanjimi mladostniškimi težavami. Obenem so delavnice za učence priložnost, da povedo svoje mnenje ter dobijo izkušnjo, da jih odrasli poslušajo in slišijo. Z novimi socialnimi veščinami krepijo tudi odnos do sebe in do učiteljev ter se opolnomočijo za življenje. Kot ugotavljajo izvajalci delavnic, so spremembe vidne po rednem delu, torej po več delavnicah, saj je za spremembe in utrditev novega načina razmišljanja in vedenja potreben čas. Ker pa izvajalci obenem poročajo, da je izvedba desetih delavnic v enem šolskem letu časovno prezahtevna, predlagamo, da se delavnice izvedejo v dveh šolskih letih. Obenem bi bilo v prihodnje smiselno izvajanje delavnic začeti že pri mlajših učencih; pilotni rezultati namreč potrjujejo, da so prirejene delavnice primerne že za tretješolce.

Preventivni program *To sem jaz* s celostnim modelom 10 preventivnih delavnic dopolnjuje proces izgrajeva-

nja zdrave otrokove in mladostnikove osebnosti. Akcijski načrt Resolucije o nacionalnem programu za duševno zdravje 2018-2028 ga uvršča med preverjene prakse, ki so predvidene za nadaljnje izvajanje v šolskem prostoru ter postopno sistemsko uvajanje

Preventivni program *To sem jaz* s celostnim modelom 10 preventivnih delavnic dopolnjuje proces izgrajevanja zdrave otrokove in mladostnikove osebnosti. Akcijski načrt Resolucije o nacionalnem programu za duševno zdravje 2018-2028 ga uvršča med preverjene prakse

v vzgojno-izobraževalni kurikulum. Priporočeno je načrtno in sistematično izvajanje delavnic v razredu (lahko npr. v sklopu razrednih ur), pri čemer jih je najbolje porazdeliti v dve šolski leti. Za doseganje optimalnih rezultatov programa je pomembno, da njegovi izvajalci izhajajo iz programske teorije in priporočenih smernic pri izvajanju preventivnih delavnic (delo po priročniku za preventivno delo z mladostniki Zorenje skozi *To sem jaz*, NIJZ, 2019). Vsebina preventivnih delavnic in smernice za njihovo izvajanje bodo podrobneje predstavljene v eni od naslednjih številčk revije.

Viri

1. Boben, D. (2018). *Evalvacija programa za duševno zdravje mladih To sem jaz*. Končno poročilo. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
2. Fraser, B. J. (1989). Twenty Years of Classroom Climate Work: Progress and Prospect. *Journal of Curriculum Studies*, letnik 21, št. 4, str. 307-327.
3. Frydenberg, E., Lewis, R., Koštal, R. in Boben, D. (2001). *Vprašalnik o spoprijemanju s težavami za mladostnike (VSTM)*. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
4. Inglés, C. J., Torregrosa, M. S. Méndez, X. F., Hidalgo, M. D., Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2008). *Vprašalnik o medosebnih težavah v mladostništvu (VMTM)*. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
5. Jeriček Klanšek, H., Furman, L., Roškar, S. in Bajt, M. (2017). *Evalvacija programa promocije duševnega zdravja v šolskem okolju*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
6. Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
7. Lekić, K., Konec Juričič, N., Tacol, A. in Tratnjek, P. (2013). Mladinski program *To sem jaz* in možnosti v praksi šolske preventive. Šolsko svetovalno delo, letnik XVII, št. 1-2, str. 66-78.
8. Lekić, K., Tacol, A., Tratnjek, P. in Konec Juričič, N. (2011). *10 korakov do boljše samopodobe: Priročnik za fante in punce*. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo Celje.
9. Lekić, K., Tratnjek, P., Konec Juričič, N. in Cugmas, M. (2014). *Srečanja na spletu - Potrebe slovenske mladine in spletno svetovanje*. Celje: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
10. Musitu, G., García, F., Gutiérrez, M., Krajnc, I. in Pečjak, S. (2016). *Vprašalnik samopodobe (SPA)*. Priročnik, 2. popr. izd. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
11. Nacionalni inštitut za javno zdravje (2015a). Preventivni program *To sem jaz*. Do boljše samopodobe in življenjskih veščin. Prenos programa v vsakdanjo prakso zdrave šole. Delovno gradivo za vodje timov Zdravih šol. Regijsko izobraževanje, februar-marec 2015. Dostopno na http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/mapa_vodje_timov_tsj_siritev_2015.pdf (20. 5. 2018).

12. Nacionalni inštitut za javno zdravje (2015b). Prenos preventivnega programa To sem jaz v slovensko mrežo zdravih šol. Regijska izobraževanja za vodje timov Zdravih šol. Zaključno poročilo o izobraževanjih na področju šolske preventive. Dostopno na http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/porocilo_tsj_izobrazevanja_zdrave_sole_koncno_2014_15.pdf (20. 5. 2018).
13. Nacionalni inštitut za javno zdravje (2016). Rezultati programa To sem jaz v šolskem letu 2015/16. Delo na področju šolske preventive po konceptu 10 korakov do boljše samopodobe. Zaključno poročilo o raziskavi. Dostopno na http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/porocilo_tsj_2015_2016_koncno_o.pdf (20. 5. 2018).
14. Podkrajšek, D., Lekić, K. in Kopač Vidmar, T. (2001). To sem jaz. In to potrebujem. Rezultati anketiranja mladih celjske regije o težavah odraščanja. V *Mladostnik in zdravje. Tretji kongres šolske in visokošolske medicine Slovenije. Zdravstveno varstvo*, str. 223-228.
15. StatSoft, Inc. (2014). STATISTICA (data analysis software system), version 12. www.statsoft.com (20. 5. 2018).
16. Tacol, A. (2011). *10 korakov do boljše samopodobe: Priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom*. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo Celje.
17. Tacol, A., Lekić, K., Konec Juričič, N., Sedlar Kobe, N., Roškar, S. (v tisku). *Priročnik za preventivno delo z mladostniki: Zorenje skozi To sem jaz*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
18. Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime*. Ljubljana: Produktivnost, d. o. o., Center za psihodiagnostična sredstva.

Potrebuješ nasvet?

Se počutiš
Imaš
Ti gre na
Si
Te je
Si na ves svet ...

Začarani krog diet

Vredno menij je ljudi, ki se mujo spopadajo hraniti. Telo nam z občutkom lakote sporoča, da mu primanjkuje energije in gradbenih snovi, torej je potrebno jesti. Sposobni pa tudi, kdaj je hrana dovolj. Tudi, ki "poslušajo in slišajo" svoje telo, uživajo polno vredno hrano in so dovolj telesno dejarni, niso pa nikoli težav s preveliko ali premalo teže.

Čustvovanje

Vsi smo kdaj jezni ali se zelo božimo, enkrat nas kakšna beseda razžali, drugič smo veseli svojega uspeha, enkrat nam je všeč videz, drugič se nam zopet zgodi, da smo slabše volje. Vse to spada med čustva.

kontracepcija

Začela na bo zanesljiva

Prijatelj
7

Rezanje
5

Prvic
4

Menstruacija
5

Pošta
1

Propadlo življenje
1

želiš razumeti, zakaj?
Strokovnjaki pravo

Kako lahko izboljšaš svojo telesno samopodobo?
Zastavi si dosledne cilje glede svojega videza

Dokazi o pozitivnih učinkih gibanja
Poleg zmanjšane telesne dejavnosti značilno izboljša zdravje ljudi vseh starosti. Čimveč ali skoraj vsakodnevna telesna dejavnost je za zdravje najkoristnejša.

Ljubezen
Ljubezen je prijetno čustvo, ki ga človek čuti do drugega človeka (ali živali, predmeta, pojma, situacije, aktivnosti, ...), ki je s seboj zvezan, pomemben in ga doživlja kot sestavni del svojega življenjskega sveta.

možgani in jaz
Zakaj je tako drama okoli pubertete?

Ljubezen in spoštovanje
Mladost, ko je ljubezen odnosi do celovitosti naše osebe, torej do njene celote, je odnos spoštovanja odnosi do posameznih kvalitet človeka.

Čas burnih sprememb
Puberteta v obdobju med desetimi in osemnajstim rojstnim dnem, se deklice razvijajo v ženske in fante v moške.

Kako se zaščititi pred HPV?
Humani (človeški) papiloma virusi (HPV) so virusi, s katerimi se popopota okužijo tako ženske kot tudi moški.

verjamem vase
10 korakov do boljše samopodobe

kam po dodatno pomoč?

#to sem jaz

Skupnost za mlade z vprašanji, o katerih je lažje pisati, kot govoriti.

e-Svetovalnica
Strokovnjaki
Članki
Kam po pomoč?
O programu

Analize in prikazi

Pregled objavljenih člankov v reviji *Šolsko svetovalno delo* v prvih dvajsetih letih izhajanja

MONIKA MERHAR

Dijaški dom Janeza Boska

● **Izvleček:** Revija *Šolsko svetovalno delo* vse od svojega začetka, torej od leta 1996, pomembno prispeva k nadaljnjemu razvoju šolskega svetovalnega dela pri nas. Namenjena je vsem, ki se ukvarjajo s področjem šolskega svetovalnega dela, ter predvsem vsem zaposlenim šolskim svetovalnim delavcem v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih. Glavni namen revije je publiciranje strokovnih člankov z namenom nadaljnega strokovnega izobraževanja šolskih svetovalnih delavcev ter možnosti za objavo njihovih strokovnih člankov. V prispevku predstavljam izsledke pregleda revije od leta 1996 do leta 2016. Zanimalo me je, kateri strokovni profili objavljajo v reviji, kje so zaposleni in ali objavljajo v reviji več kot en članek. Pregled je bil izdelan v okviru magistrske naloge in je pokazal, da v reviji *Šolsko svetovalno delo* največ člankov objavijo psihologi, sledijo jim pedagogi. Največ člankov so napisali šolski svetovalni delavci, ki so zaposleni na osnovnih šolah. Pridobljeni podatki me niso presenetili in se skladajo s podatki o zaposljivosti šolskih svetovalnih delavcev pri nas.

Ključne besede: revija *Šolsko svetovalno delo*, šolsko svetovalno delo, struktura piscev prispevkov v reviji *Šolsko svetovalno delo*.

Review of Articles Published in the Journal *Šolsko svetovalno delo* in the First Twenty Years of Publication

● **Abstract:** Since the beginning, that is ever since 1996, the journal *Šolsko svetovalno delo* [School Counselling] has been providing an important contribution to the further development of school counselling in Slovenia. It is intended for all those involved in school counselling, primarily to all the counsellors employed in kindergartens, primary and secondary schools, and student halls of residence. The journal's main purpose is to publish scholarly articles to provide further professional training to school counsellors and enable them to publish their own scholarly articles. The article presents the findings of the review of the journal from 1996 to 2016. I was interested in which types of counsellors publish in the journal, where they are employed, and whether they have published more than one article in the journal. The review was carried out for a master's thesis and has shown that the majority of the articles in the journal *Šolsko svetovalno delo* are published by psychologists, followed by pedagogues. Most of the articles were written by counsellors employed at primary schools. The obtained data are not surprising and are consistent with the employability data for school counsellors in Slovenia.

Keywords: journal *Šolsko svetovalno delo*, school counselling, structure of authors of articles in the journal *Šolsko svetovalno delo*.

Leto 1996 je bilo za koncept šolskega svetovalnega dela prelomno. Dobili smo novo šolsko zakonodajo, ki je opredelila šolsko svetovalno službo (Zakon o organizaciji ... 2016, 67. člen). Poleg tega je začela izhajati revija *Šolsko svetovalno delo*, ki je ravno tako pomembno prispevala k nadaljnjemu razvoju omenjenega področja. V duhu tega sem pod strokovnim mentorstvom doc. dr. Petre Gregorčič Mrvar pripravila magistrsko delo, s katerim sem želela raziskati vlogo pedagoga v okviru šolskega svetovalnega dela ter zgodovinski razvoj šolskega svetovalnega dela pri nas, katerega mentorstvo je prevzel tudi red. prof. dr. Božo Repe. V članku predstavljam izsledke empirič-

Revija *Šolsko svetovalno delo* je začela izhajati leta 1996. Namenjena je vsem šolskim svetovalnim delavcem in drugim strokovnjakom, ki se ukvarjajo s področjem šolskega svetovalnega dela. Kot je zapisala C. Bizjak (2016, str. 1-2), je revija pomembno prispevala k nadaljnjemu razvoju šolskega svetovalnega dela pri nas. V njej objavljajo različni avtorji, ki so povezani z delom šolske svetovalne službe. Glavno vodilo našega pregleda revije je bilo raziskati, kateri avtorji najpogosteje objavljajo v reviji. So to psihologi, pedagogi in socialni delavci? Kaj pa specialni in socialni pedagogi? Ali v reviji morebiti objavljajo tudi avtorji drugih strokovnih profilov? Predvsem pa nas je zanimalo, avtorji katerih strokovnih profilov, zaposlenih v šolski svetovalni službi, najpogosteje objavljajo članke v reviji. Nadalje smo želeli ugotoviti, v katerih ustanovah so zaposleni pisci revije ter katera vzgojno-izobraževalna ustanova prevladuje. Za konec pa nas je zanimalo, ali se avtorji ponovno odločajo za objavo strokovnega prispevka v reviji *Šolsko svetovalno delo*.

Predvsem nas je zanimalo, avtorji katerih strokovnih profilov, zaposlenih v šolski svetovalni službi, najpogosteje objavljajo članke v reviji.

nega dela magistrske naloge, s katerim sem pridobila vpogled v strukturo piscev članov v reviji *Šolsko svetovalno delo* v obdobju dvajsetih let - od prve izdane številke revije leta 1996 pa do leta 2016. S tem sem želela ugotoviti, kateri strokovni profili, ki se zaposlujejo v šolski svetovalni službi, v reviji objavljajo največ člankov in kje so najpogosteje zaposleni. Nadalje me je zanimalo tudi, ali se avtorji odločajo za ponovno objavo članka v omenjeni reviji. Pregled revij prvih dvajsetih let in ugotovitve so zanimivi tudi za bralce revije *Šolsko svetovalno delo*, zato sem se odločila, da izsledke v grobem predstavim v članku.

Kvalitativne raziskave (glej Mesec 1998) smo se lotili tako, da smo pridobili vse številke revije, ki so bile izdane v obravnavanem obdobju. Izbrane revije smo pregledali in si izpisali podatke, ki smo jih potrebovali za našo raziskavo. Revije, ki so izšle med letoma 1996 in 2016, so dostopne v čitalnicah večjih knjižnic.

Najprej nas je zanimalo, kakšna je struktura piscev v reviji *Šolsko svetovalno delo* glede na njihov strokovni

profil. V šolski svetovalni službi se zaposlujejo različni strokovni profili, kot so psiholog, pedagog, socialni delavec, socialni pedagog, specialni pedagog in drugi, kakor določa *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole* (2015). Ob nekaterih člankih je že bil zapisan strokovni profil avtorjev, za vse druge pa smo morali podatke poiskati s pomočjo interneta. Za nekatere avtorje nismo uspeli pridobiti podatka, zato smo jih uvrstili v kategorijo neznano. Ugotovili smo, da v reviji svoje strokovne članke objavljajo tako zaposleni znotraj šolske svetovalne službe kot tudi tisti, ki sodelujejo z njimi.

Rezultati analize člankov so pokazali, da so v reviji Šolsko svetovalno delo do leta 2016 objavljali avtorji teh strokovnih profilov: pedagogi, psihologi, socialni delavci, specialni pedagogi, socialni pedagogi in drugi. V kategorijo drugi smo uvrstili avtorje, katerih strokovni profil ne ustreza predhodno naštetim kategorijam. Kljub temu so članki povezani s področji dela šolskih svetovalnih delavcev in so pomembna dodana vrednost v reviji, saj pogosto prinašajo strokovni pogled »z druge strani«. Šolska svetovalna služba pri svojem delu pogosto sodeluje s policijo in drugimi strokovnimi organi, kot so centri za socialno delo, zdravstvene ustanove idr. (Vršnik 2008, str. 84; glej tudi Gregorčič Mrvar idr. 2016, str. 149-150; Vogrinc in Krek 2012, str. 47). Kot primer navajamo članek z naslovom *Nasilje v družini, nad otrokom: vloga predšolskih (svetovalnih) delavcev v strokovnem timu* (Klančnik 2009, str. 4-12), ki ga je napisal višji kriminalistični inšpektor.

Kot lahko vidimo v tabeli 1, je bilo v dvajsetih letih izhajanja revije **objavljenih 529 člankov**. Vsega skupaj

sta svoje delo **objavila 602 avtorja**. Med njimi so z največjim številom prispevkov prevladovali psihologi z 211 članki, sledijo jim pedagogi s 127 članki. Socialni delavci so največ člankov objavili v prvih petih letih izhajanja revije, nato pa je njihovo število nekoliko upadlo. Članki specialnih in socialnih pedagogov so na začetku zelo redki, njihovo število se nekoliko poveča po letu 2000, a nikoli ne preseže števila člankov drugih strokovnih delavcev. Zbrane podatke je moč povezati

V dvajsetih letih izhajanja revije je bilo objavljenih 529 člankov. Vsega skupaj sta svoje delo objavila 602 avtorja. Med njimi so z največjim številom prispevkov prevladovali psihologi z 211 članki.

s podatki zaposlovanja šolskih svetovalnih delavcev pri nas. Prvi strokovni profili, ki so se zaposlovali na delovno mesto današnjih šolskih svetovalnih delavcev, so bili psihologi, pedagogi in socialni delavci. V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so se prvič pojavili specialni pedagogi in še nekoliko kasneje socialni pedagogi (Bezić 1999, str. 98-103). Temu lahko pripišemo tudi manjše število člankov, ki so jih napisali avtorji teh poklicnih profilov. Na začetku oblikovanja šolskih svetovalnih služb so med zaposlenimi v njih prevladovali socialni delavci, nato se je njihovo število skozi leta postopoma zmanjševalo, število psihologov in pedagogov pa je vedno bolj naraščalo in se je ob koncu 20. stoletja dokaj izenačilo s številom socialnih delavcev (Bezić 1999, str. 98-103). Danes je - po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport za šolsko leto 2017/18 - v šolskih svetovalnih službah na osnovnih šolah, osnovnih šolah s prilagojenim programom ter zavodih za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami zaposlenih približno 844 šolskih svetovalnih delavcev. >

Tabela 1: Struktura avtorjev člankov v reviji Šolsko svetovalno delo 1996–2016 glede na strokovni profil

Obdobje izhajanja revije ŠSD	Število člankov	Število avtorjev	Pedagog	Psiholog	Socialni delavec	Socialni pedagog	Specialni pedagog	Drugo	Neznano
1996–2000	184	197	37	81	25	5	8	21	20
2001–2005	125	141	32	54	11	10	12	19	3
2006–2011	112	129	30	40	13	7	5	27	7
2012–2016	108	135	30	39	12	10	15	21	8
1996–2016	529	602	127	211	57	32	39	82	52

1 Nekateri članki so napisani s strani več avtorjev, ki lahko prihajajo tudi iz različnih institucij. Zato se število člankov in število institucij nekoliko razlikuje.

Tabela 2: Vzgojno-izobraževalni zavodi, v katerih so zaposleni avtorji člankov v reviji *Šolsko svetovalno delo* 1996–2016

Obdobje izhajanja revije ŠSD	Število izdanih številčk	Vrtec	Osnovna šola	Srednja šola	Dijaški dom	Drugi zavodi	Skupaj
1996–2000	17	2	95	31	4	52	184
2001–2005	15	9	53	26	6	32	126
2006–2011	10	3	32	17	2	59	113
2012–2016	10	8	21	19	0	62	110
1996–2016	52	22	201	93	12	205	533

Med njimi je največ pedagogov (283) in psihologov (212). Med šolskimi svetovalnimi delavci, zaposlenimi v srednjih šolah, ravno tako prevladujejo psihologi in pedagogi. Kljub temu pa moramo zapisati, da podatki niso povsem točni, saj za nekaj svetovalnih delavcev ni mogoče ugotoviti strokovnega profila (Gregorčič Mrvar 2018b). Glede na podatke o številu zaposlenih ter glede na zgodovinski oris zaposlovanja v šolski svetovalni službi so pridobljeni podatki o strokovnih profilih piscev v reviji *Šolsko svetovalno delo* pričakovani.

Nadalje nas je zanimalo, iz katerih ustanov prihajajo pisci, ki objavljajo v reviji *Šolsko svetovalno delo*. Kakor je razvidno iz tabele 1, je v dvajsetih letih izšlo 529 člankov, ki so jih napisali avtorji iz 533¹ ustanov (glej ta-

ugotavlja, da se število zaposlenih šolskih svetovalnih delavcev v vrtcih ne povečuje sorazmerno z naraščanjem števila oddelkov v vrtcih. Število člankov, ki so jih napisali zaposleni v vrtcih, bi bilo še nižje, če ne bi ob desetletnici svetovalnega dela v ljubljanskih vrtcih leta 2004 izšla tematska številka revije. V njej je bilo objavljenih osem člankov, zato je bilo v tistem obdobju objavljenih nekoliko več člankov kot v drugih obdobjih. Razloge za manjše število člankov, ki so jih napisali avtorji, zaposleni na srednjih šolah, pripisujemo manjšemu številu srednjih šol in posledično manjšemu številu šolskih svetovalnih delavcev na srednjih šolah.

V dvajsetih letih je bilo v reviji *Šolsko svetovalno delo* objavljenih tudi 205 člankov, ki so jih napisali avtorji, ki niso zaposleni v vzgojno-izobraževalnih zavodih.² Njihovo število se razlikuje od letnika do letnika izdanih revij in je povezano tudi z morebitno vodilno temo posamezne številke revije.

Nekatere tematike k objavi spodbudijo bolj avtorje, ki so zaposleni v praksi (Nadarjeni v slovenskih šolah; 2015, XIX, št. 3-4), spet druge pa tiste, ki sodelujejo s šolskimi svetovalnimi delavci, kot na primer strokovni delavci zaposleni na fakultetah, Zavodu RS za šolstvo, Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport, Pedagoškemu inštitutu, Svetovalnemu centru za otroke, mladostnike in starše, itd.

Z večino naštetih ustanov sodelujejo šolski svetovalni delavci pri svojem vsakodnevnem delu, kot kaže tudi raziskava P. Gregorčič Mrvar in J. Mažgon (2016, str. 45-46). Rezultati njune raziskave namreč kažejo, da šolski svetovalni delavci večkrat mesečno oziroma nekajkrat letno sodelujejo z vzgojnimi posvetovalnicami, oziroma nekajkrat letno s Centrom za informiranje in poklicno svetovanje, Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport, Zavodom za zaposlovanje, fakultetami, prostovoljnimi društvi, policijo itd. (prav tam). Avtorji člankov v reviji *Šolsko svetovalno delo* so ravno tako

Število zaposlenih šolskih svetovalnih delavcev se v vrtcih ne povečuje sorazmerno z naraščanjem števila oddelkov v vrtcih.

belo 2). Od skupno 533 ustanov, v katerih so zaposleni avtorji člankov, je 328 vzgojno-izobraževalnih zavodov. Treh člankov nismo uvrstili v nobeno od kategorij, saj poleg imen avtorjev ni bila dopisana ustanova, v kateri je zaposlen avtor.

Pričakovano so največ člankov napisali zaposleni v osnovnih šolah. Podatki o številu šolskih svetovalnih delavcev v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (Gregorčič Mrvar 2018b; Malešević 2018, str. 5; Vršnik Perše idr. 2010, str. 67) namreč kažejo, da je največ šolskih svetovalnih delavcev zaposlenih ravno v osnovnih šolah. Sledijo jim srednje šole, vrtci in dijaški domovi. Razloge za manjše število člankov, ki so jih napisali zaposleni v vrtcih, lahko poiščemo v kasnejšem razvoju šolske svetovalne službe v vrtcih (Bezić 1999; Resman 1999). Poleg tega so enote vrtcev pogosto del osnovnih šol s skupno šolsko svetovalno službo (Gregorčič Mrvar 2018b; Malešević 2018, str. 5; Vršnik Perše idr. 2010, str. 67). T. Malešević (2018, str. 5) ravno tako

prihajali iz ustanov, ki so bile izpostavljene v omenjeni raziskavi, kar kaže na velik pomen in vsekakor tudi potrebo po tovrstnem sodelovanju s šolskimi svetovalnimi delavci. Pomen in potreba po tovrstnem sodelovanju z zunanjimi ustanovami pa sta opredeljena tudi v *Programskih smernicah za delo šolske svetovalne službe* (2008a; 2008b; 2008c).

Če se osredotočimo še na časovni pregled objav člankov glede na ustanovo, v kateri so zaposleni avtorji, lahko vidimo, da so v prvih desetih letih v reviji objavljali predvsem avtorji, ki so bili zaposleni na osnovnih šolah, medtem ko so v drugi polovici obravnavanega obdobja, to je od leta 2006 do leta 2016, objavljali predvsem avtorji, zaposleni v drugih ustanovah. Torej so v zadnjem desetletju začeli prevladovati avtorji, zaposleni na fakultetah, ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport, zavodu za šolstvo idr.

Šolski svetovalni delavci so strokovni delavci, zavezani k nenehnemu nadaljnjemu izobraževanju, strokovnemu izpopolnjevanju in evalvaciji lastnega dela (Programske smernice 2008a, 2008b, 2008c). Ob tem velja poudariti, da Vogrinc in Krek (2012, str. 105) navajata zapise šolskih svetovalnih delavcev, ki so poudarili pomen izmenjave izkušenj med strokovnimi delavci. Prostor za evalvacijo njihovega dela ter izmenjavo izkušenj daje tudi revija Šolsko svetovalno delo, vendar te možnosti šolski svetovalni delavci ne izrabljajo več v tolikšni meri kot v prvih desetih letih njenega izhajanja. V raziskavi avtorjev Vogrinc in Krek (2012) lahko preberemo zbrane zapise šolskih svetovalnih delavcev, ki so poudarili pomen izmenjave izkušenj med strokovnimi delavci (prav tam, str. 105). Manjši interes bi lahko pripisali ugotovljeni preobremenjenosti in pomanjkanju časa, na kar nas opozarjajo mnoge raziskave (glej Bezić 2008; Resman 2008; Javrh 2014; Vogrinc in Krek 2012). Poleg tega tudi izsledki najnovejše raziskave o delu šolskih svetovalnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah kažejo, da tako sami šolski svetovalni delavci v osnovnih in srednjih šolah kot tudi ravnatelji analiziranih ustanov menijo, da šolski svetovalni delavci premalo svojega časa namenijo pisanju strokovnih člankov ter publiciranju svojih ugotovitev (Gregorčič Mrvar idr. 2018c). Smiselno bi jih bilo ponovno spodbuditi, naj pišejo o svojih izkušnjah in o primerih dobre prakse.

Omeniti moramo, da poleg omenjenih možnosti objava v reviji Šolsko svetovalno delo šolskim svetovalnim delavcem prinaša točke za napredovanje v nazive, kakor je določeno v *Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive* (2010). Manjši interes

Šolski svetovalni delavci večkrat mesečno oziroma nekajkrat letno sodelujejo z vzgojnimi posvetovalnicami, oziroma nekajkrat letno s Centrom za informiranje in poklicno svetovanje, Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport, Zavodom za zaposlovanje, fakultetami, prostovoljnimi društvi, policijo itd.

bi lahko povezali z nedavnim krčenjem javnih sredstev in posledično zamrznitvijo napredovanj v javnem sektorju (*Napredovanje javnih uslužbencev ...* 2015). Omenjeno povezavo bi bilo zanimivo preveriti pri šolskih svetovalnih delavcih.

Kljub vsemu pa članki avtorjev, zaposlenih na drugih ustanovah, ravno tako pomembno prispevajo k nadaljnjemu razvoju šolskega svetovalnega dela pri nas in opozarjajo na nastajajoče težave ter so pomoč in opora vsem šolskim svetovalnim delavcem (prim. Resman

Šolski svetovalni delavci premalo svojega časa namenijo pisanju strokovnih člankov ter publiciranju svojih ugotovitev.

in Gregorčič Mrvar 2013, str. 7-14; Rožman in Čagran 2016, str. 63-70).

Na koncu nas je zanimalo še, ali se šolski svetovalni delavci po objavi strokovnega prispevka v reviji Šolsko svetovalno delo ponovno odločajo za objavo v omenjeni reviji. Da smo lahko odgovorili na zastavljeno raziskovalno vprašanje, smo izpisali vse avtorje, ki so objavili svoje članke v reviji od leta 1996 do leta 2016. Izpisali smo 602 avtorja. Od tega je **76 avtorjev objavilo dva ali več člankov, po en članek pa je v reviji objavilo 288 avtorjev**. Glede na število vseh avtorjev je več člankov tistih avtorjev, ki so v reviji objavili dva ali več člankov. Med tistimi, ki so objavili vsaj dva članka, je od skupno 76 avtorjev kar 44 avtorjev, ki so zaposleni v vrtcih in osnovnih ter srednjih šolah. To, da se avtorji ponovno odločijo za objavo članka v omenjeni reviji, je vsekakor spodbudno.

V reviji *Šolsko svetovalno delo* je bilo v obravnavanih dvajsetih letih objavljenih veliko kakovostnih strokovnih člankov. S svojim prispevkom se je v reviji predstavilo veliko šolskih svetovalnih delavcev in drugih strokovnjakov, ki se ukvarjajo s področjem šolskega svetovalnega dela. Članki pomembno prispevajo k na-

objavili zaposleni na osnovnih šolah, pa v zadnjem obdobju prevladujejo prispevki avtorjev, ki niso zaposleni v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Vsekakor bi bilo dobro, da se ta trend obrne in šolski svetovalni delavci prispevajo več člankov v revijo in s tem predstavijo lastne primere dobre prakse ali pa izpostavijo in

Članki pomembno prispevajo k nadaljnjemu razvoju šolskega svetovalnega dela pri nas in bralcem odpirajo nove možnosti oziroma odgovarjajo na njihove potrebe v praksi.

daljnjemu razvoju šolskega svetovalnega dela pri nas in bralcem odpirajo nove možnosti oziroma odgovarjajo na njihove potrebe v praksi. Ugotovili smo, da največ člankov v reviji objavljajo ravno strokovni profili, ki se najpogosteje pojavljajo med zaposlenimi šolskimi svetovalnimi delavci. Medtem ko so v prvih desetih letih revije *Šolsko svetovalno delo* največ člankov

in položaj šolskega svetovalnega dela pri nas. Ravno tako smo ugotovili, da se veliko avtorjev ponovno odloči za objavo članka v obravnavani reviji, kar je vsekakor spodbudno. Revija *Šolsko svetovalno delo* tako pomeni pomembno dodano vrednost za razvoj šolskega svetovalnega dela pri nas.

odgovarjajo na strokovne dileme, s katerimi se soočajo pri vsakodnevem strokovnem delu. Menim, da bi večja angažiranost šolskih svetovalnih delavcev pozitivno vplivala na nadaljnji razvoj posameznika ter tudi na samo področje

Viri

1. Bezić, T. (1999). Zaposlovanje šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji - od začetkov do današnjih dni. V: Resman, M. (ur.). (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 95-107.
2. Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 60-80.
3. Bizjak, C. (2016). Uvodnik. *Šolsko svetovalno delo*, XX, št. 1-2, str. 1-2.
4. Gregorčič Mrvar, P. in Mažgon, J. (2016). Sodelovanje šolske svetovalne službe s posamezniki in institucijami v skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 1, str. 38-57.
5. Gregorčič Mrvar, P. (2018a). *Pedagog in šolska svetovalna služba*. V tisku (15. 4. 2018).
6. Gregorčič Mrvar, P. (2018b). *Svetovanje na področju vzgoje in izobraževanja: vloga pedagoga in andragoga v vzgojno-izobraževalnih institucijah*. Dostopno na http://www.pad.si/files/2018/02/ppt_mrvar.pdf (20. 12. 2018).
7. Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2018c). Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli. V: *Konferenca o šolskem svetovalnem delu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 25-26.
8. Javrh, P. (2014). Stabilna poklicna identiteta svetovalnih delavcev v času sprememb. *Šolsko svetovalno delo*, XVIII, št. 3-4, str. 9-14.
9. Malešević, T. (2018). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu. Analiza stanja s priporočili*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na <https://www.zrss.si/pdf/AnalizaStanjaSPriporocili.pdf> (20. 8. 2018).
10. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
11. *Napredovanje javnih uslužbencev v letu 2015*. (2015). Dostopno na <http://www.eurydice.si/index.php/prispevki-eurydice/9651-napredovanje-javnih-usluzbencev-v-letu-2015> (20. 8. 2018).
12. *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*. (2015). Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943> (21. 12. 2018).
13. *Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive*. (2010). Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272> (20. 8. 2018).
14. *Programske smernice: Svetovalna služba v vrtcu*. (2008a). Dostopno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_vrtec.pdf (15. 12. 2018).
15. *Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli*. (2008b). Dostopno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_OS.pdf (15. 12. 2018).
16. *Programske smernice: Svetovalna služba v srednji šoli*. (2008c). Dostopno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_SS.pdf (15. 12. 2018).
17. Resman, M. (ur.). (1999). Uvod. V: Resman, M. (ur.). (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 5-13.

18. Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah: uvodna beseda k tematskemu delu razprav. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 6-25.
19. Resman, M., Gregočič Mrvar, P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege. *Šolsko svetovalno delo*, XVII, št. 3-4, str. 7-14.
20. Rožman, L. in Čagran, B. (2016). Delovno zadovoljstvo šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji. *Šolsko svetovalno delo*, XX, št. 1-2, str. 63-70.
21. Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na http://pefprints.pef.uni-lj.si/1188/1/Vogrinc_Krek_Delovanje_svetovalne.pdf (12. 12. 2018).
22. Vršnik, T. (2008). Šolska svetovalna služba v osnovnih šolah: vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dodatni strokovni pomoči. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 82-98.
23. Vršnik Perše, T., Rutar Leben, T., Kozina, A. (2010). Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah - izsledki iz preliminarne študije. *Šolsko svetovalno delo*, XIV, št. 1-2, str. 64-69.
24. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoji in izobraževanju (ZOFVI)*. (2016). Dostopno na <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=2007718> (17. 12. 2018).

Iz digitalne bralnice ZRSŠ

www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica

V digitalni bralnici lahko prelistate najrazličnejše strokovne publikacije: monografije in priročnike, ter druge publikacije, ki so izšle na Zavodu RS za šolstvo in so vam BREZPLAČNO dosegljive tudi v PDF obliki.

Prijetno
strokovno
branje vam
želimo.



Analize in prikazi

Percepcija pedagogov o njihovih kompetencah za delo v šolski svetovalni službi

MATEJA OZVALDIČ

● **Izvleček:** V prispevku teoretično in empirično analiziramo stanje na področju kompetenc pedagogov za delo v šolski svetovalni službi. V teoretskem delu predstavljamo, kaj razumemo pod pojmi kompetenca, kompetentnost in kompetence pedagogov. Predstavljamo enega od ključnih dejavnikov, ki vplivajo na kompetentnost pedagogov, tj. profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj pedagogov smo podrobneje predstavili z S-modelom avtorice P. Javrh, ki nam hkrati služi kot podlaga predstavljenim izsledkom raziskave v drugem delu prispevka, s pomočjo katere smo skušali izvedeti, kako pedagogi ocenjujejo svojo kompetentnost, in preverjali njihovo mnenje o pomembnosti, ki jo pripisujejo posameznim sklopom kompetenc, zajetih v kompetenčnem modelu pedagogov po Staničiču (2001 v Ledič idr. 2013, str. 41) glede na leta delovnih izkušenj.

Ključne besede: pedagog, kompetence, kompetentnost, profesionalni razvoj, S-model.

Pedagogues' Perceptions regarding Their Competences for Working in a School Counselling Service

● **Abstract:** The article theoretically and empirically analyses the situation pertaining to pedagogues' competences for working in a school counselling service. The theoretical section explains the meaning of the terms 'competence', 'competency' and 'pedagogues' competences'. It presents one of the key factors influencing the competency of pedagogues, i.e. professional development. The professional development of pedagogues is presented in greater detail using the S-model by author P. Javrh, which simultaneously serves as a foundation for the research findings presented in the second part of the article; the research attempted to discover how pedagogues assess their competency and to learn their opinions on the importance ascribed to individual sets of competences included in the competence model for pedagogues by Staničič (2001 in Ledić et al. 2013, p. 41) with regard to their length of service.

