

Šolsko svetovalno delo

Letnik XXVI
2022

2

Svetovalno delo v vrtcu



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

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

ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
letnik XXVI
številka 2
Ljubljana 2022
ISSN 1318-8267

Uredništvo:

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

Urednica založbe:
Simona Vozelj

Jezikovni pregled:
Mira Turk Škraba

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

Oblikovanje:
Simon Kajtna

Računalniški prelom:
Design Demšar d. o. o.

Tisk:
Para tiskarna d. o. o.
Naklada:
570 izvodov

Izdajatelj in založnik:
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki:
dr. Vinko Logaj

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, upokojene; cena posamezne številke v prosti prodaji je 11,00 EUR.
V cenah je vključen DDV.



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

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



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Kazalo

UVODNIK

1 Brigita Rupar

V SPOMIN

3 Brigita Rupar Biserka Lep (1960 – 2022)

ANALIZE IN PRIKAZI

5 Tanja Černe Samoregulacijsko učenje mlajših mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi motnjami v skupini za učenje učenja

TEORIJA V PRAKSI

18 Anja Knez Poskus vpeljave novega pripomočka za spremljanje uvajanja otrok novincev v vrtec

30 Mateja Kolmanko, Mateja Lipičnik, Manca Seničar Formativno spremljanje otrok kot izhodišče za pripravo kakovostnega poročila o otroku

41 Sabina Sterle Delo svetovalne službe na daljavo

AKTUALNO

48 Področna skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih Načrt posodobitve programskih smernic



Dr. Brigita Rupar,
odgovorna urednica

Uvodnik

Enaindvajsetega aprila 2022 so v Kongresnem centru Brdo potekali 21. Prispevki strok z naslovom Izzivi svetovalnega dela v spremenjenih družbenih razmerah. Konferenca se je udeležilo prek tristo svetovalcev iz vrtcev in šol ter profesorjev in raziskovalcev s fakultet, ki izobražujejo za svetovalno delo. V plenarnem delu so nastopili trije predavatelji. Marjeta Šarić z Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Ljubljana je predstavila teoretični okvir in raziskovalne ugotovitve o tem, kako se strokovni delavci soočajo s čustvenimi izzivi pri delu. Katja Košir z Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete Maribor je povzela raziskovalne ugotovitve o nevrofizioloških, psihosocialnih in socialnodinamskih posledicah kroničnega medvrstniškega nasilja v šoli. Matej Vinko z Nacionalnega inštituta za javno zdravje je predstavil podatke, kako je epidemija covida-19 vplivala na duševno zdravje ljudi in še posebno na duševno zdravje otrok in mladostnikov.

V tematskih stezah smo obravnavali naslednje teme: karierna orientacija, duševno zdravje in dobrobit otrok in mladostnikov ter krepitev kulture rezilientnosti, družine in socialni vidiki, varno učno okolje in preventivne dejavnosti, profesionalni razvoj in etične dileme svetovalnega dela. Prijavljenih je bilo 47 kakovostnih prispevkov, ki so pokazali vso širino, pestrost in zahtevnost svetovalnega dela. Predstavljali ste jih praktiki

iz vseh podsistemov. Rdeča nit konference je bila vpliv pandemije na življenje in delo svetovalnih delavcev ter izzivi, s katerimi se spopadate v tako imenovanem psihološkem valu epidemije.

Organizatorji konference smo ugotavljali, da je svetovalno delo kot stroka v zadnjih dvajsetih letih naredilo velike razvojne korake. Svetovalni delavci ste se uveljavili kot pomembni strokovnjaki, ki soustvarjate šolski prostor in ga s svojim delom tudi spreminjate. Ste nepogrešljiv sogovornik učiteljev pri pedagoškem delu, vpeti pa ste tudi v razvojne projekte, v katerih dostikrat prevzimate vodilno vlogo. Podatki iz obširne metaanalize (<https://www.schoolcounselor.org/getmedia/7d-00dcff-40a6-4316-ab6c-8f3ffd7941c2/Effectiveness.pdf>; posneto 28. 3. 2022), ki so jo opravili v Ameriški zvezi za šolske svetovalce ASCA, kažejo, da svetovalni delavci pomembno prispevate k odpravljanju različnih težav in tisk otrok in mladih. Metaanaliza je pokazala multiplikativne učinke svetovalnega dela, kot so boljši učni dosežki in manjši osip ter vrsto drugih.

Pandemija je zelo poglobila stiske ranljivih skupin otrok in mladostnikov. Svetovalni delavci ste v obdobju zaprtja šol odigrali zelo pomembno vlogo pri podpori tem učencem, staršem in učiteljem, in to je bilo razvidno tudi iz prispevkov na konferenci. To je bil tudi prvi večji strokovni dogodek v zadnjih dveh letih, ki je po-

tekal v živo, kar ste udeleženci zelo pozdravili. Citiram pohvali dveh kolegov:

»Izredna vam pohvala za organizacijo, nabor tem, znanja predavateljev, in kar je najbolj pomembno nazorne vsebine v praktičnih primerih na dogodku. Takšnih in podobnih konferenc in izobraževanj v praksi bi nedvomno moralo biti še več, saj je delitev praktičnih znanj tisto, kar nas bogati v vsakdanjem poklicnem življenju.« (Marko Hace)

»Konferenca je bila odlična. Dobri prispevki in plenarna predavanja, čas za mreženje.« (Barbara Stožir Curk)

V zadnjem delu konference smo izpeljali tudi okroglo mizo, ki je bila namenjena sklepnim mislim in razpravi. Sodelovale so tri predstavnice svetovalnih delavcev iz prakse, in sicer Andreja Črešnik iz Vrtca Črnuče, vodja Republiškega aktiva svetovalnih delavcev vrtcev, Darinka Dekleva iz Osnovne šole Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica, članica sekcije svetovalnih delavcev v SVIZ-u, in Saša Bogataj Suljanović iz Gimnazije Škofja Loka. Poleg njih smo k sodelovanju povabili tudi prof. dr. Sonjo Pečjak z Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani in izr. prof. dr. Petro Gregorčič Mrvar z Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani. Razpravo je vodila Cvetka Bizjak. Namen diskusije je bil pridobiti mnenja sodelujočih o položaju in vlogi svetovalnih delavcev ter izzivih, s katerimi se soočajo. Zanimalo nas je, kako se je spremenilo delo svetovalnih delavcev v zadnjih letih, s katerimi izzivi se spopadate, kje čutite potrebo po dodatni podpori, izobraževanju, drugih pristopih. Torej kje so največje težave in kako pristopiti k reševanju. Kolegice so v izvajanjih poudarile pomen medsebojnega strokovnega povezovanja, iskanja virov pomoči v svojih sredinah, lokalnih in regijskih aktivih. Večkrat je bilo poudarjeno, da je treba urediti sistemske pogoje,

zmanjšati obremenitev z administrativnimi nalogami ter poskrbeti za ustrezno profesionalno podporo v obliki supervizije in intervizije.

Na konferenci smo najavili tudi posodobitev programskih smernic, ki so bile potrjene na strokovnem svetu za splošno izobraževanje daljnega leta 1999. Smernice se od takrat niso spremenile. Pred leti smo pripravili predlog sprememb za področje poklicne orientacije, ki smo jo preimenovali v karierno orientacijo, vendar spremembe niso bile potrjene na strokovnem svetu. Tako, da je zdaj res že čas, da smernice v celoti prevetrimo in jih prilagodimo zahtevam sodobnega časa, da bodo »zdržale« nadaljnjih dvajset let. Naše vodilo pri posodobitvi bo iskanje odgovorov na tri izhodiščna vprašanja: kaj ohranimo, kaj spremenimo in kaj dodamo oziroma na novo premislamo. Oblikovali bomo ekspertno skupino, ki jo bodo sestavljali svetovalni delavci iz prakse ter strokovnjaki s fakultet, ki izobražujejo za svetovalno delo. Seveda boste k sodelovanju povabljeni tudi vsi ostali. Na začetku bomo svetovalke izvedle nekaj fokusnih skupin, v katerih bodo sodelovali povabljeni kolegi iz prakse in s pomočjo katerih bomo pridobili gradivo za razpravo v ekspertni skupini in na študijskih skupinah avgusta letos. V nadaljevanju bo ekspertna skupina pripravila predloge sprememb, ki jih bomo v začetku prihodnjega leta poslali v nadaljnji postopek na ministrstvo.

Spoštovani bralke in bralci, vabimo vas, da se v čim večjem številu vključite v prenovno smernic s svojimi predlogi, idejami in izkušnjami. Vsako mnenje šteje.

*Željko
Purša*

Biserka Lep (1960–2022)

Biserka Lep se je po študiju psihologije leta 1985 zaposlila na Srednji elektro in računalniški šoli v Mariboru v šolski svetovalni službi. Od leta 1995 dalje je delala na visokošolski prijavno- informacijski službi Univerze v Mariboru. Na Zavod RS za šolstvo je prišla leta 2003 kot višja svetovalka za vodenje postopkov usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, leta 2007 je postala tudi predsednica ene od komisij za usmerjanje. Leta 2019 je po upokojitvi Tanje Bezić prevzela vodenje področne skupine za svetovalno delo in ekspertne skupine za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi. Ves čas svojega dela je bila aktivno vključena v številne projekte, svetovalne storitve in razvojne naloge zavoda, med katerimi je zlasti pomemben njen strokovni in znanstveni prispevek h kakovosti skrbi za dvojno izjemne učence. V okviru ekspertne skupine za delo z nadarjenimi je vodila podskupino za pripravo posodobitev za proces odkrivanja nadarjenih v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah in svojo nalogo izjemno uspešno opravila. Kot strokovnjakinja je sodelovala v projektni nalogi Pedagoško vodenje za dvig ravni znanja in delo z nadarjenimi ter v nalogi Razvijanje sodobnih oblik in metod dela z nadarjenimi.

Svoje strokovno in raziskovalno delo je objavljala v številnih publikacijah in ga predstavljala domači in tuji strokovni javnosti. V okviru mednarodnega združenja za nadarjene ECHA je z aktivnimi prispevki sodelovala na petih konferencah. V razvojnem projektu RAZSODNA – razvijanje in preizkušanje sodobnih organizacijskih oblik in didaktičnih pristopov za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki



2016–2018 se je posebej posvetila akceleraciji dvojno izjemnih učencev. Skupaj s kolegicami iz prakse je oblikovala konkretne pedagoške pristope za načrtovanje individualiziranih programov in delo s temi učenci, ki so bili objavljeni v publikaciji Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki (Zavod RS za šolstvo, 2019).

Biserka je bila dobra strokovnjakinja, zaupanja in spoštovanja vredna kolegica. Znala je prisluhniti, pri vodenju nalog je upoštevala mnenja vseh, in vedno smo se lahko zanesli na njeno strokovno presojo in mnenje. Kot oseba je bila topla, trdna, vztrajna, pokončna in pogumna. Sodelavci in sodelavke se je bomo spominjali s spoštovanjem.

Dr. Brigita Rupar

Analize in prikazi

- 5** Dr. Tanja Černe
**Samoregulacijsko učenje mlajših mladostnikov s
specifičnimi učnimi težavami in sopoječnimi motnjami v
skupini za učenje učenja**

Samoregulacijsko učenje mlajših mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi motnjami v skupini za učenje učenja

5

Self-Regulated Learning of Younger Adolescents with Specific Learning Disabilities and Comorbid Disorders in a Learning-to-Learn Group

Dr. Tanja Černe

Svetovalni center za otroke, mladostnike
in starše Ljubljana

Izvleček

Mlajše mladostnike s specifičnimi učnimi težavami (disleksijo, disgrafijo) in sopojavnimi motnjami (ADHD) pri sledenju pouka, samoregulacijskem učenju in izkazovanju znanja ovirajo vztrajajoči specifični kognitivni primanjkljaji, zato potrebujejo podporo pri krepitvi učne samostojnosti. Skupinska oblika učenja je v tem razvojnem obdobju primerna, saj se pospešeno razvijajo abstraktno mišljenje, sposobnost refleksije o lastnem učnem procesu, sprejemanje odločitev in zmanjšanje emocionalne odvisnosti. V raziskavo je bilo vključenih šestnajst mlajših mladostnikov in njihovi starši. V obdobju treh mesecev smo v dveh različnih skupinah za učenje učenja ob krepitvi posameznih komponent samoregulacijskega učenja s triangulacijo virov in metodo odprtega kodiranja podatkov opazovali in identificirali spremembe samoregulacijskega učenja. Vključeni mladostniki in njihovi starši so po koncu vključitve pri domačem učenju prepoznali uporabo kompleksnejših kognitivnih učnih strategij, ustrežnejših kognitivnih regulacijskih učnih strategij, ustrežnejših motivacijskih učnih strategij, uporabo metakognitivnega znanja in ustrežnejših motivacijskih prepričanj. Pridobljeni rezultati so v prihodnje lahko v pomoč pri načrtovanju intervencijskih in korektivnih skupinskih oblik samoregulacijskega učenja.

Ključne besede:

mlajši mladostniki, specifične učne težave, sopojavne motnje, samoregulacijsko učenje, skupina za učenje učenja.

Abstract

When following lessons, self-regulating their learning, and demonstrating their knowledge, younger adolescents with specific learning disabilities (dyslexia, dysgraphia) and comorbid disorders (ADHD) are hindered by persistent specific cognitive impairments, which is why they need support

Keywords:

younger adolescents,
specific learning
disabilities, comorbid
disorders, self-
regulated learning,
learning-to-learn
group.

6

in strengthening their learning independence. A group form of learning is suitable for this development stage, as they are rapidly developing abstract thinking, the ability to reflect on their own learning process and make decisions, and are reducing their emotional dependence. The survey involved 16 younger adolescents and their parents. Over a period of three months, we observed and identified changes in self-regulated learning in two different learning-to-learn groups by strengthening individual components of self-regulated learning through a triangulation of sources and the open coding method. After participating in the survey, the adolescents and their parents noticed the following in their home learning process: the use of more complex cognitive learning strategies, more appropriate cognitive self-regulated learning strategies, more appropriate motivational learning strategies, the use of metacognitive knowledge and more appropriate motivational beliefs. The results obtained may be of help in the future planning of intervention and corrective group forms of self-regulated learning.

Teoretična izhodišča

Aktivno vlogo učenca v procesu učenja omogočajo dobro razvite samoregulacijske spretnosti učenja oz. samoregulacijsko učenje. To je namensko, samousmerjevalno, reflektivno in strateško (Bakračevič Vukman idr., 2012), saj vpliva na načrtovanje, izvedbo in evalvacijo lastnega učnega procesa; spodbuja razvoj učne motivacije in omogoča generalizacijo pridobljenega znanja na vsa učna področja ter vključuje različne vedenjske strategije samoopazovanja in samoojačevanja (Stipek, 1996). Zimmerman (1995) je opredelil samoregulacijsko učenje s treh splošnih vidikov učenja kot 1) samoregulacijo vedenja, 2) samoregulacijo motivacije in 3) samoregulacijo emocij. Ugotovil je, da pomanjkanje socialnih izkušenj vodi v disfunkcijo samoregulacijskih spretnosti ter ustvarja občutek apatije in dolgočasje (Zimmerman, 2000), kar je pogost pojav v obdobju mladostništva, tudi med mladostniki s specifičnimi učnimi težavami (Černe, 2020). Paulino in Lopes da Silva (2011) sta poudarili, da nekateri mladostniki težje razvijajo samoregulacijsko učenje in so zato v šoli manj uspešni. V to skupino sodijo tudi mladostniki s specifičnimi učnimi težavami in sopoječnimi motnjami (ADHD), ki izkazujejo vztrajajoče kognitivne primanjkljaje na področjih delovnega spomina, reševanja problemov, sekvencialnih sposobnosti, inhibicije, verbalne in vizualne fluentnosti (Reiter idr., 2004), ob nenehnem doživljanju neuspeha izkazujejo občutek nemoči in več negativnih emocij (Seršen Fras, 2016). Prepričanja o slabši učni učinkovitosti vplivajo na njihovo učno samopodobo, zmanjšujejo učno učinkovitost in možnost uspeha (Mitchell, 2014; Spafford in Grosser, 1993). Nižje vrednotijo sebe in svoje sposobnosti, hitreje odnehajo ob težjih učnih nalogah in se učijo le lažjih vsebin (Bakračevič Vukman idr., 2013).

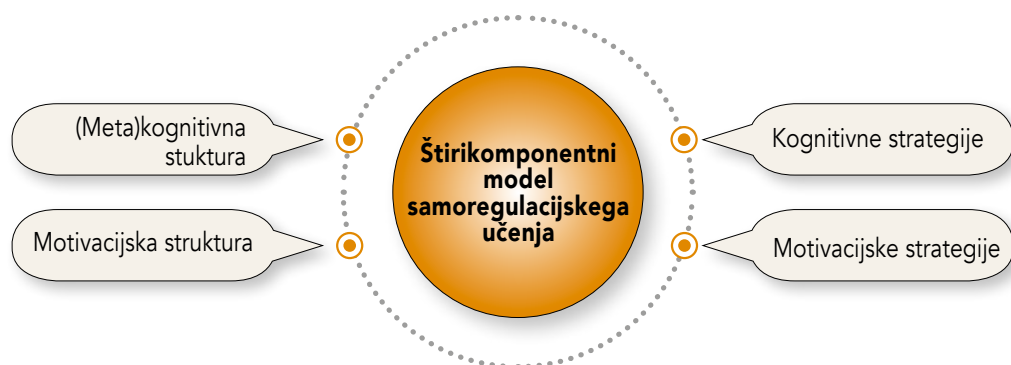
Približno polovica vseh učencev s prepoznanimi nevrorazvojnimi motnjami izpolnjuje kriterij za sopoječljanje dveh ali več motenj (Kaplan idr., 2001). Pennington in Willcutt (2006) ocenjujeta visoko stopnjo sopoječljanja in sicer pri 24 do 60 odstotkih učencev. Pauc (2005) opisuje 31 odstotkov sopoječljanja. ADHD je najpogostejša sopojevna motnja motenj branja (Carroll idr., 2005; Maughan in Carroll, 2006).

V obdobju mladostništva razvoj izvršilne pozornosti z večjo verjetnostjo pripomore k socializacijskemu procesu, saj se naučimo vedenj, ki so povezana s samoregulacijo in razumevanjem spoznanj in čustev drugih (Bakračevič Vukman, 2010). Potreba po lastni avtonomiji in kompetenci učenje učenja je bolj izražena, saj gre za intenzivno obdobje socializacije in osebnostnega razvoja, prav

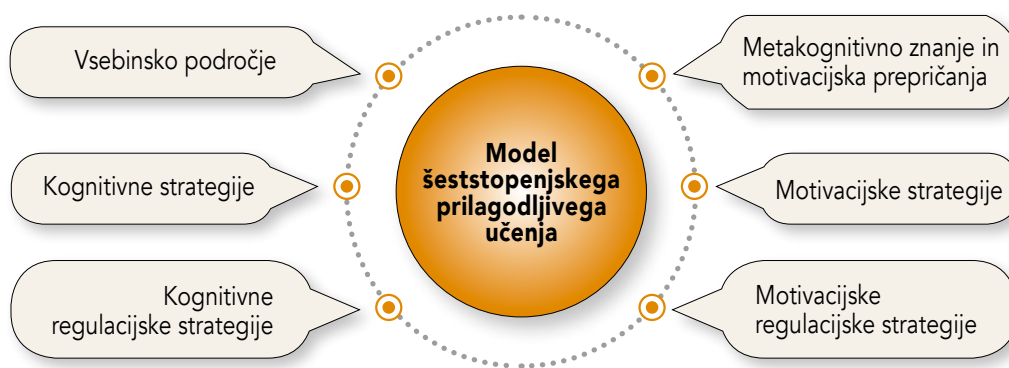
Samoregulacijsko učenje je namensko, samousmerjevalno, reflektivno in strateško, saj vpliva na načrtovanje, izvedbo in evalvacijo lastnega učnega procesa; spodbuja razvoj učne motivacije in omogoča generalizacijo pridobljenega znanja na vsa učna področja ter vključuje različne vedenjske strategije samoopazovanja in samoojačevanja.

tako pa so jasneje izražena pričakovanja domačega in šolskega okolja do učnega uspeha (Boekaerts, 2002). V tem obdobju pogosteje poudarjamo pomen samorefleksivne prakse, zlasti pri učencih z učnimi težavami, saj so veščine evalvacije, refleksije in samoopazovanja šibkeje razvite (Schunk in Ertner, 2000), zato je pri izvedbi skupine za učenje učenja v tem razvojnem obdobju smiselno razvijati in krepiti samoregulacijsko učenje.

Teoretično osnovo samoregulacijskega učenja, ki je bila pomembna za izvedbo skupine za učenje učenja, spremljanje in vrednotenje raziskave, smo povzeli po ugotovitvah več avtorjev (Hofer idr., 1998; Schunk in Zimmerman, 1995, 1998; Boekaerts, 1997). V raziskavi smo temeljili na štirikomponentnem modelu samoregulacijskega učenja (Hofer idr., 1998), ki vsebuje kognitivne, metakognitivne in motivacijske elemente. Sestavljen je iz dveh osnovnih organizacijskih konstruktov – strukture in strategij, ki jih avtorji ločijo na (meta)kognitivno in motivacijsko področje. Model vsebuje naslednje komponente: 1) (meta)kognitivna struktura (deklarativno, proceduralno znanje, znanje o okoliščinah, subjektivna oz. implicitna pojmovanja), 2) motivacijska struktura (prepričanja o svoji učni učinkovitosti, »metaznanje«, doživljanje testne anksioznosti, interes učenca in vrednotenje nalog,



razlaga razlogov učne uspešnosti ali neuspešnosti), 3) kognitivne strategije (strategije ponavljanja, elaboracijske, organizacijske strategije), metakognitivne strategije (strategije načrtovanja, spremljanja in uravnavanja učenja), 4) motivacijske strategije (strategije upravljanja časa in učnega okolja – samonagrajevanje, samokaznovanje, samooviranje ali naučena nemoč, defenzivni pesimizem, samopotrjevanje), strategije uravnavanja lastnega prizadevanja (ciljno naravnani samogovor, spodbujanje interesa in samoučinkovitost), strategije vrstniškega učenja in strategije iskanja pomoči. Temeljili smo tudi na modelu šeststopenjskega prilagodljivega učenja (Boekaerts, 1997), ki razlaga, katere vrste/ravni znanja učenci potrebujejo, da dosežejo učne cilje. Vsebuje 1) vsebinsko področje (uporaba proceduralnega in deklarativnega znanja, uporaba učnih strategij), 2) kognitivne strategije (npr. organizacijske, elaboracijske strategije, strategije samospraševanja in ponavljanja), 3) kognitivne regulacijske strategije (miselne reprezentacije učnih ciljev, oblikovanje akcijskega načrta, spremljanje napredka, vrednotenje doseganja ciljev, zavedanje močnih področij, primanjkljajev in kompenzatornih strategij), 4) metakognitivno znanje in motivacijska prepričanja (prepričanja o lastnih učnih kapacitetah in strategijah, zunanja/notranja motivacija, ciljna orientacija), 5) motivacijske strategije (uporaba socialnih virov pomoči, oblikovanje učne namere, strategije izogibanja učenju, pripisovanje vzrokov), 6) motivacijske regulacijske strategije (akcijski načrt učenja, mentalne reprezentacije ciljev in povezava, ohranjanje ali spreminjanje akcijskega načrta učenja z vedenjsko namero).