Keywords: pedagogue, competences, competency, professional development, S-model.

Uvod

Pedagog je eden izmed profilov, ki lahko v skladu z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2017, člen 67) in Pravilnikom o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2012) opravlja delo v šolski svetovalni službi. Zaradi svoje interdisciplinarne usposobljenosti in kompetenc, ki jih pridobi med študijem ter kasneje tekom profesionalnega razvoja, lahko na mnogih področjih prispeva h kakovostnejšemu delu v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (Resman idr. 1999, str. 255). Pedagog kot strokovnjak v šolski svetovalni službi deluje na strokovnih področjih, ki se vežejo tako na delo šole oz. vrtca nasploh oz. zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela in procesa v celoti kot tudi na neposredno pomoč učencem/otrokom pri učenju in napredku na vseh področjih razvoja (Gregorčič Mrvar 2018). Za kakovostno izvedbo vseh nalog mora biti pedagog kompetenten oz. mora imeti razvite za to delo specifične kompetence. Od pedagoga se pričakuje, da bo kot strokovnjak za raziskovanje pedagoške teorije in prakse, za razvoj pedagoških ved in vzgojno-izobraževalne dejavnosti, za reševanje pedagoških vprašanj, ki se nanašajo na organizacijo in pedagoško vodenje institucij, za razvoj programov, načrtovanje pedagoških procesov in pedagoško svetovanje pridobil in razvijal kompetence, ki mu bodo omogočale učinkovito, uspešno in kakovostno opravljanje njegovih delovnih nalog in dejavnosti (prav tam).

Kompetence

V literaturi zasledimo različna pojmovanja in definicije kompetenc (npr. Boyatzis 1982; Definition ... 2002;

Dessler 2009; Muršak 1999, 2012; Weinert 2001). Definicije kompetenc različnih raziskovalcev se razlikujejo, saj je lahko pojem kompetenc oz. kompetentnosti uporabljen v različnih kontekstih in drugače razumljen v različnih jezikovnih oz. kulturnih, pa tudi v različnih profesionalnih okoljih (Boštjančič 2011, str. 25).

V prispevku izhajamo iz opredelitve kompetenc, ki so jo oblikovali Ledić idr. (2013), saj delo temelji na empiričnem raziskovanju, ki povzema izkušnje pedagogov na Hrvaškem in je hkrati izhodišče za naše raziskovalno delo. Ledić idr. (2013) kompetence definirajo kot notranje večdimenzionalne sposobnosti posameznika, s pomočjo katerih lahko ta pridobljeno znanje uporablja na različne načine v konkretnih okoliščinah, ki so povezane z njegovim delovnim okoljem. Kompetence

Pedagog zaradi svoje interdisciplinarne usposobljenosti in kompetenc lahko na mnogih področjih prispeva h kakovostnejšemu delu v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

vključujejo teoretične konstrukte, psihološke procese in sistem vrednotenja, ki jih posameznik pridobi med izobraževanjem in z izkušnjami (prav tam, str. 40).

Ob opredelitvi kompetenc je pomembno poudariti, da je narava kompetenc razvojna, kar je ena temeljnih značilnosti kompetenc po Kaslowu (2004, str. 775), saj je odvisna od posameznika in njegove stopnje strokovnega delovanja (prav tam). Posameznik z izkušnjami postaja tudi bolj kompetenten za opravljanje kompleksnejših nalog (Ledić idr. 2013, str. 39). Naslednjo značilnost kompetenc Kaslow (2004, str. 774) imenuje odvisnost od okolja (prav tam). To pomeni, da je od okolja in okoliščin odvisno, katere kompetence in elemente kompetenc bo posameznik potreboval in kako

jih bo uporabil za uspešno opravljanje nalog (Ledić idr. 2013, str. 39). Razvojna značilnost kompetenc in njihova odvisnost od okolja potrjujeta dejstvo, da bo pedagog svoj delovni profil v vsakdanji vrtčevski in šolski svetovalni praksi oblikoval pod vplivom kompetenc, ki jih bo pridobil v dodiplomskem in magistrskem izobraževanju, svetovalne filozofije, ki mu bo podlaga za izdelavo koncepta svetovanja, potreb institucije in njegove vzgojno-izobraževalne (svetovalne) prakse, ki mu bo podlaga za izdelavo modela svetovanja (Resman idr. 2000, str. 5).

Podobno kot Kaslow je značilnosti kompetenc razvil Boterf (1995 v Ličen 2004, str. 34-35), ki poudarja delovanje subjekta v situaciji, pri čemer je upoštevan tako element konteksta kot tudi razvojna narava kompetenc. Kompetence opredeli kot mešanico znanja, veščin in delovanja, ki so vedno umeščeni v neko

možnosti za uspešno izvedbo neke naloge. Naloga pa je vedno vezana na neko delovno mesto. Uspešnost izvedbe neke naloge je tako odvisna od zmožnosti izvajalca, kot možnosti, ki jih ima ta na svojem delovnem mestu. Zato je presoja kompetentnosti pravzaprav presoja objektivnih in subjektivnih pogojev za uspešno izvedbo nalog. Torej naj bi bila usmerjena na kompetentnost izvajalca in na kompetentnost delovnega mesta (prav tam).

Kompetence pedagoga

V literaturi najdemo različne klasifikacije kompetenc pedagogov. Resman idr. (2000) so kompetence pedagoga predstavili znotraj področij, na katerih lahko v svetovalni službi največ prispeva (prav tam, str. 10-12). Splošne kot tudi predmetno specifične kompetence

pedagogov so deklarirane tudi v opisu programov študija (Študijski programi Oddelka za pedagogiko in ..., b. l.; Študijski programi Oddelka za pedagogiko ..., b. l.). Izhodišče našega empiričnega dela pa je klasifikacija kompetenc pedagogov po Staničiču (2001 v Ledić idr. 2013, str. 41; Fajdetić in Šnidarić 2014, str. 247-248), ki je na podlagi rezultatov raziskave, v kateri je proučeval kompetence »idealnega« pedagoga, opredelil najpomembnejše kompetence pedagoga, razdeljene v pet širših skupin oziroma področij (prav tam): osebne, razvojne, strokovne, medosebne in akcijske.

Osebne kompetence vključujejo osebnostne lastnosti pedagogov, ki vplivajo na obvladovanje veščin pedagoškega vodenja in svetovalnega dela. Za pedagoga je pomembno, da je iskren in dosleden pri delu, marljiv pri izvrševanju nalog, da je oseba, ki zaupa v svoje sodelavce, da je komunikativna in pristopna oseba, ki dopušča in razume različne poglede in rešitve pri delu.

Razvojne kompetence zajemajo organizacijska in vodstvena znanja ter spretnosti, ki omogočajo napredek vzgojno-izobraževalnega dela v šolski praksi. Pedagog mora imeti jasno vizijo dela šole, sodelovati pri organizaciji vzgojno-izobraževalnega procesa, pridobivati in posredovati aktualne

strokovne informacije, uvajati inovacije v vzgojno-izobraževalno delo ter poznati informacijsko tehnologijo.

Strokovne kompetence se nanašajo na znanje pedagoga s področja vzgojno-izobraževalnega dela in svetovanja, zlasti didaktičnih načel, načrtovanja, oblik in me-

Kompetence vključujejo teoretične konstrukte, psihološke procese in sistem vrednotenja, ki jih posameznik pridobi med izobraževanjem in z izkušnjami.

kulturno okolje. Kompetenca je odraz interakcije med subjektom in okoljem, zato je fleksibilna, vsebuje dinamično druženje prilagajanja in vztrajanja subjekta v tem času in prostoru ter kulturi. Boterf poleg fleksibilnosti analizira tudi drugo lastnost kompetenc, to je prenosljivost iz ene okoliščine v drugo, ki zagotavlja kontinuiteto načina, kako človek uporablja svoje vire in kako jih nenehno konstruira. Kompetenca, kot jo opredeljuje Boterf, je dinamičen konstrukt. Kompetence niso stanje, temveč so proces, pri čemer vedenje posameznika ni le reakcija, ampak ima pri tem posebno mesto sposobnost, da človek deluje intencionalno, kar prinaša s seboj odgovornost za svoje delovanje (prav tam).

Ob zapisanem velja omeniti in poudariti še razliko med pojmom kompetenca in kompetentnost. O kompetentnosti lahko govorimo na različnih ravneh: kom-

Kompetence »idealnega« pedagoga so razdeljene v pet širših skupin oziroma področij: osebne, razvojne, strokovne, medosebne in akcijske.

petentnost kot lastnost organizacije ali podjetja in kot lastnost posameznika (Majcen 2009, str. 21). Kiauta in Markun (2003, str. 56) v svoji opredelitvi ob kompetentnosti posameznika poudarjata tudi pomen kompetentnosti delovnega mesta. Avtorja menita, da je vsem rabam besede kompetentnost skupno označevanje

strokovne informacije, uvajati inovacije v vzgojno-izobraževalno delo ter poznati informacijsko tehnologijo.

Strokovne kompetence se nanašajo na znanje pedagoga s področja vzgojno-izobraževalnega dela in svetovanja, zlasti didaktičnih načel, načrtovanja, oblik in me-

tod dela itd. Pedagog mora razumeti načela vzgoje in izobraževanja, razumeti smisel in pomembnost kakovostnega načrtovanja dela šole, poznati učne priprave, programe in didaktična načela.

Medosebne kompetence vključujejo komunikacijo, odnos z učitelji, učenci in starši, stil pedagoškega vodenja (demokratskega vodenja) in motiviranja zaposlenih. Pedagog mora razumeti zakonitosti medosebnih odnosov ter prepoznati individualne kvalitete pedagoških in drugih delavcev.

Akcijske kompetence se nanašajo na praktično delovanje pedagoga, ocenjevanje dela in delovne uspešnosti. Pedagog mora v okviru akcijskih kompetenc ustvarjati pogoje in odstranjevati ovire pri delu pedagoškega osebja, poslušati in svetovati pri delu, izpostaviti uspehe in rezultate posameznikov, odkrito delati s sodelavci ter reševati probleme na šoli.

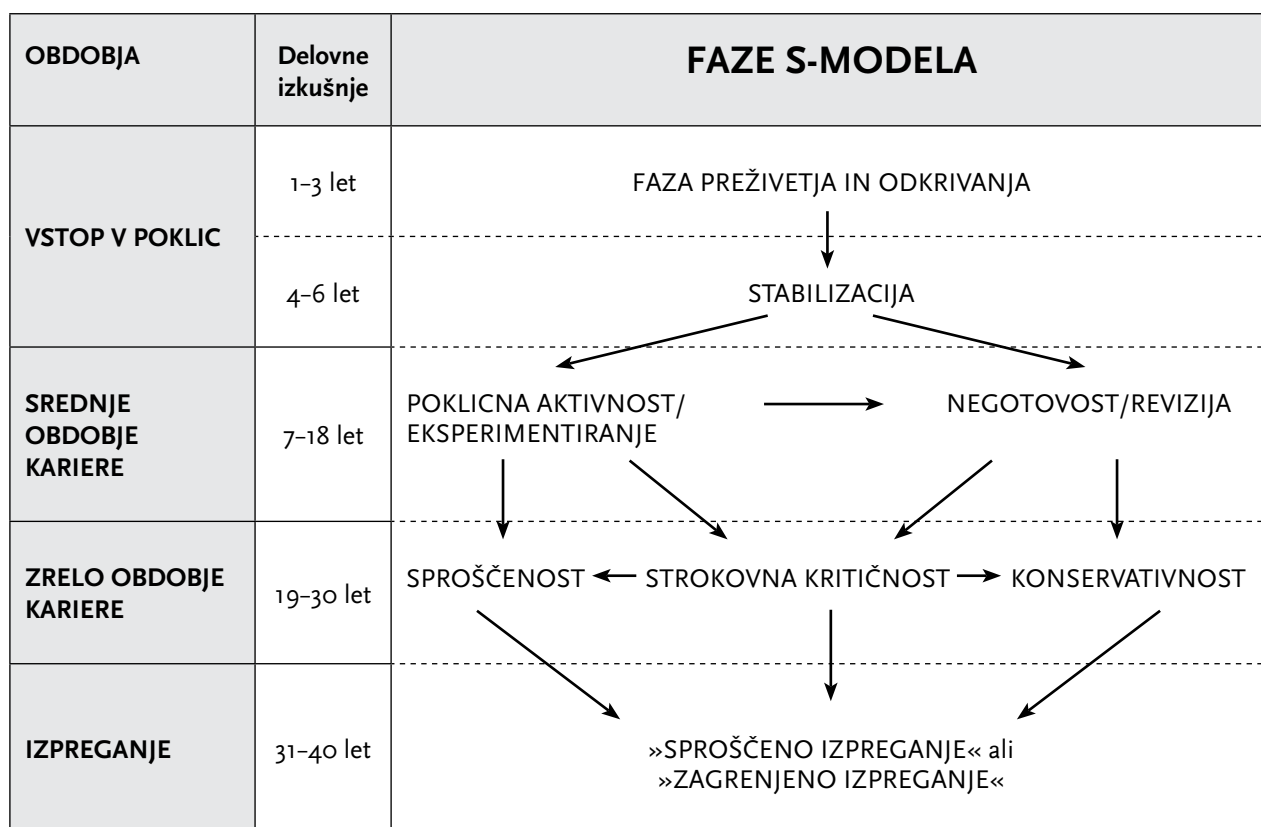
Avtorji Ledič idr. (2013, str. 54) so v svoji raziskavi osnovnemu modelu dodali še šesti sklop kompetenc, ki so ga poimenovali kompetence evropske dimenzije izobraževanja. Te se nanašajo na poznavanje postopkov prijave na programe EU, na njeno strukturo

in način delovanja, seznanjenost z evropskimi trendi v izobraževanju, sposobnost za delo v interkulturalnih in multikulturalnih okoljih, poznavanje področja demokratičnega državljanstva in temeljnih človekovih pravic, usposobljenost za usmerjanje učencev in učiteljev k družbeni odgovornosti ter obvladovanje vsaj enega tujega jezika (Ledič in Turk 2012 v prav tam).

Profesionalni razvoj in S-model

Profesionalni razvoj je eden od temeljnih dejavnikov, ki vpliva na kakovost opravljanja dela pedagogov ter posledično tudi na njihovo subjektivno zaznavanje kompetentnosti kot tudi kompetentnosti njihovega delovnega mesta.

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, tudi pedagogov, je v Beli knjigi (2011, str. 467) opredeljen kot vseživljenjski proces, ki se začne z začetnim izobraževanjem strokovnih delavcev in konča z njihovo upokojitvijo (prav tam). Po opredelitvi P. Javrh (2011, str. 23) profesionalni razvoj zajema dejavnosti, ki razvijajo posameznikove spretnosti, znanje, strokovnost in druge značilnosti izobraževalca; to so



Slika 1: S-model (Javrh 2011, str. 24)

1 Avtorica izraz uporablja v generičnem smislu, kar pomeni, da je model uporaben za najširšo skupino strokovnih delavcev, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih kot tudi mladine, in s tem tudi za pedagoge (Javrh 2011, str. 23).

v najširšem pomenu začetno izobraževanje, uvajalni programi, stalno strokovno izpopolnjevanje, nadaljnje usposabljanje v delovnem okolju (prav tam). V nadaljevanju se bomo osredotočili na S-model, tj. izvirni slovenski model faznega razvoja kariere učiteljev/ izobraževalcev¹ avtorice P. Javrh, ki temelji na Hubermanovem modelu (1993 v Javrh 2008, str. 26). S pomočjo S-modela, ki ga bomo podrobneje predstavili in smo ga uporabili v empiričnem delu, lahko po glavnih ob-

2. **Faza stabilizacije:** V tej fazi hitro napreduje v razvoju poklicnih kompetenc, veliko opazuje, eksperimentira, pogloblja stroko, sodeluje v strokovnih krogih zunaj šole, poteka pa tudi kakovosten prenos znanja z enega področja na drugega. Krepi se njegovo zaupanje vase. Dokončno se ustali tako, da se formalno zaposli, kar je univerzalna značilnost faze stabilizacije. K tej ustalitvi v poklicu dobera pripomorejo pristen »stik« z vsemi udeleženci in lepa doživetja ob vstopu. Napetosti se lahko porajajo v odnosih s sodelavci, še posebno če začetnik še vedno ne najde ugodnega stika z njimi. Tudi v fazi stabilizacije se pozitivna vloga ravnatelja kaže kot izredno pomembna, saj pedagogu potrjuje, da je strokovno ustrezen delavec (Javrh 2011, str. 25-26).

Profesionalni razvoj zajema dejavnosti, ki razvijajo posameznikove spretnosti, znanje, strokovnost in druge značilnosti izobraževalca.

dobjih in fazah spremljamo, kakšne so mogoče poti od vstopa v poklic do upokojitve (Javrh 2011).

S-model kot izide opisanih poti dobro povzema, da so lahko ti zelo različni, gibljejo se lahko po bolj »zaželeni« ali »nezaželeni« strani ter »nevtralni«, lahko bi rekli »običajni« poklicni poti. Zaželeno stran poteka od stabilizacije, poklicne aktivnosti/eksperimentiranja do sproščenosti in sproščenega izpreganja. Nezaželeno linijo razvoja kariere poteka od stabilizacije, negotovosti/revizije do nemoči zagrenjenega izpreganja. Nevtralna pot kariernega razvoja pomeni ugodno uravnotežitev vseh izkušenj v zrelem obdobju (prav tam).

I. VSTOP V POKLIC

1. **Faza preživetja in odkrivanja:** Prva faza zajema obdobje vstopa v poklic, ko se novinec sooči z realnostjo ter vso raznolikostjo dela in življenja zaplete-

V fazi srednjega obdobja kariere so značilni aktivizem, predanost delu, vpeljevanje inovacij, kar sproža intenzivnejše osebno in strokovno zorenje.

nega organizma, kakršna je vzgojno-izobraževalna ustanova. Za vstopno obdobje so predvsem običajna nihanja v doživljanju, in lahko je novinec takoj na začetku nekoliko razočaran, obhajajo ga skrbi in strahovi glede tega, ali bo znal obvladati vse naloge. Začetnika zelo zaposlujejo tudi odnosi. Osrednjo vlogo in izredno velik poudarek ima odnos z mentorjem, ki mu lahko hitro postane vzornik. Dobri odnosi z vodstvom šole in predvsem pozitivna vloga ravnatelja pripomorejo k temu, da se novinec počuti končno na pravem mestu. Če doživlja, da je dobro sprejet, se odpre in dobro vključi v kolektiv, drobne neprijetnosti in zadržanost starejših strokovnih sodelavcev pa ga potiskajo v dvome, ali je na pravem mestu in v pravem poklicu.

II. SREDNJE OBDOBJE KARIERE

3. **Faza poklicne aktivnosti/eksperimentiranja:** Pedagog veliko preizkuša, eksperimentira, vpeljuje novosti; to s seboj prinaša tudi pomote in znake izgorevanja, toda brez negativnih posledic. V tej fazi so značilni aktivizem, predanost delu, vpeljevanje inovacij, kar sproža intenzivnejše osebno in strokovno zorenje. Odnos s sodelavci in ravnateljem je še vedno pomemben. Pozitivni stiki krepijo njegovo suverenost in spretnost postavljati sprejemljive zahteve. Naklonjenost okolja, v katerem dela, mu omogoča, da razvija nujno potrebne socialne spretnosti. Ta točka razvoja že omogoča pedagogu vertikalno napredovanje, ker je postal v kolektivu prepoznaven po svoji delovni zavzetosti, strokovnem znanju, pa tudi obvladovanju socialnih spretnosti. Pomemben dejavnik faze poklicne aktivnosti/eksperimentiranja je študij ali stalno strokovno izpopolnjevanje za preseganje težav (Javrh 2011, str. 26).
4. **Faza negotovosti/revizije:** Najpomembnejša značilnost faze negotovosti je retrospektiven pogled na doseženo, ki pedagoga navdaja z resignacijo ali nostalgijo ali celo monotonostjo trenutnega položaja. Pedagog, ki vstopi v to fazo, občuti naraščajoče nezadovoljstvo ter strah pred rutino in je v tej vlogi nesrečen. Razočaranje je lahko posledica nezanimanja vodstva, soočenja z negativno podobo lika pedagoga, nizkega ugleda poklica v družbi in nizkih denarnih nagrad. Nekateri doživijo tudi »osebno ponižanje« zaradi splošnega odnosa ljudi do poklica. Posebno značilno je, da z udeleženci

ne more najti pristnega stika. Razmišlja o umiku iz poklica in spremembi kariere. Pedagog prihaja v manjše spore z okoljem, postopno pa postaja konflikten in »trmoglav«. Delo že tako dobro obvlada, da je postalo rutina. Neprožnost in togost ga ovirata na vseh področjih in grozita, da ga bosta postopno vkljeni v pravo nemoč, kar bo najbolj nezaželeno karierna pot (Javrh 2011, str. 27).

III. ZRELO OBDOBJE KARIERE

5. **Faza sproščenosti:** V fazi sproščenosti se eksperimentiranje pedagoga nadaljuje, značilni so izzivi, iskanja in pozitivne potrditve. Stik z vsemi udeleženci je pristen, odnose pa opredeljujeta izkušnost in prava mera. Sprošča se naravna potreba biti mentor. V tem obdobju so za pedagoga pomembne teme kariera in medosebni odnosi. Vstopa v notranje kroge odločanja, na drugi strani pa se suvereno odpira navzven, v strokovne kroge zunaj šole. Posega v globino, vsebino, sistem. Pozitivne potrditve so pedagoga prepričale, da je odličen, da ima potrebne kompetence in številne specialne spretnosti. Je suveren, samostojen strokovnjak, poznajo ga kot dovršenega. Skrbi, da ohranja svežino, ima korektne odnose, čeprav jasno izraža svoja stališča in je strokovno avtonomen. Odnosi z ravnateljem so suvereni, urejeni. Sprejema večje obremenitve in vidi svoje poslanstvo (Javrh 2011, str. 27-28).
6. **Faza strokovne kritičnosti:** Zrel pedagog doživlja svoje poslanstvo, zato sprejema večje obremenitve, posega v globino in vsebino ter se pri delu kar najbolj razdaja. Njegov »stik« z vsemi udeleženci je tesen in živ. Ima zelo dinamično vizijo razvoja svoje kariere. Nadaljnje izobraževanje je velik katalizator njegovega strokovnega napredka. Še bolj posebna značilnost je angažiranost, zlasti družbena angažiranost. Kot moralno dolžnost čuti, da glasno izraža svoja stališča o dogajanju v šolstvu. Osebna rast in zadovoljstvo ga bosta vodila k osebnim izpolnitvam na karierni poti.
7. **Faza nemoči:** Poglavitna skrb v tej fazi postane upokojitve. Počuti se zgaranega, izgorelega, močno občuti vpliv starosti. Mučijo ga težave z zdravjem, pa tudi nezadovoljstvo in kritizerstvo. Ležerni pedagog dela z rutino in preudarnostjo, želi zadržati pridobljeno. Močno občuti generacijske razlike. Nima več večjih ambicij, a tudi miroval ne bo povsem, toda karierni razvoj vidi zunaj poklica. Trudi se le zadržati pridobljeno. Krepijo se občute-

nje negotovosti glede kariernega razvoja, nostalgija, nezadovoljstvo, kritizerstvo (Javrh 2011, str. 28).

IV. FAZA IZPREGANJE

Ta faza je v bistvu dvodelna - izpregajo tisti, ki so napredovali na zaželeni strani modela, pa tudi tisti, ki so zdrknili v nemoč.

»**Sproščeno**« izpreganje: Opredeljujeta ga dva dejavnika: pedagog občuti vpliv let, a skrbi, da ohranja dobro intelektualno kondicijo in pred sodelavci ne poudarja pešanja svojih moči. Njegovo izpreganje

Pedagog občuti vpliv let, a skrbi, da ohranja dobro intelektualno kondicijo in pred sodelavci ne poudarja pešanja svojih moči. Njegovo izpreganje lahko označimo kot vitalno.

lahko označimo kot vitalno. Je kakovosten mentor, ima karierni ambicije. Ne prenese večjih obremenitev, vidi napake sistema in mogoče rešitve, jasno izraža kritiko sistema, vendar je pri tem uravnotežen. Zanimajo ga širše teme/narodna identiteta. Še vedno je prisotno vprašanje kariernega razvoja, a sedaj bolj kot razmišljanje, kako naprej po upokojitvi, saj načrtuje, da bo dejaven tudi v tretjem življenjskem obdobju.

»**Zagrenjeno**« izpreganje: Pedagog je zgaran, nostalgičen, ni več suveren in zadovoljen. Izdaja ga zdravje; s temi težavami se mora veliko ukvarjati. Težko pričakuje upokojitve (tudi predčasno), saj je izžet, in po upokojitvi gotovo ne bo več poučeval. Ker je karierno neizpolnjen, je zagrenjen in kritizerski. Sprijaznjen je s svojim položajem. O sebi kot pedagogu nima pozitivne podobe, pa tudi o šoli nasploh ima slabo mnenje. Ne načrtuje, da bi bil v tretjem življenjskem obdobju strokovno dejaven (Javrh 2011, str. 28-29).

Rezultati raziskave

V empiričnem delu smo izhajali iz predpostavke (prim. Ledič idr. 2013, str. 47), da so stališča pedagogov o lastni kompetentnosti in pomembnosti, ki jo pripisujejo posameznim kompetencam, ključen vir informacij o kompetencah, ki so potrebne za njihovo delo in uspešno opravljanje vsakdanjih (in novih) nalog, s katerimi se srečujejo. To potrjuje tudi teza Adamčič Pavlovič (2001, str. 94), ki ob objektivni kompetentnosti poudarja, da je za človeka pomembna tudi subjektivna kompetentnost (prav tam). S pomočjo anketnega vprašalnika smo ugotavljali, kako pedagogi ocenjujejo lastno kompetentnost in pomembnost osebnih, akcij- >

skih, razvojnih, medosebnih, strokovnih kompetenc in kompetenc evropske dimenzije za kakovostno opravljanje svetovalnega dela glede na leta delovnih izkušenj v šolski svetovalni službi.

Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili kavzalno neeksperimentalno metodo, s pomočjo katere poleg deskriptivnega nivoja dosegamo tudi kavzalni nivo spoznavanja in si pojave tudi vzorčno pojasnjujemo (Sagadin 1993, str. 12). V raziskavi smo se odločili, da bomo kot tehniko pridobivanja podatkov uporabili anketni vprašalnik.

Instrument

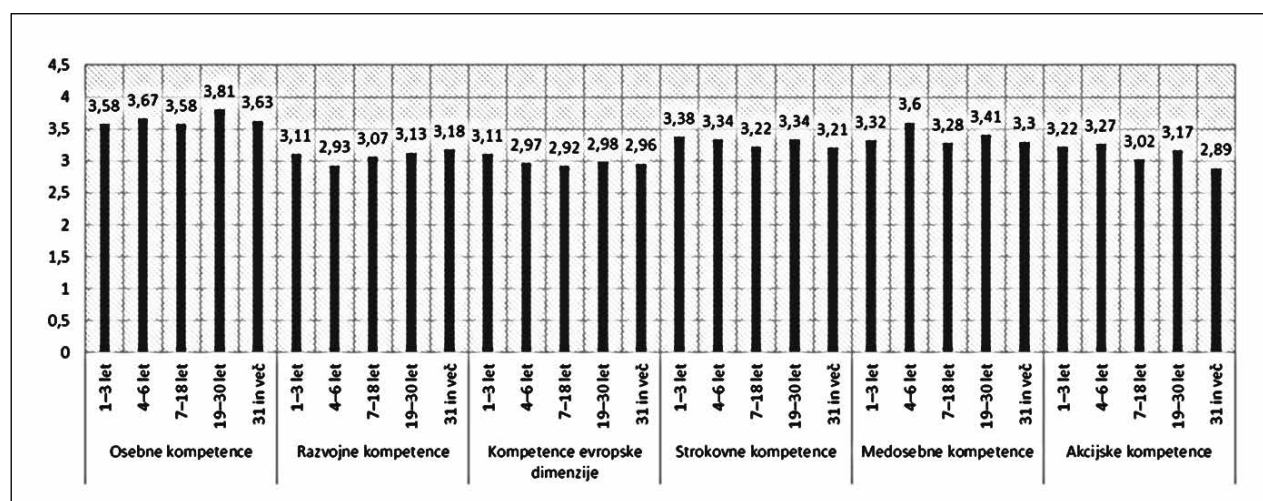
Anketni vprašalnik je sestavljen iz dveh delov. Prvi del sestavljajo splošna vprašanja, s katerimi smo pridobili podatke o spolu in starosti pedagogov, letih delovnih izkušenj v šolski svetovalni službi, vrsti študija, vrsti vzgojno-izobraževalnih institucij, v katerih so pedagogi zaposleni, regiji, v kateri se nahaja vzgojno-izobraževalna ustanova, ter podatke o številu otrok/učencev/dijakov, ki obiskujejo vzgojno-izobraževalno ustanovo ter podatke o sestavi šolske svetovalne službe in drugih nalogah, ki jih pedagogi opravljajo ob šolskem svetovalnem delu. Drugi del v anketnem vprašalniku zajema zaprto vprašanje, ki je sestavljeno iz šestih sklopov kompetenc, ki smo jih povzeli po Staničiču (2001 v Ledič idr. 2013, str. 41), in v sklop medosebnih kompetenc dodali še dve kompetenci ter tako zajeli vse posamezne udeležence v vrtcu oz. šoli,² s katerimi pedagogi sodelujejo oz. jim pomaga-

jo. Tako smo dobili skupaj 43 kompetenc, pri katerih so pedagogi ocenjevali svojo kompetentnost in njihovo pomembnost za delo v šolski svetovalni službi na lestvici od 1 do 4, pri čemer je 1 pomenila povsem nekompetenten-a/zelo nepomembna, 2 - pomanjkljivo kompetenten-a/nepomembna, 3 - kompetenten-a/pomembna in 4 - zelo kompetenten-a/zelo pomembna.

Anketni vprašalnik smo s pomočjo svetovalk Zavoda RS za šolstvo po elektronski pošti poslali na bazo elektronskih naslovov vseh šolskih svetovalnih delavcev, ki jo hranijo na zavodu. Anketo smo delili tudi v skupine, ki združujejo pedagoške delavce na socialnih omrežjih. Anketiranje je potekalo od maja do julija 2018.

Vzorec

Raziskava je bila opravljena na neslučajnostnem vzorcu, ki ga sestavlja 84 pedagogov - 3 moškega (3,6 %) in 81 ženskega spola (96,4 %). Največ anketiranih pedagogov je zaposlenih na srednji šoli (36,3 %), sledijo pedagogi na osnovnih šolah (29,3 %), pedagogi, zaposleni na osnovni šoli s podružnico/podružnicami/vrtcem (18,6 %), v vrtcu (13,3 %) in najmanj na osnovnih šolah s prilagojenim programom (2,7 %). V raziskavo smo zajeli pedagoge, stare med 26 in 62 leti, povprečna starost anketirancev je 42,17 leta. Pedagoge smo v skladu z razdelitvijo S-modela po P. Javrh (2011) glede na leta delovnih izkušenj razvrstili v pet skupin. Največ, kar polovica anketiranih pedagogov, spada v fazo srednjega obdobja kariere (7-18 let), 13 anketiranih pedagogov ima 4-6 let delovnih izkušenj (15,5 %), 11 pedagogov ima 31 in več let delovnih izkušenj (13,1 %) in najmanj pedagogov, tj. 9, spada v fazo preživetja in odrivanja



Graf 1: Skupne povprečne ocene kompetentnosti pedagogov po posameznih sklopih kompetenc, glede na leta delovnih izkušenj

(1-3 let) ter zrelega obdobja kariere (19-30 let) (10,7 %).

V raziskavi smo iskali odgovore na več vprašanj o kompetencah pedagogov (Ozvaldič 2019), v prispevku pa bomo iskali odgovore na dve raziskovalni vprašanji:

R1: Kako pedagogi v šolski svetovalni službi ocenjujejo lastno kompetentnost glede na leta delovnih izkušenj?

R2: Kako pedagogi pripisujejo pomembnost kompetencam, potrebnim za delo v šolski svetovalni službi glede na leta delovnih izkušenj?

Izhajajoč iz raziskovalnih vprašanj smo preverjali dve hipotezi. V prvi smo predvidevali, da pedagogi v šolski svetovalni službi različno ocenjujejo svojo kompetentnost pri posameznih sklopih kompetenc glede na leta delovnih izkušenj. Hipotezo smo preverjali s testom ANOVA.

Zaradi razvojne narave kompetenc, ki jo med drugimi utemeljuje Kaslow (2004, str. 755) in Ledič idr. (2013, str. 30), smo predpostavljali, da pedagogi z več leti delovnih izkušenj postajajo tudi kompetentnejši za delo v šolski svetovalni službi. Pa vendar enofaktorska analiza variance (ANOVA) ni pokazala statistično pomembnih razlik povprečnih ocen kompetentnosti, ki jo pedagogi glede na leta delovnih izkušenj pripisujejo posameznim sklopom kompetenc za delo v šolski svetovalni službi.

Že v teoretičnem delu smo s pomočjo S-modela (Javrh 2011) izpostavili, da so poti profesionalnega razvoja lahko zelo različne, gibajo se lahko proti bolj ali manj zaželeni smeri. Pridobljeni rezultati iz vzorca pedagogov, ki smo jih zajeli v raziskavo, kažejo, da so sklopu osebnih kompetenc vsi pedagogi ne glede na leta delovnih izkušenj pripisali visoko oz. najvišjo povprečno oceno kompetentnosti glede na druge sklope kompetenc ($\bar{x} \geq 3,58$).

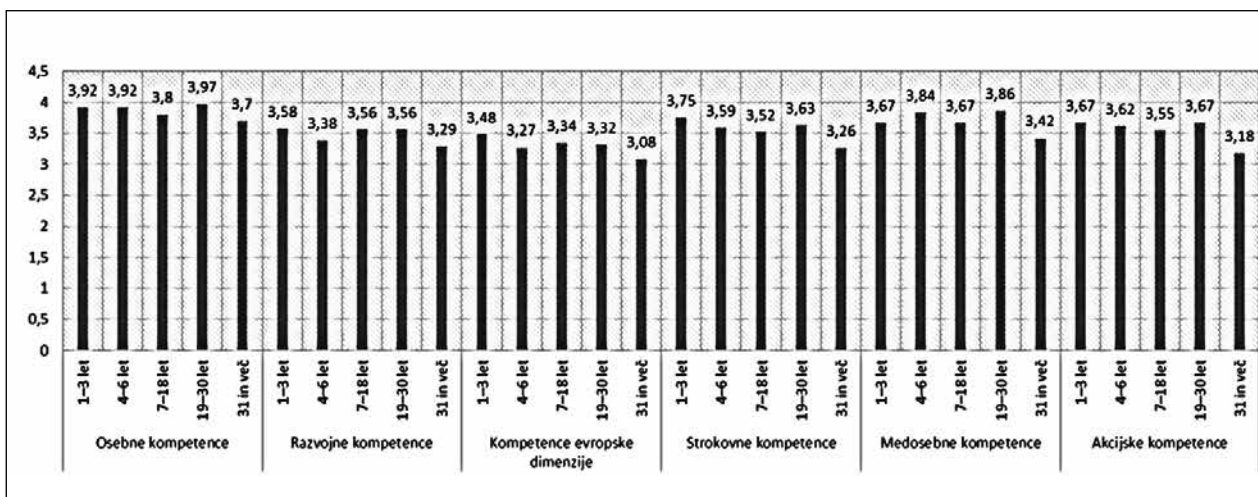
Pri sklopu razvojnih kompetenc se najbolj kompetentno v zajetem vzorcu pedagogov glede na leta delovnih izkušenj ocenjujejo pedagogi z 31 in več leti delovnih izkušenj. Razvojne kompetence zajemajo organizacijska in vodstvena znanja ter spretnosti, ki omogočajo napredek vzgojno-izobraževalnega dela v šolski praksi (Staničič 2001 v Fajdetič in Šnidarič 2014, str. 248). Značilnosti faze izpreganja, ko pedagog postane kakovosten mentor, vidi napake sistema, jasno izraža kritiko sistema, vendar je pri tem uravnotežen (Javrh 2011, str. 28), mu omogočajo, da ima jasnejšo vizijo dela šole, da posreduje pridobljene aktualne strokovne informacije ter uvaža inovacije v vzgojno-izobraževalno delo (Staničič 2001 v Ledič idr. 2013, str. 41).