Opredelitev raziskovalnega problema

Glede na opredeljene primanjkljaje posameznih komponent samoregulacijskega učenja pri mlajših mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami in sopoječnimi motnjami (ADHD) (Mitchell, 2014), kot so zunanja motivacijska naravnost (Park, 2011), manjša samoučinkovitost (Baird idr., 2009), uporaba manj učinkovitih motivacijskih strategij (Sideridis, 2009), šibko metakognitivno zavedanje (Reid, 2002), primanjkljaji v organizaciji časa učenja, gradiv, materialov in pripomočkov (Raduly Zorgo idr., 2010), primanjkljaji na področju povezovanja informacij in celostnega razumevanja ter težave na socialnem področju (Grašič idr., 2010), nas je v raziskavi zanimalo, ali izvedba skupinske oblike krepitve samoregulacijskega učenja, ki je ena od učinkovitih strategij, podprta z raziskovalnimi dokazi (Mitchell, 2014), vpliva na posamezne komponente samoregulacijskega učenja vključenih mlajših mladostnikov.

Raziskovalna vprašanja

V okviru raziskave smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katere komponente samoregulacijskega učenja prepoznavajo pri svojem učenju mlajši mladostniki s specifičnimi učnimi težavami in sopoječnimi motnjami (ADHD) ter njihovi starši pred vključitvijo v skupino za učenje učenja?
2. Katere komponente samoregulacijskega učenja prepoznavajo pri svojem učenju mlajši mladostniki s specifičnimi učnimi težavami in sopoječnimi motnjami (ADHD) ter njihovi starši po koncu vključitve v skupino za učenje učenja?
3. Ali je po koncu vključitve v skupino za učenje učenja prišlo do sprememb v pojavnosti komponent samoregulacijskega učenja pri učenju mlajših mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami in sopoječnimi motnjami (ADHD)?

Metoda

Udeleženci

Udeleženci raziskave so bili učenci sedmega (9 učencev) in osmega razreda (7 učencev) ljubljanskih osnovnih šol, ki so bili vključeni v obravnavo v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše

Ljubljana. Sodelovalo je osem deklet (50 %) in osem fantov (50 %) ter po eden od njihovih staršev (po večini mame). Ob vzorčenju so bili stari 11 do 13 let. Na podlagi opravljene procesne timske diagnostične ocene so bile pri njih prepoznane specifične učne težave (disleksija in/ali disgrafija) in sopojevne motnje (ADHD), napoteni so bili tudi v skupino za učenje učenja.

Pripomočki

Podatke smo pridobili s pomočjo vprašalnikov za vključene mladostnike in starše; oblikovali smo jih za potrebe raziskave po pregledu literature več avtorjev (Hofer idr., 1998; Paris in Newman, 1990; Pressley in McCormick, 1995; Watkins idr., 2000; Woolfolk, 1998, v Pečjak in Gradišar, 2012).

Vprašalnik za učence pred vključitvijo v skupino je vseboval tri odprta vprašanja: 1) Opiši svoje učenje doma (npr. kje se učiš, kdaj, kako si najučinkovitejši). 2) Katere težave opažaš pri svojem učenju (npr. zavlacavanje, nimam urnika, ne vem, kako naj se učim)? 3) Kaj pričakuješ od učenja v skupini?

Vprašalnik za učence po koncu vključitve je vseboval tri vprašanja: 1) Kaj si se novega naučil? 2) Katere spretnosti si pridobil (ali lahko poleg učnih spretnosti našteješ še katere druge)? 3) Opiši svoje učenje doma (npr. kje se učiš, kdaj).

V raziskavo vključeni starši so izpolnjevali vprašalnik pred vključitvijo učencev v skupino in po njenem koncu. Vprašalnika sta vsebovala identična vprašanja kot vprašalnika za mladostnike, le da so bila postavljena z vidika starša.

Preverjanje vsebinske ustreznosti vprašanj smo izvedli s skupino treh mladostnikov/staršev ter treh strokovnjakov s področja učenja. Z upoštevanjem priporočil smo zagotovili vsebinsko in ekspertno veljavnost vprašalnikov.

Postopek

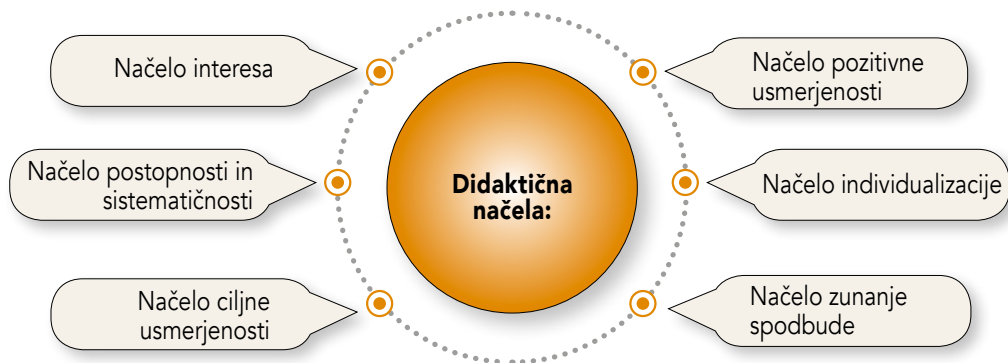
Uporabili smo kvalitativni raziskovalni pristop, ki je glede na izpostavljeni raziskovalni problem primeren za razumevanje poglobljenih informacij, pridobljenih s perspektive mlajših mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami in sopoječnimi motnjami in njihovih staršev. Z namenom pridobiti čim bolj kakovostno sliko o uporabi samoregulacijskega učenja pri vključenih mladostnikih smo izvedli triangulacijo virov podatkov, iz katerih smo povzeli podatke o komponentah samoregulacijskega učenja pred vključitvijo v skupino za učenje učenja in po koncu vključitve. Stanje uporabe posameznih komponent samoregulacijskega učenja pri mladostnikih smo preverili z dveh vidikov, in sicer z vidika vključenega mladostnika in njegovih staršev.

Srečanja skupine za učenje učenja so potekala enkrat tedensko v obdobju treh mesecev, v časovnem razponu 90 minut, v skupnem obsegu 10–12 srečanj, v dveh skupinah, v šolskem letu 2019/20. Srečanja skupine so imela naslednjo sestavo: 1) uvodni del (pogovor o dogajanju v šoli in domačem okolju v preteklem tednu; povratne informacije; igre in dejavnosti za krepitev pozitivne samopodobe ter sodelovalnega učenja); 2) osrednji del (predstavitev in uporaba učnih strategij na konkretni učni snovi; individualno učenje, učenje v paru ali majhni skupini, na izbranem prostoru – v skupnem prostoru, na hodniku ali zunaj stavbe); 3) zaključni del (evalvacija učnega procesa in refleksija počutja); 4) delo s starši (seznanitev staršev s predstavljeno konkretno učno strategijo; spodbuda h krepitevi učne samostojnosti).

Izvedli smo triangulacijo virov podatkov, iz katerih smo povzeli podatke o komponentah samoregulacijskega učenja pred vključitvijo v skupino za učenje učenja in po koncu vključitve.

Pri načrtovanju in izvedbi skupine za učenje učenja smo upoštevali naslednja didaktična načela: 1) načelo interesa, 2) načelo postopnosti in sistematičnosti, 3) načelo ciljne usmerjenosti, 4) načelo pozitivne usmerjenosti, 5) načelo individualizacije, 6) načelo zunanje spodbude (Černe, 2020).

Pri načrtovanju in izvedbi skupine za učenje učenja smo uporabili naslednje metode: 1) metodo majhnih, stopnjevanih korakov, 2) veččutni pristop, 3) dajanje formativne povratne informacije, 4) učenje na konkretnih primerih z dramatizacijo in vizualizacijo učne snovi, 5) grafične organizatorje, 6) kompleksne bralne učne strategije, 7) metakognitivne učne strategije, 8) samoopazovanje in samoregulacijo učnih strategij.



Pri raziskavi smo upoštevali temeljna načela kodeksa etike na področju pedagoškega raziskovanja.

Vprašalnike so vključeni mladostniki in njihovi starši izpolnjevali posebej pred vključitvijo v skupino in po koncu vključitve po enotnih navodilih v standardnih pogojih v prostorih Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana ter jih takoj po izpolnjevanju vrnili raziskovalki. Izpolnjevanje vprašalnikov je trajalo deset minut. Starše smo zaprosili za podpis informiranega soglasja za sodelovanje v raziskavi, s čimer so se ustno strinjali tudi mladostniki.

Obdelava podatkov

Postopek obdelave podatkov je potekal z deskriptivno metodo odprtega kodiranja, ki je primeren za razumevanje poglobljenih informacij, zlasti glede subjektivnih doživljanj učencev in njihovih staršev (Černe, 2020). Kvalitativna vsebinska analiza je vsebovala: 1) urejanje gradiva, 2) določitve enot kodiranja, 3) kodiranje, 4) izbor in definiranje relevantnih pojmov, 5) definiranje kategorij, 6) oblikovanje končne teoretične formulacije ali utemeljene teorije (Kvale, 1996; Mesec, 1998; Vogrinc in Saqipi, 2019).

Rezultati z razpravo

V raziskavi smo skladno s štirikomponentnim modelom samoregulacijskega učenja (Hofer idr., 1998) ter šeststopenjskim modelom prilagodljivega učenja (Boekaerts, 1997) identificirali vseh šest komponent (kategorij) samoregulacijskega učenja, ki jih pri učenju uporabljajo vključeni mladostniki, to so: 1) kognitivne učne strategije, 2) kognitivne regulacijske učne strategije, 3) vsebinsko

področje samoregulacijskega učenja, 4) metakognitivna znanja in motivacijska prepričanja, 5) motivacijske strategije, 6) motivacijske regulacijske strategije.

1. Iz odgovorov v vprašalnikih smo identificirali naslednje komponente (kategorije) **kognitivnih učnih strategij**: ponavljanje učne snovi, proceduralizacija spretnosti, strukturiranje učne snovi z grafičnimi organizatorji, elaboracijske učne strategije, kompleksnejše bralne učne strategije in postavljanje vprašanj.

Pri dvanajstih mladostnikih (75 %) smo identificirali strategije ponavljanja učne snovi, kar je skladno z ugotovitvami v literaturi (Černe in Juriševič, 2018), da mladostniki z učnimi težavami pri svojem učenju pretežno uporabljajo kognitivne strategije utrjevanja učne snovi. Primer: Starši učenca pod zaporedno številko 9 so navedli: »*Učno snov bere in ponavlja.*« Po koncu vključitve smo pri štirinajstih mladostnikih (87,5 %) prepoznali porast uporabe strategij strukturiranja učne snovi z grafičnimi organizatorji. Primer: Mladostnik pod zaporedno številko 4 je navedel: »*Pomagaj si z miselnimi vzorci in listki s ključnimi besedami ...*« Strategijo proceduralizacije spretnosti je pred vključitvijo uporabljal le en mladostnik (6,3 %), strategijo strukturiranja učne snovi z grafičnimi organizatorji tudi en mladostnik (6,3 %); po koncu vključitve smo pri šestih mladostnikih (37,5 %) identificirali elaboracijske strategije. Primer: Mladostnica pod zaporedno številko 8 je navedla: »*Naučila sem se različnih tehnik učenja, izpisati učno snov in jo povedati s svojimi besedami.*« Pri šestih mladostnikih (37,5 %) smo po vključitvi identificirali tudi kompleksnejše bralne učne strategije (preglednica 1). Primer: Starši mladostnika pod zaporedno številko 5 so navedli: »*Naučil se je izločiti pomembne pojme iz snovi, razdeliti snov na manjše dele.*«

Povzemamo, da so pridobljene ugotovitve skladne z ugotovitvami v literaturi, da mladostniki z učnimi težavami pri svojem učenju v manjši meri uporabljajo organizacijske učne strategije, elaboracijske pa le s pomočjo uporabe socialnih virov (Černe in Juriševič, 2018), kar je v naši raziskavi predstavljala vrstniška skupina.

2. Iz odgovorov v vprašalnikih smo identificirali naslednje komponente (kategorije) **kognitivnih regulacijskih učnih strategij**: miselne reprezentacije učnih ciljev, pomanjkanje akcijskega načrta, oblikovanje in uporaba akcijskega načrta, spremljanje napredka in doseganja cilja ter strategije upravljanja časa, učnega okolja.

Ugotavljamo, da mladostniki pred vključitvijo v skupino niso uporabljali kognitivnih regulacijskih strategij; šest učencev je izkazovalo pomanjkanje akcijskega načrta (37,5 %). Primer: Starši mladostnika pod zaporedno številko 13 so navedli: »*Svojega učenja ne načrtuje, ciljev si ne postavlja.*«

Po koncu vključitve ugotavljamo napredek: osem mladostnikov (50 %) je uporabljalo strategijo oblikovanja in uporabe akcijskega načrta, pet (31,3 %) jih je uporabljalo strategijo spremljanja napredka in doseganja cilja, trije (18,8 %) so uporabljali strategije upravljanja časa in učnega okolja, en mladostnik (6,3 %) pa strategijo miselne reprezentacije učnih ciljev. Primer: Starši mladostnice pod zaporedno številko 2 so navedli: »*Ima voljo do priprave na učenje, pri učenju je bolj organizirana, skrajšal se je čas opravljanja domačih nalog.*« Povzemamo, da so učenci usvojili nekatere kognitivne regulacijske strategije, ki podpirajo načrtovanje, organizacijo in izvedbo učenja.

3. Iz odgovorov v vprašalnikih smo identificirali naslednjo komponento (kategorijo) **vsebinskega področja samoregulacijskega učenja**, ki obsega inertno znanje; drugih vrst znanja mladostniki in starši niso opredelili. Pred vključitvijo v skupino so trije mladostniki (18,8 %) izkazovali iner-

tno znanje, kar pomeni, da so bili seznanjeni z učnimi strategijami, vendar jih niso znali uporabiti. Primer: Mladostnik pod zaporedno številko 9 je navedel: *»Delam dolgo časa in si ne zapomnim dovolj. Ne vem, kako naj se posamezni predmet učim.«*

Ugotavljamo, da so bili po koncu vključitve mladostniki seznanjeni z učnimi strategijami in da so jih uporabljali pri učenju različnih predmetov.

4. Iz odgovorov v vprašalnikih smo identificirali naslednji komponenti (kategoriji) **metakognitivnega znanja in motivacijskih prepričanj**: prepričanja o kapacitetah in strategijah, ki ovirajo učenje zaradi pojavljanja specifičnih učnih težav in sopojavnih ADHD, ter ciljna orientacija.

Dvanajst mladostnikov (75 %) je pred vključitvijo v skupino uporabljalo prepričanja o lastnih učnih kapacitetah in učnih strategijah, ki so povezana s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi ADHD. Primer: Mladostnik pod zaporedno številko 15 je navedel: *»Učim se bolj malo, zlasti pred testi. Pri učenju nisem skoncentriran. Mislim, da mi ne bo šlo, da pri učenju nisem dober.«* Ugotavljamo, da se je po koncu vključitve zmanjšala pojavnost prepričanj o kapacitetah in strategijah, ki ovirajo učenje. Primer: Starši mladostnice pod zaporedno številko 1 so navedli: *»Pridobila je spretnosti poslušanja, sodelovanja, samozavesti in samoiniciativnosti. Pomembno je, da se zaveda, da ni sama s tem izzivom, da je disleksija nekaj, s čimer se mora soočiti.«* Ugotavljamo, da sta po koncu vključitve dva učenca (12,5 %) uporabljala strategijo ciljne orientacije. Sideridis in Tsorbatzoudis (2003) izpostavljata, da je usmerjenost cilja k obvladovanju znanja povezana z višjimi učnimi dosežki, prilagojenimi učnimi strategijami, povečanjem motivacije in uporabo kognitivnih strategij.

Povzemamo, da smo v skupini za učenje učenja s krepitvijo kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih učnih strategij vplivali na spremembo prepričanj o kapacitetah in strategijah, manj pa na vzpostavljane cilje orientacije.

5. Iz odgovorov v vprašalnikih smo identificirali naslednje komponente (kategorije) **motivacijskih strategij**: izogibanje naporu, uporaba socialnih virov, samooviranje, pozitivni in negativni procesi soočanja, da se zmanjšajo negativna čustva in stresorji, pripisovanje vzrokov, oblikovanje učne namere, pasivnost in defenzivni pesimizem. Primer: Starši mladostnika pod zaporedno številka 9 navajajo: *»Za učenje preostalih predmetov ga moram spomniti. Težko se aktivno uči, raje samo bere učno snov. Ko mu rečem, da naj se gre učiti, mu gre na jok. Z učenjem odlaša, nima urnika, tekočo snov večkrat ponavlja ... Do učenja nima pozitivnega odnosa; čuti, da ne zmore, in zato odneha učenje, če mu vsebine niso pri srcu.«*

Ugotavljamo, da se je pred vključitvijo šest mladostnikov (37,5 %) izogibalo naporu, kar je skladno z ugotovitvami, da je pri učencih s specifičnimi učnimi težavami prisotna večja usmerjenost v motivacijske cilje izogibanja (Firth idr., 2010; Sideridis, 2009). Po koncu nobeden izmed mladostnikov ni uporabljal strategije izogibanja naporu. Pred vključitvijo je pet mladostnikov (31,2 %) pri učenju uporabljalo socialne vire – starše – in strategije samooviranja, po koncu pa te strategije niso bile več prisotne. Pred vključitvijo sta dva mladostnika (12,5 %) uporabljala procese soočanja, da se zmanjšajo negativna čustva in stresorji, kar se je ohranilo tudi po koncu. Pred vključitvijo nihče ni oblikoval učne namere, po koncu pa je bilo oblikovanje učne namere prisotno pri treh mladostnikih (18,8 %). Eden izmed mladostnikov (6,3 %) je uporabljal strategijo pasivnosti in defenzivnega pesimizma pred vključitvijo in po koncu, in sicer zaradi prisotnih sekundarnih čustvenih težav. Pripisovanje vzrokov zunanjim dejavnikom je bilo pred izvedbo skupine razvi-

dno pri enem mladostniku (6,3 %), po koncu pa pri dveh (12,5 %), in sicer sta se spremenila lokus in nadzor v smeri večjega nadzora dejavnikov, na katere učenca pri učenju lahko vplivata.

Povzemamo, da po koncu vključitve mladostniki niso uporabljali več motivacijskih strategij izogibanja naporu, samooviranja in iskanja socialnih virov, zato so postali pri učenju samostojnejši, kar se sklada z ugotovitvami Schunka in Zimmermana (1998) glede vpliva vrstniške skupine na samoregulacijsko učenje. Primer: Mladostnik z zaporedno številko 12 je navedel: »*Sproti ponovim in povzamem učno snov. Pri učenju sem bolj zbran. V situacijah, v katerih me je bilo strah, se znam zdaj pomiriti.*« Pripisovanje vzrokov učnemu uspehu in neuspehu je postalo bolj konstruktivno (preglednica 5), kar se sklada z ugotovitvami Sideridisa (2009). Primer: Mladostnica pod zaporedno številko 14 je navedla: »*Zdaj sem bolj zbrana; lahko pokažem, da znam, ker imam tak cilj. Zdaj me je manj strah in se učenju manj izogibam, saj sem sama odgovorna za učenje.*«

6. Iz odgovorov v vprašalnikih smo identificirali naslednje komponente (kategorije) **motivacijskih regulacijskih strategij**: povezovanje vedenjskih namer z akcijskim načrtom, pomanjkanje in potreba po ohranjanju akcijskega načrta ob ovirah, strategije uravnavanja lastne učinkovitosti, strategije uravnavanja čustev. Primer: Starši mladostnice pod zaporedno številka 8 so navedli: »*Sprotno učenje ali učenje po urniku je zelo redko, prav tako sprotno učenje in ponavljanje učne snovi. Opažam, da ni vztrajna in da pri učenju ne zmore usmerjati svoje pozornosti.*«

Pred vključitvijo v skupino je en mladostnik (6,3 %) povezoval vedenjsko namero z akcijskim načrtom učenja, po koncu pa trije (18,8 %). Dva mladostnika (12,5 %) sta pred vključitvijo v skupino izkazovala primanjkljaj v ohranjanju akcijskega načrta ob ovirah, ki so se pojavljale pri učenju. Pri treh (18,8 %) se je pojavljala potreba po ohranjanju akcijskega načrta ob ovirah pred vključitvijo v skupino in se je po koncu realizirala. Pred vključitvijo ni noben izmed mladostnikov uporabljal strategij uravnavanja lastne učinkovitosti ali strategij uravnavanja čustev ob učenju, ob koncu pa sta jih uporabljala dva (18,8 %).