Pri sklopu kompetenc evropske dimenzije se skupne povprečne ocene lastne kompetentnosti med anketiranimi pedagogi glede na leta delovnih izkušenj gibajo med ocenama 2,92 in 2,98. Izstopa le nekoliko višja skupna povprečna ocena pedagogov z 1 do 3 let delovnih izkušenj ($\bar{x} = 3,11$).

Kot zanimivost se pokaže, da so se kot najbolj kompetentne pri sklopu strokovnih kompetenc v vzorcu raziskave ocenili pedagogi z najmanj leti delovnih izkušenj ($\bar{x} = 3,38$), kot najmanj kompetentne pa pedagogi z največ leti delovnih izkušenj ($\bar{x} = 3,21$), vendar te razlike niso tako velike, da bi bile statistično pomembne.

Tudi iz skupnih povprečnih ocen lastne kompetentnosti, ki jo pedagogi glede na leta delovnih izkušenj pripisujejo sklopu medosebnih kompetenc, vidimo, da se anketirani pedagogi ne glede na leta delovnih izkušenj na tem področju počutijo kompetentne oz. zelo kompetentne ($\bar{x} \geq 3,28$).

Iz skupnih povprečnih ocen je tudi razvidno, da se na področju akcijskih kompetenc najbolj kompetentno ocenjujejo pedagogi, ki smo jih zajeli v vzorec raziska-



Graf 2: Skupne povprečne ocene pomembnosti pedagogov po posameznih sklopih kompetenc glede na leta delovnih izkušenj

ve, s 4 do 6 leti delovnih izkušenj ($\bar{x} = 3,27$), kar lahko povežemo s fazo stabilizacije S-modela po P. Javrh (2011, str. 25-26), to je faza, ko pedagogi pridobijo zaupanje vase, se poglobljajo v stroko in eksperimentirajo (prav tam). Najmanj kompetentno se ocenjujejo anketirani pedagogi z 31 in več leti delovnih izkušenj ($\bar{x} = 2,89$), ki so v fazi izpreganja.

Pedagogi z manj leti delovnih izkušenj, tj. 1 do 3 let, so pri vseh sklopih kompetenc pripisali visoke povprečne ocene lastni kompetentnosti ($\bar{x} \geq 3,11$), kar bi lahko povezali s temeljnimi značilnostmi faze preživetja in odkrivanja S-modela P. Javrh (2008, str. 28), to so začetni entuziazem in uživanje v delu ter ponos ob pripadnosti strokovnemu timu pedagogov začetnikov (prav tam).

V raziskavi smo v okviru druge hipoteze predvidevali, da pedagogi v šolski svetovalni službi različno ocenjujejo pomembnost posameznih sklopov kompetenc za delo v šolski svetovalni službi glede na leta delovnih izkušenj. Hipotezo smo preverjali s testom ANOVA.

Enofaktorska analiza varianc pri nobenem od sklopov kompetenc ni pokazala statistično pomembnih razlik ocen pomembnosti za delo v šolski svetovalni službi med pedagogi glede na leta delovnih izkušenj, zato tudi druge hipoteze ne moremo potrditi.

Skupne povprečne ocene pomembnosti, ki jo pedagogi pripisujejo osebnim kompetencam za delo v šolski svetovalni službi glede na leta delovnih izkušenj so zelo visoke ($\bar{x} \geq 3,70$). Zanimiv je podatek, da so najnižjo oceno pomembnosti osebnih kompetenc za delo v svetovalni službi pripisali pedagogi z največ leti delovnih izkušenj ($\bar{x} = 3,70$).

Razvojne kompetence so ovrednotene kot pomembne oz. zelo pomembne za delo v šolski svetovalni službi, saj so skupne povprečne ocene pomembnosti pedago-

gov ne glede na leta delovnih izkušenj med ocenami 3,38 in 3,58. Ponovno izstopa skupina pedagogov z največ leti delovnih izkušenj, ki je pomembnost ocenila z najnižjo skupno povprečno oceno ($\bar{x} = 3,29$).

Povprečne ocene pomembnosti, ki jih pedagogi ne glede na leta delovnih izkušenj pripisujejo strokovnim, medosebnim in akcijskim kompetencam, so zelo visoke, tj. med 3,18 in 3,86. Zanimivost, ki se pokaže v našem vzorcu, pa je, da pedagogi z 31 in več leti delovnih izkušenj tem sklopom kompetenc pripisujejo najnižjo oceno pomembnosti za delo v šolski svetovalni službi glede na druge pedagoge.

Ob tem je treba posebej omeniti uporabnost medgeneracijskega učenja in sodelovanja, pri čemer je po našem mnenju pomemben prenos znanja tako od pedagogov z več leti delovnih izkušenj na pedagoge z manj let delovnih izkušenj kot obratno. Podatki, ki smo jih pridobili po posameznih sklopih, so uporabni, saj odražajo potrebe posameznih skupin pedagogov glede na leta delovnih izkušenj, zato bi jih bilo smiselno uporabiti pri načrtovanju programov dodatnega izobraževanja in usposabljanja tako na sistemski kot institucionalni ravni.

Sklep

Raziskava je pokazala, da so pedagogi ne glede na leta delovnih izkušenj pri vseh sklopih kompetenc omeni-

Treba je posebej omeniti uporabnost medgeneracijskega učenja in sodelovanja, pri čemer je pomemben prenos znanja tako od pedagogov z več leti delovnih izkušenj na pedagoge z manj let delovnih izkušenj kot obratno.

li tako lastno kompetentnost kot tudi njihovo pomembnost za delo v šolski svetovalni službi z visokimi oz. zelo visokimi ocenami, kar posredno govori o tem, da kompetence pedagogov po Staničiču (2011 v Ledić idr. 2013) veliko povedo o obsegu in pomembnosti posameznih

nalog, s katerimi se pedagogi srečujejo pri svetovalnem delu.

P. Javrh (2008) opozarja, da bi posebno pozornost morali nameniti zagrenjenim strokovnim delavcem in tistim, ki so na najboljši poti, da postanejo takšni. Opozori tudi na dejstvo, da bo treba več storiti za izboljšanje sistemskih pogojev v razvoju kariere, pred-

gov ne glede na leta delovnih izkušenj med ocenami 3,38 in 3,58. Ponovno izstopa skupina pedagogov z največ leti delovnih izkušenj, ki je pomembnost ocenila z najnižjo skupno povprečno oceno ($\bar{x} = 3,29$).

Kljub temu da enofaktorska analiza variance (ANOVA) ni pokazala statistično pomembnih razlik povprečnih vrednosti ocen pomembnosti, ki jo pedagogi gle-

vsem v zgodnjem in zrelem obdobju poklicnega življenja. Predstavljeni model nakazuje nujnost sprememb takrat, ko se posameznik pomika proti manj željeni smeri, in ponuja odgovore, kako doseči premik v željeno smer (prav tam). Kljub temu da pedagoge neredko označujejo za odgovorne za spremljanje in vključevanje novih smernic razvoja dela šole (Turk in Ledič 2013, str. 187), so se najnižje ocene kompetentnosti kot tudi pomembnosti pokazale pri sklopu razvojnih kompetenc in kompetenc evropske dimenzije, kar kaže na izzive, s katerimi se bo v prihodnje srečeval sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Iz opisa posameznih faz je razvidno, da je bolj kot časovna dimenzija delovnih izkušenj pomembna kakovost oz. predznak (+/-), ki jim ga pripisujejo, saj bolj zadovoljni pedagogi prispevajo k večji produktivnosti ter uspešnosti dela, kar pa ponovno prispeva k večjemu zadovoljstvu njih samih (Rožman in Čagran 2016, str. 64). Ob tem pa S-model postavlja pod vprašaj temeljno značilnost kompetenc, tj. razvojno značilnost oz. natančneje tezo Ledič idr. (2013, str. 39), ki se glasi, da posameznik z izkušnjami postaja tudi kompetentnejši za opravljanje kompleksnejših nalog (prav tam). Ali so pe-

dagogi, ki se gibljejo po »nezaželeni poti« profesionalnega razvoja, z leti kompetentnejši za opravljanje nalog? Ali sebe ocenjujejo kot bolj kompetentne od mlajših ko-

Dejstvo, da je razvoj kompetentnosti pedagogov v prvi vrsti odgovornost stroke in pedagogov samih, pa vendar je jasno, da je za to potrebna tudi podpora drugih.

legov, predvsem tistih, ki se gibljejo v »želeno smer«?

Na koncu bi omenili dejstvo, da je razvoj kompetentnosti pedagogov v prvi vrsti odgovornost stroke in pedagogov samih, pa vendar je jasno, da je za to potrebna tudi podpora drugih - od šolske politike do koncepta dela na nacionalni ravni in na ravni vsake šole, njenega vodstva, pa tudi staršev in učiteljev, s katerimi morajo sodelovati. Zaradi uvedbe številnih sprememb in novih nalog na ravni šolskega sistema, ki so pomembno vplivale na delo šolskih svetovalnih delavcev, bo v prihodnje le s stalnim razvijanjem študijskih programov, programov permanentnega strokovnega izobraževanja in raziskovanja lastne prakse pri razvijanju kompetenc mogoče uspešno uresničevati vedno zahtevnejše naloge, ki čakajo vzgojno-izobraževalne ustanove (Resman 2014, str. 107).

Viri in literatura

- Adamčič Pavlovič, D. (2001). Samospoštovanje z vidika vedenjsko kognitivne terapije. *Psihološka obzorja*, 10, št. 1, str. 91-96.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Boštjančič, E. (2011). *Merjenje kompetenc metoda ocenjevalnega centra v teoriji in praksi*. Ljubljana: Planet GV.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). (2002). *Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper, OECD, DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9. Dostopno na <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecd-deseco-strategy-paper-deelsa-ed-ceri-cd-2002-9.pdf> (pridobljeno 5. 7. 2018).
- Dessler, G. A. (2009). *Framework for Human Resources Management*. Upper Saddle River, New York: Prentice-Hall.
- Fajdetič, M. in Šnidarič, N. (2014). Kompetencije stročnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 155, št. 3, str. 237-260.
- Gregorčič Mrvar, P. (2018). *Pedagog in šolska svetovalna služba*. Osutek prispevka za Sodobno pedagogiko (interno gradivo).
- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti*. Učno gradivo 2. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kaslow, N. J. (2004). *Competencies in professional psychology*. *American Psychologist*, 59, str. 774-781. Dostopno na https://www.researchgate.net/publication/8172134_Competencies_in_Professional_Psychology (pridobljeno 17. 7. 2018).
- Kiauta, M. in Markun, B. (2003). Kompetentnost, kako jo razumemo in kako presoajamo?. V: *S kompetentnostjo do osebne kakovosti: zbornik referatov*. Ljubljana: Slovensko združenje za kakovost, str. 56-58.
- Ledič, J., Staničič, S. in Turk, M. (2013). *Kompetencije šolskih pedagogov*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ličen, N. (2004). Kakšne kompetence potrebujejo andragogi? : vseživljenjskost učenja in kompetence, ki sestavljajo profesionalno vlogo andragoga ali andragoginje. *Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*, 10, št. 3, str. 32-46.
- Majcen, M. (2009). Kompetence in rezultati dela: uporaba in razvijanje kompetenc v delovnem procesu za doseganje ciljev. *HRM: strokovna revija za ravnanje z ljudmi pri delu*, 7, št. 29, str. 42- 47.
- Muršak, J. (1999). Kvalifikacije, kompetence, poklici: poskus sinteze. *Sodobna pedagogika*, 99, št. 2, str. 28-46.

17. Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
18. Ozvaldič, M. (2019). *Kompetence pedagogov za delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
19. *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole* (2012). Uradni list RS, št. 4 (14. 1. 2012). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943>.
20. *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. (2008). Dostopno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_OS.pdf (pridobljeno 20. 12. 2017).
21. Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
22. Resman, M., Kroflič, R. in Bezić, T. (2000). Pedagog in pedagoško svetovanje. *Šolsko svetovalno delo*, 5, št. 3, str. 5-14.
23. Resman, M. (2014). Jasminka Ledić, Stjepan Staničić in Marko Turk: Kompetence šolskih pedagogov. *Sodobna pedagogika*, 65, št.1, str. 104-107.
24. Rožman, L. in Čagran, B. (2016). Delovno zadovoljstvo šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 20, št. 1/2, str. 63-70.
25. Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
26. Štremfel, U. (2013). *Nova oblika vladavine v Evropski uniji na področju izobraževalnih politik*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
27. Študijski programi Oddelka za pedagogiko FF UM. Dostopno na <http://www.ff.um.si/oddelki/pedagogika/studijski-programi.dot> (pridobljeno 15. 3. 2018).
28. Študijski programi Oddelka za pedagogiko in andragogiko FF UL. Dostopno na <http://www.pedagogika-andragogika.com/studij> (pridobljeno 15. 3. 2018).
29. Turk, M. in Ledić, J. (2014). Europska dimenzija u obrazovanju: izazov za školske pedagoge? *Pedagogijska istraživanja*, 11, št. 2, str. 271-280.
30. Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: a Conceptual Clarification. V: *Defining And Selecting Key Competences*. Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.
31. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2017). Uradni list RS, št. 25 (19. 5. 2017). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.

Iz digitalne bralnice ZRSS

www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica



V digitalni bralnici lahko dve leti po izidu prelistate strokovne revije, ki so izšle pri Zavodu RS za šolstvo in so vam BREZPLAČNO dosegljive tudi v PDF obliki.

Prijetno strokovno branje vam želimo.

Analize in prikazi

Kako napisati poročilo o otroku s posebnimi potrebami – smernice in napotki¹

DR. BRANKA D. JURIŠIĆ
Izobraževalni center Pika

● **Izvleček:** V članku so predstavljene smernice za pisanje poročil o otroku s posebnimi potrebami ali ob sumu na posebne potrebe. Strokovni delavci vrtca ali šole pišejo poročila, ki so namenjena staršem in zunanjim strokovnim sodelavcem, ki soodločajo o programu izobraževanja in/ali upravičenosti do usmerjanja, individualizaciji dela in dodatnih storitvah. Najpomembnejši del poročila so sklepne ugotovitve, mnenje in priporočila; navajamo več primerov. Razumljive informacije tvorijo celoto in bralcu omogočajo razumevanje sklepnih ugotovitev, priporočil in zaključnega mnenja. Vse to prispeva k učinkovitosti in končnemu cilju: ukrepom v otrokovo korist.

Ključne besede: poročila, otroci s posebnimi potrebami, priporočila šoli in staršem.

¹ Članek je bil prvič objavljen v reviji Vzgoja in izobraževanje, na predlog uredniškega odbora revije Šolsko svetovalno ga ponovno objavljamo z nekaterimi prilagoditvami in dopolnili. Vir: Jurišić, Branka D. (2019). Kako napisati poročilo o otroku s posebnimi potrebami. V: *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 50, št. 1, str. 17-24.

How to Write a Report on a Child with Special Educational Needs – Guidelines and Instructions

● **Abstract:** The article presents guidelines for writing reports on a child with special educational needs or with suspected special educational needs. The professional staff of a kindergarten or school write reports intended for the parents and the external professional staff, who make joint decisions on the educational programme and/or the right to placement, one-on-one work and additional services. The most important part of the report are the conclusions, the opinion and recommendations; several examples are given. Comprehensible information makes up a whole and enables the reader to understand the conclusions, recommendations and the final opinion. All of that contributes to the report's effectiveness and to the end goal: measures taken for the child's benefit.

Keywords: reports, children with special educational needs, recommendations to the school and parents.

Uvod

Šolski svetovalni delavci, učitelji, vzgojitelji in izvajalci dodatne strokovne pomoči pogosto pišejo poročila o otrocih/učencih.¹ Zagata je večja pri diagnostičnem ocenjevanju in pisanju poročila za otroke, pri katerih vzgojitelji ali učitelji prvi opazijo odstopanja v vedenju, dosežkih in vključevanju v skupino. Ti otroci še nimajo odločbe o usmeritvi in statusa otrok s posebnimi potrebami (OPP), niti še niso v postopku usmerjanja. Strokovni delavci iz vrtca ali šole starše pogosto prvi napotijo k strokovnjakom v zdravstvu in jim sporočajo svoja opažanja. V postopku usmerjanja so šolskim timom v pomoč predpisani obrazci.² Poročila, ki obse-

Pisanje poročil je zahtevno. Težave s poročili, ki so jih ugotovili avtorji več raziskav, objavljenih pred petnajstimi leti, in tistimi, ki so bile objavljene pred petdesetimi leti, so podobne (Mastoras, Climie, McCrimmon in Schwan 2011):

- nerazumljivost poročil,
- splošne trditve o otroku,
- nizanje rezultatov preizkusov,
- osredotočenost na otrokove šibkosti in pomanjkljivosti,
- predolga poročila,
- nepovezanost izsledkov in priporočil z izhodiščnim vprašanjem.

**Poročila, ki obsegajo diagnostično ocenjevanje,
so del običajnih letnih poročil o otrocih
s posebnimi potrebami: pri sestavljanju
individualiziranih programov in njihovi evalvaciji,
pri prehodu v drugo ustanovo – iz vrtca v šolo
– ali pri spremembi programa šolanja.**

Vzrokov za to je več: pomanjkljivo dodiplomsko izobraževanje, premalo časa za kasnejše strokovno izpopolnjevanje in izboljševanje pisanja ter preveč poročil na enega člana tima (Bubb in Earley 2013; Wiener in Costaris 2012; Mastoras idr. 2011).

gajo diagnostično ocenjevanje, so del običajnih letnih poročil o otrocih s posebnimi potrebami: pri sestavljanju individualiziranih programov in njihovi evalvaciji, pri prehodu v drugo ustanovo – iz vrtca v šolo – ali pri spremembi programa šolanja (Pierangelo in Giuliani 2005). Ker imajo otroci s posebnimi potrebami več pridruženih motenj in/ali potrebujejo več podpore strokovnjakov v zdravstvu, poročila učiteljev in vzgojiteljev olajšajo spremljanje poteka zdravljenja in oblik podpore.

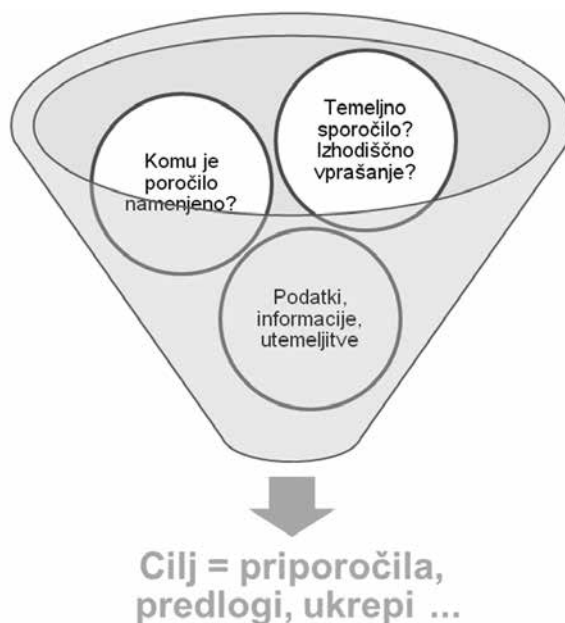
Ključna vprašanja pred pisanjem poročila

Začnemo s splošnimi vprašanji in oblikujemo oporne točke:

1. **Kaj je temeljno sporočilo, priporočilo, predlog?** Kaj je izhodiščno vprašanje? V primeru, da je nekdo želel od nas poročilo – kakšno je bilo napotitveno vprašanje?

¹ V članku izmenično uporabljamo besedo otrok in učenec; besedo otrok uporabljamo tudi, ko govorimo učencih in sledimo rabi v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

² Obrazci so dostopni na spletni strani <https://www.zrss.si/gradiva/obrazci-poupp/>.



Slika 1: Pred pisanjem poročila odgovorimo na nekatera splošna vprašanja in oblikujemo oporne točke.

2. **Komu je namenjeno poročilo**, kdo so bralci poročila?
3. **Kateri podatki/informacije podpirajo sporočilo** (ga utemeljujejo, pojasnjujejo, osmišljajo sklepno ugotovitev)?
4. **Kakšen je cilj poročila** (kakšna so priporočila, kdo naj bi kaj naredil)?

Primer 1: Staršem želimo sporočiti, da Branko ni dosegel minimalnih standardov znanja v programu in zato priporočamo drugačno usmeritev. **Vprašanja, ki so s tem povezana, so:** Kaj bo Branko pridobil s tem (zakaj to predlagate)? Kateri podatki, dokazi, ugotovitve so privedli do tega sklepa? Kaj ste naredili do zdaj? Ste Branku zagotovili individualizacijo in diferenciacijo? Kaj od tega mu je koristilo? Kaj je dosegel? Kaj bi še potreboval za svoj uspeh? Če je sklepno mnenje usmeritev v drug program, potem je prav, da starši in strokovni tim v komisiji za usmerjanje dobijo odgovore na ta vprašanja.

Primer 2: Lana gre iz vrtca v šolo. **Vprašanja:** Kaj želite sporočiti šolskemu timu o otroku, družini? Kaj priporočate za delo z otrokom v šoli, npr. prilagoditve (prostora, pripomočkov, vsebine navodil; krepitev vedenja)? Kaj je bilo učinkovito? Kako ste sodelovali s starši? Kakšno podporo potrebujejo? Kakšno podporo lahko dajo otroku? Kako lahko k temu prispeva stro-

kovni tim v šoli? Katera so otrokova močna področja, kaj ima rad? Kaj so njegove šibkosti, pri čem bo potreboval več prilagoditev?

Vprašanja naj bodo smiselna, odgovori v poročilu pa naj podpirajo sklepne predloge, ki jih želimo sporočiti. Bistvena je razumljivost - bodimo ravno prav kratki in hkrati dovolj izčrpni. Nekateri avtorji menijo, da je priporočljiv obseg poročila tri do pet strani, več kot sedem strani odsvetujejo (Mastoras idr. 2011). Poročilo naj bo

Odgovori v poročilu naj podpirajo sklepne predloge, ki jih želimo sporočiti. Bistvena je razumljivost – bodimo ravno prav kratki in hkrati dovolj izčrpni.

strokovno, podprto z dokazi, uporabljajmo strokovno terminologijo, ki mora biti razumljiva tudi staršem in strokovnjakom drugih profilov.

Splošna priporočila za pisanje poročil

Nanašajo se na tehnično oblikovanje, slog zapisa in jezik. Povzeli smo jih po več avtorjih (Lichtenberger, Mather, Kaufman in Kaufman 2004; Mastoras idr. 2011; NASET 2013a; Hass in Carriere 2014; Rytky idr. 2014).

Oblika

Oblika zapisa prispeva k preglednosti in berljivosti poročil (Lichtenberger idr. 2004; Mastoras idr. 2011; Hass in Carriere 2014).

Ker so poročila za otroke s posebnimi potrebami navadno daljša (več kot tri strani) uporabljamo strnjeno obliko zapisa (brez vmesnih praznih vrstic), ki ga oblikovno uredimo po delih. Podnaslove (dele poročila) napišemo z drugačno pisavo (krepko, podčrtano, poševno), tako je bolj pregledno in jih bralec hitreje loči ter najde podatke v poročilu. Strani oštevilčimo.

Slog pisanja

Izsledke pišemo v tretji osebi (Rytky idr. 2014), sebe imenujemo s strokovno vlogo (mnenje učiteljice je ..., specialna pedagoginja ugotavlja ...). Izogibamo se trditvam »Če bi bila na vašem mestu, bi ...«, »Moje osebno mnenje je ...«. Pišemo čim bolj objektivno: ločimo, kaj so podatki in opažanja o otrokovih dosežkih in vedenju, kaj pa je mnenje tima, staršev, otroka.

Pišemo v stavkih, vedno zaključimo misel (Lichtenberger idr. 2004; Mastoras idr. 2011;).

Izogibamo se naštevanju, alinejam. Preverimo črkovanje, pravopis. Površno napisano poročilo je nestrokovno.

Kadar je mogoče, pišemo v preteklem času (Lichtenberger idr. 2004; NASET 2013a).

Osnovne podatke napišemo v sedanjiku (npr. Miha živi v tričlanski družini). V preteklem času poročamo o dosežkih na preizkusih, pri opazovanju v razredu, o dosežkih in vedenju otrok v nekem časovnem obdobju. Podatke smo že zbrali in se nanašajo na preteklo obdobje (povsem mogoče je, da so se okoliščine tudi spremenile in bi bili rezultati drugačni, če bi jih preverjali ponovno). Poročilo obsega podatke, ki smo jih zbirali v določenem časovnem obdobju, zato napišemo, na katero obdobje se nanaša poročilo, in interpretiramo te podatke.

Primeri

Priporočamo	... NE
Aleš je na preizkusu tekočnosti branja (datum) pravilno prebral 20 besed v minuti.	Aleš pravilno prebere 20 besed v minuti. Aleševa tekočnost branja je 20 pravilno prebranih besed v minuti (PBM).
Tina je v obdobju (marec-april 2015) izkazovala neželeno vedenje: preklinjala je, kričala in žalila vrstnike (2- do 3-krat na teden).	Tina preklinja, kriči in žali vrstnike. Vse to smo ugotovili z opazovanjem.

Opredelimo, kdo je kaj naredil; kadar je le mogoče, se izognimo pasivni obliki, ker tako izrazimo, kdo je kaj naredil, in razmejimo odgovornosti.

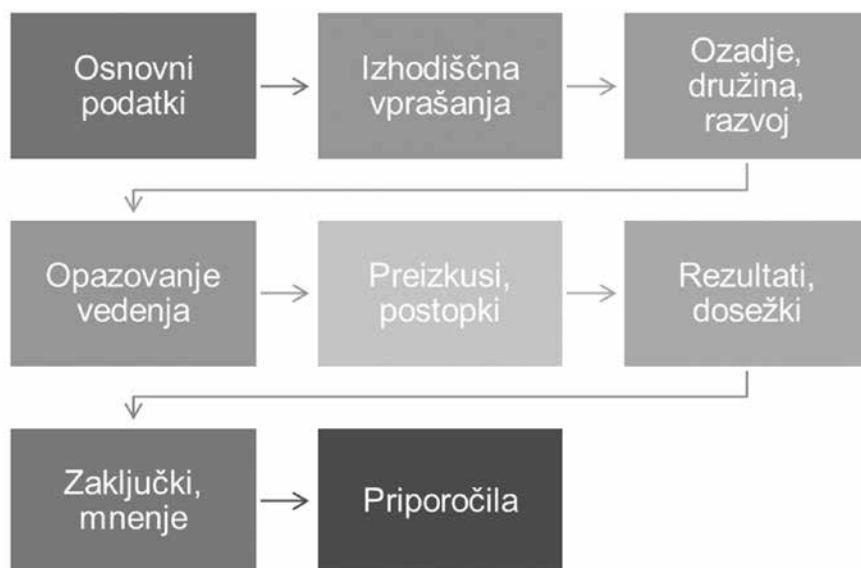
Primeri

Priporočamo	... NE
Učenec Sašo je imel prilagojene naloge, ki jih je zanj pripravila učiteljica.	Pripravilo se je naloge, ki so bile prilagojene učencu.
Mama je delala domače naloge z otrokom vsak dan; uporabljala je vizualne opomnike, spodbude in pogoste krepitve pozitivnega vedenja pri pisanju naloge. Vse naštetje je bilo učinkovito in zato je v obdobju 6 mesecev deklica napredovala – samostojnejša je.	V domačem okolju ji je bila dana podpora. Stanje je boljše.
Spremljevalka je merila Gregorjevo vedenje med podaljšanim bivanjem.	Merilo se je njegovo vedenje med podaljšanim bivanjem.

Opredelimo, kdo je kaj naredil; kadar je le mogoče, se izognimo pasivni obliki, ker tako izrazimo, kdo je kaj naredil, in razmejimo odgovornosti.

Pišemo čim bolj razumljivo, konkretno, izogibamo se zahtevnim strokovnim izrazom in pretirani rabi kratic (Mastoras idr. 2011; Hass in Carriere 2014).

Kaj naj obsega poročilo, kako naj bo sestavljeno?



Slika 2: Sestavni deli poročila

Priporočamo	... NE
Priporočamo, da bi imel Jaka več časa pri pisanju in/ali manjši obseg nalog pisanja kot drugi učenci v razredu (dobi delno napisano besedilo in vstavi manjkajoče povedi; kar lahko napiše v eni uri, napiše samostojno, preostali del snovi nalepi v zvezek ...).	Priporočamo vse prilagoditve, ki učencu pripadajo glede na njegove ugotovljene posebne potrebe in predpise. Šibka VMI ga ovira pri vseh dejavnostih, ki obsegajo VMI.
Predlagamo pregled na komisiji za usmerjanje (KUOPP) in usmerjanje, da bi dobil dodatno strokovno pomoč (2 uri tedensko socialnega pedagoga), prilagoditve v razredu tako kot do zdaj in njemu prilagojen program dela (individualizirani program – IP).	Predlagamo začetek postopka usmerjanja na KUOPP in delo po IP.

Poročilo razčlenimo na dele, oblikujemo naslove in podnaslove; ni pravih in napačnih oblik. Lahko uporabljamo dogovorjene obrazce, če jih imamo v ustanovi, timu, aktivu, ali pa jih oblikujemo sami (odvisno od dogovorov, navad, predpisov); pomembna je vsebina, katere informacije so sestavni del poročila. Na podlagi literature, različnih vzorcev in izkušenj avtorice članka smo opisali nekaj najpogostejših delov poročila (Foster 1951; Lichtenberger, Mather, Kaufman in Kauf-

man 2004; Mastoras, Climie, McCrimmon in Schwan 2011; Wiener in Costaris 2012; NASET 2013a; Hass in Carriere 2014; Rytiky idr. 2014; AASEP 2014; Dombrowski 2015).

1 Osnovni podatki

To so osebni podatki (po katerih prepoznamo/identificiramo) otroka, o katerem pišemo poročilo (Lichtenberger idr. 2004; Dombrowski, 2015). Pregledno napisani osnovni podatki bralcu prihranijo čas in prispevajo k razumljivosti.

Ime otroka:	Ime staršev:
Datum rojstva:	Datum/obdobje preizkusa/opazovanja:
<i>Kronološka starost otroka – v času pisanja poročila:</i>	<i>Kronološka starost otroka v času preizkusa/opazovanja:</i>
Naslov družine:	<i>Učitelj/ica:</i>
Telefon staršev:	<i>Šola/vrtec:</i>
	<i>Naslov, telefon ustanove:</i>

Podatke, ki smo jih napisali v poševnem tisku, lahko zapišemo tudi drugje v poročilu – na primer podatki o šoli so včasih v nogi dokumenta, otrokovo kronološko starost navajamo tudi ob preizkusih (to je zlasti koristno, če je otrok opravil več preizkusov v različnih časovnih obdobjih, torej v različnih starostih).

Osnovni podatki so tudi podpisi avtorjev poročila (Rytiky idr. 2014) z nazivom in vlogo v timu (npr. Tanja Ve-

čer, učiteljica razrednega pouka, razredničarka; Mojca Hlebec, univ. dipl. psihologinja, šolska svetovalna služba).

2 Izhodiščna vprašanja, razlogi za napotitev

Vprašanja pojasnjujejo razloge za zbiranje podatkov in pisanje poročila: komu je namenjeno, na čigavo pobudo je nastal zapis, kaj je cilj (Lichtenberger idr. 2004; Mastoras idr. 2011; Wiener in Costaris 2012; AASEP 2014; Hass in Carriere 2014; Dombrowski 2015).

Primeri

- V poročilu smo strnili izsledke preizkusov, ki jih je opravil Tine v tem šolskem letu, opisali smo njegovo sodelovanje in priporočila za prihodnje leto; želimo izboljšati timsko delo in sodelovanje s starši.
- Poročilo je napisano na pobudo staršev, ker ima Sonja pregled pri nevrologu.
- S poročilom smo želeli staršem sporočiti, kako Miha sodeluje v skupini, in jim svetovati pregled otroka v timu zunanje ustanove, saj si ne znamo pojasniti Mihovih vedenjskih izbruhov. Z ukrepi, ki smo jih izvajali, Miha ni napredoval, kot smo pričakovali.
- Poročilo o Nini je del evalvacije individualiziranega programa in je del šolske dokumentacije; člani strokovne skupine bomo informacije uporabili za načrtovanje individualiziranega programa prihodnje leto.
- Mama se je za svetovanje v šolski svetovalni službi odločila, ker jo je zanimalo, kako naj motivira Bojana; zakaj Bojan ne sodeluje pri pouku in doma.

Katere podatke o družini vključimo v poročilo, je odvisno od namena poročila. Včasih vključimo družinsko anamnezo, pogosteje podatke o otrokovem razvoju, pretekle učne dosežke, sodelovanje v rutinah ipd.

- Starša se sprašujeta, zakaj Piko kasni v razvoju govora - ali gre le za zaostanek na področju govora ali tudi na drugih področjih.
- Starša sta želela izvedeti, ali ima Jakob disleksijo, in dobiti mnenje o tem, ali naj vložita zahtevek za začetek postopka usmerjanja.
- Pediatrinja je želela mnenje o delovanju otroka v vrtcu, ker domneva, da ima Darko avtizem.

3 Ozadje, okoliščine, razvojni podatki, anamneza

Katere podatke o družini vključimo v poročilo, je odvisno od namena poročila. Včasih vključimo družinsko anamnezo, pogosteje podatke o otrokovem razvoju, pretekle učne dosežke, sodelovanje v rutinah ipd. (Dombrowski 2015). Kadar opisujemo npr. določena odstopanja pri otroku, najprej zberemo podatke o družinski in razvojni anamnezi (NASET 2013a; AASEP 2014) - ti podatki dopolnjujejo zaključno mnenje, utemeljujejo morebitno napotitev v zunanjo ustanovo, prihranijo čas.

Družinska anamneza

Podatki o družini naj bodo zbrani skrbno, navajamo jih, da bi bolje osvetlili okoliščine, ki so povezane z izhodiščnimi vprašanji in priporočili (Lichtenberger idr. 2004).

Primeri

- Miha živi z mamo in bratom, z očetom nima stikov. Mama dela le popoldne, zato smo vse pogovorne ure prilagodili njenemu delovnemu urniku, in vseh pogovorov se je vedno udeležila. Miho smo vključili v več popoldanskih dejavnosti na šoli.
- Borut živi pri rejnici, kjer je še pet otrok. Z mamo ima redne stike (enkrat tedensko), očeta ne pozna. V podaljšanem bivanju smo ga vključili k moškemu vzgojitelju.
- Luka ima morda avtizem. Mama je povedala, da ji je to omenila pediatrinja. Oče navaja, da je imel njegov brat v šoli težave pri učenju in socialnih stikih. Zdaj je Lukov stric v socialnovarstvenem zavodu. Mama in oče sta bila v šoli uspešna in sta imela veliko prijateljev.

Razvojna anamneza

Omogoča nam razumevanje poteka razvoja ter spoznavanje šibkih in

močnih področij, ki osvetlijo delovanje otroka in njegove sedanje dosežke.

Primeri

- Aljoša je razvojne mejnike na področjih govora in motorike dosegel pričakovano..
- Špela je prve besede začela izgovarjati ob drugem letu, v stavkih je govorila po četrtem letu. Pri logopedu je bila prvič pri treh letih, v logopedski obravi je bila do šestega leta starosti.
- Jaka je kasneje shodil (pri 23 mesecih), več razvojnih mejnikov grobe motorike je usvojil pozneje

(sedel je pri 12 mesecih, tekkel je pri četrtem letu starosti).