Po koncu so nekateri vključeni mladostniki razvili aktivne motivacijske regulacijske strategije, ki vplivajo na načrtovanje učenja, prepoznavanje nihanj pozornosti in učne motivacije, načrtovanje odmorov in načrtovanje uporabe ustrežnejših učnih strategij. Primer: Mladostnik pod zaporedno številko 9 je navedel: »*Naredim si urnik in vztrajam, tudi če mi gre težko.*«

Sklep

Raziskava z metodo triangulacije virov podatkov z metodo odprtega kodiranja identificira samoocenno posameznih komponent samoregulacijskega učenja pri domačem učenju pri šestnajstih mlajših mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami in sopojevno ADHD, in sicer pred vključitvijo v skupino za učenje učenja in po koncu. Mladostniki in njihovi starši prepoznavajo pri domačem učenju pred vključitvijo pretežno: 1) uporabo preprostejših kognitivnih učnih strategij (ponavljanje učne snovi), 2) primanjkljaj na področju metakognitivnih znanj in motivacijskih prepričanj (uporaba prepričanj o kapacitetah in strategijah, ki ovirajo učenje, zaradi pojavljanja specifičnih učnih težav in sopojevnih ADHD), 3) primanjkljaj na področju kognitivnih regulacijskih strategij (pomanjkanje akcijskega načrta učenja), 4) primanjkljaj na področju motivacijskih učnih strategij (pojavljanje strategij izogibanja naporu, samooviranja, uporabe socialnih virov), 5) primanjkljaj na področju motivacijskih regulacijskih strategij (uporabe strategije spreminjanja akcijskega načrta ob ovirah). Po koncu vključitve pri domačem učenju prepoznajo spremembe, in sicer glede: 1) uporabe kompleksnejših

kognitivnih učnih strategij (elaborativnih učnih strategij, kompleksnejših bralnih učnih strategij in strukturiranja učne snovi z grafičnimi organizatorji), 2) uporabe ustrežnejših kognitivnih regulacijskih učnih strategij (strategij oblikovanja in uporabe akcijskega načrta, spremljanja napredka in doseganja ciljev), 3) uporabe ustrežnejših motivacijskih učnih strategij (mladostniki ne navajajo več uporabe motivacijskih strategij izogibanja naporu, samooviranja in uporabe socialnih virov, zato so skladno s pridobljenimi metakognitivnimi znanji pri učenju samostojnejši in učinkovitejši, aktivirajo procese soočanja ob zahtevnih učnih okoliščinah in spremenijo atribucije), 4) uporabe metakognitivnega znanja in motivacijskih prepričanj, predvsem glede svoje spremenjene aktivne učne vloge in izboljšanja učnih kapacitet (preoblikovanje prepričanj o kapacitetah in strategijah, ki učenje ovirajo, zaradi pojavljanja specifičnih učnih težav in sopojavne ADHD, kar pomeni, da znotraj načrtovanja, izvedbe in evalvacije lastnega učnega procesa na področju učne organizacije ne prispevajo več pomembnega pomena vztrajajočim specifičnim učnim težavam in sopojavni ADHD).

Raziskava temelji na kvalitativnem raziskovalnem pristopu, ki v našem primeru daje pomembne uvide v naravo samoregulacijskega učenja pri manjšem vzorcu mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami in sopojavno ADHD; v prihodnosti bi bilo zaradi vztrajajočih primanjkljajev na jezikovnem področju, na področju pomnjenja, metakognitivnih in izvršilnih funkcij ter odstopanj na področju obvladovanja različnih kognitivnih strategij (Magajna, 2002, 2015) raziskovalne rezultate preveriti ter jih smiselno dopolniti s študijo follow up. Poleg navedenega bi bilo smiselno raziskati samooceno samoregulacijskega učenja v skupini mladostnikov, ki imajo pretežno specifične učne težave, in v skupini mladostnikov, ki imajo pretežno ADHD, ter primerjati morebitni napredek v krepitvi samoregulacijskega učenja.

Ob spodbudni naravnosti domačega in šolskega okolja, ki krepi samoregulacijsko učenje, predvidevamo, da se bodo pomembne spremembe v večji meri pokazale zlasti v poznejšem obdobju.

Pri pridobljenih rezultatih je treba kritično upoštevati tudi stopnjo motivacije za izpolnjevanje vprašalnikov in mogoče izkrivljene samozaznave učencev s specifičnimi učnimi težavami (Černe, 2020). Poleg navedenega je zanesljivost samoocenjevalnih mer zaznane kompetence lahko otežena zaradi manj razvitih kognitivnih strategij, metakognitivnega zavedanja, manjše samoučinkovitosti (Sideridis, 2009) te skupine učencev, zaradi razvojnega obdobja, v katerem ne želijo odstopati od povprečja (Wilens, idr., 2006), ter zaradi samokritičnosti, stresa in negotovosti v tem obdobju (Bakračević Vukman in Licardo, 2011). Upoštevati pa je tudi treba, da se strukture in strategije nanašajo na učna področja, ki jih je težko spreminjati v kratkem obdobju treh mesecev, predvsem zaradi vztrajajočih primarnih kognitivnih primanjkljajev v tej skupini (Černe, 2020), pomena časovne komponente znotraj utrjevanja na novo pridobljenih strategij učenja ter oteženega transferja v druge učne situacije (Bazerman 1985; Malekpour in Aghababaei, 2013; Pressley in Afflerbach 1995; Pintrich in Zusho 2002; Rueda idr., 2012). Ob spodbudni naravnosti domačega in šolskega okolja, ki krepi samoregulacijsko učenje, predvidevamo, da se bodo pomembne spremembe v večji meri pokazale zlasti v poznejšem obdobju.

Kljub temu da v skupini za učenje učenja niso vsi mlajši mladostniki izboljšali kognitivnih regulacijskih učnih strategij, metakognitivnega znanja in motivacijskih prepričanj, motivacijskih strategij in motivacijskih regulacijskih strategij ter vsebinskega področja samoregulacijskega učenja, v kliničnem delu vrednotimo napredek vsakega posameznika. Vsi vključeni mladostniki so imeli v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše tudi po koncu vključitve v skupino možnost nadaljnega individualnega svetovanja in podpore pri krepitvi samoregulacijskega učenja.

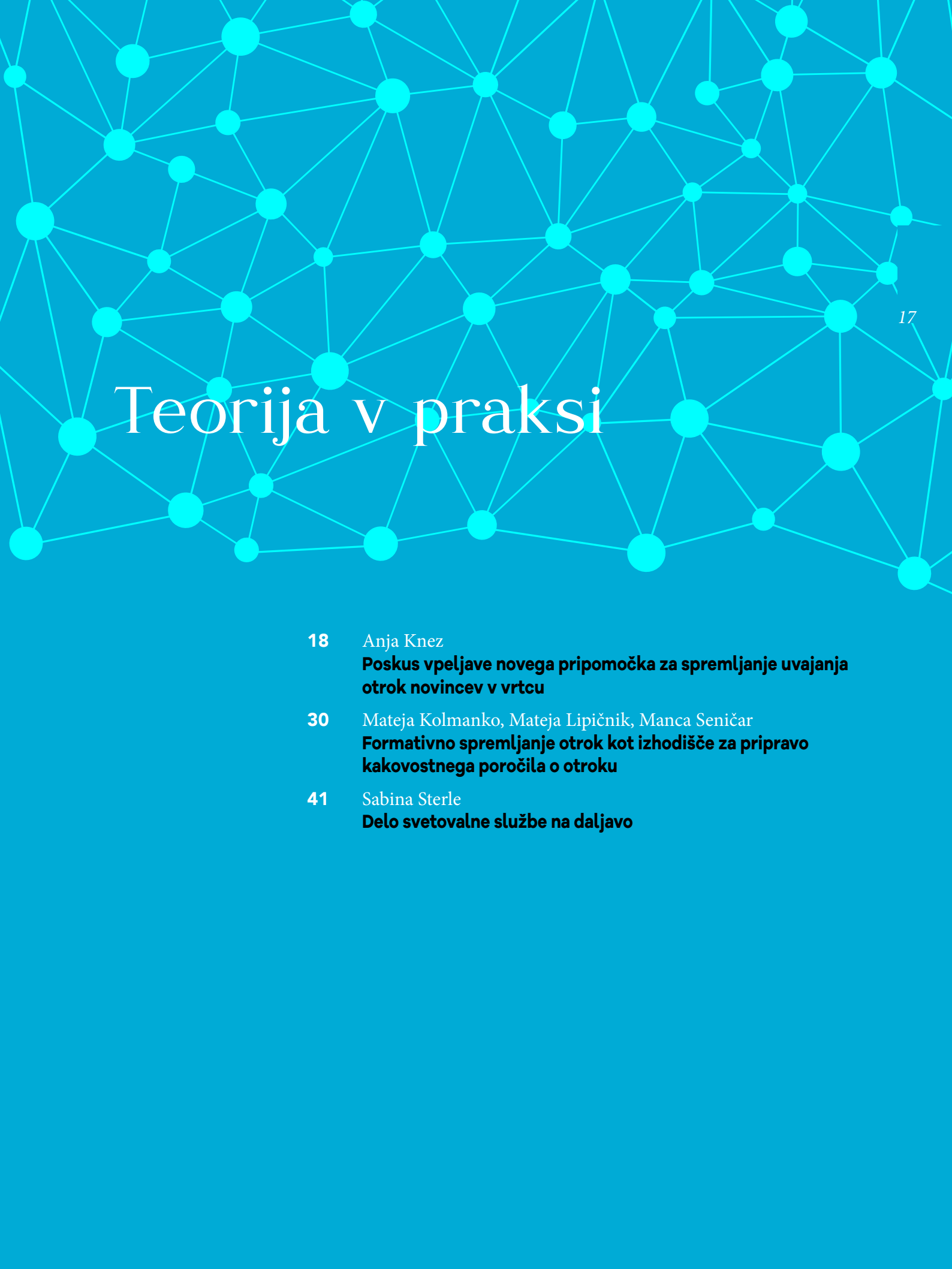
Povzemamo, da se pridobljene raziskovalne ugotovitve glede razvoja samoregulacijskega učenja pri skupinskem učenju skladajo z ugotovitvami v literaturi (Mace idr., 2001; Reid idr., 2012) ter imajo pomembno vlogo pri razmišljanju in načrtovanju prihodnjih skupinskih oblik samoregulacijskega učenja mlajših mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami in sopojevno ADHD – pri krepitevi njihovih učnih dosežkov in razvoju ustrezne samopodobe.

Opomba: Priloga s kodirnim preglednicama je na zahtevo dostopna pri avtorici. ■

Viri in literatura

- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E. in Hamili, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, št. 7, str. 881–908.
- Bakračević Vukman, K. (2010). *Psihološki korelati učenja učenja. Študije metakognicije in samoregulacije: razvoj in možne praktične aplikacije*. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Bakračević Vukman, K., Čagran, B. in Ivanuš Grmek, M. (2012). Kompetenca učenje učenja v prenovljenih gimnazijskih učnih načrtih, *Vzgoja in izobraževanje*, 43, št. 6, str. 34–38.
- Bakračević Vukman, K., Funčič Masič, T. in Schmidt, M. (2013). Self-regulation of learning in secondary school students with special educational needs and other students of vocational and technical schools. *The New Educational Review*, 33, št. 3, str. 295–208.
- Bakračević Vukman, K. in Licardo, M. (2011). Starostne razlike v samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja*, 20, št. 3, str. 59–72.
- Bazerman, C. (1985). Psycist reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, 2, št. 1, str. 3–23.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researcher, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7, št. 2, str. 161–186.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R. in Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, št. 5, str. 524–532.
- Černe, T. (2020). *Vpliv tipa intervencijskega treninga na učno motivacijo mlajših mladostnikov z disleksijo* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta pri Univerzi v Ljubljani.
- Černe, T. in Jurišević, M. (2018). The self-regulated learning of younger adolescents with and without learning difficulties – a comparative multiple case study. *Center For Educational Policy Studies Journal*, 8, št. 4, str. 9–28.
- Firth, N., Frydenberg, E. in Greaves, D. (2008). Perceived control and adaptive coping: programs for adolescent students who have learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31, št. 3, str. 151–124.
- Grašič, A., Kavkler, M., Magajna, L., Lipce - Stopar, M., Bregar - Golobič, K., Čačinovič - Vogrinčič, G., in Janželj, L. (2010). Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči (analiza stanja). Dostopno na http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf (12. 5. 2021).
- Hofer, B. K., Yu, S. L. in Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. V D. K. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (str. 57–86). New York, NY: The Guilford Press.
- Kaplan, B. J., Dewey, D., Crawford, S. G. in Wilson, B. N. (2001). The term comorbidity is of questionable value in reference to developmental disorders: data and theory. *Journal of Learning Disabilities*, 34, št. 4, str. 555–565.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Magajna, L. (2002). Mladostniki in odrasli s specifičnimi učnimi težavami – kritični dejavniki za učinkovito učenja in življenjsko adaptacijo. V M. Kavkler (ur.), *Zbornik prispevkov za konferenco: Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami* (str. 67–76). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Magajna, L. (2015). Sodobne raziskave spoznavnih procesov in psiholoških virov pri specifičnih motnjah učenja: izzivi za razvojno delo in prakso. V Z. Pavlovič (ur.), *60 let podpore pri vzgoji, učenju in odrasčanju* (str. 141–160). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J. in Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. V B. Zimmerman in D. H. Schunk (ur.), *Self regulated learning and academic achievement* (str. 39–65). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.

- Malekpour, M. in Aghababaei, S. (2013). The effect of executive function training on the rate of executive functions and academic performance of students with learning disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 59, št. 3, str. 145–155.
- Maughan, B. in Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 19, str. 350–354. Dostopno na <https://www.semanticscholar.org/paper/Literacy-and-mental-disorders-Maughan-Carroll/39c81182155aebf8a1afbeb69fb68c62f526ccc3> (23. 1. 2019).
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special education and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (2. izd.). London, UK: Routledge.
- Paulino, P. in Lopes da Silva, A. (2011). Knowing how to learn and how to teach motivation: contributions from self-regulation of motivation to more a effective learning. Dostopno na <https://doi:10.1016/j.sbspo.2011.11.289> (14. 2. 2019).
- Park, Y. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21, št. 1, str. 124–128.
- Pauc, R. (2005). Comorbidity of dyslexia, dyspraxia, attention deficit disorder (ADD), attention deficit hyperactive disorder (ADHD), obsessive compulsive disorder (OCD) and Tourette's syndrome in children: a prospective epidemiological study. *Clinical Chiropractic*, 8, str. 189–198.
- Pečjak, S. in Gradišar, M. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition* 101, str. 385–413.
- Pintrich, P. R. in Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. V A. Wigfield in J. S. Eccles (ur.), *Development of achievement motivation* (str. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M. in Afflerbach, P. (1995). *Verbal reports of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reid, G. (2002). *Nekaj v prijateljsko pomoč – vodnik za starše otrok z disleksijo*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Reid, R., Mason, L. H. in Asaro Saddler, K. (2012). Self-regulation strategies for students with autism spectrum disorder. V S. Goldstein in J. Naglieri (ur.), *Interventions for autism spectrum disorders* (str. 257–282). New York, NY: Springer.
- Rueda, R. M., Checa, P. in Cómbita, L. M. (2012). Enhanced efficiency of the executive attention network after training in preschool children: immediate changes and effects after two months. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, str. 192–204.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (ur.). (1998). *Self-regulated learning: from teaching to self reflective practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Seršen Fras, A. (2016). Afektivni dejavniki samoregulacijskega učenja pri učencih s specifičnimi učnimi težavami (Magistrska naloga). Ljubljana: Filozofska fakulteta pri Univerzi v Ljubljani.
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities: past, present, future. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of Motivation at School* (str. 604–625). New York in London: Routledge.
- Sideridis, G. D. in Tsorbatzoudis, H. (2003). Intra-group motivational analysis of students with learning disabilities: a goal orientation approach. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 1, št. 1, str. 8–19.
- Spafford, C. in Grosser, G. S. (1993). The social misperception syndrome in children with learning disabilities. Social causes versus neurological variables. *Journal of Learning Disabilities*, 26, št. 3, str. 178–189.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. V D. C. Berliner in R. C. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology*, A project of division 15 (str. 85–113). New York, NY: Macmillan Library Reference USA.
- Vogrinc, J. in Saqipi, B. (2019). *Research in educational sciences*. Tiranë, Republic of Albania: Albas.
- Willens, T. E., McBurnet, K. in Bukstein, O. (2006). Multisite controled study of OROS methylphenidate in the treatment of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160, št. 1, 82–90. Dostopno na <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16389216/> (16. 2. 2019).
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspectives. *Educational Psychologist*, 30, št. 4, str. 217–221.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. V M. Boekaerts, M. R. Pintrich in M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 31–40). San Diego, CA: Academic Press.



Teorija v praksi

17

- 18** Anja Knez
**Poskus vpeljave novega pripomočka za spremljanje uvajanja
otrok novincev v vrtcu**
- 30** Mateja Kolmanko, Mateja Lipičnik, Manca Seničar
**Formativno spremljanje otrok kot izhodišče za pripravo
kakovostnega poročila o otroku**
- 41** Sabina Sterle
Delo svetovalne službe na daljavo

Poskus vpeljave novega pripomočka za spremljanje uvajanja otrok novincev v vrtcu

18

Attempt at Introducing a New Tool for Assessment of New Children into Kindergarten

Anja Knez

Vrtec Velenje

Izvleček

Uvajanje otrok novincev v vrtcu je posebna naloga vseh vključenih strokovnih delavcev, posebno skrb pa ji namenja svetovalna služba. Uvajanje namreč vključuje neposredno delo z otrokom, starši in strokovnimi delavci. Za otroka je vstop v vrtec velika sprememba, s katero so povezani tudi stres in določeni kratkotrajni neugodni učinki na otrokovo funkcioniranje. Z namenom, da bi uvajalno obdobje vsakega otroka lahko čim bolj natančno spremljali, kar bi nam bilo v pomoč pri komunikaciji s starši in med strokovnimi delavci v vrtcu, smo preizkusili na tandemu strokovnih delavk dve obliki ček lista za spremljanje uvajanja otrok novincev v vrtcu. Omenjena ček lista vsebuje specifične opise vedenj v času uvajanja otrok novincev, obenem pa upošteva tudi vključenost osebe, na katero je otrok navezan, kakor tudi vključenost otroku neznane osebe. Izkazala se je za uporabno, saj vključuje elemente formativnega spremljanja, je v pomoč pri podpori staršem pri vzgoji otrok, obenem pa omogoča natančno beleženje otrokovih razvojnih korakov, njegovega napredka ter učenja.

Ključne besede:

vrtec, uvajanje otrok novincev, spremljanje napredka, ček lista.

Abstract

The introduction of children into kindergarten is a special task for all the professionals involved. The counselling service also pays special attention to it. The introduction of children includes direct work with the child, as well as with the parents and professionals. Kindergarten enrolment represents a major change for the child, which is also associated with stress and certain short-term adverse effects on the child's functioning. In order to be able to assess the introductory period of each child as thoroughly as possible, which helps us in our communication with parents as well as among professionals in kindergarten, we tested two forms of behavioural checklists for assessment the introduction of children into kindergarten. The mentioned behavioural checklist contains specific descriptions of behaviours at the time of introducing new children and at the same time takes into account the

Keywords:

kindergarten, the introduction of children into kindergarten, assessment, checklist.

involvement of a person to whom the child is attached, and the involvement of a person unknown to the child. It has proved to be useful because it includes elements of formative assessment, helps to provide support to parents in raising their children, and at the same time allows an accurate recording of the child's developmental steps, his/her progress and learning.

1 Uvod

Svetovalna služba v vrtcu posebno skrb namenja sprejemanju in uvajanju otroka novinca v vrtec. Praviloma smo v manjši meri usmerjeni neposredno na otroke, saj bolj nagovarjamo njihove starše ter vzgojitelje. Prav pomoč otrokom pri uvajanju v vrtec je del našega neposrednega dela z otroki, obenem pa je naša naloga tudi pomoč staršem ter strokovnim delavcem v času uvajanja novincev v vrtec (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Z vključitvijo v vrtec se veliko otrok običajno prvič sreča z drugimi posamezniki, kot so na primer njegovi vrstniki, vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev ter drugi strokovni delavci vrtca (Adamlje, 2020). To hkrati pomeni vsakodnevno ločitev od osebe ali oseb, na katere je otrok navezan. Za otroka je ta sprememba oblika stresa in vodi do kratkotrajnih neugodnih učinkov na otrokovo vedenje (Bogataj, 1996, v Zupančič, 2004). Velika večina otrok se po nekaj mesecih navajanja na vrtec uspešno prilagodi na vsakodnevno odsotnost staršev oziroma referenčnih oseb, kar izražajo s pozitivnimi čustvi, vključevanjem v socialne dejavnosti z vrstniki in strokovnimi delavci v skupini, na katere se navežejo (Cugmas, 2001, v Zupančič, 2004). S tem otrok postane del novega in popolnoma drugačnega socialnega okolja, v katerem imajo najpomembnejšo vlogo prav strokovni delavci vrtca, ki so z otrokom vsakodnevno v interakciji (Adamlje, 2020).

Razvoj navezanosti v povezavi s potrebo po uvajanju

Pri navezanosti gre za dejaven, medsebojno močno naklonjen recipročen odnos med dvema osebamama. Ta

odnos se med otrokom in osebo, ki skrbi za otroka (običajno gre za starša), začne razvijati na podlagi otrokovih prirojenih signalov, s pomočjo katerih prikličje drugo osebo v svojo bližino (Zupančič, 2004). Odrasla oseba se tako na te signale odzove s povečano skrbjo za

otroka, odzivanje pa je odvisno tudi od odnosov z drugimi osebami in podpore, ki jo ima odrasla oseba v okolju. Velik vpliv na to imajo tudi lastne zgodnje izkušnje z navezanostjo. Izkušnje iz otroštva vztrajajo v obliki vzorcev navezanosti, ki jih imamo odrasli. Tako za razvoj

varne navezanosti ni dovolj le telesna skrb za otroka, temveč predvsem ljubezen ter usklajeno in pravočasno odzivanje na otrokove potrebe (Varjačić Rajko, 2007).

Do približno šestega tedna starosti nas dojenčki z odzivom na njihove signale, ki so prirojeni, spodbujajo, da z njimi ostanemo v tesnem stiku, in se na ta način pomirijo. Vendar v tem obdobju dojenčki še niso navezani na določeno osebo ali več oseb in gre za fazo pred navezanostjo. V fazi oblikovanja navezanosti do približno osmega meseca starosti pa se začnejo dojenčki na različne ljudi odzivati različno. Tako se intenzivneje odzivajo na osebe, s katerimi so vsakodnevno v stiku: več se jim smejejo, pogosteje z njimi vokalizirajo in v njihovi bližini se hitreje pomirijo. Kljub temu dojenčki v tem obdobju še ne nasprotujejo, če se ločijo od referenčnih oseb, čeprav jih preferirajo pred drugimi ljudmi. Kasneje, do približno leta in pol ali dveh let, ko govorimo o fazi jasne navezanosti, pa dojenčki že izražajo separacijsko stisko, če referenčne osebe ni v njihovi bližini. Tudi ob prisotnosti referenčne osebe namerno vzdržujejo njeno bližino (ji sledijo, jo iščejo s pogledom, se pomikajo k njej, se je oprijemajo in podobno), saj jim predstavlja varno bazo, s pomočjo katere raziskujejo okolje in delujejo nanj. Separacijska stiska se tako univerzalno pojavlja



Za razvoj varne navezanosti ni dovolj le telesna skrb za otroka, temveč predvsem ljubezen ter usklajeno in pravočasno odzivanje na otrokove potrebe.

pri vseh dojenčkih in narašča do približno petnajstega meseca starosti, v fazi oblikovanja recipročnega odnosa, značilnega za čas od leta in pol ali drugega leta starosti, pa ta upade kot rezultat hitrega razvoja mentalne reprezentacije in govora, ki malčkom omogoča razumevanje razlogov za odsotnost referenčne osebe in sposobnosti predvidevanja njene vrnitve (Zupančič, 2004).

Naravna navezanost med otrokom in starši, ki so najpogostejše referenčne osebe, na katere je otrok navezan, je tako odločujoča pri poteku uvajanja v vrtec. Referenčne osebe, ki določen čas uvajajo otroka v vrtec, lahko opazujejo, kako previden ali pogumen je otrok v novem okolju. V idealnem primeru naj bi se otrok postopoma zmozel ločiti od referenčne osebe in se odpraviti k vrstnikom ter strokovnemu delavcu v skupini ter se zaigrati sam. Tako lahko referenčna oseba pomembno vpliva na potek uvajanja, če prepozna otrokove potrebe po navezanosti in če te potrebe v določeni meri tudi zadovolji (Varjačič Rajko, 2007). Prav različne oblike navezanosti in specifične razvojnopsihološke potrebe, ki jih ima vsak otrok posebej, nam narekujejo potrebo po uvajanju. Vsak otrok ima namreč pravico do uvajanja, prilagojenega njegovim potrebam, h temu pa nas zavezuje tudi kurikulum za vrtce.

Vloga staršev in strokovnih delavcev pri uvajanju otroka novince v vrtec

Družina je otrokovo primarno in najpomembnejše okolje, zato so prav starši tisti, ki lahko v največji meri pripomorejo k lažšanju otrokovih stisk. Zato se na prvi vstop v vrtec pripravljajo tako otroci kot tudi starši. Starši si morajo za pripravo na vrtec vzeti dovolj časa in se z otrokom o tem tudi starosti primerno pogovarjati (Varjačič Rajko, 2007). Pred vključitvijo otroka v vrtec ga starši postopoma navajajo na svojo odsotnost in ga spodbujajo k samostojnosti ter potrpežljivosti. Otroku vrtec predstavljamo v pozitivni luči, pomembno pa je, da je tudi mnenje starša o vrtcu pozitivno, saj se občutki odraslega in njegov odnos prenaša na otroka in posledično vpliva na njegovo doživljanje (Černelič Bizjak, 2008).

Z namenom izmenjave informacij je pred otrokovim vstopom v vrtec zaželen pogovor med strokovnim de-

lavcem, ki bo z otrokom v skupini, in starši o otrokovih individualnih posebnostih ter načinu uvajanja, ki bo za posameznega otroka najprimernejši (Cugmas, 1998). Dobro je, da prvi obisk poteka individualno in brez prisotnosti otrok. Starši spregovorijo tudi o svojih pričakovanjih, otrokovih odzivih na občasne ločitve od staršev, izkušnjah otroka z drugimi otroki in odraslimi, njegovih potrebah, značaju, temperamentu, spalnih navadah, najljubših igračah in igrah, prehranjevalnih navadah, boleznih, navadah odvajanja in podobno. S pomočjo tega strokovni delavci in starši uskladijo poglede glede uvajanja otroka in omogočijo najmanjšo možno mero stresa pri otroku. V okviru tega se dogovorijo o okvirnem času uvajanja, prisotnosti staršev v skupini, slovesu od otroka in dejavnostih, ki bodo potekale v času njihove navzočnosti v skupini (Senica, 1998). Uvajanje otroka v vrtec je namreč psihosocialni proces, s katerim želimo vzpostaviti kvalitetno sodelovanje in medsebojno vplivanje med otrokom in strokovnim delavcem (Cugmas, 1998).

Strokovni delavec v skupini je otrokov partner pri igri, ga poučuje, vodi otrokove dejavnosti in skrbi za zadovoljitev otrokovih potreb. Strokovni delavec tako ne zagotavlja zgolj spodbudnega okolja za otrokov razvoj, temveč pomaga otroku pri oblikovanju zaupljivih odnosov z odraslimi zunaj družine in uživanju v pozitivnih interakcijah z vrstniki (Cugmas, 2003). Tako ima strokovni delavec pomembno vlogo pri prehodu otroka od doma v vrtec. Naša želja je namreč omogočanje čim lažjega prehoda, zato se je treba s starši veliko pogovarjati, jim svetovati in hkrati upoštevati njihove želje ter jim s pomočjo postopnega uvajanja olajšati prehod v novo okolje (Varjačič Rajko, 2007).

Ključnega pomena za ustvarjanje spodbudnega in varnega okolja za otroka pa sta sodelovanje in komunikacija med starši in strokovnimi delavci vrtca. Boljši kot so odnosi med starši in strokovnimi delavci vrtca ter njihova komunikacija, lažje in boljše je tudi razumevanje otroka, njegovega razvoja, funkcioniranja ter komuniciranja. Vse to prispeva k ustvarjanju medsebojnega zaupanja ter občutka varnosti. Bistveno pa je, da zmorejo strokovni delavci prisluhniti, razmišljati, spodbujati, sprejemati mnenja staršev, jim jasno in natančno podati pomembne informacije in biti odprti za

spreminjanje lastnih mnenj ter stališč. Tako kolikor je mogoče upoštevamo otrokove razvojne potrebe ter interese (Lepičnik Vodopivec, 1996).

2 Primer dejavnosti Vrtca Velenje v povezavi s sprejemom otrok novincev

Kot je že bilo predstavljeno, uvajalno obdobje s seboj prinaša tako stiske pri otrocih kakor tudi pri starših in strokovnih delavcih. Prav tako je uvajanje vsakega otroka specifično.

V Vrtcu Velenje v okviru svetovalne službe uvajanju otrok novincev posvečamo posebno pozornost. Prav z načrtovanjem določenih dejavnosti v času pred vstopom otroka v vrtec želimo omogočiti, da bo uvajanje tako za starše kot tudi otroke čim bolj postopna in prijetna izkušnja. Dejavnosti, ki jih izvajamo v našem vrtcu, so povzete v preglednici 1.

Informativni sestanek za starše novincev ter pripravo obvestila o sprejemu otrok v vrtec in vabila na individualni pogovor s starši načrtujemo le za otroke novincev, ki se bodo v vrtec vključili s prihodnjim šolskim letom. Za otroke novincev, ki se v vrtec vključijo med šolskim letom, pa za prenos informacij o poteku uvajanja poskrbi strokovni delavec, ki bo imel otroka v skupini.

3 Formativno spremljanje napredka uvajanja otrok novincev s pomočjo ček liste za beleženje pojavnosti specifičnih vedenj

Namen

V veliko pomoč strokovnim delavcem v skupini pri spremljanju postopnega uvajanja ter vzpostavljanju

Preglednica 1: Dejavnosti Vrtca Velenje v sklopu uvajanja otrok novincev

DEJAVNOST	ODGOVORNA OSEBA	OPIS
Informativni sestanek za starše novincev (mesec junij)	Svetovalna služba v sodelovanju z vodstvom vrtca	Posredujemo informacije o vrtcu, prehrani, zdravju v vrtcu, svetovalni službi in postopnem uvajanju (mesec junij).
Priprava brošur in obvestil z informacijami (meseci pred rednim vpisom)	Vodstvo vrtca, vodja prehrane, organizatorica ZHR, svetovalna služba	Vsebujejo informacije o zdravju in prehrani v vrtcu, svetovalni službi, vstopu otroka v vrtec ter vseh pomembnih datumih obveščanja v času do vstopa otroka v vrtec (vse to je v času onemogočene izvedbe zaradi preventivnih ukrepov nadomeščalo informativni sestanek).
Obvestilo o sprejemu otroka v vrtec (mesec maj)	Svetovalna služba	Starši po pošti prejmejo obvestilo o tem, ali je njihov otrok sprejet v vrtec.
Vabilo na prvi individualni pogovor s starši (mesec avgust)	Svetovalna služba	Vabilo na individualni pogovor s starši vsebuje informacije o enoti, v katero bo vključen otrok, strokovnih delavcih, ki bodo z njim v skupini, njegovi igralnici ter terminu individualne pogovorne ure.
Smernice vodenja prvega individualnega pogovora s starši	Svetovalna služba	Te smernice so v pomoč strokovnim delavcem pri izvedbi individualnega pogovora s starši in jih opominja na teme, ki so v pogovoru s starši pomembne (okvirne vsebine).
Obrazec za individualni pogovor s starši	Svetovalna služba	Obrazec je v pomoč strokovnim delavcem za beleženje najpomembnejših informacij, ki jih posredujejo starši o otroku (interesi otroka, tolažba, zdravje, hranjenje, počitek, pričakovanja staršev ipd.).
Objava na spletni strani vrtca: Prvič v vrtec	Svetovalna služba	Objava vsebuje vsebine o uvajalnem obdobju, njegovih posebnostih in značilnostih.

sodelovanja in učinkovite komunikacije s starši bi bil enoten pripomoček, ki bi omogočal enostavno beleženje specifičnih opisov vedenj otrok v uvajalnem obdobju za vsakega otroka posebej. Zato sem se odločila preizkusiti ček listo specifičnih vedenj za uvajanje otrok novincev v vrtcu (Malešević, 2020) in prepoznati njene prednosti ter možnosti izboljšave.

Opis pripomočka

Ček lista specifičnih vedenj za uvajanje otrok novincev v vrtcu (Malešević, 2020) zajema tipična vedenja in situacije, s katerimi se v času uvajanja otrok v vrtec srečujejo otroci, strokovni delavci in starši. Gre za pripomoček, ki omogoča hiter pregled poteka otrokovega uvajalnega obdobja, obenem pa je v veliko pomoč pri komunikaciji med strokovnimi delavci in starši, pa tudi v specifičnih situacijah, ko se v času uvajanja vključi svetovalna služba. Poleg specifičnih vedenj in situacij ček lista vključuje tudi pomemben vidik navezanosti, saj upošteva prisotnost pomembne odrasle osebe, na katero je otrok navezan, ter prisotnost otroku še neznanе osebe (vzgojitelj, pomočnik, svetovalna delavka).

V nadaljevanju bom predstavila dve obliki ček liste specifičnih vedenj za uvajanje otrok novincev v vrtcu (preglednici 2 in 3). Vsaka oblika je zasnovana tako, da lahko strokovni delavec v skupini vanjo hkrati vnaša specifična vedenja za več otrok, ki se uvajajo. Ček lista specifičnih vedenj ima tudi možnost prilagoditve, kar pomeni, da se lahko strokovni delavec odloči, ali bo imel v eni preglednici zapisana opažanja za več otrok, ali pa bo preglednico prilagodil tako, da bo v vsako vnašal zgolj opažanja za enega otroka. Lahko prilagaja tudi zapis specifičnih vedenj (kakšnega doda, odvzame, ga nekoliko preoblikuje). Tako je pripomoček zelo prilagodljiv, uporabnik pa ima pri tem veliko prostora za vnos sprememb. Kot je pripomoček trenutno zastavljen, strokovni delavec vodi evidenco specifičnih vedenj otrok v uvajalnem obdobju za določeno časovno obdobje in za določen del dneva. Tako lahko na primer beleži pojavnost specifičnih vedenj za vsak dan posebej od prihoda otroka v vrtec do njegovega odhoda, lahko pa si pripomoček prilagodi tako, da bo spremljal

vsak posamezni teden in znotraj specifičnega vedenja zabeležil, na kateri dan se nanašajo opažanja. Prav tako lahko znotraj vsakega zapisanega specifičnega vedenja strokovni delavec podrobneje zabeleži svoja opažanja ali zgolj čas, ko je otrok dosegel določeno specifično vedenje. Lahko pa strokovni delavec v skupini preprosto v eni preglednici beleži potek celotnega uvajalnega obdobja posameznega otroka tako, da pripravi preglednico za vsakega otroka posebej in znotraj specifičnih vedenj beleži, kdaj je otrok dosegel določeno pričakovano vedenje in otrokovo funkcioniranje podrobneje opiše.

Ček lista specifičnih vedenj za spremljanje napredka uvajanja otrok novincev v vrtcu

Namen te ček liste je hiter vpogled v napredek pri uvajanju otroka v vrtec. Vanjo lahko beležite otrokovo funkcioniranje ter čas, v katerem je omenjene dejavnosti ter cilje uspel doseči. To lahko počnete za vsak dan posebej, po posameznih tednih ali za celotno obdobje uvajanja. V preglednico lahko vnašate opažanja in spremljate uvajanje več otrok hkrati, lahko pa preglednico prilagodite tako, da bo imel vsak otrok, ki se uvaja, svojo preglednico. Opredeljena specifična vedenja imate možnost tudi prilagajati (vsebinsko spreminjati, dodajati, odvzemati). Na ta način vam bo pripomoček v pomoč pri spremljanju otrokovega uvajanja v vrtec ter tudi pri pogovoru s starši o prvih tednih otrokovega bivanja v vrtcu.

Preglednica 2: Ček lista specifičnih vedenj za spremljanje napredka uvajanja otrok novincev v vrtcu (oblika 1)

OPISNIKI NAPREDKA PRI UVAJANJU OTROKA V VRTEC		Otrok: (datum in časovni razpon v dnevnu, opažanja in opombe)	Otrok: (datum in časovni razpon v dnevnu, opažanja in opombe)	Otrok: (datum in časovni razpon v dnevnu, opažanja in opombe)	Otrok: (datum in časovni razpon v dnevnu, opažanja in opombe)	OPOMBE
Otrok je v skupini prisoten skupaj s POON	Otrok opazuje okolico iz naročja POON.					
	Otrok opazuje in raziskuje okolico ob spremstvu POON (ne iz naročja).					
	Otrok sam raziskuje celotno igralnico.					
	Otrok sprejme naročje NOO.					
	Otrok sprejme nego NOO (previjanje, hranjenje).					
Otrok postopno podaljšuje čas, ko je POON odsotna	Ostane v skupini brez POON do 1 ure brez večjih težav					
	Ostane brez POON do 3 ure.					
	Ostane brez POON ves dan.					
	Ostane brez POON daljše obdobje (1 teden ali več).					
Zbliževanje, zaupanje in navezanost z NOO (vzgojitelj, pomočnik)	Se odzove na vabilo za kontakt vzgojitelja.					
	Mu gre v naročje.					
	Sledi vzgojitelju pri dejavnostih.					
Otrok sprejema dejavnosti in rutino v vrtcu	Otrok poje obroke v vrtcu.					
	Otrok dovoli previjanje.					

OPISNIKI NAPREDKA PRI UVAJANJU OTROKA V VRTEC		Otrok: (datum in časovni razpon v dnevni, opažanja in opombe)	Otrok: (datum in časovni razpon v dnevni, opažanja in opombe)	Otrok: (datum in časovni razpon v dnevni, opažanja in opombe)	Otrok: (datum in časovni razpon v dnevni, opažanja in opombe)	OPOMBE
Otrok sprejema dejavnosti in rutino v vrtcu	Otrok dovoli hranjenje.					
	Otrok se igra v vrtcu.					
	Otrok umirjeno zaspi v vrtcu.					
	Otrok raziskuje nov prostor, situacije vrtca.					
Otrok se pomiri ob vznemirjenju	Se pomiri v naročju vzgojitelja.					
	Sam poišče pomoč in način pomiritve.					
	Za pomirjanje potrebuje pripomoček (ninico, dudo, igračko od doma ipd.).					
Otrok se dobro počuti v vrtcu	Otrok je aktiven.					
	Otrok je pozitivno razpoložen.					
	Otrok sodeluje z drugimi otroki.					
	Otrok sodeluje z otroki iz drugih skupin.					
	Otrok sprejema druge strokovne delavce (svetovalno delavko, strokovne delavce iz drugih oddelkov idr.).					
	Otrok sodeluje v vodenih dejavnostih in skupnih dejavnostih na ravni vrtca.					

Legenda: POON: pomembna odrasla oseba, ki otroka uvaja in na katero je otrok navezan (npr. starši); NOO: otroku še neznan odrasla oseba (vzgojitelj, pomočnik).

Ček lista specifičnih vedenj za spremljanje napredka uvajanja otrok novincev v vrtcu

Namen te ček liste je hiter vpogled v napredek pri uvajanju otroka v vrtec. Vanjo lahko beležite otrokovo funkcioniranje ter čas, v katerem je omenjene dejavnosti ter cilje uspel doseči. To lahko počnete za vsak dan posebej, po posameznih tednih ali za celotno obdobje.

je uvajanja. V preglednico lahko vnašate opažanja in spremljate uvajanje več otrok hkrati, lahko pa preglednico prilagodite tako, da bo imel vsak otrok, ki se uva-ja, svojo preglednico. Opredeljena specifična vedenja imate možnost tudi prilagajati (vsebinsko spreminjati, dodajati, odvzemati). Na ta način vam bo pripomoček v pomoč pri spremljanju otrokovega uvajanja v vrtec ter tudi pri pogovoru s starši o prvih tednih otrokovega bivanja v vrtcu.

Preglednica 3: Ček lista specifičnih vedenj za spremljanje napredka uvajanja otrok novincev v vrtcu (oblika 2)

OPISNIKI NAPREDKA PRI UVAJANJU OTROKA V VRTEC		Ime otroka (datum in časovni razpon v dnevni, opažanja in opombe)	Ime otroka (datum in časovni razpon v dnevni, opažanja in opombe)	Ime otroka (datum in časovni razpon v dnevni, opažanja in opombe)	OPOMBE
Postopno uvajanje 1: Navajanje v prisotnosti osebe (POON)	Otrok opazuje okolico iz naračja poznane osebe.				
	Otrok opazuje okolico ob spremstvu poznane osebe (ne iz naračja).				
	Otrok raziskuje celotno igralnico.				
	Otrok sprejme naračje strokovnega delavca.				
	Otrok sprejme nego strokovnega delavca (previjanje, hranjenje).				
Postopno uvajanje 2: navajanje na samostojno bivanje v vrtcu (brez POON)	Otrok ostane v skupini s strokovnimi delavci prvič brez prisotnosti osebe, na katero je navezan (POON).				

OPISNIKI NAPREDKA PRI UVAJANJU OTROKA V VRTEC		Ime otroka (datum in časovni razpon v dnevni, opažanja in opombe)	Ime otroka (datum in časovni razpon v dnevni, opažanja in opombe)	Ime otroka (datum in časovni razpon v dnevni, opažanja in opombe)	OPOMBE
Postopno uvajanje 2: navajanje na samostojno bivanje v vrtcu (brez POON)	Otrok postopoma ostaja vsak dan daljši čas brez POON v oddelku, navezuje se na vzgojitelje.	Do 1 ure:			
		Do 3 ure:			
		Ves dan:			
		Daljše obdobje (npr. teden ali več):			
	Otrok v vrtcu prvič zaspi.				
	Otrok v vrtcu prisostvuje pri vseh obrokih v dnevni.				
Uvajanje končano 3: sprejema vsakdanjo rutino, dejavnosti in izkazuje navezanost.	Otrok v vrtcu že preživi predvideni čas bivanja v vrtcu, prilagaja se rutini in vsakdanjim zahtevam vrtca (hranjenje, odvajanje – nega, izražanje potreb, počitek, sprejemanje drugih ipd.).				
	Otrok v vrtcu preživi ves predvideni čas bivanja v vrtcu, razvil je navezanost na strokovna delavca.				
	Otrok v vrtcu sprejema ponujene dejavnosti, se vključuje v igro z otroki v svoji skupini in zunaj nje ter sodeluje pri vodenih skupinskih dejavnostih na ravni vrtca, sprejema druge strokovne delavce vrtca (svetovalno delavko, strokovne delavce iz drugih oddelkov ipd.).				

Legenda: POON: pomembna odrasla oseba, ki otroka uvaja in na katero je otrok navezan (npr. starš); NOO: otroku še neznana odrasla oseba (vzgojitelj, pomočnik).

Postopek preizkušanja pripomočka

S pomočjo tandema strokovnih delavk Vrtca Velenje sem preizkusila dve obliki ček liste, ki vključujeta posamezne specifične opise otroškega odzivanja. Ček lista specifičnih vedenj tako predstavlja pripomoček pri stiku strokovnega delavca s starši, pa tudi pri delu svetovalne službe, saj omogoča hiter pregled otrokovega uvajalnega obdobja. Strokovni delavki (vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice) sta izpolnili ček listi specifičnih vedenj za določene otroke, ki so se v tistem obdobju uvajali, nato pa sta dali povratno informacijo o tem, kakšen se jima je zdel pripomoček in kje vidita njegove prednosti ter možnosti za izboljšanje. Vzgojiteljica je izpolnila eno obliko ček liste specifičnih vedenj, pomočnica vzgojiteljice pa drugo. Svoje mnenje sem kot svetovalna delavka dala tudi sama, poleg mene je to storilo še nekaj drugih svetovalnih delavk s področja predšolske vzgoje, njegovo uporabnost pa je ocenila tudi ravnateljica Vrtca Velenje Nataša Doler.

4 Ocena uporabnosti pripomočka – ugotovitve

Tako vzgojiteljica kot pomočnica vzgojiteljice sta obe obliki pripomočka ocenili kot uporabni, saj omogočata organizirano sprotno beleženje otrokovih dosežkov in napredka v uvajalnem obdobju. Prav tako ček listi specifičnih vedenj dajeta dober pregled in možnost dajanja povratnih informacij o otrokovem napredku in razlikovanju otrokovega vedenja ob prisotnosti otroku pomembne odrasle osebe, ki ga uvaja in na katero je navezan, ter ob prisotnosti otroku še neznane odrasle osebe (vzgojitelj, pomočnik). Iz obeh oblik pripomočka je tudi dobro razviden časovni pregled, kako hitro se je otrok uspel prilagoditi rutini, se aktivno vključiti znotraj skupine oziroma doseči kateri koli navedeni cilj. Vzgojiteljica je predlagala, da bi v ček listi beležili tudi načine, kako je otrok določeno vedenje dosegel (npr. če je otrok dolgo jokalo, kako smo ga uspeli potolažiti in s čim smo ga zamotili). Tako bi si strokovni delavci znotraj kolektiva lahko tudi pomagali v podobnih situacijah, ko morda zmanjka idej, kaj vse še lahko storimo in kaj bi še lahko učinkovito delovalo. Tako sta

bili obe obliki pripomočka zelo lepo sprejeti med strokovnima delavkama in med svetovalnimi delavkami, ki so prišle v stik z njim, saj so vsi udeleženci v ček listi specifičnih vedenj videli učinkovit pripomoček, ki bi služil kot dokaz in hkrati dajal možnost povratne informacije o poteku uvajanja otroka tako staršem kot tudi vsem drugim, ki bi bili v času uvajalnega obdobja kakor koli vključeni.