Pregled preteklih učnih dosežkov in šolanja

Ta pregled je pomemben za razumevanje otrokovega vedenja v šoli in njegovih učnih dosežkov (Hass in Carriere 2014). Če domnevamo, da ima učenec učne težave ali spada v skupino s tveganjem za nižje učne dosežke, je ta del poročila obširnejši. Zanima nas podpora, ki jo je imel učenec (dopolnilni pouk, prilagoditve, kako je to vplivalo na napredek). **Poskušamo ohraniti perspektivo otroka in ne strokovnih služb. Ne naštevamo, kaj smo naredili mi, ampak kakšno podporo je imel otrok in kaj je dosegel.**

Priporočamo	... NE
Črt je bil vključen v dopolni pouk, ki ga je redno obiskoval (dve uri tedensko – matematika). Dodatno je imel doma tudi pomoč pri matematiki (družinski znanec – upokojeni matematik).	Šola je Črtu zagotavljala, kar je predpisano na tej ravni – dopolnilni pouk. Družina mu je zagotovila še dodatno pomoč pri matematiki.
Alenka je doma sama pisala domače naloge; enkrat tedensko ji jih je uspelo napisati. Druge pomoči popoldne doma ni imela (mama ima službo popoldne).	Domači niso zmogli zagotoviti podpore pri pisanju domačih nalog, saj je mama popoldne v službi in je bila Alenka tako prepuščena sama sebi.
Peter je imel dodatno strokovno pomoč pet ur tedensko, imel je tudi prilagoditve, ki jih je izvajala učiteljica: prilagojene domače naloge, reševanje nalog po delih, krepitev zelenega vedenja po manjših korakih. Starša sta sodelovala pri krepitvi vedenja in Petra tudi podpirala pri pisanju domačih nalog.	Šola je naredila vse, domači so tudi prispevali vse, kar so lahko.

Primeri značilnih podatkov o preteklih učnih dosežkih in poteku šolanja

- Milena je šla v prvi razred s sedmimi leti. V prvem razredu ni usvojila vseh minimalnih standardov znanja. V drugem razredu je bila usmerjena v prilagojeni program z nižjim

izobrazbenim standardom. Drugi razred je končala uspešno (usvojila je vse minimalne cilje), enako tudi tretji razred. Četrtega razreda ni končala uspešno in je bila ponovno preusmerjena - v posebni program vzgoje in izobraževanja.

- Sebastjan je v drugem razredu osnovne šole pravilno prebral 20 besed v minuti, vključen je bil v dopolnilni pouk in ga je v prvem razredu obiskoval od januarja naprej, v drugem razredu pa vse šolsko leto. Ob koncu drugega razreda je pravilno prebral 34 besed v minuti. Sebastjan potrebuje več podpore, prilagoditve in dodatno strokovno pomoč na področju branja. Strokovni tim na šoli je predlagal usmeritev v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za tretji razred.

Podatki o socialnem razvoju nam omogočajo razumevanje otrokovega socialnega sveta - udeležbo v skupini, krožkih, interesnih dejavnostih, stikih z vrstniki.

Primeri

- Luka je povedal, da ima najrajši nogomet in košarko, rad je z vrstniki na igrišču.
- Živa je povedala, da nima prijateljev in ne obiskuje nobenih krožkov. Popoldneve preživlja doma, večinoma bere in se uči.
- Tadej redno obiskuje glasbeno šolo trikrat tedensko že pet let, v letošnjem letu je začel hoditi tudi na karate dvakrat tedensko, želi si še k tabornikom. Ima veliko prijateljev, vsaj enkrat tedensko gre h komu na obisk ali pa kdo pride k njemu. Mama je povedala, da približno enkrat mesečno prijatelj prespi pri njem ali gre on k njemu domov.

4 Opazovanje vedenja

Opišemo vedenje otroka med testiranjem, individualnim delom in opazovanjem v razredu/skupini ali dejavni vključenosti v rutinah. To je pomemben del poročila, saj avtor zapisa morda prvič navaja svoja opažanja (NASET 2013a). Bralec spozna delovanje otroka v nadzorovanih okoliščinah, na primer med izvedbo preizkusa, ali pa v manj strukturiranih okoliščinah - med prosto igro (Lichtenberger idr. 2004).

Primeri

- Katja je med preizkusi spraševala stvari, ki niso bile povezane z nalogo, ni počakala na odgovore.

Dosežke predstavimo čim bolj objektivno. Nekateri preizkusi omogočajo izražanje v standardiziranih vrednostih.

Naloge je reševala hitro, brez premisleka, svoje odgovore je večkrat spreminjala, komentirala več po-

drobnosti, ki niso bile povezane s temo nalog (npr. oblačila in pisala specialne pedagoginje, kakovost papirja, na katerem so bile naloge, dogajanje na hodniku, ko je slišala govorjenje).

- Erna je bila med preizkusi sproščena, hitro se je lotila nalog, ni potrebovala nobenih posebnih prilagoditev, ves čas je bila dejavna, osredotočena na naloge.
- Brin je v času testiranja ves čas pogledoval k staršem in preverjal pravilnost svojih odgovorov, iskal je potrditev, nekajkrat tudi z besedami (»A sem pravilno?« »Zakaj me tako gledaš?«).
- Boris je bil med reševanjem nalog napet in vznemirjen - presedal se je, grizel je svinčnik, rokav puloverja. To vedenje je bilo pogostejše pri nalogah s svinčnikom.
- Barbara je bila med prosto igro na igrišču večji del časa sama; v peskovniku se je igrala 30 minut z eno igračo (z lopatko) in ponavljala isto dejavnost (kopanje, odmetavanje peska). Ko ji je vzgojiteljica pokazala, kaj še lahko počne v pesku, tega ni posnemala, je pa opazovala. Povabila vrstnikov, naj se pridruži njihovi igri, ni sprejela, nadaljevala je s svojo dejavnostjo.

5 Opravljeni preizkusi in postopki

Preizkuse/postopke pridobivanja podatkov le navedemo. Izogibamo se kraticam (navajamo celotno ime preizkusa, največkrat tudi, kaj ta meri). Nekateri ta del izpuščajo in navajajo vsak preizkus skupaj z izsledki (Lichtenberger idr. 2004). Ločeno navajanje je preglednejše (Dombrowski 2015; NASET 2013a).

Primeri

- Preizkus vizualno-motorične integracije (VMI-6: Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor integration)
- Preizkus tekočnosti branja (berilo na ravni 3. r.)³
- Narek - 10 minut (iz berila za 4. r.)
- Opazovanje v razredu (intervalno beleženje dejavne vključenosti - eno šolsko uro, beleženje vsako minuto)⁴

- Intervju o rutinah s starši (delno strukturiran intervju McWilliam)⁵

6 Rezultati, izsledki, ugotovitve

Ta del poročila omogoča vpogled v individualne dosežke otroka. Najpogostejša sta dva načina prikaza izsledkov: **predstavitev izsledkov po posameznih preizkusih** - ločeno prikažemo izsledke za vsak preizkus (tudi ločeno po podtestih) - in **predstavitev dosežkov po posameznih področjih** - branje, matematika, pisanje, črkovanje ali motorika, komunikacija, govor, sodelovanje v rutinah, kar je pogostejše pri predšolskih otrocih (NASET 2013b).

Pri obeh načinih opredelimo močna in šibka področja - napišemo, kdaj posamezni dosežek primerjamo z drugimi dosežki otroka (otrokov profil) in kdaj z dosežki vrstnikov (norme). Dosežke predstavimo **čim bolj objektivno**. Nekateri preizkusi omogočajo izražanje v standardiziranih vrednostih. Ne zapisujemo surovih rezultatov (skorov), npr. otrok je dosegel pet točk na preizkusu (kar bralcu ni razumljivo). Kasneje podrobneje opišemo odstopanja po posameznih podtestih ali delih preizkusa (tako izvemo, kako homogeni so dosežki po področjih). Ob tem zapišemo, koliko je bil otrok takrat star, ali je šlo za dve srečanju ali eno, kako je sodeloval in podobno. Pojasnimo večja odstopanja.

Primeri (imena preizkusov smo v poročilu zapisali že prej)

- Na preizkusu je Blaž dosegel rezultat, ki ustreza petemu centilu. Ta preizkus obsega naloge preriševanja likov po predlogi, izbiro enakega lika, kot je predloga, in vrisovanje likov na narisano obliko. Blažev dosežek je bil v primerjavi z vrstniki zelo nizek (95 vrstnikov od stotih dosega višje dosežke). Šibkejša sposobnosti vizualno-motorične integracije lahko pojasnjujejo Blažovo počasnost pri pisanju, manj čitljivo in neurejeno pisavo.
- Na preizkusu tekočnosti branja (berilo na ravni 2. r.) je Miha (učenec 5. r.) pravilno prebral 10 besed v minuti. Preizkus tekočnosti branja zahteva od učenca, da glasno prebere besedilo (meri-

3 Več o tem preizkusu lahko preberete v gradivu Jurišič, B. D. (2016). *Tekočnost branja : merjenje in spremljanje*. Gradivo za učitelje. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca, <http://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/e-gradivo-tekocnost-branja-merjenje-in-spremljanje/>.

4 Več o tem: Jurišič, B. D. (2018). Intervalno beleženje: opazovanje vedenja v razredu : e-svetovanje IC Pika, 4. 5. 2018. <http://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/56-odgovorili-smo-intervalno-belezenje-dejavne-vkljucenosti-v-razredu/>.

5 Več o tem: Jurišič, B. D. (2018). *Družine in rutine: priročnik za izvajalce zgodnje obravnave*. 1. elektronska izd. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca, 2018. <http://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/prirocnik-druzine-in-rutine/>.

mo pravilno prebrane besede v minuti). Učenci ob koncu 2. razreda s povprečnimi dosežki na preizkusu bralne tekočnosti preberejo od 40-60 besed. Dosežek, ki ga je izkazal Miha, ustreza povprečnim dosežkom bralne tekočnosti v 1. razredu. Mihovo branje je bilo (datum) na začetni ravni dekodiranja, kar mu ni omogočalo razumevanja prebranega; na vprašanja o prebranem ni zmožal odgovoriti. Ko mu je specialna pedagoginja glasno prebrala besedilo, je odgovoril na vsa vprašanja (kar nakazuje, da je imel težave z bralnim razumevanjem zaradi šibke tekočnosti branja). Slušno razumevanje besedila na ravni 2., 3. in 4. razreda mu ni delalo težav.

- Filip je bil pri pouku (datum, ura) dejavno vključen 53 odstotkov časa, moteče vedenje je bilo prisotno 5 odstotkov časa. Z intervalnim opazovanjem v razredu smo spremljali dejavno sodelovanje v intervalih ene minute (ko je bilo njegovo sodelovanje skladno s pričakovanjem za učenca te starosti) in moteče vedenje (sprehajanje po razredu, govorjenje med poukom, žaljenje sošolcev). Delež dejavne vključenosti, ki ga dobimo s takim merjenjem, je delež želenega vedenja v času intervala. Ta podatek pomeni, da Filipa ne ovira le njegovo moteče vedenje, ki ga sicer zaznava učiteljica pri običajnem pouku (sprehajanje po razredu, žaljivke ipd.), temveč tudi pasivno vedenje, ko ne sledi dejavnostim tako kot drugi učenci. Tudi to vedenje je za Filipa moteče, saj takrat ne pridobiva v učnem procesu. Redko je kakšen učenec dejavno vključen 100 odstotkov, zato smo hkrati merili dejavno vključenost tudi naključno izbranega vrstnika v tem razredu (dejavno vključen je bil 89 odstotkov časa).

Dosežke lahko predstavimo tudi v obliki preglednice.

7 Zaključki, mnenje

Tu odgovarjamo na izhodiščno vprašanje in sporočamo ugotovitve, kar lahko storimo v **štirih korakih**. **Zaradi nazornosti smo** v primerih (Filip in Miha) dele besedil tudi tako oštevilčili. V stvarnih poročilih jih zapišemo v vezanem besedilu.

Štirje koraki pisanja zaključka/mnenja (NASET 2013 a):

1. V zaključku imenujemo otroka z imenom, navedemo starost oz. razred in ponovno opredelimo izhodiščno vprašanje (namen poročila).
2. Nato navedemo močno področje učenca.
3. V naslednjih nekaj stavkih opredelimo šibkosti, težave, primanjkljaje.
4. Dodamo nekaj informacij o vedenju in sodelovanju.

Filip

1. Filipa je specialna pedagoginja opazovala eno uro pouka v 3. razredu, da bi ugotovili, kako sodeluje in kako ga moteče vedenje (sprehajanje, žalitve) ovira pri učenju.
2. Filipovo močno področje je likovno izražanje; pri teh urah je njegovo sodelovanje običajno boljše.
3. Filip je pri opazovanju uri izražal moteče vedenje, ki ga je učiteljica navajala že prej (sprehajanje in žaljivke), hkrati pa tudi neželeno vedenje, ki ovira predvsem Filipa samega in njegov učni napredek (zasanjanost, pasivnost, strmenje v prazno, tiho igranje s potrebščinami, opazovanje skozi okno in podobno).
4. Učiteljica razredničarka je opazovano uro opisala kot značilno, brez posebnosti. Filip se je prihoda specialne pedagoginje razveselil in na začetku komentiral, da se bo potrudil.

Miha

1. Miha je učenec 5. razreda, ki je bil napoten k specialni pedagoginji, ker je pogosto motil pouk, ostajal od pouka in prihajal brez domačih nalog. Specialna pedagoginja je opravila oceno temeljnih učnih spretnosti, tudi oceno tekočnosti branja.
2. Miha je ročno zelo spreten, eden najbolj spretnih je pri modelarskem krožku, ki ga tudi redno obiskuje.
3. Miha je na preizkusu tekočnosti branja dosegel dosežek, ki je nižji od povprečnega dosežka v 2. razredu osnovne šole. Bere izrazito počasi, večino -

Lestvica razvoja (imenujemo jo)	Dosežki B. pri starosti 5 let in 3 mesece	Ocena dosežkov B., če jih primerjamo z drugimi dosežki B.	Ocena dosežkov, če jih primerjamo z vrstniki
Groba motorika	2-3 leta		Zelo nizko
Fina motorika	2 leti	Šibko področje	Zelo nizko
Razumevanje jezika	2-3 leta		Zelo nizko
Osebnost in družabnost	3-4 leta	Močno področje	Zelo nizko

ma zloguje, nekatere besede tudi črkuje. Pogosto zamenjuje glasove in zloge, občasno tudi ugiba na temelju prvega zloga.

4. Med pogovorom pri specialni pedagoginji je bil Miha sproščen in je dobro sodeloval, se pogovarjal, vse dokler ni bilo treba brati; takrat se je uprl, želel zapustiti prostor, delovala je spodbuda z računalniškimi igricami. V šolskem timu smo opravili analizo funkcije vedenja (opazovanje v razredu, intervju z učitelji in starši) in postavili vedenjsko hipotezo: Miha se pogosto odzove z neželenim vedenjem (besedno se upira branju, odrine bralne liste, vstane in gre stran), ko je pred njim zahteva po glasnem branju. To neželeno vedenje ima funkcijo izogibanja.

8 Priporočila, predlogi

Najpogostejše bodo bralci (starši, zunanji strokovni sodelavci, zdravniki) prebrali le zaključek poročila in pri-

**Želimo si, da bi bila priporočila čim manj
odvisna od tolmačenja bralca – zlasti kadar
so namenjena strokovnjakom drugih profilov,
staršem in strokovnim službam, s katerimi
nismo v vsakodnevnem stiku.**

poročila. To je najdragocenejši strokovni prispevek avtorjev poročila (Rahill 2018). Zato je pomembno, da so poročila napisana razumljivo in nedvoumno. Želimo si, da bi bila priporočila čim manj odvisna od tolmačenja bralca - zlasti kadar so namenjena strokovnjakom drugih profilov, staršem in strokovnim službam, s katerimi nismo v vsakodnevnem stiku. V zaključku poskušamo biti optimistični, vendar stvarni.

Kontrolni seznam za preverjanje priporočil v poročilu (Hass in Carriere 2014):

- povezana so z izsledki diagnostičnega ocenjevanja in izhodiščnim vprašanjem/vprašanji,

**Pisna poročila niso le odraz naših spretnosti
pisanja, ampak tudi načina razmišljanja,
sodelovanja in reševanja problemov. Praviloma
gre za proces.**

- so specifična in prilagojena otrokovim potrebam (niso splošna),
- so razumljiva in jih starši ali učitelji lahko izvajajo,
- odražajo razumevanje šolskega okolja in otrokovega učnega programa.

Filip

- Program podpore pozitivnemu vedenju za Filipa ne bo usmerjen le v odpravljanje in zmanjševanje motečega vedenja (vstajanje, sprehajanje in žaljivke), ampak tudi v povečanje Filipove dejavne vključenosti pri pouku (dvigovanje roke, odgovarjanje na vprašanja učitelja, poslušanje, pisanje). Program bo oblikoval šolski tim in specialna pedagoginja iz mobilne službe.
- Šolski tim naj opredeli, kako pogosto lahko učitelji krepijo sodelovanje Filipa pri pouku (koliko kartončkov v eni uri) in za katere oblike želenega vedenja (oblikujejo naj seznam vedenja, ki ga je Filip do zdaj že izkazal pri učnih urah - zgoraj je nekaj predlogov).
- Starši naj s Filipom oblikujejo seznam nagrad (npr. 5 kartončkov - 10 minut računalnika, 80 kartončkov - bowling).
- Specialna pedagoginja bo enkrat tedensko spremljala napredek med poukom in se pogovorila s Filipom, kaj je bilo učinkovito.

Miha

Priporočila šoli

- Miha bo imel eno uro tedensko dodatno strokovno pomoč, ki bo usmerjena v izboljšanje tekočnosti branja in podporne strategije (do konca septembra bo izvajalka sestavila načrt individualiziranega programa).
- Miha potrebuje več besednih navodil - učitelji mu bodo zagotovili manj napisanega gradiva. Po potrebi bodo Mihi prebrali berilo (tako da učitelj bere manjši skupini poleg Mihe, zagotovi delo v paru z vrstnikom, ki je seznanjen z njegovimi težavami, in mu polglasno prebere besedilo).

Priporočila staršem

- Miha potrebuje podporo staršev pri domačih nalogah. Domači naj se dogovorijo, kdo (starši, mlajša sestra) bo Mihi prebral navodila, njegove odgovore naj zapišejo dobesedno.
- Psihologinji v zdravstvenem domu bodo starši posredovali skupno željo, da bi bil Miha celovito psihološko ocenjen. Starši naj pisni izvid psihologinje prinesejo šolskemu timu. Prav tako naj poročilo specialne pedagoginje iz šole odnesejo na vpogled psihologinji v zdravstvenem domu.

V preglednici spodaj so primeri priporočil, ki smo jih napisali v dveh inačicah - razumljivi in manj razumljivi -, ter pojasnila, v čem je razlika.

Razumljivo in koristno priporočilo	Ni razumljivo
Staršem priporočamo, da vsak dan vsaj eno uro preživijo dejavno z Darkom – v tej uri naj vsaj 20-krat izrazijo pozitivni komentar in pohvalo.	Starši naj bodo čim več časa z otrokom.
Pojasnilo: Trditev za Darka (desno zgoraj) je dvoumna. Starši jo lahko doživljajo kot očitek, hkrati pa ni razumljivo, kaj naj bi v času, ko so z otrokom, počeli – na kaj naj bodo posebej pozorni. Verjetno so tudi do zdaj poskušali biti čim več časa s svojim otrokom.	
Gregor naj doma bere 10 minut, vsaj petkrat tedensko. Napak pri branju naj starši ne popravljajo, s prstom naj pokažejo besedo, ki jo prebere še enkrat. Glasno naj potrdijo vsako besedo, ki jo Gregor prebere pravilno – z mhm, dobro ...	Gregor naj vsak dan bere 10 minut, starši naj podpišejo tabelo in zagotovijo, da jo bo Gregor imel v torbi vsak dan, da jo bo učiteljica lahko pogledala. Če Gregor ne bo bral vsak dan, ne bo napredoval in ne bo mogel kasneje slediti zahtevam redne šole.
Pojasnilo: Desno zgoraj je trditev, ki je negativna zlasti za starše. Vsa odgovornost za uspeh pri otroku je na njihovem ravnanju. To lahko povzroči velik pritisk na starše in posledično tudi na Gregorja.	
Cene naj ima vsak dan vsaj 20 priložnosti, da svoje želje izrazi s kretnjo – ko starši vedo, da si nekaj želi, in mu pokažejo ta predmet, pijačo ali hrano, naj mu hkrati pokažejo tudi kretnjo in ga spodbujajo, da jo bo ponovil in dobil predmet.	Starši naj vsak dan omogočijo čim več priložnosti, da bo kretnje uril tudi v domačem okolju. To bo prispevalo k večjemu napredku.
Pojasnilo: Zapis za Ceneta (desno zgoraj) ni razumljiv – kaj je čim več, koliko je dovolj.	
Žiga bi v prihodnjem letu potreboval več podpore in pomoči, kot jo lahko dobi v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, zato predlagamo prilagojeni program za otroke z avtizmom z enakovrednim izobrazbenim standardom.	V prihodnjem letu bo potreboval veliko več pomoči, saj se bodo zahteve stopnjevale in jim ne bo kos.
Pojasnilo: Zapis za Žigo (desni stolpec zgoraj) je negativen, gre za sodbo oz. napovedovanje prihodnosti (da otrok ne bo kos zahtevam), raven podpore ni razumljivo izražena.	
Darja ne zmore zahtev enakovrednega izobrazbenega standarda; v letošnjem letu je imela kljub usmeritvi veliko prilagoditev izvajanja programa, dodatno strokovno pomoč šolske pedagoginje eno uro tedensko in eno uro tedensko učno pomoč učiteljice razredničarke, vendar ni zmogla doseči minimalnih zahtev programa z enakovrednim izobrazbenim standardom. Strokovni tim osnovne šole meni, da bi bila primernejša usmeritev v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom.	Šola je Darji omogočila vse, kar smo ji lahko in je imela kljub temu težave. Menimo, da potrebuje več pomoči in usmerjanje v program, ki bo prilagojen njenim potrebam.
Pojasnilo: Zapis za Darjo (desno zgoraj) v ospredje postavlja šolo in to, da šola dela »vse«. Obenem niso konkretizirane oblike pomoči in prilagoditve, ki jih je bila Darja deležna v šoli. Predlagani program ni razumljiv.	

Še tako dobro napisana priporočila ne zagotavljajo izvedbe, če jih prej nismo dorekli s tistimi, ki so jim namenjena. Najpogosteje družine in/ali strokovnjaki ne sledijo priporočilom, kadar (Lichtenberger idr. 2004):

- so nerazumljiva,
- so prezahtevna za izvajanje (glede na zmožnosti in znanje izvajalcev),
- niso izvedljiva v določenem okolju (npr. učilnici),
- so preobsežna,

- niso prilagojena razvojni ravni ali starosti otroka,
- izvajalci z njimi niso seznanjeni ali imajo do njih odpor.

Sklep

Pisna poročila niso le odraz naših spretnosti pisanja, ampak tudi načina razmišljanja, sodelovanja in reše-

vanja problemov. Način pisanja poročil lahko spremenimo, če spremenimo tudi svoje delovanje. Spremembe so zahtevne. Ne zgodijo se v trenutku, ko se zanje odločimo, ampak se takrat šele začnejo. Praviloma gre za proces. Kako ga začeti? Hass in Carriere (2014) svetujeta:

1. Začnite z vprašanji. Če poročila pišete bolj na klasični način in jih zaključujete s sklepnimi mislimi, naj te obsegajo odgovore na vaša vprašanja.
2. Izboljšajte pisanje izhodiščnih vprašanj (ali razgovorov za napotitev). V ta del poskušajte vključiti

podrobnosti, ki so svojske za otroka (izhodiščna vprašanja, ki so vam jih zaupali njegovi starši ali učitelj/i).

3. Svoja vprašanja, ki si jih zastavljate kot vodilo pri zbiranju podatkov, ocenjevanju in opazovanju, napišite v naslovih in kot odgovore navedite informacije.
4. V poročilu na smiselnih mestih poskušajte napisati svoje trditve v podnaslovih.

Viri

1. AASEP. (2014). *Understanding Assessment in Special Education. Advanced professional development*. American Academy of Special Education Professionals (AASEP). Dostopno na: <http://aasep.org/> (12. 3. 2019).
2. Bubb, S. in Earley, P. (2013). The use of training days: Finding time for teachers' professional development. *Educational Research*, 55(3), 236-248.
3. Dombrowski, S. C. (2015). *Psychoeducational assessment and report writing*. New York: Springer.
4. Foster, A. (1951). Writing psychological reports. *Journal of Clinical Psychology*, 7(2), 195-195.
5. Hass, M. R. in Carriere, J. A. M. (2014). *Writing useful, accessible, and legally defensible psychoeducational reports*. Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons.
6. Lichtenberger, E. O., Mather, N., Kaufman, N. L. in Kaufman, A. S. (2004). *Essentials of assessment report writing*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
7. Mastoras, S. M., Climie, E. A., McCrimmon, A. W. in Schwan, V. L. (2011). A C.L.E.A.R. Approach to Report Writing: A Framework for Improving the Efficacy of Psychoeducational Reports. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(2), 127-147.
8. NASET (National Association of Special Education Teachers). (2013a). NASET's HOW TO Series. How To Write an Educational Report Part I. Dostopno na: <https://www.naset.org/> (12. 3. 2019).
9. NASET (National Association of Special Education Teachers). (2013b). NASET's HOW TO Series. How To Write an Educational Report Part II. Dostopno na: <https://www.naset.org/> (12. 3. 2019).
10. Pierangelo, R. A. in Giuliani, G. A. (2005). *Assessment in Special Education*. Boston: Pearson/A&B.
11. Rahill, S. A. (2018). Parent and teacher satisfaction with school-based psychological reports. *Psychology in the Schools*, 55(6), 693-706.
12. Rytty, J. J., Barber, D. W., Antrim, C., Ramos, K., Caro-Michel, V., Ward, D. in Anderson, R. (2014). *How to Write a Legally Defensible Psycho-Educational Report*. WACSEP LEGAL DIVISION.
13. Wiener, J. in Costaris, L. (2012). Teaching Psychological Report Writing. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(2), 119-135.

Analize in prikazi

Mladi s posebnimi potrebami na prehodu v zaposlitev

MAG. MAJA ZOVKO STELE

Združenje izvajalcev zaposlitvene rehabilitacije v Republiki Sloveniji

KARL DESTOVNIK

Združenje izvajalcev zaposlitvene rehabilitacije v Republiki Sloveniji

MAG. TATJANA DOLINŠEK

Združenje izvajalcev zaposlitvene rehabilitacije v Republiki Sloveniji

MOJCA ARH

Združenje izvajalcev zaposlitvene rehabilitacije v Republiki Sloveniji

.....

● **Izvleček:** Prehod s področja izobraževanja v delovno sfero je pogosto težaven korak za vsakega mladostnika. Mladi s posebnimi potrebami pa imajo pri tem prehodu še več težav. Podatki kažejo, da jih velika večina po končanem šolanju ostane doma, nekateri se prijavijo v evidenco Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje, drugi se vključijo v proces zaposlitvene rehabilitacije, le redki se zaposlijo. Med brezposelnostjo pa izgubijo temeljne sposobnosti zaposljivosti. Iskanju in razvijanju rešitev za prehod mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela je namenjen projekt Prehod mladih. Projekt s celostnim pristopom in sistematičnimi projektnimi vsebinami vpliva na večjo socialno vključenost mladih s posebnimi potrebami ter prispeva k oblikovanju enotnega podpornega okolja kot vmesnika med šolo in trgom dela za opolnomočeni vstop ciljne skupine na trg dela.

Ključne besede: mladi, posebne potrebe, prehod, trg dela.

Young People with Special Needs in Transition to Employment

● **Abstract:** The transition from education to the workplace is often a difficult step for every adolescent. However, young people with special needs experience even greater problems in this transition. According to data, the majority of them stay at home after finishing school; some register in the record of the Employment Service of Slovenia; others become involved in the vocational rehabilitation process; and only rare ones find employment. While being unemployed they lose their basic employability skills. The project Prehod mladih (The Transition of Young People) is intended to find and develop solutions to the transition of young people with special needs from school to the labour market. With its comprehensive approach and systematic contents, this project increases the social inclusion of young people with special needs and helps to create a unified supporting environment as a gateway between school and the labour market, thus enabling the target group to enter the labour market empowered.

Keywords: young people, special needs, transition, labour market.

1 Pomen dela v današnji družbi

Slovar slovenskega knjižnega jezika (1993) delo definira kot zavestno uporabljanje telesne ali duševne energije za pridobivanje dobrin. Različni avtorji, ki raziskujejo pomen dela, se strinjajo, da gre za izjemno pomemben del človekovega življenja, zato je samo

nik kljub nespremenjeni delovni zmožnosti ne zmore pridobivati sredstev za življenje. Brezposelnost tako vpliva na številne vidike človekovega življenja (Kavar Vidmar 1993).

Obstajajo številne raziskave, ki preučujejo povezanost med brezposelnostjo ter fizičnim in psihičnim zdravjem posameznika. Večina poudarja, da je povezava med brezposelnostjo in zdravjem posameznika izredno močna. Čeprav se vsak posameznik drugače odzove na problem brezpo-

Delo je temelj socialne varnosti in tudi glavna pot za vključevanje v družbeno življenje ter najboljše varovalo pred socialno izključenostjo.

selnosti, ima ta večinoma zelo negativen vpliv na človeka. Večina avtorjev ugotavlja, da negativne posledice brezposelnosti močno korelirajo s socialno integracijo. Torej več negativnih posledic zasledimo pri osebah, ki so slabše integrirane in imajo šibkejšo socialno mrežo (Rapuš Pavel 2010).

delo predmet raziskovanja številnih ved. Kavčič (1987, str. 11) delo definira kot »pojav, ki je temeljnega pomena za razumevanje človeka kot posameznika in kot družbenega bitja za razumevanje nastanka in razvoja človeštva«. Nekateri avtorji pravijo, da je delo »ključno za človekovo samouresničitev« (Marx, v Haralambus in Holborn, 1999, str. 187) ter tudi, da je eden najbolj središčnih vidikov človekovega življenja (Kanjuo Mrčela 2002). Delo je prav tako temelj socialne varnosti in tudi glavna pot za vključevanje v družbeno življenje ter najboljše varovalo pred socialno izključenostjo (Rapuš Pavel 2005, Zorc-Maver 2007).

2 Brezposelnost in njene posledice

Ravno zaradi tega, ker je v današnji družbi delo tako visoko vrednoteno, pomeni brezposelnost zelo veliko težavo za večino ljudi. Brezposelnost je pogosto označena kot ekonomski in socialni pojav. Kot socialni pojav je označena, ker gre pri brezposelnosti za poslabšanje materialne ravni prizadetega s tem, da mu zmanjša prihodke ali pa poveča izdatke. Kot ekonomski pojav pa je brezposelnost označena, saj zaradi nje posamez-

Ule (2000) navaja glavne negativne lastnosti brezposelnosti:

- strah pred materialnim pomanjkanjem,
- redukcija raznolikosti življenjskih oblik,
- redukcija življenjskih ciljev in načrtov,
- redukcija pomembnih odločitev (ustvarjanje družine, selitev ipd.),
- primanjkljaj delovnega zadovoljstva,
- doživljanje psihično stresnih situacij,
- negotovost glede prihodnosti,
- znižanje socialnega statusa.

Brezposelnost s sabo pogosto prinese občutek krivde in sramu, težave pri ohranjanju socialnih stikov, opuščanje družbenega življenja, stiske, znižano samospoštovanje, anksioznost, zaskrbljenost, depresijo, strah. Zelo je pogosto tudi povečanje že obstoječih zdravstvenih težav in pojav novih (Rapuš Pavel, 2010).

3 Brezposelnost in mladi

Za obdobje mladostništva so značilni nestabilnost, spremembe, osredotočenost nase, predvsem pa oblikovanje identitete. Prav tako je za vse mlade značilna dinamika prehodov med različnimi statusi. Mladi v tem obdobju prehajajo iz obdobja mladostništva v obdobje odraslosti. Eden ključnih dejavnikov uspešnega prehoda iz mladostništva v odraslost je vsekakor prehod iz izobraževalnega sistema v zaposlitev.

Prav zaposlitev mladim zagotavlja socialno in ekonomsko neodvisnost, poleg tega pa ima pomembno vlogo pri avtonomiji in socialni integraciji. Zorc Maver (2007) navaja, da ima prav zaposlitev izjemno vlogo pri dosegu statusa odraslega, saj z zaposlitvijo mlada oseba lahko sebi in družbi dokaže, da je zmožna za pridobivanje materialnih sredstev, po drugi strani pa ji zaposlitev omogoča vključenost v družbo.

Mladi na trgu dela imajo določene prednosti in prav tako tudi določene slabosti v primerjavi z drugimi. Njihove prednosti so predvsem kompleksno znanje, fleksibilnost, inovativnost in nižje zahteve glede dela, slabosti pa manjša odgovornost, manjša pripadnost, nestalnost in pomanjkljive izkušnje (Trbanc 2005). Žal se položaj mladih na trgu dela poslabšuje. Veliko mladih je namreč po končanem izobraževanju brezposelnih ali nestalno zaposlenih (Domene, Arim 2016). Brezposelnost mladih je tako v Evropski uniji kar dva- do trikrat višja od splošne stopnje brezposelnosti. Pri tem obstajajo velike razlike med različnimi državami (Ignjatović, Trbanc 2009). Tudi v Sloveniji se je v gospodarski krizi močno povečal problem prehoda mladih iz izobraževanja na trg dela. Stopnja brezposelnosti se je med mladimi v Sloveniji v obdobju 2008-2014 zelo povišala. Od leta 2015 se je stanje nekoliko izboljšalo, saj se je brezposelnost oseb med 18. in 29. letom začela nižati. Leta 2016 je bila tako stopnja registrirane brezposelnosti med mladimi precej nižja. Kljub temu so mladi na trgu dela v slabšem položaju kot druge skupine.

Trbanc (2005) kot glavna razloga za visoko brezposelnost mladih navaja podaljševanje izobraževanja ter tog trg dela. Podaljšano izobraževanje po eni strani izboljša izobrazbeno strukturo delovne sile, po drugi strani pa povzroča nizko stopnjo aktivnosti mladih. Togost trga se vidi v tem, da se trg deli na dva segmenta: prvega, ki omogoča varne zaposlitve za nedoločen čas, in drugega, ki je bolj fleksibilen in negotov ter namenjen predvsem mladim.

Ignjatović in Trbanc (2009) omenjata dejavnike, ki vplivajo na trenutno stanje na trgu dela za mlade, in sicer:

- gospodarska gibanja, ki vplivajo na povpraševanje po delovni sili in pogostost zaposlitve mladih,
- lokalne in regionalne gospodarske razmere,
- demografsko stanje,
- izobraževalni sistemi in svetovalna opora na prehodu v zaposlitev,
- zakonska in podzakonska regulacija zaposlovanja,
- odnos delodajalcev do zaposlovanja mladih,
- usklajenost potreb gospodarstva z željami oziroma področji študija mladih,
- ozaveščanje o problematiki.

Vse prej omenjeno uvršča mlade med skupino težje zaposljivih oseb. Tudi posledice brezposelnosti so pri mladih zelo pogosto bolj resne kot v preostali populaciji. Mladi večkrat zaradi dolgotrajne brezposelnosti postanejo apatični in pasivni, zniža se njihova samopodoba in samospoštovanje, dolgoročno lahko razvijejo tudi socialno negativen odnos do dela, ki pa je predvsem posledica obrambnega mehanizma. Pri mladih

Eden ključnih dejavnikov uspešnega prehoda iz mladostništva v odraslost je vsekakor prehod iz izobraževalnega sistema v zaposlitev. Prav zaposlitev mladim zagotavlja socialno in ekonomsko neodvisnost.

so zelo pogoste tudi vedenjske težave in različne odvisnosti. Prav brezposelnost mladih je eden glavnih razlogov njihove socialne ranljivosti, saj jih postavlja v izredno neugoden položaj in zmanjšuje njihov status in ugled v družbi (Ule 2000). Psihosocialne posledice brezposelnosti bistveno bolj poškodujejo osebnost pri mladih kot pri starejših. Zaradi vseh omenjenih razlogov je izjemno pomembno, da poskrbimo, da pri mladih ne pride do daljšega obdobja brezposelnosti.

4 Brezposelnost in mladi s posebnimi potrebami

Položaj mladih na trgu dela je zaskrbljujoč in posledice brezposelnosti so za mlado osebo lahko izredno negativne. Njihov uspešen prehod na trg dela je odvisen od številnih dejavnikov, in sicer od kulturnega kapitala, podpore družine, možnosti in omejitev v procesu izobraževanja, spolne, socialne ter etnične pripadnosti (Rapuš Pavel 2010). Mladi s posebnimi potrebami imajo pri tem prehodu še več težav, saj imajo poleg vseh drugih ovir še določene zdravstvene težave, ki jim to pot še otežujejo.

Podatki kažejo, da se zelo majhno število mladih s posebnimi potrebami zaposli takoj po končanem šola-

dovolj dobrih informacij za prehod in da so prav povezave z delodajalci na sistemski ravni pri tem ključnega pomena (Tabaj, Dolinšek Pernovšek, Destovnik 2016). Na podlagi izhodiščne analize, pripravljene glede na aktualne podatke Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in Statističnega urada Republike Slovenije, so oblikovani temelji projekta Prehod mladih.

V Sloveniji ni storitev oziroma službe, ki deluje kot vmesnik med šolo in trgom dela.

nju. Nekateri mladi se po koncu šolanja prijavijo na Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, večina pa jih po koncu šolanja vsaj nekaj časa ostane doma (Tabaj, Dolinšek Pernovšek, Destovnik 2016).

Tudi tisti mladi, ki se prijavijo na Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, v kolikor nimajo vidne oblike posebnih potreb, kot so senzorne oviranosti ali pa gibalna oviranost, zelo pogosto ostanejo spregledani, in včasih mine tudi več let, preden so usmerjeni v ustrezne strokovne ustanove.

Za mlade s posebnimi potrebami je posledično pogosto značilna dolgotrajna brezposelnost. V času brezposelnosti se pogosto že obstoječim težavam, zaradi katerih imajo status otroka oz. mladostnika s posebnimi potrebami, pridružijo še dodatne težave, kot so izguba pridobljenih znanj, izguba delovne zmožnosti in delovnih navad, težave na področju samopodobe in duševnega zdravja. Posledično postanejo še težje zaposljivi. Zato je nujno z aktivnostmi v smeri zaposlitve začeti že v času vključenosti v izobraževalno ustanovo, kar priporoča tudi Evropska agencija za razvoj izobraževanja oseb s posebnimi potrebami (<https://www.european-agency.org/>).

V Posnetku in analizi stanja problema prehoda mladih s posebnimi potrebami s šol na trg dela v Sloveniji avtorji Tabaj, Dolinšek Pernovšek in Destovnik (2016)

Projekt Prehod mladih je nastal kot odziv Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti na težave, s katerimi smo se srečevali pri zaposlovanju mladih s posebnimi potrebami.

ugotavljajo, da v Sloveniji ni storitev oziroma službe, ki deluje kot vmesnik med šolo in trgom dela. Obstaja sicer cela vrsta aktivnosti, kot so poklicno svetovanje Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje, zdravstveno ocenjevanje v okviru Centra za poklicno rehabilitacijo Univerzitetnega rehabilitacijskega inštituta in tudi druge dejavnosti, ki so namenjene lažjemu prehodu na trg dela, vendar se nahajajo v različnih institucijah in so med sabo nepovezane. Prav tako so avtorji ugotavljali, da starši in otroci s posebnimi potrebami nimajo

5 Projekt Prehod mladih kot odgovor na brezposelnost med mladimi s posebnimi potrebami

5.1 Zakaj projekt Prehod mladih

V Sloveniji imamo razmeroma dober sistem šolanja otrok s posebnimi potrebami. Zakonodaja, ki se nanaša na poučevanje otrok s posebnimi potrebami, sistematično opredeljuje izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, predpisuje načine poučevanja, prilagoditve in zagotavljanje dodatne strokovne pomoči. Zakonodaja je tako zelo natančno zastavljena in dopušča različne oblike šolanja glede na posebne potrebe posameznega otroka. Posledično večina mladih s posebnimi potrebami ob vsej zagotavljeni pomoči bolj ali manj uspešno zaključijo šolanje.

Tudi sistem zaposlovanja oseb s posebnimi potrebami oziroma invalidov (ta terminologija se uporablja v vsej zakonodaji, ki opredeljuje področje zaposlovanja) je v naši državi dobro zastavljen. Obstajajo različne oblike zaposlovanja, ki so odvisne predvsem od delovne učinkovitosti posamezne osebe. Prav tako imamo v Sloveniji dobro urejen sistem zaposlovanja invalidov, ki z različnimi ukrepi spodbuja zaposlovanje oseb s statusom invalida.

Različni podatki in analize povzemajo ugotovitve, da kljub temu da imamo delujoča in urejena sistema tako šolanja kot tudi zaposlovanja oseb s posebnimi potrebami, v Sloveniji še vedno ni ustrezno poskrbljeno za prehod mladih s posebnimi potrebami iz enega sistema v drugega, torej iz šole na trg dela.

Če pa se zavedamo, da je ravno prehod iz šole na trg dela eden ključnih prehodov v življenju vsake mlade osebe in da je ta pogosto zelo težaven tudi za mlade,

ki nimajo posebnih potreb, lahko sklepamo, da imajo mladi s posebnimi potrebami pri tem prehodu še bolj izrazite težave.

Pred začetkom projekta smo v opravljenih analizah ugotavljali, da za uspešen prehod mladih s posebnimi potrebami na trg dela manjka povezovalni sistem, ki bi povezoval sistem šolstva s sistemom zaposlovanja. V različnih evropskih državah obstajajo primeri dobre prakse prehoda mladih s posebnimi potrebami na trg dela. Tudi na področju Slovenije je bilo opravljenih nekaj projektov, namenjenih lažjemu prehodu mladih s posebnimi potrebami na trg dela. V enem od njih - projektu Prehod, ki sta ga sofinancirala Republika Slovenija in Evropski socialni sklad - se je v obdobju 2010-2013 za strokovno delo na področju prehoda mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela v Sloveniji usposobilo petnajst svetovalcev. Pridobljeno znanje so imeli priložnost tudi praktično preizkusiti. V preteklih projektih je bilo v sodelujočih regijah razvito odlično sodelovanje z izobraževalnimi institucijami, delodajalci in njihovimi asociacijami, lokalnimi skupnostmi, Zavodom Republike Slovenije za zaposlovanje, invalidskimi in humanitarnimi organizacijami, starši idr.

Prav izkušnje, pridobljene v dosedanjih projektih, so bile podlaga za bolj sistematično reševanje tovrstne problematike in za nastanek pilotnega projekta Prehod mladih.

5.2 Namen in cilji projekta Prehod mladih

Projekt Prehod mladih je nastal kot odziv Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti na težave, s katerimi smo se srečevali pri zaposlovanju mladih s posebnimi potrebami. Projekt, ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada, poteka na celotnem območju Republike Slovenije in bo vanj med letoma 2018 in 2021 vključenih 2100 mladih s posebnimi potrebami.

Glavni namen projekta je vplivati na večjo socialno vključenost mladih s posebnimi potrebami ter prispevati k oblikovanju enotnega podpornega okolja kot vmesnika med šolo in trgom dela za njihov opolnomočeni vstop na trg dela. Projektne aktivnosti sledijo naslednjim ciljem:

- pridobivanje kompetenc mladih s posebnimi potrebami, ki jih bodo približale trgu dela,
- spodbujanje socialne vključenosti mladih s posebnimi potrebami,

- spodbujanje strokovnih delavcev v izobraževalnih in drugih institucijah, staršev oz. skrbnikov za čimprejšnjo aktivacijo mladih s posebnimi potrebami,
- vzpostavitev enotne zaposlitvene mreže za prehod iz šole na trg dela in
- ozaveščenost in motiviranost delodajalcev za zaposlovanje mladih s posebnimi potrebami.

5.3 Ciljna skupina projekta Prehod mladih

V projekt se vključujejo mladi s posebnimi potrebami, ki so stari do 29 let in imajo na podlagi odločbe Zavoda RS za šolstvo opredeljene motnje v duševnem razvoju, slepoto in slabovidnost oziroma okvaro vidne funkcije, gluhost in naglušnost, govorno-jezikovne motnje, gibalno oviranost, dolgotrajno bolezen, avtistične motnje ali čustvene in vedenjske motnje. Iz ciljne skupine

Zaposleni pri projektu so večinoma psihologi, delovni terapevti, socialni delavci ter tudi drugi strokovnjaki sorodnih poklicev. Vsi strokovni delavci imajo znanja, potrebna za delo z mladimi s posebnimi potrebami.

je izvzeta le skupina mladih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Za to se namreč predvideva, da naj bi mladi tekom šolanja kompenzirali primanjkljaje in naj ne bi imeli tako izrazitih težav pri prehodu v svet dela kot ostale skupine, ki so opredeljene v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Pri vključitvi v projekt pa so prednostna skupina projekta tisti mladi, ki že imajo odločbo o usmeritvi, s katero jih lahko delodajalci neposredno pri prehodu iz šole zaposlijo kot osebe s statusom invalida (za zavezanice zaposlitve invalidov po Zakonu o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov).

5.4 Izvajalci projekta Prehod mladih

Koordinator projekta je Združenje izvajalcev zaposlitvene rehabilitacije v Republiki Sloveniji, projekt pa izvajajo strokovno usposobljeni strokovni delavci, zaposleni pri koncesionarjih izvajalcih zaposlitvene rehabilitacije. Zaposleni pri projektu so večinoma psihologi, delovni terapevti, socialni delavci ter tudi drugi strokovnjaki sorodnih poklicev. Vsi strokovni delavci imajo znanja, potrebna za delo z mladimi s posebnimi potrebami.

rebami. Poleg tega dobro poznajo trg dela, posebne potrebe mladih in njihove možnosti. Poleg njih se v izvedbo storitev prehoda vključujejo tudi člani multi-

Na podlagi individualnega načrta in v njem opredeljenih ciljev si prizadevamo za motiviranje, opolnomočenje in spremljanje mladih pri aktivnem prehodu. Strokovni delavci pri projektu ves čas sodelujemo tako s strokovnimi delavci strokovnih timov za zaposlitveno rehabilitacijo kot tudi s svetovalnimi in strokovnimi de-

Pri mladoletnih mladih v projekt vključujemo tudi starše oziroma skrbnike, saj je njihovo sodelovanja ključnega pomena.

disciplinarnih strokovnih timov zaposlitvene rehabilitacije.

Timi zaposlitvene rehabilitacije in strokovni delavci projekta delujejo na območju celotne Republike Slovenije, zato je vključitev v projekt možna v vseh krajih v Sloveniji. Izvajalci projekta so projektni partnerji: URI Soča, Centerkontura, d. o. o., CRI Celje, d. o. o., IP Posočje, d. o. o., Integra inštitut, Ozara, d. o. o., Racio, d. o. o., Šentprima, Zavod Jelša, Zavod Ruj, Zavod Vitis, SIJ ZIP Center, d. o. o., Papilot Zavod ter Želva, d. o. o.

5.5 Vsebine dela znotraj projekta Prehod mladih

Eno vodilnih načel projekta je prostovoljna vključitev mladih v projekt in njihovo čim bolj aktivno sodelovanje.

Storitve v projektu Prehod mladih sestavljajo različne aktivnosti, s katerimi se mladim s posebnimi potrebami bolj sistematično omogoča čim bolj enake možnosti za vključevanje na trg dela in s tem socialna vključenost. Projekt omogoča usklajevanje in sodelovanje mladih s posebnimi potrebami, njihovih družin in vseh sodelujočih strokovnjakov od šol do delodajalcev in drugih podpornih ustanov.

Mlade znotraj projekta vključujemo v različne aktivnosti in vsebine. Za vsako vključeno osebo skupaj z njo

lavci ter sodelavci na šolah ali drugih organizacijah, ki jih obiskujejo mladi s posebnimi potrebami. Prav tako sodelujemo tudi z drugimi pomembnimi deležniki, kot so centri za socialno delo, različna društva in neprofitne organizacije, zdravstvene ustanove in podobno.

Pri mladoletnih mladih v projekt vključujemo tudi starše oziroma skrbnike, saj je njihovo sodelovanja ključnega pomena. Zelo pomembna vsebina našega dela je tudi sodelovanje z delodajalci z namenom delovnega preizkusa, opravljanja šolske oziroma študijske prakse, usposabljanja in razvijanja možnosti za zaposlitev mladega. Mladim pogosto omogočamo ogled delovnih mest pri različnih delodajalcih, saj si tako lažje predstavljajo, kaj vsebuje določeno delo, in se lažje odločajo o nadaljnji poklicni poti. Ves čas trajanja projekta projektni partnerji ustvarjamo mrežo delodajalcev, ki so motivirani za usposabljanje in zaposlovanje mladih s posebnimi potrebami ter tako njim kot tudi mladim zagotavljamo ustrezno strokovno podporo in tudi pomoč pri vzpostavljanju primernih delovnih razmer in morebitnih prilagoditev delovnega mesta.

Vsebine, ki jih ponujamo mladim, so vedno individualno zastavljene in odvisne predvsem od potreb vsakega posameznika. Mladi s posebnimi potrebami potrebujejo veliko podpore pri odločanju o nadaljnjem izobraževanju ter o poklicni poti.

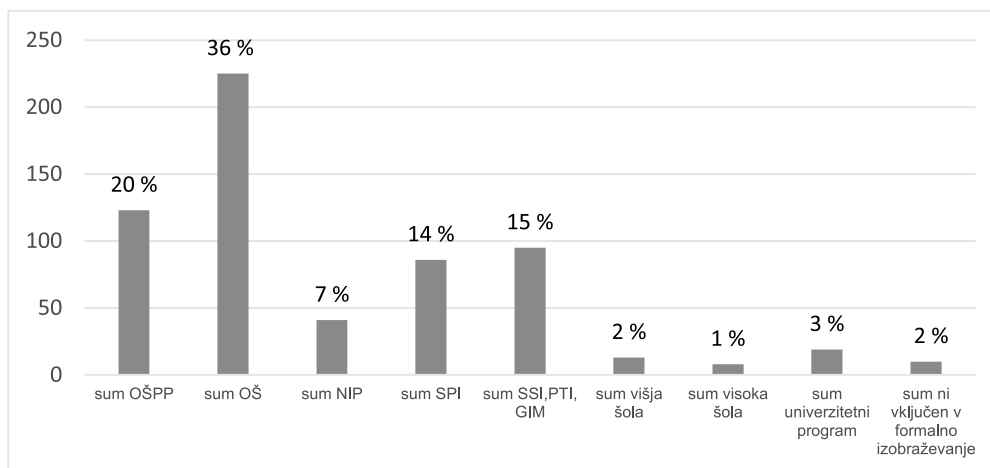
Mladim pomagamo pri spoznavanju sebe, svojih interesov, lastnosti, sposobnosti ter tudi omejitev. Prav tako jim pomagamo pri spoznavanju priložnosti z informacijami o šolah in fakultetah, poklicih, trgu dela ter možnostih za zaposlitev za mlade s posebnimi potrebami.

Cilj projekta je čim večje število mladih, ki se bodo ob izhodu iz projekta zaposlili, nadaljevali šolanje ali pa se prijavi na

Poleg dela z mladimi delo strokovnega delavca pri projektu obsega tudi sodelovanje s šolami, starši ter tudi z drugimi ustanovami, pomembnimi za prehod mladega, kot so centri za socialno delo, različna društva, zdravstvene ustanove in podobno.

oblikujemo individualni načrt prehoda. Gre za ključni dokument za izvajanje prehoda, katerega namen je načrtovanje in vodenje procesa prehoda na ravni posameznika.

Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje in potem v ustrezne programe, ki jih ta zagotavlja (zaposlitvena rehabilitacija, programi aktivne politike zaposlovanja). Strokovni delavci pri projektu z mladimi, vključeni-



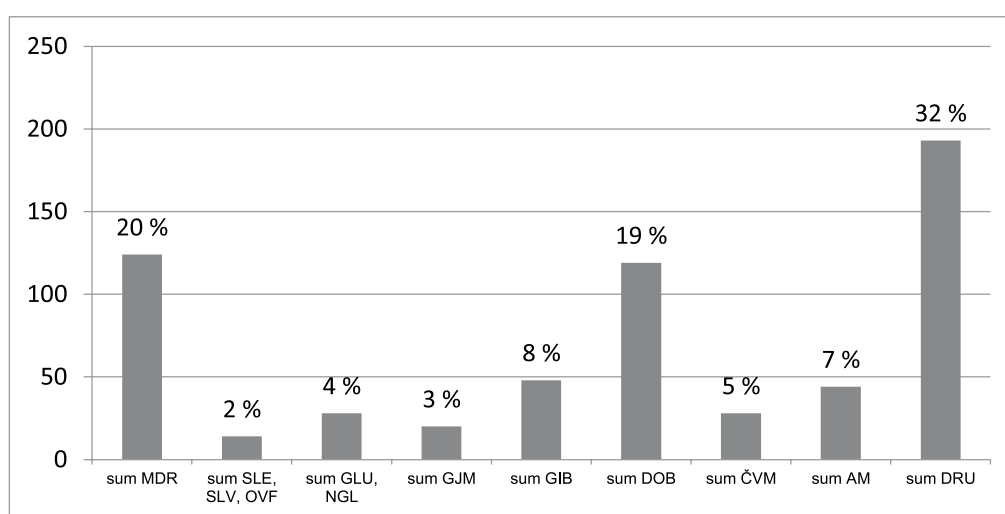
Legenda: OŠPP - osnovna šola s prilagojenim programom; OŠ - osnovna šola; NIP - nižje poklicno izobraževanje; SPI - srednje poklicno izobraževanje; SSI, PTI, GIM - srednje strokovno izobraževanje, poklicno tehnično izobraževanje, gimnazijski program.

Graf 1: Struktura uporabnikov glede na izobraževalni program

mi v projekt, delamo približno 6 do 24 mesecev, odvisno od potreb. Prav tako vse vključene spremljamo vsaj še 6 mesecev po izhodu iz projekta. Ravno spremljanje po izhodu iz projekta oziroma po zaposlitvi, vpisu na višjo stopnjo šolanja ali prijavi na Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje je ključnega pomena, saj opažamo, da se pri velikem številu mladih s posebnimi potrebami večje težave pojavijo šele takrat, ko se znajdejo v novem okolju. Zato jih strokovni delavci spremljamo vse do stabilizacije v novem okolju in jim zagotavljamo potrebno podporo in pomoč.

5.6 Prvi rezultati projekta Prehod mladih

Od začetka delovanja projekta - od 1. januarja 2018 do konca junija 2019 - smo v projekt vključili 850 mladih s posebnimi potrebami iz vse Slovenije. Prav tako smo sodelovali z več kot 400 vzgojno-izobraževalnimi ustanovami in z več kot 90 delodajalci. V delo z mladimi smo vložili več kot 33 000 ur strokovnega dela; 160 mladih je uspešno sklenilo projekt, od tega se jih je nekaj zaposlilo, večini pa smo pomagali pri prehodu



Legenda: MDR - motnje v duševnem razvoju, SLE, SLV, OV - slepi, slabovidni in z okvaro vidne funkcije, GLU, NGL - gluhi in naglušni; GJM - govorno jezikovne motnje; GIB - gibalna oviranost; DOB - dolgotrajna bolezen; ČVM - čustveno-vedenjske motnje; AM - avtistične motnje; DRU - več motenj.

Graf 2: Struktura uporabnikov glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja

na višjo stopnjo šolanja ali pri prijavi na Zavod za zaposlovanje s ciljem napotitve v programe zaposlitvene rehabilitacije ali druge programe aktivne politike zaposlovanja. S tem smo preprečili, da bi mladi s posebnimi potrebami po koncu šolanja ostali doma, in smo jih že tekom šolanja seznanili z vsemi možnostmi, ki jih imajo na trgu dela, ter poskrbeli, da so se vključili v primerne oblike.

Potek dela z vključenimi mladimi je zelo individualen in odvisen tako od potreb mlade osebe kot tudi od njenih sposobnosti, zmožnosti, posebnih potreb in omejitev.

Poleg dela z mladimi delo strokovnega delavca pri projektu obsega tudi sodelovanje s šolami, starši ter tudi z drugimi ustanovami, pomembnimi za prehod mladega, kot so centri za socialno delo, različna društva, zdravstvene ustanove in podobno, s čimer podpiramo medresorsko sodelovanje, ki je ključnega pomena pri delu s populacijo otrok oz. mladih s posebnimi potrebami.

Kot je razvidno iz grafa 1, je največje število mladih, ki se vključujejo v projektne aktivnosti, vključenih v program redne osnovne šole, sledijo mladi, ki obiskujejo osnovne šole s prilagojenim programom, srednje strokovno in poklicno tehnično izobraževanje ter gimnazijske programe, srednje poklicno izobraževanje in nižje poklicno izobraževanje. Najmanj uporabnikov obiskuje visoke šole, sledijo višje šole in univerzitetni programi. V izobraževalni sistem ni vključenih 2 odstotka uporabnikov.

Če pogledamo strukturo vključenih glede na primanjkljaje, ki so opredeljeni v odločbah Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (graf 2), vidimo, da ima velika večina opredeljenih več težav. Največkrat so to kombinacije motenj v duševnem razvoju, avtističnih motenj, gibalnih motenj in dolgotrajnih bolezni. Sledita skupini mladih z motnjami v duševnem razvoju in z dolgotrajnimi boleznimi. Nekoliko manj je mladih, ki imajo opredeljeno eno od skupin: gibalne oviranosti, avtistične motnje ter čustvene in vedenjske motnje. Najmanj je mladih, ki so slepi, slabovidni oziroma z okvaro vidne funkcije, gluhih in naglušnih ter z govorno-jezičnimi primanjkljaji.

5.7 Predstavitev primerov vključevanja v projekt Prehod mladih

Potek dela z vključenimi mladimi je zelo individualen in odvisen tako od potreb mlade osebe kot tudi od nje-

nih sposobnosti, zmožnosti, posebnih potreb in omejitev. Tudi cilji, ki jih skupaj z mladimi opredelimo že v individualnem načrtu prehoda, so zelo različni. Za večino mladih je glavni cilj uspešen prehod na višjo stopnjo šolanja ali zaposlitev.

Za nekatere mlade so dovolj že manjši ukrepi, kot so pomoč pri določanju poklicnih ciljev, pri iskanju ustreznega šolskega programa, pri opravljanju šolske prakse in podobno. Pri tem strokovni delavci uporabljamo različne tehnike, kot so različni testi poklicnih interesov, omogočanje ogleda delovnega mesta oziroma

delovnega preizkusa z namenom lažjega odločanja o bodočem poklicu in podobno. Nekateri mladi potrebujejo kompleksnejšo in dolgotrajnejšo obravnavo ter več sodelovanja z različnimi deležniki.

V projekt vključujemo štiri različne skupine mladih s posebnimi potrebami, in sicer:

- a) mlade s posebnimi potrebami, ki končujejo osnovnošolsko izobraževanje,
- b) mlade s posebnimi potrebami, ki končujejo srednješolsko izobraževanje na različnih ravneh,
- c) mlade s posebnimi potrebami, ki končujejo izobraževanje na terciarni ravni (višje šole, visoke šole, fakultete),
- č) mlade s posebnimi potrebami, ki so izključeni iz šolskega sistema.

Ker je ravno četrta skupina, tj. skupina mladih, ki so izključeni iz šolskega sistema, najbolj ranljiva skupina in najbolj potrebuje našo pomoč, bomo predstavili primer uporabnika, ki je bil v času vključitve v projekt izključen iz šolskega sistema. Predstavili pa bomo tudi primer vključitve uporabnika, ki končuje osnovnošolsko izobraževanje in prehaja na srednjo šolo.

Primer osebe A.

Oseba A. je bila v času šolanja opredeljena kot otrok z več motnjami, in sicer kot otrok z avtističnimi motnjami, s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in kot dolgotrajno bolan otrok. Iz dokumentacije je razvidno, da je bil v času šolanja večkrat hospitaliziran zaradi težav na področju duševnega zdravja. Uspešno je končal štiriletni srednješolski program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. A. je bil v času vključitve v projekt star 25 let, kar pomeni, da je od konca šolanja preteklo že sedem let. Kljub temu je bil motiviran za vključitev v projekt, saj se je zavedal, da je zanj pomembno, da se čim prej vključi na trg dela.

A.-jeva močna področja so predvsem likovna nadarjenost, poznavanje robotskega programiranja in progra-

miranja animiranih filmov. Na tem področju je zelo uspešen in je bil v času šolanja večkrat tudi nagradjen.

Posebne potrebe izhajajo predvsem iz motnje avtističnega spektra. A. ima zelo svojstveno odzivanje, je čustveno umaknjen, izogiba se očesnemu stiku, prisotne so tudi motnje koncentracije in pozornosti.

Njegov poklicni cilj je predvsem vpis na višjo šolo za informatiko, s čimer si želi pridobiti temeljna in praktična znanja, ki so potrebna za delo v stroki. Zanimajo ga predvsem vrste robotov, zgradba robotskih mehanizmov in njihov pogon, klimatika robota, simulacija robotskih aplikacij in programiranje. Ker je bil A. že sedem let izključen iz šolskega sistema, je strokovna delavka predvidevala, da je njegovo v šoli pridobljeno znanje, ki je nujno potrebno za sledenje pouku na višji šoli, okrnjeno. Zato se je povezala z višjo šolo za informatiko ter uredila tutorsko pomoč študenta 2. letnika, ki je med drugim preveril njegove sposobnosti programiranja oziroma s pomočjo strokovne delavke pregledal, ali uporabnik zmore program višje šole za informatiko.

Ker je ugotavljala, da so njegova šolska znanja precej okrnjena, je predlagala vpis v različne obnovitvene tečaje, v katerih je obnovil in nadgradil znanja s področja informatike. Istočasno mu strokovna delavka ves čas daje podporo in pomoč pri krepitvi socialnih in komunikacijskih veščin. Prav tako mu pomaga pri sprejemanju lastnih posebnosti, ga seznaja o možnostih vključevanja v usposabljanje in delo ter ga opolnomoča pri čim bolj aktivnem prehodu nazaj v sistem šolanja.

Strokovna delavka ocenjuje, da se bo A. po letu in pol vključevanja v projektne aktivnosti oktobra 2019 brez večjih težav vpisal na želeni program višje šole. Tudi po uspešnem vpisu ga bo še naprej spremljala in mu zagotavljala potrebno podporo in pomoč vse do stabilizacije v novem šolskem okolju.

Primer A. je dokaz, da lahko tudi mlade, ki so dlje časa izključeni iz vseh sistemov, z ustreznimi prijemi in z ustrežno strokovno pomočjo ponovno aktiviramo, jim omogočimo nove priložnosti in s tem pomembno vplivamo na kakovost njihovega življenja.

Primer osebe B.

Oseba B. je mladostnik s posebni potrebami, v času šolanja opredeljen kot otrok z več motnjami, in sicer kot dolgotrajno bolan otrok in kot otrok z avtističnimi motnjami. V času vključitve v projekt je obiskoval 9.

razred osnovne šole, izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in s petimi urami dodatne strokovne pomoči.

B.-jeva močna področja so predvsem govorno-jezikovno področje. Izkazuje interes za dogajanje v družbenem in naravnem okolju.

Težave ima na področju grobe in fine motorike, pri vzdrževanju in usmerjanju pozornosti ter pri regulaciji čustev in razpoloženja. Prav tako so prisotni primanjkljaji na področjih socialne interakcije in komunikacije, ki ga najbolj ovirajo pri vsakodnevnem funkcioniranju.

Po uspešno končani osnovni šoli se je želel vpisati na srednjo poklicno šolo za hortikulturo in vizualne umet-

Mladim s posebnimi potrebami zagotavljamo strokovno pomoč pri prehodu na trg dela, jih opolnomočamo in motiviramo k čim bolj aktivni vlogi. Skozi različne aktivnosti jim omogočamo lažji prehod na trg dela.

nosti, smer vrtnar, nato pa bi želel nadaljevati v programu aranžerski tehnik.

Njegove ocene so bile dovolj dobre za vpis v želeni program, zato je vedel, da se bo uspešno vpisal. Pri vpisu v srednjo šolo pa je izražal močne stiske ob vključitvi v novo šolsko okolje. Zelo ga je skrbelo to, da je nova šola v drugem okolju, ki je oddaljeno od njegovega kraja bivanja in bo moral uporabljati javni prevoz. Prav tako je izražal skrb glede novih šolskih prostorov in učiteljev.

S strokovno delavko sta določila kratkoročne cilje prehoda, ki so bili usmerjeni v krepitev samostojnosti in opolnomočenje pri vključevanju v novo okolje. Strokovna delavka mu je svetovala glede aktualnih stisk in težav ter glede prepoznavanja in izražanja svojih čustev.

S ciljem zmanjšanja stisk, povezanih s spremembami, ki ga čakajo, se je strokovna delavka povezala s svetovalno delavko na šoli, na katero se uporabnik vpisuje. Predstavila ji je učenca in predlagala, da se osebno spoznata. Proti koncu šolskega leta je organizirala sestanek oziroma spoznavno srečanje z novo svetovalno delavko, ki je uporabniku razkazala prostore in ga spoznala s knjižničarko in ravnateljico. Tako starši kot uporabnik so izkazali zadovoljstvo nad sprejemom in prijaznostjo zaposlenih na šoli. Organizirani sestanek je uporabniku pomembno olajšal prehod v smislu povečanja varnosti.

Druga velika težava, s katero se je srečal uporabnik, je bil prihod od doma do nove šole, saj je bila ta oddaljena od domačega kraja in je bila nujno potrebna uporaba javnega prevoza. Strokovna delavka je med poletnimi počitnicami uporabnika pripravljala za samostojen prihod iz oddaljenega kraja bivanja z avtobusom do šole. Skupaj sta usvajala pot do šole, prav tako sta spoznala tudi širšo okolico, predvsem mestno knjižnico, kamor se bo lahko odpravil sam. Strokovna delavka ga je tudi po vpisu na srednjo šolo in izhodu iz projekta podpirala in spremljala. Stiske in dileme sta reševala sproti. Pomoč je najbolj intenzivno potreboval v prvih mesecih šolanja, dokler se ni stabiliziral v novem okolju. Uporabnik je danes uspešno končal prvi letnik izbranega programa. Kljub temu da je bil izhod iz projekta opravljen že ob vpisu v srednjo šolo, ga strokovna delavka še vedno spremlja. Tudi šolska svetovalna služba zelo intenzivno sodeluje s strokovno delavko.

Kljub temu da je imel uporabnik ustrezne ocene in posledično ni imel težav pri vpisu v zeleno šolo, je bilo na njegovi poti precej ovir. Tako uporabnik kot tudi starši so se strinjali, da brez pomoči strokovne delavke prehod na srednjo šolo ne bi bil mogoč oziroma bi bil bistveno težji.

6 Sklep

Mladi s posebnimi potrebami so po koncu šolanja, v okviru katerega imajo na podlagi odločbe o usmeritvi na voljo vso potrebno pomoč in podporo, pogosto prepuščeni sami sebi. Pomembno je, da se zavedamo, da posebne potrebe teh otrok večinoma ne izginejo z zaključkom šolanja. Spremljajo jih tudi po izhodu iz šolskega sistema in tudi naprej v zaposlitvi. Zato je pomembno, da jim - tako kot med šolanjem - potrebno

pomoč zagotavljamo tudi pri prehodu iz sistema šolanja v sistem zaposlovanja. Namen projekta Prehod mladih je ravno celovita in sistematična ureditev tega problema. Mladim s posebnimi potrebami zagotavljamo strokovno pomoč pri prehodu na trg dela, jih opolnomočamo in motiviramo k čim bolj aktivni vlogi. Skozi različne aktivnosti jim omogočamo lažji prehod na trg dela.

Naš cilj je, da bi storitve Prehoda mladih, ki jih znotraj projekta pilotno preverjamo, umestili med ostale storitve zaposlitvene rehabilitacije, ki jih že zdaj izvajamo izvajalci zaposlitvene rehabilitacije, ki smo obenem tudi izvajalci projekta Prehod mladih. Storitve zaposlitvene rehabilitacije so različne storitve, ki se izvajajo s ciljem, da se invalid usposobi za ustrezno delo, se zaposli, zaposlitev zadrži in v njej napreduje ali spremeni svojo poklicno kariero (Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov, 2004). V Zakonu o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov je opredeljenih štirinajst vrst storitev zaposlitvene rehabilitacije (Standardi storitev zaposlitvene rehabilitacije, 2012). Naš cilj je, da bo storitev Prehod mladih, postala še ena od storitev, ki jo bomo izvajali izvajalci zaposlitvene rehabilitacije. To bo omogočilo sistemsko ureditev problema prehoda mladih s posebnimi potrebami na trg dela. S tem bomo omogočili vsem mladim s posebnimi potrebami ustrezno podporo in pomoč pri prehodu na trg dela, s čimer bomo bistveno vplivali na njihovo zaposljivost in socialno vključenost.

Pozitivni učinki projekta se kažejo že po letu in pol izvajanja in prepričani smo, da bomo tekom trajanja projekta strokovno pomoč pri prehodu zagotovili še večjemu številu pomoči potrebnim mladim.

Literatura

1. Domene, J. F. in Arim, R. G. (2016). Associations between depression, employment, and relationship status during the transition into the workforce: A gendered phenomenon? *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 50(1), 35-50.
2. Evropska agencija za razvoj izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Pridobljeno s <https://www.european-agency.org/> dne 20. 5. 2019.
3. Halarambos, M. in Holborn, M. (1999). *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
4. Ignjatović, M. in Trbanc, M. (2009). Zaposlovanje in brezposelnost mladih: aktivni, fleksibilni in prilagodljivi. V T. Rakar in U. Boljka (ur.), *Med otroštvom in odraslostjo: analiza položaja mladih v Sloveniji 2009* (39-56). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
5. Kanjuo Mrčela, A. (2002). Sodobna rekonceptualizacija dela: delo med racionalnim in emocionalnim. *Teorija in praksa*, 39(1), 30-40.
6. Kavar Vidmar, A. (1993). Brezposelnost. V S. Dragoš in B. Mesec (ur.), *Socialna Slovenija* (str. 99-111). Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

7. Kavčič, B. (1987). *Sociologija dela*. Ljubljana: Delavska enotnost.
8. Rapuš Pavel, J. (2005). *Delo je luksuz. Mladi o izkušnjah brezposelnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
9. Rapuš Pavel, J. (2010). Izkušnje socialne v/izključenosti mladih v položaju dolgotrajne brezposelnosti. *Socialna pedagogika*, 14(4), 417-438.
10. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (1993). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
11. Standardi storitev zaposlitvene rehabilitacije. (2012). Ljubljana: Univerzitetni rehabilitacijski inštitut RS - Soča, Razvojni center za zaposlitveno rehabilitacijo. Pridobljeno z www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/.../standardi_storitev_zr.pdf dne 2. 7. 2019.
12. Tabaj, A., Dolinšek Pernovšek, T., Destovnik, K. (2016). *Posnetek in analiza stanja problema prehoda mladih s posebnimi potrebami s šol na trg dela v Sloveniji in predstavitev dobrih praks*. Ljubljana.
13. Trbanc, M. (2005). Zaposlovanje in brezposelnost mladih. V A. Črnak Meglič (ur.). *Otroci in mladina v prehodni družbi* (str. 161-189). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport - Urad RS za mladino, Založba Aristej.
14. Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V M. Ule (ur.). *Socialna ranljivost mladih* (str. 15-89). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Založba Aristej.
15. Zorc Maver, D. (2007). Socialna pedagogika in družba dela. V B. Dekleva, J. Rapuš Pavel, D. Zorc Maver (ur.), *Prehodi v svet dela - izbira ali nujna?* (str. 10-19). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
16. Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov. (2004). Uradni list RS, št. 63/2004. Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/content?id=78532> dne 13. 5. 2019.

e-publikacije Zavoda RS za šolstvo na portalu BIBLOS

www.biblos.si

biblos
eKnjige na spletu

Na portalu Biblos objavljamo tri publikacije in vas vabimo k nakupu oz. izposoji.



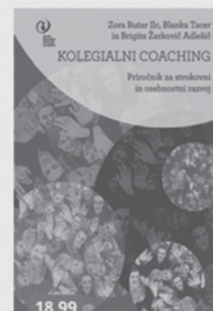
Kupi Izposodi

Različni avtorji in avtorice
Geografija v šoli



Kupi Izposodi

Različni avtorji in avtorice
Zgodovina v šoli



Kupi Izposodi

Zora Rutar Ilc, Blanka Tacer, Brigita Žarkovič Adlešič
Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebni razvoj

Analize in prikazi

Občutek pripadanja in socialna vključenost otrok priseljencev

MAG. MATEJA ŠTIRN
ISA institut

DR. ANJA PODLESEK
Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

.....