S pomočjo ček liste, v kateri so zajeta tipična vedenja in situacije, s katerimi se v tem obdobju srečujejo starši, otroci ter strokovni delavci, lahko zelo jasno beležimo otrokovo postopno uvajanje, njegove korake ter napredek, pa tudi kronološki potek, kdaj je otrok dosegel določene zastavljene cilje. Prav tako je tako zastavljeni pripomoček za uvajanje zelo prilagodljiv, saj ga lahko prilagajamo vsakemu otroku posebej s pomočjo dodajanja ali spreminjanja opisov specifičnih vedenj v uvajalnem obdobju. Omogoča nam tudi dober pristop k uvajanju mlajših otrok, saj lahko spremljamo njihov napredek, obenem pa se lahko o tem napredku pogovarjamo s starši in vrednotimo situacije, pri tem pa operiramo s konkretnimi, dokazljivimi podatki. Na ta način smo lahko uspešnejši pri načrtovanju nadaljnjih korakov v času uvajanja za vsakega otroka posebej. Z njegovo pomočjo lahko strokovni delavec staršem jasno oriše in predstavi sliko o otrokovem napredku v času, ki je težak tako za otroka, ki se uvaja, kot tudi za starše, ki mnogi prvič svojega otroka zaupajo še nepoznanim osebam v novem, nepoznanem okolju. Če bi strokovni delavec dosledno izpolnjeval ček listo specifičnih vedenj za otroka, ki se uvaja, menim, da drugih beleženj ne bi potreboval. Ti podatki imajo vrednost tudi za strokovne delavce, saj na podlagi pregleda zapisanih podatkov o uvajanju posameznega otroka lažje vrednotijo svoj pristop, dobijo jasen vpogled in lahko tako načrtujejo spremembe in izboljšave za prihodnja uvajanja. Obenem pa jih vedno znova opominja, da si dva otroka s svojimi potrebami in oblikami navezani nista enaka in da prav vsak otrok potrebuje postopno in njegovim potrebam ter razvojnim značilnostim prilagojeno uvajanje. Ključnega pomena pa se mi zdi vključitev in razmejitev situacij, vezanih na prisotnost otroku pomembne osebe, na katero je navezan, ter na prisotnost neznane odrasle osebe.

Tudi ravnateljica Vrtca Velenje Nataša Doler je ček listi specifičnih vedenj ocenila kot koristni in uporabni. Po-vedala je, da je smisel spremljanja uvajanja predvsem dobrobit posameznega otroka, ki se uvaja, in vzpostavitve sistema spremljanja uvajanja, ki je v vrtcih zelo različen. V fazi uvajanja se namreč mnogokrat zdi, da si bomo lahko vse zapomnili in informacije predali staršem. A otrok je veliko in če želimo videti natančno sliko, si moramo opažanja za vsakega posameznika zapisati. Prvo obliko ček liste specifičnih vedenj je ocenila še za nekoliko boljšo v primerjavi z drugo, saj je podrobneje razdelana in lahko res natančno zabeležimo otrokovo vedenje na posameznih področjih v uvajalnem času. Predlagala je, da bi bilo dobro v fazi uvajanja opraviti primerjavo med oddelki, v katerih bi opažanja beležili v eno od ček list specifičnih vedenj, in oddelki, v katerih tega ne bi izvajali. Tako bi lahko iz prakse ugotovili, kaj jim je v okviru pripomočka pomagalo pri delu in kaj ne oziroma kaj so mor- da pogrešali. Porajalo pa se ji je vprašanje, kako natančno bodo lahko strokovni delavci, še posebej tisti, pri katerih se uvaja večina otrok v skupini, uspeli beležiti svoja opažanja. Kljub temu verjame, da se vse da, če obstajajo interes, volja in želja na poti do cilja. Meni, da bo pripomoček doprinesel k še bolj sistematičnemu opazovanju otrok v uvajalnem obdobju, in si želi, da bi strokovni delavci prepoznali in sprejeli še kakšno pomembno orodje za izboljšanje kakovosti življenja otrok v času uvajanja v vrtec.

V okviru dela svetovalne službe tudi sama vidim veliko uporabnost pripomočka. V ček listi specifičnih vedenj vidim odličen pripomoček za strokovne delavce v uvajalnem obdobju, hkrati pa tudi pomemben pripomoček v komunikaciji s svetovalno službo. Včasih uvajanje kakšnega otroka ne steče tako, kot bi moralo, in takrat se v okviru svetovalne službe vključim tudi sama. Poleg opazovanja otroka v skupini in pridobljenih informacij v pogovoru s strokovni delavci v skupini ter starši, bi mi takšen pripomoček, ki bi ga v času uvajalnega obdobja izpolnil strokovni delavec, veliko pomagal, saj

Ček lista specifičnih vedenj nam pomaga, da otroka obravnavamo kot posameznika s svojimi potrebami, spretnostmi, sposobnostmi in osebnostnimi značilnostmi.

bi iz njega lahko dobila hiter vpogled v potek uvajanja, morebitne posebnosti otroka, njegove potrebe, kakor tudi v odnos otroka z osebo, ki ga uvaja in na katero je navezan. Vse to bi mi bilo v pomoč pri iskanju rešitev ter načrtovanju pomoči otroku in nadaljnega poteka uvajanja otroka v sodelovanju s strokovnimi delavci v skupini in starši. Če bi ček listo specifičnih vedenj izpolnjevali vsi strokovni delavci vrtca, ki imajo v skupini novince, bi bilo mogoče na podlagi teh podatkov izvesti tudi vrednotenje na ravni vrtca. To bi nam bilo v pomoč pri prepoznavanju potreb po uvajanju sprememb ali izboljšav na ravni celotnega zavoda. V tem primeru bi se lahko kot svetovalna delavka vključila v razvojno nalogo vrtca, hkrati pa bi s pridobljenimi podatki s tega področja lažje izvajala svetovanje in posvetovanje s posameznimi strokovnimi delavci.

Ček listi specifičnih vedenj se mi zdita precej podobni. Če bi bila strokovna delavka v oddelku, bi raje uporabljala prvo obliko ček liste, saj se mi zdi preglednejša in bolj strukturirana. Prav tako so cilji in koraki, ki jih otrok v času uvajanja

postopoma dosega, bolj razmejeni in omogočajo vrednotenje vsakega koraka posebej, medtem ko je v drugi obliki ček liste združenih več ciljev skupaj. To otežuje izpolnjevanje, saj vemo, da otroci navedene cilje in korake dosežejo v različnih časovnih okvirih. Prednost takšnega pripomočka vidim tudi v tem, da nas vedno znova opominja, da se vsak otrok drugače uvaja, ter kaj je tisto, na kar moramo biti na splošno pozorni. Prav tako nas spodbuja in nam pomaga pri natančnem beleženju opažanj ter spremljanju otrokovega vključevanja v vrtec. Veliko prednost vidim tudi v tem, da nas spodbuja k beleženju konkretnih podatkov (npr. čas, kdaj je otrok dosegel določen korak), saj pogosto posplošujemo naša opažanja. Pomaga nam, da otroka obravnavamo kot posameznika s svojimi potrebami, spretnostmi, sposobnostmi in osebnostnimi značilnostmi, zato ni prav, da ga primerjamo z nekom drugim, obenem pa nas vedno znova opominja na pomen postopnega uvajanja. Nanj se namreč marsikje žal pozablja, s tem pa

se pozablja tudi na potrebe otrok, ki jim ne prisluhne-
mo tako, kot bi jim morali, in posledično otrokom in
staršem pogosto ne omogočimo toliko časa, kot bi ga
potrebovali za sprejemanje in navajanje na novo oko-
lje, nove oblike.

5 Sklep

Lahko povzamem, da je ček lista specifičnih vedenj kot
pripomoček v času uvajanja otrok novincev v vrtcu
velik doprinos k pedagoškemu delu, obenem pa je v
veliko pomoč strokovnim delavcem v skupini pri vsak-
danjem delu kakor tudi pri komunikaciji s starši in so-
delovanju ter vključevanju svetovalne službe vrtca.

Glavne prednosti uporabe ček liste specifičnih ve-
denj so:

- vključuje različne elemente formativnega spremljanja otrokovega razvoja v prvem in drugem starostnem obdobju ter v okviru formativnega spremljanja zagotavlja ustrezno podporo za otrokov razvoj na različnih področjih in njegovo spremljanje;
- v pomoč je pri podpori staršem pri vzgoji otrok;
- je dober in natančen pokazatelj otrokovega napredka in učenja;

- je pripomoček strokovnim delavcem pri prepoznavi in spremljanju določenih razvojnih korakov, ki jih otrok opravi na poti do uspešne uvedbe/vključitve v vrtec;
- z razčlenitvijo postopnega prilagajanja otroka in pridobivanja zaupanja v novo okolje na posamezne korake sledimo prvemu koraku formativnega spremljanja, ki poudarja pomen postavitve učnih ciljev in kriterijev uspešnosti;
- izpolnjena ček lista specifičnih vedenj je dokaz spremljanja otrokovega razvoja in napredka ter omogoča povratno informacijo, ki jo lahko damo staršem ali drugim vključenim strokovnim delavcem.

Na podlagi številnih teoretičnih spoznanj, Kurikuluma za vrtece, Programskih smernic za svetovalno službo in še mnogih drugih ugotovitev lahko poudarimo, kako pomembno je obdobje uvajanja za vsakega otroka in da je uvajanje novincev v vrtcu izredno pomembna naloga vseh vključenih strokovnih delavcev. Zavedati se moramo, da niti dva otroka nista enaka ter da je treba prisluhniti možnostim in razvojnim potrebam otrok. Tako otrokom kot staršem moramo prisluhniti in jim v tem specifičnem obdobju zagotoviti postopnost, ki bo spodbudno vplivala na otrokovo doživljanje in nadaljnji razvoj. ■

Viri in literatura

- Adamlje, M. B. (2020). Izobraževanje vzgojiteljev glede na potrebe predšolskih otrok. *Zbornik: Vzgojno-izobraževalne potrebe predšolskega otroka (XII. Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2020)*, 144–146.
- Cugmas, Z. (1998). *Bodi z menoj, mami: razvoj otrokove navezanosti*. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Cugmas, Z. (2003). *Narisa sem sonce zate: izbrana poglavja o razvoju otrokove navezanosti in samozaznave*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bežić, T., ... Šmuk, B. (2008). *Programske smernice: Svetovalna služba v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Černelič Bizjak, M. (2008). Ne grem v vrtec! *Otrok in družina*, 12, 22–23.
- Lepižnik Vodopivec, J. (1996). *Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati*. Ljubljana: Misch, Oblak in Schwarz.
- Malešević, T. (2020). *Interno gradivo znotraj razvojne naloge ZRSŠ Uvajanje formativnega spremljanja v podporo učenju vsakega učenca*.
- Senica, M. (1998). *Majhni – ali res?* Slovenj Gradec: Karo studio, d. o. o.
- Varjačič Rajko, B. (2007). *Prvič v vrtec*. Ljubljana: Otrok.
- Zupančič, M. (2004). Socialni razvoj dojenčka in malčka. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 255–277). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Formativno spremljanje otrok kot izhodišče za pripravo kakovostnega poročila o otroku

30

Formative Assessment of Children as a Starting Point for Preparing a Quality Report on the Child

Mateja Kolmanko

Vrtec Murska Sobota

Mateja Lipičnik

Vrtec Velenje

Manca Seničar

OŠ Šmarjeta – Vrtec Sonček

Izvleček

Avtorice članka smo kot svetovalne delavke nenehno vpete v pripravo poročil o otroku za različne namene. Članek B. D. Jurišič (2019) nas je spodbudil, da smo pripravile opomnik, ki je lahko strokovnim delavcem v pomoč pri pripravi poročila o otroku. V nadaljevanju na različnih primerih otrok predstavljamo uporabo opomnika in posamezne elemente formativnega spremljanja pri pripravi poročil. Pri tem nas vodi želja, da bodo naša poročila bolj kakovostna in uporabna – da bodo koristila drugim institucijam pri uresničevanju največje koristi otroka.

Ključne besede:

poročilo o otroku, formativno spremljanje, opomnik.

Abstract

As counsellors, we, the authors of the article, are constantly involved in the preparation of reports on the child for various purposes. The article by B. D. Juršič (2019) encouraged us to prepare a “reminder” that can help professionals prepare a report on the child. In the following chapters, we present the use of the reminder and individual elements of formative assessment in the preparation of reports on various types of children. We are driven by the desire for our reports to be of higher quality and more useful – to benefit other institutions in realizing the best interests of the child.

Keywords:

report on the child, formative assessment, reminder.

Uvod

»Z vidika strokovne avtonomnosti, celostnega in interdisciplinarnega pristopa je za svetovalno službo

pomembno sodelovanje z zunanjimi strokovnimi sodelavci, tako s svetovalnimi delavci drugih strokovnih profilov iz sosednjih vrtcev oziroma šol kot s strokovnimi sodelavci iz ustreznih drugih ustanov.« (Čačinovič

Vogrinič, 2008, str. 9) Svetovalni delavci v vrtcih pri svojem delu pogosto sodelujemo z institucijami, kot so zdravstvene ustanove, Zavod RS za šolstvo, centri za socialno delo, policija, osnovne šole in različne posvetovalnice, tako v projektih pomoči kot razvojnega in preventivnega dela (Čačinovič Vogrinič, 2008). Vrtci oziroma svetovalni delavci zato velikokrat pripravljamo poročila o otrocih, bodisi z namenom prenosa informacij med ustanovami, ki jih otrok obiskuje, bodisi za potrebe različnih postopkov, na primer usmerjanja oziroma zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011; ZOOPP, 2017). V poročilih sporočamo informacije, kot jih zaznavamo in so pomembne za otrokov razvoj. Sodelovanje z nekaterimi institucijami poteka le v pisni obliki, zato je zelo pomembno, da je naše poročilo dobro napisano in da so v njem zajete vse bistvene informacije, ki so potrebne za namen, za katerega je poročilo pripravljeno (bodisi je to usmerjanje otrok, obravnava družine, ugotavljanje pripravljenosti otrok za vstop v šolo ali kaj drugega).

Poročila, ki jih svetovalni delavci pišemo o otrocih, se lahko med seboj zelo razlikujejo tako po vsebini kot obliki, in sicer iz več razlogov:

- kdo zaproša za poročilo (npr. starši, center za zgodnjo obravnavo) in s kakšnim namenom (npr. ugotavljanje pripravljenosti na vstop v šolo),
- kakšne informacije naj bi poročilo vsebovalo – prikaz trenutnega stanja ali rezultate daljšega spremljanja otroka,
- kako dobro poznamo otroka, o katerem pišemo poročilo,
- kakšen stil pisanja smo si kot svetovalni delavci zgradili na podlagi izobrazbe oz. strokovnega ozadja, izkušenj in preferenc.

Svetovalne delavke smo pri pisanju poročil o otrocih avtonomne, kar pomeni, da dele oziroma vsebino poročila izbiramo po lastni strokovni presoji, vendar tako, da bo kot celota kar najbolj zadostilo namenu, za katerega je pripravljeno. V povezavi z razvojem in napredkom otrok poznamo (in prejemamo) različna poročila, na primer psihološka poročila, poročila zdravnikov, izvide specialistov itd. Nekatera so podana na enotnih obrazcih (npr. zdravniška potrdila),

druga imajo specifično obliko (npr. psihološka poročila). V vzgoji in izobraževanju je znan tudi obrazec za poročilo zavoda o otroku v postopku usmerjanja po ZUOPP-1 (2011), ki ga je predpisal Zavod RS za šolstvo. Za pripravo poročila o otroku v vrtcu pa ni standardiziranega obrazca ali predpisa, na katerega bi se svetovalni delavci lahko opirali.

K razmišljanju o tem nas je spodbudil članek Branke D. Jurišić *Kako napisati poročilo o otroku s posebnimi potrebami* (Jurišić, 2019), ki je bil objavljen v reviji Šolsko svetovalno delo. V njem avtorica navaja priporočila, kako naj bo poročilo strukturirano, oblikovano, kakšna je njegova priporočljiva dolžina, na kakšen način naj strokovni delavci v poročilu opisujejo znanja in zmožnosti otroka itd. Članek se sicer nanaša na šolske otroke v kontekstu posebnih potreb, vendar po naši oceni vsebuje tudi vse potrebne elemente za pisanje poročila o otroku v vrtcu. Svetovalne delavke iz treh vrtcev smo zato na podlagi omenjenega članka pripravile nekoliko splošnejši **opomnik za pisanje poročila o otrocih v vrtcu** (glej prilogo 1).

Pri tem smo izhajale iz načel formativnega spremljanja, ki ga že nekaj let poglobljeno spoznavamo in vpeljujemo v prakso prek študijskih srečanj Zavoda RS za šolstvo. V nasprotju s sumativnim spremljanjem, ki se nanaša na stanje razvoja v določeni točki, je pri formativnem spremljanju v ospredju procesni vidik, torej spremljanje razvoja skozi daljše časovno obdobje. Vključuje pet elementov: načrtovanje ciljev in kriterijev uspešnosti, dokaze oziroma dosežke, povratne informacije, vodenje dejavnosti in samovrednotenje (Bizjak, 2019).

Opomnik, ki smo ga oblikovale, vsebuje splošna priporočila glede oblike, sloga in obsega poročila ter napotke v zvezi s strukturo, zato je lahko **osnova za pisanje posameznega poročila**. Hkrati pa služi tudi kot **vodilo za zbiranje informacij** o otroku skozi daljše časovno obdobje, saj kaže, katere podatke moramo pridobiti, da bomo lahko oblikovali čim bolj celostno podobo otroka in njegovega razvoja. Opomnik nas tako usmerja k sprotneemu in kontinuiranemu zbiranju različnih dokazov, na podlagi katerih lahko ocenjujemo napredek na posameznih področjih, ugotavljamo otrokova moč-

na in šibka področja, postavljamo cilje ter oblikujemo predloge za nadaljnje delo. Učinkovito spremljanje je torej nujno za načrtovanje ustrezne podpore, ki jo otrok potrebuje za razvoj in učenje. Če učenje opredelimo kot vsakršno spreminjanje posameznika pod vplivom izkušenj, ga ne moremo omejiti samo na delo vzgojitelja. Načela formativnega spremljanja učenja so prav tako dragocena, če jih v svoje postopke uvede tudi svetovalni delavec (Bizjak idr., 2019).

Primeri iz prakse

V nadaljevanju predstavljamo uporabo opomnika na primerih treh poročil za različne namene (poročilo za center za socialno delo, poročilo v primeru ugotavljanja pripravljenosti otroka za vstop v šolo in poročilo za center za zgodnjo obravnavo). Primeri so delo treh avtoric iz različnih vrtcev in se nanašajo na različne otroke. Z njimi želimo prikazati podobnosti in razlike pri pripravi poročil, osvetliti povezavo s formativnim spremljanjem in odgovoriti na naslednja [raziskovalna vprašanja](#):

- Kdo naj piše poročilo o otroku?
- Od kod črpamo informacije, potrebne za kakovostno poročilo?
- Kako uporabimo poročilo pri dajanju povratnih informacij in nadaljnjem delu?
- Kakšna je pri tem vloga otroka?
- Kako lahko izboljšamo lastno prakso, da bodo naša poročila bolj kakovostna, predvsem pa v korist in dobrobit otroka?
- Kakšno vlogo ima pri tem formativno spremljanje?

Primer 1: Poročilo vrtca o otroku za center za socialno delo

V okviru sodelovanja s centri za socialno delo so poročila o otrocih glavna oblika izmenjave informacij, saj služijo kot dokazila o stanju in napredku otrok, katerih družine centri spremljajo oziroma obravnavajo v različnih postopkih. V vlogi svetovalne delavke vrtca

s centrom za socialno delo sodelujem glede majhnega števila otrok. Pri otrocih, ki so skupaj s starši vključeni v program prve socialne pomoči, navadno zadostuje eno poročilo; pri tistih, ki jih center obravnava v dolgotrajnejših postopkih (npr. rejništvu), pa so stiki z njegovimi strokovnimi delavci pogostejši in jim informacije v obliki poročila posredujem večkrat letno, navadno na podlagi uradnega zaprosila, razen v primeru izrednih dogodkov, s katerimi bi moral biti center po mnenju vrtca seznanjen. Zaposila centra vključujejo bolj ali manj natančna vprašanja oziroma navodila za pisanje: včasih prosijo le za opažanja o otroku, drugič navedejo natančnejša vprašanja, na primer kakšne spremembe opazamo v otrokovem razvoju in vedenju, kakšna je njegova vključenost in sprejetost med vrstnike, kakšno je sodelovanje rejniške družine. Do sedaj sem se glede oblike, strukture in vsebine poročila opirala pretežno na obrazec za poročilo vzgojno-izobraževalnega zavoda o otroku s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011, ZRSŠ, 2021). Zapisala sem osnovne podatke o otroku (osebne podatke, kateri oddelek obiskuje in od kdaj) ter kratko anamnezo (kako je potekalo vključevanje v vrtec in dosedanje delo z otrokom). Nato sem podrobneje opisala otrokov razvoj oziroma napredek po posameznih področjih (govor in jezik, motorika, miselni procesi, čustvena in socialna zrelost itd.), sprejetost med vrstnike, odnos do vzgojiteljev in drugih oseb, sodelovanje staršev in/ali rejnikov. Na koncu sem zapisala še sklep, v katerem sem na kratko povzela otrokove značilnosti. Kadar se je poročilo nanašalo na otroke, ki sem jih imela v individualni obravnavi (kot izvajalka dodatne strokovne pomoči), sem informacije črpala iz lastnega dela z njimi, opazovanja v oddelku in pogovorov z vzgojiteljicami. Kadar otroka nisem dobro poznala, pa so bili glavni vir informacij vzgojitelji, ki so dali podrobnejše informacije o njegovih značilnostih, znanju, sodelovanju, odzivanju. Poročila so bila torej oblikovana po lastni presoji, sestavljena iz informacij, ki so bile v danem trenutku na voljo in so tako prikazovale trenutno stanje kot odraz sumativnega spremljanja. Z uporabo opomnika, ki smo ga priredile s kolegicami, pa izhodišče za pripravo poročila postane formativno spremljanje, saj opomnik vključuje točke oziroma napotke, ki predpostavljajo sprotno, kontinuirano in dolgotrajno zbiranje podatkov o otroku – dokazov.