● **Izvleček:** Socialna vključenost otrok priseljencev je eden ključnih dejavnikov za njihovo psihosocialno dobrobit v novem okolju, njihovo učno uspešnost in v nadaljevanju uspešnost na trgu dela. Za razvoj relacijskega vidika socialne vključenosti je ključni dejavnik občutek pripadanja. V prispevku predstavljamo rezultate evalvacije *Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*, osredotočene na vidik občutka pripadanja in socialne vključenosti otrok priseljencev, s predlogi za bolj usmerjeno izvajanje aktivnosti za spodbujanje občutka pripadanja in vpetosti otrok priseljencev v socialne odnose v šolskih okoljih in tudi širše. Glede na rezultate evalvacije imajo otroci priseljenci v primerjavi z nepriseljenimi otroki v razredu pogosteje manj ugodne sociometrične pozicije v šoli, kar se povezuje tudi z šibkejšim občutkom pripadanja.

Ključne besede: socialna vključenost, občutek pripadanja, otroci priseljenci.

Sense of Belonging and Social Inclusion of Immigrant Children

● **Abstract:** The social inclusion of immigrant children is a key factor for their psychosocial well-being in the new environment, for their academic achievement, and for their subsequent success in the labour market. A key factor for the development of the relational aspect of social inclusion is the sense of belonging. The article presents the results of the evaluation of *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* [Programme Proposal for Working with Immigrant Children in the Field of Preschool, Primary School and Secondary School Education], which focused on the aspect of the sense of belonging and social inclusion of immigrant children, giving suggestions for a more targeted implementation of activities to promote the sense of belonging and integration of immigrant children into social relationships in school settings and beyond. According to the results of the evaluation, immigrant children often have less favourable sociometric positions in school compared to the non-immigrant children, which also correlates with a poorer sense of belonging.

Keywords: social inclusion, sense of belonging, immigrant children.

Uvod

Občutek pripadanja imamo, ko se počutimo sprejeti od drugih članov skupine oziroma skupnosti, ko imamo občutek, da smo drugim všeč, nas imajo radi, ko imamo občutek povezanosti z drugimi in občutek, da smo člani skupnosti (OECD 2017). Vzpostavljanje in vzdrževanje socialnih vezi ima evolucijske temelje; povezano je s preživetjem, reprodukcijo. Glede na Maslowovo (1943) hierarhijo potreb je potreba po pripadanju po pomembnosti pred potrebo po spoštovanju in potrebo po samoaktualizaciji. Občutek pripadanja je povezan s kognitivnimi procesi, čustvi, vedenjem, zdravjem in psihičnim blagostanjem (Baumeister in Leary 1995).

Za razvoj občutka pripadanja je pomembno, da ima posameznik relativno pogoste osebne stike in pozitivno zaznane interakcije (ali vsaj interakcije, v katerih v glavnem ni napetosti, konfliktov) z vsaj nekaj ljudmi. Te interakcije morajo potekati v kontekstu vzajemne čustvene podpore in skrbi za drugega, biti morajo stabilne in po prepričanju posameznika obstajati tudi v dogledni prihodnosti (Baumeister in Leary 1995).

Otroci imajo v šolskem okolju občutek pripadanja; ko imajo občutek, da so del šole, čutijo pripadnost šoli, se v šoli počutijo dobro, so zadovoljni; imajo občutek, da je učitelj mar za otroke in jih obravnavajo pravično; imajo izkušnjo dobrega sodelovanja z učitelji in drugimi učenci oz. dijaki in se v šoli počutijo varno (Libbey 2007, str. 52).

Socialno vključenost Kovacheva (2017) z vidika populacije mladih opredeljuje kot proces posameznikove

samorealizacije v družbi, sprejemanje in priznanje njegovega potenciala v socialnih institucijah, vključnost in povezanost v mreži družbenih odnosov v skupnosti, ki se razvije med šolanjem, zaposlovanjem, prostovoljnim delom ali v drugih oblikah participacije in sodelovanja. Za razvoj relacijskega vidika socialne vključenosti (vpetosti v socialne odnose) je ključni dejavnik občutek pripadanja.

Šola ima pri razvoju in krepitvi občutka pripadanja in socialne vključenosti otrok priseljencev zelo pomembno vlogo. Ko ima otrok v šoli občutek pripadanja, to podpira njegov psihološki, socialni in akademski razvoj (OECD 2017). Kot govorijo rezultati različnih raziskav, je večji občutek pripadanja povezan z višjo učno uspešnostjo otrok ter drugimi dejavniki, kot so samo-

Občutek pripadanja je povezan s kognitivnimi procesi, čustvi, vedenjem, zdravjem in psihičnim blagostanjem.

vrednotenje, zaupanje vase, telesno in duševno zdravje, zadovoljstvo z življenjem (CDC 2009; Osterman 2000). Občutek posameznika, da pripada, je zelo pomemben pri tem, kako vidi vrednost in smisel življenja. Je tudi varovalni dejavnik, ki zmanjšuje tveganje za antisocialno vedenje otrok in mladostnikov (Catalano idr. 2004; Hawkins in Weis 1985). Pri dijakih naj bi bil večji občutek pripadanja povezan z višjo motivacijo za akademsko delo in nižjo stopnjo osipa (Pittman in Richmond 2007). Negotovost glede pripadanja, zlasti kadar je kronična, pa lahko ogrozi zdravje in delovanje posameznika. Odsotnost občutka pripadanja in nezadovoljene potrebe po pripadanju imajo lahko za posledico socialno izoliranost, odtujenost, osamljenost, težave s samoravnavanjem ter vrsto drugih stisk in težav, stanj (Baumeister in Leary 1995; Allen in Bowles >

2011). Socialna izključenost in pomanjkanje občutka pripadanja negativno vplivata tudi na akademske dosežke (Ricard 2011), duševno in telesno zdravje (Allen in Bowles 2011; Shochet idr. 2006). Kot poudarja Goodenow (1993), je občutek pripadanja še posebno pomemben za motivacijo in angažiranost za akademsko

na različnih področjih v šolskem okolju in zunaj nje, podporni odnosi v družini in socialna vključenost družine.

Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (2018), ki je bil oblikovan v okviru projekta Izzivi medkulturnega sobivanja,¹ kot enemu ključnih stebrov za uspešno vključenost otrok priseljencev v novo šolsko okolje in družbo posebno pozornost namenja spodbujanju socialne vključe-

Večji občutek pripadanja je povezan z višjo učno uspešnostjo otrok ter drugimi dejavniki, kot so samovrednotenje, zaupanje vase, telesno in duševno zdravje, zadovoljstvo z življenjem.

delo in s tem za uspešnost mladostnikov, ki so pripadniki etničnih manjšin.

Po podatkih OECD (2017) ima večina otrok v 67 državah in gospodarstvih občutek, da pripadajo šolski skupnosti. Zaskrbljujoč podatek pa je, da je od leta 2003 v nekaterih državah zaznati trend upada deleža otrok, ki imajo občutek pripadanja v šoli. V povprečju so otroci iz ranljivih skupin v primerjavi s svojimi vrstniki iz neranljivih skupin manj pogosto poročali o tem, da imajo občutek pripadanja v šoli. Otroci prve generacije priseljencev so v primerjavi z otroki brez priseljskega ozadja še manj pogosto poročali o občutku pripadanja v šoli.

Dejavniki, ki vplivajo na razvoj in krepitev otrokovega in mladostnikovega občutka pripadanja v šolskem okolju, so a) zaznana podpora odraslih, b) pripadanje pozitivni/podporni skupini vrstnikov, c) motivacija, zavzetost za izobraževanje/delo v šoli in č) pozitivno šolsko okolje (fizično in psihosocialno, s povezanimi razrednimi skupnostmi) (CDC 2009). Varovalni dejavniki, ki pozitivno vplivajo na razvoj občutka pripadanja in

nosti otrok. Ena od podlag predloga je program Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja (program SIMS),² ki je bil prav tako zasnovan in poteka v okviru projekta Izzivi medkulturnega sobivanja.

V okviru evalvacije testne izvedbe predloga programa dela z otroki priseljenci, ki je potekala v šolskem letu 2017/18 v okviru projekta Izzivi medkulturnega sobivanja, smo želeli osvetliti tudi vidik socialne vključenosti otrok priseljencev. Natančneje so bili cilji raziskave v okviru evalvacije preveriti:

- kakšna je socialna vključenost in občutek pripadanja učencev in dijakov priseljencev v šoli in
- kako uspešno smo z aktivnostmi predloga programa dela z otroki priseljenci prispevali k razvoju in krepitvi občutka pripadanja otrok priseljencev v šolskem okolju in k njihovi socialni vključenosti.

Metoda

Občutek pripadanja in socialno vključenost otrok priseljencev v šoli smo ugotavljali s polstrukturiranimi intervjuji z učenci in dijaki ter njihovimi starši, sociometrično preizkušnjo, vprašalnikom za vrstnike »Stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju« in analizo individualnih načrtov

Ena od podlag predloga je program Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja, ki je bil zasnovan in poteka v okviru projekta Izzivi medkulturnega sobivanja.

socialno vključenost otrok in mladostnikov, so tudi izkušnje varne navezanosti in pripadanja, socialne vključenosti v drugih okoljih (npr. v matični državi, če se je otrok preselil v drugo državo), otrokova osebna prožnost, možnosti za uveljavljanje in pozitivne potrditve

dejavnosti. V prispevku predstavljamo rezultate sociometrične preizkušnje v povezavi z rezultati vprašalnika »Stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju« in rezultate intervjujev z otroki in starši s fokusom na vidik socialne vključenosti.

¹ Projekt Izzivi medkulturnega sobivanja sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

² Program Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja je dostopen na spletni strani www.medkulturnost.si.

Udeleženci

Evalvacijske aktivnosti smo izvedli v skupno 42 oddelkih, od tega v 10 oddelkih 3. razreda, 17 oddelkih drugega triletja in 11 oddelkih tretjega triletja osnovne šole ter 4 oddelkih srednje šole (1. in 2. letnik). V intervencijski (konzorcijski) skupini so bili učenci 13 šol (35 oddelkov), ki so vključene v konzorcij projekta Izzivi medkulturnega sobivanja, v kontrolni pa učenci 3 šol (7 oddelkov). Skupno je bilo v evalvacijo vključenih 876 osnovnošolcev (od 3. do 9. razreda) in 76 dijakov (od 1. do 2. letnika) ter 58 staršev otrok priseljencev.

Pripomočki

Sociometrična preizkušnja

Sociometrična preizkušnja je obsegala dve vprašanji, pri katerih so učenci in dijaki navajali pozitivne izbire (s kom v razredu se najraje družijo, koga bi povabili na rojstni dan), ter eno vprašanje, pri katerem so navajali negativne izbire (s kom v razredu se najmanj radi družijo). Vključili smo še šest trditve o počutju v razredu, pri katerih so učenci na petstopenjski lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno) poročali o tem, kako pogosto držijo zanje. Trditve so predstavljene v tabeli 1.

Tabela 1: Trditve o počutju v razredu

Oznaka	Trditev
V1	V našem razredu se počutim dobro.
V2	V našem razredu se počutim sprejeto/sprejetega.
V3	Imam občutek, da pripadam razredu (sem del razreda, vključen v odnosih, aktivnostih).
V4	Rad/rada se družim s svojimi sošolci in sošolkami.
V5	Zjutraj se veselim, da bom videl/videla svoje sošolce in sošolke.
V6	V našem razredu si sošolci med seboj pomagamo.

Za analizo podatkov sociometrične preizkušnje smo uporabili program GroupDynamics (Mastrangelo, Sherman in Forsyth 2016). Sociometrični položaj otroka je bil opredeljen glede na stopnjo sprejemanja otroka v primerjavi s povprečno stopnjo sprejemanja v razredu. Ta metoda otroke razvrsti v šest sociometričnih pozicij: *popularni, bolj všečni kot nevšečni* (v nadaljevanju *bolj všeč*), *bolj nevšečni kot všečni* (v nadaljevanju *bolj ni všeč*), *kontroverzni, zavrnjeni ter spregledani*.

Polstrukturirani intervju z otroki priseljencev

Cilj intervjuja z otroki priseljencev je bil dobiti vpogled v njihovo perspektivo ob vključevanju v šolo in ugotoviti:

Sociometrična preizkušnja je obsegala dve vprašanji, pri katerih so učenci in dijaki navajali pozitivne izbire, ter eno vprašanje, pri katerem so navajali negativne izbire.

- kako so se počutili ob prihodu v Slovenijo in kakšna so bila njihova pričakovanja;
- kaj jim je bilo ob vključitvi v novo šolo, v novo okolje v pomoč in podporo (senzibilen učitelj, spodbuda sošolcev, znanje jezika idr.);
- kaj jim je bilo ob vključitvi v novo šolo oz. okolje najtežje;
- kako so se vključevali v skupino (razred) in kako so navezovali stike;
- katere lastnosti/značilnosti so zanje pri učiteljih pomembne;
- kako so se (na)učili slovenščine;
- katere so stiske, ki so jih/jih še vedno doživljajo (npr. strah, sram, žalost);
- kako po njihovem mnenju učitelji upoštevajo kulturno raznolikost učencev/dijakov (pri pouku, pri razlagah);
- kaj bi spremenili v šoli;
- kakšni so njihovi cilji, želje za prihodnost.

Intervju je vključeval petnajst vsebinskih vprašanj in dodatna demografska vprašanja (šola, razred, država, od koder se je preselil otrok v Slovenijo, materni jezik otroka, koliko časa živi v Sloveniji/je vključen v slovensko šolo).

Polstrukturirani intervju s starši otrok priseljencev

Cilji intervjuja s starši otrok priseljencev so bili:

- prepoznati vlogo strokovne delavke - multiplikatorke programa SIMS pri vključevanju staršev v sodelovanje s šolo;
- prepoznati socialno vključenost otroka, na podlagi izvajanja aktivnosti programa Soodčenje z izzivi medkulturnega sobivanja (SIMS);
- prepoznati spodbude programa SIMS za vključevanje staršev v sodelovanje s šolo;
- prepoznati spodbude programa SIMS oz. ovire za učenje slovenščine kot tujega jezika pri starših otrok priseljencev.

Intervju je vključeval sedem vprašanj.

Vprašalnik za vrstnike »Stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju«

Vprašalnik vključuje trditve o stališčih otrok in mladostnikov do medkulturnosti in raznolikosti. Pri obli-

majhnega števila kontrolnih šol in sodelujočih učencev smo podatke za kontrolno skupino izločili iz analize.

Individualne intervjuje z otroki priseljenci in njihovimi starši so v šolah v intervencijski skupini izvedle strokovne delavke multiplikatorke programa SIMS, v šolah v kontrolni skupini pa strokovni delavci na šoli. V intervjujih je sodelovalo skupno 61 učencev in dijakov (48 v intervencijski in 13 v kontrolni skupini), starih od 7 do 17 let, in 58 staršev (41 v intervencij-

ski in 17 v kontrolni skupini). Intervjuje smo zvočno snemali in za namen analize podatkov naredili prepise.

Vprašalnik za vrstnike »Stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju« smo aplicirali skupinsko v obliki »papir in svinčnik« ob prisotnosti nekoga od strokovnih delavcev šole med eno od učnih ur. Na vprašalnik je odgovorilo 706 učencev in dijakov.

Vprašalnik je vključeval tudi demografska vprašanja ter vprašanja o informiranosti o aktivnostih programa Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja in o tem, kdo na šoli pomaga otrokom priseljencem.

kovanju vprašalnika smo izhajali iz vsebine različnih pripomočkov iz tujine (glej npr. Booth in Ainscow 2011; Rosenberg in Wilcox 2006). Vprašalnik je vključeval 37 trditev, pri katerih so učenci in dijaki z izbo-rom ustrezne stopnje na petstopenjski lestvici Likertovega tipa (1 - sploh ne drži, 5 - povsem drži) označili, koliko posamezna trditev drži zanje. Trditve se združujejo v šest lestvic (glej Poročilo o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja 2018). V oklepajih pri vsaki lestvici navajamo vrednost standardizirane Cronbachove alfe in 95-odstotni interval zaupanja za Cronbachov koeficient alfa, kot je bil izračunan na podatkih v pričujoči raziskavi. Lestvice so: Zanimanje za druge kulture (0,88; 0,86-0,89), Pomoč in sprejemanje pri učiteljih (0,79; 0,75-0,81), Sprejemanje novih učencev (0,81; 0,78-0,83), Pozitivna klima v šoli (0,79; 0,77-0,82), Osebna pomoč in spoštljivost (0,67; 0,62-0,70) ter Zavračanje drugačnosti (0,60; 0,55-0,65). Vprašalnik je vključeval tudi demografska vprašanja (šola, razred, starost, spol in jezik, ki ga govorijo doma oz. v družini) ter vprašanja o informiranosti o aktivnostih programa Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja in o tem, kdo na šoli pomaga otrokom priseljencem.

Postopek

Evalvacijske aktivnosti smo izvajali v času od septembra do junija 2018. Potekale so v okviru projekta Izzivi medkulturnega sobivanja.

Sociometrično preizkušnjo smo aplicirali v skupno 42 oddelkih osnovnih in srednjih šol. Izvedli so jih strokovni delavci na vključenih osnovnih in srednjih šolah in strokovne sodelavke ISA instituta. Skupno smo pridobili informacije o socialni poziciji 876 osnovnošolcev (720 iz konzorcijskih, 156 iz kontrolnih šol) ter 76 dijakov, na vprašanja o počutju pa je odgovorilo 750 učencev v osnovni šoli (612 iz konzorcijskih, 138 iz kontrolnih šol) ter 73 dijakov srednje šole. Zaradi

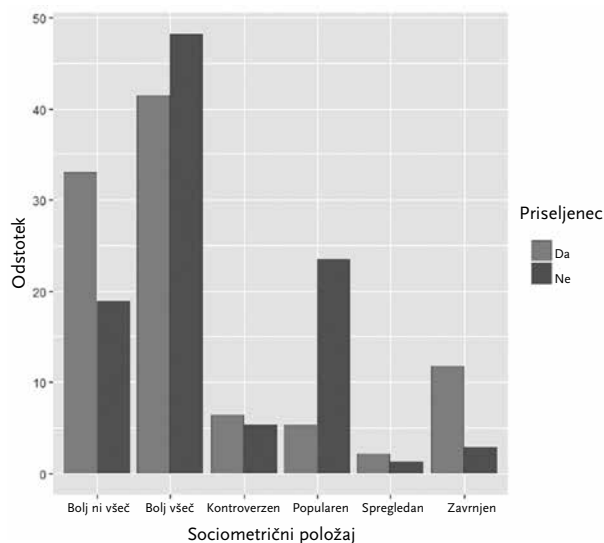
Rezultati

V nadaljevanju najprej predstavljamo rezultate sociometrične preizkušnje in rezultate analize intervjujev z otroki priseljenci in njihovimi starši. Nato predstavljamo tudi povezanost rezultatov sociometrične preizkušnje z rezultati analize odgovorov na vprašalnik »Stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju«. Vse statistične hipoteze smo testirali pri petodstotni ravni alfa napake.

Sociometrična preizkušnja

Primerjava sociometričnega položaja priseljenih in nepriseljenih otrok

Slika 1 prikazuje odstotek otrok s posameznim od šestih različnih sociometričnih položajev, in sicer za dve skupini otrok, priseljene in nepriseljene. Fisherjev eksaktni test je pokazal, da se je skupina priseljenih otrok v pogostosti posameznih sociometričnih položajev statistično značilno razlikovala od skupine nepriseljenih otrok ($p < 0,001$). Na sliki 1 je razvidno, da je bil odstotek popularnih otrok v skupini nepriseljenih otrok (24 %) veliko višji kot v skupini priseljenih otrok (5 %). V skupini priseljenih otrok pa sta bila višja odstotek otrok v kategoriji *bolj ni všeč*, torej otrok, ki so drugim bolj nevšečni kot všečni (33 %; v skupini nepriseljenih 19 %), in odstotek zavrnjenih (priseljeni otroci 12 %, nepriseljeni otroci 3 %).



Slika 1: Odstotek priseljenih in nepriseljenih otrok s posameznimi sociometričnimi položaji

Primerjali smo tudi pogostost različnih sociometričnih položajev pri otrocih priseljencih v oddelkih 3. razreda, prvem in drugem triletju osnovne šole in oddelkih v srednji šoli. Fisherjev eksaktni test ni pokazal statistično značilnih razlik med pogostostjo posameznih sociometričnih položajev priseljenih otrok v različnih starostnih skupinah.

Počutje otrok z različnimi sociometričnimi položaji v razredni skupnosti

Analizirali smo odgovore otrok pri šestih trditvah o počutju v razredu (glej tabelo 1). Primerjava odgovorov

priseljenih in nepriseljenih otrok je prikazana v tabeli 2.

Pri postavki »V našem razredu se počutim dobro« (V1) je 5 % otrok odgovorilo »nikoli« ali »redko«, 18 % jih je odgovorilo »včasih«, 77 % pa »pogosto« ali »vedno«. Pri postavki »V našem razredu se počutim sprejeto/sprejetega« (V2) je 6 % otrok odgovorilo »nikoli« ali »redko«, 12 % jih je odgovorilo »včasih«, 82 % pa »pogosto« ali »vedno«. Med otroki priseljenci in otroki nepriseljenci pri teh dveh postavkah ni bilo statistično značilnih razlik v odgovorih. Priseljeni in nepriseljeni otroci so v povprečju podobno odgovarjali tudi pri postavkah V4 in V5. Večina otrok se je torej v razredu počutila dobro in sprejeto. Ne smemo pa spregledati deleža otrok, ki so poročali, da se v razredu nikoli, redko ali le včasih počutijo dobro in sprejeto. Pomembno je videti, slišati, prepoznati vsakega otroka, ki se v razredni skupnosti ne počuti dobro.

Priseljeni otroci so v primerjavi z nepriseljenimi otroki poročali o statistično značilno ($p < 0,05$) nižjem občutku pripadanja v razredu (V3; glej tabelo 1). Pri postavki »Imam občutek, da pripadam razredu (sem del razreda, vključen v odnosih, aktivnostih)« je 16 % otrok priseljenec odgovorilo »nikoli« ali »redko«, 16 % pa »včasih«; 69 % jih je odgovorilo, da imajo pogosto ali vedno občutek, da pripadajo razredu. Med otroki nepriseljenci jih je 86 % poročalo, da imajo pogosto ali vedno občutek, da pripadajo in so del razreda, le 4 % pa jih je odgovorilo, da imajo »redko« ali »nikoli« občutek, da pripadajo.

Na drugi strani so otroci priseljenci v primerjavi s svojimi vrstniki (nepriseljenci) statistično značilno bolj pogosto poročali o tem, da si v razredu otroci med seboj pomagajo (V6; glej tabelo 1). To je morda povezano s tem, da jim sošolci bolj pogosto pomagajo pri

Tabela 2: Opisna statistika odgovorov na šest postavk v skupini priseljenih in nepriseljenih otrok

Postavka	Priseljeni			Nepriseljeni			Rezultat Wilxonovega testa vsote rangov	
	<i>n</i>	<i>M</i> _{trim}	MAD	<i>n</i>	<i>M</i> _{trim}	MAD	<i>W</i>	<i>p</i>
V1	80	4,36	0,74	605	4,22	1,48	26315	0,175
V2	80	4,23	0,00	600	4,48	0,00	21677	0,119
V3	80	4,17	0,74	604	4,59	0,00	20076	0,005
V4	80	4,69	0,00	602	4,74	0,00	23263	0,545
V5	80	4,28	1,48	604	4,26	1,48	24434	0,860
V6	80	4,38	0,00	604	4,08	1,48	28399	0,007

Opombe: M_{trim} = 5-odstotna prirezana sredina, MAD = povprečni absolutni odklon od mediane.

učenju in na splošno pri vključevanju v novi šoli, razredu. Primerjava z odgovori pri postavki, ki se nanaša na občutek pripadanja v razredu, nakazuje, da samo zagotavljanje podpore in pomoči ni dovolj za otrokov občutek, da je del razreda, aktivno vključen v odnosih, aktivnostih, izmenjavi v razredu.

Povezanost deleža otrok priseljencev z manj ugodnim sociometričnim položajem v razredu s stališči otrok vrstnikov v razredu do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju

Pomembno je videti, slišati, prepoznati vsakega otroka, ki se v razredni skupnosti ne počuti dobro.

Rezultati analize, s katero smo preverjali povezanost med deležem otrok priseljencev z neugodnim sociometričnim statusom (bolj nevšečni kot všečni, kontroverzni, spregledani, zavrtnjeni) v razredu in povprečnimi rezultati učencev oziroma dijakov v razredu (v šolah v intervencijski skupini) na šestih lestvicah vpra-

Povprečna stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v razrednih skupnostih so eden od dejavnikov, ki so povezani s tem, kakšen sociometrični položaj v razredu imajo učenci in dijaki priseljenci.

šalnika »Stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju«, so pokazali, da je bil višji delež učencev in dijakov priseljencev z neugodnim sociometričnim položajem v razredu povezan z nižjim povprečnim oddelčnim rezultatom učencev oziroma dijakov pri lestvicah *Zanimanje za druge kulture* ($r = -0,41$), *Pomoč in sprejemanje pri učiteljih* ($r = -0,08$), *Sprejemanje novih učencev* ($r = -0,40$), *Pozitivna klima v razredu* ($r = -0,23$) in *Osebna pomoč in spoštljivost* ($r = -0,15$). Višji kot je bil v razredu delež učencev in dijakov priseljencev z neugodnim sociometričnim položajem, višji je bil v povprečju oddelčni rezultat učencev in dijakov pri lestvici *Zavračanje drugačnosti* ($r = 0,24$). Večji delež učencev in dijakov priseljencev je imel torej neugoden sociometrični položaj v tistih oddelkih, v katerih je bilo zanimanje učencev in dijakov za druge kulture na splošno manjše, v katerih so učenci oz. dijaki zaznavali manj pomoči in sprejemanja pri učiteljih, so bili manj odprti za sprejemanje novih sošolcev, so izražali manj osebne pomoči sošolcem in spoštljivosti ter več zavračanja drugačnosti. Rezultati torej kažejo, da so povprečna stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v razrednih skupnostih eden od dejavnikov,

ki so povezani s tem, kakšen sociometrični položaj v razredu imajo učenci in dijaki priseljenci.

Povezanost med počutjem otrok v razredu in stališči otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju

Preverili smo tudi, kako so se povprečja dosežkov na lestvicah vprašalnika »Stališča otrok do medkulturnosti in raznolikosti v šoli in lokalnem okolju« povezovala s povprečjem odgovorov vseh učencev oz. dijakov v oddelku na postavke o njihovem počutju v razredu in s povprečjem odgovorov priseljenih učencev in dijakov na postavke o njihovem počutju v razredu. Rezul-

tati so prikazani v tabeli 3. Med povprečnimi dosežki na stališčnih lestvicah in povprečnimi odgovori na postavke o počutju v različnih oddelkih je obstajalo nekaj zmernih in visokih korelacij. Višje kot je bilo oddelčno povprečje dosežkov pri lestvicah *Zanimanje za druge kulture*, *Pomoč in sprejemanje pri učiteljih*, *Sprejemanje novih učencev*, *Pozitivna klima v razredu* in *Osebna pomoč in spoštljivost*, ki se vse navezujejo na pozitivna stališča učencev in dijakov do priseljencev in kulturne raznolikosti, višje je bilo oddelčno povprečje odgovorov na postavke o počutju učencev in dijakov v razredu. Na drugi strani pa je bilo višje oddelčno povprečje pri lestvici *Zavračanje drugačnosti*, ki se navezuje na negativna stališča do drugačnih, povezano z nižjim povprečjem odgovorov na postavke o počutju otrok v razredu.

Intervjuji z otroki priseljenci

Počutje v razredu in občutek sprejetosti, pripadanja

Večina učencev in dijakov priseljencev (88 %) je v času izvedbe intervjuja poročala o pozitivnem počutju v šoli. Le 2 % jih je povedalo, da se v šoli ne počutijo dobro, 4 % vprašanih pa se je občasno počutilo dobro, včasih pa malo manj dobro. Večina (83 %) jih je poročala tudi o tem, da se počutijo sprejete, vključene v razredu; 4 % vprašanih se v razredu ni počutilo sprejetih, 6 % pa jih je imelo srednje močan občutek sprejetosti (včasih so se počutili sprejeti, včasih malo manj). Če odgovore otrok, ki so jih podali v intervjujih, primerjamo z rezultati sociometrične preizkušnje, je glede izraženega občutka sprejetosti in pripadanja v razre-

Tabela 3: Povezanost (Spearmanovi koeficienti korelacije) oddelčnega povprečja dosežkov na podlestvicah lestvice stališč za učence in oddelčnega povprečja odgovorov vseh otrok v oddelku (zunaj oklepajev) ter odgovorov otrok priseljencev (v oklepajih) na postavke o svojem počutju v razredu

Lestvice stališč	V1	V2	V3	V4	V5	V6
Zanimanje za druge kulture	0,40 (0,56)	0,35 (0,65)	0,20 (0,61)	0,31 (0,28)	0,79 (0,43)	0,58 (0,57)
Pomoč in sprejemanje pri učiteljih	0,18 (0,13)	0,07 (0,10)	0,12 (0,42)	0,65 (0,31)	0,59 (0,30)	0,30 (0,23)
Sprejemanje novih učencev	0,51 (0,40)	0,45 (0,47)	0,39 (0,64)	0,43 (0,38)	0,66 (0,30)	0,59 (0,46)
Pozitivna klima v razredu	0,61 (0,35)	0,42 (0,41)	0,51 (0,54)	0,42 (0,32)	0,66 (0,16)	0,84 (0,37)
Osebna pomoč in spoštljivost	0,18 (0,04)	0,16 (0,18)	0,20 (0,35)	0,37 (0,28)	0,44 (0,22)	0,34 (0,33)
Zavračanje drugačnosti	-0,56 (-0,30)	-0,52 (-0,17)	-0,51 (-0,46)	-0,07 (-0,30)	-0,32 (-0,19)	-0,56 (-0,11)

Opombe: V1 = V našem razredu se počutim dobro. V2 = V našem razredu se počutim sprejeto/sprejetega. V3 = Imam občutek, da pripadam razredu (sem del razreda, vključen v odnosih, aktivnostih). V4 = Rad/rada se družim s svojimi sošolci in sošolkami. V5 = Zjutraj se veselim, da bom videl/videla svoje sošolce in sošolke. V6 = V našem razredu si sošolci med seboj pomagamo. Statistično značilnost pri $p < ,05$ ob Holmovem popravku za multiple teste so dosegle korelacije, višje od 0,58 (0,62).

du delna razlika. V intervjujih so pogostejše poročali o občutku sprejetosti, pripadanja razredu. To lahko pripišemo različno velikima in različno izbranim vzorcema sodelujočih otrok ter različnim metodam pridobivanja podatkov. Intervjuji so bili polstrukturirani, kar je bilo povezano z dejstvom, da so izvajalci intervjujev nekatera vprašanja otrokom zastavili na različne načine. To je bilo zaznano tudi pri prepisih posnetkov intervjujev.

Kaj je otrokom pomagalo, da so se vključili v razred in se povezali z vrstniki? Kateri so bili varovalni dejavniki?

Med dejavniki, ki so jim najbolj pomagali pri vključitvi v razred in povezovanju z vrstniki, so otroci najpogostejše navajali znanje slovenskega jezika, podporo in pomoč sošolcev (tudi tutorjev), učiteljev in multiplikatorke programa SIMS ter svoj pozitivni odnos in prosocialne veščine (vzpostavljanje stika z vrstniki, pomoč drugim, humor, dajanje pobude za igro ipd.). V pomoč jim je bilo tudi, da so imeli skupne interese s sošolci in drugimi vrstniki in da so se predstavili sošolcem, ko so imeli priložnost. Zaznani varovalni dejavniki, ki po-

zitivno vplivajo na socialno vključenost otrok, so bile tudi ambicije in pozitivna pričakovanja otrok za prihodnost, prepoznanje in zavedanje svojih močnih področij. Veliko otrok je povedalo tudi, da imajo radi šport in so aktivni v prostem času.

Zaznani izzivi

Veliko otrok je navedlo, da jim je bilo v prvih dneh in tednih šolanja na novi šoli težko, bili so pod pritiskom, zaskrbljeni in negotovi, ali jih bodo v novi šoli sprejeli. Skrbelo jih je, da bodo imeli težave s šolskimi obveznostmi. Kot rečeno, se jih je ob koncu šolskega leta večina počutila dobro in sprejeto v svojem razredu, nekateri pa so imeli (še vedno) manjši občutek sprejetosti in/ali se v razredu niso počutili dobro. Veliko otrok ni bilo vključenih v zunajšolske dejavnosti in programe.

Nekateri starši niso prejeli informacij o storitvah, ki so jim na voljo v šolah in lokalnih skupnostih.

Kot so povedali nekateri otroci, je njihove starše zanimalo, kako jim je šlo v šoli, kaj so se učili, jim pa včasih niso mogli pomagati, ker niso znali dovolj dobro govoriti slovensko.

Intervjuji s starši

Počutje otrok in občutek sprejetosti v razredu

Vsi starši so poročali o tem, da se je njihov otrok v šoli počutil dobro. Večina (71 %) jih je zaznavala, da se je otrok počutil sprejetega v razredu, 3 % so poročali o tem, da se je otrok včasih počutil sprejetega, občasno pa nekoliko manj. Dobra četrtina staršev na vprašanje glede otrokovega občutka sprejetosti ni odgovorila oziroma jih izvajalka intervjuja tega ni vprašala. Otroci so po navedbah staršev doma največkrat omenjali svoje sošolce in prijatelje ter tudi učitelje. Odgovori staršev in otrok so deloma skladni.

Kaj je pomagalo staršem in njihovim otrokom povezati se in okrepiti občutek pripadanja?

Veliko staršev je poudarilo, da so spodbujali svoje otroke pri učenju slovenskega jezika. Želeli so si, da bi se otroci hitro vključili v novo okolje in skupnost ter da

Otroci priseljenci z manj ugodnimi sociometričnimi položaji v razredu imajo v primerjavi z njihovimi nepriseljenimi vrstniki pomembno pogostejše šibkejši občutek pripadanja razredu.

bi bili uspešni. Izražali so interes za otrokovo delo v šoli; kaj so se učili, kako jim je šlo v šoli. Večina staršev (93 %) je sodelovala s šolo. Udeleževali so se govorilnih ur (88 %). Veliko jih je povedalo, da so zadovoljni s šolo in da so imeli pozitiven odnos do šole. Zadovoljni in hvaležni so bili za podporo, ki so jo prejeli v šoli.

Zaznani izzivi in potenciali za spodbujanje socialne vključenosti otrok in družin

Kot je povedalo več staršev, si želijo biti bolj vključeni v šolske dejavnosti, vendar se zaradi službenih in drugih obveznosti ne uspejo tako aktivno vključiti. Nekateri so povedali, da niso prejeli informacij o storitvah, ki so jim na voljo v šolah in lokalnih skupnostih. Večina staršev in družin ni bila vključena v priseljenška društva ali v druge programe in storitve v lokalnih skupnostih.

Zaradi slabega odziva šol v kontrolni skupini, ki so sicer pristopile k sodelovanju v evalvacijskih aktivnostih, in manjšega števila prejetih uporabnih podatkov, smo

podatke za kontrolno skupino izločili iz analize. Posledično nismo imeli možnosti preveriti, ali smo z aktivnostmi programa Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja, ki so jih kot del testne izvedbe Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (2018) izvajali na intervencijskih (konzorcijskih) šolah, prispevali k razvoju in krepitvi občutka pripadanja otrok priseljencev v šolskem okolju in njihovi socialni vključenosti.

Razprava

Glede na rezultate evalvacije imajo otroci priseljenci v razrednih skupnostih pogostejše kot njihovi vrstniki brez priseljenke izkušnje manj ugodne sociometrične položaje. To se sklada tudi z rezultati OECD (2017). Otroci priseljenci z manj ugodnimi sociometričnimi položaji v razredu imajo v primerjavi z njihovimi nepriseljenimi vrstniki pomembno pogostejše šibkejši občutek pripadanja razredu. Pomembno pogostejše pa zaznajo, da si v njihovem razredu učenci oziroma dijaki pomagajo med seboj. Sklepamo lahko, da so bolj pogosto deležni pomoči svojih vrstnikov. Iz rezultatov iz-

haja, da to ne zadošča za razvoj njihovega občutka pripadanja. Zdi se, da na sociometrični položaj otrok priseljencev v razredu, njihovo počutje in občutek pripadanja vplivajo tudi stališča otrok v razredni skupnosti do medkulturnosti in raznolikosti. To

se sklada z rezultati raziskav, ki govorijo o tem, da zaznana nepoštena obravnava in izkušnje diskriminacije v novem okolju delujejo negativno na razvoj občutka pripadanja novi skupnosti, državi (Hou idr. 2016).

Vključitev otroka v šolo ter zagotavljanje priložnosti za učenje novega učnega jezika in sporazumevanje v njem sta zelo pomembna dejavnika za zagotavljanje socialne vključenosti otrok priseljencev, vendar pa samo dobro znanje slovenskega jezika ne bo zagotovilo otrokove socialne vključenosti in občutka pripadanja. Na razvoj otrokovega in mladostnikovega občutka pripadanja v šolskem okolju vplivajo različni dejavniki. Pomembni so zaznani podporni odnosi z odraslimi in vrstniki, za katere je značilna vzajemnost čustvene podpore, skrb za drugega, stabilnost in perspektiva obstoja v dogledni prihodnosti (Baumeister in Leary 1995), pozitivno šolsko okolje. Za razvoj otrokovega občutka pripadanja v šoli so pomembni tudi pozitivna stališča odraslih in vrstnikov v referenčni skupini do medkulturnosti in raznolikosti, otrokova zavzetost za izobraževanje/delo v šoli, možnosti za uveljavljanje in pozitivne potrditve na različnih področjih v šolskem okolju in zunaj njega, podporni odnosi v družini in so-

cialna vključenost družine. Zelo pomembna so seveda pozitivna stališča strokovnih delavcev v šoli do medkulturnosti in raznolikosti ter njihove kompetence za delo z otroki priseljenci, ki se nanašajo na pedagoške pristope za vzpostavitev pozitivnih in podpornih odnosov z učenci oziroma dijaki (OECD 2017).

Rezultati številnih raziskav govorijo, da sta dober občutek pripadanja in socialna vključenost otrok povezana z njihovo motivacijo za delo v šoli in učno uspešnostjo. Če torej želimo zagotoviti pogoje za učno uspešnost otrok priseljencev, je treba v šoli več pozornosti nameniti bolj usmerjenemu zagotavljanju socialne vključenosti otrok, aktivnostim in ustreznim pogojem za spodbujanje razvoja in krepitev občutka pripadanja, pozitivnega vzdušja in povezanosti razrednih skupnosti ter razvoju in krepitvi pozitivnih stališč oziroma spreminjanju negativnih stališč otrok in odraslih do raznolikosti, medkulturnosti.

Socialna vključenost in razvoj občutka pripadanja v šoli se ne »zgodita« sama od sebe. Prav tako ni samoumevno, da vsi učitelji v razredu namenijo pri svojem delu pozornost tudi vidiku socialne vključenosti otrok že s tem, da so učitelji. Socialno vključevanje otrok priseljencev poteka v vzajemni izmenjavi med večinskim prebivalstvom in priseljenci. Pomembno je, da ustvarimo okolje oziroma zagotovimo pogoje, da bodo otroci priseljenci lahko aktivno vključeni v življenje v skupini in skupnosti, v katerih bodo pripoznani kot enakovredni člani. Posebno pozornost je treba nameniti otrokom, ki so najbolj ranljivi za socialno izključenost, in še posebno skrbno zagotavljati pogoje za njihovo vzpostavljajanje pozitivnih socialnih vezi s strokovnimi delavci v šoli in z vrstniki (OECD 2017).

Program »Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja«, ki je podlaga Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (2018), predvideva različne dejavnosti za spodbujanje oz. zagotavljanje socialne vključenosti otrok priseljencev: dejavnosti za sprejem otroka v vzgojno-izobraževalni za-

vod ter spodbujanje občutka sprejetosti in pripadanja, individualni načrt aktivnosti za učence priseljence oz. osebni izobraževalni načrt za dijake priseljence, učenje slovenskega jezika za otroke in starše otrok priseljencev, prostovoljstvo za krepitev vrednot medkulturnosti, tutorstvo, prostočasne in počitniške dejavnosti, podporo učitelja zaupnika, delavnice za krepitev osebne prožnosti otrok, šolske prireditve, dogodke za krepitev vrednot medkulturnosti, medkulturno druženje

Socialno vključevanje otrok priseljencev poteka v vzajemni izmenjavi med večinskim prebivalstvom in priseljenci. Pomembno je, da ustvarimo okolje oziroma zagotovimo pogoje, da bodo otroci priseljenci lahko aktivno vključeni v življenje v skupini in skupnosti, v katerih bodo pripoznani kot enakovredni člani.

otrok in staršev, dejavnosti za razvijanje pozitivnih stališč otrok in odraslih do medkulturnosti in raznolikosti ter za razvijanje pozitivnega psihosocialnega vzdušja v vrtcu in šoli, sodelovanje s starši, razvijanje podpornih okolij v lokalni skupnosti in aktivacijo večinskega prebivalstva itd. Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (2018) kot eno od prednostnih nalog posebej poudarja in predvideva usposabljanje in izobraževanje strokovnih delavcev v

Predlog programa dela z otroki priseljenci kot eno od prednostnih nalog posebej poudarja in predvideva usposabljanje in izobraževanje strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih za razvoj in krepitev medkulturnih kompetenc.

vzgojno-izobraževalnih zavodih za razvoj in krepitev medkulturnih kompetenc. Prednostna naloga je tudi vzpostavitev in krepitev partnerstev med otroki, šolskim osebjem, starši in lokalnimi skupnostmi.

Sklep

Občutek pripadanja in socialna vključenost sta tesno povezana s posameznikovim psihosocialnim blagostanjem. Šola ima pri njunem spodbujanju in krepitvi izjemno pomembno vlogo. Otroci in mladostniki med >

šolanjem pridobijo znanje in veščine ter razvijejo podporne odnose - ključne dejavnike, ki so pomembni za njihovo socialno vključenost na drugih področjih v življenju. Kolenc in Lebarič (2007) poudarjata, da mora imeti socialna vključenost otrok prednost pred učno storilnostjo in doseganjem primerljivega učnega uspeha vrstnikov. Kot smo že poudarili, je pomembno zagotoviti, da se bodo dejavnosti za spodbujanje socialne vključenosti otrok v šolah izvajale bolj sistematično in pogostejše. S tem ne bodo pridobili samo otroci priseljenci, temveč vsi otroci, razredne skupnosti, pa tudi strokovni delavci in starši.

Kot je zapisal Block (2015), »pripadati pomeni delovati kot investitor, lastnik in ustvarjalec« mesta, kraja, skupnosti. Pomeni torej biti aktiven, vpleten, odgovoren, sovlivati, biti soodvisen. Block poudarja, da je pomembno, da si prizadevamo za razvoj in krepitev skupnosti, v katerih ne bodo prevladovali individualizem in z njim povezana izolacija in strah, temveč skupnosti, ki med svojimi člani ustvarjajo širši občutek pripadanja. Razvoj občutka pripadanja otrok v šolskih skupnostih je eden ključnih korakov za doseganje tega cilja.

Viri in literatura

1. Allen, A. K. in Bowles, K. (2012). Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, str. 108-119.
2. Baumeister, R. F. in Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), str. 497-529.
3. Block, P. (2015). Excerpt: A Sense of Belonging. Kinfolk, Issue 16. Dostopno na <https://kinfolk.com/excerpt-a-sense-of-belonging/> (15. 9. 2019).
4. Booth, T. in Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3. izd.). Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education. Danso, H. A., Sedlovskaya, A. in Suanda, S. H. (2007). *Immigration Attitudes Measure* [zapis v bazi]. Sneto s PsycTESTS. Dostopno na <http://dx.doi.org/10.1037/t18675-000> (15. 11. 2017).
5. Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B., Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: findings from the social development research group, *Journal of School Health*, 74 (7), str. 252-261. Dostopno na <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x> (20. 9. 2019).
6. Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Atlanta, GA: US Department of Health and Human Services.
7. Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement, *The Journal of Early Adolescence*, 13 (1), str. 21-23. Dostopno na <http://dx.doi.org/10.1177/0272431693013001002> (18. 8. 2019).
8. Hawkins, J. D., Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention, *The Journal of Primary Prevention*, 6 (2), str. 73-97. Dostopno na <http://dx.doi.org/10.1007/BF01325432> (15. 9. 2019).
9. Hou, F., Schellenberg, G. in Berry, J. (2016). Patterns and determinants of immigrants' sense of belonging to Canada and their source country. *Analytical Studies Branch Research Paper Series*, 383, Katalog št. 11F0019M. Ottawa: Statistics Canada.
10. Libbey, H. P. (2007). *School connectedness: Influence above and beyond family connectedness*. United states: UMI.
11. Kolenc, J. in Lebarič, N. (2007). K inkluzivni obravnavi otrok s posebnimi potrebami. *Šolsko polje*, XVIII(3/4), str. 95-108.
12. Kovacheva, S. (2017). *EU-CoE youth partnership policy sheet*. Social Inclusion. Youth Partnership. Dostopno na <https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668219/Social+inclusion+by+Siyka+Kovacheva/651cf755-ca79-486d-9648-5ae89542650b> (12. 8. 2018).
13. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation, *Psychological Review*, 50 (4), str. 370-396. Dostopno na <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.318.2317&rep=rep1&type=pdf> (22. 9. 2019).
14. Mastrangelo, S., Sherman, L. W. in Forsyth, R. D. (2016). GroupDynamics - 1.2.x. Sociometry made simple. Priročnik dostopen v okviru programa GroupDynamics. Dostopno na <https://sourceforge.net/projects/groupdynamics/> (22. 8. 2018).
15. OECD (2017). Students' sense of belonging at school and their relations with teachers, v *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, Paris. Dostopno na <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-11-en.pdf?expires=1569697298&id=id&accname=guest&checksum=FF1082D7E38E3D940EB8B2D3B84832EE> (23. 9. 2019).
16. Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, str. 323-367.
17. Pittman, L. in Richmond, A. (2007). Academic and Psychological Functioning in Late Adolescence: The Importance of School Belonging. *Journal of Experimental Education*, 75 (4), str. 270-290.

18. Poročilo o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. (2018). Ljubljana: ISA institut.
19. Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. (2018). Ljubljana: ISA institut.
20. Program Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja (2018). Dostopno na www.medkulturnost.si (23. 9. 2019).
21. Ricard, N. (2011). *Effects of Social Exclusion and Inclusion on Basic Needs Satisfaction, Self-Determined Motivation, the Orientations of Interpersonal Relationships, and Behavioural Self-Regulation* (Thesis). Ottawa: School of Psychology Faculty of Social Sciences University of Ottawa.
22. Rosenberg, J. in Wilcox, W. B. (2006). *Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire-Service Provider Version* [zapis v bazi]. Sneto s PsycTESTS. Dostopno na <http://dx.doi.org/10.1037/t01819-000>. (15. 11. 2017).
23. Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35 (2), str. 170-179. Dostopno na http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1 (23. 9. 2019).

2 Primeri razvojno-preventivnih dejavnosti po načelih formativnega spremljanja

Delovni list 1 Vprašalnik (različica 1): Kakšna je moja miselna naravnost? (prirejeno po Mindset works)

Pred teboj je vprašalnik, ki ugotavlja tvoja prepričanja. To ni test, zato na njem ni pravih in napačnih odgovorov. Zelo pomembno je, da razmisliš, koliko se strinjaš s spodnjimi trditvami, in da iskreno označiš svoj odgovor.

	Zelo se NE strinjam.	NE strinjam se.	Nekoliko se NE strinjam.	Malo se strinjam.	Strinjam se.	Zelo se strinjam.	ŠTEVILO TOČK
Ne glede na to, kako pameten si se rodil, svojo inteligentnost lahko vedno izboljšaš.	1	2	3	4	5	6	
Lahko se naučiš novih stvari, vendar zato ne moreš postati pametnejši.	1	2	3	4	5	6	
Najraje rešujem naloge, pri katerih moram res močno razmišljati.	1	2	3	4	5	6	
Najraje rešujem naloge, pri katerih sem lahko uspešen brez velikega napora.	1	2	3	4	5	6	
Rad imam naloge, pri katerih se veliko naučim, četudi naredim veliko napak.	1	2	3	4	5	6	
Najraje imam naloge, ki jih lahko opravi odlično, brez vsakršne napake.	1	2	3	4	5	6	
Ko je naloga zelo težka, se še bolj potrudim.	1	2	3	4	5	6	
Ko je naloga težka in od mene zahteva veliko napora, imam občutek, da nisem ravno pameten.	1	2	3	4	5	6	

Skupno število točk:

Navodila za vrednotenje:

- Vpiši število točk v zadnji stolpec po spodnjih navodilih.
 - V sivih vrsticah samo PREPIŠI številko, ki si jo obkrožil.
 - V belih vrsticah vpiši število točk po naslednjem ključu:
1 = 6, 2 = 5, 3 = 4, 4 = 3, 5 = 2 in 6 = 1.
- Seštej zapisana števila točk v zadnjem stolpcu in na dnu zapiši svoj dosežek.
- V nadaljevanju si preberi, kaj število točk pove o tvoji miselni naravnosti.

Če je tvoje število točk:	potem spadaš v skupino z miselno naravnostjo:	Ljudje v tej skupini po navadi verjamejo naslednje:
8–16	DOLOČENOSTI (močno)	Močno verjameš, da ti je tvoja inteligentnost dana in se bistveno ne spreminja. Če nalog ne moreš opraviti odlično in brez napak, se jih raje niti ne lotiš. Meniš, da se pametnim ljudem ni treba truditi, da bi uspeli.
17–24	DOLOČENOSTI (blago)	Nagibaš se k mnenju, da se inteligentnost pri ljudeh bistveno ne spreminja. Če se le da, ne delaš napak in ni ti preveč všeč, če se moraš pri nalogi zelo truditi. Zdi se ti, da bi učenje za nekoga, ki je pameten, moralo biti lahko.
25–32	MEŠANO	Nisi prepričan, ali lahko spremeniš svojo inteligentnost. Uspešnost ti je pomembna, hkrati pa se želiš tudi kaj naučiti. Bolj ti je všeč, če se pri nalogah ni treba pretirano truditi.
33–40	RASTI (blago)	Verjameš, da svojo inteligentnost lahko izboljšaš. Želiš se veliko naučiti in za to si se pripravljen potruditi. Pomembno ti je, da si uspešen, vendar je zate še pomembneje, da se česa novega naučiš.
41–48	RASTI (močno)	Popolnoma si prepričan, da svojo inteligentnost lahko izboljšaš in razviješ tako, da se učiš novih stvari. Z veseljem sprejmeš nove in težke izzive. Veš, da pri preizkušanju novega napraviš veliko napak, iz katerih se tudi največ naučiš.

Se ti zdi, da tvoj opis dobro predstavi tvoje razmišljanje?

Kateri deli te najboljše opišejo?

Kateri del pa zate ne velja najbolj?

2 Primeri razvojno-preventivnih dejavnosti po načelih formativnega spremljanja

Delovni list 1 Vprašalnik (različica 2): Kakšna je moja miselna naravnost?

Pred teboj je vprašalnik, ki ugotavlja tvoja prepričanja. To ni test, zato na njem ni pravih in napačnih odgovorov. Zelo pomembno je, da razmisliš, katera od obeh trditev v paru bolje opiše tvoje mnenje, in da iskreno označiš svoj odgovor.

Lahko se naučiš novih stvari, vendar svoje inteligentnosti ne moreš izboljšati.	0	1	2	3	Svojo inteligentnost lahko izboljšaš s trdom.
Glasbeni talent ti je prirojen: ali si talentiran za glasbo ali nisi.	0	1	2	3	Vsak se lahko nauči odličnega petja, igranja instrumenta in s tem razvija svoj glasbeni talent.
Odlični športniki so lahko le redki posamezniki, ki so se rodili s posebnim talentom.	0	1	2	3	Vsak je lahko odličen športnik, če se le dovolj trudi in trenira.
Če se moraš veliko učiti, pomeni, da nisi dovolj inteligenten.	0	1	2	3	Če se veliko učiš, pomeni, da se razvijaš in postajaš vse bolj inteligenten.
Novosti so zame stresne in se jih izogibam.	0	1	2	3	Rad imam nove stvari, saj se ob njih veliko novega naučim.
Razjezim se, če kdo komentira moje delo. To me užali.	0	1	2	3	Vesel sem, če kdo komentira moje delo. Tako ga lahko še izboljšam.
Najraje imam lahke naloge, ki jih uspešno rešim z malo truda.	0	1	2	3	Najraje imam težke naloge, pri katerih moram veliko razmišljati.
Najraje imam naloge, ki jih že znam in jih lahko opravim brez vsakršne napake.	0	1	2	3	Rad imam naloge, kjer se veliko novega naučim, čeprav pri tem delam napake.
Ko je naloga težka in se moram zelo potruditi, imam občutek, da nisem ravno pameten.	0	1	2	3	Ko je naloga zelo težka, me to spodbudi, da se še bolj potrudim.

Število točk:

Kaj pomeni tvoj rezultat? Preberi.

Št. točk	Miselna naravnost	Razlaga
0–8	DOLOČENOSTI	Močno verjameš, da ti je inteligentnost dana in se bistveno ne spreminja. Če naloge ne moreš opraviti odlično in brez napak, se je raje niti ne lotiš. Meniš, da se pametnim ljudem ni treba truditi, da bi uspeli.
9–18	MEŠANA	Nisi prepričan, ali lahko spremeniš svojo inteligentnost. Uspešnost ti je pomembna, hkrati pa se želiš tudi česa naučiti. Bolj ti je všeč, če se pri nalogah ni treba pretirano truditi.
19–27	RASTI	Prepričan si, da svojo inteligentnost lahko izboljšaš in razviješ tako, da se učiš novih stvari. Sprejmeš nove in zahtevne izzive. Veš, da pri preizkušanju novega napraviš veliko napak, iz katerih se tudi največ naučiš.

Se ti zdi, da opis dobro predstavi tvoje razmišljanje? Kateri deli te najboljše opišejo? Kateri del pa zate ne velja najbolj?

Delovni list 2 Ocena sošolca s pomočjo rubrik z opisniki (prirejeno po Mindset works)			
Preberi spodnje opise in v vsaki vrstici obkroži tistega, ki po tvojem mnenju najbolje opiše tvojega sošolca.			
	Naravnost določenosti	Mešana naravnost	Naravnost rasti
Sprejemanje izzivov	Izzivom se izogibaš.	Izziv sprejmeš, če si bil pri čem podobnem že kdaj uspešen.	Veseliš se novih izzivov.
Učenje iz napak	Napaka je zate poraz. Če narediš napako, jo poskušaš prikriti.	Pripravljen si se učiti iz napak, a pogosto ne veš, kako jih popraviti in izboljšati delo.	Razmišljaš o tem, kaj si se iz napake naučil, in to uporabiš, da s trudom napako popraviš.
Sprejemanje povratne informacije	Če te kdo kritizira, se počutiš neuspešen in želiš odnehati.	Včasih kritiko sprejmeš – če je dobronamerna in čutiš, da ti oseba želi pomagati.	Kritiko vidiš kot priložnost za učenje – sprejmeš jo in uporabiš za izboljšanje svojega dela.
Urjenje veščin	Ne uporabljaš učinkovitih strategij za dokončanje nalog ali pa ne želiš vaditi strategij, ki ti jih je kdo pokazal.	Rad vadiš učinkovite strategije, a le takrat, ko opaziš, da ti gre dobro in da si uspešen.	Uživaš v vajah in v procesu, ko postajaš vse boljši in boljši. Morda imaš celo razdelan načrt, kako boš izuril neko veščino.
Vztrajnost	Hitro odnehaš. Po navadi obupaš že ob prvih težavah.	Vztrajaš, če hitro prepoznaš napredek, ali če te drugi spodbujajo.	Vztrajaš, se trudiš in verjameš vase, dokler naloge ne dokončaš.
Postavljanje vprašanj	Ne sprašuješ ali pa ne veš, kaj bi vprašal.	Če meniš, da je tema zate pretežka, ne postavljaš vprašanj.	Postavljaš vprašanja učitelju in sebi (o nalogi, postopkih ...).
Tveganje	Nisi zavzet in ne upaš tvegati. Če je naloga zahtevna, oddaš nedokončano ali pa jo prepišeš od sošolca.	Upaš si tvegati in poskusiš, če si bil že kdaj uspešen pri podobnih nalogah.	Samozavestno se lotiš dela, tvegaš, da boš naredil napako, in jo odprto pokažeš drugim.

Preventivne dejavnosti svetovalnih delavk na občinski ravni v okviru lokalne akcijske skupine

SAŠA BOGATAJ SULJANOVIĆ

Gimnazija Škofja Loka

● **Izveček:** Škofjeloška Lokalna akcijska skupina je v šolskem letu 2017/18 obeleževala dvajseto obletnico delovanja. Članek predstavlja specifiko njenega dela v občini Škofja Loka ter zaznamovanje dvajsete obletnice delovanja. V članku so predstavljena tudi nekatera sporočila oziroma spoznanja sodelujočih zunanjih strokovnjakov ter možnosti za preventivno delovanje svetovalnih služb v okviru občinskih teles.

Ključne besede: preventivne dejavnosti, Lokalna akcijska skupina, obeležitev dvajsetletnice delovanja.

Preventive Activities of Counsellors at the Municipal Level within a Local Action Group

● **Abstract:** The local action group Lokalna akcijska skupina in Škofja Loka commemorated its 20th anniversary in the 2017/18 school year. The article presents the specifics of its work in the Municipality of Škofja Loka

and the commemoration of its 20th anniversary. The article also includes a few messages or realisations from the participating external experts, and possibilities for the preventive work of counselling services within municipal organisations.

Keywords: preventive activities, local action group Lokalna akcijska skupina, commemoration of 20th anniversary.

Uvod

Lokalna akcijska skupina (LAS) Škofja Loka je v šolskem letu 2017/18 zaznamovala dvajseto obletnico delovanja. Ob vsakem jubileju je čas za razmislek, refleksijo preteklega dela in načrte za prihodnost. Ker smo se s članicami Lokalne akcijske skupine odločile za odmevno praznovanje, od katerega naj bi čim več prebivalcev Škofje Loke kaj imelo, je bilo tudi priložnosti za razmislek o preteklem delu ogromno.

Lokalna akcijska skupina je v Škofji Loki organizirana drugače kot v večini slovenskih občin. Sestavljamo ga svetovalne delavke iz treh loških osnovnih šol, Vrtca Škofja Loka in Gimnazije Škofja Loka, strokovna delavka iz Centra za socialno delo Škofja Loka, občinska predstavnica ter prostovoljka, ki se sicer ukvarja s socialnim podjetništvom. Še pred mojo vključitvijo v Lokalno akcijsko skupino so se članice odločile, da bo delovanje usmerjeno v preventivne dejavnosti. Finance za projekte črpamo iz občinskega proračuna, delo vseh članic pa je prostovoljno. Lokalne akcijske skupine je nekdanj povezoval Urad za droge (od leta 1997), zdaj pa smo pod okriljem Ministrstva za zdravje oziroma Zavoda za zdravstveno varstvo Ravne. Članice spodbujamo in podpiramo preventivne dejavnosti, ki so usmerjene v zdravo in kakovostno življenje brez zasvojenosti. Temu »modus operandi« sledimo tudi v enaindvajsetem letu delovanja.

Naše glavno vodilo je zagotavljati otrokom, mladostnikom in njihovim staršem možnosti za kakovostno, zdravo in ustvarjalno življenje. Delo temelji na univerzalni preventivi, ki je široko usmerjena in namenjena najširši skupini ljudi in ki želi s svojimi sporočili in programi preprečiti uporabo nedovoljenih substanc.

Vsakoletne dejavnosti Lokalne akcijske skupine Škofja Loka

V načrtu vsakoletnih dejavnosti Lokalne akcijske skupine Škofja Loka so različne dejavnosti.

Naše glavno vodilo je zagotavljati otrokom, mladostnikom in njihovim staršem možnosti za kakovostno, zdravo in ustvarjalno življenje.

Vsako leto v sodelovanju s Športno unijo Slovenije organiziramo športno-rekreativno prireditev **Veter v laseh**. Prireditev je v Škofji Loki izjemno odmevna. Izvedemo jo v septembru, zasnovana pa je tako, da imajo vsa športna društva naše regije možnost predstaviti svoje dejavnosti. V prvih letih organizacije je bilo sodelujočih društev malo in tudi obisk ni bil ravno zavidljiv. Sedaj pa sodeluje več kot trideset društev (borilne veščine, plezanje, roket, prožne ponjave, nogomet, taborniki, skavti, košarka, gasilsko društvo, mala Planica idr.) in tudi obiskovalcev je zelo veliko. Ker so našemu delu zelo naklonjeni ravnatelji in ravnateljice loških šol, smo se že pred leti uspele dogovoriti, da dopoldan pridejo na prireditev vsi loški četrtošolci (dan dejavnosti), popoldan pa je prireditev namenjena širši javnosti. Športna društva poročajo, da imajo, odkar jih vabimo na Veter v laseh, precej več članov, kar pomeni, da dogodek pozitivno vpliva na športno aktivnost mladih. To pa je najboljša preventiva proti zlorabam drog. Kljub vsem pozitivnim dejstvom v povezavi z omenjenim projektom pa se organizatorke vsako leto srečujemo z določenimi težavami. Na nekatere se ne da vplivati, to je na primer vreme, na nekatere pa bi se dalo, pa se z njimi kljub temu soočamo vsako leto. Velik zalogaj je usklajevanje z društvi, ki imajo zelo različne zahteve. Koordinatorica želi ugoditi vsem, a se včasih zaplete, ker od nas pričakujejo financiranje prevoza rekvizitov ali plačilo honorarja za izvedbo delavnice. Ker dogodek organiziramo tudi v dopoldanskem času, moramo sodelujoče usklajevati svoje obveznosti v službah z delom na terenu. Sama sem zadnji dve leti ravno v času Vetr v laseh imela praktikante, ki so pomagali pri izvedbi projekta.

Družinska rekreacija poteka od začetka novembra do konca marca vsako soboto dopoldan v eni izmed lokalnih telovadnic. Cilj te dejavnosti je spodbujati zavest mladih staršev o pomenu aktivnega preživljanja prostega časa skupaj z otroki. Opažamo namreč, da veliko družin svoje otroke že zelo zgodaj vključuje v raznolike popoldanske dejavnosti, čas, ki ga preživijo z otroki, pa je vezan na večerne ure in nakupe. Dejavnost promoviramo na družabnih omrežjih in naši spletni strani, največjo reklamo pa nam naredijo družine, ki so vključene v to obliko

Vsako leto v sodelovanju s Športno unijo Slovenije organiziramo športnorekreativno prireditev Veter v laseh.



Slika 1: Družinska rekreacija (foto: Sabina Gabrijel)

druženja z otroki. Število družin, ki so vključene v družinsko rekreacijo, narašča, kar nas zelo veseli. Mlade družine se pod mentorstvom športnih pedagogov družijo, rekreirajo in povezujejo. V vseh letih izvajanja dejavnosti se je zamenjalo precej mentorjev oziroma izvajalcev rekreacije. Največkrat so to študentje športne vzgoje, ki pa potem, ko dobijo službe, prenehajo sodelovati. Iščemo jih prek poznanstev in do sedaj smo bile še vedno uspešne ter z njihovo strokovnostjo in zavzetostjo zelo zadovoljne. Plačujemo jih iz našega proračuna.

Pomembna dejavnost Lokalne akcijske skupine je organizacija **predavanj za starše**, ki vsako leto sledijo določeni vnaprej izbrani tematiki. V preteklem šolskem letu, ko smo zaznamovali dvajseto obletnico delovanja Lokalne akcijske skupine, so bili naši gostje zdravnica Sanela Banović, magister teologije in doktor znanosti s področja literarnih ved Karel Gržan ter filozofinja in sociologinja Renata Salecl. Predavatelje smo prosili, da v predavanjih povzamejo svoje razmišljanje o sreči.

Sanela Banović je svoje predavanje nasloвила **Skrb za zdravo zadovoljstvo ni luksuz**. Povedala je, da je skupina strokovnjakov napovedala, da bo leto 2020 leto depresij. Predavateljčin glavni cilj in želja sta, da strokovnjaki ne bi imeli prav. Žal ji je, da je tako, in v predavanjih uči, kako poskrbeti za lastno zadovoljstvo in srečo.

Cilj družinske rekreacije je spodbujati zavest mladih staršev o pomenu aktivnega preživljanja prostega časa skupaj z otroki.

Renata Salecl je svoje predavanje **Zanikanje in ignoranca** začela s tezo, da ljudje realnosti pogosto ne želimo videti in jo ignoriramo. To je obrambni mehanizem, ki nam omogoča, da je življenje bolj mirno in manj stresno. Raziskave so potrdile, da je v primeru bolezni nevednost lahko koristna. Bolniki, ki živijo v nevednosti, navadno živijo dlje kot tisti, ki želijo o svoji bolezni vse vedeti in takoj vse spremeniti. Takega načina soočanja z boleznijo je bilo več do devetdesetih let prejšnjega stoletja. V zadnjih letih pa imamo s pojavom neoliberalizma ljudje občutek, da imamo vse v svojih rokah in da je vse stvar racionalne presoje. Iz tega tudi izhaja nenehen občutek tesnobe in krivde, ki je najbolj prisoten pri starših. Kadar gre z otroki kaj narobe, imamo občutek, da smo slabo vzgajali in da težav ne bi bilo, če bi bili boljši starši.

Karel Gržan je v predavanju **Biti srečen ni dobiček, ampak odločitev** povedal, da je posameznik lahko srečen le, ko je sprejet v celovitosti svoje osebnosti. Starši otroku vedno želimo samo dobro, ko pa vidimo, da pri njem ni vse v redu, to v nas vzbudi nelagodje. Sprejemanje v celovitosti pomeni, da otroka sprejmeš tudi s tistimi področji, na katerih je nemočen. Ne prestrašiš se, ampak otroka objameš. Najtežje je namreč biti sam tam, kjer si šibek.

Vsako leto v novembru - mesecu preprečevanja zasvojenosti - organiziramo **strokovni posvet za vse svetovalne delavke naše regije**. Letos smo organizirale srečanje z Aleksandro P. Meško, specialistko klinične

psihologije, kognitivno in vedenjsko terapevko, transakcijsko terapevko, učiteljico in supervizorko transakcijske analize. Posvet je potekal na temo ravnanja ob pojavih anksioznosti in panike ter z načini in vrstami pomoči mladostnikom.

Dvajseta obletnica delovanja

Zaznamovanje dvajsete obletnice delovanja Lokalne akcijske skupine v Škofji Loki je obsegala mnogo dogodkov in dejavnosti. Prvi dogodek se je zgodil ravno v tednu, ko je Lokalna akcijska skupina dopolnila dvajset let. Organizirale smo **projekcijo nizozemskega filma Še žal ti bo (Spijt) in pogovor s strokovnjakinjo**. Film najstnikom na zanimiv način predstavi perečo problematiko nasilja v šoli in je odlična iztočnica za pogovor v razredu. Po filmu smo se pogovarjali z Ingrid Klemenčič, ki poleg tega, da je praktičarka socialna pedagoginja, tudi teoretično raziskuje nasilje med mladostniki, ter s Katjo Žugman, ki je predstavnica pedagoškega programa Kinodvora. Na dogodek smo posebej vabile svetovne delavce in učitelje naše regije, bivše člane Lokalne akcijske skupine ter občinske predstavnike. Cilj dogodka je bil predstaviti šolskim delavcem možnosti za preventivno delovanje na področju medvrstniškega nasilja. Tako smo sledile našemu motu, da je preventiva najboljše kurativa.

Odločile smo se, da bomo vse leto enkrat mesečno v **Gorenjskem glasu objavljale svoja razmišljanja v povezavi s svojo stroko in področjem, za katerega je vsaka članica zadolžena**. Objavila sem spodnje razmišljanje.

Šolska uspešnost kot preventivni dejavnik zdravega otroštva in mladostništva

Raziskave potrjujejo, da šolska neuspešnost povečuje nevarnost za zlorabo drog in nezdravo življenje v obdobju mladostništva. Tega dejstva se učitelji in svetovalni delavci dobro zavedamo. Trudimo se, da bi storili vse, kar je v naših močeh, da bi bili učenci in dijaki uspešni oziroma da bi razred ali letnik zaključili v skladu s svojimi željami. Večina šol učencem pomaga z učno pomočjo učiteljev, delavnicami za uspešno in učinkovito učenje, vrstniško učno pomočjo ter spodbujanjem in motiviranjem.

Kaj pa lahko naredimo doma? V svoji dvajsetletni karieri v šolstvu sem spoznala zelo raznolike družine z različnimi vrednotami. Naši pogovori so se pogosto vrteli okrog različnih dilem.

Ali naj starši pomagajo svojim otrokom pri učenju? Če da, do kdaj?

Mislim, da bi starši svojim otrokom morali vedno pomagati. Dokler znajo in zmorejo, naj pomagajo pri učenju. Ne mislim na izdelovanje plakatov ter govornih nastopov in pisanju spisov. Govorim o tem, da otroka pred ocenjevanjem starši lahko vprašajo, mu ob nerazumevanju snovi pomagajo kaj razložiti, in o tem, da lahko otroku še kako pomagamo z organizacijo obveznosti, časa in prostora. Če starši ne znajo pomagati na omenjeni način, pa naj pomagajo s prisotnostjo, spodbudo in skrbjo. Starši naj bi po mojem mnenju aktivno spremljali otrokovo šolsko delo in mu po potrebi pomagali do konca srednje šole. Če je bila v družini taka navada že v osnovni šoli in če sama pomoč ni omejena zgolj na to, da otroka podimo v sobo, tudi v srednješolskem obdobju ne bo težav s tem. Naj poudarim, da je spremljanje otrokovega šolskega dela tudi odličen način ohranjanja odnosa z otrokom oziroma mladostnikom, po katerem marsikateri starši mladostnikov tako zelo hrepenijo.

Ali so počitnice in vikendi namenjeni samo počitku, sprostitvi ali tudi učenju?

Čeprav nekateri psihologi menijo, da morajo biti med vikendi in počitnicami otroci povsem prosti, pa sama ne mislim tako. Sploh pri gimnazijah se mi zdi izredno pomembno, da jim damo čas za opravljanje obveznosti tudi med vikendi, saj imajo mnogi med tednom športne treninge ali obiskujejo glasbeno šolo in jim časa za šolsko delo zmanjka. Med vikendom lahko pridejo na tekoče z domačimi nalogami in na zeleno vejo s ponovitvijo snovi za posamezne predmete. Poleg tega morajo pogosto pripraviti obsežnejše naloge, kot je npr. domače branje literarnega dela. To zbrano in skoncentrirano med tednom težko opravijo.

Razumevanje v družini pomeni, da upoštevamo želje in potrebe vseh družinskih članov. Če smo imeli navado, da vsak vikend hodimo na izlete, je prav, da kdaj kakšnega izpustimo, če otrok zaradi šolskih obveznosti nima časa. S tem razvijamo vrednote znanja in izobrazbe, pa tudi odgovornost, predanost in fleksibilnost. Stare navade nas ne smejo omejevati. Včasih je treba spremeniti celo način preživljanja počitnic. Kdaj pa kdaj se je med prostimi dnevi pač treba učiti ali izdelati seminarsko nalogo in predstaviti Kamenjak ali kakšno drugo priljubljeno počitniško destinacijo. To se mi zdi precej bolje, kot pa da mladostnika pustimo doma, ker njegovi načrti niso skladni z našimi. Verjemite mi, še kako potrebujejo našo prisotnost, tudi če velikokrat kažejo nasprotno.

Zakaj ne pisati lažnih opravičil?

Pomembno je, da otroke učimo, naj se svojih obveznosti lotevajo po principu boja in ne po principu bega. Pisanje >

opravičil, ker se otrok doma uči z inštruktorjem ali ker še ne zna dovolj, ni smiselno in dolgoročno ne prinaša koristi. Poleg tega tako otroka učimo, kako se izogibati obveznostim, in ne, kako zagristi v problem in se z njim pogumno spopasti.

Da bomo tako v šolah kot tudi doma delovali čim bolj preventivno, napolnimo svoje domove s skrbjo in upoštevanjem potreb vseh družinskih članov. Ne zbujajmo slabih občutkov drugim, če bomo sami morali načrte prilagoditi, skuhamo kaj dobrega in za dobro počutje skočimo na bližnji hrib.

Vsakoletno strokovno srečanje za svetovalne delavke in svetovalne delavce smo razširile v celodnevno izobraževanje za vse pedagoške delavce našega kraja. Seminar smo poimenovali **Uporabljam možgane, kaj pa ti?** Časovno smo ga umestile v mesec preventive, torej v november. Predavatelji na tem izobraževanju so bili dr. Tina Bregant, dr. med., spec. pediatrije, MAES terapevt, prof. dr. Zvezdan Pirtošek, dr. med., spec. Nevrologije, ter Andreja Vukmir Brenčič, specialistka zakonske in družinske terapije. Prijavilo se je 206 učiteljev iz našega kraja, udeležilo pa se jih je le peščica manj. Pa zaključenem izobraževanju smo pripravile tudi elektronsko evalvacijo. Učitelji so bili nad izobraževanjem navdušeni in so izrazili željo po organizaciji takih izobraževanj tudi v prihod-

Vsakoletno strokovno srečanje za svetovalne delavke in svetovalne delavce smo razširile v celodnevno izobraževanje za vse pedagoške delavce našega kraja.

nje. To pobudo smo prenesle ravnateljem, vendar je niso sprejeli. Članice vidimo v skupnih izobraževanjih tudi možnost za identifikacijo težav, vezanih na naše okolje. Pripravljene smo bile izvesti izobraževanje na podlagi želja pedagoških delavcev našega kraja, vendar podpore žal ni bilo. Mogoče bo za tovrstno druženje priložnost ob naslednjem jubileju. Naj dodam še to, da so učitelji in učiteljice v evalvacijski anketi v rubriki *Bi rad/rada še kaj dodal/dodala* napisali veliko spodbudnih besed in čestitk ob našem jubileju, kar nam je dalo nov zagon za delo znotraj tega občinskega telesa.

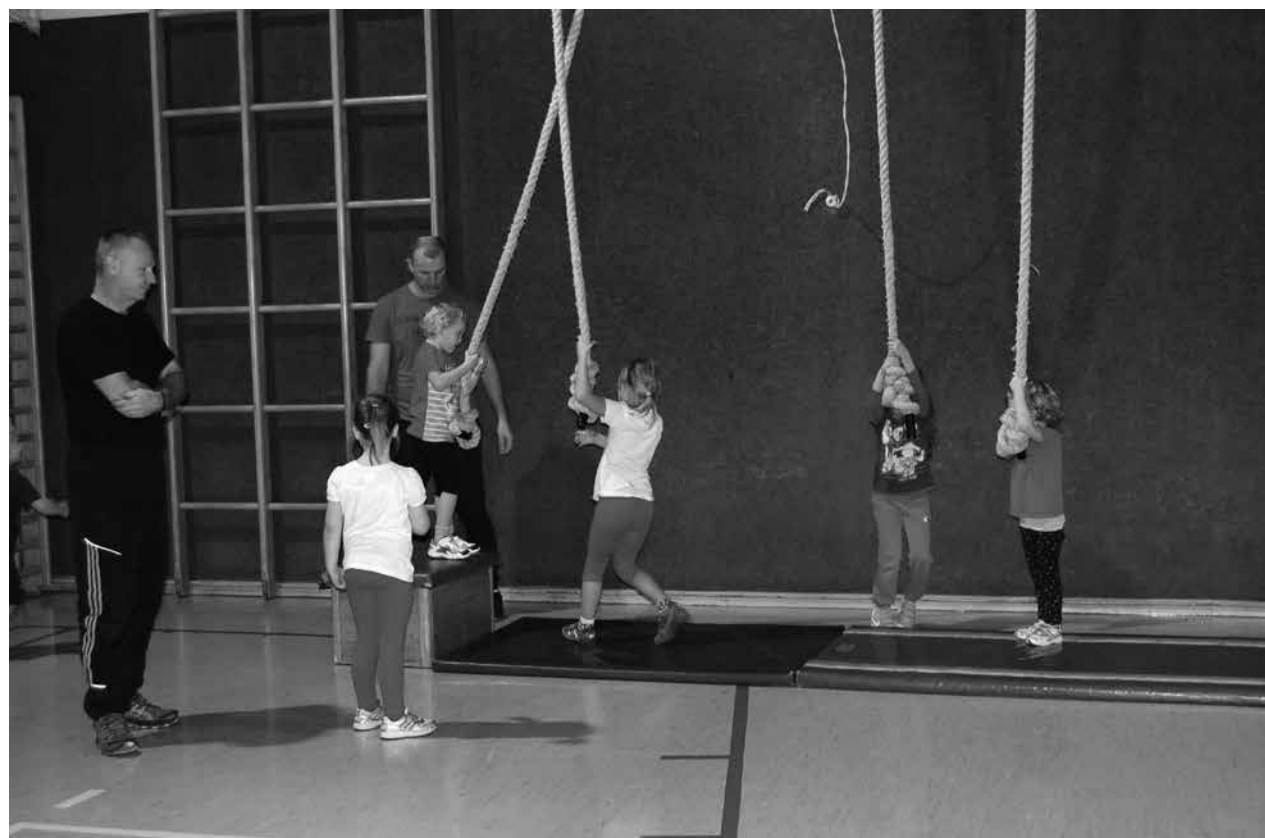
Kaj pa v prihodnje

Z aprilom se je vsem članicam iztekel mandat, ker smo vedno imenovane za čas mandata župana. Konec maja nas je novi župan povabil na konstitutivno sejo in predlagal, da delo nadaljujemo. Vesele smo bile povabila in tudi dejstva, da so se naši ekipi pridružile tri nove članice. Oblikovale smo okvirni načrt za delo v tem mandatu in se dogovorile, da se še pred poletjem dobimo in izdelamo natančen načrt dela za prihodnje šolsko leto.

Zaenkrat smo odločene, da z vsemi rednimi dejavnostmi nadaljujemo, ponovno pa se bomo lotile projekta Oživimo igrišča, ki smo ga že izvajale pred leti. Gre za to, da štiri sobote zapored na enem izmed loških igrišč s prostovoljci izvajamo razne igre na pros-



Slika 2: Prireditev Veter v laseh (foto: Sabina Gabrijel)



Slika 3: Dejavnosti na družinski rekreaciji (foto: Sabina Gabrijel)

tem. Namen je, da otroke odtrgamo od računalniških zaslonov in telefonov ter jih spravimo na zrak med vrstnike. Prostovoljce bomo iskali med gimnazijci. Ko smo ta projekt izvajale pred nekaj leti, smo jih brez težav dobile. Za dodatno motivacijo jim bomo ponudile izobraževanje, ki ga izvajajo strokovni delavci Slovenske filantropije. Pri usposabljanju ne gre za pridobivanje specifičnih znanj iz iger na prostem, načrt delavnic in dejavnosti sestavimo že v šoli v času priprav. Med usposabljanjem prostovoljce seznanimo z mehanizmi motivacije, specifično odnosa med prostovoljcem in uporabnikom, pravicami in odgovornostmi enega in drugega, načini komuniciranja in predvsem z etičnimi načeli. Usposabljanje

Med usposabljanjem prostovoljce seznanimo z mehanizmi motivacije, specifično odnosa med prostovoljcem in uporabnikom, pravicami in odgovornostmi enega in drugega, načini komuniciranja in predvsem z etičnimi načeli.

prostovoljca opozori na morebitne neprijetnosti, ki bi se lahko zgodile ob izvajanju prostovoljskega dela, in usmerja njegovo ravnanje.

Postavile smo tudi temelje za sistematično vzgojo za nenasilje s pomočjo ogledov filmov, primernih za posamezne generacije otrok, in s pogovorom o filmu s strokovnjakom. Zaenkrat zbiram ideje za filme, strukturo vodenih pogovorov za posamezno triletnje pa imamo že postavljeno. Hkrati nas izjemno veseli, da imamo podporo vseh ravnateljev osnovnih šol.

Glede na naše bogate izkušnje in kar dolgo zgodovino sodelovanja v Lokalni akcijski skupini mislim, da nam idej za delo ne bo zmanjkalo. Upam le, da ne bo usahnila podpora vodstev šol in občine. Brez te namreč izgine vsaka možnost preventivnega delovanja v šolah v času pouka.

Pregled delovanja Društva psihologov Slovenije in Sekcije za vzgojo in izobraževanje

Pripravila: **DR. MOJCA JURIŠEVIČ**¹

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Društvo psihologov Slovenije ali krajše DPS je prostovoljno strokovno združenje slovenskih psihologov, ki danes šteje več kot sto aktivnih članov, občasno pa se v dejavnosti DPS vključuje še preko petsto kolegic in kolegov, kar je dobra četrtnina vseh slovenskih psihologov. Poleg rednih članov, univerzitetnih diplomiranih psihologov oz. magistrrov psihologije se v DPS kot pridruženi člani vključujejo tudi posamezniki, ki so končali prvostopenjski študijski program psihologije, drugi strokovnjaki, ki delajo na sorodnih področjih, in tuji državljani, ki so psihologi in nimajo nostrificirane diplome.

DPS je bilo ustanovljeno leta 1954 kot Slovenska sekcija Združenja psihologov Jugoslavije, nato pa se je skozi desetletja razvijalo in postopno oblikovalo današnjo podobo. Prvi predsednik DPS je bil vsestransko kulturno angažirani in mednarodno uveljavljeni prof. dr. Mihajlo Rostohar, med drugim tudi glavni pobudnik za ustanovitev slovenske univerze v Ljubljani ter oddelka za psihologijo na filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

¹ Prof. dr. Mojca Juriševič, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, članica DPS, predsednica Sekcije psihologov v vzgoji in izobraževanju (2015-2019).

Temeljne naloge DPS v skladu z določili Statuta DPS in etičnimi načeli Kodeksa poklicne etike psihologov so:

- aktivno povezovanje in spodbujanje sodelovanja psihologov z namenom uveljavljanja psihološke stroke in kompetenc psihologov, nudenje medsebojne strokovne podpore, izobraževanja, usposabljanja in informiranja psihologov ter krepitev identitete psihologov,
- sodelovanje pri ohranjanju, bogatenju in razvijanju psihološke znanosti in stroke ter skrb za kakovost izvajanja psihološke dejavnosti na področju Slovenije,
- promoviranje psihološke dejavnosti v Sloveniji, informiranje in pojasnjevanje psiholoških spoznanj širši javnosti oz. različnim javnostim,
- povezovanje s strokovnimi združenji znotraj države in mednarodno ter skrb za poenotenje z evropskimi oz. mednarodnimi kriteriji in standardi.

»Spoštovanje človekovih pravic je temeljno načelo psihološke etike in je osrednje vodilo psihološke obravnave. /.../« (Kodeks poklicne etike psihologov 2018, str. 3).

»Spoštovanje človekovih pravic se v psihološki obravnavi, pri varovanju sredstev za psihološko ocenjevanje ter pri izvajanju raziskav uveljavlja tako, da se obravnavancem zagotavlja dostojanstvo, spoštovanje, enakovrednost, enakopravnost, seznanjenost, zasebnost, zaupnost, strokovnost obravnave ter svobodno odločanje in možnost izbora, kar velja smiselno tudi za raziskave in delo z živalmi.« (Kodeks poklicne etike psihologov 2018, str. 3).

DPS deluje kot nevladno, neprofitno in nestransko združenje, ki svoje člane povezuje za delo po različnih področjih psihologije v šest strokovnih sekcij, in sicer v sekcijo psihologov v socialnem varstvu, sekcijo psihologov v medicini dela, prometa in športa, sekcijo za psihoterapijo in psihološko svetovanje, sekcijo za športno psihologijo, sekcijo psihologov v vzgoji in izobraževanju in sekcijo za psihologijo dela in organizacije. Aktualne strokovne probleme, ki zahtevajo interdisciplinarni pristop, DPS rešuje na ravni različnih stalnih ali občasnih komisij - znotraj komisije za etična vprašanja, komisije za psihodiagnostična sredstva, komisije za izvedenstvo na področju psihologije družine in drugih.

Aktivnosti DPS so mnogovrstne in segajo na različna področja psihološke znanosti in stroke. Med drugim je DPS v svoji preteklosti organiziralo različne dogodke, med največjimi sta zagotovo kongresa jugoslovanskih psihologov (1960, 1970) ter sedem kongresov slo-

venskih psihologov (od leta 1995 naprej). Od leta 1973 DPS kontinuirano prireja letna posvetovanja (današnji t. i. Dnevi psihologov), v zadnjih letih pa tudi mesečna srečanja, na katerih se člani lahko seznanjajo in poglabljajo v aktualne strokovne teme ter razvijajo psihološki diskurz. Poleg tega DPS od leta 1992 izdaja mednarodno priznana revijo Psihološka obzorja/Horizons of Psychology ter je s Slovenskim filozofskim društvom soizdajatelj revije Anthropos.

DPS je včlanjeno v Evropsko zvezo psiholoških združenj (EFPA - European Federation of Psychologists' Associations) in v Mednarodno unijo psiholoških ved (IUPSyS - International Union of Psychological Science), občasno pa sodeluje tudi s posameznimi nacionalnimi psihološkimi združenji znotraj EU in z Ameriško psihološko zvezo (APA - American Psychological Association).

Na nacionalni ravni DPS tesneje sodeluje z univerzami v Ljubljani, Mariboru in Kopru oz. z njihovimi oddelki za psihologijo v okviru posameznih fakultet. Sodeluje tudi z nacionalnim odborom za podeljevanje evropskih certifikatov iz psihologije oz. certifikatov EuroPsy, ki so temeljni evropski standard kvalifikacije psihologov pod okriljem Evropske zveze združenj psihologov (EFPA) (t. i. evropska poklicna izkaznica, ki omogoča mobilnost psihologov znotraj EU). Kot projektni partner je bil DPS v letih 2015/16 vključen tudi v projekt Supervizirana praksa psihologov: Razvoj programa usposabljanja mentorjev in modela supervizirane prakse oz. krajše SUPER PSIHOLOG, katerega osnovni namen je bil z usposobljenimi mentorji psihologom začetnikom omogočiti čim bolj kakovosten začetek opravljanja psihološkega dela. Projekt se je sicer formalno zaključil v letu 2016, njegovi izsledki so bili leta 2017 tudi odmevno predstavljeni na mednarodni konferenci o supervizirani praksi psihologov v Ljubljani. Kljub temu aktivnosti za zagotavljanje kakovosti modela vzdržne in trajnostne supervizirane prakse v okviru DPS še potekajo ter se nadalje razvijajo. Ne nazadnje velja omeniti, da je DPS v letu 2017 uspešno sodelovalo z Ministrstvom za pravosodje RS pri pripravi strokovnih smernic in kriterijev za izbor novih sodnih izvedencev za področje psihologije družine in z Ministrstvom za zdravje pri pripravi Resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018-2028.

Sekcija psihologov v vzgoji in izobraževanju

Za bralce revije velja posebej izpostaviti sekcijo DPS, ki združuje vse psihologe, aktivne na področju vzgoje in izobraževanja od predšolske ravni navzgor po vzgojno-izobraževalni vertikali; večinoma so to psihologi, ki delujejo v okviru šolskih svetovalnih služb, in tisti, ki poučujejo psihologijo. V Sloveniji je bilo po podatku >

Statističnega urada RS v šolskem letu 2017/18 na področju vzgoje in izobraževanja zaposlenih 240 psihologov (osebna komunikacija, junij 2018), od tega jih trenutno dobri dve tretjini sodeluje v sekciji.

Sekcija letno organizira dve strokovni srečanja, na katerih se člani informirajo o delovanju DPS in obravnavajo aktualne probleme s področja vzgoje in izobraževanja. V zadnjem obdobju so bile to teme: anksioznost v šoli, problematika otrok in mladostnikov z motnjami avtističnega spektra, pomnjenje in pomembna psihološka načela učenja in poučevanja, perfekcionizem pri učenju, sodelovanje med psihologi z vzgojno-izobraževalnega in kliničnega področja ter ustvarjalno mišljenje. Sekcija spodbuja psihologe za odgovorno strokovno delo in raziskovanje lastne prakse, občasno se vključuje v različne projekte DPS ali sorodnih ustanov in (so)organizira izobraževanja v okviru stalnega strokovnega razvoja. Poleg tega se člani sekcije udeležujejo rednih mesečnih srečanj in drugih dogodkov, ki jih organizira DPS, ter so aktivni v različnih organih DPS. Sekcija sodeluje tudi s sekcijami šolskih psihologov v okviru Hrvaškega psihološkega društva.

V zadnjem letu so bili člani sekcije najbolj aktivni na področju prepoznavanja in opredeljevanja del in nalog ter kompetenc psihologov na področju vzgoje in izobraževanja. Empirična analiza, opravljena med člani sekcije na podlagi primerjave s kompetenčnim modelom EuroPsy iz leta 2017 (glej tudi poročilo s strokovnega srečanja Dnevi psihologov 2017) je namreč pokazala, da so v seznamu del in nalog šolskega sve-

tovalnega delavca te za psihologe mestoma premalo jasne, konkretne in/ali pomanjkljivo opisane. Psihološka stroka ocenjuje, da to škodi nujno potrebnemu nemotenemu in kakovostnemu psihološkemu delu na področju vzgoje in izobraževanja, zato bo sekcija v prihodnje še intenzivirala svoje delovanje s ciljem ustreznega pojasnjevanja oz. zagovorništva del in nalog ter kompetenc psihologov v komunikaciji z različnimi skupinami deležnikov (npr. učitelji, šolski svetovalni delavci, ravnatelji, odločevalci).

Kaj DPS čaka v prihodnje

Na prednostni listi DPS so za leto 2019 poleg rednih, zgoraj opisanih utečenih dejavnosti in dogodkov različne akcije, povezane s sprejetjem Zakona o psihološki dejavnosti. Ta bo, težko pričakovan po dolgih letih priprave in usklajevanj, omogočil ustrezno priznanje psihološke stroke in zaščito svojim članom in uporabo psiholoških storitev na sistemski ravni.

Pomembna naloga je bila tudi organizacija 8. kongresa psihologov Slovenije, ki je v drugi polovici septembra potekal pod naslovom *Obrazi nasilja - izzivi psihologije*, ter nadaljevanje priprav na 17. evropski kongres psihologov leta 2021, ki bo v organizaciji DPS potekal v Ljubljani in na katerem pričakujejo prek dva tisoč psihologov z vsega sveta.

Vabljeni k udeležbi na dogodkih Društva psihologov Slovenije in k spremljanju njegovih aktivnosti.

Viri

1. American Psychological Association. Dostopno na: <http://www.apa.org/>.
2. Anthropos: časopis za psihologijo in filozofijo in sodelovanje humanističnih ved. Dostopno na: <http://www.anthropos.si/>.
3. Arhiv Društva psihologov Slovenije.
4. Arhiv Sekcije psihologov v vzgoji in izobraževanju DPS.
5. Društvo psihologov Slovenije. Dostopno na: <http://www.dps.si/>.
6. Društvo psihologov Slovenije (2014). *Statut Društva psihologov Slovenije*. Dostopno na: <http://www.dps.si/wp-content/uploads/2017/02/Statut-DPS-december2014-podpisano.pdf>.
7. Društvo psihologov Slovenije (2018). *Kodeks poklicne etike psihologov*. Dostopno na: http://www.dps.si/wp-content/uploads/2018/06/KPE_2018.pdf.
8. European Federation of Psychologists' Associations. Dostopno na: <http://www.efpa.eu/>.
9. Evropski certifikat iz psihologije. Dostopno na: <https://www.europsy.si/>.
10. International Union of Psychological Science. Dostopno na: <http://www.iupsys.net/home/index.html>.
11. Podlessek, A. in Jurišević, M. (2017). Poročilo s strokovnega srečanja Dnevi psihologov 2017. *Psihološka obzorja*, 26, 111-116. Dostopno na: http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2017/podlessek_jurisevic.pdf.
12. Psihološka obzorja/Horizons of Psychology. Dostopno na: <http://psiholoska-obzorja.si/>.
13. Supervizirana praksa psihologov: Razvoj programa usposabljanja mentorjev in modela supervizirane prakse. Dostopno na: <http://www.superpsiholog.si/>.



Intervizijska srečanja strokovnih delavcev Vzgojnega zavoda Kranj in svetovalnih delavcev osnovnih šol v Kranju in okolici

MAG. ANDREJ GREGORAČ

Vzgojni zavod Kranj

Uvod

Osnovna šola Simona Jenka Kranj in Vzgojni zavod Kranj sta leta 2015 začela poskusno izvajati intervizijska srečanja strokovnih delavcev Vzgojnega zavoda Kranj in svetovalnih delavcev osnovnih šol v Kranju in okolici. V šolskem letu 2015/16 so srečanja potekala v okviru vsebin projekta NasVIZ: sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ, katerega nosilec je bil Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, Vzgojni zavod Kranj in Osnovna šola Simona Jenka Kranj pa sta bila partnerja v projektu.

V letošnjem šolskem letu nadaljujemo že četrto sezono intervizijskih srečanj. V tem času so srečanja doživela nekaj sprememb, njihov namen pa je še vedno enak: izme-



POROČILA

njava izkušenj, strokovnih mnenj, primerjava praks ter oblikovanje smernic in drugačnih pristopov za delo z vedenjsko zahtevnejšimi otroki v šolah in stanovanjskih skupinah s poudarkom na sodelovanju in mreženju med različnimi strokovnimi službami.

Pregled začetkov in razvoj intervizijskih skupin

Pred začetkom šolskega leta 2015/16 sta OŠ Simon Jenko in VZ Kranj v okviru že omenjenega projekta poslala vabilo za intervizijska srečanja osnovnim šolam v Kranju in Škofji Loki ter nekaterim šolam v bližnji okolici Kranja. Za strokovne delavce VZ Kranj je bilo obiskovanje intervizijskih srečanj v prvem letu del službene obveze. Načrtovali smo, da bi oblikovali dve intervizijski skupini, ki bi šteli pet do deset strokovnih delavcev, kar naj bi bilo optimalno število za tovrstno strokovno delo. Koordinacijo skupin sta prevzela mag. Ingrid Klemenčič iz OŠ Simona Jenka in mag. Andrej Gregorač iz VZ Kranj. Skupine bi sestavljali tako strokovni delavci VZ Kranj kot svetovalni delavci osnovnih šol v približno enakem številu.

Odziv na povabilo šol je močno preseglo naša pričakovanja, saj se je na srečanja po prvem povabilu prijavilo več kot 70 strokovnih delavcev. Zaradi tega smo na začetku strokovne delavce razdelili v tri skupine, vsaka pa je štela več kot 20 članov. Srečanja v šolskem letu 2015/16 smo začeli z uvodnim predavanjem dr. Alenke Kobolt, ki je bilo namenjeno spoznavanju problematike čustvenih in vedenjskih motenj pri otrocih in mladostnikih. Nato smo vsak mesec izvedli srečanje za vsako skupino, vse skupine pa sta koordinirala že omenjena koordinatorja. Vsaka skupina je imela pred srečanjem nalogo, da pripravi opis primera, ki ga bomo obravnavali. Večina primerov je prihajal iz šolskega prostora, se je pa število aktivnih udeležencev na srečanjih bistveno zmanjšalo po uvodnem srečanju. Še vedno so skupine štejele med 15 in 20 članov. Da bi srečanja vsebinsko in organizacijsko potekala najbolj optimalno, smo za analizo primerov uporabljali t. i. metodo funkcionalna analiza vedenja (FAV).

Nekako sredi šolskega leta smo ponovno izvedli skupno srečanje vseh skupin, in sicer smo pripravili predavanje kriminalistike, ki se ukvarja z obravnavo mladostnikov. Na koncu srečanj smo pripravili evalvacijsko srečanje in aplicirali tudi vprašalnik glede poteka srečanj. Analiza odgovorov na vprašanja je pokazala več značilnosti poteka evalvacijskih srečanj.

Prva značilnost je bilo izredno dihotomno doživljanje intervizijskih srečanj. Svetovalni delavci z osnovnih šol so intervizijska srečanja doživljali kot nekaj izjem-

no pozitivnega, saj so na srečanjih poleg izmenjave izkušenj dobili veliko novih informacij in koristnih napotkov v povezavi z delom z zahtevnejšimi otroki v šoli. Spoznali so različne nove tehnike in metode dela ter pridobili tudi potrditve, da so v nekaterih primerih obravnavo otroka speljali pravilno. Osnovni problem, ki se je izkazal pri njihovem delu na splošno, je bilo to, da so pri svojem delu bolj kot ne osamljeni. To pomeni, da večina dela poteka individualno. Večina otrok se v teh primerih zelo hitro poveže s svetovalnim delavcem in individualno delo je lahko zelo uspešno. Problem pa je, da otrok večino časa preživi v skupini vrstnikov, največ v razredu, kjer je pomembna vloga določenega učitelja ali učiteljice, delo pa se nanaša na skupino in skupinsko dinamiko. Tu je večina otrok težko spreminjalo svoje vedenje ali pa sploh ni spreminjalo svojega vedenja, ki je bilo še vedno moteče. Pri delu z učitelji so bili svetovalni delavci bolj kot ne neuspešni. Pri tem so navajali različne razloge.

Svetovalni delavci z osnovnih šol so intervizijska srečanja doživljali kot nekaj izjemno pozitivnega, saj so na srečanjih poleg izmenjave izkušenj dobili veliko novih informacij in koristnih napotkov v povezavi z delom z zahtevnejšimi otroki v šoli.

Na drugi strani je večina strokovnih delavcev VZ Kranj intervizijska srečanja doživljala kot nekaj, kar jim ni prineslo nobenega dodatnega znanja, izkušenj, skratka zelo malo dodane vrednosti. Strokovni delavci VZ Kranj so bili mnenja, da vsa znanja, metode in tehnike dela že poznajo in jih redno uporabljajo pri svojem delu v stanovanjskih skupinah.

Redki so poročali, da so jim intervizijska srečanja dala uvid v delo na šolah in vloge svetovalne službe pri obravnavi šolske problematike otrok, ki so v stanovanjskih skupinah.

Oba koordinatorja sta pri evalvaciji ugotovila, da so bile skupine prevelike, da bi lahko potekalo kakovostno in poglobljeno delo v obliki intervizije. Poleg tega sta koordinatorja ugotovila, da so intervizijska srečanja kljub evalvaciji strokovnih delavcev VZ Kranj zelo dobrodošla oblika strokovnega sodelovanja med dvema zelo različnima institucijama, ki se pri svojem delu srečujeta z otroki in mladostniki, ki zaradi svojih značilnosti potrebujejo drugačno obravnavo, več pozornosti in drugačne pristope v obravnavah. Prednost obeh koordinatorjev je namreč bila, da sta bila prisotna na srečanjih vseh treh intervizijskih skupin, tako da sta lahko poleg vsebinskih razlik med skupinami opazovala tudi dinamiko znotraj vseh treh skupin, ki je bila zelo različna. Iz celotne izkušnje sta izluščila, da je za uspešno, kakovostno in optimalno načrtovano delo nujen pogoj, da se v obravnavo vključujejo vsi, ki delajo z otrokom. Izrednega pomena je kontinuiteta dela, in brez povezanosti vseh vključenih se ta ne vzpostavi.

vi. Za uspešen razvoj otroka in premagovanje čustvenih in vedenjskih motenj, ki jih ima, ni zadosti, da en ali dva strokovna delavca vodita obravnavo za otroka, pa četudi je ta izredno kakovostna. Posebnega pomena je prenos izkušenj in znanja, ki ga otrok pridobi v individualni obravnavi, v skupinsko dinamiko z vrstniki v razredu ali zunaj njega. Za to pa je treba opraviti določene prilagoditve na vseh ravneh oziroma pri vseh deležnikih, ki so povezani z obravnavo otroka.

Oba koordinatorja sta pri evalvaciji ugotovila, da so bile skupine prevelike, da bi lahko potekalo kakovostno in poglobljeno delo v obliki intervizije.

S temi izhodišči smo začeli z načrtovanjem intervizijskih srečanj v šolskem letu 2016/17. Že pri samem načrtovanju smo opravili nekaj sprememb, in sicer so se strokovni delavci VZ Kranj v procese intervizije vključevali po lastni presoji, še vedno pa v okviru službe. K sodelovanju pa smo povabili le šole, s katerimi VZ Kranj bolj ali manj intenzivno sodeluje, saj smo v tem prepoznali dodano vrednost pri načrtovanju skupnih obravnav zahtevnejših otrok, tako v šolah kot v stanovaljskih skupinah.

V šolskih letih 2016/17, 2017/18 in 2018/19, ko nadaljujemo delo v enaki obliki, sta se oblikovali dve intervizijski skupini. V vsaki delujeta dva strokovna delavca VZ Kranj in tri do šest svetovalnih delavcev osnovnih šol. Skupini sta tako oblikovani optimalno za intenzivno in kakovostno delo. V obeh skupinah se je zgradila določena stopnja zaupanja med sodelujočimi, kar je nujno za uspešno skupinsko delo. Ena skupina je srečanja v obeh šolskih letih načrtovala tako, da so srečanja potekala na vseh šolah, s katerih prihajajo udeleženci srečanj. Druga skupina je v šolskem letu 2016/17 vsa srečanja opravila v prostorih VZ Kranj. Ker smo na skupni interviziji po koncu šolskega leta 2016/17 ugotovili, da je rotiranje prostora srečanj boljši način, je v letih 2017/18 in 2018/19 tudi druga skupina začela rotirati prostore srečanj v šolah, iz katerih prihajajo udeleženci. Tako še bolj podrobno spoznamo šolska okolja in možnosti, ki jih ta ponujajo za delo z otroki.

V šolskem letu 2018/19 je ena skupina k sodelovanju povabila tudi strokovne delavce Centra za socialno delo Gorenjska, Enota Kranj, saj smo ugotavljali, da sta delovanje in pristojnosti centrov za socialno delo tudi pomemben del mreže, ki skrbi za obravnavo otrok in mladostnikov. Poleg strokovnih delavcev

Posebne pomena je prenos izkušenj in znanja, ki ga otrok pridobi v individualni obravnavi, v skupinsko dinamiko z vrstniki v razredu ali zunaj njega.

centra za socialno delo smo na eno od srečanj povabili tudi strokovne delavke komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami iz enote v Kranju, saj smo želeli skupaj pogledati možnosti sodelovanja tudi na tem področju. S tem smo vsi skupaj dobili vpogled v kompleksno organizacijo pomoči za otroke s posebnimi potrebami s poudarkom na organizaciji pomoči za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Sklepne ugotovitve

Kljub temu da se je glede na prvotni odziv povabilu za intervizijska srečanja število udeležencev v sedanji obliki bistveno zmanjšalo na približno 15 udeležencev, se sedanja oblika dela kaže kot najbolj optimalna. Hkrati se je izkazalo, da se lahko to uveljavi kot model izpeljave intervizijskih srečanj, ki je preprosto in hitro prenosljiv na različne vzgojno-izobraževalne zavode. Ključne premise za izvajanja tovrstnega dela so:

1. Bistveno je, da nekdo prevzame pobudo in koordinacijo, izbere skupino udeležencev, ki izvaja intervizijska srečanja, in srečanja izvaja strokovno in profesionalno.
2. Zelo pomembno je, da vodstvo vzgojno-izobraževalnega zavoda prepozna tovrstno obliko strokovnih srečanj kot nekaj, kar je strokovno delo in kar prinaša dodano vrednost v vsako organizacijo z vidika novih izkušenj, učenja novih oblik in metod dela ter zaradi mreženja ustanov, kar je v izrednih okoliščinah izjemnega pomena.
3. Pomembno je zagotoviti prostor. Rotacija med vzgojno-izobraževalnimi zavodi, iz katerih prihajajo udeleženci, se je izkazala kot zelo dobra rešitev.
4. Vloga koordinatorja je tudi skrb, da ima vsak udeleženec srečanj enake možnosti za svojo participacijo, da med udeleženci vlada spoštovanje in zaupanje ne glede na različnost mnenj, ki jih udeleženci imajo.
5. Zelo pomembno je uvodno srečanje, na katerem se postavijo vsi pogoji za organizacijo srečanj, s katerimi se vsi udeleženci strinjajo, in pa zadnje - evalvacijsko srečanje, ki je nekakšen pregled celoletnega dogajanja in hkrati izhodišče za naprej.
6. Pomembno je varstvo podatkov. Kljub temu da vsi poznamo zakonodajo s tega področja, je vseeno treba večkrat opozoriti, da gre za osebne podatke, ki nikakor ne smejo biti obravnavani v javnosti, niti ne smejo vplivati na kakršno koli obravnavo otroka zunaj pristojnih institucij.

Ugotovitve koordinatorjev so bile tudi, da intervizijska srečanja:

1. Omogočajo večje povezovanje - mreženje med osnovnimi šolami in stanovanjskimi skupinami VZ Kranj ter centrom za socialno delo.
2. Z mreženjem omogočajo sodelovanje in podporo v izrednih okoliščinah z namenom iskanja optimalnih rešitev vzgojno-izobraževalnih izzivov.
3. Omogočajo dodaten vpogled v neposredno delo in možnosti za delo z otroki z vidika osnovnih šol, vzgojnega zavoda in centrov za socialno delo.
4. Omogočajo primerjavo različnih rešitev v obravnavah posameznih primerov. Zakonodaja namreč precej ozko predvideva obravnavo v določenih primerih, zato je zelo pomembno, kakšne rešitve v najširšem pogledu so možne pri vzgojno-izobraževalnem delu v obeh ustanovah.
5. Strokovnih delavcem prinašajo občutek, da pri svojem delu niso sami, ampak da se lahko pri načrtovanju in izvajanju dela povezujejo in sodelujejo z drugimi strokovnimi delavci v okviru lastne ustanove ali zunaj nje.

Pri analizi intervizijskih srečanj je zelo pomembna ugotovitev oziroma bolj že odgovor na vprašanje o vzgojni vlogi šole na splošno, kar je v zadnjem času zelo pogosto problematizirano. Pri tem bi opozoril, da je že sam projekt NasVIZ: sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v vzgojno-izobraževalnih zavodih dokazal in opozoril na določene dejavnike v šolskem prostoru, ki lahko bistveno pripomorejo k znižanju vedenjske problematike, pojava nasilnih in drugih rizičnih vedenj na šolah. Pomembno je, da ra-

zvoj družbe same producira nova vedenja in čustvena stanja pri otrocih, ki so destruktivna ali avtodestruktivna. In šola je običajno prvi prostor, kjer se ta vedenja in stanja v določenih primerih prepoznajo. Vendar pri obravnavi teh vedenj ni zgolj svetovalna služba zadolžena in odgovorna, da obravnava posameznika ali skupino z namenom odpravljanja teh vedenj. Mnogo bolj učinkovito in najbolj optimalno je, da celoten šolski prostor začne z izvajanjem določenih vsebin, v katerih sodelujejo vsi vključeni v vzgojno-izobraževalni proces, od vodstva, svetovalne službe, učiteljev, tehničnega kadra do otrok in staršev.

Šola
lahko postane
prostor, ki ne bo
zagotavljal le kakovostnega
izobraževanja, temveč
predvsem čustveno varno
okolje, polno izzivov za
kakovosten osebni in
socialni razvoj
posameznika.

Šola je in vedno bo vzgojno polje in ne samo izobraževalna institucija in to vlogo mora sprejeti vsak. Z ozaveščanjem osebne problematike otrok in mladostnikov, s spoštovanjem drugačnosti, s prepoznavanjem rizičnih vedenj, z učenjem ustreznih reakcij na ta vedenja in strpnosti na splošno, z izobraževanjem zaposlenih, staršev in otrok o senzibilnosti za sočloveka lahko šola postane prostor, ki ne bo zagotavljal le kakovostnega izobraževanja, temveč predvsem čustveno varno okolje, polno izzivov za kakovosten osebni in socialni razvoj posameznika. Samo v takih razmerah je mogoče speljevati tudi kakovostne izobraževalne procese.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Na Zavodu RS za šolstvo smo v preteklih letih že pripravili priročnike, v katerih smo predstavili strategije in nove pristope, ki spodbujajo proces sprememb v pedagoški praksi. V priročniku RAZNOLIKOST V ŠOLI te priročnike nadgrajujemo s poudarkom na vključevanju.



Formativno spremljanje v podporo učenju (2016)



Vključujoča šola (2017)



Formativno spremljanje na razredni stopnji (2018)



Formativno spremljanje pri matematiki (2018)



Formativno spremljanje pri zgodovini (2018)



Formativno spremljanje kot podpora učencem s posebnimi potrebami (2019)



Formativno spremljanje pri delu svetovalnih delavcev (2019)



Raznolikost v vrtcu in šoli (v pripravi)



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



Zavod
Republike
Slovenije
za solstvo