Dokazi so viri in zbirke podatkov ter ugotovitev, ki se nanašajo na razvoj, učenje in napredek otrok (Holcar Brunauer idr., 2016). Zbiranje dokazov v vrtcu lahko poteka pri delu v oddelku ali pri individualnem delu izven oddelka. Pridobimo jih pri vodenih dejavnostih, v dnevni rutini ter pri igri otrok, dokumentiramo pa jih z zapisovanjem, zbiranjem izdelkov otrok, fotografiranjem in snemanjem. Glede na vsebino ločimo tri skupine dokazov:

- **otrokovi izdelki** so likovni, tehnični in drugi izdelki, ki jih izdelava v vrtcu, rešeni delovni listi, zvezki z grafomotoričnimi in drugimi vajami, otrokove ustne predstavitve (pripovedi, deklamacije, zapete pesmi ipd.);
- **zapisi pogovorov** vključujejo otrokova vprašanja, izjave, pogovore z otrokom;
- **opazovanja o otroku** pa so fotografije in posnetki otroka, sistematična opazovanja (pri igri, dejavnosti, dnevni rutini), anekdotski zapisi in ček liste ter rezultati psihodiagnostičnih preizkusov.

Namen zbiranja dokazov je ugotavljanje skladnosti ali razkoraka med obstoječim in želenim stanjem. Z zbiranjem in uporabo dokazov o otrokovem učenju in razvoju optimalno podpremo in spodbujamo tako aktualno kot prihodnje učenje otrok (Holcar Brunauer idr., 2016).

Kakšne dokaze lahko zbiramo in iz kakšnih virov, si oglejmo na primeru otroka, ki ga obravnava in spremlja center za socialno delo.

Otrok je začel obiskovati vrtec po namestitvi v rejniško družino. Pred tem je bil obravnavan v centru za zgodnjo obravnavo, kjer je bil opredeljen kot rizičen otrok; posebej je bilo ogroženo področje govorno-jezikovne komunikacije. Otroku je bila v okviru centra za zgodnjo obravnavo dodeljena pomoč logopeda, v vrtcu pa dodatna strokovna pomoč.

Center za socialno delo, rejniška družina, center za zgodnjo obravnavo in vrtec smo oblikovali široko podporno mrežo za razvoj in učenje otroka. Kot svetovalna delavka znotraj vrtca sodelujem z otrokovimi vzgojitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči in rejniki. Vsak od njih ima vpogled v določen del otrokovega funkcioniranja.

Vzgojitelji najbolj poznajo otrokovo vedenje v skupini, izvajalci dodatne strokovne pomoči delovanje v individualni situaciji (izven oddelka), rejniki pa prilagajanje na novo družinsko dinamiko ter funkcioniranje v domačem okolju. Informacije si redno izmenjujemo, da lahko skupaj še dodatno podpremo razvoj na področjih s primanjkljaji, pa tudi da delujemo po enakih vzgojnih načelih in smo enotni npr. v načinih discipliniranja. Kot svetovalna delavka sem pri tem vezni člen med vsemi, ki so v stiku z otrokom, povezujem pridobljene informacije v celostno sliko otrokovega delovanja in napredka ter jih dopolnjujem z lastnimi opaznanji in ugotovitvami (pri opazovanju otroka v oddelku in individualnem delu z njim).

Poleg otrokovega napredka pri usvajanju različnih znanj (npr. na področjih jezika in govora) in spretnosti (npr. pri motoriki) v navezi s centrom za socialno delo posebej spremljamo otrokov čustveni in socialni razvoj. Eden od ciljev v individualiziranem programu je upoštevanje pravil v skupini. Kako in kakšne dokaze lahko zbiramo v povezavi s tem?

- **Cilj:** upošteva pravila v skupini. Ob aktivni vključenosti otroka lahko cilj preoblikujemo v namen učenja, razvoja: Zakaj je pomembno, da upoštevamo pravila v skupini? Da se v vrtcu prijetno počutimo, da se dobro razumemo z drugimi ...
- **Kriteriji uspešnosti:** se opraviči, ko prizadene drugega; težave reši s pogovorom (ne z nasiljem); sprejme in upošteva prepovedi odraslega.
- **Zbiranje dokazov**
 - Kdaj: pri dejavnostih, ki zahtevajo sodelovanje z vrstniki ali sledenje vodji, med obroki, umivanjem, oblačenjem, pri igri: izmenjava in delitev igrač, dogovor za skupno igro, igra vlog s preigravanjem različnih situacij.
 - Kako: zapisovanje, fotografiranje, snemanje.
- **Vrste dokazov:** ček liste, anekdotski zapisi (pogovorov, vprašanj, izjav), posnetki. Na primer: 8. 3. 2021, *prosta igra na igrišču vrtca*. Matej, Žiga in Aljaž se želijo voziti s skirojem, na voljo je le eden. Dogovorijo se, da se bo najprej vozil Matej, ki ga je prinesel, po petih krogih okrog igrišča ga bo predal Žigi, ta pa Aljažu. Otroci se dvakrat zvrstijo brez

prepira, nato se začnejo loviti in nadaljujejo igro v gozdičku.

S pomočjo tovrstnih, kronološko urejenih dokazov lažje spremljamo otrokov napredek in tempo njegovega razvoja ter presodimo, ali je neki cilj oziroma kriterij dosežen in kdaj, saj so na voljo konkretni podatki, ki to potrjujejo. Sprotno zapisovanje otrokovih dosežkov, anekdot, vprašanj itd. omogoča dobro razlikovanje dokazov od naših interpretacij, s tem pa prispeva tudi k večji objektivnosti pri oblikovanju poročil. Poročanje centru za socialno delo je tako lažje in kvalitetnejše, pa tudi hitrejše, saj nam sprotne zapisovanje omogoča, da imamo v vsakem trenutku na voljo zbirko podatkov, ki jih le še izberemo in povzamemo skladno z izhodiščnim vprašanjem posameznega poročila.

Primer 2: Poročilo vrtca o otroku za namen ugotavljanja pripravljenosti za vstop v šolo

Na podlagi Zakona o osnovni šoli se lahko na predlog staršev, zdravstvene službe oziroma odločbe o usmeritvi otroku začetek šolanja odloži za eno leto. Ugotavljanje pripravljenosti otroka za vstop v šolo je obvezno, če predlagajo odložitev šolanja starši ali zdravstvena služba. V skladu s Pravilnikom o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja v postopku ugotavljanja pripravljenosti otroka za vstop v šolo lahko od zdravstvenih institucij in vrtcev pridobivamo podatke, ki so pomembni za odločanje v postopku. Del te dokumentacije oziroma podatkov je običajno tudi poročilo in mnenje psihologa, zato se starši pogosto obrnejo name (predvsem za tiste otroke, ki niso obravnavani v drugih institucijah). Kot psihologinja v vrtcu lahko o otroku dobim bolj **celostne informacije**, saj ga opazujem tudi v skupini, ne le v individualni (testni) situaciji. Poleg tega mi informacije, ki jih pridobim o otroku za namen priprave poročila, pomagajo tudi pri nadaljnjem delu z otrokom in starši, če je to potrebno. Tako lahko s svojim specifičnim znanjem in strokovno usposobljenostjo prispevam svoj del v timu znotraj vrtca ter pri sodelovanju z zunanjimi institucijami (v skladu s Priporočili za načr-

tovanje, spremljanje in evalvacijo svetovalnega dela v vrtcih, Malešević, 2018 – 4. in 35. priporočilo).

Psihološko poročilo za namen ugotavljanja pripravljenosti otroka za vstop v šolo se nekoliko razlikuje od ostalih poročil, ki jih pišemo svetovalni delavci. Poleg ostalih elementov, navedenih v opomniku, to vsebuje tudi:

- **uporabljena psihodiagnostična sredstva** in kratek opis le-teh (razložim kratice in pazim na terminologijo);
- druge vire informacij o otroku (pogovor s strokovnima delavkama v oddelku – usmerjeni intervju, opazovanje otroka v oddelku in pri individualnem delu izven oddelka);
- **zapis opazovanja** otroka med preizkusi;
- **rezultate** psihodiagnostičnih preizkusov in kratek opis otrokovega funkcioniranja po posameznih razvojnih področjih ter
- **mnenje**, ki ga na kratko utemeljim.

Pri pisanju poročila za namen odloga šolanja se mi zdi ključnega pomena **sporočilnost** – da v poročilu zajememo ravno prav informacij o otroku, da se komisija lahko ustrezno odloči. Ne smemo biti predolgi in razlagati preveč podrobnosti, hkrati pa je pomembno, da otroka opišemo **celostno** (zajamemo vsa področja razvoja). V opomniku so navedena tudi **priporočila in predlogi**, ki pa jih sama v poročilo za šolo ne napišem, saj to ni bistveni namen poročila za ugotavljanje pripravljenosti.

Kljub temu da v samo poročilo ne zapišem priporočil in predlogov za nadaljnje delo, pa je zame samo poročilo zelo dobro podlaga za podajanje povratnih informacij o otroku in izhodišče za nadaljnje delo.

Najprej se o svojih ugotovitvah pogovorim s strokovnima delavkama v oddelku. Pri tem mi zapis v obliki poročila daje neko strukturo, da v pogovoru zajamem vse bistvene podatke. Moja povratna informacija je tako bolj celostna, hkrati pa imam podlago za posvetovanje s strokovnima delavkama. Iz rezultatov v poročilu so namreč razvidna tako močna kot šibka področja otroka, kar uporabimo pri načrtovanju in nadaljnjem delu z otrokom.

Staršem poročilo vedno osebno predstavim in razložim. Pri tem jim skušam informacije predstaviti čim bolj jasno in razumljivo in jih podpreti s konkretnimi primeri. Običajno je prisotna tudi vzgojiteljica, ki ugotovitve dodatno podkrepi z opisom situacij iz oddelka (kako se na primer določene ugotovitve v poročilu konkretno kažejo pri otroku v oddelku). Zbrane rezultate (dokaze o otrokovem aktualnem razvoju) oziroma ugotovitve iz poročila tako uporabim za podajanje povratnih informacij staršem. Na podlagi ugotovitev vedno dam tudi priporočila za nadaljnje delo doma. Običajno v ta namen pripravim tudi kakšno gradivo in primere konkretnih dejavnosti (npr. dejavnosti za razvijanje grafomotorike).

V skladu z otrokovimi zmožnostmi dojemanja poskušam dati povratne informacije o svojih opažanjih tudi otroku samemu, hkrati pa ga spodbujam, da tudi sam da informacijo o tem, kako vidi sebe in svoj napredek na določenem področju. To običajno storim tako, da se vključim v igro ali dejavnost z otrokom. Skupaj komentirava reševanje naloge, njegove izdelke ali vedenje v določeni situaciji (npr. da zna vljudno pozdraviti, prositi prijatelja za igračo). Pri tem spoštujem in upoštevam otrokov način razmišljanja ter ga spodbujam, da opisuje svoje izkušnje, pozorna pa sem tudi na to, da ne vrednotim otrokovih odgovorov in izjav v smislu pravilno ali napačno, ampak da je povratna informacija otroku spodbuda za nadaljnje učenje in razvoj (Holcar Brunauer idr., 2016).

Kako lahko konkretne informacije iz poročila uporabimo pri pogovoru s starši in pri nadaljnjem delu, prikazuje naslednji primer.

Mama je podala predlog za odložitev šolanja, za kar je potrebovala tudi psihološko poročilo. Deček je v vrtcu ves čas izkazoval čustvene in vedenjske težave, bil je tudi zelo nemiren. Mama za sodelovanje s svetovalno službo do takrat ni želela podati soglasja. Ko se je oglasila s prošnjo za poročilo psihologa za namen ugotavljanja pripravljenosti otroka za vstop v šolo, sem ji razložila način dela (opazovanje otroka v skupini in individualno delo z otrokom) in da za to potrebujem soglasje. Med opazovanjem dečka v skupini so se dejansko potrdila opažanja vzgojiteljice o otrokovih

težavah. Pri individualnem delu z dečkom oz. tekom izvedbe psihološkega testiranja sem opažala naslednje (izsek iz poročila).

Opazovanje med preizkusom

Deček v začetku ni pripravljen sodelovati, joka, pove, da ne bo delal. Treba ga je umiriti, preusmeriti pozornost in ga zamotiti z igro ter ga tako motivirati za reševanje nalog. Na pohvalo in spodbude se ustrezno odziva, uspeha se razveseli.

Navodila za delo posluša, jih razume in jim sledi, vendar krajši čas. Med reševanjem je nemiren, se preseda, vstaja s stola, pozornost mu pritegnejo druge stvari. S pogledom bega po listu, moti ga količina nalog, zato je treba spodnje naloge prekriti. Nenehno sprašuje, kdaj bova končala in se bo lahko šel igrat. Pri delu še išče potrditev, ali dela prav.

Tempo dela je hiter, želi čim prej končati, zato pogosto dela impulzivno, brez premisleka, ko ga opomnim, pa se za kratek čas ponovno osredotoči na nalogo. Reševanje nalog traja dalj časa, ker mu je treba pozornost nenehno usmerjati na naloge.

Z zanimanjem se loti tudi težjih nalog, te ga pritegnejo, so mu izziv, a ne vztraja dolgo. Pozornost je zelo odkrenljiva in kratkotrajna.

Zapisana opažanja sem mami na pogovoru še dodatno pojasnila in podprla s konkretnimi primeri, izjavami otroka ter opažanji vzgojiteljice. Vse te informacije so bile izhodišče za to, da smo mami predlagali nadaljnje sodelovanje s svetovalno službo in obisk zunanjih strokovnjakov, kar je sprejela. Pogovor z mamo je bil veliko lažji in učinkovitejši, saj je temeljil na zbranih dokazih in opažanjih več strokovnih delavcev. Pri otroku so kasneje ugotovili motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo.

Z navedenim primerom sem želela pokazati, da je poročilo lahko zelo dobra povratna informacija in izhodišče za nadaljnje delo. Vsebuje namreč veliko informacij o otroku, ki so zbrane in strnjene na enem mestu, v sistematični in strukturirani obliki. Dobimo neko celostno sliko o otroku in njegovem aktualnem razvoju, kar lahko uporabimo kot povratno informacijo staršem, vzgojiteljici, pa tudi otroku.

Primer 3: Poročilo vrtca o otroku za multidisciplinarni tim centra za zgodnjo obravnavo

V okviru sodelovanja z razvojno ambulantno in centrom za zgodnjo obravnavo, naše sodelovanje temelji na izmenjavi informacij o otroku, za katerega v vrtcu kot člani multidisciplinarnega tima centra za zgodnjo obravnavo, ki ga opredeljuje Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2019), pripravimo poročilo o njegovem funkcioniranju. Če želimo, da bo naše sodelovanje uspešno in bomo s tem lahko začrtali skupne cilje na poti otrokovega razvoja, je potrebno načrtno spremljanje in opazovanje otroka ter zapis tega v obliki poročila, ki bo vsebovalo realno oceno otrokovega razvoja in napredka. Pri pripravi poročil za pomoč in sodelovanje prosim tudi strokovne delavce, ki so z otrokom vsakodnevno v stiku in imajo najboljši vpogled v njegovo funkcioniranje med vrstniki in nam o otroku v vrtcu lahko dajo največ informacij.

Namen našega poročila je realen prikaz otrokovega sodelovanja v skupini in opis področij, na katerih otrok potrebuje dodatne spodbude in morebitno pomoč. Ker za ta namen ne obstaja pripravljen obrazec, smo si ga v našem vrtcu pripravili sami na podlagi nekaterih smernic iz članka B. D. Jurišić (Jurišić, 2019). Pri pripravi poročila sledim smernicam, ki smo jih povzele tudi v **opomniku za pisanje poročil o otrocih s posebnimi potrebami**.

Na začetek našega obrazca, ki je pripravljen za namen sodelovanja na multidisciplinarnem timu, smo vnesli preglednico z **osnovnimi podatki** o otroku, starših in vzgojitelju/-ici ter kronološko starost otroka v času priprave poročila, saj si je tako lažje predstavljati, kaj naj bi otrok pri tej starosti že znal oz. česa naj bi bil sposoben.

Nato sledi **zapis namena poročila oz. izhodiščno vprašanje ali razlog za pisanje** (sodelovanje v multidisciplinarnem timu centra za zgodnjo obravnavo).

Kot **ozadje, okoliščine oz. razvojno anamnezo** zapišem podatke, ki so nam jih dali starši otroka in lahko

vplivajo na sam potek razvoja otroka (npr. obravnave, v katere je otrok že vključen, preiskave, opažanja zdravnikov ali domačega okolja ipd.).

Poročilo se nadaljuje z zapisom **opisa vedenja otroka**, ki ga dalj časa spremljamo, opazujemo in zapisujemo. V zapis vključim tudi otrokova šibka in močna področja.

V **zaključku poročila** povzamem nekaj že omenjenih informacij iz poročila: imenujem otroka z imenom, navedem starost in še enkrat opredelim namen poročila, ponovno omenim močna področja, na kratko opredelim šibkosti, primanjkljaje, težave otroka in dodam nekaj informacij o vedenju in sodelovanju.

Na koncu poročila dodam še **predloge in priporočila** o potrebni pomoči otroku in možnih izvajalcih dodatne strokovne pomoči, ki bi otroku v vrtcu lahko še dodatno pomagali premostiti njegove težave. Vse prilagoditve, ki so se pri delu z otrokom izkazale kot dobre, vključimo v naše poročilo kot priporočila, saj je tako lahko otrok uspešnejši in mu lahko pomagamo razvijati njegova šibka področja.

Na podlagi našega poročila in poročil drugih strokovnih služb, pri katerih je otrok morda že obravnavan (logoped, delovna terapevtka, psiholog, specialni pedagog), v skladu z Zakonom o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2019) pripravimo zapisnik multidisciplinarnega tima, ki je podlaga za izvajanje pomoči otroku v vrtcu.

Pri pripravi poročila za center za zgodnjo obravnavo sodelujem z otrokovo vzgojiteljico, od katere pridobim pomembne informacije o otroku. Sprva je to informacija o opaženih odstopanjih od vrstnikov, s katero se začne sistematično beleženje otrokovega funkcioniranja v vrtcu na področjih, na katerih so odstopanja najbolj opazna. Na podlagi tega spremljanja že v vrtcu lahko načrtujemo delo in se osredotočamo na pomoč otroku. Prav tako se tudi sama vključim v delo skupine in opazujem otroka v njej, saj je videnje nekoga zunaj njega lahko drugačno od vzgojiteljevega. Pri pripravi kakovostnega poročila je pomembna tudi **aktivna vključenost v proces**. Otrokovega vzgojitelja opozorim, da je pomembno, da otroka aktivno vključujemo

v skupino in proces dela. Le tako lahko opazimo, kaj otrok zmore, kako razume navodila in koliko je pri tem samostojen. »Pri tem mora vzgojitelj zelo natančno vedeti, na kateri točki razvoja in učenja je posamezni otrok in na kateri je cela skupina otrok ter do kam jih lahko pripelje v razvoju in učenju.« (Holcar Brunauer idr., 2016, str. 6)

Prav zato je pomembno, da vzgojitelj zagotavlja visoko stopnjo aktivne vključenosti otroka v sam vzgojni proces, pri čemer je pomembno, da jih spodbuja in opogumlja pri izkazanih interesih. Prav tako vzgojitelj z nenehnim natančnim opazovanjem posameznega otroka lahko opazi določena odstopanja v razvoju, zaradi katerih lahko otroku pomaga s prilagajanjem didaktičnih pristopov in načinov. Pri opazovanju in delu z otroki v skupini je zelo pomembno, da vzgojitelj prepozna otrokovo predznanje in ga upošteva pri načrtovanju dela in ciljev vnaprej (Holcar Brunauer idr., 2016).

Prav ta vidik je zelo pomemben pri pisanju poročila za center za zgodnjo obravnavo, saj vzgojitelj, ki opaža odstopanja pri določenem otroku, ki ga spremlja dalj časa, lahko z različnimi načini in prilagoditvami te primanjkljaje oz. ta področja poskuša izboljšati. Pri tem je moja naloga, da pomagam vzgojitelju poiskati možne načine prilagoditev različnih dejavnosti ali didaktičnih pripomočkov, s katerimi lahko pomagamo otroku, da lažje napreduje na področjih, na katerih so primanjkljaji najbolj opazni. Pri tem v naše sodelovanje vključimo tudi vzgojiteljico za dodatno strokovno pomoč, saj nam s svojimi izkušnjami lahko pripomore k naboru idej.

Razprava

Primeri iz prakse prikazujejo, kako se svetovalne delavke iz različnih vrtcev lotevamo pisanja poročil o otrocih. Poročila so pripravljena z različnim namenom in namenjena različnim naslovnikom (centru za socialno delo, šoli, centru za zgodnjo obravnavo), zato se med seboj nekoliko razlikujejo tako po vsebini kot tudi po strukturi.

V zvezi s strukturo poročil ugotavljamo, da svetovalne delavke vključujemo informacije po lastni presoji. Vse

tri avtorice vedno zapišemo otrokove osnovne osebne podatke, anamnezo ter napredek po posameznih področjih, na katerih dlje časa opazujemo oz. spremljamo vedenje in razvoj. Nekatere informacije so vključene po potrebi, na primer sprejetost med vrstnike, odnosi z vzgojitelji, sodelovanje staršev z vrtcem. Do določenih razlik v vsebini prihaja tudi zato, ker smo svetovalne delavke različnih strokovnih profilov (npr. psihologinje v poročila vključujejo tudi psihodiagnostične preizkuse in njihove rezultate ipd.).

V primerih smo navedle kar nekaj vrst in primerov dokazov, ki jih v vrtcih zbiramo in hranimo v okviru formativnega spremljanja posameznega otroka. Informacije o otroku in njegovem razvoju pridobivamo tako v skupini kot pri individualnem delu izven oddelka. Avtorice ugotavljamo, da so naši glavni viri zapisi, ki nastanejo med opazovanjem otroka, otrokovi izdelki, posnetki, ki vključujejo otroka, pa tudi dosežki otrok v raznih diagnostičnih postopkih, ki jih lahko izvajamo. Zelo dragocene so tudi informacije, ki jih pridobimo od vzgojiteljev in otrokovih staršev, saj osvetlijo otrokovo funkcioniranje v drugačnih okoliščinah in razmerah.

Kvalitetno napisano poročilo daje dober vpogled v otrokovo funkcioniranje – pove, kaj zmore in česa ne, katera so njegova močna področja, na katerih področjih so prisotni primanjkljaji, kakšna pomoč je bila otroku že dana, koliko spodbude dobi v domačem okolju itd. – in je tako dober temelj za načrtovanje nadaljnjih korakov pomoči oz. ukrepov.

Pisanja poročil o otrocih se najpogosteje lotevamo svetovalne delavke. Pri tem navadno sodelujemo z drugimi strokovnimi delavci vrtca – vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, izvajalci dodatne strokovne pomoči. Svetovalne delavke smo pogosto glavne skrbnice zbirke osebnih podatkov o posameznih otrocih, zato je smiselno, da na podlagi vseh zbranih informacij poročila tudi pripravljamo. Pri pripravi poročil se nam zdi pomembno, da poročilo zapiše tisti, ki otroka dobro pozna in spremlja skozi daljše časovno obdobje. Zato je v nekaterih primerih (ko določenega otroka še ne poznamo dobro) ustrežnejša oseba za pisanje poročila njegov vzgojitelj, izvajalec dodatne strokovne pomoči

ali kateri drugi strokovni delavec, odvisno od namena poročila in poznavanja otroka. Opomnik, ki smo ga pripravile avtorice članka, tako predstavlja koristen pripomoček zlasti za tiste strokovne delavce, ki imajo s pisanjem poročil manj izkušenj. Svetovalni delavec ima pri tem dve pomembni nalogi:

- da opolnomoči druge strokovne delavce za opazovanje otroka, spremljanje njegovega napredka po načelih formativnega spremljanja in pisanje poročil (uporaba ustrezne terminologije, strukture, vsebinska ustreznost glede na namen ipd.) ter
- da v vlogi povezovalca skrbi za redno ter korektno sodelovanje med vsemi strokovnimi delavci in/ali institucijami, ki spremljajo otroka in njegov razvoj.

REFLEKSIJA: Uporaba opomnika in vnašanje sprememb pri pisanju poročil

Avtorice članka ugotavljamo, da smo v svojo prakso pisanja poročil o otroku vnesle že kar nekaj napotkov, ki smo jih pridobile v članku B. D. Jurišić (2019). Opomnik, ki smo ga pripravile, nam služi kot vodilo pri pripravi poročila, saj nas opominja na določene pomembne informacije ter omogoča, da imajo poročila enotno obliko, strukturo, vsebino. Tako bodo tudi bralci v poročilih lažje našli potrebne informacije.

Pri pisanju poročil si želimo, da bi ta bila napisana kar se da kakovostno in tako bila tudi uporabna v procesu pomoči otroku ali družini, zato se skušamo držati napotkov in priporočil iz članka Branke D. Jurišić. Menimo, da si je pri uvajanju sprememb v pisanje poročil dobro narediti sistem vnašanja novosti in se tega lotiti postopoma. Pri spreminjanju naše prakse pisanja poročil o otroku predlagamo vpeljevanje sprememb po principu od lažjega k zahtevnejšemu.

- Najlažja sprememba, kot smo jo zaznale avtorice članka in s katero smo se soočile pri uvajanju »no-

vosti« v pisanje poročil po priporočilih B. Jurišić, je bila ta, da **otroka čim večkrat poimenujemo z njegovim imenom** in ne kot deček/deklica.

- Pri pisanju poročil smo začele dodajati tudi namen poročila ter obdobje, na katero se nanaša poročilo.
- Glede na našo utečeno prakso pisanja poročil se je izkazala kot zahtevna naloga predvsem **uvajanje preteklih oblik zapisa**, saj tega nismo bile vajene. Glede na to, da v začetku poročila navedemo, na katero časovno obdobje se nanaša poročilo, je smiselno, da uporabljamo preteklik. Poleg tega pa je to, kot navaja Jurišić, pomembno tudi z vsebinskega vidika, saj z uporabo preteklika sporočamo, da so se lahko določene stvari pri otroku od priprave poročila spremenile.
- Prav tako v **zaključku poročila ponovno omenimo namen poročila**, povzamemo močna in šibka področja otroka ter mnenje tistih, ki so sodelovali pri pripravi poročila.
- Več težav imamo še vedno s **priporočilom o opisovanju vedenja otroka, katerega bi bilo smiselno opisovati v dnevnih rutinah**, saj je naša utečena praksa pisanje poročil po kurikularnih področjih. Pri opisih vedenja se trudimo, da so kar se da konkretni, čeprav nam še vedno ponekod zmanjkajo bolj specifični opisi vedenja, ki bi opisovali, kaj otrok dela in naše odzive na to vedenje.
- Za nas je še dokaj novo tudi **pisanje priporočil** (npr. na prehodu iz vrtca v šolo), vendar se nam zdi koristno, da jih v poročilu zajamemo. Z zapisanimi priporočili (npr. glede uspešnih strategij, prilagoditev ipd.) pomagamo otroku oz. instituciji pri nadaljnjem procesu pomoči.

Zavedamo se, da je uvajanje sprememb v našo utečeno prakso zahteven proces, ki se ga moramo lotiti načrtno in postopoma. Prav zato je pripravljen opomnik dobro izhodišče in vodilo za uvajanje sprememb v pisanje poročil, ki nam lahko pomaga pri pripravi kakovostnejšega poročila o otroku.

Sklep

Priprava kakovostnega poročila o otroku je strokovno zahtevno delo in lahko svetovalnemu delavcu vzame veliko časa. V ta namen smo se avtorice lotile priprave opomnika (prirejen po Jurišić, 2019), ki bi bil uporaben za različne namene poročil in bi nam služil kot opora pri pisanju, hkrati pa nas pri tem ne bi omejeval. Ob predstavitvi primerov ugotavljamo, da je opomnik dovolj splošen, da nam omogoča strokovno avtonomijo in ga lahko uporabimo pri pisanju poročil za različne namene. Pri tem je treba poudariti, da si ga mora vsak svetovalni delavec ustrezno prirediti glede na lastne potrebe, upoštevajoč namen poročila in posebnosti vsakega posameznega otroka ter okoliščin.

Za pripravo kakovostnega poročila je potrebno **redno in sistematično spremljanje otroka**. Ko govorimo o rednem in sistematičnem spremljanju otroka, v jeziku formativnega spremljanja pravzaprav govorimo o **zbiranju dokazov** o otrokovem napredku. Če imamo zbranih dovolj kakovostnih in raznolikih dokazov o otrokovem razvoju in napredku, jih lahko samo strnemo v smiselno celoto v obliki poročila, ko je to potrebno. Sprotno zbiranje dokazov se morda na prvi pogled zdi zahtevno, a ugotavljamo, da je dejansko zelo učinkovito in ekonomično, zlasti pri pripravi raznih poročil. Element dokazov je izpostavljen v prvem primeru iz prakse (Poročilo vrtca o otroku za center za socialno

delo), pri katerem smo ugotovile, da nam vrtčevsko okolje ponuja obilo možnosti in priložnosti za zbiranje dokazov različnih vrst.

V luči formativnega spremljanja bi rade izpostavile še en pomemben element, to je **povratna informacija**. Kot smo ugotavljale na drugem primeru (Poročilo vrtca o otroku za namen ugotavljanja pripravljenosti za vstop v šolo), nam namreč poročilo o otroku lahko hkrati pomeni tudi kakovostno povratno informacijo staršem, strokovnim delavcem in otroku.

Tretji primer (Poročilo vrtca o otroku za multidisciplinarni tim centra za zgodnjo obravnavo) pa poudarja **aktivno vključenost v proces**, ki se nanaša tako na vključenost otroka v načrtovanje dejavnosti kot na vključenost svetovalnega delavca, saj lahko ta zelo pomaga vzgojitelju pri prilagoditvah dejavnosti in/ali didaktičnih pripomočkov za premagovanje otrokovih primanjkljajev.

Uporaba elementov formativnega spremljanja pri svetovalnem delu v vrtcu nam precej olajša pripravo poročila o otroku, to pa je tudi bolj kakovostno. Temelji namreč na zbranih dokazih o otrokovem razvoju skozi daljše časovno obdobje, kar nam omogoča, da je naša (povratna) informacija o otrokovem razvoju in napredku sistematična, izčrpna in uporabnejša, hkrati pa aktivno vključujemo tudi otroka samega. ■

Viri

- Bizjak, C. (ur.). (2019). Formativno spremljanje pri delu svetovalnih delavcev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2008). Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jurišić, B. D. (2019). Kako napisati poročilo o otroku s posebnimi potrebami. Vzgoja in izobraževanje, 50 (1), str. 17–24.
- Malešević, T. (2018). Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu. Analiza stanja s priporočili. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja. Uradni list RS, 80/04 in 76/08.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) (2017). Uradni list RS, 41/17.
- Zakon o osnovni šoli (ZOSn) (2006). Uradni list RS, 81/06.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). Uradni list RS, 58/2011.
- ZRSŠ. (2021). Obrazci za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno 15. 4. 2021 s spletnega naslova <https://www.zrss.si/usmerjanje-otrok-posebne-potrebe/obrazci-za-usmerjanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/>

Priloga 1: Poročilo o otroku

Opomnik za pisanje je prirejen po članku Branke D. Jurišić (2019) za uporabo pri svetovalnem delu v vrtcu.

IZHODIŠČE (pred pisanjem poročila)

- **Glavno sporočilo** (kakšno je izhodiščno, napotitveno vprašanje)
- **Namen poročila** (komu/čemu je namenjeno: postopek usmerjanja, center za socialno delo, diagnostika v ambulantni za avtizem, pri pedopsihiatru ...)

Podatki, informacije, ki podpirajo glavno sporočilo

- **Cilj poročila** (priporočila, predlogi, ukrepi: kdo in kaj)

SPLOŠNA PRIPOROČILA

Oblika

- Strnjen zapis, brez vmesnih praznih vrstic
- Oblikovno uredimo po delih
- Uporabimo podnaslove (drugačna pisava)
- Strani oštevilčimo

Slog

- Pišemo v tretji osebi.
- Sebe imenujemo s strokovno vlogo.
- Pišemo objektivno.
- Pišemo v stavkih, izogibamo se pisanju v alinejah, naštevanju, pazimo na pravopis.
- Osnovne podatke pišemo v sedanjiku, ostalo (dosežke, rezultate opazovanj) pa v pretekliku (napišemo, na katero časovno obdobje se zapisano nanaša).
- Pišemo čim bolj razumljivo, konkretno, izogibamo se zahtevnim strokovnim izrazom in pretirani rabi kratic oz. te razložimo.

Obseg

- 3 do 5 strani (odvisno od namena)

STRUKTURA POROČILA

1. Osnovni podatki

- Podatki o otroku: ime otroka, ime staršev, datum rojstva, kronološka starost otroka v času pisanja

poročila, naslov družine, telefon staršev, podatki o vrtcu (naslov, telefon, kontaktna oseba)

- Podatki o avtorjih poročila: naziv in vloga v timu (opomba: lahko tudi na koncu poročila)

2. Izhodiščna vprašanja, razlogi za pisanje poročila

- S kakšnim namenom, na čigavo pobudo je poročilo napisano

3. Ozadje, okoliščine, razvojni podatki, anamneza

- Podatki o družini
- Razvojna anamneza
- Učni dosežki in socialni razvoj (kaj je otrok dosegel, kakšno podporo je imel)

4. Opazovanje vedenja

- Opis vedenja med individualnim delom, opazovanjem v skupini, pri dejavni vključenosti v rutine

5. Opravljeni preizkusi in postopki

- Naštejemo preizkuse/postopke, če smo jih uporabili.

6. Rezultati in ugotovitve

- Predstavitev izsledkov po preizkusih ali po področjih (čim bolj objektivno)
- Opredelimo močna in šibka področja: napišemo, kdaj dosežek primerjamo z drugimi dosežki otroka in kdaj z vrstniki.

7. Zaključek in mnenje

- Imenujemo otroka z imenom, navedemo starost in namen poročila.
- Navedemo močna področja.
- Na kratko opredelimo šibkosti, primanjkljaje, težave otroka.
- Dodamo nekaj informacij o vedenju in sodelovanju.

8. Priporočila in predlogi

- Povezana z izhodiščnim vprašanjem
- Specifična, prilagojena otrokovim potrebam in razvojni stopnji
- Razumljiva in izvedljiva v domačem in/ali vrtčevskem okolju

Delo svetovalne službe na daljavo

Distance Work of the Counselling Service

Sabina Sterle

Osnovna šola Šmartno pri Litiji,
Enota vrtec Ciciban

41

Izvleček

Svetovalni delavci so bili v času epidemije postavljeni pred nove in drugačne izzive. Tako v vrtcih kot v osnovnih šolah so se v tem času pri otrocih, zaposlenih in starših pojavile različne stiske. Svetovalni delavci so tisti, h katerim se po nasvet in pomoč lahko zatečejo vsi udeleženi (otroci, učitelji in starši). V prispevku opisujemo, kako je potekalo delo svetovalne službe na daljavo jeseni 2020 (v drugem valu epidemije covid-19). Osredotočili smo se predvsem na to, koliko se je delo razlikovalo od običajnega, kaj smo dodali, odvzeli. Najprej opredelimo dela in naloge svetovalnega delavca v vrtcu in šoli ter po izvedbi kratkega intervjuja z odprtim vprašalnikom s svetovalnima delavkama enega izmed ljubljanskih vrtcev in ljubljanske osnovne šole pridobimo povratne informacije o njunem delu na daljavo. Temeljna ugotovitev našega kvalitativnega raziskovanja je bila potreba po spreminjanju znanih načinov in metod dela ter organizacije.

Ključne besede:

svetovalni delavec,
epidemija, svetovanje,
delo na daljavo.

Abstract

During the epidemic, counsellors were faced with new and different challenges. In kindergartens and primary schools, the children, employees and parents experienced all kinds of distress during that time. All stakeholders (children, teachers and parents) can come to counsellors for advice and help. The article describes the distance work of the counselling service in autumn 2020 (during the second wave of the COVID-19 epidemic). It mostly focuses on how much the work differed from the ordinary routine, namely on what was added and what was taken. It begins by defining the job and tasks of a counsellor in kindergarten and school. After conducting a brief interview with open-ended questions with two counsellors from a kindergarten in Ljubljana and a primary school in Ljubljana, we obtained feedback on their distance work. The main finding of our qualitative study was the need for change. For changing the established working and organizational practices and methods.

Keywords:

counsellor, epidemic,
counselling, distance
work.

Uvod

Naše raziskovalno vprašanje se je glasilo: Kako poteka delo svetovalnega delavca na daljavo. Zanimalo nas je, ali se je delo svetovalnega delavca v vrtcu/šoli v času epidemije spremenilo. Katero delo je bilo postavljeno »na stran« oz. je bilo neizvedljivo zaradi dela prek računalnika in telefona. Poizvedovali smo tudi o morebitnih prednostih takšnega načina dela.

Poslanstvo svetovalne službe

Temeljni cilj vseh zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, ne samo pri delu šolskih svetovalnih delavcev, je in mora biti optimalen razvoj otroka. Vsi, ki kakor koli sodelujejo pri vzgoji in izobraževanju posameznika, bi vedno morali delati v dobrobit otroka.

»Svetovalna služba je odgovorna, da s svoje strani vedno znova strokovno korektno vzpostavlja in vzdržuje svetovalni odnos z vsemi udeleženci v vrtcu oz. šoli.« (Vogrinc in Krek, 2012, str. 6) Ta njen značilni odnos vzpostavlja in vzdržuje tako delo z otroki v vrtcih, učenci in dijaki v šolah ter tudi s starši, učitelji in drugimi strokovnimi delavci, vodstvom šole ter strokovnimi delavci zunanjih ustanov (Bezić, Rupar in Škarič, 2003). Njen osnovni namen je pomagati in sodelovati za čim boljše uresničevanje vzgojno-izobraževalnega programa (Bezić, Rupar in Škarič, 2003).

Svoje poslanstvo svetovalna služba uresničuje s svetovanjem, posvetovanjem in koordinacijo ter izvaja tri temeljne dejavnosti pomoči (Bezić, Rupar in Škarič, 2003, str. 90). **Te temeljne dejavnosti svetovalnega delavca** oz. svetovalne službe so zapisane v Programskih smernicah (2008):

1. **dejavnost pomoči** (nudenje neposredne pomoči tako posamezniku kot skupini in vrsta posrednih strokovnih aktivnosti, potrebnih za uspešno delovanje),
2. **razvojne in preventivne dejavnosti** (razvojno-analitično delo, sodelovanje pri načrtovanju sprememb/izboljšav, sodelovanje in

vodenje v inovativnih in preventivnih projektih, sodelovanje in izvajanje preventivnih oblik dela, omogočanje ustreznosti pogojev v vzgojno-izobraževalnem okolju),

3. dejavnosti načrtovanja in evalvacije (na področju nudenja pomoči in preventive).

Prek teh treh glavnih dejavnosti lahko svetovalna služba sodeluje in pomaga vsem udeležencem na različnih področjih vsakodnevnega življenja in dela v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Šolski svetovalni delavci so zaradi svojega specifičnega strokovnega znanja svojim sodelavcem znotraj posamezne ustanove – tako učiteljem, drugim strokovnim delavcem kot vodstvu – najprej sodelavci, ki skupaj z ostalimi uresničujejo zastavljene cilje vrtca ali šole in niso mišljeni kot notranji servis (Bezić, Rupar in Škarič, 2003), ki bo reševal težave namesto drugih.

Vsekakor je šolski svetovalni delavec tista oseba na šoli, h kateri lahko prav vsak od deležnikov pride po nasvet, pomoč, svetovanje, pogovor pri reševanju težav. Ni pa svetovalni delavec tisti, ki bo reševal težave namesto drugih. Vse prepogosto se namreč dogaja, da učitelji pripeljejo otroka v pisarno svetovalnega delavca, češ »tukaj ga imaš, zdaj pa uredi zadevo«. Žal s tem učitelji izkazujejo svojo nemoč, morda celo nezmožnost reševanja težav oz. soočanja z njimi.

Se pa osnovna področja dela svetovalnega delavca v vrtcu in šoli razlikujejo – predvsem zaradi različnih potreb in pomoči deležnikom. V času izrednih razmer v Sloveniji smo se soočali z vedno več omejevalnimi ukrepi, ki so močno vplivali tako na otroke in starše kot tudi na zaposlene v vrtcih in šolah. Prav gotovo so se v tem času tudi svetovalni delavci srečevali s stiskami, saj so bili tako kot starši otrok poleg težke življenjske situacije pahnjeni v delo, ki ga niso bili vajeni. Na svetovalne delavce se še posebej v kriznih časih lahko zanesemo zaradi njihovega načina sodelovanja in povezovanja po vsej vertikali v vzgojno-izobraževalni ustanovi, posebnega strokovnega znanja, ki ga posedujejo, ter sposobnosti reševanja kompleksnih problemov na več ravneh: pedagoški, psihološki in socialni (Bezić,

Rupar in Škarič, 2003). Po potrebi se znajo povezati tudi z zunanjimi ustanovami ter pomagajo vodstvu vrtca in šole pri reševanju vsebinskih in organizacijskih vprašanj. Svetovalna služba v vrtcu in šoli je tako pomemben podporni člen pri svetovanju in iskanju rešitev na različnih področjih (prav tam).

Na Oddelku za pedagogiko in andragogiko FF UL so v letošnjem letu opravili analizo stanja svetovalne službe v osnovnih in srednjih šolah ter potrdili ugotovitve, da je dolga tradicija svetovalne službe znotraj posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove dobrodošla že ob običajnem vzgojno-izobraževalnem procesu, še posebej pa je ključna in nujno potrebna v trenutno aktualnih razmerah soočanja z epidemijo (Gregorčič Mrvar, Jeznik in Kroflič, 2020). Temeljno poslanstvo svetovalne službe je razvojno-preventivno delo in doseganje višje kakovosti dela. Takšna usmerjenost je ključna v trenutni situaciji, ko se odpirajo številna vprašanja in negotovosti v vrtcih in šolah (prav tam). Svetovalni delavci poročajo, da so pogosto v funkciji reševanja različnih stresnih situacij v odnosih med odraslimi (starši) in otroki, v povezavi z učnim delom, vzgojnimi vprašanji ter dilemami učiteljev pri izvajanju šolskega dela na daljavo (prav tam). V ospredje je prišlo sodelovanje med starši, učitelji, svetovalnimi delavci in drugimi strokovnjaki (Gregorčič Mrvar, Jeznik in Kroflič, 2020). Trenutno stanje je svetovalnim delavcem dalo priložnost, ko so lahko s svojim angažiranim delovanjem vzpostavili sodelovanje na načine, ki jih prej nismo potrebovali niti si jih nismo znali zamisliti (prav tam). Prilagajanje na spremembe je lahko zahtevno, saj se na trenutne spremembe nismo mogli pripraviti ali jih načrtovati, vendar so mnogi svetovalni delavci že začeli z novimi in izvirnimi pristopi pri svojem delu (Šarič in Gregorčič Mrvar, 2020). V tem času je bilo še posebej pomembno:

- ohranjanje stika – s tem sporočamo, da smo še vedno tukaj in da želimo ponuditi pomoč in podporo pri učenju in poučevanju (ideja = vzpostavitev foruma);
- organiziranje oblik srečevanja na daljavo;
- priprava napotkov za delo doma;

- skrb zase (poiskati možnost mentorske in supervizijske podpore, strokovnih aktivov);
- individualni pogovori na daljavo. (Kako poteka svetovalni pogovor po telefonu, lahko najdemo v knjigi Svetovanje mladim po telefonu (Filipič, 1998)). (Šarič in Gregorčič Mrvar 2020)

S težavami pri delu med epidemijo covid-19 so se soočali tudi v tujini. Raziskava med 948 šolskimi svetovalci v Veliki Britaniji poroča o tem, da:

- svetovalci niso mogli nameniti toliko časa kot običajno za neposredno delo z otroki na področju socialno-čustvenih težav, načrtovanju dela in poklicnemu svetovanju;
- so ta čas namenili logistiki in administrativnemu delu;
- svetovalci niso dobili jasnih in konkretnih navodil vodstva in ministrstva;
- so bili svetovalci redko vključeni v šolsko načrtovanje v času covid-19 (Boudreau 2020).

V tuji literaturi se je v tem času že uveljavil termin »distance counseling«, kar pomeni svetovanje na daljavo. V nacionalni ameriški raziskavi Svetovalčeva percepcija svetovanja na daljavo so ugotavljali, kako svetovalni delavci sprejemajo tehnologijo kot pripomoček za svetovanje. Pričakuje se namreč, da bo svetovanje na daljavo postalo del rutine v svetovalni oskrbi (Maurya,

Bruce in Therthani, 2020). Svetovanje na daljavo lahko izvajamo v obliki videokonferenc, pošiljanja sporočil prek socialnih kanalov, elektronske pošte, spletnih strani in telefonskih pogovorov. Izvajalce svetovanja na daljavo skrbijo zagotavljanje dostopa, ohranjanje odnosa,

etični in pravni vidiki, financiranje, učinkovitost in potrebno znanje. Za vzpostavljjanje terapijskega odnosa je namreč ključen očesni kontakt. Doprinesejo pa tudi vizualni in slušni vtisi, še posebej obrazna mimika, ki ni tako dobro zaznavna prek zaslona. Popačeno je tudi zaznavanje telesne govorice, saj se prek videa osredotočamo le na glavo in zgornji del trupa. Fokus na drugega pa nam odvrača tudi slika lastne podobe,

Temeljno poslanstvo svetovalne službe je razvojno-preventivno delo in doseganje višje kakovosti dela.

ki jo gledamo in tako ne ustvarimo dobre povezave s sogovornikom. Po drugi strani se zaradi občutka večje varnosti (saj komuniciramo iz domačega okolja) poveča stopnja osebnega izražanja (Maurya, Bruce in Therthani, 2020). Svetovanje na daljavo se je v splošnem izkazalo za zadovoljivo in realno izvedljivo, kljub temu da izvajalci niso bili deležni dodatnih izobraževanj v tej smeri (prav tam).

Sistematizacija delovnega mesta svetovalni delavec

V Sloveniji je svetovalni delavec sistematizirano delovno mesto, opredeljeno v Pravilniku o normativih in standardih za izvajanje programa OŠ in Pravilniku o normativih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje, v katerih je v 8. členu (za OŠ) in 9. členu (za vrtec) opredeljeno, da je na osnovni šoli z 20 oddelki sistematizirano eno delovno mesto svetovalnega delavca, v vrtcu pa en svetovalni delavec na 30 oddelkov. To v praksi pomeni en svetovalni delavec na 560 otrok v šoli (ob predpostavki, da je v vsakem razredu 28 otrok) ali en delavec na 1120 staršev (če ima vsak otrok oba starša), v vrtcu pa en svetovalni delavec na približno 500 otrok in 1000 staršev. V ta normativ so zajeti še vsi strokovni delavci, s katerimi mora sodelovati za kvalitetno in uspešno delo šole (tudi do sto pedagoških delavcev na eno svetovalko).

Kljub temu imamo prednost, saj v veliko državah šole za opravljanje tovrstnega dela na lokalni ravni najemajo zaposlene v strokovnih centrih, ki so zadolženi za več šol, hkrati pa si morajo pomagati tudi z zasebnimi organizacijami (Vogrinc in Krek, 2012). Svetovalna služba je pri nas dejanska potreba, zato bo svetovalno delo v vrtcu in šoli vedno imelo svojo vlogo in bo pomembno prispevalo h kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela (prav tam).

V programskih smernicah za osnovno šolo je natančno opredeljeno delo svetovalnega delavca. Svetovalno in posvetovalno delo svetovalnih delavcev v vrtcu in šoli je raznoliko in vpeto v delo tako z otroki/učenci kot s starši in zaposlenimi. Že v običajnih okoliščinah delo svetovalnega delavca velikokrat presega osemurni de-

lovnik, v času izrednih razmer, ki smo jim bili priča, pa se obseg dela širi.

Raziskovalna metodologija

Da bi ugotovili, koliko se delo svetovalnega delavca v času epidemije in izrednih razmer razlikuje od dela v običajnem obdobju in kako, smo z dvema svetovalnima delavkama (iz vrtca in šole) opravili intervju v obliki vprašalnika z dvanajstimi vprašanji odprtega tipa. Vprašanja so se nanašala na potek delovnega tedna, prednosti in slabosti novega načina dela, psihofizično počutje, računalniško znanje, prostorske pogoje, opremo za delo na daljavo, povratne informacije deležnikov ter morebitne nove zadolžitve. Intervju je bil opravljen v času drugega vala epidemije covida-19 novembra 2020.

Kaj je obsegalo delo svetovalnega delavca na daljavo v vrtcu

Iz pridobljenih odgovorov smo lahko razbrali, da je delo svetovalne službe na daljavo v vrtcu obsegalo:

- oblikovanje individualiziranih programov in načrtov za otroke ter iskanje in oblikovanje gradiv za pisanje priporočil za domače okolje;
- pripravo in oblikovanje poročil za center za socialno delo in razvojno ambulanto, ki so jih prejeli v tem času (tudi izpolnjevanje vprašalnikov z vzgojiteljicami po telefonu);
- pripravo na izvedbo načrtovanih sodelovanj s starši na daljavo;
- odzive na klice staršev: reševanje situacije v povezavi s centrom za socialno delo in pomoč pri razjasnitvi informacij;
- prevajanje strokovnih video posnetkov in literature;
- udeležbo na izobraževanjih prek spleta.

Komunikacija je potekala po telefonu, z e-sporočili, srečanji prek aplikacij Zoom in Microsoft Teams. Navajamo odgovor intervjuvanke o tem, kakšen je bil njen delovni teden v času dela na daljavo: »Delovni tedni so raznoliki. Delo na daljavo je razdeljeno čez dan in ga v začetnem času nekako nisem uspela odmisлити. Šele

kasneje sem aktivnosti uspela delno časovno omejiti, da sem bila na razpolago le v določenem času, ostali čas sem potem lažje razporedila zase.«

Pri delu na daljavo je prihajalo do pomanjkanja informacij. Navajamo citat intervjuvanke: »Nedostopnost pomembnih informacij. Nedosegljivost določenih oseb za pogovor in izmenjavo mnenj. Časovni odlogi zaradi omenjenih težav.« Poleg tega navaja, da so doma oteženi tudi pogoji za delo (zagotavljanje pripomočkov: osebni računalnik, tiskalnik; prostorski in časovni pogoji; otroci šolarji, ki se šolajo na daljavo; partner dela od doma). Težko je ločevati poslovno in domače življenje, vse se prepleta prek dneva. Poveča se potreba po komunikaciji v živo s sodelavci. Prednost svetovalnega dela na daljavo vidi v tem, da se veliko aktivnosti, ki jih je tako ali tako treba opraviti na računalniku, lahko zdaj opravi doma (npr. pisanje poročil, pregledi individualiziranih programov, posredovanje informacij udeležencem, telefonski pogovori). S sodelavkami se povezujejo prek telefona. Svetovalna delavka ocenjuje, da se delo na daljavo ne more enačiti z delom na terenu. Navajam citat iz intervjuja: »Težko se enači. Ne moremo zagotoviti npr. ustrezne podpore staršem in otrokom (pogovori s starši – razreševanje zahtevnih situacij in čustvena podpora, opazovanje otrok in podpora strokovnim delavkam pri delu z otroki s posebnimi potrebami).«

Kako pa je delo na daljavo vplivalo na njeno psihofizično počutje? Navajamo citat iz intervjuja: »Med delom na daljavo sem bila pod stalnim pritiskom dogajanja v službi in sem se težko izklopila. Poskrbela sem tudi za sprostitev s sprehodi in meditacijami. Pravzaprav se je vse skupaj zelo prepletalo, dokler nisem tudi doma postavila časovne omejitve, kar pa je bilo zelo težko.«

Delodajalec je zagotovil prenosni računalnik in službeni telefon, ki ga je lahko odnesla domov. Tiskalnik je bil njena last. Delavka ni imela prostora za odmik in je delala v dnevnem prostoru. Delavka ocenjuje, da nima dovolj računalniškega znanja npr. za vzpostavitev konference/klica prek Zooma in uporabo Microsoft Teamsa.

Povratne informacije je dobila od staršev. Navajamo citat: »Starši so hvaležni, da ohranjamo stik z njimi, jim posredujemo ideje za igro doma, koristne povezave in

informacije.« Navaja tudi, da so starši poskušali izvesti dejavnosti z otroki doma.

Delavka ugotavlja, da pri delu na daljavo v svetovalni službi niso mogli izvajati ustrezne podpore staršem in otrokom in podpore strokovnih delavcem ter strokovnim skupinam (za katere so imeli dogovorjena srečanja), prav tako niso mogli izvajati strokovnih aktivov. Staršem so posredovali le osnutke individualiziranih programov s priporočili za domače okolje ter pripisom, da bodo izvedli pogovor, ko se bodo razmere normalizirale. V tem obdobju je bila svetovalna služba za vsa vprašanja in dileme na voljo staršem prek telefona in e-pošte. Poroča tudi o nezadostnem povezovanju med strokovnimi delavci. Izkazalo pa se je, da je imela v tem obdobju več časa za spletna izobraževanja, pisanje člankov, ogled strokovnih video posnetkov in študij ter prevajanje strokovne literature. Navajamo citat iz intervjuja: »V tem času se je našel čas za aktivnosti, kot so izobraževanja, priprava povzetkov za starše in strokovne delavce. Čas za pregled gradiva.«

Ugotovitve raziskave Soočanje šolskih svetovalnih delavk in delavcev z epidemijo covid-19 poročajo, da je bilo potrebno določeno prilagoditveno obdobje (do 14 dni), ki je bilo še posebej naporno, saj je bilo treba prilagoditi delo na daljavo, ga razmejiti od drugih družinskih obveznosti, predvsem pa vzpostaviti komunikacijo in stike na daljavo (Gregorčič Mrvar, Mažgon, Šteh, Šarič in Jeznik, 2020). Svetovalni delavci poročajo, da imajo v trenutnih razmerah več dela, da je naporno in da se mnogim delavnikom raztegne čez ves dan (prav tam). Nekateri svetovalni delavci v omenjeni raziskavi poročajo, da kakovost svetovalnega dela ni ista, da manjka osebni stik, z nekaterimi pa ga tudi ne morejo vzpostaviti. Različni strokovnjaki opozarjajo, da razmere, kot je epidemija, povzročajo negotovost, sprožijo tesnobo, psihično razdražljivost, občutenje anksioznosti in težave v duševnem zdravju (Gregorčič Mrvar, Jeznik in Kroflič, 2020).

Kaj je obsegalo delo svetovalnega delavca na daljavo v šoli

Iz pridobljenih odgovorov smo lahko razbrali, da je delo svetovalne službe na daljavo v šoli obsegalo:

- pridobivanje informacij in obveščanje staršev o možnosti brezplačnega toplega obroka;
- sodelovanje z računalničarjem in pridobivanje informacij o učencih, ki nimajo ustrezne informacijsko-komunikacijske tehnologije;
- telefonsko in videokonferenčno komunikacijo z učitelji, vodstvom šole, učenci in starši, v želji pridobiti informacije za nudenje ustrezne pomoči in podpore;
- pripravo in oblikovanje poročil za center za socialno delo, stik s centrom za socialno delo ob neodzivnosti staršev;
- načrtovanje poklicne orientacije in načrtovanje dneva dejavnosti za devetošolce;
- odzive na klice staršev;
- pripravo in objavo informacij ter kontaktov na spletni strani šole za pomoč v stiski;
- udeležbo na izobraževanjih prek spleta;
- opravljanje sprotnih del in nalog po navodilu delodajalca.

Iz odgovorov lahko povzamemo, da je njeno delo večinoma trajalo več kot osem ur dnevno. Navajamo citat iz intervjuja: »Delovni dan začnem ob sedmih. Najprej pregledam elektronsko pošto, e-Asistenta in preverim sporočila. Naredim prioriteto listo nalog glede na nujnost. Če me vmes zmoti kakšen telefonski klic, ki preusmeri mojo dejavnost, si vzamem čas za malico okrog 10.30. Potem pripravljam vsebine, ki bodo kljub delu na daljavo izpeljane po učnem načrtu (RU, TD). Veliko je sestankov na daljavo in delovni dan bi si želela zaključiti okrog treh popoldne. Velikokrat prihajajo maili in sporočila tudi po 15. uri, tako da se službeno in družinsko življenje prepletata veliko bolj kot v normalnih okoliščinah.«

Kot največjo slabost dela na daljavo izpostavlja odsotnost vsakodnevne interakcije. Navajamo citat iz intervjuja: »Največja težava dela na daljavo je zagotovo to, da ni vsakodnevne interakcije z učenci in sodelavci. Kolikor je je, je virtualna ali telefonska, kar pa, vsaj po mojem mnenju, ni enako. Veliko več je dela in stika s starši. Občutek imam, da rešujem težave, ki jih ob delu v šoli ne bi bilo (nedelujoči računalniki ipd.), medtem

ko se starši ne obračajo name z vzgojnimi in učnimi težavami v tolikšni meri, kot se ob normalnem pouku. Učenci, ki jih v šoli spremljamo zaradi njihovih različnih specifičnosti (posebne potrebe, vedenjske težave, družinske okoliščine ipd.), so v času dela na daljavo bolj prepuščeni sami sebi, in skrbijo me posledice, ki jih bo epidemija in vse povezano z njo, pustilo prav na njih.« Seveda tudi vseh delovnih nalog ni bilo mogoče izvajati (hospitacije, opazovanje otrok), zato se delo na daljavo nikakor ne more enačiti z delom v živo, saj nista primerljivi, nikakor pa na delo na daljavo ne gleda kot na »bolj naporno«, temveč kot na »zelo drugačno«.

Tako kot s starši vsa komunikacija s sodelavci in vodstvom poteka na daljavo, po telefonu, prek elektronske pošte in videokonferenčnih povezav. Vedno je vesela vsakršne povratne informacije, pogreša pa več povratnih informacij učencev in srečanja z njimi na hodnikih šole. O vseh posledicah, ki bodo posledica pomanjkanja komunikacije in osebnega pristopa, raje sploh ne razmišlja.

Vso opremo za delo na daljavo si je priskrbela sama, delodajalec namreč nima prenosnih enot. Za telefonsko komunikacijo uporablja lastno telefonsko številko, s čimer pa nima težav. Kot prednost, ki jo vidi pri delu na daljavo, navaja prihranek časa. Odpade namreč vožnja v službo in iz službe, kar kompenzira z gibanjem v naravi, prav tako pa si lahko vzame čas za strokovno literaturo. Zaveda se namreč, da je skrb za lastno dobro počutje ključ do uspeha in pozitivnega načina gledanja in reševanja težav, ki se nakopičijo tekom dneva.

Na spletni strani Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (<https://www.zrss.si/objava/podrocje-svetovalnega-dela>) je objavljenih nekaj idej, ki so zaživele v tem času, npr. svetovalna delavka prek e-pošte obvesti starše in otroke, da je na razpolago za odgovore in pogovore. Predlaga časovni okvir in spletno aplikacijo za izvedbo. Prek elektronske pošte ali e-učilnice pošilja gradiva (videe, vaje, igrice, knjižne odlomke, interaktivne dejavnosti) za pomirjanje, sproščanje, bodritev, krepitev psihične čvrstosti in premagovanje tesnobe. Predlaga lahko udeleževanje v podpornih skupinah s po 3 do 4 učenci. Posebej kontaktira tiste starše in učence, za katere domneva, da so posebej ranljivi in ogroženi

in se sami ne bi oglašili. Spodbudi učence k organiziranim igralnim skupinam v popoldanskem času z idejami za skupne igre. Dnevno posname kratek video za učence, s katerim jim sporoči nekaj spodbudnih misli in jim ponudi, da se lahko obrnejo nanjo. Naloga šolske svetovalne službe predstavlja tudi strokovno podporo otrokom in mladostnikom, ki jim pomaga osmisliti in izboljšati bivanje v času epidemije (Gregorčič Mrvar, Jeznik in Kroflič, 2020).

Naloga šolske svetovalne službe predstavlja tudi strokovno podporo otrokom in mladostnikom, ki jim pomaga osmisliti in izboljšati bivanje v času epidemije.

žnji na delovno mesto; delo na računalniku in opravljanje telefonskih klicev kar iz domačega okolja; čas za izobraževanje in pregled strokovne literature (tudi tujejezične). Zavedata se tudi pomembnosti duševne razbremenitve in sprostitve (gibanje, meditacija). Najbolj

pogrešata medosebni stik in še posebej neposredno delo z otroki oziroma učenci. Izgubljata se pretok pomembnih informacij in dostop do njih. Iz povedanega je razvidno, da se trudita ohraniti pomen in namen svetovalne službe tudi na daljavo, iščeta rešitve, se izobražujeta in sta ves čas na voljo za podporo in svetovanje otrokom, staršem in sodelavcem.

Glede na pridobljene podatke lahko ugotovimo, da delo med epidemijo od svetovalnih delavcev zahteva najvišjo stopnjo učinkovitega funkcioniranja v vlogi organizatorja, svetovalca, idejnega vodje, podpornega člana, iskalca inovativnih rešitev, računalničarja, predlagatelja sprememb, spodbujevalca komunikacije, terapevta, mentorja in supervizorja drugim ter nenazadnje tudi sebi. Delovne naloge združujejo več različnih profilov in bi jih lahko izvajalo najmanj pet oseb, zdaj združenih v eno, pod na videz preprostim nazivom svetovalni delavec, ki je nenazadnje veliko, veliko več kot samo to.

Sklepne ugotovitve

Delo v izrednih razmerah od vseh pedagoških delavcev zahteva spreminjanje, spreminjanje načinov in metod dela, prilagajanje novim in neznanim okoliščinam; poveča se potreba po inovativnosti in dobri samoorganizaciji, spreminjanju samega sebe – velikokrat tudi izven znanega in udobnega, kar povzroča stres in tesnobo, ki ju lahko blažimo s skrbjo zase.

Tudi iz naših intervjujev je mogoče razbrati, da se svetovalni delavki soočata s podobnimi občutji in preprekami. Kot najpomembnejše pri delu na daljavo postavljata dobro osebno organiziranost ter razmejitev dela in prostega časa. Navajata tudi nekatere prednosti dela na daljavo: prihranek časa, ki ga izgubita pri vo-

Viri in literatura

- Bezić, T., Rupar, B. in Škarič, J. (2003). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Boudreau, E. (2020). *School Counselors and COVID-19*. Dostopno na <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/20/09/school-counselors-and-covid-19> (20. 11. 2020).
- Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (1999). *Programske smernice. Svetovalna služba v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K. in Kroflič, R. (2020). *Razmislek o vlogi in pomenu šolskih svetovalnih služb v času epidemije*. Dostopno na <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19> (19. 11. 2020).
- Gregorčič Mrvar, P., Mažgon, J., Šteh, B., Škarič, M. in Jeznik, K. (2020). *Soočanje šolskih svetovalnih delavcev in delavcev z epidemijo covid-19*. Dostopno na https://zdpds.si/wp-content/uploads/2020/06/SSS_epidemija_raziskava_FF_2020.pdf (19. 11. 2020).
- Maurya, R. K., Bruce, M. A. in Therthani, S. (2020). *Counselors' Perceptions of Distance Counseling: A National Survey*. Dostopno na raziskovalni spletni platformi ResearchGate, <https://www.researchgate.net/> (19. 11. 2020).
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973> (16. 11. 2020).
- Šarič, M. in Gregorčič Mrvar, P. (2020). *Nekaj predlogov za delo šolske svetovalne službe v času izolacije zaradi epidemije*. Dostopno na <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19> (19. 11. 2020).
- Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Dostopno na http://pefprints.pef.uni-lj.si/1188/1/Vogrinc_Krek_Delovanje_svetovalne.pdf (16. 11. 2020).

Področna skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih

Načrt posodobitve programskih smernic

48

V okviru izvajanja nalog v postopkih posodabljanja vzgojno-izobraževalnega dela v skladu s Pravilnikom o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela (Uradni list RS, št. 7/14, 27/17 in 47/19) je Zavod RS za šolstvo v okviru rednih nalog začel z izvajanjem posodobitve programskih smernic za svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Smernice bomo presojali in posodabljali glede na splošna izhodišča ter področja dela za vse tri podsisteme.

Utemeljitev

Programske smernice za svetovalno delo v vrtcu, osnovni šoli in gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in dijaških domovih so bile sprejete na 28. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje dne 13. 5. 1999. Od takrat se je delo svetovalnih delavcev precej spremenilo, saj so pridobili veliko novih nalog. Še posebno pa je na njihovo delo vplivala pandemija covida-19, ki je prinesla nove zahteve po pomoči na področju psihosocialnega zdravja otrok in mladih. Povečale so se duševne stiske in zaradi šolanja na daljavo je upadla motiviranost za učenje in s tem raven znanja. Izjemen vpliv na duševno zdravje otrok in mladih je imela socialna izolacija oziroma prepoved druženja, ki je pomemben dejavnik učenja in zdravega odrasčanja.

Zaradi vseh omenjenih razlogov je dozorela odločitev, da je treba programske smernice prenoviti. Takšen poziv je prišel tako iz stroke (Društvo svetovalnih delavcev) kot tudi z ministrstva.

Ekspertna skupina

Zavod RS za šolstvo je vsem vzgojno-izobraževalnim zavodom poslal javno povabilo za prijavo svetovalnih delavcev praktikov (9) v ekspertno skupino. Prav tako je bilo poslano povabilo za vključitev raziskovalcev in učiteljev fakultet, ki izobražujejo za svetovalno delo. V ekspertni skupini bomo sodelovale tudi vse članice področne skupine. Ekspertna skupina bo končala svoje delo do konca tega leta.

Postopek

Članice področne skupine bomo do konca junija 2022 izpeljale srečanja fokusnih skupin, v katere bomo povabile svetovalne delavce iz vseh podsistemov. Predvidoma bomo izvedle osem srečanj fokusnih skupin iz posameznih regij: podravsko-pomurske, dolenske, gorenjske, osrednjeslovenske in primorske. Fokusne skupine bomo izpeljale v živo po dogovoru s kolegicami in kolegi v regijskih aktivih.

Cilj fokusnih skupin je pridobiti povratne informacije, kako posodobiti programske smernice, da bodo predstavljale sodoben strokovni okvir za delo svetovalnih delavcev. Oblikovale smo tri glavna vprašanja s podvprašanji, na katera bomo skušale pridobiti čim več odgovorov. Sintezno poročilo in glavne ugotovitve bomo uporabili kot izhodišče za razpravo na študijskih skupinah v avgustu in septembru in kot podlago za razpravo v ekspertni skupini.

Dr. Brigita Rupar

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



Kažipot Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VTR za 2030) ima pomemben cilj: **povečati prispevek vzgoje in izobraževanja h gradnji pravičnejšega in bolj trajnostnega sveta.**

Pričujoča publikacija opredeljuje

- nujne izzive, s katerimi se sooča naš planet,
- ter predstavi področja delovanja ter priporočila za nadaljnje korake pri odzivanju nanje s pomočjo vzgoje in izobraževanja.

Slovenski prevod publikacije sta založila UNESCO in Slovenska nacionalna komisija za UNESCO, izdal pa Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Publikacijo najdete v digitalni bralnici na spletni strani ZRSŠ.



Cilj izobraževanja za trajnostni razvoj je krepitev znanja, ozaveščenosti in ukrepanja za:



