



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

# šd 20

## šolsko svetovalno delo

REVIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE  
V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH  
letnik XX, številka 1/2, 2016

20 let revije

Aktualno:

Pogled nazaj, da bi  
bolje videli naprej –  
ob dvajseti obletnici  
izhajanja revije ŠSD

Vodilni temi:

### Begunci

> Vloga šolskih svetovalnih delavcev  
ob otrocih beguncih

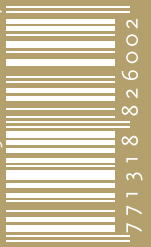
### Karierna orientacija

> Šolsko svetovalno delo,  
vseživljenjska karierna orientacija  
in izzivi sodobnega časa



# 1/2

ISSN 1318 - 8267  
Poštnina  
plačana  
pri pošti  
1102  
Ljubljana



9 771318 826002

## temeljni priročnik

### TAKSONOMIJA ZA UČENJE, POUČEVANJE IN VREDNOTENJE ZNANJA

- Revidirana BLOOMova taksonomija izobraževalnih ciljev
- Utemeljitev taksonomije, predstavitev taksonomske preglednice in prikaz uporabe taksonomske preglednice v praksi.
- Temeljni priročnik, neprecenljiv vir in orodje za vse, ki se na neposreden ali posreden način ukvarjajo z izobraževanjem.
- Okvir, ki omogoča učiteljem organizirati učne cilje tako, da bodo lahko razumljivi in uresničljivi.



Avtorji: Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl idr.  
Prevod: Sonja Sentočnik  
Cena: 34,50 €

PRED  
IZIDOM



Avtorici: Alenka Kompare,  
Tanja Rupnik Vec

### KAKO SPODBUJATI RAZVOJ MIŠLJENJA

Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja

- Namenjeno osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem različnih predmetov ter bodočim pedagoškim delavcem.
- Učitelju omogoča spodbujanje in razvoj kritičnega mišljenja, **ponuja eksplicitne poučevalne pristope, miselne izzive in naloge za razvoj kritičnega mišljenja** na različnih stopnjah izobraževanja od osnovne do srednje šole.
- Podaja različna deklarativna in proceduralna znanja s področja kritičnega mišljenja.
- Namenjeno tudi vsem, ki jih zanima področje kritičnega mišljenja in spodbujanje razvoja kritičnega misleca.

PONATIS  
2015



Avtorici: Sonja Pečjak, Ana Gradišar  
Cena: 35,00 €

### BRALNE UČNE STRATEGIJE

- Prenovljena in z novjšimi spoznanji dopolnjena izdaja s področja učenja.
- **Najpomembnejši in najbolj celovit pripomoček za razvijanje bralne pismenosti** in tudi zmožnosti samoregulacije učenja iz pisnih virov pri nas.
- Namenjeno pedagoškim delavcem v najširšem smislu: učiteljem na vseh stopnjah izobraževanja, študentom vseh pedagoških smeri in šolskim svetovalnim delavcem pri strokovni pomoči učencem z učnimi težavami.



60 let  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

#### Naročanje:

po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana),  
faksu (01/3005-199), elektronski pošti (zalozba@zrss.si)  
ali na spletni strani (<http://www.zrss.si>).



**ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,**

letnik XX,  
številka 1-2  
Ljubljana 2016  
ISSN 1318-8267

Uredništvo:

mag. Cvetka Bizjak  
(odgovorna urednica),  
mag. Tanja Bezič, Ivica Gracelj,  
dr. Petra Gregorčič Mrvar,  
Tamara Malešević, Urška Margan,  
dr. Milko Poštrak,  
dr. Melita Puklek Levpušček,  
dr. Tomaž Vec

Urednica založbe:

Simona Vozelj

Jezikovni pregled:

Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščini:

Ensitra prevajanje,  
Brigita Vogrinec s.p.

Oblikovanje:

Suzana Kogoj

Računalniški prelom in tisk:

Design Demšar, d. o. o.,  
Present, d. o. o.

Naklada:

580 izvodov

Izdajatelj in založnik:

Zavod Republike Slovenije za  
šolstvo

Predstavnik:

dr. Vinko Logaj

Naročila:

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

Letna naročnina (4 številke) je  
31,30 EUR za šole in ustanove,  
26,71 EUR za posameznike in  
25,04 EUR za dijake, študente in  
upokojence.

Cena posamezne številke je  
16,69 EUR (dvojna številka)

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

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo,  
2016

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

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

# Leto

1996 ima v razvoju šolskega svetovalnega dela poseben pomen. Takrat – pred dvajsetimi leti – se je zvrstilo več pomembnih dogodkov. Sprejeti so bili novi šolski zakoni, ki so šolsko svetovalno

službo opredelili kot obvezno v vseh vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Isto leto so svetovalni delavci svoje stanovsko združenje iz sekcije preoblikovali v Društvo šolskih svetovalnih delavcev. Tretji pomemben dogodek pa je izid prve številke naše revije. To pomeni, da ta hip prebirate jubilejno številko.

Dvajset let izhajanja pomeni, da revija iz mladostništva počasi prehaja v zrelo obdobje. Nekaj podobnega bi lahko dejali tudi za poklic svetovalnega delavca. Pred dvajsetimi leti je bil še zelo mlad. V osnovnih šolah se je že uveljavljal, prve svetovalne delavce so začele dobivati tudi srednje šole, v vrtcih pa nas je bilo še zelo malo. Z opredelitvijo svetovalne službe kot obvezne je bila postavljena zakonodajna osnova in dozorel je čas, da se začnemo intenzivno ukvarjati s pripravo podrobnejših strokovnih podlag za delo naše službe. Nastale so programske smernice, ki so postavile splošni referenčni okvir za naše delo. Postopoma so se oblikovali bolj specifični koncepti delovanja, ki so tesno povezani z delom svetovalne službe: koncept odkrivanja nadarjenih, koncept dela z učenci z učnimi težavami, usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, šolski razvojni timi itd. V dvajsetih letih obstoja je tudi revija sodelovala pri graditvi strokovne doktrine dela svetovalne službe. Prinašala je strokovne članke o aktualnih vsebinah, dajala pa je tudi prostor za izmenjavo idej, dobrih praks in izkušenj tistih svetovalnih delavcev, ki so pogumno orali ledino in iskali odgovore na vprašanje, kako naj vizijo programskih smernic udejanjim na moji šoli.

Po dvajsetih letih ugotavljamo, da je temeljna zamisel o vlogi svetovalne službe, ki jo je oblikoval dr. Pediček in jo v prvi številki revije tudi zapisal, še vedno aktualna. To pomeni, da je bila vizija prava. Prihajajo pa novi časi z novimi zahtevami. Pogled nazaj in vizija nadaljnjega razvoja – o tem so za jubilejno številko spregovorili avtorji dveh prispevkov. Tanja Bezič je s svetovalno službo in z revijo tesno povezana že od vsega začetka. Zato je najbolj poklicana, da napiše uvodni članek jubilejne številke. Naslov je zelo poveden: Pogled nazaj, da bi bolje videli naprej. Tudi Metod Resman je eden od ustanoviteljev. V zadnjih letih se mu je pridružila Petra Mrvar, ki na oddelku za pedagogiko skrbi za nove rodove svetovalnih delavcev.

Delo svetovalnih delavcev je raznovrstno in to se odraža tudi v vsebini jubilejne številke. Vedno smo se skušali odzivati na aktualne potrebe slovenskega šolstva.

Tokrat so to begunci. Odprli smo jim vrata v našo državo. Sedaj pa moramo poskrbeti, da se bodo med nami dobro počutili. Po tem ko so pobegnili iz grozot vojne, najprej potrebujejo naše sočutje, ki jim bo pomagalo, da bodo čim prej zacelili čustvene rane in se z vsemi svojimi človeškimi potenciali vključili v življenje in delo družbe gostiteljice. Naloga je še posebno zahtevna, ker gre za srečanje zelo različnih kultur, in šolski sistem ima pri tem izjemno pomembno vlogo. Če integracija v družbo gostiteljico ni uspešna, se posledice pokažejo kasneje – praviloma v drugi ali tretji generaciji priseljencev. Posledice neuspešne integracije smo lahko opazovali v Franciji in drugih državah, v katerih so se mnogi priseljenci znašli na obrobju družbe.

Prispevek o beguncih je pripravila Anica Mikuš Kos, predsednica Slovenske filantropije, ki se s tovrstnimi problemi ukvarja že vrsto let. Njene besede, iz katerih je čutiti poglobljeno strokovnost in so prežete s človeško občuteno modrostjo, so vedno dragocene. Veseli nas, da si je vzela čas in pripravila prispevek tudi za našo revijo.

V dvajsetih letih delovanja je revija tudi med praktiki poiskala in vzgojila mnoge dobre pisce strokovnih člankov – bodisi člankov, ki se izbranega problema lotevajo raziskovalno, pa tudi takih, ki opisujejo primere dobre prakse.

Prispevkov praktikov smo v uredništvu še posebno veseli. V jubilejni številki smo jim namenili veliko prostora.

Revija je doživljala vzpone in padce. Čeprav je včasih težko, pa člani uredniškega odbora revije vztrajamo in se borimo za njeno ohranitev, saj čutimo, kako pomembna je za razvoj stroke. Svetovalni delavci potrebujemo prostor, v katerem lahko objavljamo svoje razvojne, teoretične in praktične dosežke, polemiziramo o aktualnih temah in izmenjujemo izkušnje.

Čestitke ob dvajseti obletnici izida prve številke torej veljajo vsem nam: vsem bivšim in sedanjim članom uredniškega odbora, pa tudi vsem vam, ki ste preko revije širili svoje izkušnje in znanje. V teh letih smo z našim znanjem napolnili skoraj osemdeset številok revije. Na to smo lahko upravičeno ponosni.

**Cvetka Bizjak,**  
odgovorna urednica



## Uvodnik

- > Cvetka Bizjak 1



## Aktualno: Dvajset let izhajanja revije

- Pogled nazaj, da bi bolje videli naprej – ob dvajseti obletnici izhajanja revije Šolsko svetovalno delo 4  
 > Tanja Bezić  
 Šolsko svetovalno delo včeraj, danes, jutri – razmislek ob dvajseti obletnici revije Šolsko svetovalno delo 7  
 > Petra Mrvar, Metod Resman

## Vodilne teme

### Begunci

- Vloga šolskih svetovalnih delavcev ob otrocih beguncih 13  
 > Anica Mikuš Kos

### Karierna orientacija

- Kako so šolski svetovalni delavci ocenili osnutek predloga posodobitev Programskih smernic za delo svetovalne službe na področju osebnega in socialnega razvoja ter karierne orientacije 24  
 > Tanja Bezić

- Šolsko svetovalno delo, vseživljenjska karierna orientacija in izzivi sodobnega časa 33  
 > Urška Štremfel

- Mnenje mladih v Sloveniji o šoli na začetku srednješolskega izobraževanja 41  
 > Mojca Štraus

- Posodabljanje Programskih smernic za delo šolske svetovalne službe na področju karierne orientacije učencev in vpliv predvidenih posodobitev na prakso 48  
 > Maja Gorenc Šulc

### Raziskovanje šolske prakse

- Prehod iz osnovne v srednjo šolo ter vpliv na samopodobo dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v programih srednjega poklicnega izobraževanja 53  
 > Teja Lorger

- Delovno zadovoljstvo šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji 63  
 > Laura Rožman, Branka Čagran

## Teorija v praksi

- Tudi spletno nasilje ni zabavno. Ustavimo ga 71  
 > Magda Marcuš

- Socialna integracija dijakov s posebnimi potrebami in vrstniška pomoč ter vrstniško tutorstvo kot strategiji pomoči 76  
 > Teja Lorger

- Učiteljevo prepoznavanje dejavnikov hiperaktivnosti, impulzivnosti in agresije kot motečega vedenja učencev na razredni stopnji in strategije dela 82  
 > Maja Selko

## V branje

- Priročnik Animirajmo! 91



# Pogled nazaj, da bi bolje videli naprej – ob dvajseti obletnici izhajanja revije Šolsko svetovalno delo

TANJA BEZIĆ, Zavod RS za šolstvo  
tatjana.bezic@zrss.si

---

Leta 1996 je bila na podlagi konceptualnih izhodišč Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji (Bela knjiga 1995) sprejeta nova šolska zakonodaja. Ta je tudi za šolsko svetovalno delo, ki si je svojo pot začelo utirati že ob koncu šestdesetih let prejšnjega stoletja, ko je bilo na šolah zaposlenih skupaj komaj 51 svetovalnih delavcev (Pediček, 1968), pomenila novo veliko priložnost. Šolska svetovalna služba je postala obveza tako za vrtce in osnovne šole kot tudi srednje šole, zavode in domove. Tako je končno postala strokovna služba vseh podsistemov predvisokošolskega izobraževanja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996). V vrtcih, osnovnih in srednjih šolah je bilo tedaj zaposlenih že približno 800 svetovalnih delavcev. Tudi svetovalke na Zavodu RS za šolstvo in tedanji direktor Ivan Lorenčič smo prepoznali priložnost, da po tridesetih letih od nastanka teoretskih temeljev za umestitev svetovalnega dela v šolski sistem v Sloveniji (Pediček 1967) k položaju in statusu svetovalnih delavcev prispevamo tudi z izdajanjem posebne revije. Podpora našim prizadevanjem je jasno pokazal tako dr. Pediček kot tudi vsi profesorji fakultet, ki so izvajale študijske programe za bodoče šolske svetovalne delavce (Resman, Bečaj, Stritih idr.). Po letu 1991, ko smo šolski svetovalni delavci ustanovili svojo prvo stanovsko asociacijo (Sekcija šolskih svetovalnih delavcev Slovenije, november 1991), je dozorel čas tako za posebno revijo kakor tudi za preoblikovanje Sekcije v Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije (1996). Torej je bilo leto 1996 za svetovalno delo prelomno z več vidikov.



Prvi uredniški odbor revije (Tanja Bezić, glavna urednica, Mojca Pušnik, odgovorna urednica ter člani dr. Janez Bečaj, dr. Metod Resman, dr. Bernard Stritih, Marija Gabrijelčič, Ivica Gracelj, Jasmina Lopatič in Jožica Virk Rode) se je lotil za večino nas povsem novega dela - snovanja koncepta nove revije, pridobivanja piscev, recenzentskega dela. Manj izkušenim so izjemno pomagali že izkušeni profesorji. Poiskali smo tudi prvega grafičnega oblikovalca. Še zmeraj se živo spomnim skupnega oblikovanja prve naslovnice. Kaj želimo z revijo povedati? Komu je namenjena? Umetniški par Kramberger Uran je v vsebini člankov več zaporednih let iskal navdih za simbolne grafične ilustracije. Zato mi že samo prelistavanje prvih letnikov revije pomeni poseben užitek, ki hkrati vzbuja tudi bogate asociacije. Žal tovrstnih umetniških užitkov zaradi stalnih finančnih omejitev revija kmalu ni mogla več ponuditi.

V prvi številki revije smo, v soglasju dr. Pedičkom in založbo Zavoda RS za šolstvo, ponovno objavili njegov članek, ki je bil že leto prej prvič objavljen v zavodovi reviji Vzgoja in izobraževanje (1995). Uredniškemu odboru se je zdel tako pomemben in aktualen, da smo želeli, da ga preberejo tudi vsi šolski svetovalni delavci. Nosil je naslov Šolski svetovalni delavci in nova šolska zakonodaja.

In kaj je tisto, na kar je nas je dr. Pediček opozoril tedaj (1996)?

Najprej je izpostavil temeljne vloge šolskega svetovalnega dela:

- šolski svetovalni delavci so zastopniki interdisciplinarno zastopajočih znanosti v šoli;
- šolski svetovalni delavci so delavci znotraj šole; so pomoč, ki je »pri roki« učiteljem, vodstvu, staršem in zunanjim službam;
- šolsko svetovalno delo je integrativna, znanstveno edukacijska sestavina življenja in dela šole, dejavnik večje vzgojno-izobraževalne uspešnosti šole;
- svetovalno delo je svetovalna, posvetovalna in študijska pomoč pri edukaciji in samoedukaciji učencev, pri znanstvenju vzgoje in izobraževanja ter pri pedagoški humanizaciji vzgojno-izobraževalnega procesa.

Sledila je njegova razprava o vlogi šolskih svetovalnih delavcev pri snovanju nove zakonodaje (mišljeno je bilo oblikovanje nove šolske zakonodaje, ki je bila leto za tem tudi sprejeta). To je tudi tisti del, ki ga želim še posebej izpostaviti.

Prvi uredniški odbor je leta 1996 zasnoval revijo v sestavi Tanje Bezić kot glavne urednice, Mojce Pušnik kot odgovorne urednice ter članov: dr. Janez Bečaj, dr. Metod Resman, dr. Bernard Stritih, Marija Gabrijelčič, Ivica Gracelj, Jasmina Lopatič in Jožica Virk Rode.

Tanja Bezić in Ivica Gracelj sta članici uredniškega odbora še danes.

Poudaril je, da so šolski svetovalni delavci strokovno najbolj pristojni razpravljalci o novi šolski zakonodaji, ker šolo najbolj analitično in integrativno poznajo »od znotraj«. Izrazil je nezadovoljstvo, da se v nasprotju s tem ob njenem sprejemanju vedejo pasivno, konformistično in odtujeno. Poudaril je, da so svetovalni delavci najbolj pristojni za postavljanje podmen in postavk za spreminjanje, prenavljanje, novo uzakonjanje, »ker moč njihovih argumentov

ni v ideologiji, strankarstvu in politiki, temveč v znanstveni zasnovanosti in utemeljenosti šole, v interdisciplinarnem razčlenjevanju njene edukacije in v timske strokovnem delovanju uresničevalcev njene vzgajanja in izobraževanja« (str. 5).

Te njegove misli tudi po dvajsetih letih doživljam kot obvezo, ki je večinoma še nismo jasno dojeli in sprejeli kot nujni in utemeljeni del našega profesionalnega delovanja. Prepričana sem, da lahko tudi revija Šolsko svetovalno delo naredi pomemben korak v to smer. V zadnjih dvajsetih letih osrednji vsebinski poudarek izdanih številčk revije izražajo predvsem znanstveni in strokovni prispevki o vsebini, organizacijskih oblikah, metodah, tehnikah in pripomočkih za svetovalno delo v praksi. Prispevki se ukvarjajo predvsem z operativnimi vidiki delovanja svetovalne službe, ki so se bogato razvili in temeljijo na prvem (in doslej edinem) programskem dokumentu za delo svetovalne službe - Programskih smernicah za delo svetovalne službe v vrtcih, šolah, zavodih in domovih (Programske smernice, 1999). Ti vidiki so za delovanje in kakovost dela te službe izjemno pomembni. Toda bilo bi prav, da revija v prihodnje poleg omenjene usmeritve v veliko večji meri postane tudi prostor za kritično konstruktivne prispevke svetovalnih delavcev (tudi znanstvenikov in drugih strokovnjakov) k razvoju vzgoje in izobraževanja ter šolstva na sploh, kakor ga lahko kot »notranji« svetovalci ovrednotijo šolski svetovalni delavci, in tudi za prispevke o kritičnih točkah in perspektivah razvoja te službe znotraj šolskega sistema.

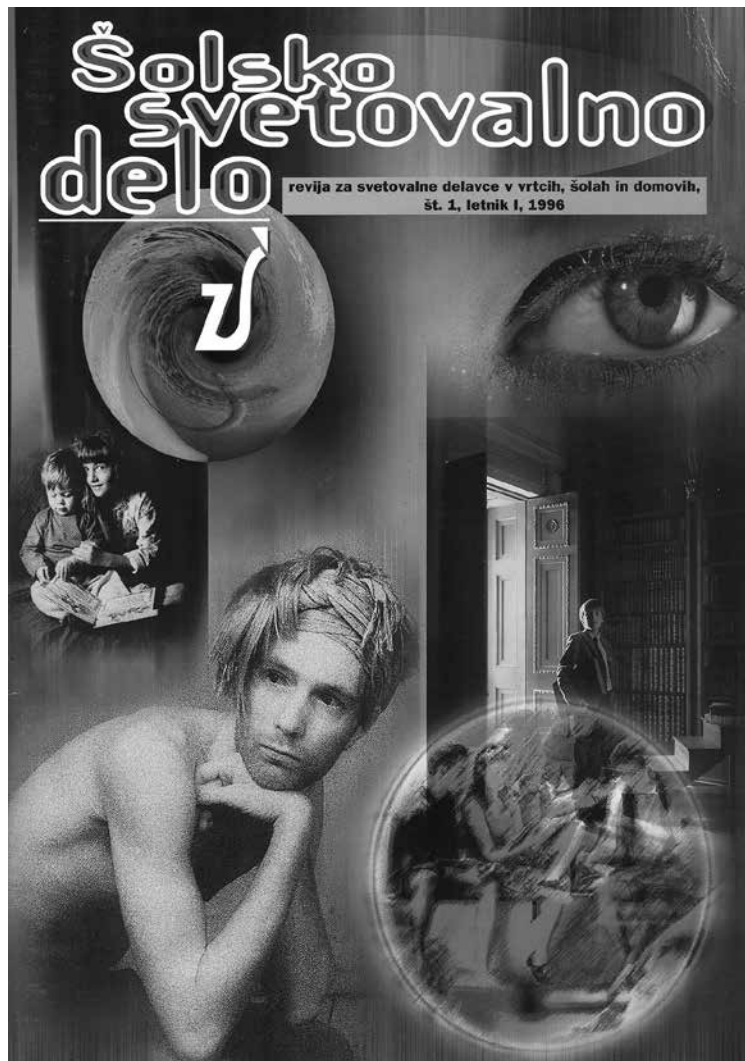
Veseli me sicer, da nam uspeva večino prispevkov vsakoletnega tradicionalnega posveta šolskih svetovalnih delavcev, ki nosi naslov Prispevki strok za svetovalno delo v praksi (doslej jih je bilo že sedemnajst), na katerem redno aktivno sodelujejo tako profesorji matičnih fakultet šolskih svetovalnih delavcev kot tudi uspešni svetovalni delavci praktiki in drugi strokovnjaki, umestiti kot eno od vsakoletnih osrednjih tem revije. Ne glede na njihov pomembni znanstveni in strokovni prispevek k profesionalizaciji šolskega svetovalnega dela pa bi bilo v prihodnje mogoče še bistveno več pozornosti nameniti strokov-

no kritičnim razpravam o vzgoji in izobraževanju ter šolskem sistemu, pa seveda o šolskem svetovalnem delu v njegovem okviru. Sprejemanje pristojnosti za to »poslanstvo šolskega svetovalnega dela« pomeni zagotovo tudi sprejemanje večje odgovornosti za razvoj šolskega sistema in za razvijanje položaja in vloge šolske svetovalne službe.

Najprej pa moramo odpraviti ovire v naših glavah, šele potem lahko pričakujemo, da bosta tudi širše družbeno okolje in šolska politika stališča šolskih svetovalnih delavcev začutila kot pomembna in nujna pri odločanju o spremembah. Želim si, da bi v naslednjih letih k temu pomembno prispevala tudi naša revija. <

## Viri

1. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (ur. J. Krek). (1995). Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
2. Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije (1996). Pridobljeno s <http://www.svetovalnidelavec.si/index.php/o-nas> (10. 6. 2016).
3. Pediček, F. (1967). *Svetovalno delo in šola*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
4. Pediček, F. (1968). *Vrednost šolske svetovalne službe za vzgojno-izobraževalno delo osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
5. Pediček, F. (1995). Šolski svetovalni delavci in nova šolska zakonodaja. *Vzgoja in izobraževanje*. 26/6, str. 8-13.
6. Pediček, F. (1996). Šolski svetovalni delavci in nova šolska zakonodaja. *Šolsko svetovalno delo*. 1/1, str. 4-8.
7. *Programske smernice za delo svetovalne službe ...*, 1999. (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. *Šolsko svetovalno delo*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo. 1996-2016.
9. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (1996). Uradni list RS, 12/1996.





# Šolsko svetovalno delo včeraj, danes, jutri – razmislek ob dvajseti obletnici revije Šolsko svetovalno delo

PETRA GREGORČIČ MRVAR, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani  
petra.mrvar@gmail.com

METOD RESMAN  
metod.resman@guest.arnes.si

## Uvod

Koncept šolskega svetovalnega dela, kot je danes uveljavljen pri nas, se je začel oblikovati v drugi polovici šestdesetih let prejšnjega stoletja. Na šolah so se začeli zaposlovati posamezni profili strokovnjakov - psihologi, pedagogi, socialni delavci - šolski svetovalni delavci, ki so zagotavljali strokovno pomoč in podporo učencem, učiteljem ter drugim strokovnim delavcem v šoli in staršem. Koncept se je spreminjal in konec devetdesetih let izoblikoval svojo podobo. To podobo že v sredini devetdesetih let nazorno orisujejo prispevki različnih strokovnjakov - Pedička, ki je postavil teoretske temelje šolskega svetovalnega dela pri nas, in drugih, ki so koncept utrjevali v prihodnje (npr. Bečaj, Bezić, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Resman, Stritih in drugi). Nekaj jih je predstavljenih v prvi številki revije Šolsko svetovalno delo. Revija Šolsko svetovalno delo, ki je prva posebna revija, namenjena šolskim svetovalnim delavcem (Pušnik in Bezić, 1996, str. 3), letos praznuje dvajseto obletnico. To je priložnost,

da ponovno vzamemo v roke prvo številko in razmislimo o nekaterih zapisih v njej. Ob tem se je treba spomniti, da je prva številka izšla v času, ko smo že dobili nove šolske dokumente - Belo knjigo in novo šolsko zakonodajo -, zato ni naključje, da številka postavlja v ospredje vlogo svetovalne službe pri uveljavljanju zakonodaje. Prispevki v naslednjih številkah - vključno s tem - pa presegajo ta okvir.

## Šolsko svetovalno delo včeraj in danes

Namen revije, ki je tudi danes še kako živ, je prispevati tako k razvoju samega šolskega svetovalnega dela kakor tudi k razvoju identitete šolskih svetovalnih delavcev (Pušnik in Bezić, 1996, str. 3). Prav tako je še vedno aktualen zapis: »To je še toliko pomembnejše, ker je šolsko svetovalno delo, kakor je zastavljeno pri nas, viden primer v svetu, seveda temeljito znanstveno teoretsko utemeljeno (dr. Pediček) ter z vzori in posnemovalci povezano s svetovnimi gibanji za čim večjo podporo celostnemu razvoju otrok in mladostnikov ter za notranji razvoj šole kot enega od temeljev razvoja šolskega sistema v celoti.« (Prav tam) Še danes je doktrina svetovalnega dela v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu aktualna in gre v korak s svetovalnimi službami tujih šolskih sistemov, prek nje pa je utemeljeno vsebinsko, organizacijsko in strokovno kadrovsko delovanje znotraj vrtcev oz. šol. Tudi v nekaterih državah, kot so npr. Švedska, Norveška, Estonija, Poljska in Velika Britanija, se v zadnjih letih pojavlja ideja, da bi šolske svetovalne delavce začeli zaposlovati na šolah (Bela knjiga ... 2011, str. 481). Da je šolsko svetovalno delo uspelo doseči današnji položaj, pa je bilo potrebno veliko prizadevanje posameznikov in skupin (Bezić, 1998).

Razpravljanje o razvoju in vlogi šolske svetovalne službe v družbenosistemskih in šolskih spremembah v devetdesetih letih prejšnjega stoletja je bilo, sodeč po prebiranju prve številke revije Šolsko svetovalno delo, še kako zanimivo, predvsem pa napredno, številni vidiki razprave so še danes aktualni. Nekatera vprašanja se urejajo, druga pa ponovno aktualizirajo in problematizirajo. Ker v tem prispevku ni mogoče odpreti vseh, bomo predstavili le nekatere.

Zagotovo je v vseh letih delovanja šolske svetovalne službe spodbuden podatek, da večina ravnateljev in učiteljev sprejema svetovalno službo kot integralni del vsake šole (tako je odgovorilo kar 95,7 % učiteljev in 95,1 % ravnateljev) (Bela knjiga ... 2011, str. 482), kar ponovno aktualizira Pedičkov zapis, da je šolsko svetovalno delo postalo »integrativna znanstveno-educacijska sestavina življenja in dela šole. Globoko je poniknilo v njeno naravo in vlogo ter v pedagoško zavest

otrok, staršev, učiteljev, ravnateljev in različnih družbenih služb. Postalo je neločljiva prvina šole, ki se trudi udeleževati svoje edukacijsko in socialno poslanstvo.« (Pediček, 1996, str. 4) Citat lahko podkrepimo s podatkom, da danes skoraj tri četrtine učiteljev (73,1 %) in 92,7 % ravnateljev ocenjuje svoje sodelovanje s šolsko svetovalno službo kot zelo dobro ali dobro (Bela knjiga ... 2011, str. 482).

Ti izsledki nedvomno potrjujejo pomembno vlogo svetovalne službe v šolskem prostoru, kar narekuje misel, da so šolski svetovalni delavci »kot zastopniki interdisciplinarno sodelujočih znanosti v šoli, v njenem delu in življenju« (Pediček, 1996, str. 4), ključni sogovorniki, ko gre za vprašanja razvoja šole kot tudi vnašanja kakršnih koli sprememb tako v konceptu šolskega svetovalnega dela kot šole nasploh (prim. prav tam). Te morajo namreč biti strokovno premišljene in utemeljene. To se zdi še posebej pomembno, ko razpravljamo o Programskih smernicah (1999, 2008), kot temeljnem konceptualnem dokumentu za šolsko svetovalno delo pri nas, ki je bil potrjen maja 1999 na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje. Kljub dolgi tradiciji delovanja šolske svetovalne službe pri nas je bilo opravljenih relativno malo empiričnih raziskav, ki bi preučevale njeno delovanje (Vogrinc in Krek, 2012). Že zato, predvsem pa spričo sprememb na področju kadrovanja šolskih svetovalnih delavcev (prim. Gregorčič Mrvar, 2013; Pravilnik o izobrazbi ... 2011), razmislekov o primer- nih normativih v šoli oz. šolski svetovalni službi (Gregorčič Mrvar, 2013) in strokovne obremenjenosti svetovalnih delavcev s strokovnimi vzgojno-izobraževalnimi kot tudi s koordinacijskimi in administrativnimi nalogami kot posledico novih konceptualnih in sistemskih rešitev (npr. koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, spremembe zakonodaje o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, uva- janje vzgojnih načrtov itd.), bi bilo smiselno dokumen- te revidirati in ugotoviti, katere smernice so aktualne in katere morebiti presežene (prim. Resman, 2008).

Šolsko svetovalno delo je postalo integrativna znanstveno-educacijska sestavina življenja in dela šole.

Šolska svetovalna služba – razvojna služba; razvojno svetovanje učencem

## Šolska svetovalna služba – razvojna služba; razvojno svetovanje učencem

Razmislek o šolskem svetovalnem delu je potreben tako na konceptualni ravni kot tudi na ravni metodologije, vsebine in modelov načrtovanja, spremljanja in evalvacije svetovalnega dela (prim. Resman in Gregorčič Mrvar, 2013). Razvoj šolskega svetovalnega dela naj bi slonel na konceptu razvojnega svetovanja (prav tam;

prim. Resman, 1996), na katerega se postavlja celostni model programiranja oz. načrtovanja šolskega svetovalnega dela.

Bistvo takega razvojnega programa svetovalnega dela je, da ni usmerjen v pokrivanje oz. uresničevanje zahtev (potrebe) šole kot institucije, da bi bil torej usmerjen v prilagajanje učencev zahtevam šole, da bi bil podpora učiteljem in šoli pri uresničevanju šolskega programa in obvladovanju predpisanih znanj. Bistvo je zasnovano na učencu in perspektivi njegovega razvoja. Gre za pomoč učencu, da razvije svojo enkratnost in individualnost.

Podlaga razvojnega svetovanja in celostnega načrtovanja (programiranja) je, da je to zasnovano na učencu, človeku, osebi in osebnosti ter perspektivi njegovega celostnega razvoja (prim. Resman, 1996); gre za pomoč učencu, da razvije znanja, veščine in odgovornosti za usmerjanje svojega življenja. Razvojni koncept ne izključuje preventive; razvojno svetovanje in iz tega izpeljani program ni popravljen, remedialen; ne odgovarja na vprašanje, kako preprečevati, da učenci ne bi delali nečesa, kar ni zaželeno ali je prepovedano (preventiva). Srž in prevladujoča naravnost koncepta in programa ni pripravljati seznam ukrepov, kako odpraviti nezaželeno ali prepovedano vedenje. Razvojno svetovanje je namenjeno vsem učencem; gre za vnaprej načrtovan, prožen, logično strukturiran program, ki vsebuje specifične, jasno definirane vsebine, povezane z učenčevim osebnim in socialnim razvojem.

Resnici na ljubo (in brez nostalgije) je treba povedati, da je razvojno svetovanje učencem izgubilo svojo teoretsko konceptualno, metodološko in metodično utemeljeno podstavo, ki je bila od vsega začetka uveljavljanja svetovalnih služb pri nas zastavljena na t. i. akciji šolskih novincev oz. akciji Sprejem otrok v šolo (Pediček, 1996, str. 6). Ta je bila naravnana preventivno in celostno za vse učence ter zasnovana longitudinalno in interdisciplinarno. Namen je bil priprava otrok na šolo in učiteljev na učence, šolske novince, ugotavljanje tistih posebnosti posameznih učencev novincev, na katere naj bi bil učitelj pozoren med poukom in pri delu z učenci. V ta namen je bila predvidena vrsta korakov in pripomočkov: od vpisa in pogovora s starši o otroku in njegovih posebnostih do zdravniškega pregleda in ugotavljanja zrelosti otrok za vstop v šolo, razporejanja učencev (normalizacije) v oddelke ter sledenja njihovem razvoju v okviru oddelka in oddelčne skupnosti ves osnovnošolski čas. Škoda, da je z (liberalistično) šolsko reformo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja ta aktivnost svetovalnih delavcev zamrla. Formalistični (birokratski) vidik uresničevanja

Zakona o varstvu osebnih podatkov (1990), ki je dobil svoj pečat tudi v šolski zakonodaji (1996), je zmagoval nad strokovnoetičnimi načeli svetovalnega dela v šolskih razmerah. Preveriti bi bilo treba pomislek, da se zaradi tega tudi razvojna usmeritev svetovalne službe izgublja, da je več individualnega in kurativnega dela ter ukvarjanja s posamezniki in njihovimi težavami, manj pa se vlaga v preventivo in razvojno delo. Zdi se, da se svetovalni delavci vedno več ukvarjajo samo z učenci z odločbami.

Sprašujemo se, koliko je danes prisotna zaveza o pomembnosti in potrebnosti individualnega ter skupinskega študija učencev, ki bi presegal kurativne oz. remedialne svetovalne namene. Postavlja se vprašanje, katere dejavnosti danes povezujejo svetovalne delavce med seboj, da bi, kot piše Pediček (1996, str. 5), prestopili meje monodisciplinarnosti in se pri reševanju problemov dvignili na interdisciplinarno in transdisciplinarno raven svetovalnega delovanja.

Niti ob uvajanju nove doktrine in koncepta svetovalnih služb sredi šestdesetih let prejšnjega stoletja, niti sredi devetdesetih let, niti danes po petdesetih letih ni (bilo) dovolj denarja, da bi po šolah zaposlili toliko svetovalnih delavcev, da bi lahko pokrili potrebe učencev, učiteljev, vodstev šol, staršev in drugih. Tega najbrž tudi nikoli ne bo dovolj. Za strokovno rast svetovalnih delavcev, za rast svetovalnega dela kot transdisciplinarne discipline in navsezadnje za dvigovanje kakovosti svetovalnega dela po šolah bi bilo smiselno oživiti idejo o operativnih šolskih (svetovalnih) okoliših oz. povezovanju svetovalnih delavcev sosednjih šol. Zvečati bi bilo treba vlogo (aktivnost, pristojnost, moč) aktiva šolskih svetovalnih delavcev kot strokovne avtoritete.

Menimo, da bi se bilo zaradi nadaljnega razvoja šolske svetovalne službe vredno lotiti podobne interdisciplinarne raziskave, kot je bila narejena leta 1999 (Resman idr., 1999).

## Šolska svetovalna služba in sodelovanje z učitelji

K razvojnemu svetovanju učencem spada sodelovanje svetovalnega delavca z učitelji in razredniki ter z oddelčnimi skupnostmi učencev na šoli kot temeljnimi socialnimi in vzgojno-izobraževalnimi enotami šole. V njih se dogaja »individualizacija in personalizacija« učenca; ta med sošolci dobiva podporo in pomoč, zaščito, je sprejet ali zavržen, dobiva (ne)potrditve za >

svoje delo, s pomočjo sošolcev oblikuje samopodobo. Vsaj za šolskega pedagoga je projekt oddelek eden glavnih projektov njegovega profesionalnega poslanstva.

Drugo vsebinsko razvojno področje, ki bi mu svetovalni delavci (zlasti šolski pedagogi) morali nameniti celovitejšo pozornost, je t. i. projekt zbornica. Ta vključuje širša vprašanja življenja in dela šole, vzdušja, kulture ter pedagoškega režima in je tesno naslonjen na projekt oddelek. Njegovo bistvo je sodelovanje z učitelji, ki poučujejo učence (vodijo pouk in učenje učencev). Kakovostno delo ter sodelovanje učiteljev in učiteljskega zbora v celoti se odraža v kakovosti dela oddelka.

Svetovalni delavec bo torej najbolj učinkovit, če učenec pomaga prek učitelja. Svetovalni delavec brez podpore učiteljev in staršev (ali učitelj brez podpore staršev in svetovalnih delavcev) je bolj ali manj nemočen. Šele vsi skupaj lahko naredijo več, kot bi naredil vsak posameznik. Naloga svetovalnega delavca je torej, da prek konzultacij (posvetovanja) z učiteljem pomaga učencem na šoli (Holmgren, 2002; Parsons in Kahn, 2005; Sciarra 2004; prim. Pediček, 1996; Resman, 1996). Namen konzultacij (posvetovanja) pa je tudi spreminjanje in izboljševanje dela učitelja in njegovega odnosa do učencev. Ne smemo pozabiti, da učiteljevo vedenje vpliva na učenčevo vedenje v razredu in da je učenčevo vedenje v razredu neposredno povezano z njegovim uspehom (Holmgren, 2002).

Empirično je dokazano, da so pri delu učinkovitejši svetovalni delavci, ki svoj čas in sebe vlagajo v konzultacijsko (posvetovalno) delo z učitelji, starši in vodstvom šole oz. jim je bližje konzultacijski (posvetovalni) model reševanja razvojnih in drugih zadreg učencev (prim. Pediček, 1996; Resman, 1996). Zato je pomembno, da učitelji, ravnatelj, starši in drugi svetovalnega delavca vidijo ne v administrativno-upravni, pač pa v vzgojno-izobraževalni vlogi in funkciji. Ta funkcija se najboljše dokazuje v timskem delu, pri čemer je tudi realna priložnost, da ga kolegi/učitelji razumejo kot strokovnega delavca, ne pa kot administratorja.

Za uresničevanje koncepta razvojnega svetovanja in modela posvetovanja potrebujemo kakovostno usposobljene šolske svetovalne delavce, s širokimi znanji in veščinami, ki obsegajo več kot le znanja in veščine za individualno delo s posameznimi udeleženci v vrtcih in šolah. Svetovalni delavci potrebujejo tako znanje s področja razvoja otroka, poznavanje vzgojno-izobraževalnega sistema, načrtovanja, didaktičnega vodenja in evalviranja učnega ter vzgojno-izobraževalnega procesa v celoti kot tudi znan-

ja in veščine za delo s specifičnimi skupinami otrok/učencev, staršev, učiteljev itd. Prav tako morajo imeti (z)možnosti za interdisciplinarno sodelovanje in delovanje v timih šolskih svetovalnih delavcev ter možnosti za nadaljnje strokovno izpopolnjevanje.

Ne nazadnje je izjemno pomembno, da se šolskim svetovalnim delavcem omogoči vključevanje v procese pomoči in podpore, kot sta supervizija in intervizija. Svetovalni delavci se namreč zaradi raznolikosti, kompleksnosti in zahtevnosti svojega dela pogosto nahajajo v stresu in so tako izpostavljeni izgorevanju (Kovač, 2013), a vendarle kljub »veliki obremenjenosti tri četrtine svetovalnih delavcev ne bi zamenjalo službe, tudi če bi jo mogli, ker to delo dojemajo kot svoje poslanstvo« (Bezić, 2008, str. 78). Poslanstvo, v središču katerega je otrok (učenec, dijak), ki mu je treba omogočiti izkušnjo sodelovanja in soustvarjanja ter mu v celoti omogočiti kakovosten vzgojno-izobraževalni proces. Tega pa ne moremo doseči le z individualno obravnavo v okviru šolskega svetovalnega dela, pač pa je treba vzpostaviti pogoje za medsebojno sodelovanje, skupno delo in iskanje rešitev vseh vpletenih (učiteljev, staršev, ravnateljev, zunanjih strokovnjakov idr.). Šele to bo omogočilo kakovostno vzgojno-izobraževalno delo v celoti in z vsemi učenci (Gregorčič Mrvar, 2013).

## Šolska svetovalna služba – motor razvoja šole

Slej ko prej ostaja aktualna Pedičkova misel (1996, str. 5): »Šolski svetovalni delavci bi morali pri snovanju naše današnje šolske prenovе, še bolj pri šolski zakonodaji, imeti eno temeljnih strokovnih besed, saj moč njihovih argumentov ni v ideologiji, strankarstvu in politiki, temveč v znanstveni snovanosti in utemeljenosti šole, v interdisciplinarnem razčlenjevanju njene edukacije in v timskem strokovnem delovanju uresničevalcev njenega vzgajanja in izobraževanja.«

Pogosto se premalo upošteva, da je spreminjanje šolskega dela *proces*, ne pa *dogodek*. Reforme šole se bodo dogajale, kot so se nekoč. Politika bo zavrgla »stare« in sprejela »nove« odločitve, vprašanje pa je, koliko strokovno utemeljene (prim. Pediček, 1996). Zunanje pobude spreminjanja dela šol so posledica zamisli šolske politike in prihajajo v šole s sistemskimi ukrepi v obliki od zunaj postavljenih nalog in ciljev, ki naj jih dosega šola. To so navadno skokovite spremembe, za katere velja, da so »trše«, vedno bolj ali manj nasilne, ker ne upoštevajo konkretnih šolskih razmer.

Ne zanikamo pomena sistemskih ukrepov za spreminjanje šole, poudarjamo le, da šola spreminja in razvija

Pomembno je, da učitelji, ravnatelj, starši in drugi svetovalnega delavca vidijo predvsem v vzgojno-izobraževalni vlogi, ki se najboljše dokazuje v timskem delu.

kakovost svojega dela s posegi »od zunaj« (ali »od zgoraj«) in od »znotraj« (ali »od spodaj«). Želimo le znova oživiti staro in znano ugotovitev, da reforma šole ni samo stvar politike in sprejemanja zunanjih odločitev, pač pa tudi stvar ljudi in vseh, ki sodelujejo v njej. Ukrepi »od zunaj« oz. »od zgoraj« pomenijo samo enega od vzvodov in pogojev za razvijanje kakovosti, v resnici pa se kakovost uresničuje v šoli, med učitelji, v oddelku. Tuje empirične raziskave so namreč pokazale, da so bile politično iniciirane spremembe, torej spremembe od zgoraj navzdol, uspešno izpeljane, če so sodelovali praktiki na vseh stopnjah procesa spreminjanja, če niso bili le uporabniki tega, kar so pripravili drugi. Namreč, spremembe in kakovost dela se v resnici dogajajo *na šolski in oddelčni ravni*, zato je uresničevanje sprememb stvar kakovosti dela šole in učiteljev (prim. Resman, 2002).

Spreminjanje šolskega dela je proces, ne dogodek.

Sleditev in evalvacija dela šole in na tej postavljeni kratkoročni načrti oddelkov in dejavnosti ter dolgoročni razvojni načrt šole, so tista strokovna in metodološka usmeritev, ki daje šoli oznako razvojne institucije. Ravnatelj mora biti iniciator, svetovalna služba pa odgovorna za strokovno korektno izvedbo dela. Sem spada tudi preverjanje veljavnosti, meja, odlik in slabosti posameznih reformnih posegov v vzgojno-izobraževalno delo. Koliko so šolski svetovalni delavci danes strokovno kompetentni (usposobljeni) za usmerjanje razvoja šole? Koliko imajo svetovalni profili vsebinskih pedagoških in metodoloških znanj za načrtovanje, spremljanje in evalvacijo pedagoškega dogajanja na šoli?

Inkluzija učencev zahteva spremembo šolske kulture; ni je mogoče uresničiti v družbi in šoli, ki povzdiguje individualizem in konkurenčnost.

Ugotavljamo, da svetovalna služba zadnjih deset do petnajst let doživlja spremembe, ki se kažejo v odstopanju od prvotne doktrine svetovalnega dela, kar se navsezadnje kaže tudi v zaposlovanju novih strokovnih delavcev v šoli (gl. Gregorčič Mrvar, 2013; Pravilnik o izobrazbi ... 2011). Nekateri udeleženci s fakultet, ki izvajajo študijske programe, ki so na novo predvideni v pravilnikih o izobrazbi učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev kot ustrezni za zaposlovanje na delovno mesto svetovalnega delavca, so poudarili, da ti programi niti niso bili predvideni za usposabljanje šolskih svetovalnih delavcev (gl. Gregorčič Mrvar, 2013).

Če se izognemo razpravam o vplivu širših družbenopolitičnih sprememb, ki so vplivale na reformo šolstva, prezremo bolonjsko reformo visokega šolstva in ostanemo pri iskanju vzrokov za spremembe v doktri-

ni, konceptu in praksi šolskega svetovanja ter položaja in vloge šolskega pedagoga v njej, potem moramo spomniti še na nekaj. Ozadje pedagoške krize in krize svetovalnega dela je tudi ekonomska recesija zadnjih let, ko se poskuša do skrajnosti znižati stroške šolstva. Žal ne gre samo za racionalizacijo dela in stroškov, ki bi jih šole lahko prenesle brez večjih pretresov, pač pa tudi za kratkoročne poglede in posege politikov, ki niso dovolj premišljeni in povzročajo veliko škodo šolam in šolstvu.

Kar je po našem mnenju tudi neposredno vplivalo na spremembe v šolskem svetovalnem konceptu, je gotovo *gibanje za integracijo in inkluzijo* učencev s posebnimi potrebami, ki si prizadeva, da bi bili v običajnih šolskih razmerah uspešni vsi učenci, ne glede na njihove individualne posebnosti in sposobnosti. Tak koncept svetovalnega dela sta v devetdesetih letih prejšnjega stoletja podprli tudi šolska zakonodaja in vladna politika. Inkluzija učencev zahteva spremembo šolske kulture; ni je mogoče uresničiti v družbi in šoli, ki povzdiguje individualizem in konkurenčnost. Neugodne družbene okoliščine vplivajo, da se danes to humanistično načelo pogosto reducira na pomoč učencem, ki imajo učne težave, ki zaradi različnih razlogov v šoli niso učno uspešni. Svetovalni delavci postajajo podaljšana roka učiteljev in staršev za pomoč učencem, ki brez posebne pomoči ne bi zmogli usvajati programa v običajnih šolskih pogojih. Bistva in humanističnega poslanstva tega gibanja pa nismo (bili) sposobni izpeljati. Zelo malo je storjenega, da bi se spreminjala šolska kultura in vzdušje, da bi se zmanjševala segregacija ter spodbujala medsebojna pomoč in solidarnost med učenci. Da bi se zares uresničevalo načelo inkluzije ni (bilo) dovolj finančnih sredstev, zato je gibanje ostalo bolj ali manj politična želja.

Naslednji razlog za uveljavljanje osebnega svetovalnega koncepta je (tako kot v svetu), da se šole in učitelji pogosto soočajo in spopadajo s *problemi nediscipline in nasilja* med učenci ter z nespoštovanjem šolskih pravil.

Za šole in učitelje sta namreč spoštovanje šolskega reda in vzpostavitev določene stopnje discipline glavni pogoj za nemoteno delo in uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Tako se povečujejo pritiski na svetovalne delavce, da veliko (večino) svojega časa namenjajo individualnemu delu z učenci z vedenjskimi in vzgojnimi težavami ipd (prim. Bezić, 2008). Sprašujemo se, ali je pomanjkanje denarja, pomanjkanje pedagoškega koncepta šol in zaposlovanje »polpedagoških« profilov razlog, da se temeljne profile svetovalnega in šolskega dela, kot je tudi šolski pedagog, izrinja iz šole in šolskega dogajanja. Če se to dogaja, potem gre za nesmisel, paradoks. Paradoks, da se iz *pedagoške* ustanove izrinjajo *pedagogi*, ki bi morali biti temeljni nosilci filozofije, koncepta, vizije, načrtovanja razvoja in prakse šolskega strokovnega (vzgojno-izob-



raževalnega) dela. To je približno tako, kot bi v bolnišnicah zdravnike specialiste nadomeščali s »cenejšimi« medicinskimi sestrami, bolničarji, računalničarji, ekonomisti itd. To bi pomenilo, da se delo v bolnišnici deprofesionalizira, da se strokovno delo bolnišnice (politično) vodi od zunaj, da se raziskovalno delo, ki je temelj razvoja stroke, prenaša na zunanje (kemijske in biološke) inštitute, v bolnišnici pa se delo rutinira.

Ali je mogoče postaviti tezo, da pedagogov kot visoko usposobljenih strokovnjakov za šolska vprašanja in vprašanja pouka ne potrebujemo, ker smo tako ali tako pedagogi vsi, ki delamo z otroki? Zagovarjati tako stališče pomeni, da zagovarjaš tudi trditev, da pedagogika ni veda (znanost), šola pa je nedefinirana institucija, ki se ukvarja z učenjem in poučevanjem otrok in mladine. Če sprejmemo to tezo, potem smo vsi tudi zdravniki, inženirji, arhitekti, kemiki, računalničarji itd.

## Sklep

Naj sklenemo s pomenljivim zapisom Janeza Bečaja iz prve številke revije Šolsko svetovalno delo, s katerim ponovno želimo spodbuditi k natančni, sistematični analizi delovanja svetovalne službe pri nas in na podlagi tega k utrjevanju vidikov delovanja, ki so kakovostni, ter k spreminjanju vidikov, ki se kažejo kot neuspešni in pomanjkljivi. »Pri načrtovanju prihodnjega dela šolske svetovalne službe je treba tudi danes, /.../ znova opozoriti, da je za izhodišče nujno potrebna dobra analiza zdajšnjega stanja. Brez tega in brez usklajevanja vseh ukrepov v zvezi s šolo ni mogoče uspešno načrtovati dela te službe. Seveda pa to ne pomeni, da zdaj ni uspešna, ampak le to, da morda ni uporabljena toliko, kot bi lahko bila, predvsem pa, da se bo brez analize le s težavo uspešno prilagajala spreminjajočim se razmeram in povečevala svojo kakovost.« (Bečaj, 1996, str. 19) <

## Literatura in viri

1. Bečaj, J. (1996). Kakšna je prihodnost šolske svetovalne službe? Šolsko svetovalno delo, 1, št. 1, str. 18-19.
2. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na [http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf).
3. Bezić, T. (1998). Šolsko svetovalno delo in nadarjeni otroci in mladostniki. V: T. Bezić (ur.). *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 79-100.
4. Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 60-80.
5. Gregorčič Mrvar, P. (2013). Pomen svetovalne službe za kakovostno vzgojo in izobraževanje: sklepi okroglega mize. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 1, str. 112-114.
6. Holmgren, V. S. (2002). *Elementary school counseling: An expanding role*. Boston: Allyn and Bacon.
7. Kovač, J. (2013). *Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovenske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
8. Parsons, R. D. in Kahn, W. J. (2005). *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultants*. London: Thomson & Brooks/Cole.
9. Pediček, F. (1996). Šolski svetovalni delavci in nova šolska zakonodaja. Šolsko svetovalno delo, 1, št. 1, str. 4-8.
10. *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*. Ur. l. RS, št. 109/2011.
11. *Programske smernice* (1999, 2008). Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
12. Pušnik, M. in Bezić, T. (1996). Uvodi urednic. Šolsko svetovalno delo, 1, št. 1, str. 3.
13. Resman, M. (1996). Kakšna podoba šolske svetovalne službe? Šolsko svetovalno delo, 1, št. 1, str. 15-18.
14. Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 8-26.
15. Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 6-25.
16. Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
17. Resman, M. in Gregorčič Mrvar, P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege. Šolsko svetovalno delo, 17, št. 3/4, str. 7-14.
18. Sciarra, D. T. (2004). *School Counseling: Foundations and contemporary issues*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
19. Šolska zakonodaja (1996). Ministrstvo za šolstvo in šport.
20. Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
21. *Zakon o varstvu osebnih podatkov*. Ur. l. RS, št. 8/1990.



# Begunci

## Vloga šolskih svetovalnih delavcev ob otrocih beguncih

ANICA MIKUŠ KOS, Slovenska filantropija  
kos.a@siol.net

---

● **Povzetek:** V zadnjem letu je v Slovenijo pribežalo precej ljudi z vojnih področij in iz držav, kjer se spopadajo s hudo revščino. Nekateri se bodo vrnili, ko se bodo umirile razmere v domovini, mnogi pa bodo pri nas ostali za vedno. Begunci v novo deželo prihajajo z mnogimi bremenami, kot so spomini na travmatična doživetja, čustvene rane, bolečina ob različnih izgubah, ki so jih doživeli, strahovi pred prihodnostjo in še marsikaj. Raziskave kažejo, da sta okrevanje in duševno zdravje pri otrocih vojne predvsem odvisni od psihosocialne kakovosti življenja v okoliščinah po vojni v domačem kraju ali v državi azila. S preprečevanjem negativnih doživetij in z varovanjem psihosocialne kakovosti življenja otrok beguncev v Sloveniji lahko vplivamo na njihovo okrevanje in vživljanje v nove okoliščine. Sedanjost, kakovost življenja tukaj in sedaj, je edino področje na katerega lahko vplivajo posamezniki in organizacije, ki skrbijo za otroke begunce. Pri tem ima še poseben pomen šolsko in vrtčevsko okolje. Za begunca šolarja je šola med najbolj vplivnimi determinantami okrevanja, integracije, normalizacije. Zato je nadvse pomembno, da šolsko okolje dobro pozna stiske, ki jih otroci vojne prinašajo v šolsko okolje, in da si pedagoški delavci prizadevajo za preprečevanje novih stresnih doživetij otroka begunca v šoli in za aktiviranje procesov, ki so vir pozitivnih izkušenj z ljudmi. Ob otrocih beguncih se bodo šolski svetovalni delavci srečali s posebnimi strokovnimi izzivi. Poiskati bodo morali odgovore na praktična vprašanja o tem, kako pomagati otroku, in kritično razmisliti o vlogi

stroke takrat, ko moramo pomagati otrokom s skrajno neugodnimi in bolečimi izkušnjami ter otrokom, ki živijo v neugodnih okoliščinah, na katere ne moremo vplivati.

**Ključne besede:** begunci, otroci vojne, potravmatska stresna motnja, integracija.

## Role of School Counsellors in the Case of Refugee Children

● **Abstract:** In the past year, many people have fled to Slovenia from war zones and from countries facing severe poverty. Some of them will return once the situation in their homeland calms down, while many will stay here forever. Refugees come to this new land bearing many burdens, such as memories of traumatic experiences, emotional wounds, pain from the losses they have experienced, fear of the future, and many more. Research shows that the recovery and mental health of children of war mostly depend on the psychosocial quality of life in the circumstances after the war in their hometown or in the country of asylum. By preventing negative experiences and protecting the psychosocial quality of life of refugee children in Slovenia, we can influence their recovery and their ability to assimilate to the new circumstances. The present, the quality of life here and now, is the only area which can be influenced by individuals and organisations that are taking care of refugee children. Of special importance in this process is the school and kindergarten environment. For a refugee schoolchild, school is one of the most influential determinants of recovery, integration and normalisation. It is therefore highly important that the school environment is well familiar with the distress that the children of war bring with them to the school environment, and that the pedagogical staff strives to prevent new stressful experiences of refugee children in school and to activate the processes that are a source of positive experiences with other people. Working with refugee children, school counsellors will face special professional challenges. They will have to find answers to practical questions about how to help the child, and critically reflect on the role of the profession when it comes to helping children with extremely unpleasant and painful experiences, and children who are living under unfavourable circumstances which we cannot influence.

**Key words:** refugees, children of war, post-traumatic stress disorder, integration.

## Samo travma ali še druge čustvene prizadetosti

Ob otrocih<sup>1</sup> vojne razmišljamo predvsem o psihičnih travmah. Takšno razmišljanje je zelo ozko in močno reducira obseg trpljenja in čustvenih ran, ki jih prinaša vojna. Izgube otrok ne prizadevajo nič manj kot travmatske izkušnje. Te so številne - izgube bližnjih oseb, doma, prijateljev, občutka varnosti, zaupanja v ljudi, vere v prihodnost. Potem so tu še strahovi, tesnobe in bojazni pred možnimi dogodki, ki ogrožajo življenje, celovitost telesa, življenja najbližjih, uničenje doma in zatočišča. V državi azila se priključijo še težave z razumevanjem delovanja močno drugačnega okolja, jezikovne težave, prilagoditvene in integracijske težave.

Dogodke in doživljanje, ki prizadevajo otroke vojne, lahko uvrstimo v tri obdobja: obdobje vojne v domovini, obdobje bega iz domovine in obdobje življenja v državi azila. Največje grozote so povezane z doživetjem vojne in begom. Bivanje v državi azila povzroča številne strese: negotovost, kako se bo končal postopek pridobivanja azila, prizadetost in občutja krivde zaradi bližnjih, ki so jih begunci zapustili v grozotah vojne ali

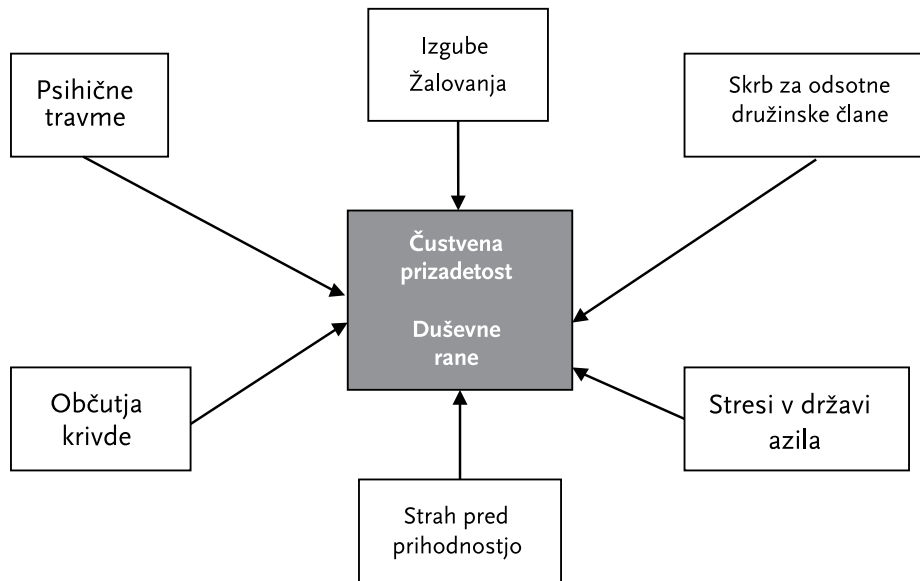
bednih begunskih taboriščih, omejitve in socialna izolacija, ki je povezana s statusom begunca, ponižanja in izključevanja. Vse to doživljajo starši in otroci. Otroci so prizadeti neposredno in posredno, prek staršev.

Begunce - starše in njihove otroke - obremenjujejo številne stiske.

## Kaj se dogaja z otroki vojne

Bolečina izgube, travmatska prizadetost in prikrajšanost prizadevajo psihosocialno počutje, duševno zdravje ter vplivajo na videnje sveta in odnos do ljudi. Odzivi otrok vojne na skrajno neugodna doživetja in dejavnike tveganja so različni. Odvisni so od tega, kaj so otroci doživeli in kaj izgubili, od otrokovih lastnosti, družinskih dejavnikov, ekosocialnega konteksta dogajanja, pa tudi od podpornih mrež in psihosocialne podpore, ki jo prejemaajo.

Pri nekaterih otrocih vojne intenziteta, oblika in trajanje prizadetosti že dobijo značaj duševnih motenj in jim postavljamo diagnoze, kot so potravmatska stresna



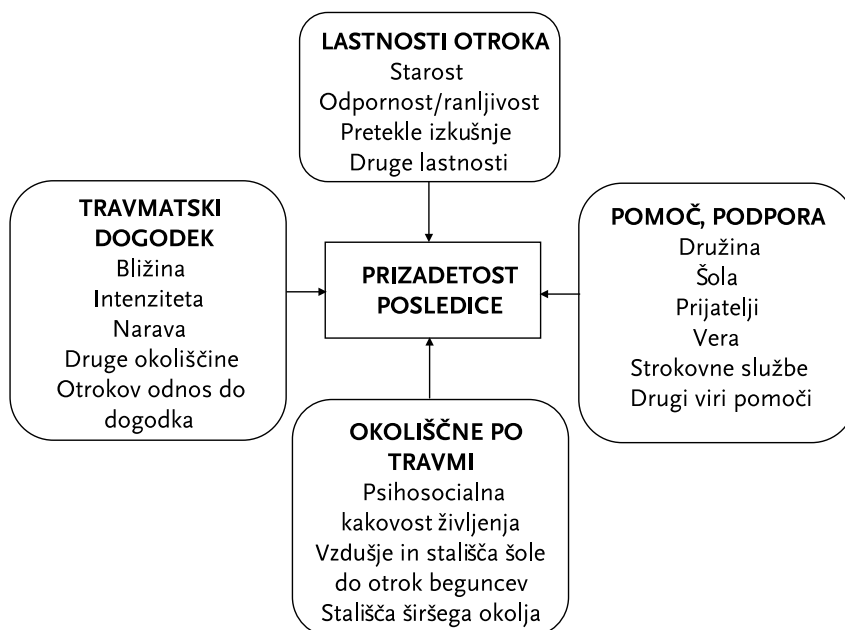
Shema 1: Psihične obremenitve beguncev

motnja, anksioznostna motnja, depresivnost. Pri vseh - ne glede na to, ali jih uvrstimo v kako diagnostično kategorijo ali ne - pa je prisotno trpljenje.

malno obnaša in deluje normalno. To pa ne pomeni, da otrok ne trpi, da ne kaže posamičnih znakov travme in izgube, da je gorje pozabil.

Velika večina otrok vojne od psihičnih ran okreva tudi brez pomoči strokovnjakov - psihologov, psihiatrov, terapevtov. Podatki o tem, koliko otrok trajno izkazuje resnejše motnje, povzročene z vojnimi dogajanjem, so zelo različni. V publikaciji ESCAP (2016) so navedeni podatki, da je takih otrok od 3 do 14 odstotkov. Čas okrevanja je različen, traja od nekaj tednov do nekaj let po tem, ko otrok začne živeti v varnem okolju, Okrevanje pomeni, da nima motenj, zaradi katerih bi dobil psihiatrično diagnozo, da se normalno razvija, nor-

Raziskave kažejo, da sta okrevanje in duševno zdravje pri otrocih vojne odvisna predvsem od psihosocialne kakovosti življenja v okoliščinah po vojni v domačem kraju ali v državi azila (Keilson, 1979; Hebebrand idr., 2016). Zato je temeljno vprašanje, kako lahko vplivamo na te okoliščine. To vprašanje naslavlja vse odrasle osebe, odgovorne za otroke begunce: šolske delavce, mentalnohigienske delavce, odločevalce, menedžerje. Za begunca šolarja je šola med najbolj vplivnimi determinantami okrevanja, integracije in normalizacije. >



Shema 2: Vplivi na odziv in posledice vojnih dogajanj ter begunske situacije na otroke vojne

Na vprašanje, kakšen je namen psihosocialne pomoči otrokom vojne, lahko ponudimo tri odgovore:

1. Zmanjšati njihovo trpljenje.
2. Pospešiti proces okrevanja in zmanjšati število tistih, ki bodo imeli dolgotrajne duševne motnje.
3. S skrbjo in empatijo izraziti sočutje otrokom, ki so doživeli toliko grozot in nečlovečnosti, da se jim je vera v dobro zamajala in potrebujejo izkušnje dobrega, da bi ohranili pozitiven odnos in zaupanje do ljudi in do države azila.

Pri tem se moramo zavedati, da je za otroka begunca šola socialni prostor, ki predstavlja Slovenijo.

## Otroci begunci s psihosocialnimi težavami in duševnimi motnjami

Psihosocialne težave so pričakovan pojav in normalen odziv otrok beguncev na travme, izgube in prilaganje na nove življenjske okoliščine v državi azila. Izraz duševne motnje opisuje odklonske pojave na področju

### Okrevanje in duševno zdravje sta pri otrocih vojne odvisna predvsem od psihosocialne kakovosti življenja v okoliščinah po vojni v domačem kraju ali v državi azila.

čustvovanja, vedenja, kognicije in telesnega delovanja, ki so navedene v mednarodnih klasifikacijah bolezni kot duševne motnje ali razvojne motnje otrok.

Glede na temeljni izvor, lahko težave in motnje razvrstimo v tri kategorije, ki se med seboj prepletajo.

1. **Motnje, ki niso posledica vojnih dogajanj in begunstva.** To so predvsem hiperkinetičnost, motnje pozornosti, specifične učne težave, avtizem in druge razvojne motnje, tesnoba, fobije, motnje vedenja. V normalnih populacijah šolskih otrok razvitega in bogatega sveta je deset do dvajset odstotkov otrok s temi motnjami in takšne otroke lahko pričakujemo tudi med begunci. Že obstoječe razvojne in duševne motnje so šibka točka, na kateri se bodo odrazile doživete travme, izgube in druga neugodna doživetja, povzročena z vojno. To pomeni, da se bodo obstoječe motnje intenzivirale, latentne disfunkcije pa bodo postale očitne.
2. **Motnje, ki so posledica vojnih doživetij in doživetij begunske poti.** To so predvsem travmatske in potrvamatske stresne motnje, žalovanje, depresivnost, fobije, anksioznostne motnje.
3. **Motnje, ki izvirajo iz stresogenih okoliščin v državi azila.** Ugotovljeno je, da so depresivnost in anksi-

oznostne motnje predvsem odvisne od stresov in drugih negativnih doživetij v državi azila (United Nations Children's Fund, Growing Up in Conflicts, 2015; Kimberly idr., 2006). S preprečevanjem negativnih doživetij in z varovanjem psihosocialne kakovosti življenja otrok beguncev v Sloveniji lahko vplivamo na njihovo okrevanje in vživljanje v nove okoliščine. Sedanjost - kakovost življenja tukaj in sedaj - je edino področje, na katerega lahko vplivajo posamezniki, organizacije in institucije, ki so zadolženi za skrb za otroke begunce. Zato je nadvse pomembno, da si šolski svetovalni delavec prizadeva za preprečevanje novih stresogenih doživetij otroka begunca v šoli in za aktiviranje dogajanja, procesov, ki so vir pozitivnih izkušenj z ljudmi.

Najpogostejše psihosocialne težave ali motnje otrok, s katerimi se bo srečal šolski svetovalni delavec, so prilagoditvene motnje, čustvena prizadetost, depresivnost, psihična travma.

**Prilagoditvene motnje** so normalen in pričakovan pojav ob prihodu v novo okolje, še posebno ob velikih kulturnih razlikah, novem jezikovnem okolju in močno drugačnih okoliščinah življenja od domačih. Poleg vsega se mora šolar begunec naučiti delovati v dveh vzporednih svetovih: v svetu svoje družine, njenih pravil in vrednot ter v slovenskem svetu pravil in vrednot, ki so zelo drugačne.

**Čustvena prizadetost zaradi številnih izgub** povzroča globoke čustvene rane, ki jih zaradi usmerjenosti v travmatske motnje lahko spregledamo. To so izgube ljubljenih oseb, prijateljev, doma, domovine, vere v ljudi, vere v dobro.

**Depresivnost** je predvsem povezana z aktualnimi težavami v državi azila in postmigracijskimi stresi (nerešen status prosilca azila, socialna izolacija, jezikovne težave, sovražna stališča okolja, ponižanje, brezizglednost idr.).

**Psihična travma** je zelo pogost pojav pri otrocih vojne in obenem pojav, s katerim se v običajnem mirnodobnem življenju šolski svetovalni delavec redko srečuje. Zato bom psihično travmo na kratko opisala.

## Psihična travma in potrvamatska stresna motnja

**Travmatski dogodek** je skrajno ogrožajoč dogodek, ki presega običajno človeško izkušnjo in pri vsakem človeku povzroča hudo čustveno prizadetost. Sproža in-

tenzivne reakcije, ki so normalen odziv organizma na nenormalen dogodek. Trajanje znakov psihične travme je različno - od nekaj dni do nekaj let, učinki pa so lahko tudi trajni.

Najbolj pogosti znaki psihične travme pri otroku in mladostniku so podoživljanje dogodka, povečana vzburljenost, zavrtost in izogibanje ter druge spremembe.

**Podoživljanje dogodka:** intenzivni in vsiljivi spomini na dogodek (slike, zvoki ipd.) - flash back (pri mlajših otrocih manj pogosti); sanje, povezane s travmatskim dogodkom; obnavljanje dogodka skozi igro in risbo ali drugi načini obnavljanja dogodka; ponavljanje vedenja v času dogodka; čustvene in telesne reakcije ob pojavih, ki spominjajo na dogodek.

**Povečana vzburljenost:** motnje spanja, razdražljivost, vzkipljivost, motnje koncentracije, pretirana previdnost, močno stopnjevanje refleksa zdrznjenja, vegetativni simptomi ob pomnikih na travmatske dogodke.

**Zavrtost in izogibanje:** izogibanje mislim, čustvom, krajem, okoliščinam, ki spominjajo na dogodek; manjši interes za običajne otroške dejavnosti; čustvena otrplost, socialna osamitev.

**Druge spremembe:** razvojno nazadovanje na nekaterih področjih; črnogledno videnje prihodnosti; občutek osamljenosti, izločenosti; odtujenost; težave pri učenju; motnje spomina in pozornosti.

**Sekundarna travma.** Povzročijo jo dogodki, ki sledijo prvotnemu travmatskemu dogodku in obudijo spomine nanj (npr. pričanje na sodišču ob spolni zlorabi, izpolnjevanje vprašalnikov o travmatskih doživetjih). V okoliščinah, ki sprožijo spomine in podoživljanje prvotnega travmatskega doživetja, se ponovijo čustvene in druge reakcije, ki jih je otrok izražal ob travmatskem dogodku. O tem govorim zato, ker sem bila priča etično vprašljivim raziskavam, ki so s svojimi vprašalniki o travmatskih doživetjih otrok v vojni in njihovih posledicah obudili podoživljanje dogodkov in trpljenje otrok.

Naštete motnje se po travmatskem doživetju lahko pojavijo v različnih kombinacijah. Trajajo različno dolgo. Če skupek motenj traja dalj kot mesec (kar je dogovorjen čas in nič drugega), postavimo diagnozo potravmatske stresne motnje (PTSM) ali kot jo bolj pogosto imenujemo PTSD (Post Traumatic Stress Disorder). V literaturi najdemo zelo različne podatke o poteku in času okrevanja otrok po travmatskih dogodkih. Večina

navaja, da 80 do 90 odstotkov otrok vojne okreva tudi brez posebnih strokovnih intervencij (United Nations Children's Fund, Growing Up in Conflicts, 2015). Beseda »okreva« pomeni, da otroci, mladostniki, odrasli normalno delujejo, imajo dobre medosebne odnose in živijo običajno, tako kot ljudje, ki niso doživeli vojne. To ne pomeni, da so izgube in grozljiva doživetja izbrisani, pozabljeni, da morda ne ostane kak vedenjski vzorec, težava, pojav, ki mu psihiatri pravijo »simp-

**Sedanjest – kakovost življenja tukaj in sedaj – je edino področje, na katerega lahko vplivajo posamezniki, organizacije in institucije, ki so zadolženi za skrb za otroke begunce.**

tom«. Toda otroci vojne živijo s tem in normalizirajo svoje življenje, vzpostavljajo običajne medčloveške odnose ter navezave, izpolnjujejo svoje vsakodnevne dolžnosti in nimajo psihiatričnih diagnoz.

Obstajajo velike razlike v odzivih otrok na travmatsko doživetje - v naboru znakov, njihovi intenziteti in trajanju. Okrevanje je v veliki meri odvisno od podpore in pomoči socialne mreže (družina, skupnost, šola, vrtec, vrstniki) ter socialnega in kulturnega konteksta (vzdušje sprejetosti, podpore, spoštovanja ali ksenofobije in sovražnosti). Travmatsko doživetje je zadovoljivo čustveno in spoznavno predelano, ko se zmanjša intenziteta negativnih čustev; dražljaji, ki spominjajo na dogodek, ne povzročajo več hujšega vznemirjenja/motenj v telesnem delovanju; izgine neustrezno vedenje; vzpostavi se zadovoljivo vsakodnevno opravljanje običajnih življenjskih nalog.

Večini travmatiziranih otrok lahko pomagamo s pristopi, ki so navedeni v naslednjem poglavju, pri nekaterih pa bo potrebna specialistična pomoč. Terapija kliničnih mentalnohigienskih strokovnjakov vključuje predvsem fokusirano vedenjsko-kognitivno terapijo, EMDR (eye movement desensitization and reprocessing), narativno terapijo, tehnike sproščanja, druge oblike psihoterapij in medikamentno terapijo. Tudi ob specializirani obravnavi so potrebne psihosocialna podpora in nespecifične oblike pomoči.

## Kaj lahko storimo v šoli?

Za šolskega svetovalnega delavca je zanimivo vprašanje, ali duševne rane vplivajo na otrokove učne zmogljivosti in motivacijo. Teoretično je odgovor pozitiven. Toda praksa kaže, da se večina otrok beguncev uči z veliko energijo in vztrajnostjo - kljub vsem prejšnjim in sedanjim težavam. O tem govorijo tudi podatki o šolskem uspehu otrok beguncev iz Bosne in Hercegovine (Mikuš Kos, 2015), ki kažejo, da je bil njihov uspeh v >

slovenskih šolah le malo slabši od povprečnega uspeha slovenskih otrok.

Razumljivo je, da bodo otroci begunci imeli težave ob vstopu v slovensko šolo. To bodo predvsem prilagoditvene težave. Seveda pa so možne tudi motnje, ki terjajo intenzivnejšo pomoč šolskega svetovalnega delavca. V prvih dneh in tednih bo marsikdaj težko presoditi pravo naravo otrokovih težav. Prepoznavanje motenj bo oteženo zaradi jezikovnih in pisnih ovir ter razlik v kulturi. Vendar začetna točna diagnoza niti ni pomembna. Pomembno je, da prepoznamo otrokovo stisko in mu skušamo pomagati. Opisali bomo tri vrste pomoči.

**Sočutje, empatija, podpora, nespecifične oblike pomoči** so temelji pomoči otroku beguncu. Gre za splošne dobrine, zaradi katerih je izboljšana psihosocialna kakovost otrokovega življenja. Otrok dobi občutek varnosti, sprejetosti, postaja član socialne mreže, je bolj zadovoljen, manj nesrečen in predvsem pridobi občutek zaupanja v dobronamernost ljudi v novem okolju. Empatija in prosocialno vedenje okolja imata ključen pomen v procesu pomoči. Nespecifični pristopi so tudi vključevanje otrok in mladih v organizirane prostočasne dejavnosti ali prijateljska pomoč prostovoljcev. Sodelovanje z nevladnimi organizacijami (pomoč pri učenju, vključevanje v prostočasne dejavnosti, materialna pomoč) lahko izboljšajo otrokove razmere v šoli. Šola kot najbolj pomembno okolje zunaj družine ima veliko možnosti vplivanja na kakovost življenja otrok beguncev, njihove izkušnje z ljudmi in razvijanje psihične odpornosti za obvladovanje težav. Otroci begunci so izgubili zaupanje v ljudi, vero v dobro. Zanje so najbolj zdravilne dobre izkušnje z ljudmi v državi azila. In, ponavljam, predstavnik države azila je za otroka begunca šola oz. vrtec. Zagotavljanje dobrih iz-

kušenj v medčloveških odnosih je najbolj pomemben način pomoči.

**Specifične metode pomoči** so del strokovnega inventarja šolskega svetovalnega delavca in kliničnih mentalnohigienskih delavcev. To so lahko psihoterapevtske metode, prilagojene metode psihopedagoškega dela. Številne specifične metode lahko izvaja šolski svetovalni delavec. Ko gre za težke motnje, naj bi terapijo izvajale klinične mentalnohigienske službe.

**Aktiviranje virov pomoči** v neposrednem okolju, to je v šoli ali vrtcu (sodelovanje z otrokovimi učitelji ali vzgojitelji, mobilizacija sošolcev za pomoč otrokom ipd.) in v zunajšolskem okolju (krepitev otrokove naravne podporne socialne mreže, pomoč prostovoljcev, povezovanje z nevladnimi organizacijami idr.) lahko močno razširi krog pomoči otroku v beguncu.

Posamezne komponente so med seboj povezane, se prepletajo in prekrivajo. Kakšno bo količinsko razmerje med njimi, je odvisno od narave otrokovih težav, konteksta, razpoložljivih možnosti in strokovne filozofije in naravnosti šolskega svetovalnega delavca.

## Temeljni koncepti pomoči

Glede na to, da je otrok begunec obremenjen z množico težav in prizadetosti, je treba pomoč zasnovati celostno. Vključuje naj pedagoške, psihološke in socialne pristope. Naloga šolskega svetovalnega delavca je, da ugotavlja otrokove potrebe in opravlja vlogo katalizatorja in koordinatorja prizadevanj za pomoč otroku in da neposredno pomaga otroku, njegovim staršem in učiteljem. Ključnega pomena pri tem je partnersko sodelovanje z učitelji.





**Preprečevanje novih dejavnikov tveganja**, kot so slabe izkušnje, stresi (npr. učna neuspešnost, neustrezno vedenje otroka, ki sproža zasmehovalne ali agresivne reakcije sošolcev, vrstniško preganjanje), je drugo vodilno načelo.

**Aktiviranje varovalnih dejavnikov** v okviru šole (pomoč učitelja, sošolcev) in v okviru skupnosti so gradniki, ki omogočajo otroku, da razvije **psihično odpornost ali rezilientnost** za obvladovanje izgub, doživetih travm ter sedanjih naporov in izzivov v procesu prilagajanja na novo okolje in vključevanje vanj. Šola lahko aktivira vrsto varovanih dejavnikov, ki delujejo kot protiutež izgubam in travmatskim izkušnjam. Soigro med varovanimi dejavniki in novimi dejavniki tveganja pri ohranjanju duševnega zdravja otrok vojne prikazuje spodnja shema.

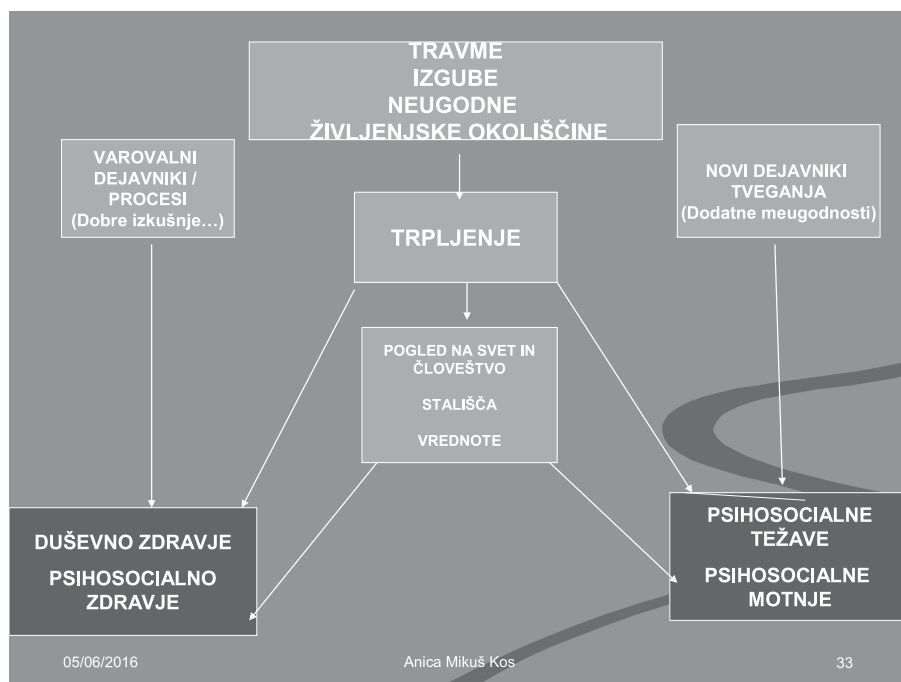
**Krepitev psihične odpornosti otroka.** Koncept psihične odpornosti ali rezilientnosti je danes močno prisoten v dušeslovnih strokah. Psihična odpornost je sposobnost uspešnega soočanja z neugodnimi okoliščinami. Kaže se predvsem z ohranjanjem normalnega razvoja, pozitivnih odnosov s soljudmi, zadovoljivim opravljanjem običajnih vsakodnevnih nalog kljub delovanju neugodnih okoliščin in kljub dejavnikom tveganja glede duševnega zdravja v preteklosti ali sedanjosti. Psihično odpornost otroka krepimo z razvijanjem zunanjih

virov podpore otroku in s tem, da pomagamo otroku aktivirati njegove notranje vire za obvladovanje težav (Ungar idr., 2013).

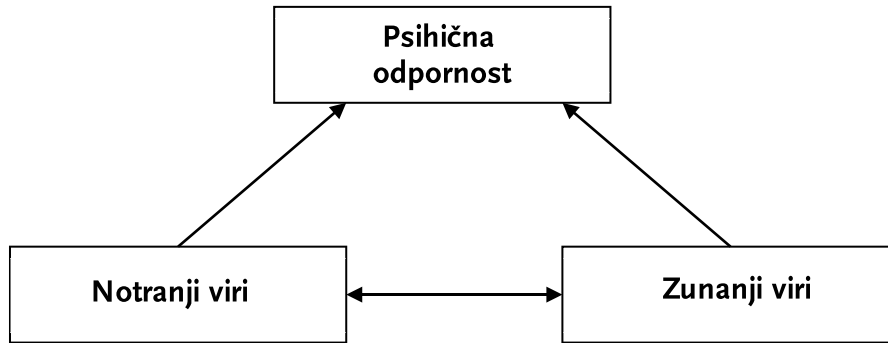
Psihična odpornost se tesno povezuje s **strategijami** obvladovanja težav in stisk, za kar uporabljamo angleški izraz coping. To so razmišljanja, vedenje, akcije in aktivnosti, ki jih izvajamo, da bi zmanjšali prizadetost

Naloga šolskega svetovalnega delavca je, da ugotavlja otrokove potrebe in opravlja vlogo katalizatorja in koordinatorja prizadevanj za pomoč otroku in da neposredno pomaga otroku, njegovim staršem in učiteljem.

zaradi stresne ali travmatske okoliščine, izgube, strahov, bojazni ipd. Otroci, enako kot odrasli, uporabljajo svoje strategije obvladovanja težav, le da smo odrasli premalo pozorni nanje in vse premalokrat vprašamo otroka: »Kaj ti pomaga, ko si žalosten, jezen ali zaskrbljen?« Otrokove strategije obvladovanja težav izhajajo iz njegovih lastnosti, vzorov, izkušenj in kulture. Krepitev že obstoječih pozitivnih strategij in učenje novih je pomemben element zaščite in krepitve duševnega zdravja in terapevtske pomoči otroku z motnjami. Šolski svetovalni delavec naj pomaga otroku identificirati njegove strategije obvladovanja težav, jih okrepi in obogatiti njihov repertoar.



Shema 4: Vpliv varovalnih in dodatnih ogrožajočih dejavnikov na razvoj otrok, ki so doživeli travme in izgube ter živijo v zelo neugodnih okoljih



**Shema 5: Psihično odpornost tvori interaktivno dogajanje med notranjimi in zunanji viri obvladovanja težav, izgub, travm.**

Otroka begunca ne smemo potiskati v vlogo nemočne žrtve, ki potrebuje pomoč okolja. Preden je treba postavljati normalne zahteve, ki jih lahko izpolnjuje. Omogočimo mu in spodbudimo ga, da prispeva razredni skupnosti, šoli, soseski. Naj postane tudi otrok begunec prostovoljec, naj pomaga drugim. Takšna vloga bo izboljšala njegovo samozaupanje, kar krepi sposobnosti spopadanja z lastnimi težavami. Zdravilno je, da otrok prevzame vlogo vplivnega deležnika dogajanj v razredni in šolski skupnosti.

**Vsebina specifične terapevtske pomoči, ki jo bo dal šolski svetovalni delavec otroku, in svetovanje staršem** bosta odvisna od narave otrokovih težav, od izkušenj in možnosti šolskega svetovalnega delavca na eni strani in od sprejemljivosti ponujene pomoči za otroka in starše na drugi strani.

**Napotitev otroka s težjimi motnjami v klinično obravnavo.** Kdaj napotiti otroka v specialistično obravnavo? Temeljni kriteriji so enaki kot pri slovenskih otrocih. To so predvsem intenziteta otrokovega trpljenja, vedenje, ki ogroža otroka (npr. pobegi), motečnost otrokovega vedenja, ki sproža negativne reakcije sošolcev in učiteljev (npr. agresivno vedenje), ter odsotnost opaznega izboljšanja stanja kljub podpori učitelja in razreda ter pomoči šolskega svetovalnega delavca. Če v enem mesecu ne pride do znamenj izboljšanja, priporočam napotitev otroka v klinično obravnavo, če to ni mogoče, pa posvet šolskega svetovalnega delavca s kliničnim strokovnjakom. Tudi če bo šolski svetovalni delavec jasno prepoznal motnjo, ki terja specialistično pomoč, bo moral v mnogih primerih večino pomoči opraviti sam. Zaradi organizacijskih, praktičnih, jezikovnih, kulturnih in drugih ovir, bo po vsej verjetnosti le malo otrok prejelo pomoč kliničnega specialista. Če bo teža pomoči ostala na šolskem svetovalnem delavcu, je koristno, da se ob težkih motnjah poveže s kliničnim psihologom ali otroškim psihiatrom in opravi terapijsko delo s pomočjo konzultacij.

Pregled psihosocialne pomoči otroku beguncu v okviru šole bi lahko sklenili z ugotovitvijo, da majhne stvari lahko veliko pomagajo. Včasih se te male stvari

zgodijo same, drugič pa mora nanje nekdo opozoriti in jih spodbuditi - in to je vloga šolskega svetovalnega delavca. Spodnja shema ponazarja stopnje pomoči otrokom beguncem z različno intenziteto težav in motenj.

**Sodelovanje šolskega svetovalnega delavca z učitelji in vzgojitelji pri pomoči otroku, informiranje in svetovanje, podpora učiteljem in vzgojiteljem** spadajo med najbolj pomembne funkcije šolskega svetovalnega delavca ob otrocih beguncih. Otroku beguncu za učitelja in vzgojitelja pomeni izziv, ob katerem potrebuje možnost posvetovanja, iskanja rešitev s sodelavcem. Proaktivna drža šolskega svetovalnega delavca v tem dogajanju bo olajšala proces sodelovanja.

## Sodelovanje s starši in pomoč staršem

Kot pri vsakem otroku s težavami je sodelovanje s starši pomemben del procesa pomoči. Toda ob otrocih beguncih se za vzpostavljanje sodelovanja pojavljajo večje ovire. To so predvsem jezikovne ovire, velike kulturne razlike, starši niso seznanjeni s psihološkimi pristopi pomoči. V življenjskih prioritetah staršev so na prvem mestu eksistencialne težave, prizadevanja za pridobivanje azila, skrb za preživetje bližnjih ljudi v domovini. Skrb za učno uspešnost in dobro integracijo otroka v slovensko šolo, pa tudi odklonske oblike otrokovega vedenja, so marsikdaj manjšega pomena za starše in družino. Upoštevati moramo, da so starše prizadela ista dogajanja in izkušnje kot njihove otroke. Prav tako kot njihovi otroci so tudi starši čustveno prizadeti, zato je njihova zmožnost pomagati otroku, manjša. Otroku beguncu se ustreznih vzorcev vključevanja v slovensko okolje ne more učiti od staršev, ker starši pogosto niso vključeni v normalno slovensko okolje. Med učenci begunci pa bodo tudi otroci brez spremstva svojih staršev.

Oblike sodelovanja s starši so predvsem: informiranje, psihoedukacija, psihosocialna podpora staršem, pos-



Shema 6: Shema stopenj pomoči otrokom beguncem (prilagojeno po Unicef, 2015)

vetovanje s starši o otrokovem stanju in o tem, kako mu pomagati. Potrebna je potrpežljivost. Včasih bo pomagalo, če v srečanja med šolskim svetovalnim delavcem in starši vključimo posrednika - begunca, ki govori angleško. Če je bil poskus vzpostavitve sodelovanja neuspešen, pustimo odprte možnosti za poznejše stike. Če presodite, da starši potrebujejo pomoč zase, se lahko obrnete na azilni dom, v katerem delujejo tudi mentalnohigienski delavci. Čim manj je sodelovanja šolskega svetovalnega delavca s starši, tem bolj se moramo posvetiti pomoči otroku v okviru šole ali vrtca.

## Upoštevanje in spoštovanje kulturno pogojenih vzorcev vedenja otrok in ravnanja staršev

Pri oceni otrokovega vedenja moramo upoštevati kulturno pogojene razlike in pomagati otroku, da usvoji slovenske vzorce vedenja (npr. rabo jedilnega pribora - v več državah, iz katerih prihajajo, hrano nosijo v usta s prsti). V odnosu do staršev je potrebna velika mera občutljivosti za kulturne razlike; npr. če kdaj udarijo otroka, še ne pomeni, da ga trpinčijo; ko govorijo zelo glasno (za naše pojme kričijo), še ne pomeni, da vpijejo na otroka - zelo glasno govorjenje in gestikuliranje sta med ljudmi z Bližnjega vzhoda običajna. Prav je, da staršem sporočamo, kakšna so pravila vedenja in kaznovanja otrok v Sloveniji, vendar brez obsojanja načinov, ki jih uporabljajo v njihovi kulturi. Pogosto slišimo, da so starši preveč permissivni - da otroku vse dovolijo. Ne vem, v kolikšni meri je to posledica njihove izčrpanosti, zaradi katere ne zmorejo uveljaviti starševske avtoritete, koliko pa k temu prispeva njihovo zadovoljstvo, ker so oni in otroci preživeli voj-

no in pot v Evropo. V primerjavi s strahotami, od katerih so pobegnili, se jim neprimerno vedenje otrok ne zdi toliko pomembno. Če se s starši dogovarjamo o spremembah načinov discipliniranja otrok, naj bodo to majhni koraki, ki so zanje izvedljivi.

Posebej bi opozorila še na pozitivne vzorce vedenja otrok beguncev. V družinah Bližnjega in Srednjega vzhoda je pravilo in navada, da starejši otroci skrbijo za mlajše in da bratje skrbijo za sestre - tudi za njihovo dostojno vedenje in zaščito. Če je družina revna, se otroci, zlasti sinovi, hitro vključijo v kako delo, in to ne pomeni izkoriščanja otrok.

## Vključevanje otrok beguncev v različne stopnje vzgojno-izobraževalnega sistema

Opisani prikaz položaja otrok beguncev in pristopov pomoči vsebuje splošna načela, uporabna za predšolske, osnovnošolske in srednješolske ustanove. Naravnano je predvsem na osnovne šole, ker bo največje število otrok beguncev v osnovnih šolah. Seveda pa razvojno pogojene značilnosti različno starih otrok in razlike v kontekstih vzgojno-izobraževalnih ustanov različnih stopenj terjajo različne praktične pristope. Znaki čustvene prizadetosti se v različnih razvojnih obdobjih kažejo v različnih oblikah, npr. med predšolskimi otroki je pogosto razvojno nazadovanje v vedenju in odzivanju, nočno močenje, motnje spanja, strah ob ločitvi od mame in drugi strahovi. Pri mladostnikih so bolj pogosti tesnoba, depresivnost, občutja krivde, pesimizem glede prihodnosti, jeza, maščevalnost. Mor-

cev. Lahko se srečamo z vzorci teženj po samostojnosti pri mladostnikih, ki so zaradi težkih doživetij bolj zreli, bolj podjetni, bolj odzivni od slovenskih vrstnikov. Pri pomoči dijakom beguncem se šola lahko poveže z mladimi ljudmi, ki prihajajo iz delov sveta, od koder so prišli dijaki begunci, in so se uspešno integrirali v Sloveniji. Stik z njimi je mogoče navezati tudi prek Slovenske filantropije. Slovenska filantropija ima že veliko izkušenj z mladostniki begunci in prisilci za azil ter z otroki brez spremstva in je pripravljena deliti svoje izkušnje s pedagoškimi delavci, pa tudi vzpostaviti neposredne stike z dijaki begunci. Koristno bi bilo po nekaj mesecih ločeno zbrati predstavnike osnovnih šol, vrtcev in srednjih šol na sestanke, na katerih bi predstavili razmere na vseh ravneh izobraževalnega sistema in težave, še zlasti pa primere dobrih praks.

## Sklepna misel

Ob otrocih beguncih se bomo morali učiti vsi, saj se bomo v vlogi ljudi, ki dajejo pomoč, znašli v dokaj novih razmerah. Morali bomo delovati v novem kontekstu, ki ga definirajo vsi deležniki - tako otrok begunec s svojo preteklostjo in kulturo, njegovi starši, njegova skupnost in slovensko šolsko okolje. Zavedati se moramo, da je psihosocialno okolje šole in vrtca nadvse pomembno za psihosocialno dobro počutje in okrevanje otrok beguncev.

Pomoč otroku beguncu ni le naloga šolskega svetovalnega delavca, vključevati mora učitelje, vzgojitelje,

sošolce, celotno šolo in vrtec. Vloga šolskega svetovalnega delavca je, da spremlja otrokovo psihosocialno stanje, učno delovanje, procese prilagajanja in integracije. V partnerstvu z učitelji načrtuje delo z otrokom v njegovo korist, podpira učitelje, aktivira potrebne vire pomoči znotraj šole ali vrtca in v širšem okolju ter koordinira delo vseh. Druga naloga svetovalnega delavca pa je zagotavljanje individualne ali skupinske pomoči otrokom beguncem in njihovim staršem v primerih, ko je to potrebno.

Največ se bomo naučili iz aktivne refleksije dogajanja in izmenjave izkušenj. Zato bi bilo koristno organizirati redna srečanja za šolske svetovalne delavce, ki imajo na svojih šolah otroke begunce. Morda kaka spoznanja pridobimo iz evropskih držav, ki imajo dolgotrajne izkušnje s šolanjem otrok beguncev z Bližnjega vzhoda in iz Afganistana.

Pridobivanje novih znanj in izkušenj ne bo le v korist otrokom beguncem v šolah in vrtcih. Razširilo bo obzorja in obogatilo spoznanja o psihičnem in psihosocialnem pri šolskih svetovalnih delavcih in drugih mentalnohigienskih strokovnjakih. Obenem pa bo tudi priložnost za razmislek o konceptih strokovnega delovanja in o vlogi šolskih svetovalnih delavcev pri varovanju duševnega zdravja in pomoči otrokom z najtežjimi psihičnimi obremenitvami, tudi ko te niso posledica vojnih dogajanj. Predstavljeni koncepti in pristopi so pomembni tudi za mirnodobne pristope pomoči otrokom v stiski, zlasti onim iz deprivilegiranih skupin, kot so otroci iz revnih priseljskih družin. <

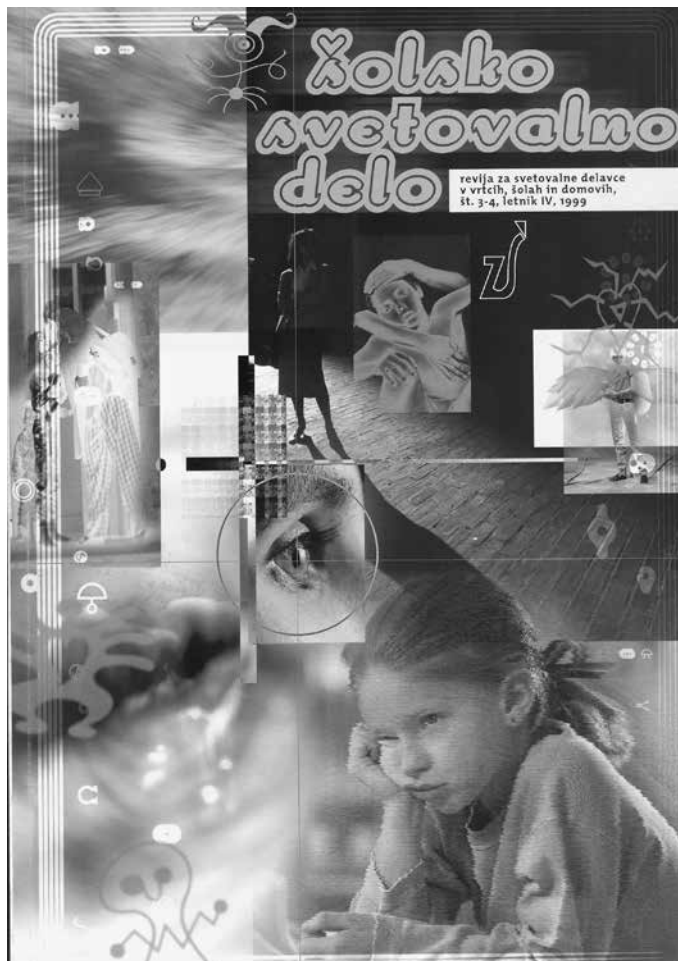
## Nekaj osnovnih vodil za pomoč otrokom beguncem

- Za okrevanje je pomembna predvsem kakovost življenja po travmatski izkušnji.
- Preproste reči pomagajo.
- Zagotovimo otroku varnost, občutek sprejetosti, nove dobre izkušnje, zaupanje v ljudi iz šolskega in vrtčevskega okolja.
- Omogočimo otroku, da na različne načine (pogovor, risba, igra ipd.) izraža svoj strah, tesnobo, žalost, vendar ga ne spodbujamo k obujanju preteklih doživetij, če sam ne pokaže želje po tem. Če govori o travmatskih težavah in prizadetosti zaradi izgub, mu pomagamo s podpornimi sporočili in informacijami, kot so: vsi otroci, ki se jim je zgodilo podobno kot tebi, imajo težave; s časom bo težav vse manj; pogledaj, kako si pogumen, priden kljub vsemu, kar se ti je zgodilo ...
- Z otroki se pogovarjamo o aktualnih težavah, ne o preteklosti.
- Imejmo posluš za otrokove posebne potrebe; razumevanje in strpnost za regresivne ali neprijetne oblike vedenja.
- Otrok naj se čim prej vključi v razvojno običajne življenjske dejavnosti. Opravlja naj svoje naloge in obveznosti v skladu s svojimi zmožnostmi. Prizadevajmo si za čim hitrejšo normalizacijo njegovega življenja in delovanja v okviru šole ali vrtca in za šolo.
- Ne spodbujamo otroka ali mladostnika k temu, da doživlja sebe kot nemočno žrtev. Naj (po svojih zmožnostih) upravlja s svojim življenjem, prispeva k razredni in šolski skupnosti, pomaga drugim.
- Pomagajmo otroku, da prepozna in krepi svoje strategije obvladovanja čustvenih stisk in drugih težav. Naj sam ugotovi, kaj mu pomaga zmanjševati stisko. Skupaj iščimo nove strategije obvladovanja.

- Preprečujemo dogajanja, ki povzročajo nova stresna ali travmatska doživetja (šolski neuspeh, konflikti z vrstniki, vrstniško preganjanje ipd.).
- Sodelujemo s starši in jim pomagajmo.
- Šolski svetovalni delavec naj sodeluje z vzgojitelji in učitelji pri pomoči otroku, pri tem je posebno pomembna psihoedukacija.
- Aktivirajmo vire pomoči v okviru šole in zunaj nje.

## Viri in literatura

1. Hebebrand, J., Anagnostopoulos, D., Eliez, S., Linse, H., PejovicMilovancevic, M. in Klasen, H. (2016). A first assessment of the needs of young refugees arriving in Europe: what mental health professionals need to know. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 25:1-6.
2. Kimberly, A., Ehntholt, Yule, W. (2006). Practitioner Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47: 12, str. 1197-1210.
3. Keilson, H. (1979). Sequential traumatization of children. *Danish medical bulletin*, 27 (5), 235-237.
4. Mikuš Kos, A. (2015). Šola za otroke begunce v Sloveniji. V: *Moje življenje, moje delovanje*. Celje, Ljubljana: Celjska Mohorjeva založba. Str. 65-74.
5. Mikuš Kos, A. (2016). Psihosocialni vidiki šolanja otrok priseljencev. V: *Različni, a skupaj v izobraževanju - inkluzija otrok priseljencev v izobraževanje*. Ravne na Koroškem, 21. 1. 2016 (zbrala Verdinek Žigon). Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije. El. knjiga: [www.svetovalnidelavec.si](http://www.svetovalnidelavec.si) (1. 6. 2016).
6. Mikuš Kos, A. (2016). Kako pristopiti k otrokom beguncem v šolah? *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2., XLVII, str. 5-9.
7. Ungar, M., Ghazinour, M., Richter, J. (2013). What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Special Issue: Annual Research Review: *Resilience in child development*, 54(4), 348-366.
8. -. (2015). *United Nations Children's Fund, Growing Up in Conflict: The impact on children's mental health and psychosocial well-being. Report on the Symposium, 26-28 May 2015*. New Babylon Meeting Center, The Hague, UNICEF, New York.
9. -. (2016). *ESCAP editorial: a first assessment of the needs of young refugees arriving in Europe: What mental health professionals need to know*. <http://www.eu/care/organizing-the-knowledge-to-support-mental-health-care-for-refugee-children/> (5. 3. 2016).



# Karierna orientacija

Kako so šolski svetovalni delavci ocenili osnutek predloga posodobitev Programskih smernic za delo svetovalne službe na področju osebnega in socialnega razvoja ter karierne orientacije

TANJA BEZIĆ, Zavod RS za šolstvo  
tanja.bezic@zrss.si

---

● **Povzetek:** V prispevku predstavljamo rezultate ciljno usmerjene razprave o osnutku predloga posodobitev Programskih smernic za delo svetovalne službe v OŠ in SŠ na področju osebnega in socialnega razvoja ter karierne orientacije. Osnutek predloga posodobitev je pripravila področna razvojna skupina Zavoda RS za šolstvo za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih, v sodelovanju z Miho Lovšinom, strokovnjakom s Centra RS za poklicno izobraževanje (2015). Razprava je najprej potekala v delavnicah in na okrogli mizi na posvetu Prispevki strok za svetovalno delo v praksi (Zaključki okrogle mize, 2015), nato



v študijskih skupinah šolskih svetovalnih delavcev osnovnih in srednjih šol ter se sklenila v fokusni skupini srednješolskih svetovalnih delavcev januarja 2016. Pokazala je, da so predlogi posodobitev za veliko večino svetovalnih delavcev sprejemljivi, vsebinsko ustrezni in razumljivi. Prav tako pa tudi, da svetovalni delavci v veliki večini ocenjujejo, da bodo posodobitve v uresničljive le, če bo karierna orientacija ustrezno integrirana v vzgojno-izobraževalni program osnovne šole ter v programe srednjih šol, v učne načrte predmetov in drugih dejavnosti, če bo za njeno izvajanje svetovalnim delavcem zagotovljen ustrezen programski čas ter če bosta skrb za celostni osebni in socialni razvoj v večji meri kot je to sedaj, načrtno in jasno povezana tudi s cilji karierne orientacije. Pomemben pogoj za udejanjanje posodobitev je tudi, da bo šola timsko načrtovala, spremljala in evalvirala uresničevanje ciljev. Svetovalni delavci opozarjajo, da brez udejanjene integracije karierne orientacije v delo šole, sami ne bodo mogli doseči pomembnega premika v želeni smeri. Potrebne so tudi nekatere dopolnitve veljavnih zakonskih in podzakonskih aktov ter programske posodobitve. Na podlagi rezultatov razprav je področna razvojna skupina za svetovalno delo dopolnila osnutek ter ga z upoštevanjem pripomb in predlogov oddelkov za osnovno in srednjo šolo Zavoda RS za šolstvo ter z upoštevanjem Medresorskih smernic za vseživljenjsko karierno orientacijo (2015) oblikovala v predlog posodobitev. Maja 2016 je bil oddan vodstvu Zavoda RS za šolstvo v presojo in odločanje o naslednjih korakih za njegovo udejanjanje v praksi oz. za obravnavo na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje.

**Ključne besede:** šolska svetovalna služba, telesni, osebni in socialni razvoj, vseživljenjska karierna orientacija, opolnomočenje za načrtovanje in vodenje kariere, timsko načrtovanje, mrežni načrt.

### How School Counsellors Have Assessed the Draft of a Proposal for the Modernisation of Programme Guidelines for the Practice of the Counselling Service in the Field of Personal and Social Development and Career Orientation

● **Abstract:** The paper presents the results of a goal-oriented debate on the draft of a proposal for the modernisation of Programme Guidelines for the Practice of the Counselling Service in Primary and Secondary Schools in the Field of Personal and Social Development and Career Orientation. The draft of the proposal for modernisation was prepared by the regional development group for the practice of counselling in kindergartens, schools and homes of the National Education Institute of the Republic of Slovenia, in cooperation with Miha Lovšin, an expert from the Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training (2015). The debate was first held at workshops and at a round table at the panel Expert Contributions to Counselling Work in Practice (Round Table Conclusions, 2015), and afterwards in study groups of school counsellors from primary and secondary schools, and was concluded with a focus group of secondary school counsellors in January 2016. It showed that the majority of the counsellors found the proposals for modernisation acceptable, and their contents suitable and understandable. Furthermore, it showed that a great majority of counsellors estimated that these modernisations will be feasible only if career orientation is properly integrated into the primary school educational programme and into secondary school programmes, and into the curricula of subjects and other activities; if counsellors will be given sufficient programme time to implement them; and if the promoting of comprehensive personal and social development will be systematically and clearly connected with the aims of career orientation more than they are now. Another important condition for realising these modernisations is that schools employ the team planning, monitoring and evaluation of the realisation of objectives. Counsellors point out that if career orientation is not integrated into the work of the school, they will not be able to make an important shift towards the desired direction. Likewise needed are certain amendments to the statutory and implementing regulations, and programme modernisations. Based on the results of debates, the regional development group for the practice of counselling supplemented the draft and, taking into account the comments and suggestions from the departments for primary and secondary school of the National Education Institute of the Republic of Slovenia and the Intersectoral Guidelines for Lifelong Career Orientation (2015), formed it into a proposal for modernisation. In May 2016, this proposal was submitted to the leadership of the National Education Institute of the Republic of Slovenia for assessment and for deciding on future steps to be taken to realise it in practice or discuss it at the Council of Experts of the Republic of Slovenia for General Education.

**Key words:** school counselling service, physical, personal and social development, lifelong career orientation, empowerment for planning and managing a career, team planning, network plan.

## 1 Uvod

Osnutek predloga posodobitev in dopolnitev Programskih smernic za delo svetovalne službe v osnovni in srednji šoli na področju osebnega in socialnega razvoja ter karijerne orientacije (v nadaljevanju Osnutek posodobitev programskih smernic, 2015) je temeljil predvsem na teoretskih in empiričnih izhodiščih projekta CAREER - opolnomočimo mlade na njihovi karierni poti (Štremfel idr., 2015), na sklepih okrogle mize, povezanih s projektnimi cilji na posvetu Prispevki strok za svetovalno delo v praksi (2015) ter na sklepnih ugotovitvah omenjenega projekta. V njih so bila upoštevana spoznanja več domačih in tujih analiz in raziskav zadevnega področja ter tudi ugotovitve o stanju na pod-

ročju Programske smernice za delo svetovalne službe (Programske smernice, 1999; ZRSŠ, 2008), ki jih šolski svetovalni delavci še zmeraj v veliki večini sprejemajo kot temeljni programski dokument za svoje delo (Bela knjiga 2011).

### Uporaba različnih pojmov se v praksi odraža kot ovira za skupno ciljno naravnanje vzgojno-izobraževalnega dela.

ročju karijerne orientacije v praksi (Bezić, Bizjak, Malešević, 2012/2013).

## 2 Temeljna izhodišča osnutka posodobitev Programskih smernic

Posodobitev Programskih smernic na področju osebnega in socialnega razvoja ter karijerne orientacije smo naslonili predvsem na tri izhodišča:

- Tako v strateških, zakonskih, kakor tudi v operativnih dokumentih, ki usmerjajo in urejajo področje vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (npr. Bela knjiga 2011, Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Programske smernice za delo svetovalne službe), se za vsebinsko enake ali zelo podobne dejavnosti s področja karijerne orientacije uporabljajo različni pojmi (npr. poklicno svetovanje v ZOFVI, 67. člen). To se v praksi odraža kot pomembna ovira za skupno ciljno naravnanje vzgojno-izobraževalnega dela ter usklajevanje konkretnih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti.
- Sodobno razumevanje pomena in ciljev vseživljenjske karijerne orientacije v kontekstu vseživljenjskega učenja, sodobna spoznanja o povezanosti in prepletenosti karijerne orientacije z osebnim in socialnim razvojem otrok in mladostnikov ter odsotnost integracije karijerne orientacije v izvajanje programa vzgojno-izobraževalnega dela šole kot celote zahtevajo nadgraditev in dopolnitve v delovanju svetovalne službe in tudi šole kot celote.
- Posodobitev programskih smernic je mogoča ob hkratnem ohranjanju temeljnih konceptualnih izhodišč za delo svetovalne službe, ki jih predstavlja-

## 3 Temeljni cilji posodobitve

S predlogom za posodobitev programskih smernic na področju osebnega in socialnega razvoja ter karijerne orientacije **smo v skladu z izhodišči zasledovali tri temeljne cilje:**

- a) udeležanje sodobnih spoznanj o tesni povezanosti osebnega in socialnega razvoja z opolnomočenjem učencev in dijakov za avtonomno načrtovanje in vodenje izobraževalnih in poklicnih poti oz. gradnjo kariere kot vseživljenjskega procesa;
- b) umestitev ciljev in dejavnosti karijerne orientacije v letne delovne načrte oz. v izvedbene kurikule šol tako, da bo omogočeno usklajeno in sistematično doseganje temeljnih ciljev karijerne orientacije za vse učence oz. dijake in s tem tudi možnost za kakovostno karierno orientacijo kot enega od temeljnih področij dela svetovalne službe;
- c) oblikovanje predlogov za posodobitev terminologije v zakonodaji in s tem zagotavljanje temeljev za poenotenje sodobnega razumevanja karijerne orientacije v praksi oz. za kakovostno izvajanje dela svetovalne službe.

## 4 Dopolnitev dokumenta Izhodišča kurikularne preнове svetovalne službe v osnovni šoli, gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih ter strokovnih šolah in dijaških domovih (Izhodišča 1997)

Da bi lahko uresničili cilje posodobitve programskih smernic na področju osebnega in socialnega razvoja ter karijerne orientacije, je bilo treba najprej dopolniti in posodobiti dokument Izhodišča kurikularne preнове svetovalne službe v osnovni šoli, gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih ter strokovnih šolah in dijaških domovih (Izhodišča 1997), na katerem temeljijo programske smernice.

- a) Predlagali smo, naj se Izhodišča 1997 dopolnijo in posodobijo z naslednjimi vsebinskimi poudarki:

- **Vseživljenjsko karierno orientacijo** danes razumemo kot sklop dejavnosti, ki ljudem omogočajo, da znajo kadar koli in v vseh obdobjih življenja ugotoviti, kakšne so njihove sposobnosti, zmožnosti in interesi, in sprejemati ustrezne odločitve na področju lastne izbire izobraževalne in poklicne poti - **kariere** (Terminološki slovarček karierne orientacije, 2011; ELPGN Glossary, 2012).
- Karierna orientacija v **osnovni in srednji šoli** temelji na spodbujanju in podpori celostnega osebnostnega (kognitivnega, emocionalno-motivacijskega, vrednotnega) in socialnega razvoja učenca oz. dijaka<sup>1</sup> (sodelovalne in komunikacijske veščine), ki mu v skladu z njegovimi razvojnimi značilnostmi, zmožnostmi, interesi in cilji omogoča ozaveščeno avtonomno izbiro izobraževalne in poklicne poti oz. gradnjo osebne kariere. **Opolnomočenje** učencev oz. dijakov za samostojno in odgovorno (avtonomno) **načrtovanje in vodenje kariere** je torej temeljni cilj dejavnosti karierne orientacije v osnovni in srednji šoli.
- Vloga in cilj izobraževanja v sodobni družbi se morata **od zgolj enostranskega prilagajanja** trgu dela premakniti **k opolnomočenju posameznikov za avtonomno delovanje**. Če želimo, da bodo posamezniki proaktivni in avtonomni pri odločitvah o izbiri karierne poti in da se bodo tudi kritično odzivali na vsakokratne zahteve gospodarstva in trga dela, je treba bolje podpreti tudi njihovo **ozaveščenost o sodobnih družbenih problemih in javnopolitičnih procesih** ter s tem njihovo **državlansko emancipacijo** (Bijuklič, 2015; Bergamo-Prvulović, 2012, v Štrempfel, Lovšin, 2015).
- Temeljne in splošne cilje karierne orientacije lahko dosežemo le postopoma, z njihovim **postopnim poglobljanjem** in širjenjem v celotnem obdobju šolanja ter njihovim **usklajenim načrtovanjem in uresničevanjem v okviru kurikula osnovne in srednje šole**. Udeležujejo se z različnimi dejavnostmi na glavnih vsebinskih področjih karierne orientacije (Rupar, 2015).

b) **Posodobili smo opis osnovnih vsebinskih področij karierne orientacije in jih opredelili kot:**

**Vseživljenjsko karierno orientacijo danes razumemo kot sklop dejavnosti, ki ljudem omogočajo, da znajo kadar koli in v vseh obdobjih življenja ugotoviti, kakšne so njihove sposobnosti, zmožnosti in interesi, in sprejemati ustrezne odločitve na področju lastne izbire izobraževalne in poklicne poti – kariere.**

- **spoznavanje in razvijanje osebnostnih in socialnih značilnosti** učencev oz. dijakov, še posebno pozitivne samopodobe, samozaupanja, samozavesti, prožnosti in trdnosti značaja (rezilientnosti),
- **prepoznavanje lastnih močnih in šibkih potencialov**, učnih področij, posebnih talentov in morebitnih ovir za doseganje ciljev, raziskovanje lastnih interesov ter življenjskih in poklicnih ciljev,
- **spoznavanje obstoječih in perspektivnih poklicev** in delovnih okolij, vzgojno-izobraževalnih programov in šolskih sistemov, ter
- **razvijanje zmožnosti za samostojno raziskovanje možnih izobraževalnih in poklicnih poti**, možnosti horizontalnega in vertikalnega prehajanja in napredovanja v šolskem sistemu,

pri vstopanju na trg dela ali v različne oblike delovnih razmerij.

- c) **Pri opredeljevanju temeljnih dejavnosti karierne orientacije smo upoštevali tedaj nastajajoče Medresorske smernice (2015).** Tako smo predlagali, da posodobitev upošteva naslednje vrste dejavnosti:
- *informiranje* (zbiranje, urejanje in posredovanje informacij o vzgojno-izobraževalnih programih, poklicih, poklicnih kvalifikacijah, trgu dela, podpornih institucijah ipd.),
  - *ugotavljanje lastnosti posameznika* (ugotavljanje in ocena kompetenc, želja, interesov, vrednot, sposobnosti, znanj, osebnostnih lastnosti),
  - *učenje veščin za načrtovanje in vodenje kariere* (veščine za ugotavljanje osebnih lastnosti, izobraževalnih možnosti, trga dela, reševanja problemov, odločanja, načrtovanja in spremljanja karierne poti ipd.),
  - *osnovno karierno svetovanje* (svetovalna podpora in pomoč v procesih načrtovanja in vodenja karierne poti,
  - *samostojno načrtovanje in vodenje kariere* (uporaba pisnih in elektronskih virov za samostojno delo),

<sup>1</sup> Pod pojmom dijak razumemo vse učence v srednjih šolah in dijaških domovih, tudi vajence.

- *karierno svetovanje* (prepoznavanje posebnih talentov, poklicnih in življenjskih ciljev ter podpora pri načrtovanju strategij in poti za njihovo uresničitev; *poglobljeno karierno svetovanje*).
- č) Zaradi nujne okrepitev oz. močnejše in boljše integracije karijerne orientacije v vzgojno-izobraževalno delo osnovne in srednje šole smo predlagali naslednje rešitve:

### Opolnomočenje učencev oz. dijakov za samostojno in odgovorno (avtonomno) načrtovanje in vodenje kariere je temeljni cilj dejavnosti karijerne orientacije v osnovni in srednji šoli.

- Svetovalna služba v osnovni in srednji šoli naj praviloma **koordinira tim** strokovnih delavcev šole za načrtovanje, izvajanje, spremljanje in vrednotenje uspešnosti karijerne orientacije in timsko oblikuje akcijski načrt izvajanja karijerne orientacije oz. **mrežni načrt**, v katerem je jasno razvidno delo šolske svetovalne službe in drugih strokovnih delavcev šole (Bezić, 2014).
  - Pri načrtovanju karijerne orientacije na ravni šole praviloma sodelujejo tudi predstavniki učencev oz. dijakov ter staršev, lahko pa tudi predstavniki lokalnega okolja oz. gospodarske sfere.
  - Tim strokovnih sodelavcev in koordinatorja imenuje ravnatelj šole.
- d) Da bi udeležili sodobna spoznanja o povezanosti osebne in socialne ter karijerne razvoja posameznikov, smo poudarili naslednja načela, ki naj jih upošteva šolski svetovalni delavec:
- Najboljša podlaga za učenčev/dijakovo samozavestno in odgovorno načrtovanje in vodenje kariere je **inkluzivno učno okolje** (Gril, 2015), zato bo svetovalna služba to svojo vlogo najbolje opravila s **strokovno oporo učiteljem** pri ustvarjanju inkluzivnega učnega okolja v okviru pouka vseh predmetov in dejavnosti ter v **sodelovanju z razrednikom** (Vršnik, 2015).
  - Delo svetovalne službe na področju osebnega in socialnega ter karijerne razvoja naj bo prvenstveno **razvojno naravnano**, usmerjeno v **šolo kot celoto** in v **delovanje oddelčnih skupnosti**.
  - Šolski svetovalni delavci naj tudi **samostojno izvajajo različne vzgojno-izobraževalne dejavnosti za osebni in socialni razvoj** ter z njimi načrtno in sistematično spodbujajo razvoj pozitivne samopodobe, samostojnosti, odgovornosti ter odnosov oz. naravnosti učencev oz. dijakov, s čimer bodo tudi odločitve glede izbire izobraževanja za prvi poklic lažje (Kelava, 2015).
  - S svojim specifičnim strokovnim znanjem in z upoštevanjem temeljnih načel za svetovalno delo naj svetovalni delavci po potrebi **izvajajo tudi poglobljene individualne in skupinske oblike kariernega svetovanja**, predvsem v primerih, ko učenčev/dijakov osebni in socialni razvoj kaže močno oz. izjemno odstopanje od večine enako starih učencev/dijakov (učenci s posebnimi potrebami, izjemno nadarjeni, migranti, revni idr.).
    - Učenci oz. dijaki naj razvijajo svoje zmožnosti vedno in povsod z **aktivnimi oblikami učenja, formativno spremljajo lastno napredovanje, razvijajo zmožnosti za konstruktivno reševanje problemov in sprejemanje pomembnih odločitev** v času šolanja (izbirni predmeti, razširjen program itd.), še posebej pa v **obdobjih prehoda** na naslednjo stopnjo ali v zaposlitev (Štremfel, Lovšin idr., 2015).
  - Razvijajo naj znanja in veščine za **uporabo sodobnih orodij informacijsko-komunikacijske tehnologije za načrtovanje, spremljanje in vodenje svoje kariere** (npr. e- listovnik, mapa učnih dosežkov, e-življenjepis, Europass ipd.) ter za smiselno, učinkovito in kritično uporabo svetovnega spleta in socialnih omrežij.
  - Svetovalni delavec naj bo s svojim specifičnim strokovnim znanjem tudi **opora in sodelavec učiteljem** pri načrtovanju in izvajanju različnih oblik **sodelovanja s starši**, saj so starši in družinsko okolje eden od najvplivnejših dejavnikov v otrokovem in mladostnikovem osebnem, socialnem in kariernem razvoju (Rutar Leban, 2015).
  - **Svetovalna služba oz. svetovalni delavec naj poskrbi tudi za stalno in sistematično zbiranje, urejanje in posredovanje informacij** o vzgojno-izobraževalnih programih srednjih šol ter višjega in visokega šolstva, o pomembnih dogodkih na lokalni in nacionalni ravni (dnevi odprtih vrat gospodarstva, sejmi itd.) ter **sodeluje pri organizaciji in izvajanju informativnih dni** in pri drugih informativnih dogodkih na šoli.
- e) Na podlagi vseh omenjenih predlogov posodobitev Izhodišč 1999 smo oblikovali **osnutek predloga posodobitve Programskih smernic za delo svetovalne službe, ki je vključeval predlog posodobitev naslednjih poglavij:**

- v programskih smernicah za delo **svetovalne službe v osnovni šoli** poglavji Telesni, osebni in socialni razvoj (2.2.3) in Poklicna orientacija (2.2.5),
- v programskih smernicah za delo **svetovalne službe v srednjih šolah** poglavje Svetovalno delo z dijaki, podpoglavji Svetovanje za osebni in socialni razvoj (2.2.3.4) in Poklicna orientacija (2.2.3.5).

## 5 Osnutek predloga posodobitev programskih smernic z rezultati razprav v študijskih skupinah šolskih svetovalnih delavcev OŠ in fokusne skupine svetovalnih delavcev srednjih šol

### 5.1 Osnutek posodobitev programskih smernic za osnovno šolo

V osnutku posodobitev programskih smernic za OŠ smo predlagali, da se naslov poglavja Telesni, osebni in socialni razvoj dopolni tako, da bi se glasil Telesni, osebni in socialni razvoj ter karierna orientacija, poglavje Poklicna orientacija pa se preimenuje v Karierna orientacija.

Na podlagi utemeljene razprave v študijski skupini svetovalnih delavcev osnovnih šol, predvsem celjske regije, smo na seji področne razvojne skupine odločili, da ohranimo izvirni naslov poglavja Telesni, osebni in socialni razvoj, saj že z novimi alinejami lahko dovolj poudarimo tesno povezanost telesnega, osebnega in socialnega razvoja s potrebnimi dejavnostmi za opolnomočenje za samostojno in avtonomno načrtovanje in vodenje izobraževalne in poklicne poti oz. za karierno orientacijo. Kolegi praktiki so utemeljeno izpostavili, da gre za različne pojmovne ravni, in jih zato ni upravičeno povezovati na predlagani način.

Opis dejavnosti **svetovalno delo z učenci, svetovalno in posvetovalno delo z učitelji in starši ter sodelovanje z vodstvom šole smo dopolnili z novimi alinejami, v katerih smo izpostavili:**

- razvojno in preventivno svetovalno delo ter pomoč učencem na področju karierne orientacije;
- koordinacijo, organizacijo ali aktivno sodelovanje svetovalnega delavca pri razrednih urah, pri pouku in drugih dejavnostih šole, v katerih načrtno in sistematično ter z aktivnimi oblikami

učenja spodbujamo osebni, socialni in karierni razvoj učencev ter spremljanje in vrednotenje napredovanja na področju učenja ter načrtovanja in vodenja kariere (npr. uporaba kariernega listovnika);

- organizacijo, koordinacijo in izvajanje predavanj in delavnic za starše s tematiko povezanosti osebnega in socialnega razvoja s kariernim razvojem ter o vplivih družinskega in širšega družbenega okolja na odločanje za poklic in izbiro izobraževalnega programa oz. na načrtovanje in vodenje kariere;
- sodelovanje pri načrtovanju in izvajanju strokovnega izobraževanja učiteljev za spodbujanje, spremljanje in vrednotenje osebnega in socialnega razvoja učencev ter za načrtovanje in vodenje kariere.

Poglavje Poklicna orientacija smo preimenovali v Karierna orientacija.

V njem smo v skladu z zgoraj opisanimi temeljnimi izhodišči posodabljanja, vsebinskimi področji, temeljnimi dejavnostmi svetovalne službe, njeno vlogo v procesu integracije karierne orientacije v izvedbene načrte delovanja šol ter temeljnimi načeli in vsebinskimi poudarki za izvajanje dejavnosti **konkretizirali pričakovano delo šolske svetovalne službe** v okviru svetovalnega dela z učenci, učitelji, starši in vodstvom šole.

Naj izpostavimo, da smo nekatere konkretne naloge zapisali kot **pričakovani standard dela** svetovalne službe, npr.:

- informiranje učencev, učiteljev in staršev pri razrednih urah in na predavanjih o vzgojno-izobraževalnih programih srednjih šol ter programih višjega in visokega šolstva ter o dogodkih v okolju, namenjenih informiranju učencev o poklicnih in zaposlitvenih perspektivah;
- izvajanje individualnih in skupinskih oblik osnovnega in poglobljenega kariernega svetovanja za učence in starše ter svetovanje obiska v zunanjih ustanovah, če svetovalni delavec oceni, da je to potrebno;
- zagotavljanje pravice devetošolcev in njihovih staršev do vsaj enega individualnega pogovora s svetovalnim delavcem;
- vzpostavljane in vzdrževanje povezav z zunanjimi strokovnjaki in ustanovami, ki se ukvarjajo z izobraževanjem, raziskovanjem ali svetovanjem na področju vseživljenjske karierne orientacije, s svetovalnimi službami srednjih šol itd.

Področna razvojna skupina je opustila dosedanja pojem »minimalni standardi« tudi za področje karierne orientacije v programskih smernicah. Nekateri svetovalni delavci (manjšina), jih je sicer želela ohraniti. V njih vidijo zagotovilo za čas, ki bi ga v okviru letnega



delovnega načrta šole vendarle imeli, če jim za dejavnosti kariernega orientacije tudi v prihodnje ne bi bil zagotovljen čas že v urniku oz. zanje ne bi dobili časa v okviru razrednih ur.

Namesto minimalnih standardov se je področna razvojna skupina odločila za pojem »pričakovani standard« za delo svetovalne službe, saj sta šola in svetovalna služba avtonomni pri izvajanju svojih dejavnosti. Kljub temu pa tudi področna razvojna skupi-

## Namesto minimalnih standardov se je področna razvojna skupina odločila za pojem »pričakovani standard« za delo svetovalne službe.

na podpira stališča velike večine svetovalnih delavcev osnovnih šol (v študijskih skupinah jih je bilo udeleženih 380), da brez jasne umestitve predvidenih nalog v letnem delovnem načrtu šole naloge ne bodo mogle biti izpeljane na pričakovani ravni v skladu s posodobitvami, tako glede obsega kot kakovosti.

Z veliko večino je bilo potrjeno stališče, da se brez povečanja obsega razrednih ur v zadnjih dveh razredih osnovne šole (kot je bilo poudarjeno že v Beli knjigi 2011), naloge svetovalnih delavcev na področju kariernega orientacije ne morejo sistematično in kakovostno izpeljati. Večinsko je bila dana podpora ideji, da se v okviru dni dejavnosti v osnovni šoli vsako leto od 5. do 9. razreda načrtuje en dan posebej za karierno orientacijo.

Med predlogi potrebnih zakonskih dopolnitev je bil večinsko podprt predlog za posodobitev veljavnega 67. člena ZOFVI, tako da ta določi, da »svetovalna služba na nivoju šole avtonomno in samostojno ter v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci izvaja naloge kariernega orientacije, ter jih praviloma tudi koordinira. Pri izvajanju nalog kariernega orientacije se šola povezuje z drugimi javnimi zavodi s področja šolstva in zaposlovanja ter z delovnimi organizacijami in združenji«.

## 5.2 Posodobitev programskih smernic za delo svetovalne službe v srednji šoli

V Programskih smernicah za delo svetovalne službe v srednji šoli smo predlagali posodobitev v okviru poglavja 2.2.3 **Svetovalno delo z dijaki**.

Tudi za to posodobitev velja, da temelji na posodobitvah **Izhodišč kurikularne prenove svetovalne službe v osnovni šoli, gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih ter strokovnih šolah in dijaških domovih (1999)**.

**Osebni in socialni razvoj** ter karierna orientacija se v srednji šoli logično nadgrajujeta, pri čemer upoštevamo značilnosti in potrebe mladostnika.

**V poglavju Svetovalno delo z dijaki, v podpoglavju Svetovanje za osebni in socialni razvoj, smo tako dodali dva nova pričakovana standarda. Ta poudarjata:**

- da je delo svetovalne službe na področju osebnega in socialnega razvoja prvenstveno razvojno naravnano, usmerjeno v šolo kot celoto in v delo oddelčnih skupnosti; da šolski svetovalni delavec zagotavlja strokovno oporo in aktivno sodeluje z razredniki in učitelji; da tudi samostojno izvaja posebne dejavnosti za osebni in socialni razvoj, s poudarkom na stalnem razvijanju veščin za samoregulacijo učenja, razvijanju pozitivne samopodobe, samozaupanja, samostojnosti in odgovornosti pri sprejemanju odločitev, razvijanju socialnih in komunikacijskih veščin ter veščin za odločanje;
- da svetovalni delavec na pobudo dijaka in v soglasju s starši, če je ta mladoleten, izvaja individualne ali skupinske oblike osnovnega in poglobljenega svetovanja za osebni in socialni razvoj ter za načrtovanje in vodenje kariere.

**Naslov podpoglavja Poklicna orientacija smo zamenjali z naslovom Karierna orientacija** ter predlagali posodobitev veljavnih standardov.

V njih smo izpostavili, da:

- svetovalna služba (praviloma) koordinira projektni tim strokovnih delavcev šole za načrtovanje, izvajanje, spremljanje in vrednotenje uspešnosti kariernega orientacije in načrtuje svoje neposredno vzgojno-izobraževalno delo in svetovalne dejavnosti za dijake in strokovne delavce ter sodeluje s šolskim okoljem;
- da na razrednih urah in v drugih skupinskih in individualnih oblikah svetovalnega dela z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije in dostopnih spletnih programov oz. aplikacij organizira dejavnosti tako, da dijaki čim bolj samostojno raziskujejo svoje lastnosti, poklicne interese, poklice in delovna okolja, informacije o študijskih programih višjega in visokega šolstva ter o trgu dela in spremljajo dogodke, ki jih izobraževalne ustanove, gospodarska in obrtna združenja, delodajalci ali civilna združenja organizirajo za boljšo informiranost o poklicnih in zaposlitvenih perspektivah;
- da svetovalna služba praviloma sodeluje pri načrtovanju in izvajanju informativnega dne srednje šole ali dne odprtih vrat ter pri organizaciji srečanj dijakov z uspešnimi delodajalci, strokovnjaki,



- bivšimi dijaki, predstavniki gospodarskih in obrtnih združenj, sindikati ipd.;
- da v skladu s svojo avtonomno presojo izvaja individualne in skupinske oblike kariernega svetovanja (osnovnega in poglobljenega), da svoje delo organizira tako, da ima vsak dijak dostop tudi do individualnih oblik svetovanja ter da po presoji v svetovanje vključi tudi starše;
  - da v soglasju z vodstvom šole vzpostavlja in vzdržuje konstruktivne povezave z zunanjimi strokovnjaki in ustanovami, ki se ukvarjajo z izobraževanjem, raziskovanjem ali svetovanjem na področju vseživljenjske karierne orientacije;
  - da organizira ali tudi sama izvaja informativna predavanja za starše o višješolskih, visokošolskih strokovnih in univerzitetnih programih ter o aktualnih in perspektivnih potrebah trga dela ter predavanja s področja osebnega in socialnega razvoja s poudarkom na njihovi povezanosti z avtonomnim načrtovanjem in vodenjem kariere.

Posodobitev izpostavlja, da o vsebinah, oblikah in obsegu lastnih dejavnosti na področju karierne orientacije, v okviru letnega delovnega načrta šole svetovalna služba oz. svetovalni delavec odloča avtonomno.

Svetovalni delavci srednjih šol k osnutku predloga posodobitev niso poslali pripomb, je pa že omenjena fokusna skupina, podprla že pri osnovni šoli opisano predlagano posodobitev 67. člena ZOFVI ter še posebej izpostavila, da je nujno treba predlagani 35-urni obseg karierne orientacije za zaključna dva letnika poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja (izvajan bodisi v okviru razrednih ali obveznih ur) umestiti v urnik, saj sicer ne bo imel zelenega učinka. Zaradi drugih dejavnosti zunaj šole ali zaradi tega, ker so mnogi dijaki vozači, je nevarnost pogostega izostajanja realna.

## Viri

1. Bezić, T., Bizjak, C., Malešević, T. (2013). *Ugotovitve o izvajanju karierne orientacije v osnovnih šolah. Poročilo o delu študijskih skupin šolskih svetovalnih delavcev OŠ 2012/2013*. Arhiv področne skupine za ŠSD. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Bezić, T. (2014). *Od načrtovanja do evalvacije izvajanja karierne orientacije na nivoju šole. Opolnomočimo mlade na karierni poti, posvet., 23. oktober 2014*. Ljubljana: Pedagoški inštitut in Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
3. Bezić, T., Rupar, B. (2015). *Smernice za vključevanje KO v kurikulum šole*. Delovno gradivo projektne naloge ZRSS. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (neobjavljeno gradivo).
4. Bijuklič, I. (2015). *Opolnomočenje kot zmožnost skupnostnega delovanja: karierna rezilientnost enega in temu nasprotni vidiki sindikalnega samoorganiziranja*. V: *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* (Štremfel, U., Lovšin, M. (ur.)). 2015). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

## 6 Sklep

Ob koncu želimo še enkrat izpostaviti, da je bil osnutek predloga posodobitev programskih smernic zelo pozitivno sprejet pri veliki večini svetovalnih delavcev (Poročilo o rezultatih razprav v študijskih skupinah, december 2015) tako glede potrebnosti posodobitev, vsebinske ustreznosti in razumljivosti. Je pa prav tako velika večina izrazila dvom v uresničljivost posodobitev, če posodobitve ne bodo razumljene kot naloga

**Posodobitev izpostavlja, da o vsebinah, oblikah in obsegu lastnih dejavnosti na področju karierne orientacije, v okviru letnega delovnega načrta šole svetovalna služba oz. svetovalni delavec odloča avtonomno.**

šole kot celote, če jih ne bodo podprli ravnatelji, če ne bo poskrbljeno tudi za stalno strokovno izobraževanje učiteljev o pomenu in tesni povezanosti osebnega in socialnega razvoja ter karierne orientacije, o vlogi inkluzivnega učnega okolja ter o nujni integraciji karierne orientacije med cilje vseh predmetov in vzgojno-izobraževalnih dejavnosti. Kot enako pomembno za udeležanje posodobitev pa ocenjujejo tudi zagotavljanje programskega časa za delo svetovalne službe na področju karierne orientacije - bodisi v okviru razrednih ur, vzgojno-izobraževalnih dejavnosti osnovne šole ali v okviru obveznih vsebin v izobraževalnih programih srednjih šol. Za izvajanje karierne orientacije je treba načrtovati delo v okviru letne delovne obveze šolskega svetovalnega delavca, na velikih šolah pa bi bila prava rešitev dodatna sistemizacija potrebnih ur svetovalnega dela za karierno orientacijo. Pri načrtovanju karierne orientacije je treba upoštevati tudi oddaljenost šole od urbanih središč (stroški za obiske v delovnih organizacijah, na sejnih itd.). Po mnenju fokusne skupine svetovalnih delavcev srednjih šol je treba karierno orientacijo umestiti v redni urnik, saj bi se ji sicer mladostniki nepremišljeno izogibali. Pri uvajanju t. i. senčenja pristnega delovnega procesa (angl. job shadowing) pa bi bilo potrebno tudi medresorsko usklajevanje. <

5. Gril, A. (2015). Aktivni pouk kot podpora osebnemu in socialnemu razvoju otrok in mladostnikov za opolnomočenje na karierni poti. V: *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* (Štremfel, U., Lovšin, M. (ur.)). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
6. Kelava, P. (2015). Od poklicne socializacije h kariernemu opolnomočenju. V: *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* (Štremfel, U., Lovšin, M. (ur.)). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
7. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. Lovšin, M. (2015). Teoretska ozadja kariernega orientacije za učence in dijake. V: *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* (Štremfel, U., Lovšin, M. (ur.)). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
9. Rupar, B. (2007). Poklicna/karierna orientacija kot medpredmetno področje v osnovni šoli. V: *Kurikul kot proces in razvoj, Zbornik prispevkov s posveta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
10. Rupar, B. (2014). *Umestitev kariernega orientacije v izvedbeni kurikulum osnovne in srednje šole*. Prispevek predstavljen na strokovnem posvetu Opolnomočimo mlade na karierni poti, 23. oktober 2014. Ljubljana: Pedagoški inštitut in Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
11. Rutar Leban, T. (2015). Starši kot pomembni odrasli na karierni poti otrok. V: *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* (Štremfel, U., Lovšin, M. (ur.)). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
12. Rutar Leban, T. in Vršnik Perše, T. (2015). *Poročilo o ključnih ugotovitvah razprav »Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in Letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol*. Interno gradivo projekta CAREER. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
13. Štremfel, U., Lovšin, M. (ur.). 2015. Priporočila projekta CAREER za integracijo vsebin in dejavnosti vseživljenjske kariernega orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru. V: *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* (Štremfel, U., Lovšin, M. (ur.)). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
14. Vršnik Perše, T. (2015). Opolnomočenje učiteljev za karierno orientacijo otrok in mladostnikov. V: *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* (Štremfel, U., Lovšin, M. (ur.)). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
15. -. (2015). Terminologične. Ljubljana: ZRC ISJFR, Slovenska akademija znanosti in umetnosti. Dostopno na <http://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/vsezivljenjska-karierna-orientacija#v> (13. 1. 2016).
16. -. (2011). *Terminološki slovarček kariernega orientacije*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
17. -. (2012). ELPGN Glossary. Dostopno na <http://www.elgpn.eu/glossary> (13. 1. 2016).
18. -. (1997). *Izhodišča kurikularne prenove svetovalne službe v osnovni in srednji šoli*. Kurikularna komisija za svetovalno delo, Ljubljana: Urad RS za šolstvo.
19. -. (2015). *Medresorske smernice kakovosti vseživljenjske kariernega orientacije (VKO)*. N. Bandelj idr. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
20. -. (2015). *Osnutek: Posodobitev Programskih smernic za delo svetovalne službe v OŠ in SŠ*. Delovno gradivo za razpravo na študijskih skupinah šolskih svetovalnih delavcev oktober-november 2015. Arhiv razširjene področne skupine za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih (Pečjak, S., Magajna, L., Gregorčič Mrvar, P., Srša, L., Vegelj Zagorc, M., Kučič Nikolič, N., Bizjak, C., Malešević, T., Rupar, B., Krajnc, T., Bezič, T.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
21. -. (dec. 2015). *Poročilo o obravnavi osnutka predloga posodobitev Programskih smernic za delo svetovalne službe v OŠ na študijskih skupinah svetovalnih delavcev OŠ*. Arhiv področne skupine in področne razvojne skupine za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih (Tanja Bezič). Maribor: Zavod RS za šolstvo, OE Maribor.
22. -. (jan. 2016). *Poročilo o razpravi o osnutku predloga posodobitev Programskih smernic za delo svetovalne službe v fokusni skupini SD srednjih šol*. (Mojca Vrečko, Ksenija Dormiter Protner, Tanja Slaček, Cvetka Semlak in Ana Krajnc). Arhiv področne skupine in področne razvojne skupine za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih (Tanja Bezič). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
23. -. (1999, 2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
24. -. (2007). *Zakon o gimnazijah*. Ljubljana: Uradni list RS. Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450> (28. 5. 2016).
25. -. (2015). *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Uradni list RS. Dostopno na <http://pisrs.si/pis.web/pregledpredpisa?id=zako445> (28. 5. 2016).
26. -. (2013). *Zakon o osnovni šoli*. Ljubljana: Uradni list RS. Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (28. 5. 2016).
27. -. (2006). *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Uradni list RS. Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325> (28. 5. 2016).

# Karierna orientacija

## Šolsko svetovalno delo, vseživljenjska karierna orientacija in izzivi sodobnega časa

URŠKA ŠTREM FEL, Pedagoški inštitut  
urska.stremfel@pei.si

---

● **Povzetek:** Družbene in gospodarske spremembe ter tehnološki razvoj in inovacije, ki smo jim priča v zadnjih desetletjih, se zrcalijo v nenehno spreminjajočem se trgu dela. Navedene spremembe odsevajo tudi v potrebi po spremenjenih in novih pristopih vseživljenjske karierne orientacije. V projektu Opolnomočimo mlade na karierni poti smo na podlagi znanstvenih temeljev in empiričnih podatkov izpostavili izzive, s katerimi se v današnjem času srečuje šolsko svetovalno delo na področju vseživljenjske karierne orientacije v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju. V prispevku predstavljamo bistvene izzive, ki smo jih v projektu identificirali skupaj s svetovalnimi delavci, ter teoretsko in empirično podprte predloge, kako bi te izzive v širšem slovenskem izobraževalnem prostoru lahko presegli. Posebno pozornost namenjamo povezanosti kariernega, osebnostnega in socialnega razvoja v sodobnih pristopih vseživljenjske karierne orientacije.

**Ključne besede:** vseživljenjska karierna orientacija, šolsko svetovalno delo, projekt Opolnomočimo mlade na karierni poti, karierni, osebnostni in socialni razvoj, Slovenija.

## School Counselling Work, Lifelong Career Orientation and the Challenges of Modern Times

● **Abstract:** The social and economic changes, and the technological development and innovations that we have been witnessing in recent decades are reflected in the constantly changing labour market. The aforementioned changes are also reflected in the need for modified and new lifelong career orientation approaches. Based on scientific foundations and empirical data, the project Creative Awareness Raising and Empowerment for Employability and Resiliency highlighted the challenges faced by school counsellors today in the field of lifelong career orientation in primary and secondary school education. The paper presents the crucial challenges which were identified under the project with help from counsellors, and theoretically and empirically substantiated suggestions on overcoming said challenges in the broader Slovenian educational space. Special attention is devoted to the interconnection of career, personal and social development in contemporary lifelong career orientation approaches.

**Key words:** lifelong career orientation, school counselling work, Creative Awareness Raising and Empowerment for Employability and Resiliency project, career, personal and social development, Slovenia.

### Uvod

Priprava mladih na njihovo delovno in zasebno življenje v sodobni družbi pridobiva nove oblike in pomen. Hitre družbene spremembe in negotovost na trgu delovne sile spodbujajo oziroma zahtevajo preoblikovanje obstoječih in razvoj novih pristopov vseživljenjske karierni orientacije. Šolska svetovalna služba kot najpomembnejši akter izvajanja vseživljenjske karierni orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru je tako skupaj z ostalimi akterji (učitelji, vodstvom šol, starši, strokovno in znanstveno skupnostjo in navsezadnje javnopolitičnimi odločevalci) soočena s pomembnim izzivom, kako v navedenih negotovih okoliščinah otroke in mladostnike ustrezno opolnomočiti za osebnostni, socialni in karierni razvoj.

Navedeno vprašanje smo naslovili tudi v okviru projekta *Opolnomočimo mlade na karierni poti*, ki smo ga v letih 2014 in 2015 izvajali na Pedagoškem inštitutu in v Centru Republike Slovenije za poklicno izobraževanje v sodelovanju z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo ter ob podpori Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ).<sup>1</sup> V projektu smo izhajali iz priporočil Evropske komisije (2012) in usmeritev nacionalnega reformnega programa (2014), da je treba »kariernemu svetovanju /.../ dodati kakovostne vsebine ter ga umestiti v sistem izobraževanja«. Da je tematika tudi danes zelo aktualna, nakazujejo prednostne naloge MIZŠ za leto 2016: »Ministrstvo bo še

naprej /.../ nudilo podporo kakovostni karierni orientaciji za šolajočo se mladino na vseh ravneh izobraževalnega sistema« (2016, str. 11) ter Operativni program za izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014-2020 (2014), v katerem je pomemben poudarek namenjen dejavnostim za razvoj kakovostne vseživljenjske karierni orientacije.

Izziv, s katerim smo se soočali v okviru projekta, so otroci in mladostniki v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, katerih prihodnost na sodobnem trgu dela je nepredvidljiva. V

projektu smo s poglobljenim vpogledom v zdajšnje pristope k vseživljenjski karierni orientaciji na evropski in nacionalni ravni izpostavili nekatere pomembne razmisleke o konceptualnem razumevanju povezanosti osebnostnega, socialnega in kariernega razvoja mladih ter izpostavili pristope za nadgraditev zdajšnjih in oblikovanje novih pristopov za pripravo mladih na njihovo uspešno zasebno in delovno življenje v sodobni družbi. Pri tem smo se osredinili zlasti na prepoznavanje individualnih dejavnikov ter dejavnikov v družinskem, šolskem in širšem družbenem okolju, ki se na podlagi izsledkov mednarodnih raziskav znanja in drugih raziskav izobraževanja povezujejo s kariernimi odločitvami in potmi mladih. Ob teoretskih izhodiščih, ki so rezultat raziskovanja in povezovanja različnih znanstvenih disciplin, smo posebno pozornost namenili snovanju pristopov, katerih končni cilj je usmerjen v zgodnje opolnomočenje posameznika ali posameznice za osebnostno, socialno in karierno rast. Hkrati smo z rezultati projekta želeli pri strokovni javnosti in pri oblikovalcih izobraževalnih politik spodbuditi zavedanje o pomenu veščin vodenja kariere za uspešnost posameznika in celotne družbe (Štremfel in Lovšin, 2015b).

Analizo smo izvedli na podlagi sinteze širokega nabora teoretskih podlag, analize formalnih dokumentov (zakonodajnih, strateških in operativnih dokumentov, ki urejajo uresničevanje vseživljenjske karierni orientacije na ravni EU in v Sloveniji na ravni izobraževal-

<sup>1</sup> Projekt je del programa Vseživljenjsko učenje, s katerim Evropska komisija podpira izvajanje evropskih strateških ciljev in izobraževanju in usposabljanju v državah članicah Evropske unije ter pri tem še posebej poudarja sodelovanje zainteresiranih strani, eksperimentiranje in inovacije.

nih politik in praks), ter analize izsledkov potekajočih in že zaključenih projektov v slovenskem (Ažman in Rupar, 2015, str. 22-41) ter evropskem in širšem mednarodnem prostoru (Pedagoški inštitut, 2015a). V nadaljevanju projekta smo posebno pozornost namenili vlogi šolske svetovalne službe pri izvajanju vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru ter pripravili izhodišča za njeno konceptualno razumevanje in nadgraditev delovanja na tem področju. Znanstveno-strokovno relevantnost izhodišč

smo preverili na strokovnem posvetu (Pedagoški inštitut, 2015b). Relevantnost in uresničljivost izhodišč v praksah slovenskih šol pa smo preverili na šestnajstih študijskih skupinah svetovalnih delavcev osnovnih šol in dveh delovnih srečanjih svetovalnih delavcev srednjih šol in domov. V okviru študijskih skupin smo opravili vodeno razpravo z naslovom Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole. V okviru razprave smo s svetovalnimi delavci preverili, s katerimi ovirami se srečujejo pri uresničevanju sodobnih konceptov karierne orientacije v praksi, in identificirali predloge, kako bi te ovire lahko presegli. V razpravah je sodelovalo 349 svetovalnih delavcev osnovnih šol ter 25 svetovalnih delavcev srednjih šol (Pedagoški inštitut, 2015c).

Rezultati projekta so podrobno predstavljeni v znanstveni monografiji Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi (Štremfel in Lovšin, 2015a), v tem prispevku pa posebno pozornost namenimo predstavitvi vpogledov svetovalnih delavcev (Štremfel idr., 2015) ter priporočil projekta za integracijo vsebin in dejavnosti vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru (Pedagoški inštitut, 2015d). Pri tem se še posebej osredinjamo na izzive svetovalnih delavcev v zdajšnjih negotovih družbenih in gospodarskih okoliščinah ter poudarjamo predvsem ukrepe na nacionalni/sistemi ravni, s katerimi bi bilo mogoče preseči navedene izzive. Podrobnejšo vsebinsko obravnavo priporočil za delovanje na ravni šol, razredov in posameznih (skupin) učencev na področju vseživljenjske karierne orientacije pa izpostavljajo prispevki drugih avtorjev v tej tematski številki.

V prvem delu prispevka predstavljamo izzive in priporočila, ki se nanašajo na ustrezno sprejemanje evropskih usmeritev in konceptualizacijo vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru, v drugem delu pozornost namenimo opolnomočenju akterjev za usklajeno delovanje na nacio-

nalni in šolski ravni, v tretjem delu pa se posvečamo primernim vsebinam, metodam in pristopom vseživljenjske karierne orientacije. V četrtem delu izpostavimo posebne izzive, s katerimi se svetovalni delavci

**Ob teoretskih izhodiščih, ki so rezultat raziskovanja in povezovanja različnih znanstvenih disciplin, smo posebno pozornost namenili snovanju pristopov, katerih končni cilj je usmerjen v zgodnje opolnomočenje posameznika ali posameznice za osebno, socialno in karierno rast.**

pri izvajanju vseživljenjske karierne orientacije soočajo v negotovih družbenih in gospodarskih razmerah V sklepnem delu strnjeno opredelimo ključne korake, ki nas lahko vodijo do preseganja predstavljenih izzivov in uresničevanja predstavljenih priporočil.

## **Ustrezna konceptualizacija vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru in sprejemanje evropskih usmeritev**

V razpravah s svetovalnimi delavci smo posebno pozornost namenili vprašanju, katerim ciljem pri izvajanju vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru sledimo. Iz opisa vsebin in dejavnosti, ki jih sodelujoči svetovalni delavci izvajajo in povezujejo z vseživljenjsko karierno orientacijo, je razvidno, da v praksah osnovnih in srednjih šol ne obstaja poenoteno razumevanje vseživljenjske karierne orientacije. Pri tem gre predvsem za vsebine, ki so osredinjene na samospoznavanje, razvijanje osebnostnih spretnosti učencev ter identifikacijo močnih področij, potrebnih za opravljanje določenega poklica, v manjši meri pa na usvajanje veščin odločanja in veščin prehoda ter prožnost na karierni poti in sodobnem trgu delovne sile. Iz navedenih vsebin in dejavnosti je torej razvidno povezovanje vsebin osebnostnega in socialnega razvoja ter poklicne/karierne orientacije, niso pa v raznolikem razumevanju vsebin v celoti zaobjeti sodobni koncepti vseživljenjske karierne orientacije - **veščine načrtovanja in vodenja kariere.**

Pri tem svetovalni delavci kot oviro za uspešno izvajanje sodobnih konceptov in pristopov vseživljenjske karierne orientacije izpostavljajo pomanjkanje (poeno-



tenih) ciljev med akterji na ravni šol (vodstvom, učitelji, svetovalnimi delavci, učenci, starši) ter na širši sistemski ravni. Navedeno se zrcali ne le v raznolikih vsebinah in dejavnostih svetovalnih delavcev na tem področju, temveč predvsem v pogostem nezavedanju pomena vseživljenjske karierne orientacije pri drugih pomembnih akterjih (predvsem učiteljih, vodstvu šol in starših). Sodelujoči svetovalni delavci so si enotni, da so jasno opredeljeni cilji in skladna definicija ter terminologija vseživljenjske karierne orientaci-

povezanosti osebnostnega in socialnega ter kariernega razvoja posameznikov. Zaradi raznolikih pomenov kariernega razvoja v različnih teorijah pa nekateri avtorji (Bengtsson, 2011; Bergmo-Prvulovic, 2012) izpostavljajo, da v takih opredelitvah lahko prihaja do partikularnega razumevanja vloge vseživljenjske karierne orientacije kot mehanizma prilagajanja mladih trgu dela, ki ob strani pušča vzgojo avtonomnih in odgovornih državljanov. Kot navaja Gaber (2008), tudi v Sloveniji v preteklosti nismo ustrezno razumeli nasprotujoče in hkrati vzajemne narave instrumentalnega (na delo osredinjenega) izobraževanja ter neinstrumentalnega (na znanje in osebno izpopolnitev osredinjenega) izobraževanja. V prihodnosti bi zato morali oblikovati izobraževanje, ki bo ustrezno in vzajemno uresničevalo obe dimenziji in se bo lahko prilagajalo zahtevam globalnega trga dela, hkrati pa v celoti upoštevalo izkuš-

**Svetovalni delavci poudarjajo, da so skupni nacionalni cilji, k uresničevanju katerih bi bili zavezani vsi akterji, mnogo pomembnejši mehanizem uresničevanja sodobnih konceptov vseživljenjske karierne orientacije kot le spremenjeni standardi njenega izvajanja v posodobljenih programskih smernicah za delo svetovalne službe.**

je na nacionalni ravni zato za skladno delovanje vseh akterjev zaželeni in potrebni, skladno vključeni pa naj bodo v vse relevantne strateške, zakonske in operativne dokumente (vključno s Programskimi smernicami za delo svetovalne službe v osnovni in srednji šoli). Pri tem svetovalni delavci poudarjajo, da so skupni nacionalni cilji, k uresničevanju katerih bi bili zavezani vsi akterji, mnogo pomembnejši mehanizem uresničevanja sodobnih konceptov vseživljenjske karierne orientacije kot le spremenjeni standardi njenega izvajanja v posodobljenih programskih smernicah za delo svetovalne službe.

nje in znanje, ki so ključni za osebni in socialni razvoj posameznikov. Bistveni izziv pri konceptualnem umeščanju vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru tako ostaja, kako ustrezno povezati osebni, socialni in karierni razvoj otrok in mladostnikov ter s tem prispevati k iskanju dobrega v sodobni družbi.

## **Opolnomočenje akterjev za usklajeno delovanje na nacionalni in šolski ravni**

V zakonskih in operativnih dokumentih, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, je predvideno, da se svetovalna služba pri izvajanju vseživljenjske karierne orientacije povezuje z drugimi akterji v šolskem (vodstvo, učitelji, starši) in zunanjem okolju (Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje). V skladu z navedenimi formalnimi opredelitvami smo v razpravah s svetovalnimi delavci v projektu Career ugotovili, da svetovalni delavci tudi v praksi razumejo sebe v vlogi koordinatorjev vseživljenjske karierne orientacije. Kljub pomembni vlogi koordinatorstva poudarjajo, da niso edini in ključni akterji vseživljenjske karierne orientacije, ter izpostavljajo pomembno vlogo učiteljev,

Analiza (Štremfel in Lovšin, 2015b) razkriva, da je v posameznih strateških, zakonskih in operativnih dokumentih, ki usmerjajo in urejajo področje vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, dejansko mogoče zaslediti raznolike usmeritve, dejavnosti, cilje in terminološke opredelitve vseživljenjske karierne orientacije, ki le delno sledijo sodobnim teoretskim izhodiščem in konceptom vseživljenjske karierne orientacije. V pomanjkanju nacionalnih definicij je v nekaterih dokumentih zaslediti sklicevanje na opredelitev vseživljenjske karierne orientacije, kot je bila oblikovana v sklepih Sveta Evropske unije (2004).<sup>2</sup> Ta in drugi koncepti vseživljenjske karierne orientacije, ki jih v svojih opredelitvah navajajo institucije EU, izpostavljajo pomen

<sup>2</sup> Orientacija se v kontekstu vseživljenjskega učenja nanaša na vrsto aktivnosti, ki državljanom v vseh starostnih obdobjih in na kateri koli točki njihovega življenja omogočajo identifikacijo njihovih sposobnosti, kompetenc in interesov za sprejemanje odločitev na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica. Poleg tega jim omogoča vodenje lastnih življenjskih poti v učenju, delu in drugih okoljih, v katerih se teh kompetenc in sposobnosti naučijo in (ali) jih uporabljajo.

vodstva šole, staršev, vrstnikov in zunanjih institucij ter pomen njihovega usklajenega delovanja.

Analiza delovanja šolske svetovalne službe nakazuje, da učinkovito izvajanje njene koordinacijske vloge omejujejo: a) neustrezno opredeljeni standardi, ki bi svetovalni službi omogočili sistematično in celovito izvajanje dejavnosti v sodelovanju z drugimi akterji; b) nejasno formalno opredeljene vloge posameznih akterjev; c) neozaveščenost posameznih akterjev o ciljnih in pomenu vseživljenjske karierne orientacije za osebnostni, socialni in karierni razvoj mladih.

Po mnenju sodelujočih svetovalnih delavcev učitelji niso dovolj ozaveščeni in opolnomočeni za uresničevanje svoje vloge pomembnih odraslih pri vplivanju na osebnostni, socialni in karierni razvoj mladih. Delo s starši na področju karierne orientacije mladih je v slovenskih šolah (na podlagi trenutno veljavnih programskih smernic) osredinjeno predvsem na informiranje o možnostih in postopkih vpisa učencev in dijakov v nadaljnje izobraževalne programe. Vloga vodstva pri izvajanju dejavnosti vseživljenjske karierne orientacije na ravni šol se kaže v (pasivnem) potrjevanju proaktivnih predlogov svetovalne službe. Obremenitev svetovalne službe z vsebinami in deli, ki niso opredeljena v programskih smernicah, zmanjšuje obseg časa, ki bi ga svetovalni delavci lahko posvetili (tudi) dejavnostim vseživljenjske karierne orientacije. Delovanje številnih akterjev (npr. Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje) je odvisno od projektnega financiranja, ki ne zagotavlja kontinuirane podpore šolam pri uresničevanju dejavnosti vseživljenjske karierne orientacije. Znanstveno raziskovanje, ki bi svetovalno službo s podatki lahko podprlo pri avtonomnem načrtovanju osebnostnega, socialnega in kariernega razvoja mladih na ravni šol, v slovenskem prostoru ni dovolj razvito.

Odgovornost za karierno opolnomočenje mladih morajo po mnenju sodelujočih svetovalnih delavcev prevzeti vsi akterji: šolska svetovalna služba, učitelji vseh predmetov, starši oziroma družina in družba. Na področju izvajanja dejavnosti vseživljenjske karierne orientacije je koordinacijsko vlogo svetovalne službe smiselno dopolniti s podporno vlogo svetovalne službe pri ozaveščanju in opolnomočenju drugih akterjev za uspešno izvajanje dejavnosti vseživljenjske karierne orientacije. Pri tem je treba svetovalni službi zagotoviti ustrezne sistemske pogoje (standarde) ter primerne oblike profesionalnega razvoja na tem področju.

Smiselno je razviti in okrepiti izobraževanje ter usposabljanje vodstev šol za načrtovanje in izvajanje dejavnosti vseživljenjske karierne orientacije na ravni šol.

Učitelje je s sodelovanjem svetovalne službe smiselno podpreti pri razvoju socialnih in čustvenih kompetenc mladih kot podlage za razvijanje veščin načrtovanja in vodenja kariere. Smiselno je tudi razmisliti o načinu sodelovanja med svetovalno službo in starši v obliki sistematičnih in strukturiranih modelov izobraževanja o razvoju otrokove prihodnje kariere.

### Primerne vsebine, metode in pristopi vseživljenjske karierne orientacije

Kot smo že izpostavili vsebine osebnostnega in socialnega razvoja kot integralnega dela vseživljenjske karierne orientacije v praksah vseživljenjske karierne orientacije slovenskih šol niso popolnoma zastopane, ne vključujejo pa vseh sodobnih konceptov načrtovanja in vodenja kariere. Ovira sta siceršnja sistemska neurejenost vključevanja vsebin osebnostnega in socialnega razvoja po celotni vertikali osnovne in srednje

### V projektu Career smo ugotovili, da svetovalni delavci tudi v praksi razumejo sebe v vlogi koordinatorjev vseživljenjske karierne orientacije.

šole ter njihova navezava na karierni razvoj otrok in mladostnikov. Vsebine vseživljenjske karierne orientacije niso sistematično umeščene v učne načrte osnovnih in srednjih šol. Pri tem je mogoče zaslediti umanjkanje procesnih in metakognitivnih ciljev ter nizke taksonomske stopnje, ki ne usmerjajo v izkustveno učenje (Sentočnik, 2012a; 2012b). Ker učenci niso sistematično vpeljani v vsebine osebnostnega, socialnega in kariernega razvoja v prvih dveh triletnih osnovne šole, je v zadnjem triletnju osnovne šole in v srednji šoli pogosto težko pridobiti njihovo pozornost in motivacijo za vsebine vseživljenjske karierne orientacije. Svetovalni delavci zaznavajo, da starejšim učencem in dijakom primanjkuje veščin in izrazoslovja na tem področju.

Vsebine osebnostnega in socialnega razvoja je smiselno umestiti in ustrezno povezati s področjem vseživljenjske karierne orientacije. Pri tem je pomemben izziv kontinuirana in med posameznimi triletnji osnovne šole smiselno povezana obravnava vsebin. Navedeni izziv je mogoče povezati (vsaj) z dvema pristopoma.

Cilje na področju osebnostnega in socialnega razvoja mladostnikov je mogoče dosegati z načrtnim in usmerjenim spodbujanjem in zagotavljanjem participacije vseh učencev v učni proces in dejavnosti v šoli: razvijati je treba inkluzivno klimo v posameznih razredih in šoli oz. graditi učeče se skupnosti, uvajati aktivne me-

tode učenja, spodbujati sodelovalno učenje in razvijati strategije samoregulativnega učenja. Na podlagi teh mehanizmov bosta pouk in življenje v šoli odraščajočim učencem in dijakom zagotavljala pozitivne izkušnje za razvoj kompetenc, avtonomije in pripadnosti ter spodbudila krepitev njihovih »notranjih moči« za

## Otroci in mladostniki v procesu aktivnega učenja razvijajo ustrezne osebne in socialne kompetence, ki so nujne za uspešno spoprijemanje s težavami, z negotovostjo in s stresnimi okoliščinami na lastni izobraževalni in karierni poti ter v vsakdanjem življenju.

dejavno soočanje z izzivi prihodnosti. Otroci in mladostniki v procesu aktivnega učenja razvijajo ustrezne osebne in socialne kompetence, ki so nujne za uspešno spoprijemanje s težavami, z negotovostjo in s stresnimi okoliščinami na lastni izobraževalni in karierni poti ter v vsakdanjem življenju. Šolski prostor je smiselno odpreti za prepoznavanje možnosti za krepitev moči posameznika in spodbuditi prizadevanje pedagoških delavcev za opolnomočenje otrok in mladostnikov za avtonomno kreiranje pogojev dela in poklicnega delovanja v prihodnosti.

Poleg pristopov aktivnega učenja v dejavnosti na ravni šol kot ustrezen pristop opredeljujemo uvedbo predmeta z osrednjim namenom osebnega razvoja, ki bi od prvega razreda dalje poseben prostor znotraj šole namenjal spoznavanju sebe, svojih posebnosti, znanja, veščin, interesov in želja ter bi se v zadnjem triletnju razširil in bolj osredinil tudi na spoznavanje in raziskovanje mladostnikovih kariernih aspiracij ter ciljev in jasno sporočal pomembnost tega področja razvoja za posameznikovo življenje staršem ter širšemu družbenemu okolju.

## Izzivi vseživljenjske karierne orientacije v negotovih družbenih in gospodarskih razmerah

Poleg številnih izzivov, ki smo jih v prispevku že predstavili v sklopih Ustrezna konceptualizacija vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru in sprejemanje evropskih usmeritev, Opolnomočenje akterjev za usklajeno delovanje na nacionalni in šolski ravni ter Primerne vsebine, metode in pristopi vseživljenjske karierne orientacije, svetovalne delavce pri izvajanju vseživljenjske karierne orientacije pred dodatne izzive postavljajo tudi negotove

družbene in gospodarske razmere. Sodelujoči svetovalni delavci pri tem izpostavljajo:

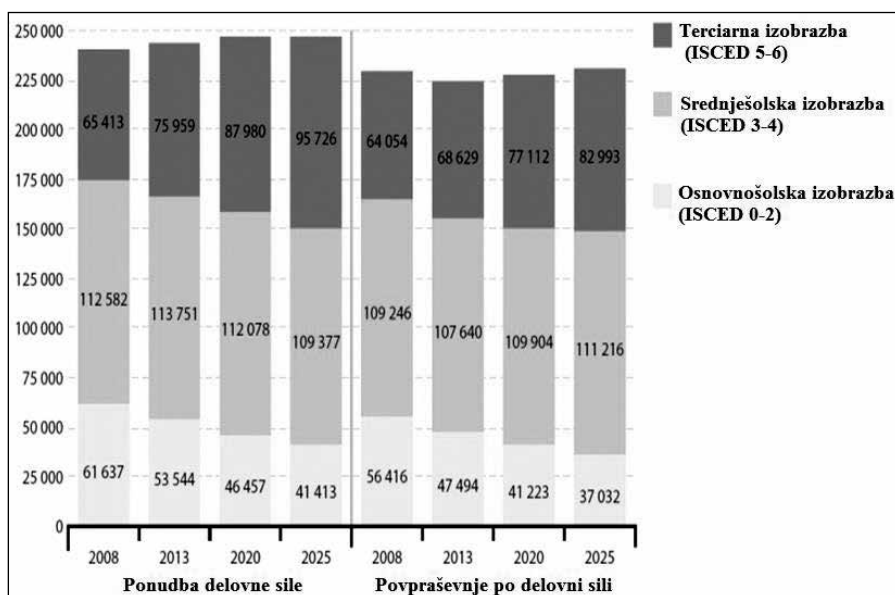
Pri poklicni/karierni vzgoji se svetovalni delavci predvsem v zadnjih letih soočajo z nekaterimi paradoksi, ko se učenci odločijo za poklic, za katerega svetovalni delavci vnaprej vedo, da z njim ne bodo dobili zaposlitve, hkrati pa se stiska svetovalnih delavcev kaže v tem, ko v trenutnih negotovih družbenih in gospodarskih okoliščinah ne morejo odgovoriti učencem, dijakom in njihovim staršem na vprašanje, kateri so (z vidika zaposljivosti)

najbolj obetajoči poklici. V času negotovosti na trgu delovne sile svetovalni delavci pri izvajanju vseživljenjske karierne orientacije več pozornosti namenjajo seznanjanju učencev z nedokončnostjo odločitev ter poudarjajo možnosti prehoda med šolami, možnosti menjave poklicev itd. Sodelujoči svetovalni delavci so si tudi enotni, da v času družbene in gospodarske krize postaja poznavanje sebe ter razvijanje močnih področij pri otrocih in mladostnikih še toliko pomembnejše. Na pomenu tako pridobiva osebni razvoj otrok in mladostnikov. V času omejenega števila delovnih mest pa postajajo poleg strokovnih znanj vedno pomembnejše tudi socialne kompetence in pomen njihovega razvoja v času šolanja.

Na ustreznost takšnega spremenjenega pristopa k vseživljenjski karierni orientaciji, kot so ga izpostavili svetovalni delavci, ter na neustreznost razumevanja vseživljenjske karierne orientacije zgolj v smislu prilagajanja trgu dela kažejo naslednji podatki na ravni Evropske unije. V letu 2010 je Evropska komisija v okviru delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2020 kot ciljno vrednost izpostavila »delež mladih, ki naj dosežejo terciarno raven izobrazbe, naj bo do leta 2020 40 odstotkov«. Navedeno ciljno vrednost je Evropska komisija utemeljila s predpostavko, da so visokošolsko izobraženi mladi bolj zaposljivi kot tisti z osnovnošolsko in srednješolsko izobrazbo. Podatki Evropskega centra za razvoj poklicnega usposabljanja (CEDEFOP) iz leta 2013 v preglednici 1 navedene predpostavke postavljajo pod vprašaj. Napovedi namreč prikazujejo, da naj bi bil razmik med ponudbo in povpraševanjem po delovni sili v letih 2020 in 2025 največji prav pri visokošolsko izobraženih, medtem ko naj bi zaposlenih s srednješolsko izobrazbo na trgu delovne sile primanjkovalo.

Nadalje svetovalni delavci ugotavljajo, da imajo negotove družbene in gospodarske razmere neposreden vpliv na odločitve učencev in dijakov glede izbire njihove nadaljnje izobraževalne in karierne poti. Svetovalni de-

Preglednica 1: Napoved ponudbe in povpraševanja po spretnostih na trgu delovne sile v Evropski uniji



Vir: CEDEFOP (2013).

lavci v zadnjih letih kot pomemben dejavnik odločitev tako prepoznavajo tudi socialne stiske družin: a) v nekaterih lokalnih okoljih se zmanjšuje vpis v šole zunaj lokalnega okolja zaradi stroškov, ki jih družinam prinaša takšno šolanje; b) nekateri starši, kljub prepoznanim sposobnostim, zaradi negotovih razmer v družini/družbi svoje otroke raje usmerijo v vpis v poklicno šolo, saj prevladuje mišljenje, da bodo tako hitreje prišli do poklica, kot če bi se vpisali na gimnazijo;<sup>3</sup> c) nekateri starši svoje otroke usmerijo k vpisu v poklicno šolo, ki omogoča pridobitev poklica, za katerega na trenutnem trgu delovne sile vlada največje povpraševanje.

Zaradi negotovih okoliščin svetovalni delavci zaznavajo tudi, da so učenci in dijaki vedno manj aktivni pri izbiri srednje šole in fakultete ter pasivno sledijo tja, kamor jih pritegne okolje: a) nekateri otroci in mladostniki odločitev prepuščajo staršem; b) učenci in dijaki pogosto izberejo šolo, ki jo je izbral njim bližnji vrstnik/prijatelj; c) pri odločitvi neaktivnih učencev imajo pomembno vlogo tudi (nekateri) srednje šole in fakultete, ki skušajo učence vedno bolj pritegniti z različnimi promocijami in ugodnostmi in ne z vsebinsko osredinjeno predstavitvijo programa. Sodelujoči svetovalni delavci pri učencih in dijakih na splošno zaznavajo pomanjkanje odgovornosti za svoje odločitve.

Negotovost razmer v nacionalnem okolju in globalizacijski trendi imajo poseben vpliv na izbiro nadaljnje izobraževalne poti v obmejnih lokalnih okoljih (predvsem v Pomurju in na Gorenjskem), kjer je zaznati povečan vpis v srednje šole v sosednji Avstriji. Pri tem za učence ni več primarna izbira poklica, temveč zasnova izobraževalnega sistema, urejenost trga delovne sile in zaslužek, ki ga prinaša delo v sosednji državi.

## Sklep

Vsako obdobje družbenega in gospodarskega razvoja s seboj prinaša številne osebne in profesionalne izzive. Na podlagi prispevku predstavljenih izzivov vseživljenjske karierni orientacije se zdi, da so se mladi, ki se v današnjem času odločajo za svojo nadaljnjo izobraževalno in karierno pot, znašli še v posebej nezavidljivem položaju. Dejstvo, da je vseživljenjski karierni orientaciji posebna pozornost namenjena v prednostnih nalogah MIZŠ za leto 2016 ter operativnem programu za izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014-2020, zato ni naključje.

V prispevku smo na podlagi izsledkov projekta CAREER in predvsem razprav s svetovalnimi delavci izpos-

<sup>3</sup> Na drugi strani je zaslediti vpliv družbenih sprememb, ki se povezujejo z upadom družbenega prirasta v Sloveniji. Ker v zadnjih letih gimnazije zaradi upada generacij niso imele omejenega vpisa, se je veliko učencev (ne glede na svoj uspeh v osnovni šoli) vpisalo na gimnazijo (pogosto tudi z neupoštevanjem nasveta svetovalnih delavk). Mnogi otroci nato zaradi prezahtevnosti programa gimnazije niso končali.

tavili pomen povezanosti osebnostnega, socialnega in kariernega razvoja pri opolnomočenju mladih za avtonomno delovanje v sodobni družbi in na trgu dela. Svetovalni delavci kot najpomembnejši akterji pri izvajanju vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru izpostavljajo številne izzive, s katerimi se vsakodnevno soočajo pri izvajanju te izredno pomembne naloge. Na podlagi predstavljenih izzivov in priporočil, ki smo jih identificirali in oblikovali v okviru projekta, lahko zagotovo trdimo, da zaznana visoka profesionalna drža in predanost svetovalnih delavcev pri obvladovanju takšnih izzivov ni dovolj. Ak-

tivacija in razvoj otrok in mladostnikov kot avtonomnih načrtovalcev svoje izobraževalne in karierne poti ter tvorcev nadaljnjega družbenega in gospodarskega razvoja je odgovornost nas vseh (celotnih aktivov šol, znanstvene in strokovne skupnosti ter javnopolitičnih odločevalcev). Bodimo s svojim tvornim multiprofesionalnim in medčloveškim sodelovanjem otrokom in mladostnikom zgled in naj bo vsak mladostnik, ki bo uspešno načrtoval in vodil svojo karierno pot, skupni uspeh vseh nas, ki smo ga na tej poti v skladu z našim skupnim poslanstvom podprli. <

## Viri in literatura

1. Ažman, T., in Rupar, B. (ur.) (2015). *Politike na področju vodenja kariere s priporočili*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
2. Bengtsson, A. (2011). European Policy of Career Guidance: the interrelationship between career self-management and production of human capital in the knowledge economy. *Policy Futures in Education*, letnik 9, št. 5, str. 616-627.
3. Bergmo-Prvulovic, I. (2012). Subordinating careers to market forces? A critical analysis of European career guidance policy. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, letnik 3, št. 2, str. 155-170.
4. Gaber, S. (2008). Snapshots of policymaking in a changing environment. V *ETF Yearbook 2008: Policy learning in action*. Torino: European Training Foundation.
5. Sentočnik, S. (2012). *Analiza učnih načrtov obveznih predmetov osnovne šole z vidika vseživljenjske karierne orientacije s priporočili*. Dostopno na [http://www.ess.gov.si/\\_files/3931/analiza\\_osnovna\\_sola.pdf](http://www.ess.gov.si/_files/3931/analiza_osnovna_sola.pdf) (15. 2. 2015).
6. Sentočnik, S. (2012b). *Analiza učnih načrtov obveznih predmetov v gimnaziji z vidika vseživljenjske karierne orientacije s priporočili*. Dostopno na [http://www.ess.gov.si/\\_files/3931/analiza\\_gimnazije.pdf](http://www.ess.gov.si/_files/3931/analiza_gimnazije.pdf) (15. 2. 2015).
7. Štremfel, U., Bezić, T., Bijuklić, I., Gril, A., Kelava, P., Klemenčič, P., Lovšin, M., Mlekuž, A., Rupar, B., Rutar Leban, T., in Vršnik Perše T. (2015). *Poročilo o ključnih ugotovitvah razprav »Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol*. Interno gradivo projekta CAREER. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
8. Štremfel, U. in Lovšin, M. (2015a). *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
9. Štremfel, U. in Lovšin, M. (2015b). Predgovor. V *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 3.
10. Štremfel, U. in Lovšin, M. (2015c). Uvod karierni ter osebni in socialni razvoj mladih v sodobnem družbenem, evropskem in nacionalnem kontekstu. V *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 11-21.
11. -. (2012). *Priporočilo za Priporočilo Sveta v zvezi z nacionalnim reformnim programom Slovenije za leto 2012 in mnenje Sveta o slovenskem programu stabilnosti za obdobje 2012-2015*. Bruselj: Evropska komisija.
12. -. (2015a). *Projekt Career. Zaključeni projekti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na <http://career.pei.si/viri/zakljuceni-projekti/> (20. 3. 2015).
13. -. (2015b). *Projekt Career. Strokovni posvet*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na <http://career.pei.si/dogodki/strokovni-posvet/> (20. 3. 2015).
14. -. (2015c). *Projekt Career. Regijski posveti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na <http://career.pei.si/dogodki/regijski-posveti/> (20. 3. 2015).
15. -. (2015). *Priporočila projekta CAREER za integracijo vsebin in dejavnosti vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na <http://career.pei.si/wp-content/uploads/sites/4/2015/05/priporocila.pdf> (20. 3. 2015).
16. -. (2014). *Operativni program za izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014-2020*. Ljubljana: Služba vlade RS za razvoj in evropsko kohezijsko politiko. Dostopno na <http://www.eu-skladi.si/kohezija-do-2013/ostalo/operativni-programi/op-2014-2020-december-konni> (30. 4. 2016).
17. -. (2004). *Draft resolution of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*. Bruselj: Svet Evropske unije.
18. -. (2014). *Nacionalni reformni program 2014-2015*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije. Dostopno na [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/nrp\\_2014\\_slovenia\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/nrp_2014_slovenia_sl.pdf) (3. 3. 2015).
19. -. (2016). *Dosežki 2015 in prednostne naloge 2016 po posameznih ministrstvih*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije. Dostopno na [http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/projekti/2016/prioritete/Dosezki\\_2015\\_in\\_prednostne\\_naloge\\_2016.pdf](http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/projekti/2016/prioritete/Dosezki_2015_in_prednostne_naloge_2016.pdf) (30. 4. 2016).



# Karierna orientacija

## Mnenje mladih v Sloveniji o šoli na začetku srednješolskega izobraževanja

MOJCA ŠTRAUS, Pedagoški inštitut  
mojca.straus@pei.si

---

● **Povzetek:** V raziskavi PISA se ob podatkih o dosežkih dijakin in dijakov na področjih bralne, matematične in naravoslovne pismenosti zbirajo tudi t. i. spremljajoči podatki o okoliščinah, v katerih se dijaki in dijakinje učijo, o njihovih navadah, mnenjih in stališčih. Nekatere od teh podatkov lahko razumemo tudi kot nekognitivne rezultate vzgojno-izobraževalnega procesa in se z njimi orientiramo pri svetovanju učenkam in učencem glede njihovega nadaljnega izobraževanja ter poklicne oziroma karierne orientacije. V prispevku predstavljamo podatke iz zadnje raziskave PISA 2012, ki nakazujejo mnenja mladih v Sloveniji ob vstopu v srednješolsko izobraževanje o možnostih za njihov uspeh v šoli, odnosih profesorjev do njih ter občutku pripadnosti šoli. Kljub splošno pozitivni izraženi naravnosti slovenskih dijakin in dijakov do šole, se med izobraževalnimi programi in med spoloma kažejo določene razlike, s čemer osvetljuje področja nekognitivnih vzgojno-izobraževalnih rezultatov, na katerih bi bilo mogoče iskati nove korake v izboljševanju šolskega svetovalnega dela.

**Ključne besede:** raziskava PISA, vzgoja in izobraževanje, nekognitivni rezultati.

## Opinions of Young People in Slovenia about School When Starting Secondary School

● **Abstract:** The PISA (Programme for International Student Assessment) research study collects data on the attainment of secondary school students in reading, mathematical and natural science literacy, and the so-called accompanying data on the circumstances under which the students are learning, and on their habits, opinions and attitudes. Some of these data can be viewed as noncognitive results of the educational process and can be used as guidance when counselling students on their further education and their vocational or career orientation. The paper presents data from the latest PISA 2012 research study, which indicate the opinions of young people in Slovenia when entering secondary school education about the chances of their success in school, about the attitudes of the professors towards them, and about the sense of affiliation with the school. Despite the generally positive attitude of Slovenian secondary school students towards school, certain differences have been revealed among educational programmes and between genders, which highlights the areas of noncognitive educational results that might provide new steps towards improving school counselling work.

**Key words:** PISA research study, education, noncognitive results.

### Uvod

Mednarodna raziskava PISA se je v zadnjem desetletju uveljavila za primerjave med državami glede pripravljenosti njihovih mladih približno ob koncu njihovega obveznega izobraževanja na življenje v odraslosti (OECD, 2012). Seveda od učenk in učencev, ki so pravkar končali obvezno izobraževanje, ne moremo pričakovati, da so se naučili že vse, kar bodo kot odrasli potrebovali, smiselno pa je od njih pričakovati temeljno znanje in spretnosti, da bodo lahko nadaljevali učenje in naučeno uporabili tudi v okoliščinah zunaj konteksta šolskega kurikulumuma (npr. OECD, 2012; Rychen, 2004). Vzgojno-izobraževalni sistem pri tem še vedno ostaja primarni mehanizem, v katerem z zastavljanjem ciljev, standardov znanja in uporabo ustreznih pristopov k poučevanju in svetovanju poskušamo izboljševati ravni znanja in spretnosti mladih.

Vzgojno-izobraževalne cilje oziroma rezultate lahko razumemo na več različnih načinov; ob tem, da stremimo k ustreznim ravnem spretnosti in znanja, je pri učencih pomembno oblikovati tudi druge značilnosti: od učnih navad, motivacije, odnosa, moralnih in etičnih principov do razvoja celostne osebnosti (npr. Gogala, 1966; Strmčnik, 2001). V zadnjem desetletju se pojavlja razumevanje vzgojno-izobraževalnih rezultatov kot koncepta, ki naj bi poleg znanja vključeval tudi druge prej omenjene dimenzije kot sestavne dele, zato te rezultate pogosto poimenujemo s pojmom kompetence (npr. Medveš, 2004; Rychen, 2004).

Učenci in učenke si razmišljanje o svoji prihodnosti in karierno orientacijo težko izoblikujejo sami brez

ustrezne pomoči staršev in šolskega okolja. Domače in šolsko okolje sta pomembna, ker si v njih učenke in učenci oblikujejo zaznave o lastni uspešnosti na različnih področjih ter na podlagi tega razvijajo motivacijo in odločitve o nadaljnjem življenju in delu (Ajzen, 1991, povzeto po OECD, 2012). Za svetovanje kot podporo pri opolnomočenju mladih na njihovi nadaljnji poti so tako pomembne tudi nekognitivne dimenzije vzgojno-izobraževalnih rezultatov. Primere teh rezultatov najdemo tudi v raziskavi PISA, ki omogoča celosten pregled stanja za celotno Slovenijo po različnih srednješolskih izobraževalnih programih in po spolu. V prispevku se bomo posvetili mnenjem, ki so jih mladi na začetku svojega srednješolskega izobraževanja v raziskavi izrazili o svojem učenju ter njihovem počutju v šoli.

### Opis podatkov in analiz

V prispevku bomo uporabili podatke iz zadnje mednarodne raziskave PISA iz leta 2012. Vprašalniki v raziskavi PISA so sestavljeni v skladu z vnaprej pripravljenimi izhodišči (OECD, 2012). Mnenja o šoli in počutju v njej so bila pridobljena tako, da so dijaki in dijakinje izrazili svoje (ne)strinjanje z vnaprej pripravljenimi izjavami o možnostih za uspeh v šoli, o odnosu profesorjev do njih ter o občutku pripadnosti šoli. Posamezne izjave so predstavljene v razdelku z rezultati.<sup>1</sup> Ker je slovensko srednješolsko izobraževanje organizirano v različne izobraževalne programe, bomo analize izvedli ločeno po teh programih: za gimnazijske programe, za programe strokovno-tehniškega srednjega izobraževanja (oznaka STSI) in za programe srednjega poklicnega

izobraževanja (oznaka SPI).<sup>2</sup> V raziskavi PISA 2012 je sodelovalo 928 dijakov in 1303 dijakinje (skupaj 2231) gimnazijskih programov, 1381 dijakov in 1143 dijakinje (skupaj 2524) programov STSI ter 1205 dijakov in 480 dijakinje (skupaj 1685) programov SPI.<sup>3</sup> Za analizo<sup>4</sup> odgovorov na izbrana vprašanja iz vprašalnika PISA 2012 za dijakinje in dijake smo izračunali odstotke odgovarjajočih, ki so se s postavkami strinjali,<sup>5</sup> po izobraževalnih programih in po spolu.

## Mnenja mladih v Sloveniji o šoli

Mnenje mladih o šoli in njihovo počutje v njej sta pomembna podlaga njihove uspešnosti. Kot prve predstavljamo odgovore mladih v prvih letnikih slovenskih srednjih šol o svojih pogledih na možnosti njihovega uspeha v šoli. V raziskavi PISA so bili podatki o tem zbrani preko (ne) strinjanja dijakinje in dijakov z izjavami, da če se bodo sami dovolj trudili, bodo uspešni, in da je uspeh odvisen od njih, po drugi strani pa, da so neuspešni kljub temu, da se učijo, da imajo preveč drugih težav, da bi se posvečali šolskemu delu, in da bi bilo bolje, če bi imeli druge profesorje. Stopnje strinjanja s temi izjavami predstavljamo v preglednici 1.

Skoraj vsi dijaki in dijakinje izražajo mnenje, da bodo s trudom lahko dosegli uspeh v šoli. Splošno gledano gimnazijci izražajo največ pozitivnega pogleda na svoje možnosti za uspeh v šoli v smislu, da menijo, da je

uspeh odvisen od njih, in vidijo manj ovir v družinskih obveznostih in drugih težavah ter samih profesorjih. Vendar pa nekateri gimnazijci tudi v tem vidijo ovire za svoj uspeh. V gimnazijah tako 12 odstotkov dijakinje in 16 odstotkov dijakov meni, da jim gre v šoli slabo, ne glede na to, ali se učijo za preizkuse. Približno tretjina zaradi družinskih obveznosti in drugih težav ne more veliko časa nameniti šolskemu delu, približno 40 odstotkov pa jih meni, da bi se v šoli bolj potrudili, če bi imeli druge profesorje.

V programih STSI mnenje, da obstajajo zunanje ovire za njihov uspeh v šoli, izraža še nekoliko več dijakinje in dijakov. Razlika med gimnazijskimi programi in programi STSI se pokaže še posebno pri odgovorih dijakov, predvsem pri izjavi, da jim gre v šoli slabo, ne glede na to, ali se učijo za preizkuse, in pri izjavi, da bi se bolj

Splošno gledano gimnazijci izražajo največ pozitivnega pogleda na svoje možnosti za uspeh v šoli v smislu, da menijo, da je uspeh odvisen od njih, in vidijo manj ovir v družinskih obveznostih in drugih težavah ter samih profesorjih.

potrudili, če bi imeli drugačne profesorje. S prvo izjavo se strinja več kot četrtina dijakov v programih STSI (27 odstotkov; za dijakinje je podatek 17 odstotkov), z drugo pa kar polovica teh dijakov (51 odstotkov; za dijakinje je podatek 43 odstotkov).

Še več zaznavanja tovrstnih ovir za svoj uspeh v šoli pa izražajo dijaki in dijakinje v programih SPI. Tudi v teh >

2 Po mednarodnih standardih v raziskavi PISA sodelujejo petnajstletni udeleženci in udeleženke v izobraževanju (OECD, 2014). V Sloveniji večina petnajstletnikov obiskuje srednješolske programe, ki se med seboj razlikujejo po temeljnih značilnostih in ciljih izobraževanja, zato je bil slovenski vzorec za raziskavo zasnovan tako, da so reprezentativno zastopani dijaki in dijakinje po teh izobraževalnih programih. V tem prispevku smo uporabili razširjene podatke PISA 2012 za Slovenijo, ki so reprezentativni za vse dijakinje in dijake prvega letnika srednjih šol, kar je bilo doseženo tako, da je bil vzorcu petnajstletnikov priključen dodatni vzorec dijakinje in dijakov prvega letnika, ki med izvajanjem raziskave niso bili stari petnajst let. Diakinje in dijaki v programih nižjega poklicnega izobraževanja sicer sodelujejo v raziskavi PISA, vendar zaradi skrajšanega časa sodelovanja v raziskavi ne odgovarjajo na celoten vprašalnik, zato v analize v tem prispevku niso vključeni.

3 V raziskavi PISA 2012 so bile uporabljene tri (prekrivajoče se) različice vprašalnika za dijake in dijakinje, zato sta na posamezno vprašanje odgovarjali po približno dve tretjini sodelujočih dijakinje in dijakov iz vsakega programa.

4 Za analize smo uporabili statistični paket SPSS 23.0 z dodatno uporabo aplikacije IDB Analyzer (IEA, 2016), kar je omogočalo izračun statističnih parametrov in njihovih populacijskih ocen s standardnimi napakami z uporabo ustreznih vzorčnih uteži in vseh petih ocen dosežka v zbirki podatkov PISA 2012. V interesu berljivosti v poglavju ne predstavljamo statističnih značilnosti, jih je pa mogoče pri izbrani stopnji tveganja ugotavljati z uporabo standardnih napak, ki so navedene v rezultatih.

5 Pri vseh izjavah so dijaki in dijakinje za svoj odgovor izbirali med štirimi možnostmi: *Popolnoma se strinjam*, *Strinjam se*, *Ne strinjam se* in *Sploh se ne strinjam*. Za analizo v prispevku smo prvi dve postavki združili v *Strinjam se* in zadnji dve postavki v *Ne strinjam se*, kar pomeni, da odstotki dijakov in dijakinje, ki jih v predstavljanih rezultatih navajamo, da se strinjajo s posamezno izjavo, združujejo odstotke tistih, ki so v izvirnem vprašalniku izbrali prvi odgovor, z odstotki tistih, ki so izbrali drugega.

### Preglednica 1: Odstotki dijakinj in dijakov prvih letnikov srednješolskih izobraževalnih programov, ki se strinjajo z izjavami o možnostih uspeha v šoli

		Gimnazija	STSI	SPI
Če se bom dovolj trudil/-a, bom v šoli uspešen/-na.	Dijakinje	98 <sup>(0,5)</sup>	99 <sup>(0,4)</sup>	96 <sup>(1,2)</sup>
	Dijaki	96 <sup>(0,7)</sup>	97 <sup>(0,7)</sup>	93 <sup>(1,1)</sup>
Od mene je odvisno, ali mi gre v šoli dobro ali slabo.	Dijakinje	94 <sup>(0,9)</sup>	96 <sup>(0,7)</sup>	96 <sup>(1,1)</sup>
	Dijaki	92 <sup>(1,1)</sup>	93 <sup>(0,9)</sup>	87 <sup>(1,5)</sup>
Če bi želel/-a, bi se v šoli dobro izkazal/-a.	Dijakinje	90 <sup>(1,2)</sup>	88 <sup>(1,3)</sup>	87 <sup>(2,2)</sup>
	Dijaki	89 <sup>(1,5)</sup>	87 <sup>(1,2)</sup>	81 <sup>(1,7)</sup>
V šoli mi gre slabo, ne glede na to, ali se učim za preizkuse.	Dijakinje	12 <sup>(1,4)</sup>	17 <sup>(1,6)</sup>	26 <sup>(3,3)</sup>
	Dijaki	16 <sup>(1,5)</sup>	27 <sup>(1,8)</sup>	40 <sup>(2,4)</sup>
Zaradi družinskih obveznosti in drugih težav ne morem veliko časa nameniti šolskemu delu.	Dijakinje	27 <sup>(1,9)</sup>	32 <sup>(1,9)</sup>	43 <sup>(4,2)</sup>
	Dijaki	33 <sup>(2,8)</sup>	40 <sup>(2,2)</sup>	47 <sup>(2,1)</sup>
Če bi imel/-a drugačne profesorje/-ice, bi se v šoli bolj potrudil/-a.	Dijakinje	38 <sup>(2,1)</sup>	43 <sup>(1,7)</sup>	42 <sup>(3,4)</sup>
	Dijaki	42 <sup>(2,1)</sup>	51 <sup>(2,1)</sup>	55 <sup>(1,9)</sup>

Opomba: V oklepajih so standardne napake ocen odstotkov.  
Vir: PISA 2012

programih mnenje, da jim uspeh v šoli preprečujejo navedene ovire, izraža več dijakov kot dijakinj. Tako se na primer več kot polovica (55 odstotkov) dijakov v programih SPI strinja z izjavo, da bi se v šoli bolj potrudili, če bi imel drugačne profesorje, 40 odstotkov pa se jih strinja z izjavo, da jim gre v šoli slabo, ne glede na to, ali se učijo za preizkuse. S temi izjavami se strinja precej manj dijakinj v teh programih (42 odstotkov dijakinj se strinja, da bi se bolj potrudile, če bi imele druge profesorje, in 26 odstotkov se jih strinja, da jim gre v šoli kljub učenju slabo).

Iz same izjave, da če bi imeli drugačne profesorje, bi se v šoli bolj potrudili, ne moremo sklepati, kaj v zvezi

jih zanima njihovo počutje. Mednarodno primerjalno so ti rezultati za Slovenijo med najnižjimi od sodelujočih držav v raziskavi PISA 2012 (OECD, 2013). Pri tem slovenski dijaki in dijakinje od drugih držav odstopajo predvsem pri izjavi, da večino profesorjev zanima, ali se dobro počutijo. V preglednici 2 predstavljamo odgovore za ta sklop izjav po posameznih izobraževalnih programih.

Za vse izjave v preglednici 2 sicer velja, da se z njo strinja večina dijakinj in dijakov posameznih programov. Da se dobro razumejo s profesorji, izraža najmanj tri četrtine dijakinj in dijakov po teh skupinah, da jih obravnavajo pravično, pa zaznava nekoliko več gimnazijcev in še najmanj to zaznava dijaki v programih SPI. Da so slišani in od profesorjev dobijo pomoč, se strinja od dve tretjini do tri četrtine dijakinj in dijakov. Najmanj pozitivnih odgovorov je pri izjavi, da ve-

### Dijaki in dijakinje ovire za svoj uspeh in dobro počutje v šoli vidijo (tudi ali predvsem) v pristopih profesorjev do njih.

čino profesorjev zanima, ali se dijaki dobro počutijo. Zanimivo je, da se s to izjavo najmanj strinjajo dijakinje gimnazijskih programov, najbolj pa dijakinje in tudi dijaki v programih SPI. Primer te izjave je zato nekoliko poseben. Medtem ko so rezultati pri drugih izjavah med programi približno podobni ali pa so višji v gimnazijskih programih ter nižji v programih STSI in SPI, je pri tej izjavi obratno; največ pozitivnih odgovo-

ri so pri tej izjavi obratno; največ pozitivnih odgovo-

**Preglednica 2: Odstotki dijakinj in dijakov prvih letnikov srednješolskih izobraževalnih programov, ki se strinjajo z izjavami o odnosu profesorjev do njih**

		Gimnazija	STSI	SPI
Dijaki/-inje se dobro razumejo z večino profesorjev/-ic.	Dijakinje	82 (1,6)	82 (1,5)	76 (3,0)
	Dijaki	84 (1,9)	80 (1,6)	79 (1,9)
Večina profesorjev/-ic me obravnava pravično.	Dijakinje	81 (1,8)	77 (1,7)	75 (2,9)
	Dijaki	80 (1,7)	75 (1,6)	70 (2,1)
Če potrebujem dodatno pomoč, mi jo moji profesorji/-ice ponudijo.	Dijakinje	75 (1,7)	71 (2,0)	77 (2,8)
	Dijaki	76 (2,0)	73 (1,8)	73 (1,8)
Večina mojih profesorjev/-ic pozorno posluša, kaj jim hočem povedati.	Dijakinje	71 (1,7)	68 (2,2)	73 (3,0)
	Dijaki	76 (2,1)	66 (1,8)	68 (2,1)
Večina profesorjev zanima, ali se dijaki/-inje dobro počutijo.	Dijakinje	53 (1,8)	56 (2,0)	68 (3,3)
	Dijaki	60 (2,4)	59 (1,9)	66 (2,2)

Opomba: V oklepajih so standardne napake ocen odstotkov.  
Vir: PISA 2012

rov je v programih SPI in najmanj v gimnazijah. Zanimivo je tudi, da se pri tej izjavi pokaže največja razlika v odgovorih med spoloma (7 odstotnih točk v gimnazijah). Če to izjavo povežemo z izjavo iz preglednice 1, da bi se bolj potrudili, če bi imeli drugačne profesorje, lahko razumemo, da dijaki in dijakinje ovire za svoj uspeh in dobro počutje v šoli vidijo (tudi ali predvsem) v pristopih profesorjev do njih.

V zadnjem delu pogledjmo še tretji sklop podatkov, ki naslavlja občutek dijakinj in dijakov o pripadnosti njihovi šoli. Podatki so bili zbrani preko (ne)strinjanja z izjavami o tem, da se v šoli počutijo povezani s prijatelji in so s šolo zadovoljni ali pa se počutijo odrinjeni in osamljeni. Rezultate predstavljamo v preglednici 3. Velika večina dijakinj in dijakov je odgovorila, da v šoli z lahkoto sklepajo prijateljstva, čutijo pripadnost do šole, jih imajo drugi dijaki radi in so v šoli srečni ter na splošno zadovoljni s svojo šolo. Pozitivno se je na te izjave odzvalo najmanj po tri četrtine dijakinj in dijakov v gimnazijah ter programih STSI. Tudi dijaki in dijakinje v programih SPI so odgovorili večinoma pozitivno, pri tem je najnižji odstotek strinjanja dijakov v programih SPI pri izjavi, da so v šoli srečni (68 odstotkov). Pri tej izjavi je v odgovorih najvišja razlika med spoloma; dijakinje v programih SPI bolj izražajo, da so v šoli srečne (83 odstotkov), v drugih programih pa so odgovori bolj pozitivni in so obenem med spoloma manjše razlike.

V spodnjem delu preglednice so izjave, ki naslavlja slabo počutje v šoli, ko se dijak ali dijakinja počuti od-

več, izločenega ali osamljenega. S temi izjavami se je v gimnazijah strinjalo manj kot desetina tako dijakov kot dijakinj, pa tudi manj kot desetina dijakinj v programih STSI. Med dijaki v programih STSI jih je strinjanje izrazilo od 11 do 15 odstotkov. Da predvsem dijaki v programih SPI v šoli niso srečni, pritrjuje tudi stopnja njihovega strinjanja, da se v šoli počutijo čudno in odveč, izločeni in osamljeni. V programih SPI je teh odgovorov največ, pri dijakinjah od 11 do 14 odstotkov (gledano po izjavah), pri dijakih pa kar od 19 do 26 odstotkov. Kar četrtina dijakov v programih SPI torej izrecno izraža slabo počutje v svoji šoli. Zdi se, da se šibkejši dijaki, ki praviloma obiskujejo programe SPI, izrazito manj dobro počutijo v svojih šolah kot dijakinje v programih SPI in tudi dijaki in dijakinje v drugih programih.

Vendar po drugi strani najvišji odstotek prav dijakov v programih SPI izraža strinjanje z izjavo, da je v šoli vse idealno (58 odstotkov), medtem ko dijaki in dijakinje v gimnazijah in programih STSI tega izražajo precej manj. Za to (vsaj navidezno) protislovje bi bilo treba poiskati dodatne odgovore, pri čemer pomembno vlogo igra tudi šolsko svetovalno delo.

## Povzetek in razprava

Kako dijaki in dijakinje razmišljajo o sebi in čutijo, je pomemben napovednik njihovega odločanja in delovanja pri soočanju z različnimi okoliščinami (Bandura, 1977, povzeto po OECD, 2012). V prispevku smo z uporabo podatkov zadnje raziskave PISA iz leta 2012 >



**Preglednica 3: Odstotki dijakinj in dijakov prvih letnikov srednješolskih izobraževalnih programov, ki se strinjajo z izjavami o svojem občutku pripadnosti šoli**

		Gimnazija	STSI	SPI
V šoli z lahko sklepam prijateljstva.	Djakinje	92 (1,0)	91 (1,1)	88 (2,6)
	Dijaki	93 (1,0)	92 (1,0)	86 (1,7)
Čutim pripadnost do te šole.	Djakinje	88 (1,3)	85 (1,7)	77 (2,9)
	Dijaki	84 (1,7)	82 (1,3)	72 (1,6)
Zdi se mi, da me imajo drugi dijaki/-inje radi.	Djakinje	92 (1,2)	87 (1,4)	88 (2,1)
	Dijaki	91 (1,3)	87 (1,3)	78 (1,6)
Zadovoljen/-na sem s svojo šolo.	Djakinje	88 (1,4)	87 (1,3)	83 (2,7)
	Dijaki	87 (1,5)	81 (1,5)	77 (1,8)
V šoli sem srečen/-na.	Djakinje	82 (1,6)	80 (1,6)	83 (2,3)
	Dijaki	78 (1,8)	75 (1,6)	68 (1,8)
V moji šoli je vse idealno.	Djakinje	35 (1,7)	43 (2,0)	54 (3,6)
	Dijaki	41 (2,4)	47 (1,9)	58 (1,9)
V svoji šoli se počutim čudno in odveč.	Djakinje	6 (1,0)	8 (1,2)	14 (2,2)
	Dijaki	8 (1,3)	13 (1,1)	26 (1,5)
Počutim se izločenega (ali izobčenega).	Djakinje	5 (1,0)	6 (0,9)	14 (2,1)
	Dijaki	8 (1,1)	15 (1,2)	26 (1,4)
V šoli sem osamljen/-a.	Djakinje	4 (0,8)	6 (0,8)	11 (1,9)
	Dijaki	6 (1,1)	11 (1,2)	19 (1,6)

Opomba: V oklepajih so standardne napake ocen odstotkov.  
Vir: PISA 2012

ugotavljali, kako mladi v Sloveniji, ki so pravkar vstopili v srednješolsko izobraževanje, gledajo na možnosti za svoj uspeh v šoli, zaznavajo odnose profesorjev do njih in čutijo pripadnost šoli. Pomen teh konceptov je ne le v tem, da predstavljajo podlago za uspeh na področjih, ki se v šoli ocenjujejo, ampak tudi kot pomemben del vzgojno-izobraževalnih ciljev samih po sebi.

Kot glavno ugotovitev te analize lahko predstavimo, da večina dijakinj in dijakov izraža pozitivne poglede na možnosti za svoj uspeh v šoli, pozitivne zaznave o odnosu profesorjev do njih in občutke pripadnosti svoji šoli. Največjo stopnjo pozitivnih odgovorov so navajali dijaki in dijakinje v gimnazijah, nekoliko manj v programih SPI, najmanj strinjanja s predlaganimi izjavami pa izražajo dijaki in dijakinje v programih SPI. Ob tem dijakinje v teh programih izražajo precej bolj pozitivne odgovore v primerjavi z dijaki; razlike v odgovorih so med spoloma največje v programih SPI. Ob tem se od-

pira morda pomembno vprašanje o izvoru teh razlik, ki bi lahko izhajale tudi iz same zasnove srednješolskih izobraževalnih programov v Sloveniji.

Kljub temu da večina dijakinj in dijakov izraža pozitivno mnenje o šoli, primerjave z drugimi državami v raziskavi PISA 2012 pokažejo, da so odgovori v Sloveniji relativno nizki; občutek pripadnosti šoli je približno v povprečju OECD, zaznava odnosa profesorjev pa med najnižjimi (OECD, 2013XX). Pojasnila za to razmeroma nizko raven pozitivnega odnosa do šole in zaznave počutja v njej med slovenskimi petnajstletniki se kažejo tudi v ugotovitvah regijskih posvetov projekta Career (Štremfel idr., 2015). Po mnenju sodelujočih svetovalnih delavcev slovenskih osnovnih in srednjih šol nekognitivnim vsebinam v slovenski šoli ni namenjene dovolj pozornosti, predvsem zaradi pomanjkanja časa ter storilnostne naravnosti slovenske šole, ki pogosto zanemara čustveni in socialni razvoj otrok.

Udeleženci posvetov so menili tudi, da je dodatna ovira sistemska neurejenost vključevanja sicer pomembnih vsebin osebnostnega in socialnega razvoja učenk in učencev, ki bi morale biti razporejene po celotni vertikali vzgoje in izobraževanja ter navezane na vseživljenjsko karierno orientacijo. Poudarjeno je bilo, da sta vseživljenjska orientacija in njihova vloga pri njenem razvijanju med učitelji pogosto razumljeni preozko. Vloga (vseh) učiteljev je ključna, saj bi ti morali nekognitivne vsebine in še posebno vsebine za podporo vseživljenjski karierni orientaciji vključevati v poučevanje predmeta. Vloga svetovalnih delavcev pri tem pa bi bila postaviti okvir skupnega delovanja vseh učiteljev (prav tam).

Analiza v tem prispevku je seveda omejena zaradi obravnave le nekaj kazalnikov iz raziskave, ki vklju-

čuje le del populacije šolajočih se otrok in mladostnikov. Tako smo lahko predstavili le delno sliko o stanju in nujnem povečanju prizadevanja za opolnomočenje učenk in učencev na njihovi nadaljnji izobraževalni in karierni poti. Za nadaljnje raziskovanje bi bilo

**Vloga (vseh) učiteljev je ključna, saj bi ti morali nekognitivne vsebine in še posebno vsebine za podporo vseživljenjski karierni orientaciji vključevati v poučevanje predmeta. Vloga svetovalnih delavcev pri tem pa bi bila postaviti okvir skupnega delovanja vseh učiteljev.**

pomembno raziskati še druge dejavnike in njihovo medsebojno povezanost kot tudi povezanost s kognitivnimi dosežki, dodatno pa bi okvir določale mednarodne primerjave, še posebej z državami, po katerih se želimo zgledovati pri oblikovanju smernic šolskega svetovalnega dela. <

## Literatura in viri

1. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, str. 179-211.
2. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
3. Gogala, S. (1996). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
4. Medveš, Z. (2004). Kompetence - razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. V *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9-14.
5. Rychen, D. S. (2004). Key competencies for all: an overarching conceptual frame of reference. V D. S. Rychen in A. Tiana (ur.). *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience*. Pariz: UNESCO, str. 5-34.
6. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje didaktične teme*. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
7. Štremfel, U., Bezić, T., Bijuklič, I., Gril, A., Kelava, P., Klemenčič, P., Lovšin, M., Mlekuž, A., Rupar, B., Rutar Leban, T., in Vršnik Perše, T. (2015). *Poročilo o ključnih ugotovitvah razprav »Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol. Interno gradivo projekta CAREER*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
8. --. (1996). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
9. --. (2016). *IDB Analyzer*. IEA. Dostopno na <http://www.iea.nl/data.html> (28. 2. 2016).
10. --. (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Pariz: OECD Publishing.
11. --. (2012). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, reading, science, problems solving and financial literacy*. Pariz: OECD Publishing.
12. --. (2013). *PISA 2012 Results: Ready to learn: Student's engagement, drive and self-beliefs. Volume III*. Pariz: OECD.
13. --. (2014). *PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.

# Karierna orientacija

Posodabljanje Programskih smernic za delo šolske svetovalne službe na področju karierne orientacije učencev in vpliv predvidenih posodobitev na prakso

MAJA GORENC ŠULC, Osnovna šola Podbočje  
maja.gorenc-sulc@guest.arnes.si

---

● **Povzetek:** Razmere na trgu dela so danes močno zaostrene. Mnogi mladi po končanem izobraževanju ostajajo brez zaposlitve ali so ujeti v začarani krog negotovih zaposlitev, zaposlitev za določen čas, s tem pa v negotov socialni in ekonomski položaj. Odločitev o nadaljnjem izobraževanju zahteva od mladostnikov veliko mero odgovornosti, zato je pomembno, da mladostnik sprejme tovrstno odločitev postopoma, da pred tem pozna svoje želje, interese in življenjske cilje. Pri spoznavanju vseh teh dejavnikov mu mora stati ob strani tudi šolska svetovalna služba. Šolski svetovalni delavci so običajno tisti, ki se na šolah največ ukvarjajo s karierno orientacijo. Zapisano jo imajo kot eno

izmed temeljnih področij dela v Programskih smernicah za delo svetovalne službe v osnovni in srednji šoli (2009). V letošnjem letu poteka proces posodabljanja programskih smernic. Kako se programske smernice implementirajo v praksi?

**Ključne besede:** posodobitve, šolska svetovalna služba, karierna orientacija, programske smernice.

Modernisation of Programme Guidelines for the Practice of the School Counselling Service in the Field of the Career Orientation of Students and the Impact of the Foreseen Modernisations on Practice

● **Abstract:** Today, the labour market conditions are highly strained. After finishing their education, many young people remain unemployed or trapped in a vicious circle of unsteady jobs and employment for a fixed period of time, and, consequently, in an uncertain social and economic position. The decision on further education requires a great deal of responsibility from adolescents, which is why it is important that an adolescent makes such a decision gradually, after becoming aware of his/her desires, interests and life goals. When getting to know all of these factors, the school counselling service must offer him/her support. Of all the staff at the school, school counsellors are usually the most involved in career orientation. The latter is even included in the Programme Guidelines for the Practice of the Counselling Service in Primary and Secondary School (2009) as one of their basic areas of work. This year, the process of modernising the programme guidelines is underway. How are the programme guidelines being implemented in practice?

**Key words:** modernisations, school counselling service, career orientation, programme guidelines.

## Uvod

S karierno orientacijo začinjamo zgodaj. Že v vrtcu se otroci igrajo v igralnih kotičkih, v katerih se odvijajo razne igre vlog poklici (prodajalec, učitelj, zdravnik, frizer, kuhar idr.). Otroke pogosto opazujemo pri igri in jih sprašujemo: »Kaj boš, ko boš velik/-a?« Proti koncu osnovnošolskega izobraževanja pa so starši in učenci zares postavljeni pred pomembno vprašanje: »Kam naprej?«

Skozi vse šolsko obdobje učencem z obiski podjetij predstavljamo različne poklice. Raznolikost srednješolskih programov je velika, otrokovi interesi pa mnogokrat še nejasni. Učenci svetovalnim delavcem postavljajo vprašanja, kot so: na katero šolo naj se vpišem, da bom imel dobre možnosti za nadaljnje izobraževanje, kateri poklic naj izberem, da bom dobil službo ipd. Na ta vprašanja jim sicer nihče ne more dati zadovoljajočih odgovorov, saj nihče ne ve, kako se bosta v prihodnosti razvijala ekonomija in trg dela. Nihče ne more napovedati, kateri poklici bodo v prihodnosti še obstajali in kateri novi se bodo pojavili.

Kakšno vlogo imajo torej pri karierni orientaciji vzgojno-izobraževalne organizacije? Šole se dobro zavedajo, da sta dobra izobrazba in strokovna usposobljenost pomembna elementa na trgu delovne sile. S pomočjo pri dobrem osebnostnem in socialnem razvoju ter karierni orientaciji se bodo učenci lažje odločali med široko ponudbo izobraževalnih programov.

## Predlogi posodobitev in dopolnitev programskih smernic za delo svetovalne službe v osnovni in srednji šoli za karierno orientacijo

V šolskem letu 2015/16 potekajo aktivnosti na področju posodobitve in dopolnitve programskih smernic za delo svetovalne službe v osnovni in srednji šoli za karierno orientacijo. Predlagane smernice med drugimi temeljijo na izhodiščih in ugotovitvah projekta CAREER - Opolnomočimo mlade na njihovi karierni poti (CAREER, 2014-2015).

Med pregledom strokovne literature naletimo na različna poimenovanja: poklicna vzgoja, poklicna orientacija, zaposlitvena orientacija, izobraževalna orientacija, poklicno usmerjanje idr. V predlogu programskih smernic za svetovalno službo v osnovni šoli (1999, 2008) je uporabljen izraz poklicna orientacija, po predlogu posodobljenih programskih smernic (2015) pa se uporablja izraz karierna orientacija. Menim, da različni pojmi pomenijo različno razumevanje, zastavljene cilje, vsebine in načine dela. Zamenjava terminologije je pomembna, ker sodobno pojmovanje vloge karierne orientacije ne pomeni več samo svetovanja za ustrežnejšo odločitev, ampak se tudi s podporo šolske svetovalne službe učenec usposobi za samostojno načrtovanje in vodenje kariere, >

kar bo moral početi ves čas svojega izobraževanja in dela.

Karierna orientacija je vseživljenjski proces, zgodnja karierna orientacija učencev v osnovni šoli lahko pripomore k zrelejši odločitvi pri izbiri izobraževalnega programa oz. poklicne poti. Karierna orientacija je pomembna naloga vseh strokovnih delavcev v vrtcih in šolah (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja). Zato proces karierne orientacije ni le v domeni šolskih svetovalnih delavcev, Zavoda RS za

## Karierna orientacija je vseživljenjski proces, zgodnja karierna orientacija učencev v osnovni šoli lahko pripomore k zrelejši odločitvi pri izbiri izobraževalnega programa oz. poklicne poti.

zaposlovanje ali/in staršev, temveč so oziroma morajo biti vanj vključeni vsi učitelji, ki opravljajo pedagoško delo z učenci (Juriševič idr., 2008). Tudi Bijuklič (2015) ugotavlja, da pri vseživljenjski karierni orientaciji ne gre za zgolj za izbiro poklica, temveč gre predvsem za razvijanje veščin in drže, ki narekujejo, kako ravnati, se odzivati in upravljati samega sebe, skratka, kako živeti karierni način življenja, da bi to bilo učinkovito in uspešno.

## Osebni in socialni razvoj učencev oz. dijakov ter karierna orientacija

V vrtcih, osnovnih in srednjih šolah so poleg učiteljev tudi svetovalni delavci zadolženi, da pomagajo otrokom odkrivati njihove cilje, želje, sposobnosti, zmožnosti, interese in razvijati znanja, vrednote in veščine, ki jih bodo potrebovali in jih znali uveljaviti tako v procesu šolanja kot na trgu dela.

»Karierna orientacija v osnovni in srednji šoli temelji na spodbujanju in podpori celostnega osebnostnega (kognitivnega, emocionalnega, vrednotnega) in socialnega razvoja učenca oz. dijaka ali vajenca (sodelovalne in komunikacijske veščine), ki mu, v skladu z njegovimi razvojnimi značilnostmi, zmožnostmi, interesi in cilji, omogoča ozaveščeno, avtonomno in odgovorno izbiro poklicne in izobraževalne poti oz. osebne kariere. Opolnomočenje učencev oz. dijakov in vajencev za samostojno in odgovorno (avtonomno) načrtovanje in vodenje kariere je torej temeljni cilj dejavnosti karierne orientacije v osnovni in srednji šoli.« (Predlog posodobitve programskih smernic, 2015)

## Vloga šolske svetovalne službe pri osebnotnem in socialnem razvoju ter karierni orientaciji

Naloga svetovalne službe je, da zagotovi vsem učencem dostop do informacij, ki jih potrebujejo za odločitve o nadaljnjem izobraževanju in izbiri poklica. Dostopnost zagotavljamo s pomočjo različnih informacijskih medijev v okviru šolske knjižnice in drugih, vsem dostopnih aktualnih informacijskih mest (pano-

ji, table, to so t. i. poklicni oziroma karierni koticiki). Svetovalna služba lahko izvede anketo o izobraževalnih in poklicnih namerah učencev zaključnega razreda in vsakemu učencu naj omogoči vsaj en svetovalni, individualni pogovor pred zaključkom

osnovne šole. To poteka običajno v devetem razredu, po potrebi tudi prej. Odločitev za tak pogovor je za učenca prostovoljna. Svetovalna služba sodeluje z vodstvom šole tudi pri načrtovanju strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na področju poklicne vzgoje ter vodi koordinacijo povezovanja s srednjimi šolami (informativni dnevi in drugi stiki med osnovnimi in srednjimi šolami). Svetovalni delavci seznanijo učence s spletnimi stranmi, na katerih najdejo koristne informacije o izobraževalnih programih.

Učenci imajo tudi možnost, da informacije pridobivajo osebno od šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev. Svetovalni delavci s pomočjo podjetij in drugih institucij na trgu dela koordinirajo obiske v podjetjih in pri drugih delodajalcih, tematskih razstav, delavnic, sejmov ipd., organizirajo in koordinirajo predavanja in pogovore z zunanjimi strokovnjaki, s predstavniki posameznih poklicev, s poklicnimi svetovalci Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje in drugimi, izvajajo predavanja oz. delavnice za učence in starše (najkasneje v osmem in devetem razredu) ter omogočajo individualno svetovanje, ki ga običajno izvedejo vsaj pred informativnim dnem v devetem razredu.

V predlogu posodobitev programskih smernic (2015), ki se nanašajo na svetovalno delo z učenci in z učitelji, so programske smernice dopolnjene z razvojnim in preventivnim svetovalnim delom na področju karierne orientacije: izkustvene in druge aktivne oblike učenja za spoznavanje svojih osebnih in socialnih značilnosti, izobraževalnih in poklicnih ciljev, razvijanje veščin za reševanje dilem in za odločanje v procesu izbire izobraževalne in poklicne poti. Priporoča se tudi načrtno in sistematično spodbujanje osebnega, socialnega in kariernega razvoja učencev, spremljanje in vrednotenje napredka na področju učenja ter na



področju načrtovanja in vodenja kariere (npr. uvedba kariernega portfolia).

V predlogu posodobitev je priporočena tudi izvedba predavanj in delavnic za starše s tematiko povezanosti osebnega in socialnega razvoja s kariernim razvojem, o vplivih ožjega družinskega in širšega družbenega okolja na odločanje za poklic in izbiro izobraževalnega programa oz. na načrtovanje in vodenje kariere.

Poglavje sodelovanja z vodstvom šole je dopolnjeno z načrtovanjem in izvedbo stalnega strokovnega izobraževanja učiteljev za sistematično in ciljno usmerjeno spodbujanje osebnega in socialnega razvoja v inkluzivnem učnem okolju ter za krepitev aktivnih oblik učenja in sprotne spremljanja napredovanja učencev na področju osebnega in socialnega razvoja ter za načrtovanje in vodenje kariere.

## Vloga šolske svetovalne službe pri telesnem, osebnem ter socialnem razvoju in karierni orientaciji učencev v praksi

Za ozaveščeno odločitev glede ustreznega izobraževalnega programa in srednje šole je najbolj pomembno spoznavanje samega sebe; bodoči srednješolec si mora odgovoriti na nekaj vprašanj. Svetovalni delavci na osnovnih šolah učence spodbujajo k razmišljanju o sebi, tako da ti izpolnjujejo delovne liste, sodelujejo v parih, skupinah, igrajo igro vlog, izdelujejo plakate, se pogovarjajo o svojih interesih ipd. Učenci tako razmišljajo o sebi - ugotavljajo, kaj jih bolj zanima: praktično delo, tehnika, informatika, raziskovanje, ideje, ustvarjanje, osebe, komunikacija, vodenje, organizacija, podatki in predpisi. Razmišljajo o svojih zmožnostih, fizičnih sposobnostih (telesna spretnost, ročne spretnosti, zmožnost hitrega reagiranja v nepredvidljivih okoliščinah), perceptivnih sposobnostih (vid, sluh, vonj, okus, ravnotežje), miselnih sposobnostih (besedne, matematične, spomin, prostorska predstavljalnost, sposobnost reševanja problemov). Seveda pa je pomembno tudi ozaveščanje o lastnem znanju, tako o znanju, pridobljenem v šoli v okviru različnih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti (redni pouk, dodatni pouk, interesne dejavnosti, krožki, idr.), kot tudi o znanju, usvojenem zunaj šole (samostojno učenje, dejavnosti v prostem času - tečaji, hobiji, delovanje v društvih, vzporedno

šolanje). Svetovalni delavci svetujejo učencem, naj se vključujejo v krožke in interesne dejavnosti, pri katerih bodo spodbujali sposobnosti, ki jim bodo prišle prav pri nadaljevanju šolanja ali pri opravljanju zelenega poklica. Pomembne so tudi pridobljene učne in delovne navade (domači urnik, prostor, čas, razpored snovi, učni pripomočki, domača opravila, skrb za zdravo telo itd.).

Svetovalni delavci spodbujajo učence k razmišljanju o tem, kako se odzivajo v določenih okoliščinah, na kar nakazujeta njihov značaj in temperament. V ta namen svetovalni delavci pripravijo delovne liste ali druga učna gradiva in pripomočke; učenci lahko delajo v skupinah, v parih ali igrajo igro vlog. S tem predvsem formativno spremljajo osebni in socialni razvoj mladostnikov, kar je namen predloga posodobljenih programskih smernic.

Kot svetovalna delavka učencem tudi svetujem, naj prek spleta poiščejo čim več informacij, s katerimi bodo bolje spoznali poklic, si pridobili informacije glede izobraževalnih programov, ki izobražujejo za določen poklic (npr. poiščejo naziv poklica; kakšne so naloge, opravila; kakšen je urnik dela, pogoji; kakšna so delovna sredstva, metode dela; kakšne so poti izobraževanja in nadgradnja; katera znanja in spretnosti so potrebne za opravljanje poklica; razlogi, motivi za odločitev; kateri so sorodni poklici; trenutno zaposlitveno stanje; možnost napredovanja). Pogosto učenca zanima, kako »težka je določena šola«. Gre za zelo subjektivno vprašanje, zato ne morem dati jasnega odgovora. Priporočam jim, naj se o tem pogovorijo z bivšimi

Priporočila projekta CAREER za integracijo vsebin in dejavnosti vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru (2015) ustrezno obravnavajo vsebine osebnostnega in socialnega razvoja po celotni vertikali osnovne in srednje šole v Sloveniji, čeprav še zdaleč niso ustrezno sistemsko umeščene.

učenci naše šole, ki obiskujejo določeni program. Seveda jim predstavim zahtevnost programov glede na pričakovano predznanje, postavljene standarde znanja, obseg, način in trajanje izobraževanja ter možnosti nadaljevanja izobraževanja ali zaposlitve.

## Sklep

Menim, da je osnutek predloga posodobljenih programskih smernic bolj sistematično dodelan in posodobljen glede na današnje družbene razmere in trg >

dela. Medsebojno povezuje ter spodbuja osebni in socialni razvoj učencev ter posredno krepi oblikovanje karierne orientacije mladostnikov ter želi prispevati k večji sistematičnosti ter h krepitvi vloge šolske svetovalne službe pri opolnomočenju za ozaveščeno načrtovanje in odločanje o lastni karierni poti.

Menim, da predvsem priporočila projekta CAREER za integracijo vsebin in dejavnosti vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru (2015) ustrezno obravnavajo vsebine osebnostnega in socialnega razvoja po celotni vertikali osnovne in srednje šole v Sloveniji, čeprav še zdaleč niso ustrezno sistemsko umeščene. Prav tako je treba načrtno povezovati področje osebnostnega, socialnega in kariernega razvoja ter zagotoviti kontinuirano in med posameznimi triletji osnovne šole in letniki srednje šole povezano obravnavo teh vsebin.

Menim, da bi se morale vzgojne in izobraževalne organizacije bolj zavedati, da je poleg dobre izobrazbe in strokovne usposobljenosti za uspešen vstop na trg dela izjemno pomemben razvojni in preventivni vidik vzgoje in izobraževanja ter pomoč pri kreiranju osebnega, socialnega in kariernega razvoja posameznika že v najzgodnejši dobi, kar je nazorno opredeljeno tudi v predlogu posodobljenih programskih smernic.

Naj sklenem z nekaterimi predlogi otroškega parlamenta, ki je bil v šolskem letu 2014/15 namenjen vprašanju izobraževanja in poklicne orientacije. Kot je znano, v Sloveniji otroške parlamente pod okriljem Zveze prijateljev mladine Slovenije vodijo strokovni

delavci mentorji na osnovnih šolah. Učenci so izpostavili, da še premalo poznajo poklice, zato si želijo več informativnih dni, da bi si lahko pogledali več srednjih šol, več predstavitev poklicev in šol v informativnih oddajah in v različnih medijih, predstavitve poklicev v obliki kariernih dni, za katere bi bil v programu dela osnovne šole določen obseg ur, vpeljavajo projekta Postani dijak za en dan, v okviru katerega bi bili učenci lahko prisotni pri pouku v srednji šoli (tega projekta nimajo vse šole), večjo angažiranost svetovalnih delavcev na šolah pri predstavitvah poklicev in srednjih šol. Mladi parlamentarci so dali pobudo za ustanovitev posvetovalnega telesa (nacionalni otroški odbor), ki bi sodeloval pri različnih posvetih in imel vpliv na odločanje o predlogih mladih. Spraševali so se tudi, kako bi se lahko veščine, spretnosti in znanja, pridobljena v neformalnem izobraževanju, upoštevala pri nadaljnjem šolanju. Ugotavljali so, da so te veščine vse premalo prepoznane, in predlagajo uvedbo posebnega modela za priznavanje tako pridobljenih kompetenc.

Odločitev bodočih srednješolcev lahko primerjamo z znano pripovedjo, ko je Alice vstopila v čudežno deželo in se je morala odločiti, po kateri poti naj nadaljuje, in je vprašala mačko: »Ali mi poveš, po kateri poti naj grem?« Mačka pa jo je vprašala: »Kam pa želiš priti?« Tudi bodoči srednješolci morajo vedeti, kaj želijo doseči v življenju. Svetovalni delavci, starši in drugi jim lahko pri tem pomagamo in jih podpiramo. Na koncu pa morajo vendarle sami pretehtati in se samostojno ter odgovorno odločiti o izbiri poklica in izobraževalnega programa. <

## Viri

1. Bezić, T., Rupar, B., Lovšin, M., idr. (2015). *Osnutek predloga posodobitve Programskih smernic za delo svetovalne službe v OŠ in SŠ na področju karierne orientacije. Predmetno razvojna skupina ZRSS za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih*. Neobjavljeno delovno gradivo za delavnice na študijskih skupinah svetovalnih delavcev OŠ in SŠ (november 2015). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Bijuklič, I. (2015). *Opolnomočenje kot zmožnost skupnostnega delovanja: karierna rezilientnost enega in temu nasprotni vidiki sindikalnega samoorganiziranja*. V: Štremfel, U., Lovšin, M. (ur.), *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
3. Jurišević, M., Devetak, I., Glažar, S. A., Razdevšek Pučko, C., Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2008). *Podpora kakovosti in prepoznavnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja: zastopanost poklicne vzgoje v študijskih programih za učitelje in svetovalne delavce: zaključno raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. -. (2008). *Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli. Program osnovnošolskega izobraževanja. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Sprejete na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, 1999).
5. Štremfel, U., Lovšin, M. (ur.) (2015). *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, CPI.
6. -. (2008). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Dostopno na <http://www.belaknjiga2011.si/resitve.php> (7. 9. 2014).
7. -. (2015). *Priporočila projekta CAREER za integracijo vsebin in dejavnosti vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru*. Dostopno na: <http://career.pei.si/wp-content/uploads/sites/4/2015/05/priporocila.pdf> (19. 4. 2016).
8. -. (2015). *Skupna sporočila, ugotovitve in zaključki 25. nacionalnega otroškega parlamenta na temo Izobraževanje in poklicna orientacija*. Dostopno na <http://www.zpms.si/programi-in-projekti/otroski-parlament/> (19. 4. 2016).

# Raziskovanje šolske prakse

Prehod iz osnovne  
v srednjo šolo ter vpliv  
na samopodobo dijakov  
s primanjkljaji na  
posameznih področjih  
učenja v programih  
srednjega poklicnega  
izobraževanja

TEJA LORGER, III. gimnazija Maribor  
lorger.teja@gmail.com

---

● **Povzetek:** V prispevku obravnavamo spremembe, vezane na samopodobo dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki se zaradi prehoda iz osnovne v srednjo šolo pojavijo tekom šolskega leta. Osredinili smo se na srednješolsko populacijo, ki se izobražuje v programih srednjega poklicnega izobraževanja. V empiričnem delu prispevka predstavljamo ugotovitve, do katerih smo prišli na podlagi raziskave, v katero smo zajeli 417 dijakov (359 fantov in 58 deklet) prvega letnika, od tega 105 s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ugotavljamo, da imajo dijaki s

primanjkljaji na posameznih področjih učenja slabšo samopodobo kot njihovi sošolci brez posebnih potreb ter da se je ta od inicialnega do finalnega merjenja še poslabšala.

Menimo, da lahko z oblikovanjem celostne mreže pomoči ugodno vplivamo na samopodobo dijakov in s tem na uspešnost prehoda iz osnovne v srednjo šolo.

**Ključne besede:** dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, socialna integracija, samopodoba, srednje poklicno izobraževanje.

## Transition from Primary to Secondary School and Its Impact on the Self-Image of Students with Deficiencies in Individual Learning Areas in Vocational Secondary Education Programmes

● **Abstract:** The paper discusses the changes to the self-image of students with deficiencies in individual learning areas that occur during the school year due to the transition from primary to secondary school. We have focused on the secondary school population receiving education in vocational secondary education programmes. The empirical part of the paper presents the findings obtained with a survey that encompassed 417 first-year secondary school students (359 boys and 58 girls), of whom 105 had deficiencies in individual learning areas. It has been established that the secondary school students with deficiencies in individual learning areas have a poorer self-image than their classmates without special needs, and that this self-image has worsened further between the initial and final measurement.

It is believed that by forming a comprehensive aid network we could have a beneficial impact on the self-image of secondary school students and, consequently, on the successfulness of their transition from primary to secondary school.

**Key words:** secondary school students with deficiencies in individual learning areas, social integration, self-image, vocational secondary education.

## Uvod

O pomembnosti prehoda iz osnovne v srednjo šolo je v doktorski disertaciji pisal Khadivi-Zand (1982; povz. po Kobal Grum, 2000, str. 166), ki je izpostavil pet dejavnikov, ki utegnejo pri mladostniku ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo izzvati slabšo samopodobo. Ti dejavniki so: položaj mladostnika v osnovni šoli in

**Khadivi-Zand je izpostavil pet dejavnikov,  
ki utegnejo pri mladostniku ob prehodu  
iz osnovne v srednjo šolo izzvati slabšo  
samopodobo: položaj mladostnika v osnovni šoli  
in položaj v srednji šoli, sodelovanje mladostnika  
pri pouku, želje in prepričanje v uspeh, doseženi  
uspeh in učenčeva realna uspešnost v primerjavi  
z uspešnostjo sošolcev**

položaj v srednji šoli, sodelovanje mladostnika pri pouku, želje in prepričanje v uspeh, doseženi uspeh in učenčeva realna uspešnost v primerjavi z uspešnostjo sošolcev.

Na slabšo samopodobo pomembno vpliva, če je bil mladostnik v osnovni šoli priljubljen, sošolci v srednji

šoli pa ga ne sprejemajo, če ne zmore sodelovati pri pouku in opravljati šolskih obveznosti, če prepričanja v uspeh ne temeljijo na realnih sposobnostih mladostnika in če je zaradi neustrezne izbire srednje šole neuspešen.

Rice (1997) v svoji raziskavi, vezani na prehod iz osnovne v srednjo šolo, loči prehod na razvojni in sistemski. Navaja, da je razvojni prehod posledica odraščanja in ga zaznamujejo spremembe na intelektualnem, emocionalnem in psihičnem področju, medtem ko je sistemski prehod dejansko prehod med različnimi stopnjami izobraževanja. Razvojni in sistemski prehod sta med seboj povezana in se prepletata (učenci so v obdobju zgodnje ado-

lescence, ki zanje pomeni razvojni prehod, deležni sistemskega prehoda iz osnovne v srednjo šolo). Prav tako pa avtor navaja, da pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo pride do organizacijskih in socialnih zahtev. Organizacijske zahteve so vezane na spremembe v šolskem okolju, spremembe v velikosti šole, spremembe

v akademskih standardih in učiteljevih pričakovanjih ter povišane zahteve po učenčevi samostojnosti. Socialne zahteve pa vključujejo spremembe v populaciji sošolcev, s katerimi je v razredu, spremembe v odnosih z učitelji in težnjo k razvoju občutka pripadnosti novi šoli.

Akos in Galassi (2004) sta analizirala prehod iz osnovnega v srednje izobraževanje v ameriškem šolskem sistemu. Navajata, da prehod pomeni za učence izziv, vendar se ga tudi bojijo. Kot najbolj pogoste skrbi, ki se pojavljajo pri učencih, navajata skrbi glede akademskih zmožnosti (vprašljivost predhodnega znanja, nove naloge, večja količina nalog, novi predmeti), proceduralne skrbi (velikost objekta, strah, da se bodo izgubili, kako se bodo znašli v novem okolju, kako se bodo razumeli z učitelji) ter socialne skrbi (novi sošolci, sklepanje prijateljstev, zbadanje starejših dijakov, strah pred nasilneži). Tudi Zeedyk idr.

(2003) ugotavljajo, da se mladostniki najbolj bojijo ustrahovanja vrstnikov in starejših mladostnikov, strah jih je, da se ne bi izgubili, skrbijo jih morebitni povečan obseg dela in odnosi s sošolci.

Brown in Armstrong (1982) ugotavljata, da se socialne skrbi pojavljajo predvsem v prvem polletju, medtem ko se akademske skrbi pojavljajo v drugem polletju. Ali se bodo socialne in akademske skrbi dejansko pojavile, je v veliki meri odvisno tudi od tega, kakšen sloves ima šola; če gre za zelo zahteven program, je višja verjetnost pojava akademskih skrbi, če gre za šolo, v kateri so prisotne vzgojne težave (pretepanje, kraje), pa se bodo pri novincu verjetneje pojavile socialne skrbi (povz. po Akos in Galassi, 2004). Avtorja navajata, da se skrbi, vezane na prehod po končanem prvem letniku minimalizirajo, vendar ne izginejo povsem (prav tam).

## Prehod iz osnovne v srednjo šolo pri dijakih s posebnimi potrebami

Prehod iz osnovne v srednjo šolo je opredeljen kot eno izmed pomembnejših obdobij pri mladostnikih s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP) (Blum, 1992; Wallander in Varni, 1992, 1995; povz. po McDougal idr., 2004), in številni avtorji ugotavljajo, da uspešnost v srednji šoli zelo visoko korelira s socialno sprejetostjo pri vrstnikih (Fisher idr., 1998; Martin idr., 1998; povz. po McDougall idr., 2004). McDougall idr. (2004) navajajo, da je sprejetost mladostnikov s posebnimi potrebami v razredu eden izmed najpomembnejših načinov, kako izpeljati uspešen prehod iz osnovne v srednjo šolo. Številne raziskave so namreč pokazale, da imajo učenci s posebnimi potrebami večje težave

med prehodu iz ene v drugo stopnjo izobraževanja kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb (Bailey in Baines, 2012) in sebe ob prehodu doživljajo mnogo slabše (slabša samopodoba) (Blyth idr., 1983; Crockett idr., 1989; Lord idr., 1994; povz. po Jereb, 2011a) ter so pri prehodu manj uspešni (Evangelou idr., 2008).

Lord s sod. (1994) je proučeval prehod na višjo raven izobraževanja pri mladostnikih z učnimi težavami. V longitudinalni raziskavi ugotavlja, da samopodoba mladostnikov pomembno vpliva na uspešnost prehoda. Ker imajo mladostniki z učnimi težavami praviloma nižjo samopodobo, slabšo samozavest in nižjo učinkovitost, se to odraža v težjem soočanju s spremembami in prehod v srednjo šolo zagotovo spada mednje.

Tudi slovenski avtorji (Kavkler idr., 2010) navajajo, da se težave pri prehodu pojavljajo predvsem pri dijakih

**Kot najbolj pogoste skrbi, ki se pojavljajo pri učencih, Akos in Galassi navajata skrbi glede akademskih zmožnosti, proceduralne skrbi ter socialne skrbi.**

s specifičnimi učnimi težavami. Avtorji vidijo razloge za težave pri prehodu predvsem pri dijakih s specifičnimi učnimi težavami v pomanjkljivo usvojenih veščinah branja, pisanja in računanja v osnovni šoli, kar dijakom v srednji šoli onemogoča optimalno sledenje pouku in nadgrajevanje znanja, iz česar izvirajo akademske skrbi. Prav tako so prisotni metakognitivni primanjkljaji, ki dijakom onemogočajo optimalno organiziranje učenja. Avtorji navajajo, da ti dijaki že prej niso doživeli uspeha, zaradi česar jim je upadla motivacija za učenje, in ne uvidijo korelacije med vloženim naporom in končnim rezultatom. Pri navedenih dijakih je zaznati več izostajanja od pouka, kar vodi v večji osip (prav tam).

## Dijaki s posebnimi potrebami v programih srednjega poklicnega izobraževanja

Obravnavo in delo z dijakimi s PP ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-I, 2011).

Od šolskega leta 2002/2003 do vključno 2014/2015 se je število usmerjenih dijakov s PP v programih srednjega poklicnega izobraževanja (v nadaljevanju SPI) povečalo za več kot 37-krat. V šolskem letu 2002/2003 je bilo od skupno 201 dijakov s PP, ki so bili usmerjeni v vse srednješolske programe skupaj, 43 dijakov s PP usmerjenih v programe SPI (Opara idr., 2010, str. 108). V šolskem letu 2014/2015 pa je bilo od skupno 4025 dijakov s PP 1594 dijakov s PP usmerjenih v programe >



SPI, kar pomeni, da je skoraj 40 % mladostnikov s PP usmerjenih v SPI (Statistični urad RS, 2016). Zakaj je toliko dijakov s PP v programih SPI, težko odgovorimo brez natančne analize, ki ni predmet našega prispevka. Domnevamo lahko, da je stanje takšno, ker je vpis v programe SPI v upadu (Bela knjiga, 2011), populacija otrok, vključena v programe SPI, je negativno selekcioniрана (Medveš idr., 2008), prisotnih je več vzgojnih težav (Flere idr., 2008), vpisujejo se dijaki z nižjo učno uspešnostjo (Medveš, 2007), nižjimi učnimi zmogljivostmi ter nižjo stopnjo notranje motivacije (Vončina idr., 2006), dijaki prihajajo iz družin z nižjim kulturnim kapitalom (Flere idr., 2008). Pomemben razlog za zmanjšanje vpisa v programe SPI je tudi nizko vrednotenje poklicne izobrazbe in dela v teh poklicih ter nizki dohodki za opravljeno delo (Bela knjiga, 2011).

Ne glede na to, da se število dijakov s PP iz leta v leto izrazito povečuje, pa se število ne povečuje enakomerno glede na vrsto posebnih potreb. Podatki namreč kažejo, da se je najmanj povečalo število slepih in slabovidnih dijakov, dijakov z lažjimi motnjami v duševnem razvoju ter gluhih in naglušnih dijakov. Največ dijakov pa je dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU). Za te dijake je značilno, da se zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, v zvezi z razvojem socialnih sposobnosti in z emocionalnim dozorenjem, prav tako pa se kažejo izrazite težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom in računanjem (Nagode, 2008). PPPU so notranje narave, so domnevna posledica disfunkcije v centralnem živčnem sistemu (Magajna, 2002) in vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja in/ali povezovanja informacij ter

tako ovirajo učenje šolskih večšin (Kavkler in Magajna, 2003). Dijaki s PPPU torej ne predelajo informacij na enak način kot njihovi vrstniki, kar jim ovira nekatere poti učenja, ob tem pa se srečujejo s težavami tudi na področju metakognicije.

## Samopodoba pri dijakih s posebnimi potrebami, posebej pri dijakih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Različni avtorji (Kobal Grum, 2000; James, 1890, pov. po Kobal Grum idr., 2004; Ule, 2004) označujejo isti psihični konstrukt na več načinov: socialni jaz, identiteta, sebstvo, jaz, self, samopredstava, samorazumevanje, podoba o sebi, self shema, pojmovanje samega sebe, samopodoba idr. Vsem izrazom je skupno, da opredeljujejo množico odnosov in razmerij, ki jih posameznik vzpostavlja do sebe; gre torej za eno izmed temeljnih področij osebnosti, ki se oblikuje, razvija in spreminja s pomočjo predstav, občutkov, vrednotenja in ocenjevanja samega sebe, svojih socialnih naravnosti in ravnanj ter ima na življenje posameznika in na njegovo ravnanje in vedenje zelo pomemben vpliv (Nastran Ule, 1994). D. Kobal Grum idr. (2004) navajajo, da je samopodoba množica odnosov, ki jih posameznik tako zavestno kot tudi nezavedno vzpostavlja do samega sebe. Samopodoba je torej podoba, ki si jo oblikujemo o samem sebi in predstavlja podobo, ki jo ima posameznik o sebi, ter podobo, za katero meni, da jo imajo drugi o njem.

Samopodoba ima zelo velik vpliv na naše delovanje, obnašanje in ravnanje, pa če se tega zavedamo ali ne.

**Preglednica 1: Dijaki s PP glede na vrsto posebnih potreb, ki se izobražujejo v programu SPI (Statistični urad RS, 2016)**

Leto		LMD	GLU	GJM	SLP	GIO	ČVM	DB	PPPU	Skupaj
10/11	f	14	39	64	13	60	46	137	913	1286
	f %	1,1	3	5	1	4,7	3,5	10,7	71	100
11/12	f	2	29	87	24	67	36	156	940	1341
	f %	0,1	2,2	6,5	1,8	5	2,7	11,6	70,1	100
12/13	f	30	33	115	12	58	47	186	998	1479
	f %	2	2,2	7,8	0,8	3,9	3,2	12,6	67,5	100
13/14	f	10	34	101	15	55	45	214	1046	1520
	f %	0,7	2,2	6,6	1	3,6	3	14,1	68,8	100
14/15	f	2	29	128	9	64	54	252	1056	1594
	f %	0,1	1,8	8	0,6	4	3,4	15,8	66,3	100

Opomba 1: Podatki zajemajo le tiste otroke s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi.

Opomba 2: LMD – lažja motnja v duševnem razvoju, GLU – gluhi in naglušni, GJM – govorno-jezikovne motnje, SLP – slepi in slabovidni, GIO – gibalno ovirani, ČVM – čustveno-vedenjske motnje, DB – dolgotrajno bolni, PPPU – primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Neodvisno od zavedanja pomena samopodobe namreč ta spada med najpomembnejša notranja gibala, ki usmerjajo naše doživljanje in obnašanje (Musek, 2005). Sodobna spoznanja o samopodobi navajajo, da sta otroštvo in ustrezna primarna socializacija temeljna za oblikovanje posameznikove samopodobe. M. Jurišević (1999) navaja, da se pod vplivom spoznavnega, socialnega, emocionalnega in motoričnega razvoja ter bolj ali manj sistematičnih vplivov otrokovega socialnega okolja razvija otrokova samopodoba na različnih področjih njegovega udejstvovanja. Samopodobe pa ne oblikujemo le v fazi primarne socializacije, temveč jo oblikujemo tudi v sekundarni in terciarni fazi socializacije.

Obstajajo različna pojmovanja glede strukturiranosti samopodobe, čeprav so pojmovanja o samopodobi zgolj z eno razsežnostjo v močni manjšini (Piers in Hariss, 1964), saj večina raziskovalcev ugotavlja, da se samopodoba z leti spreminja in da je vedno bolj strukturirana. V članku se naslanjamo na Shavelsonov model samopodobe iz leta 1976 (1982; povz. po Kobal Grum idr., 2004), ki razdeli splošno samopodobo na akademsko in neakademsko (socialna, emocionalna in telesna samopodoba).

Podrobneje se bomo osredinili na medosebno ali socialno samopodobo, ki zajema zaznave, prepričanja in presoje o odnosih z vrstniki in drugimi pomembnimi bližnjimi osebami, kot so starši, sorojenci, partner in sodelavci. Pri tem gre za samozaznave o sposobnostih sklepanja prijateljstev, o priljubljenosti in o kakovosti odnosov z bližnjimi. Del samopodobe se nanaša tudi na naš vpliv na širšo skupnost, doživljanje in presojo lastnega odnosa do zakonov in družbenomoralnih norm in pravil (Kobal Grum, 2000).

V raziskavah starejšega datuma (npr. Chapman, 1988; Meltzer idr., 1998), ki so se ukvarjale s proučevanjem otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, je bilo socialni samopodobi namenjene zelo malo pozornosti; raziskave so se namreč osredinjale v največji meri na akademske dosežke teh otrok in mladostnikov in njihovo akademsko samopodobo, medtem ko je proučevanje socialne samopodobe ostalo manj raziskano. Danes pa so na voljo izsledki raziskav, ki jih navajamo v nadaljevanju prispevka in imajo za predmet raziskovanja ravno socialno samopodobo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, pri čemer so izsledki teh raziskav nemalokrat nasprotujoči. Zeleke (2004a, 2004b) navaja številne raziskave, ki so prišle do ugotovitev, da je socialna samopodoba učencev s PPPU slabša od socialne samopodobe njihovih vrstnikov brez posebnih potreb (Kistner in Osborne, 1987;

La Greca in Stone, 1990; Halmhuber in Paris, 1993; Harter idr., 1998; Crabtree in Rutland, 2001; povz. po Zeleke, 2004a, 2004b; Smith in Nagle, 1995). Tudi Valas (1999) ugotavlja, da imajo ti učenci v obdobju zgodnje adolescence statistično značilno slabšo samozavest (angl. self-esteem) kot njihovi vrstniki. Prav

## Sodobna spoznanja o samopodobi navajajo, da sta otroštvo in ustrezna primarna socializacija temeljna za oblikovanje posameznikove samopodobe.

tako ugotavljajo tudi Saracoglu idr. (1989), da imajo študentje z učnimi težavami v obdobju pozne adolescence nižjo samozavest kot njihovi vrstniki. Na drugi strani pa Zeleke navaja, da obstajajo tudi študije, v katerih številni avtorji ugotavljajo, da med učenci s PPPU in njihovimi vrstniki ni zaznati razlik v socialni samopodobi (Kistner in Osborne, 1987; La Greca in Stone, 1990; Halmhuber in Paris, 1993; Harter idr., 1998; Crabtree in Rutland, 2001; povz. po Zeleke, 2004a, 2004b; Smith in Nagle, 1995). Ker v raziskavah prihaja do nasprotujočih si ugotovitev, je težko oblikovati splošno ugotovitev.

### Metoda

Empirična raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

### Namen

Namen empirične raziskave je proučiti samopodobo med dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, vključenimi v srednje poklicno izobraževanje, ter njihovimi sošolci. Zanima nas, ali obstaja statistično značilna razlika v splošni in socialni samopodobi med dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in njihovimi sošolci na začetku in ob koncu šolskega leta.

### Udeleženci

Empirična raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu dijakov 10 srednjih strokovnih in poklicnih šol v Podravju, natančneje 17 oddelkov dijakov prvih letnikov, ki se izobražujejo za pridobitev srednje poklicne izobrazbe različnih smeri.

Anketirance smo delili glede na spol (moški/ženski), starost (15, 16, 17, 18 let) ter status (dijak s posebnimi potrebami - PPPU, dijak brez posebnih potreb). V vzorcu je bilo 417 sodelujočih, od tega je 359 (86,1 %) dijakov in 58 (19,9 %) dijakinj. Struktura glede na spol je logična, saj je večina programov srednjega poklicnega izobraževanja, v katerih smo anketirali dijake, ti-

pično fantovska (avtomehaniki, strojniki, elektroniki, lesarji, gradbinci). Največ dijakov (46 %), zajetih v raziskavo, je starih 15 let. Sledi skupina dijakov, starih 16 let (39,6 %), medtem ko se jih bistveno manj nahaja v starostnih skupinah 17 let (9,4 %) ali 18 let in več (5 %). Dijaki so starostno logično razporejeni, saj so v zadnjih dveh skupinah dijaki, ki bodisi ponavljajo letnik ali so se zaradi različnih razlogov (bolezni, socialni razlogi, očetovstvo, materinstvo ipd.) vključili v izobraževanje kasneje. V vzorcu je 20,4 % oziroma 85 dijakov s PPPU, medtem ko 79,6 % oziroma 332 dijakov nima posebnih potreb.

### Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v prvi fazi septembra in oktobra 2011 in v drugi fazi maja in junija 2012. S sledenjem v razponu enega šolskega leta smo isti vzorec z istimi instrumenti proučevali v začetku in ob koncu šolskega leta ter ugotavljali obstoj razlik med prvim in drugim merjenjem. Podatke smo zbrali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki so ga dijaki izpolnjevali med razrednimi urami po predhodnem dogovoru z vodstvi šol in pridobljenem soglasju staršev sodelujočih dijakov za sodelovanje pri raziskavi. Anketiranje je potekalo ob navzočnosti strokovnega delavca posamezne šole. Od šolske svetovalne službe na posamezni šoli smo pridobili podatke o statusu dijakov (status dijakov s posebnimi potrebami) in vrsti posebnih potreb.

### Pripomočki

V raziskavi smo uporabili anketni vprašalnik, ki je sestavljen iz vprašanj zaprtega tipa. Anketni vprašalnik je sestavljen iz dveh vsebinskih sklopov.

## S pomočjo uporabe vprašalnika samopodobe – SPA, smo ugotovili, da se mladostniki s PPPU pogosteje vidijo kot nemirne, nesproščene, nerazpoložene, na kar nakazuje predvsem slabša emocionalna samopodoba.

*Uvodni sklop* vprašanj prinaša podatke o raziskovalnem vzorcu (spol, starost, ali je dijak opredeljen kot dijak s posebnimi potrebami ter vrsta posebnih potreb).

*Drugi sklop*, v katerem smo s pomočjo vprašalnika samopodobe – SPA, ki je bil prirejen na Centru za psihodiagnostična sredstva, slovensko priredbo sta naredila Pečjak in Krajnc, merili samopodobo dijakov. Vprašalnik temelji na Shavelsonovem modelu samopodobe, ki splošno samopodobo deli v dve dimenziji: akademsko/učno in neakademsko/neučno samopodobo. Prva se deli na posamezna predmetna področja, druga pa na čustveno, telesno in socialno samopodobo. Vprašalnik

meri splošno, družinsko, učno, emocionalno, socialno in telesno samopodobo. Slovenski vprašalnik vsebuje 44 postavk; na posamezna vprašanja anketiranec odgovarja na tristopenjski lestvici (1 = vedno, 2 = včasih, 3 = nikoli).

### Analiza razlik v splošni in socialni samopodobi ter med dijaki s PPPU in njihovimi sošolci v inicialnem in finalnem merjenju

Oba izida t-preizkusa temeljita na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc (Levene F-test:  $F = 0,046$ ,  $P = 0,830$  in Levene F-test:  $F = 0,396$ ,  $P = 0,530$ ). Statistično značilna razlika glede na prisotnost posebnih potreb pri merjenju ocene splošne samopodobe v začetku šolskega leta ne obstaja (t-test:  $t = -1,570$ ,  $P = 0,117$ ), medtem ko pri merjenju ocene dijakov o lastni splošni samopodobi ob koncu šolskega leta (t-test:  $t = -2,071$ ,  $P = 0,039$ ) statistično značilna razlika obstaja. Dijaki s posebnimi potrebami ocenjujejo lastno splošno samopodobo slabše kot njihovi sošolci brez posebnih potreb.

Polje splošne samopodobe je v populaciji dijakov s posebnimi potrebami dokaj dobro raziskano. Izsledki raziskav pa so si nemalokrat nasprotujoči, tako kot so si nasprotujoče ugotovitve inicialnega in finalnega merjenja samopodobe v naši raziskavi. Številne raziskave so prišle do ugotovitev, da je splošna samopodoba dijakov s posebnimi potrebami slabša kot pri dijakih brez posebnih potreb (Kistner in Osborne, 1987; Cooley in Ayres, 1988; Beltempo in Achille, 1990; La Greca in Stone, 1990; Bear idr., 1991; Leonardi, 1993; Harter idr., 1998; Tabassam in Gringer, 2002; povz. po Zeleke, 2004a; Black, 1974). V

mnogih raziskavah pa so bile ugotovitve raziskovalcev, da med dijaki s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki brez posebnih potreb ni statistično značilne razlike v splošni samopodobi (Kistner, 1987; Ayres, 1990; Clever, 1992; Halmhuber in Paris, 1993; Bear idr., 1993, 1998; Montgomery, 1994; Sabornie, 1994; Smith in Nagle, 1995; Bear in Minke, 1996; Hagborg, 1996, 1999; Stone in May, 2002; povz. po Zeleke, 2004a; Gans idr., 2003).

V naši raziskavi ugotavljamo, da se je splošna samopodoba dijakov s posebnimi potrebami tekom leta sicer izboljšala, vendar je kljub temu statistično značilno

**Preglednica 2: Izid t-preizkusa preverjanja razlik v oceni splošne samopodobe v inicialnem in finalnem merjenju glede na prisotnost PPPU**

	PP (PPPU)	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
SPLOŠNA SAMOPODOBA (inicialno merjenje)	DA	105	98,43	9,14	0,046	0,830	-1,570	0,117
	NE	312	100,04	9,00				
SPLOŠNA SAMOPODOBA (finalno merjenje)	DA	105	101,49	11,46	0,396	0,530	-2,071	0,039
	NE	312	103,88	9,72				

slabša od splošne samopodobe mladostnikov brez posebnih potreb. Zato je naloga vseh strokovnih delavcev v šoli, da opazujejo dijake s posebnimi potrebami, da posnamejo in analizirajo njihovo samopodobo in po potrebi izpeljejo ukrepe, ki lahko pozitivno prispevajo k dvigu samopodobe (npr. socialna podpora, pozitivne povratne informacije in zaznave mladostnikov s posebnimi potrebami, da so na drugih področjih uspešni ipd.). Bear idr. (1998) namreč ugotavljajo, da imajo ravno učitelji in starši pomembno vlogo pri gradnji otrokove pozitivne samopodobe, negativna samopodoba pa lahko vodi v zlorabo drog, v osip in tako ogrozi splošno dobro počutje (Vaugn idr., 1999; povz. po Gans idr., 2003).

Izid t-preizkusa inicialnega merjenja socialne samopodobe temelji na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc (Levene F-test:  $F = 0,001$ ,  $P = 0,977$ ), medtem ko izid preizkusa homogenosti varianc finalnega merjenja ocene socialne samopodobe ne opravičuje predpostavke o homogenosti spremenljivk (Levene F-test:  $F = 4,021$ ,  $P = 0,046$ ), zato se bomo pri interpretaciji t-testa sklicevali na aproksimativno metodo. Statistično značilna razlika glede na prisotnost posebnih potreb obstaja tako pri merjenju ocene socialne samopodobe v začetku šolskega leta (t-test:  $t = -3,252$ ,  $P = 0,001$ ) kot tudi pri merjenju ocene dijakov o lastni socialni samopodobi ob koncu šolskega leta (t-test:  $t = -2,241$ ,  $P = 0,026$ ). Dijaki s PPPU imajo slabšo socialno samopodobo kot njihovi sošolci brez posebnih potreb. S pomočjo uporabe vprašalnika samopodobe - SPA, ki prek različnih trditvev, do katerih se mladostniki opredelijo, preverja med drugim tudi emocionalno in socialno samopodobo, smo ugotovili, da se mladostniki s PPPU pogosteje vidijo kot nemirne, nesproščene, nerazpoložene, na kar nakazuje predvsem slabša emocionalna samopodoba. Podobno je pri merjenju socialne samopodobe: dijaki s PPPU imajo slabšo socialno samopodobo kot njihovi sošolci brez posebnih potreb tako v začetku kot tudi ob koncu šolskega leta, kar smo s pomočjo omenjenega vprašalnika preverjali s trditvami, ki se nanašajo predvsem na odnose z vrst-

niki. Ugotavljamo, da ti dijaki težje sklepajo prijateljstva, imajo slabše odnose z vrstniki in imajo v razredu manjši vpliv.

Naše ugotovitve lahko podkrepimo s številnimi raziskavami, v katerih so raziskovalci prišli do ugotovitev, da je socialna samopodoba otrok in mladostnikov s PP slabša kot socialna samopodoba njihovih vrstnikov (Kistner in Osborne, 1987; La Greca in Stone, 1990; Halmhuber in Paris, 1993; Smith in Nagel, 1995; Harter idr., 1998; Crabtree in Rutland, 2001; povz. po Zeleke, 2004a, 2004b; Smith in Nagle, 1995; Valas, 1999; Saracoglu idr., 1989).

## Sklep

Z našo raziskavo smo posredno proučevali uspešnost prehoda mladostnikov s PPPU v srednješolskem prostoru, pri čemer smo podrobno proučili razlike v splošni in socialni samopodobi med dijaki s PPPU in dijaki brez posebnih potreb. Ugotovili smo, da se splošna samopodoba dijakov s PPPU tekom šolskega leta sicer izboljša, vendar manj kot se je izboljšala samopodoba dijakov brez posebnih potreb, zaradi česar obstaja statistično značilna razlika v merjenju samopodobe med dijaki s PPPU in njihovimi sošolci. Sklepamo torej lahko, da so mladostniki s PPPU bolj nezadovoljni sami s seboj kot njihovi vrstniki.

Na podlagi ugotovitev iz naše raziskave lahko sklepamo, da moramo poskrbeti za intenzivno socialno integracijo dijakov s PPPU in za njeno krepitev sprejeti ukrepe, ki bodo zajeli vse subjekte vzgoje in izobraževanja.

Iz pridobljenih ugotovitev in analize literature sicer ugotavljamo, da imamo v slovenskem šolskem prostoru zakonsko opredeljene različne oblike podpore učencem, učiteljem in staršem (izdelani individualizirani programi, izvedba dodatne strokovne pomoči, prilagoditve izvajanja pouka ter preverjanja in ocenje-

**Preglednica 3: Izid t-preizkusa preverjanja razlik v oceni socialne samopodobe v inicialnem in finalnem merjenju glede na prisotnost PPPU**

	PP (PPPU)	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
SOCIALNA SAMOPODOBA (inicialno merjenje)	DA	105	27,07	2,85	0,001	0,977	-3,252	0,001
	NE	312	28,11	2,80				
SOCIALNA SAMOPODOBA (finalno merjenje)	DA	105	27,37	3,32	4,021	0,046	-2,241	0,026
	NE	312	28,19	3,03				

vanja znanja), ki so formalno določene v aktualni zakonodaji in natančneje v odločbi o usmeritvi. Vendar pa zgolj dodeljena dodatna strokovna pomoč in prilagoditve še ne zagotavljajo socialne integracije. Številne države (npr. Anglija) se soočajo s tem, da so učenci s PP sicer integrirani v redni sistem vzgoje in izobraževanja, vendar je integracija nemalokrat le fizična (Buckley idr., 2006; povz. po Rovšek, 2010). Na prezrtost čustvenih, vedenjskih in socialnih težav opozarja tudi raziskava, izpeljana med slovenskimi učenci s PPPU

### Poskrbeti moramo za intenzivno socialno integracijo dijakov s PPPU in za njeno krepitev sprejeti ukrepe, ki bodo zajeli vse subjekte vzgoje in izobraževanja.

(Kobolt idr., 2010), prav tako pa tudi tuji avtorji ugotavljajo, da je največji primanjkljaj ravno na področju socialne integracije (Baydik in Bakkaloglu, 2009; Stone in La Greca, 1990; Pijl idr., 2008; Haager in Vaughn, 1995; Bakker in Bosman, 2003).

Navedene ugotovitve vodijo k razmisleku o tem, kaj je mogoče storiti za uspešnejše socialno vključevanje mladostnikov s PP v programe srednješolskega izobraževanja. Menimo, da je ključnega pomena oblikovanje celostne mreže pomoči, ki se lahko realizira prek partnerskega sodelovanja staršev in strokovnih delavcev.

Znotraj celostne mreže pomoči imajo starši otrok s PP izjemno vlogo. Ključnega pomena je, da starši teh otrok usvojijo znanje in veščine, kako delovati na otroke čim bolj podporno, katere učne strategije so zanje ustrezne in kako jim pomagati pri učenju. Navedeno lahko usvojijo v okviru svetovalnih storitev, ki jih izvajajo šolski svetovalni delavci in vodijo v partnersko sodelovanje staršev s šolo. Bistvo partnerskega mode-

la sodelovanja je v tem, da za otoka iščejo rešitve skupaj, pri čemer sta obe strani (starši in strokovni delavci) enakopravni. A. Jereb (2011b) opredeli partnersko sodelovanje kot skupno vzgojno in izobraževalno prizadevanje tako staršev kot učiteljev, ki so enakovredni partnerji zagotavljanja kar najbolj celostne podpore učencu z učnimi težavami. Starši s celostnim poznavanjem otroka ter učitelji s pedagoškim znanjem oblikujejo komplementaren odnos pomoči. Raziskovalci (Magajna idr., 2008b; Čačinovič Vogrinčič, 2008) namreč ugotavljajo, da sodelovanje staršev in strokovnih delavcev s ciljem slediti največji otrokovi koristi pomembno vpliva na uspešnost otrok in mladostnikov s PP, kar krepi samopodobo teh otrok in mladostnikov.

Vendar se zdi, kot navajata Aberšek in Kordigel Aberšek (2007), da smo v slovenskem šolskem sistemu »pozabili« na izobraževanje staršev otrok s PP, čeprav vemo, da bi starši nujno potrebovali znanje in spretnosti, kako krepiti socialni, čustveno-osebnostni in spoznavni razvoj svojega otroka. G. Čačinovič Vogrinčič (2008) opozarja, da je treba vlogo staršev pri projektih pomoči otrokom s PP konceptualizirati na novo. Poudarja, naj starši ne bi bili več zgolj izvrševalci navodil, kako pomagati otroku, temveč skupaj z učiteljem in učencem ustvarjalci pomoči. Ustvarjalci pomoči pa so lahko starši le v primeru, ko imajo vse potrebne informacije o svojem otroku in vedo, kako delovati na otroka čim bolj podporno in kako mu najbolje pomagati, oziroma poznajo strategije učenja, ki so za njihovega otroka najbolj produktivne. V tem primeru vidimo v srednješolskem prostoru šolskega svetovalnega delavca in razrednika kot tista strokovna delavca, ki lahko vzpostavita in spodbujata komunikacijo s starši. Starši otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami namreč nemalokrat občutijo jezo, sram, krivdo (Jereb, 2011b),



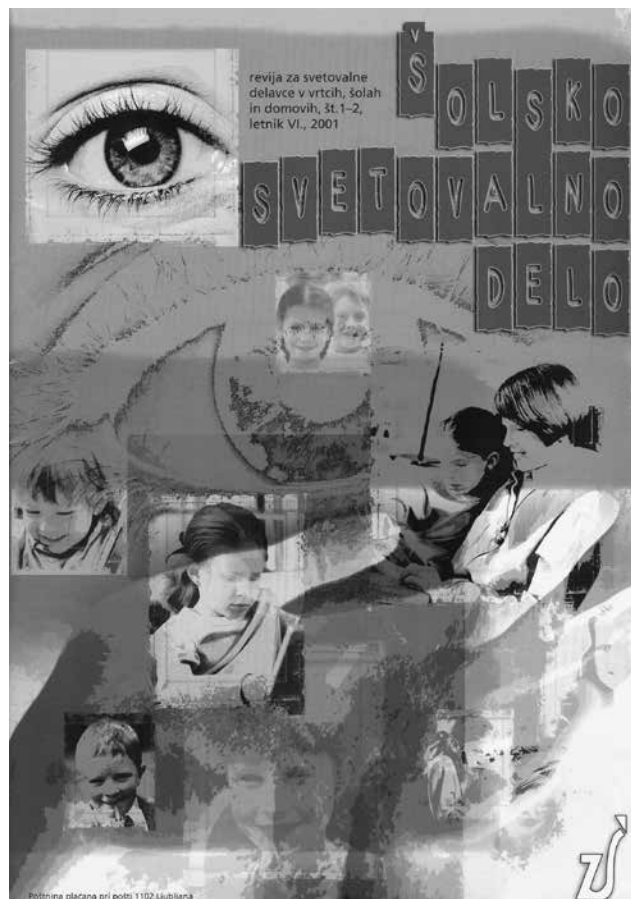
in strokovni delavci so tisti, ki morajo staršem dijakov s PP ponuditi roko in jih opolnomočiti. V svetovalni storitvi vidimo možnost opolnomočenja staršev otrok s PP in ustvarjanje partnerskega modela sodelovanja med družino in šolo, kar se lahko odrazi ne le v boljših akademskih rezultatih, temveč tudi v pozitivnejši sa-

mopodobi in uspešnejši socialni integraciji. Strokovni delavci moramo spodbujati starše k sodelovanju, jim podajati ustrezne informacije o njihovem otroku ter jim pomagati, da bodo tudi sami razumeli primanjkljaje, ovire in posebne potrebe svojih otrok ter poznali ustrezne načine pomoči. <

## Literatura

1. Akos, P. in Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents and teachers. *ACSA Professional School Counseling Journal*, 7(4), 212–221.
2. Bailey, S. in Baines, E. (2012). The impact of risk and resiliency factors on the adjustment of children after the transition from primary to secondary school. *Educational & Child Psychology*, 29 (1), 47–63.
3. Bakker, J. T. A in Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 5–14.
4. Baydik, B. in Bakkaloglu, H. (2009). Predictors Of Sociometric Status For Low Socioeconomic Status Elementary Mainstreamed Students with and without Special Needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (2), 435–445.
5. Bear, G. G., Minke, K. M., Griffin, S. M., in Deemer, S. A. (1998). Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: Group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 91–104.
6. Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58 (3), 347–371.
7. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. in Siraj-Blatchford, I. (2008). *What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School?* Institute of Education, University of London. Dostopno na [http://www.ioe.ac.uk/Successful\\_transition\\_from\\_primary\\_to\\_secondary\\_report.pdf](http://www.ioe.ac.uk/Successful_transition_from_primary_to_secondary_report.pdf) (5. 11. 2012).
9. Flere, S., Klajnshek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M., Kirbiš, A. in Naterer, A. (2008). *Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju: poročilo o rezultatih raziskave*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
10. Haager, D. in Vaughn, S. (1995). Parent, Teacher, Peer and Self-Reports of the Social Competence of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (4), 205–215.
11. Jereb, A. (2011a). Pomen uspešnega prehoda kot vira pomoči učencem z učnimi težavami. V: Pulec Lah, S. (ur.), Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Izbrane teme (80–94)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
12. Jereb, A. (2011b). Partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V: Pulec Lah, S. (ur.), Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Izbrane teme (110–125)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
13. Juriševič, M. (1999). Razvijanje učenčeve samopodobe v začetku šolanja. *Psihološka obzorja*, 8(4), 17–25.
14. Kavkler, M. in Magajna, L. (2003). *Primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Dostopno na [http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com\\_phocadownload&view=file&id=31.-l.-.-p-p&Itemid=16](http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=31.-l.-.-p-p&Itemid=16) (1. 11. 2012).
15. Kavkler, M., Magajna, L., Lipec 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*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na [http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave\\_dijakov\\_pri\\_ucenju\\_raziskovalno\\_porocilo.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf) (1. 4. 2012).
16. Kobal Grum, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
17. Kobal Grum, D., Kolenc, J., Lebarič, N. in Žalec, B. (2004). *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo*. Ljubljana: Študentska založba.
18. Kobolt, A., Caf, B., Brenčič, I., Lesar, I., Rapuš Pavel, J., Pelc Zupančič, K., idr. (2010). *Izstopajoče težave in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
19. Krek, J. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
20. Lord, S. E., Eccles, J. S. in McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: family processes and self-perceptions as protective and risk factor. *Journal of early adolescence*, 14, 162–199.
21. Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V Kavkler, M. (ur.) in Končnik Goršič, N. (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 15–29). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
22. Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, Kavkler, M. idr. (2008b). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
23. McDougall, J., DeWit, D., King, G., Miller, L. T. in Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward Their Peers With Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 2004, 287–313.
24. Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, S. K., Peček, M., Lesar, I. idr. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59 (5), 74–94.
25. Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R.F., in Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 437–451.
26. Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

27. Nagode, A. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila\\_Primanjkljaji\\_podrocja\\_ucenja.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila_Primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf) (10. 10. 2012).
28. Nastran Ule, M. (1994). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
29. Piers, E. in Hariss, D. (1964). Age and other correlates of self concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
30. Pijl, J. S., Frostad, P. in Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387-405.
31. Rice, J. K. (1997). The disruptive transition from middle to high school: Opportunities for linking policy and practice. *Journal of Education Policy*, 12, 403-417.
32. Rovšek, M. (2010). Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjami v duševnem razvoju. V: Ličen, N. (ur.), *Pedagoško andragoški dnevi, Kulture v dialogu* (str. 15-26). Nova Gorica: Educa.
33. Saracoglu, B., Minden, H. in Wilchesky, M. (1989). The Adjustment of Students with Learning Disabilities to University and Its Relationship to Self-Esteem and Self-Efficacy. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (9), 590-592.
34. Smith, S. D. in Nagle, J. R. (1995). Self-Perceptions and Social Comparisons Among Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (6), 364-371.
35. Statistični urad RS. Dostopno na [http://www.stat.si/tema\\_demografsko\\_izobrazevanje.asp](http://www.stat.si/tema_demografsko_izobrazevanje.asp) (20. 1. 2016).
36. Stone, W. L. in La Greca, A. (1990). The Social Status of Children with Learning Disabilities : A Reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (1), 32-37.
37. Ule, M. (2004). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
38. Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
39. Vončina, V. idr. (2006). *Prvo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
40. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). *Uradni list RS*, 58/2011.
41. Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. in Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from Primary to Secondary School. Perceptions of Pupils, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 24, 67-79.
42. Zeleke, S. (2004a). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (2), 145-168.
43. Zeleke, S. (2004b). Differences in Self-Concept among Children with Mathematics Disabilities and their Average and High Achieving Peers. *International Journal of Disability*, 51 (3), 253-269.



# Raziskovanje šolske prakse

## Delovno zadovoljstvo šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji

LAURA ROŽMAN, Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije  
laura.rozman@mfdps.si

BRANKA ČAGRAN, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru  
branka.cagran@um.si

● **Povzetek:** V prispevku obravnavamo zadovoljstvo šolskih svetovalnih delavcev z delovno situacijo. V teoretičnem delu prispevka opredeljujemo naloge, vlogo in pomen šolske svetovalne službe oz. šolskih svetovalnih delavcev, opredeljujemo pojem zadovoljstva z delovno situacijo ter iščemo povezave med pojmom tako v teoriji kot raziskavah. V empiričnem delu prispevka predstavljamo rezultate anketne raziskave, ki smo ji izvedli med svetovalnimi delavci v slovenskih osnovnih in srednjih šolah. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšno je delovno zadovoljstvo med šolskimi svetovalnimi delavci v Sloveniji. Ugotavljamo, da so svetovalni delavci dokaj zadovoljni s svojo delovno situacijo, čeprav obstaja še precej prostora za izboljšave, predvsem na področju možnosti napredovanja, ustreznega plačila, zagotavljanja varnosti dela, omogočanja neposrednega odločanja ter pri zmanjševanju psihičnega napora pri delu. Svetovalni delavci so najbolj zadovoljni z zanimivostjo ter s svobodo in samostojnostjo pri delu. To lahko razumemo tudi kot visoko stopnjo kompetentnosti svetovalnih delavcev za opravljanje dela, saj se pri tem počutijo suverene.

**Ključne besede:** šolski svetovalni delavci, delovno zadovoljstvo, stres.

## Job Satisfaction of School Counsellors in Slovenia

● **Abstract:** The paper discusses the satisfaction of school counsellors with their work situation. The theoretical part of the paper defines the tasks, role and importance of the school counselling service or of school counsellors; defines the notion of satisfaction with the work situation; and searches for connections between the two notions in both theory and research. The empirical part of the paper presents the results of a survey conducted among counsellors in Slovenian primary and secondary schools. The survey wished to determine the job satisfaction of school counsellors in Slovenia. It has been established that counsellors are quite satisfied with their work situation, despite there being much room for improvement, particularly regarding the possibilities of promotion, a suitable pay, ensuring safe work, allowing direct decision-making, and reducing physical exertion when working. The counsellors are the most satisfied with the interesting nature of the work, and with their freedom and independence while working. This can be interpreted as the counsellors being highly competent to do their job, since they feel confident while doing it.

**Key words:** school counsellors, job satisfaction, stress.

okolščin dela svetovalnih delavcev in njihovega vpliva na ostale deležnike v izobraževanju, je še toliko bolj pomembno, da so svetovalni delavci psihično zadovoljni na delovnem mestu, z delovnim okoljem in varnostjo na delovnem mestu. Če namreč delavci v šoli niso deležni razmer, ki pozitivno vplivajo na njihovo delovno zadovoljstvo, se bo to poznalo na višji stopnji stresa, kar lahko negativno vpliva na njihovo delo z učenci in drugimi deležniki (Zamir, 2013, str. 193).

## Uvod

V prispevku obravnavamo zadovoljstvo šolskih svetovalnih delavcev z delovno situacijo. Prispevek je razdeljen na dva dela. V teoretičnem delu najprej opredelju-

### Bolj zadovoljni zaposleni prispevajo k večji produktivnosti dela ter uspešnosti dela, kar pa ponovno prispeva k večjemu zadovoljstvu zaposlenih.

jemo naloge, vloge in pomen šolske svetovalne službe oz. šolskih svetovalnih delavcev. Šolska svetovalna služba pomaga, da učenci in šola uspešno uresničujejo vzgojno-izobraževalne cilje. Šola v svojem temeljnem namenu omogoča vsem učencem optimalen razvoj glede na njihove sposobnosti, svetovalna služba pa sodeluje pri uveljavljanju tega načela. Delo šolske svetovalne službe obsega skrb za pomoč učencem in pomoč pri snovanju vzgojno-izobraževalnih aktivnosti ter ima pomembno vlogo pri »humanizaciji vzgojno-izobraževalnega sistema« (Privošnik in Urbanc, 2009, str. 414). Delo svetovalnih delavcev zahteva znanje pedagogike, psihologije, temeljnih načel socialnega dela in metodologije raziskovanja na tem področju. Potem opredeljujemo pojem zadovoljstva z delovno situacijo ter iščemo povezave med pojmom tako v teoriji kot raziskavah. Delovno zadovoljstvo je eden ključnih elementov pri zagotavljanju kakovostnega opravljanja dela. Pogačnik (2000, str. 106) trdi, da obstaja pozitivna korelacija med zadovoljstvom zaposlenih in »preostalimi vidiki poslovne odličnosti«. Ali povedano drugače, bolj zadovoljni zaposleni prispevajo k večji produktivnosti dela ter uspešnosti dela, kar pa ponovno prispeva k večjemu zadovoljstvu zaposlenih. Ravno zaradi delovnih

V empiričnem delu prispevka predstavljamo rezultate anketne raziskave, ki smo ji izvedli med svetovalnimi delavci v slovenskih osnovnih in srednjih šolah. V okviru empirične raziskave nas zanima, kakšno je zadovoljstvo svetovalnih delavcev na delovnem mestu. Pri tem bomo preverjali obstoj razlik glede na delovno dobo (leta dela v šolstvu) in izobrazbo svetovalnih delavcev ter stopnjo izobrazbe (osnovna in srednja šola), na kateri delajo. Raziskava temelji

na slučajnostnem vzorcu svetovalnih delavcev na osnovnih in srednjih šolah iz vseh regij v Sloveniji. V vzorcu je 136 svetovalnih delavcev, med njimi izrazito prevladujejo ženske (94,9 %), moških je le 5,1 %. Anketiranje je potekalo marca 2013. Svetovalne delavce smo anketirali s spletnim vprašalnikom.

Ugotavljamo, da so svetovalni delavci dokaj zadovoljni s svojo delovno situacijo, čeprav obstaja še precej prostora za izboljšave, predvsem na področjih možnosti napredovanja, ustreznega plačila, zagotavljanja varnosti dela, omogočanja neposrednega odločanja ter pri zmanjševanju psihičnega napora pri delu. Svetovalni delavci so najbolj zadovoljni z zanimivostjo ter s svobodo in samostojnostjo pri delu. To lahko razumemo tudi kot visoko stopnjo kompetentnosti svetovalnih delavcev za opravljanje dela, saj se pri tem počutijo suverene.

## Vloge in naloge šolske svetovalne službe

V svetu se je svetovalno delo začelo razvijati v začetku 20. stoletja kot rezultat potreb in vedno večjega zave-

danja po potrebi vodenja in usmerjanja življenja ljudi, tako v zasebnem kot v poslovnem življenju, pa tudi na področju izobraževanja. Sicer so bila področja svetovanja na teh različnih ravneh raznolika, pa vendar je temeljni cilj - pomagati ljudem - povsod enak. Začetnik vsega tega je bil ravnatelj iz Detroita, ki je zasnoval prvi program svetovanja v javnih šolah (Schweiger, Henderson, McCaskill, Clawson in Collins, 2012, str. 3).

Šolsko svetovalno delo se je v Sloveniji začelo razvijati konec petdesetih let 20. stoletja (Pediček, 1992, str. 28). *Programske smernice za delo šolske svetovalne službe*, ki so ločene za vsak podsistem (vrtci, osnovne šole, srednje šole), določajo temeljna načela dela svetovalne službe, poleg tega pa opredeljujejo delo svetovalne službe v splošnem in za posamezne podsisteme (Bezić, Rupar, Škarič, 2003, str. 8-10).

V slovenskih šolah delo šolske svetovalne službe opravljajo mnogi profili svetovalnih delavcev - pedagogi, psihologi, socialni pedagogi, specialni pedagogi, socialni delavci in defektologi (ZOFVI - Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2007). Vsak profil svetovalnega delavca je skozi izobraževanje in usposabljanje razvil določen nabor kompetenc. Svetovalni delavci so enotnega mnenja, da je treba jasno opredeliti in oblikovati kompetentni profil svetovalnih delavcev, ta pa naj izhaja iz »sprejetih konceptualnih rešitev, ki jih določajo smernice za delo šolske svetovalne službe« (Gregorčič Mrvar, 2013, str. 113). Ta pestrost znanja omogoča šolskim svetovalnim delavcem kar se da dobro pokrivanje mnogih področij reševanja problemov.

Pri svojem delu šolski svetovalni delavci delajo z vsemi deležniki v izobraževanju - z učitelji, učenci, starši, vodstvom in zunanjimi ustanovami na področjih učenja in poučevanja, vzgoje, kulture, vzdušja, reda, poklicne in šolske orientacije, telesnega in osebnostnega razvoja ter pomaga, ko pride so raznih stisk (Bezić, Rupar, Škarič, 2003, str. 10-11). Bezić (1999) govori prav o kompleksnem reševanju tako pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj, pri katerih šolska svetovalna služba opravlja dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Ob tem sta načrtovanje in evalvacija dela svetovalnih delavcev temeljni komponenti uspešnega dela. Tako svetovalni delavci pripravijo letni delovni načrt, se sproti pripravljajo na svetovanje in se strokovno izpopolnjujejo (Čačinovič Vogrinčič idr., 2009; Čačinovič Vogrinčič idr., 1999). Praksa kaže (Bizjak, 2014), da kljub usmeritvam fleksibilnega ravnotežja omenjenih treh osnovnih dejavnosti še vedno večino svojega delovnega časa namenjajo »različnim oblikam pomoči posameznim otrokom« (prav tam, str. 15).

Da je šolsko svetovalno delo lahko postalo poklic, so morali biti izpolnjeni določeni pogoji (Schweiger, Henderson, McCaskill, Clawson in Collins, 2012, str. 3, 4):

- specifična znanja s priznanimi izobraževalnimi programi (leta 1964 je bilo v ZDA priznanih 327 institucij za izobraževanje svetovalcev),
- profesionalno združenje kolegov svetovalnih delavcev (prva združenja v letih 1913 in 1914),
- akreditacija izobraževalnih programov za svetovalne delavce,
- usposabljanja svetovalnih delavcev,
- potrjevanje s certifikati ter uradno priznavanje in licence.

Šolska svetovalna služba pomaga, da učenci in šola uspešno uresničujejo vzgojno-izobraževalne cilje. Šola v svojem temeljnem namenu omogoča vsem učencem optimalen razvoj glede na njihove sposobnosti, svetovalna služba pa sodeluje pri uveljavljanju tega načela.

## Treba je jasno opredeliti in oblikovati kompetentni profil svetovalnih delavcev.

Delo šolske svetovalne službe obsega skrb za pomoč učencem in pomoč pri snovanju vzgojno-izobraževalnih aktivnosti ter ima pomembno vlogo pri »humanizaciji vzgojno-izobraževalnega sistema« (Privošnik in Urbanc, 2009, str. 414).

Delo svetovalnih delavcev zahteva znanje pedagogike, psihologije, temeljnih načel socialnega dela in metodologije raziskovanja na tem področju.

Svetovalni delavci (Bizjak, 2014, str. 52) so na okrogli mizi izrazili potrebne temeljite premisleke o položaju šolske svetovalne službe v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji:

- analizirati strokovno dokumentacijo šole oz. vrtca ter svetovalne službe v šolah in vrtcih, na podlagi tega dati ustrezne predloge izboljšav zakonskih aktov,
- razmislek o normativih za delo svetovalnih delavcev za kakovostno uresničevanje smernic,
- ustvariti ugodne razmere za sodelovanje šol z zunanjimi institucijami.

Navedene smernice dela šolskih svetovalnih delavcev v prihodnje imajo skupni cilj, to je dvig njihovega delovnega zadovoljstva in motivacije ter kakovosti njihovega dela.

## Delovno zadovoljstvo

Za opredelitev razmer, v kakršnih se dobro počutimo na delovnem mestu, smo zadovoljni in gremo z veseljem v službo ter z veseljem opravljamo svoje delo, lah-



ko uporabimo več terminov - delovno zadovoljstvo, zadovoljstvo z delovno situacijo, delovna motiviranost in podobno.

Delovno zadovoljstvo je eden ključnih elementov pri zagotavljanju kakovostnega opravljanja dela. Pogačnik (2000, str. 106) trdi, da obstaja pozitivna korelacija med zadovoljstvom zaposlenih in »preostalimi vidiki poslovne odličnosti«. Ali drugače povedano, bolj zadovoljni zaposleni prispevajo k večji produktivnosti dela ter uspešnosti dela, kar pa ponovno prispeva k večjemu zadovoljstvu zaposlenih. Zato se delovno zadovoljstvo povezuje tudi z delovno motivacijo.

Spector (1997) opredeljuje delovno zadovoljstvo kot stopnjo, kako imajo delavci radi svojo službo in delo. Brayfield in Rothe (1951) definirata delovno zadovoljstvo kot občutek, ki ga ima posameznik o svoji službi oz. delu. Newstrom (1986, v Mahmood, Nudrat, Asdaque, Nawaz in Haider, 2011) pa opredeljuje delovno zadovoljstvo kot skupek zaželenih ali nezaželenih občutkov, s katerimi posamezniki gledajo na svoje delo. Rose (2001) opredeli delovno zadovoljstvo kot dvodimenzionalni koncept, sestavljen iz intrinzičnih (notranjih) ektrinzičnih (zunanjih) komponent oziroma potreb; kar lahko povežemo tudi s teorijo potreb po Maslowu (Maslow, 1943). Ektrinzične so na primer varnost službe, odnosi s sodelavci, osebna rast, plača, zavarovanje (Rose, 2001). Hackman in Okham (1980) govorita o splošnih in posebnih sestavinah delovnega zadovoljstva. Splošni elementi zajemajo celotno percepcijo delovnega zadovoljstva, specifični pa se osredinjajo na varnost na delovnem mestu, sodelavce

## Delo svetovalnega delavca, zahteva od ljudi, ki ga opravljajo, visoko stopnjo angažiranosti in sposobnosti povezati se z izzivi, ki jih prinaša izobraževalni sistem.

in odnose z njimi, plačo, nadzor in osebno rast ter razvoj.

Delovno zadovoljstvo vpliva na mnoge aspekte dela in življenja. Zadovoljstvo z delom prispeva k boljšim profesionalnim odnosom, k višjim prihodkom, k višji storilnosti in produktivnosti (Levison, Fetchkan in Hohenshill, 1988). Posamezniki, ki so zadovoljni na delovnem mestu, živijo bolj zdravo in srečnejše življenje (Fritzsche in Parrish, 2005).

Delo v šoli in delo z ljudmi, kakršno je delo svetovalnega delavca, zahteva od ljudi, ki ga opravljajo, visoko stopnjo angažiranosti in sposobnosti povezati se z izzivi, ki jih prinaša izobraževalni sistem. Takšno delo je izjemno zahtevno, še posebno ko gre za delo z osebami, ki zahtevajo več pozornosti, kot so otroci s posebni-

mi potrebami, nadarjeni otroci in najstniki. Zaposleni na šoli s svojim delom prispevajo k izboljšanju družbe (Zamir, 2013, str. 192), kar pomeni zanje še dodaten pritisk in še bolj zahtevno delo. Poudarjen je predvsem pomen zadovoljstva na delovnem mestu, predvsem ko gre za poklice, pri katerih so zaposleni v neposrednem in nenehnem odnosu z ljudmi, saj lahko le zadovoljni zaposleni zagotavljajo najboljše možne storitve za druge.

Ravno zaradi delovnih okoliščin dela svetovalnih delavcev in njihovega vpliva na druge deležnike v izobraževanju, je še toliko bolj pomembno, da so svetovalni delavci zadovoljni na delovnem mestu, z delovnim okoljem in varnostjo na delovnem mestu. Če namreč delavci v šoli niso deležni razmer, ki pozitivno vplivajo na njihovo delovno zadovoljstvo, se bo to poznalo na višji stopnji stresa, kar lahko negativno vpliva na njihovo delo z učenci in drugimi deležniki (Zamir, 2013, str. 193).

## Raziskave delovnega zadovoljstva

Raziskave delovnega zadovoljstva so v Sloveniji bolj pogoste v podjetjih (npr. Pogačnik, 2000) kot v šolstvu (npr. Čagran, Kapun, Kešina, 2009; Sarget in Hanum, 2005).

Interes za raziskovanje delovnega zadovoljstva med šolskimi psihologi v ZDA je narasel z Venselovo študijo (1981, v Hynd, 1983), ki je pokazala, da želi polovica šolskih psihologov zapustiti svoje delovno mesto v naslednjih petih letih zaradi pravih pri profesionalnih vlogah. Zaradi tega je prišlo do razmaha raziskav na tem področju (Reschly in Wilson, 1995), v ZDA pa je raziskovanje tega področja visoko na lestvici nacionalnih študij (Worrell, Skaggs in Brown, 2006).

Američani za raziskovanje delovnega zadovoljstva šolskih psihologov (najpogosteje) uporabljajo dve lestvici: *The Minnesota Satisfaction Questionnaire - MSQ* (Weiss, Dawis, England in Lofquist, 1967, v Brown, Hardison, Bolen in Walcot, 2006), ki je najbolj uporabljena lestvica, in *The Job Satisfaction Scales - JSS* (Reschly in Wilson, 1995, v Brown, Hardison, Bolen in Walcot, 2006), ki je krajša od prve in je bila razvita posebej za merjenje delovnega zadovoljstva šolskih psihologov. Brown, Hardison, Bolen in Walcot (2006) so izvedli raziskavo, s katero so primerjali rezultate meritev obeh lestvic, in ugotovili, da so bili na splošno pri lestvici iz Minnesote rezultati boljši kot pri

JSS, kar pripisujeta temu, da ima MSQ daljši vprašalnik z več postavkami.

Van Voorhis in Levinson (2006) v svoji metaraziskavi analizirata raziskave delovnega zadovoljstva šolskih psihologov v ZDA med letoma 1980 in 1999, v kate- re je bilo vključenih več kot 2100 šolskih psihologov. Raziskave so se osredinjale na dvajset različnih vidi- kov delovnega zadovoljstva. Njuna analiza (Van Voor- his in Levinson, 2006, str. 83) je pokazala, da je večina (79,87 %,  $n = 1780$ ) šolskih psihologov izrazila, da so »zadovoljni« z delovno situacijo, 4,25 % ( $n = 90$ ) pa jih je izrazilo, da so »zelo zadovoljni« s splošno delovno situacijo. Le 0,52 % ( $n = 11$ ) je izrazilo, da so »zelo ne- zadovoljni« z delovno situacijo. Šolski psihologi so iz- razili največje zadovoljstvo z vključenostjo v dejavnosti na šoli in moralnimi vrednotami na delovnem mestu; nezadovoljstvo pa so izrazili s šolsko politiko in pravili ter s priložnostmi in napredovanjem.

## Empirična raziskava

### • Namen

V okviru empirične raziskave nas zanima, kakšno je zadovoljstvo svetovalnih delavcev na delovnem mestu. Pri tem bomo preverjali obstoj razlik glede na delovno dobo (leta dela v šolstvu) in izobrazbo svetovalnih delavcev ter stopnjo izobraževanja (osnovna in srednja šola), na kateri delajo.

### • Metodologija

#### Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-eksperi- mentalno metodo empiričnega pedagoškega razisko- vanja. Uporabili smo lestvico delovnega zadovoljstva (Pogačnik, 1997).

#### Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na slučajnostnem vzorcu svetoval- nih delavcev na osnovnih in srednjih šolah iz vseh re- gij v Sloveniji. V vzorcu je 136 svetovalnih delavcev, med njimi izrazito prevladujejo ženske (94,9 %), moš- kih je le 5,1 %. Največ svetovalnih delavcev v vzor- cu (68,4 %) dela v osnovni šoli, v srednjih šolah jih je zaposlenih 31,6 %. V mestnih šolah je zaposlenih 45,7 % svetovalnih delavcev, v primestnih šolah pa 54,3 %. Največ svetovalnih delavcev ima 11-20 let de- lovnih izkušenj (33,8 %), tistih z do 5 in tistih s 5-10 let delovnih izkušenj je enako število (19,9 %). Sveto-

valnih delavcev z več kot 20 leti delovnih izkušenj je v vzorcu 36 (26,5 %). Med anketiranci izrazito prevladu- jejo pedagogi (38,5 %), sledijo psihologi (28,1 %), spe- cialni in socialni pedagogi (15,0 %), najmanj je soci- alnih delavcev (12,6 %). Največ svetovalnih delavcev (38,0 %) dela na srednje velikih šolah, ki imajo 300 do 500 učencev, najmanj (8,0 %) pa v šolah, ki imajo več kot 900 učencev.

### Postopki zbiranja podatkov

Anketiranje je potekalo marca 2013. Svetovalne delav- ce smo anketirali s spletnim vprašalnikom. Anketne vprašalnike smo poslali po elektronski pošti na naslo- ve osnovnih in srednjih šol, ki smo jih našli na spletni strani MIZKŠ in jih prosili, da pošto s povezavo do an- kete posredujejo šolskim svetovalnim delavcem. S tem smo zagotovili potrebno varovanje osebnih podatkov, smo pa na drugi strani seveda povečali tveganje za osip vzorca anketirancev. Anketni vprašalnik nam prinaša splošne podatke o svetovalnih delavcih ter med dru- gim<sup>1</sup> podatke delovnem zadovoljstvu (Lestvica delovne- ga zadovoljstva, Pogačnik, 1996).

### Postopki obdelave podatkov

Določene so absolutne ( $f$ ) in odstotne frekvence ( $f\%$ ) ter aritmetične sredine numerično izraženih stopenj odgovorov. Odvisne zveze med spremenljivkami smo preizkusili z  $\chi^2$ -preizkusom, Mann-Whitneyevim pre- izkusom in Kruskal-Wallisovim preizkusom.

### • Rezultati in interpretacija

Svetovalni delavci so zadovoljstvo oz. delovno motiva- cijo ocenjevali na lestvici od 1 (najslabše) do 5 (najbolj- še).

Na podlagi aritmetičnih ocen ocenjujemo, da so sveto- valni delavci dokaj zadovoljni s svojo delovno situacijo, saj so povprečja pri vseh postavkah (razen pri »možnos- ti napredovanja«) višja od 3,20. Svetovalni delavci so pri svojem delu najmanj zadovoljni z možnostjo na- predovanja (2,76). To pripisujemo aktualnemu doga- janju na področju zaposlovanja in zakonodaje o na- predovanju, saj so z *Zakonom o uravnoteženju javnih financ* napredovanja v javnem sektorju zamrznjena. Najbolj so zadovoljni s svobodo in samostojnostjo pri delu (4,21) ter s tem, da je delo zanimivo (4,45). Delo svetovalnega delavca je zelo razgibano in ni monoto- no, kar vpliva na zanimivost dela. Prav tako so sveto- valni delavci relativno samostojni pri svojem delu, saj so znotraj šole tako rekoč neka samostojna enota, ki povezuje vse deležnike v vzgoji in izobraževanju. Sve- tovalni delavci so nekoliko manj zadovoljni z ugledom >

1 V članku z naslovom Vloga šolskih svetovalnih delavcev v času kulturno-ekonomske krize (Rožman, Čagran, 2014).

dela in s plačo, kar je dokaj povezano, saj ugotavljamo, da so materialne razmere v smislu plačila za delo precej slabše ocenjeni kot na primer sam odnos do dela.

### Preglednica 1: Ranžirna vrsta dejavnikov delovnega zadovoljstva po aritmetičnih sredinah ocen

Zadovoljstvo svetovalnih delavcev z delovno situacijo oz. delovna motivacija	Povprečje
Zanimivost dela	4,45
Svoboda in samostojnost pri delu	4,21
Odnosi s sodelavci	4,10
Ustvarjalnost dela	4,09
Delovne razmere	3,94
Obveščenost o dogodkih v podjetju	3,93
Stalnost zaposlitve	3,92
Varnost dela	3,89
Zahtevnost dela (fizična in psihična)	3,73
Neposredni vodja	3,72
Možnosti strokovnega razvoja	3,72
Soodločanje pri delu in poslovanju	3,61
Ugled dela	3,28
Plača in druge materialne ugodnosti	3,24
Možnosti napredovanja	2,76

Pri preverjanju razlik v stopnji zadovoljstva z delovno situacijo glede na **stopnjo šole, na kateri delajo**, smo ugotovili obstoj statistično značilne razlike le pri zanimivosti dela. Svetovalni delavci na osnovnih šolah nekoliko višje ocenjujejo svoje delo kot zanimivo kot svetovalni delavci na srednjih šolah ( $U = 1645,500$ ;  $P = 0,032$ ). Delo v osnovni šoli je bolj pestro z vidika dogodkov in ustvarjalnosti, na šoli poteka več različnih dejavnosti, starostna razlika med učenci je večja, kar pripomore k razgibanosti dela. Tendanca k razlikam pa obstaja še pri oceni, koliko se svetovalni delavci počutijo neposredni vodje, pri čemer se kaže tendenca k temu, da svetovalni delavci na osnovnih šolah nekoliko višje ocenjujejo dejstvo, ali neposredno vplivajo na vodenje, kot pa svetovalni delavci, ki so zaposleni na srednjih šolah ( $U = 1396,000$ ;  $P = 0,057$ ). Zaposleni na osnovnih šolah tudi nekoliko višje ocenjujejo ustvarjalnost svojega dela kot zaposleni na srednjih šolah ( $U = 1521,000$ ;  $P = 0,079$ ).

postavki »Možnost strokovnega razvoja«. Pri tem svetovalni delavci na precej velikih šolah (z več kot 900 učenci) menijo, da imajo možnosti za strokovni razvoj ( $\chi^2 = 8,605$ ;  $P = 0,035$ ). Na večjih šolah se pojavlja več različnih potreb, večja pestrost problematike, kar poraja tudi večjo potrebo po dodatnem usposabljanju. Tendanca razlike obstaja še pri postavkah »Zahtevnost dela« in »Svoboda in samostojnost pri delu«, pri katerih svetovalni delavci, zaposleni na največjih šolah, kažejo največjo stopnjo zadovoljstva, sledijo svetovalni delavci na najmanjših šolah (do 300 učencev).

Glede na število let delovnih izkušenj se statistično značilna razlika kaže pri zadovoljstvu z možnostmi napredovanja ( $\chi^2 = 24,302$ ;  $P = 0,000$ ) in s stalnostjo zaposlitve ( $\chi^2 = 22,333$ ;  $P = 0,000$ ), pri drugih postavkah ni statistično značilnih razlik glede na delovno dobo. Tisti, ki imajo več kot 30 let delovnih izkušenj, so najbolj zadovoljni z možnostmi napredovanja, najmanj pa so s tem zadovoljni tisti, ki imajo 6 do 10 let delovnih izkušenj. To lahko povežemo z dejstvom, da so tisti z več kot 30 leti delovnih izkušenj že precej napredovali tako v nazivih kot v plačnih razredih, tisti z manj leti delovnih izkušenj pa so do tega bolj kritični, saj so z novimi reformami njihove možnosti za napredovanje tako rekoč nične, njihova leta izkušenj pa so ravno v razponih, v katerih je bilo v prejšnjih letih najbolj mogoče napredovanje. Zadovoljstvo s stalnostjo zaposlitve nekako narašča z višino delovne dobe, najbolj zadovoljni so s stalnostjo zaposlitve svetovalni delavci z 21 do 30 let delovne dobe, najmanj pa tisti z do 5 let delovnih izkušenj v šolstvu. To lahko povežemo z dejstvom, da so tisti z več leti delovne dobe bolj verjetno zaposleni za nedoločen čas kot mlajši in so njihove zaposlitve tudi bolj varne kot pri mlajših svetovalnih delavcih oz. tistih z manj izkušnjami.

Rezultati kažejo, da obstajajo statistično značilne razlike pri zadovoljstvu z odnosi med sodelavci in možnostmi strokovnega razvoja glede na šolski okoliš. Svetovalni delavci v primestnih šolah so bolj zadovoljni z odnosi s sodelavci kot tisti v mestnih šolah ( $\chi^2 = 8,392$ ;  $P = 0,015$ ). To gre pripisati okolju, v katerem se nahaja šola, saj se v manjših krajih in manjših šolah ljudje med seboj bolje poznajo in bolje sodelujejo. Na primestnih šolah, ki so pretežno manjše, so tudi manjši kolektivi in zato se lahko razvijejo boljše odnosi. Svetovalni delavci na mestnih šolah menijo, da imajo več možnosti za strokovni razvoj kot pa tisti v primestnih šolah ( $\chi^2 = 7,104$ ;  $P = 0,029$ ), kar lahko povežemo s tem, da imajo mestne šole morda več sredstev in tudi svojim delavcem ponujajo več možnosti za strokovni razvoj, dodatna izobraževanja in usposabljanja.

## Sklep

Ugotavljamo, da so svetovalni delavci dokaj zadovoljni s svojo delovno situacijo, čeprav obstaja še precej

Pri primerjavi odgovorov svetovalnih delavcev glede na **velikost šole** se statistično značilna razlika pojavi le pri

prostora za izboljšave, predvsem na področju možnosti napredovanja, ustreznega plačila, zagotavljanja varnosti dela, omogočanja neposrednega odločanja ter pri zmanjševanju psihičnega napora pri delu. Svetovalni delavci so najbolj zadovoljni z zanimivostjo ter s svobodo in samostojnostjo pri delu. To lahko razumemo tudi kot visoko stopnjo kompetentnosti svetovalnih delavcev za opravljanje dela, saj se pri tem počutijo suverene.

Opazili smo, da pri nekaterih generalijah prihaja do statistično značilnih razlik. Svetovalni delavci na osnovnih šolah višje ocenjujejo zanimivost svojega dela kot svetovalni delavci na srednjih šolah. Z možnostmi strokovnega razvoja so najbolj zadovoljni delavci na šolah, ki imajo več kot 900 otrok, tisti ki so zaposleni na šolah s 501 do 900 otroki, pa so najmanj zadovoljni s tem. Pri velikosti šol obstaja le tendenca, da so na manjših šolah nekoliko bolj zadovoljni z medosebnimi odnosi med sodelavci. Zadovoljstvo z možnostmi napredovanja narašča z višjim številom let delovnih izkušenj. Tisti z več leti delovnih izkušenj so tudi bolj zadovoljni s stalnostjo za-

poslitve. Svetovalni delavci na primestnih šolah so bolj zadovoljni z odnosi na delovnem mestu kot v mestnih šolah. Obenem pa naj dodamo, da so na mestnih šolah bolj zadovoljni z možnostmi strokovnega razvoja.

Zagotavljanje razmer, ki svetovalnim delavcem in drugim delavcem na šoli omogočajo kakovostno opravljanje dela, je nujno. Zavedati se je treba, da samo ljudje, ki so zadovoljni na delovnem mestu, lahko kakovostno delajo. Predvsem je to dejstvo pomembno pri zaposlenih, ki so ves čas v neposrednem stiku z ljudmi in so posamezniki odvisni od njihovega dela.

**Obstaja še precej prostora za izboljšave, predvsem na področju možnosti napredovanja, ustreznega plačila, zagotavljanja varnosti dela, omogočanja neposrednega odločanja ter pri zmanjševanju psihičnega napora pri delu.**

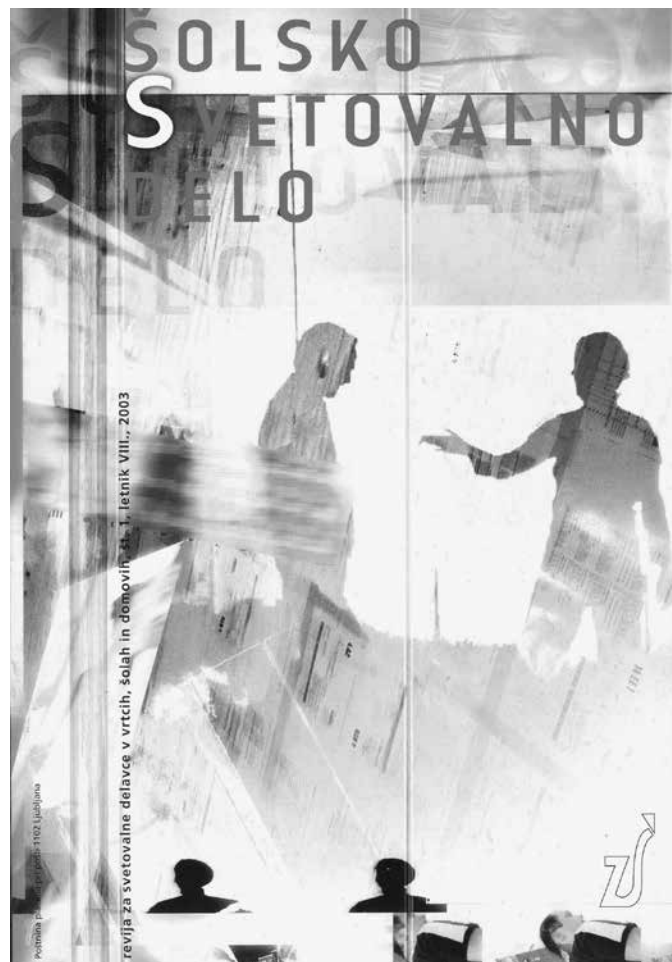
Tipičen primer so šolski svetovalni delavci. Ker šolska svetovalna služba deluje v smeri zagotavljanja kakovostne obravnave vseh deležnikov v izobraževanju ter skrbi za optimalen razvoj učencev, je treba svetovalnim delavcem zagotoviti kakovostne delovne razmere. <

## Literatura

1. Bezić, T. (1999). Načrtovanje dela šole in spodbujanje razvoja nadarjenih učencev. V: *Zbornik prispevkov/Simpozij Modeli poučevanja in učenja, Portorož, 5. do 7. marca 1999*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Str. 19-24.
2. Bezić, T., Rupar, B., Škarič, J. (2003). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in prihodnosti: zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). Šolsko svetovalno delo, letnik 18, št. 3/4. 49-55.
4. Brayfield, A. H. in Rothe, H. F. (1951). Employee attitudes and employee performance. *Journal of Applied Psychology*, letnik 5, št. 35. 307-311.
5. Brown, M. B., Hardison, A., Bolen, L. M. in Walcott, C. M. (2006). A comparison of two measures of school psychologists' job satisfaction. *Canadian Journal of School Psychology*, letnik 21, št. 1/2. 47-48.
6. Brown, M. B., Hohenshil, T. H. in Brown, D. T. (1998). Job satisfaction of school psychologists in the United States: A national study. *School Psychology International*, letnik 19, št. 1. 79-89.
7. Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (1999). *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Dostopno na [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Programske\\_smernice\\_za\\_svetovalno\\_sluzbo\\_v\\_osnovni\\_soli.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf) (7. 11. 2013).
8. Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2009). *Programske smernice. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih*. Dostopno na [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske\\_smernice\\_SS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_SS.pdf) (7. 11. 2013).
9. Čagran, B., Kapun, S., Kešina, K. (2009). Zadovoljstvo učiteljev z delovno situacijo. *Revija za elementarno izobraževanje*, letnik 2, št. 2/3. 137-143.
10. Fritzsche, B. A. in Parrish, T. J. (2005). Theories and Research on Job Satisfaction. V: Brown, S. D. in Lent, R. W. (ur.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, str. 180-202. Dostopno na <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2004-21312-008> (1. 9. 2015).
11. Gregorčič Mrvar, P. (2013). Sklepi okrogle mize. Pomen svetovalne službe za kakovostno vzgojo in izobraževanje. *Sodobna pedagogika*, letnik 64, št. 1. 112-114.
12. Hackman, J. R. in Oldham, G. R. (1980). *Job Redesign*. Addison-Wesley, Reading, MA.
13. Hynd, G. W. (1983). The school psychologist. Dostopno na [https://books.google.si/books?id=-RbKI8imvgYC&pg=PA18&lpg=PA18&dq=vensel+1981&source=bl&ots=xjEnNBCIY6&sig=8CJTNPXuDljGchiydIJ7FFz2n4&hl=sl&sa=X&ved=0CCgQ6AEwAmoVChMIh\\_nJl32yAIVJ-ryCh1CSwlv#v=onepage&q=vensel%201981&f=false](https://books.google.si/books?id=-RbKI8imvgYC&pg=PA18&lpg=PA18&dq=vensel+1981&source=bl&ots=xjEnNBCIY6&sig=8CJTNPXuDljGchiydIJ7FFz2n4&hl=sl&sa=X&ved=0CCgQ6AEwAmoVChMIh_nJl32yAIVJ-ryCh1CSwlv#v=onepage&q=vensel%201981&f=false) (1. 9. 2015).



14. Levison, E. M., Fetchkan, R. in Hohenshil, T. H. (1988). Job satisfaction among practicing school psychologists revisited. *School Psychology review*, št. 17. 101-112.
15. Mahmood, A., Nudrat, S., Asdaque, M. M., Nawaz, A. in Haider, N. (2011). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: A Comparative Analysis of Gender, Urban and Rural Schools. *Asian social science*, letnik 7, št. 8. 203-208. Dostopno na <http://ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/viewFile/11506/8075> (1. 9. 2015).
16. Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, letnik 50, št. 4. 370-396.
17. Pediček, F. (1992). *Pedagogika danes: poglavja za antropološko snovanje pedagogike*. Maribor: Obzorja.
18. Privošnik, N. in Urbanc, K. (2009). Svetovalna služba v spremembah vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, letnik 60, št. 1. 410-419.
19. Pogačnik, V. (1997). *Lestvice delovne motivacije*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
20. Pogačnik, V. (2000). Uporaba lestvice delovnega zadovoljstva v slovenskih podjetjih. *Psihološka obzorja*, letnik 9, št. 4. 105-114.
21. Reschly, D. J. in Wilson, M. S. (1995). School psychology practitioners and faculty: 1986 to 1991-92 trends in demographics, roles, satisfaction and system reform. *School Psychology Review*, letnik 24, št. 1. 62-80.
22. Rose, M. (2001) Disparate measures in the workplace ... *Quantifying overall job satisfaction, Paper presented at the 200, BHPS Research Conference, Colchester*. Dostopno na <http://www.iser.essex.ac.uk/bhps/2001/docs/pdf/papers/rose.pdf> (1. 9. 2015).
23. Sarget, T in Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural northwest china. *Comparative Education review*, letnik 49, št. 2. 173-204.
24. Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: application, assessment, cause and consequences*. Thousand Oaks (CA); London; New Delhi: Sage.
25. Schweiger, W. K., Henderson, D. A., McCaskill, K., Clawson, T. W. in Collins, D. M. (2012). *Counselor preparation: programs, faculty, trends*. New York (NY): Routledge.
26. Van Voorhis, R. W in Levinson, E. M. (2006). Job satisfaction among school psychologists: A meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, letnik 2, št. 1. 77-90.
27. -. (2007). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *Uradni list RS*, št. 16/2007.
28. Zamir, S. (2013). Relationship of job satisfaction and occupational stress of highschool teachers. *Journal of Research in Social Sciences*, letnik 2, številka 1. 192-205.
29. Worrell, T. G., Skaggs, G. E. in Brown, M. B. (2006). School psychologists' job satisfaction. A 22-year perspective in the USA. *School psychology international*, letnik 27, št. 2. 131-145.





# Tudi spletno nasilje ni zabavno. Ustavimo ga

MAGDALENA MARCIUŠ, Gimnazija Šiška  
magda.marcius@guest.arnes.si

---

● **Povzetek:** V prispevku je predstavljena tematska medpredmetno načrtovana ura obvezne izbirne vsebine Učenje učenja, ki pasti spleta prikazuje z uporabo bralne učne strategije VŽN.

**Ključne besede:** učenje učenja, bralna učna strategija VŽN, spletno nasilje.

Class Meeting: Online Violence Is Not Funny Either. Let's Put an End to It

● **Abstract:** The paper presents the planned themed cross-curricular lesson in the compulsory elective subject Learning to Learn, which demonstrates the traps of the World Wide Web through the KWL reading strategy (Know, Want to Know, Learned).

**Key words:** learning to learn, KWL reading strategy, online violence.

*Največji dosežek izobraževanja je strpnost.  
Helen Keller*

Načrtno razvijanje kompetence učenje učenja je bila na naši gimnaziji ena izmed prednostnih nalog v okviru projekta Posodobitev gimnazije, ki jo je vodil šolski razvojni tim. Tako ostaja tudi po koncu projekta. Na začetku projekta smo se lotili kognitivnega področja kompetence učenje učenja, predvsem bralnih učnih strategij. O tem je podrobneje pisala v reviji *Šolsko svetovalno delo* (letnik XVIII, številka 1/2, 2014) Mojca Zupan Zadavec, vodja naše šolske projektne skupine Učenje učenja.

Sama kot nadaljevanje tega članka dodajam praktični primer, primer tematske preventivne razredne ure, ki sem jo času projekta aktualizirala, dogradila in v sodelovanju s profesorjem informatike medpredmetno obogatila.

Razlogi za moj izbor te teme:

- splet kot prostor ustvarjalnosti, komunikacije, sodelovanja, učenja, tudi prostor preživljanja prostega časa mladih. Družabna omrežja, kot so Facebook, Twitter, Instagram, You Tube idr., vse pogosteje postajajo tudi stičišče nadlegovanja, ustrahovanja, spletnega nasilja do mladih in med mladimi. Mladi, ki jim radi pravimo e-generacija, premalo poznajo spletne pasti, često se ne zavedajo, da je vsak njihov korak na spletu viden, opazen, zabeležen;
- moč elektronskih medijev, ki z obveščanjem in izobraževanjem pomagajo pri osveščanju mladih o oblikah e-nasilja;
- tematska razredna ura je bila izvedena v mesecu februarju, mesecu varne rabe interneta;
- moje pričakovanje, da bodo dijaki skozi vsebino, ki jim je blizu, ker pomeni izziv iz njihovega realnega sveta, in ob dejavnostih, z vprašanji, ki jih vključuje bralna učna strategija VŽN, prepoznali uporabnost te strategije pri učenju, izdelavi povzetkov in zapiskov, ker je pregledna in nazorna in z vprašanji usmerja pozornost na obravnavano vsebino;
- aktualnost in moč besed vsebine Deklaracije načel o strpnosti, ki so jo leta 1995 podpisale države članice Unesca, in pravi: *Učenje strposti je treba privzeti kot nujni imperativ: potrebno ga je sistematično vpeljevati predvsem v središča kulturne, družbene, ekonomske, politične in verske nestrpnosti, ki predstavljajo žarišče nasilja in izključevanja drugačnih. Izobraževalni programi morajo prispevati k razvoju razumevanja, solidarnosti in strpnosti med posamezniki ter med etničnimi, družbenimi, kulturnimi in verskimi ter jezikovnimi skupinami in narodi.*

Strategija VŽN vsebuje vprašanja Kaj vem? Kaj želim izvedeti? Kaj sem se naučil? je primerna za učne vsebine, o katerih dijaki že veliko vedo in lahko preverijo svoje predznanje.

## Potek razredne ure TUDI SPLETNO NASILJE NI ZABAVNO. USTAVIMO GA

Vzgojno-izobraževalni cilji:

- odgovorna, etična in varna raba interneta,
- spodbujanje aktivnega življenjskega sloga dijakov, učenje socialnih veščin, usmerjanje dijakov v ak-

tivnosti in komunikacijo »v živo«,

- kam po pomoč/kdo mi lahko pomaga, če se znajdem kot žrtev nasilja na internetu,
- uporaba bralne učne strategije VŽN,
- izdelava dobrih izpiskov.

Učna sredstva, uporabljena pri izvedbi ure: konceptni list, samolepilni listič, računalnik. Dostop do interneta je potreboval vsak dijak, zato je ura potekala v računalniški učilnici.

V uvodnem delu ure sem dijakom predstavila, da:

- je ura načrtovana medpredmetno;
- bodo vsebine, obravnavane pri tej uri, pri uri informatike - ko bodo spoznali in vadili delo z orodjem slikar - uporabili kot gradivo za pripravo preventivne zloženke;
- naj pri pripravi zloženke, v kateri bodo sami oblikovali vezno besedilo, obvezno navedejo vire in upoštevajo, da bo zloženka namenjena vrstniku devetošolcu in preventivno naravnana (*Kam po pomoč, ko me stiska stiska?*);
  - bodo najboljše zloženke natisnjene.

Nato sem dijakom razdelila konceptne liste in jim predstavila bralno učno strategijo VŽN.

Razložila sem jim tudi, da sem to strategijo izbrala, ker:

- strategija VŽN vsebuje vprašanja Kaj vem? Kaj želim izvedeti? Kaj sem se naučil? je primerna za učne vsebine, o katerih dijaki že veliko vedo in lahko preverijo svoje predznanje, v našem primeru kaj o spletnem nasilju dijaki že vedo, česa še ne vedo, pa bi morali vedeti, odkriti, kje so »luknje«v njihovem znanju o spletnem nasilju;
- omogoča skupinsko učenje, je uporabna za delo s celim razredom;
- vključuje dejavnost vseh dijakov, dijaki postavljajo vprašanja o tem, kar jih zanima;
- na koncu obravnavane vsebine vključuje povzetek, ki ga izdela vsak dijak.

Okvir ji daje tabela s tremi kolonami, ki nakazujejo potek dela.

V: Kaj že vem?	Ž: Kaj želim izvedeti?	N: Kaj sem se naučil?
----------------	------------------------	-----------------------

Dijaki so nato s pomočjo bralne učne strategije VŽN individualno odgovarjali na svojem konceptnem listu: **Kaj že vem o pasteh interneta?**

**Kaj želim še izvedeti?**

V naslednjem koraku so dijaki s pomočjo možganske nevihte ugotavljali namen in pomen konceptnega lista:

pomen sprotnega pisanja, ki pomaga dijakom, da lažje usmerijo pozornost, sproti ustvarjajo osnutek lastnega izdelka - v našem primeru osnutek zloženke.

*(Dijaki so med svojo razlago in ob tem, ko so brskali v Googlu, delali izpiske, dijaki, zelo vešč delali z računalnikom, pa so koncept zloženke delali kar na računalniku.)*

Po tem smo spregovorili o pomenu zlatega pravila Ne stori drugemu tega, česar nočeš, da drugi storijo tebi.

V nadaljevanju sem jih seznanjala s spletnimi naslovi (dijaki so ob moji razlagi v Googlu sproti odpirali spletne strani, o katerih je tekla beseda):

- nasvet za net (telefon za mladostnike, žrtve virtualnega nasilja),
- spletno oko (spletna prijava točka za anonimno prijavo otroške pornografije ali sovražnega govora), opredelitev sovražnega govora in otroške pornografije,
- safe si, varni internet (napotki za varno rabo interneta): 10 nasvetov za varno rabo interneta (vsak dijak je izbral 2 top nasveta in ju vključil v zloženko), kviz poznavanja varne rabe interneta (vsak dijak je rešil kviz), test zasvojenosti z internetom (vsak dijak je rešil test),
- Beli obroč Slovenije - pomoč žrtvam kaznivih dejanj,
- Društvo Ključ - pomoč žrtvam trgovine z ljudmi,
- Društvo SOS - ozaveščanje o nasilju nad ženskami in otroki.

Dijaki so s pomočjo izpiskov na konceptnem listu v sklepnem delu ure v parih ponovili učne vsebine, nato na samolepilne lističe zapisali odgovore na tretje vprašanje bralne učne strategije VŽN **Kaj sem se naučil to uro?** in jih nalepili na tablo.

Odgovori dijakov s pomočjo strategije VŽN:

**Kaj že vem o pasteh interneta?** Večinski odgovor: zelo malo, nič.

**Kaj želim še izvedeti?** Večinski odgovor: katere so te pasti, kako ravnati, če se mi zgodi kaj neprimernega/ nevarnega na spletu.

**Kaj sem se naučil to uro?** Prevladujoči odgovori dijakov:

- sedaj vem, kako je pomembna zaščita osebnih podatkov na spletu,
- odslej bom bolj previden pri uporabi interneta in razkrivanju podatkov o sebi,
- spoznal sem nasvete za varno rabo interneta,
- test je pokazal prve znake moje zasvojenosti z internetom,
- ugotovil sem, kako lahko pomagam, če se kdo najde v stiski.

Večina dijakov je razredno uro ocenila kot zelo zanimivo.

- Dodajam tri zloženke, ki so jih izdelali dijaki, in vključujejo vsebine, ki smo jih obravnavali pri razredni uri. *Osnutek zloženke so izdelali pri uri informatike, končni izdelek pa dokončali doma kot domačo nalogo.*

## Namesto sklepa

Razredna ura je pokazala, da ima večina dijakov na spletnih družabnih omrežjih odprt profil in da dijaki ne skrbijo najbolje za svojo spletno varnost. Tehnologija in internet sta ustvarila prostor, v katerega se vse bolj seli komunikacija mladih. Preventiva na tem področju je zato danes v šolskem prostoru nujna. Zapri-sega o izbiri nenasilja, ki so jo pred leti v obliki kartice pripravile nevladne organizacije, kliče k oblikovanju zaprisege ali kodeksa o nenasilnem oziroma varnem e-vedenju učencev in dijakov, katerega temelj je pre-mišljen govor, ki uravnava medsebojne odnose, vklju-čuje spoštovanje vsakogar in zlato pravilo: »Vse, kar hočete, da bi ljudje storili vam, tudi vi storite njim.« (Mt 7, 12) <



**KO "SRFAM"  
MISLIM  
ZDRAVO  
IN  
UPORABLJAM  
GLAVO**



**NASVET ZA NET**

Telefon za otroke in mladostnike, med 10. in 18. letom, ki pri uporabi interneta naletijo na neprimerne, neželjene in nevarne vsebine.

telefon **080 80 22**

**SPLETNI KO**

Sprejema anonimne prijave otroške pornografije in sovražnega govora na internetu.

Otroška pornografija je vsakršna upodobitev ali predstavljanje spolnega izkoriščanja o otrok.

Sovražni govor je izražanje mnenj in idej, ki so po svoji naravi diskriminatorne in uperjene proti različnim manjšinam.

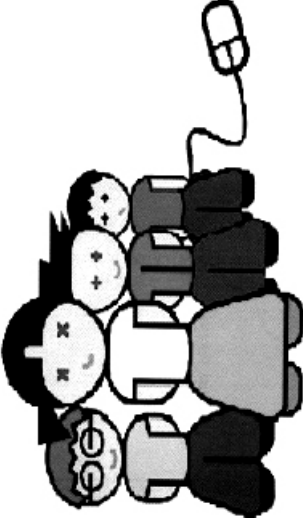
Ostale nasvete najdeš na:  
[www.nasvetzanet.si](http://www.nasvetzanet.si)

**SAFE.SI**

Nudi informacije in nasvete, kako varno in odgovorno uporabljati internet in ostale nove tehnologije.

Spočuj spletno etiko oz. bontoni. Cesar ne odobri tvojih podpirajb. Ne objavljaj svojih zasebnih fotografij, nis fotografij svojih prijateljev!

Ostale nasvete najdeš na:  
[www.safe.si](http://www.safe.si)



**DRUŠTVO KLJUČ**

**EVERY HUMAN HAS RIGHTS**

Poslanstvo društva je zagotavljanje ustreznega boja proti trgovini z ljudmi in nudenje strokovne pomoči žrtvam trgovine z ljudmi.

Več najdeš na:  
[www.drustvo-kljuc.si](http://www.drustvo-kljuc.si)

**BELI OBROČ SLOVENIJE**

**BELI OBROČ SLOVENIJE**

Društvo za pomoč žrtvam kaznivih dejanj

Je društvo, ki skrbi za pomoč žrtvam kaznivih dejanj.

Več najdeš na:  
[www.bellobroc.si](http://www.bellobroc.si)

**VARNI INTERNET**

Spletna stran za varno uporabo interneta!

telefon **080 11 79**

Ostale nasvete najdeš na:  
[www.imamresitev.si](http://www.imamresitev.si)

**DRUŠTVO SOS**

Je telefon za žrtve nasilja nad ženskami in otroki.

telefon **080 11 55**

Več najdeš na:  
[www.drustvo-sos.si](http://www.drustvo-sos.si)

**IMAMRESITEV.SI**

Januar 2012

Maruša Izlakar, 1.B

**ŠIMNAZIJA SISKI**

VIRI:  
[http://www.drustvo-sos.si/index.php?page\\_id=3](http://www.drustvo-sos.si/index.php?page_id=3)  
<http://www.bellobroc.si/>  
<http://www.drustvo-kljuc.si/vizija-in-poslanstvo.php>  
<http://www.safe.si/>  
<http://www.imamresitev.si/>  
<http://www.nasvetzanet.si/>





## VARNO ZAJAHAJ VALOVE

080 80 22 / [www.nasvetzamet.si](http://www.nasvetzamet.si)

**BELI OBROČ**  
Društvo za preprečevanje in odpravo nasilja  
01 / 430 5490  
[www.beliobroc.si](http://www.beliobroc.si)

Društvo SOS telefon  
**080 11 55**  
[www.drustvo-sos.si](http://www.drustvo-sos.si)

**KLJUC**  
Zveza slovenskih klubov  
080 17 22 / [drustvo-kljuc.si](http://drustvo-kljuc.si)

**safe.si**  
Dekaj varno  
01/6805 354 / [www.safe.si](http://www.safe.si)

**SPLETNO KO**  
[info@spletno-oko.si](mailto:info@spletno-oko.si)  
[www.spletno-oko.si](http://www.spletno-oko.si)

**varni internet**  
01/479 88 22 / [www.imamresitev.si](http://www.imamresitev.si)

## NAVODILA ZA SURFANJE




kurlingposters.worldpress.com

## SAJ VEŠ...

**GESLA SO SKRIVNOST!  
POGOSTO JIH  
SPREMINJAJ!**



**BOD' PA PREVIDEN**

## INTERNET JE LAHKO OČL

**safe.si**  
Dekaj varno  
01 / 580 53 54  
stran, ki ponuja odgovore  
na veliko vprašanj o varnosti  
na internetu

**varni internet**  
01 / 479 88 22  
stran o varni uporabi interneta

**BELI OBROČ**  
Društvo za preprečevanje in odpravo nasilja  
01 / 430 54 90  
tukaj najdes nasvete za žrtve nasilja

**nasvetzamet**  
080 80 22  
stran, ki ti ponuja pomoč,  
ko naletiš na  
neprimerno vsebino

**KLJUC**  
Zveza slovenskih klubov  
080 17 22  
stran za podporo  
žrtvam nasilja

spletna stran, ki je namenjena  
o ozaveščanju o nasilju nad ženskami

Društvo SOS telefon  
**080 11 55**

**SPLETNO KO**  
[info@spletno-oko.si](mailto:info@spletno-oko.si)  
tu lahko prijaviš sovražno govor,  
otročko pornografijo.

**Kaj je otroška pornografija?**

Otroška pornografija je vsakršna oblika upodobitve ali predstavljanja spolnega izkoriščanja otrok (fotografije, video), ki je opredeljena na otrokova spolna vedenja ali otrokove spolne organe.

**Kaj je sovražni govor?**

Sovažni govor je izražanje mnenj in idej, ki so po svoji naravi diskriminatorne (ksenofobne, rasistične, homofobne in podobne) in uperjene proti različnim manjšinam (letičnim, narodnim, verskim, kulturnim, spolnim in podobno).

### Literatura

1. Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Mišič, K., Pirc Musar N. (2007). *Samo ti odločaš*. Ljubljana: Informacijski pooblaščenec.
3. <http://www.beliobroc.si> (3. 5. 2016).
4. <http://www.drustvo-kljuc.si> (3. 5. 2016).
5. <http://www.drustvo-sos.si> (3. 5. 2016).
6. <http://www.imamresitev.si> (3. 5. 2016).
7. <http://www.nasvetzamet.si> (3. 5. 2016).
8. <http://www.safe.si> (3. 5. 2016).
9. [www.spletnooko.si](http://www.spletnooko.si) (3. 5. 2016).



# Socialna integracija dijakov s posebnimi potrebami in vrstniška pomoč ter vrstniško tutorstvo kot strategiji pomoči

TEJA LORGER, III. gimnazija Maribor  
lorger.teja@gmail.com

---

● **Povzetek:** V prispevku smo spregovorili o socialni integraciji dijakov s posebnimi potrebami. V preteklosti smo se osredinjali predvsem na kognitivne posebnosti dijakov s posebnimi potrebami, medtem ko smo socialni vidik integracije nemalokrat nehote potisnili v ozadje. V prispevku želimo izpostaviti pomen socialne integracije in vrstniško pomoč ter vrstniško tutorstvo kot strategiji pomoči, ki lahko pomembno vplivata ne le na akademske uspehe dijakov s posebnimi potrebami, temveč tudi na občutek sprejetosti v razredni skupnosti in vključenosti vanjo.

**Ključne besede:** dijaki s posebnimi potrebami, socialna integracija, vrstniška pomoč, vrstniško tutorstvo.

Social Integration of Secondary School Students with Special Needs and Peer Help and Peer Tutoring as Help Strategies

● **Abstract:** The paper talks about the social integration of secondary school students with special needs. In the past we mostly focused on the special

cognitive features of secondary school students with special needs, whereas the social aspect of integration was often inadvertently pushed aside. The paper wishes to stress the importance of social integration, and peer help and peer tutoring as help strategies, which can have a significant impact on the academic attainment of secondary school students with special needs, and, moreover, on the feeling of being accepted and integrated into the classroom community.

**Key words:** secondary school students with special needs, social integration, peer help, peer tutoring.

## Uvod

Govoriti o integraciji in inkluziji pomeni govoriti o zahtevnem in zelo občutljivem pojavu, ki se dotika najbolj ranljivega dela populacije - otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Temeljne postavke vključitve otrok s posebnimi potrebami v redni sistem vzgoje in izobraževanja ter izhodišča inkluzivne ideje izvirajo iz naslednjih dokumentov:

- Konvencija o otrokovih pravicah iz leta 1989 (International Convention of the Right of the Child, 1989), ki govori o izobraževanju, ki zagotavlja razvijanje otrokove osebnosti, socialne zrelosti ter kognitivnih, konativnih in telesnih sposobnosti do največje možne stopnje (Cotič, 2005; povz. po Lebarič idr., 2006),
- Unescova Svetovna deklaracija o izobraževanju za vse (World Declaration on Education for All, Jomtien 1990), ki poudarja pravico vsakega posameznika do polnega obsega osnovnega izobraževanja, uresničevanja pedagogike, osredičene na otroka, dvigovanje kakovosti osnovnega izobraževanja, prepoznavanje raznolikosti posebnih potreb in vzorcev pri razvoju otrokovih individualnih potencialov (Cotič, 2005; povz. po Lebarič idr., 2006),
- Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji oseb s posebnimi potrebami (Official Journal of the European Communities No. C 162/2, 3. 7. 1990), ki državam narekuje, da povečajo prizadevanja za uvedbo integracije (Opara, 2005; povz. po Lebarič idr., 2006),
- Standardna pravila o izenačevanju možnosti oseb s posebnimi potrebami (The Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities, 1993), ki narekujejo državnim avtoritetam na področju izobraževanja odgovornost za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v integriranem okolju (Cotič, 2005; povz. po Lebarič idr., 2006),
- Salamanški akcijski okvir (Salamanca Statement and Framework for Action, 1994), ki poudarja, da morajo šole sprejeti vse učence, ne glede na njihove

ve telesne, intelektualne, socialne, čustvene, govorno-jezikovne ali druge sposobnosti, in glede na primanjkljaje prilagajati vzgojno-izobraževalni proces (Cotič, 2005; povz. po Lebarič idr., 2006).

V Sloveniji je bilo leto 1996 s sprejetjem nove

šolske zakonodaje prelomno za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v redne oblike izobraževanja. Kot navaja Urh (1997), je koncept enakih možnosti za osebe s posebnimi potrebami prišel tudi k nam in gibanje za integracijo oseb s posebnimi potrebami je naredilo korenite spremembe v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Predstavljalo je konec dveh ločenih poti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter njihovih vrstnikov brez posebnih potreb in bilo usmerjeno v skupno izobraževanje.

Aktualna zakonodaja na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami je Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-I) (Ul.RS 58/2011), ki je stopil v veljavo 1. 9. 2013. Na podlagi strokovnega mnenja komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami starši skupaj z otrokom izberejo ustrezen program vzgoje in izobraževanja za otroka. Usmerjanje v skladu z obstoječo zakonodajo je torej proces prepoznavanja otrokovih primanjkljajev, ovir ali motenj, pa

tudi proces ugotavljanja potreb po prilagoditvah ter pomoči v vzgoji in izobraževanju. Zatorej je glavni namen usmerjanja vključitev otroka s posebnimi potrebami v zanj najprimernejši vzgojno-izobraževalni program, določitev morebitnega zmanjšanja števila otrok v oddelku ter druge (kadrovske, prostorske, materialne) prilagoditve (Borstner in Lovše, 2006, str. 119). V 4. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-I, Ul.RS 58/2011) so opredeljeni cilji in načela izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Če povzamemo le najpomembnejše, gre za načelo enakih možnosti ob hkratnem upoštevanju različnosti otrok s posebnimi potrebami, zagotavljanje največje koristi otroka, vključitev staršev v proces vzgoje in izobraževanja, ohranjanje ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega razvoja, zagotovitev pogojev, ki bodo omogočili optimalen razvoj otroka, interdisciplinarnost, celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja ter individualiziran pristop. Na vseh ravneh izobraže-

Glavni namen usmerjanja je vključitev otroka s posebnimi potrebami v zanj najprimernejši vzgojno-izobraževalni program, določitev morebitnega zmanjšanja števila otrok v oddelku ter druge (kadrovske, prostorske, materialne) prilagoditve.

vanja je potemtakem treba zagotoviti razmere in pogoje za delo, ki bodo omogočali prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela, in po potrebi dodatno strokovno pomoč.

Skalar (1997, 2003) navaja, da je začetno obdobje integracije otrok s posebnimi potrebami dajalo poudarek predvsem kognitivnim posebnostim otrok in prilagoditvam metod in oblik dela tej populaciji, medtem ko je bil socialni vidik vključevanja potisnjen v ozadje, kar pa se je zgodaj pokazalo kot pomembna napaka. Tesna korelacija in soodvisnosti miselnih in socialnih funkcij pri otroku so namreč vodili v to, da je socialna izključenost otrok s posebnimi potrebami pomembno vplivala tudi na njihove slabše učne rezultate. Tudi Elksnin in Elksnin (2004) ugotavljata, da je že veliko storjenega na področju intervencij, ki otrokom z učnimi težavami prinesejo boljše učne rezultate, medtem ko nas čaka pomembno in zahtevno delo še na področju socialne integracije ter oblikovanja in utrjevanja socialnih kompetenc pri otrocih in mladostnikih z učnimi težavami. »Zavedati se moramo, da vzgojno-izobraževalne integracije ni možno izpeljati brez hkratne socialne integracije, oziroma, da vzgojno izobraževalna integracija ne more biti uspešna, če ni izpeljana tudi socialna integracija.« (Skalar v Bratož, 2004, str. 15) Integracija otrok s posebnimi potrebami se na eni strani torej nanaša na kognitivne vidike, ki so povezani s storilnostjo in učno uspešnostjo, ki se odraža v učnih dosežkih, na drugi strani pa na konativne vidike, ki se navezujejo na vpetost teh otrok v socialne odnose in socialno vključevanje, kar avtorji Lebarič, Kobal Grum in Kolenc (2006) poimenujejo socialna integracija. Socialna integracija je torej za uspešno delovanje razredov, v katere so integrirani otroci s posebnimi potrebami, enako, če ne celo bolj pomembna in potrebna kot fizična in vzgojno-izobraževalna integracija in je primarni cilj inkluzivnega modela vzgoje. Skalar (1995) opredeli socialno integracijo kot spretnost ustvarjanja emocionalnih vezi z vrstniki in razredom in nadaljuje z razmišljanjem, da uspešna socialna integracija prispeva k oblikovanju pozitivne samopodobe, k večji osebni integriteti in osebni stabilnosti. Devetdeseta leta dvajsetega stoletja so torej prinesla preusmeritev k socialnemu vključevanju tako otrok s posebnimi potrebami kot tudi drugih otrok, ki so zaradi rase, veroizpovedi, revščine in kulturnih posebnosti socialno stigmatizirani. Ta vidik integracije dejansko vodi v inkluzijo, ki ni usmerjena v prilagajanje učenca šoli in

Čaka nas pomembno in zahtevno delo še na področju socialne integracije ter oblikovanja in utrjevanja socialnih kompetenc pri otrocih in mladostnikih z učnimi težavami.

Socialna integracija je za uspešno delovanje razredov, v katere so integrirani otroci s posebnimi potrebami, enako, če ne celo bolj pomembna in potrebna kot fizična in vzgojno-izobraževalna integracija in je primarni cilj inkluzivnega modela vzgoje.

kurikulu, temveč se zavzema za reformo šole, za šolo, ki bo dostopna vsakemu učencu ne glede na njegove posebnosti ali primanjkljaje (Skalar, 2003). Socialna integracija torej temelji na preprečevanju socialne ekskluzije otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redni sistem vzgoje in izobraževanja, in je usmerjena k ustvarjanju optimalnih razmer za razvoj, vzgojo in izobraževanje teh otrok. Je ključni dejavnik, ki omogoča razvoj optimalne vključenosti otrok s posebnimi potrebami v socialno okolje (Thomas, Walker in Webb, 1998, 2005; Topping in Maloney, 2005; povz. po Lebarič, Kobal Grum in Kolenc, 2006).

Lebarič s sod. (2006) navaja, da je socialna integracija otrok s posebnimi potrebami primarni cilj inkluzivnega modela vzgoje, ki vodi k pozitivnemu samovrednotenju in pozitivni samopodobi ter pomeni vključenost v socialno skupino in pripadnost socialni skupini. Skrb za socialne odnose med vsemi udeleženci vzgoje in izobraževanja je ključna za socialno integracijo. Vse to prispeva k občutku sprejetosti, povezanosti, k občutku varnosti in enakopravnosti ter enakovrednosti. Predstavlja možnosti primerjanja, možnost pridobivanja pozitivnih povratnih informacij ter prispeva k večji uravnoteženosti in stabilnosti posameznika.

Socialna integracija, znotraj katere je v ospredju skrb za ustrezne socialne odnose med vsemi subjekti v vzgojno-izobraževalnem procesu, pomeni temelj optimalnega psihosocialnega razvoja in učne uspešnosti; socialno integrirani učenci s sošolci vzpostavljajo boljše medosebne odnose in so bolj samozavestni, kar vodi posredno tudi v doseganje boljših rezultatov. Lebarič s soavtorji (2006) predpostavlja, da so pri otrocih s posebnimi potrebami tudi poteze egocentrizma izražene močneje, zaradi česar je treba dajati socialni integraciji teh otrok še večji poudarek, saj je od njene uspešnosti pomembno odvisen tako socialni razvoj otrok s posebnimi potrebami kot tudi socialni razvoj ostalih učencev. Javornik (2003) poudarja pomen socialne integracije in skrb za razvoj vrednot, ki bodo omogočale skupno strpno bivanje v različnosti.

Pri tem, da je socialna integracija uspešna, igrajo pomembno vlogo poleg strokovnih delavcev v šoli tudi vrstniki oziroma sošolci. Christensen (1996) ter Martin, Jorgensen in Klein (1998) navajajo, da je ravno negativni odnos vrstnikov do otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami zelo pomembna

ovira do popolne socialne integracije (povz. po McDougall idr., 2004). Sprejetost mladostnikov s posebnimi potrebami v razredu je eden izmed najpomembnejših načinov, kako izpeljati uspešen prehod iz osnovne v srednjo šolo (prav tam).

## Vrstniška pomoč in vrstniško tutorstvo kot strategiji pomoči

Vrstniška pomoč in vrstniško tutorstvo sta predloga strategij pomoči, ki imata pomembno aplikativno vrednost in ki ju želimo izpostaviti kot dobro dopolnilo dodatni strokovni pomoči, ki jo izvajajo strokovni delavci tako za dijake z učnimi težavami (brez odločbe o usmeritvi) kot za dijake s posebnimi potrebami (z odločbami o usmeritvi). Vrstniška pomoč spada v širši sklop sodelovalnega učenja, ki je učinkovita oblika učenja za spodbujanje učne uspešnosti vseh učencev, še posebej pa učencev z učnimi težavami (Jereb, 2011b). Vrstniško tutorstvo teži k usposobljanju učencev (predvsem učencev z lažjimi učnimi težavami), da se samostojno učijo, sami spremljajo svoj učni napredek ter oblikujejo pozitivno samopodobo (Mitchell, 2008).

Tako vrstniško pomoč kot vrstniško tutorstvo lahko realiziramo brez večjih finančnih stroškov, saj gre za medsebojno prostovoljno pomoč. Navedeno dejstvo izpostavlja tudi ekonomsko usmerjena OECD, ki je že leta 2007 priporočila državam članicam zakonsko usmerjeno vrstniško pomoč in vzbujujanje empatije, ki jo bodo naši otroci zelo potrebovali ob splošnem povečevanju populacije pomoči potrebnih (Globačnik, 20015).

Pri vrstniški pomoči gre za natančno organizirano sodelovanje mlajših in starejših (Vzgojni načrt, 2009) ter učno sposobnejših in učno šibkejših dijakov (Mitchell, 2008), ki poteka pod sistematičnim in stalnim mentorstvom strokovnih delavcev. Temelj vrstniške pomoči je, da se lahko vrstniki veliko naučijo drug od drugega (prav tam).

Gotovo je razvoj vrstniške pomoči in vrstniškega tutorstva rezultat sprememb v odnosih do ljudi s posebnimi potrebami in je odraz uresničevanja inkluzije. Spoznanja, da je vpliv socializacijskih izkušenj z vrstniki tako v času otroštva kot tudi v času mladostništva pomemben, so temelji za oblikovanje različnih oblik vrstniške pomoči, ki imajo skupni cilj spodbujanje učenja, motivacije in učnih dosežkov otrok in mla-

dostnikov s posebnimi potrebami (Ligrt in Littleton, 1999; Steinberg idr., 1992; Wentzel, 1999; povz. po Seršen Fras in Zupančič Danko, 2011). Loke in Chow (2007) ter Osguthorpe in Scruggs (1990) ugotavljajo, da je pozitivna stran vrstniškega tutorstva tako izboljšanje učnih sposobnosti in doseganje boljših učnih rezultatov kot tudi izboljšana komunikacija, pridobivanje socialnih veščin, izboljšana občutek samozavesti in ustvarjanje socialne mreže med vrstniki. Ne pridobijo pa le tutorandi, ampak tudi tutorji. Dijaki tutorji namreč poročajo, da jim je všeč, da so dobili izkušnjo, kako je biti v vlogi učitelja, da so preko vrstniške pomoči imeli priložnost ponoviti snov prejšnjega letnika, dobili so občutek, da so koristni in pomagajo sovrstnikom, ki potrebujejo pomoč (Kastelec idr., 2012).

V slovenskem šolskem prostoru najdemo nekaj primerov uspešnega vrstniškega tutorstva. Eden teh je projekt Centra RS za poklicno izobraževanje za preprečevanje osipa v srednjih šolah, v okviru katerega so na Ekonomski šoli Novo mesto vpeljali tutorstvo. Navajajo, da so dijakom z učnimi težavami prvih letnikov ponudili tutorstvo z namenom, da bi jim povečali motivacijo ter jim olajšali prehod v srednjo šolo, jim približali način dela v srednji šoli in jim pomagali pri doseganju zastavljenih ciljev, hkrati pa zmanjšali osip. Tega so se lotili tako, da so med dijaki od drugega do četrtega letnika izbrali tutorje, ki so imeli dovolj znanja, da so lahko pomagali dijakom prvih letnikov. Seveda so tutorji delovali pod mentorstvom učiteljev, ki poučujejo predmete, pri katerih se je pokazala potreba po učni pomoči. Mentorji so spremljali njihovo delo in jim pomagali pri pripravi gradiva in vaj ter pri razlagi učne snovi, vendar pa pri samih urah učne pomoči večinoma niso bili prisotni. Ure učne pomoči so potekale redno enkrat tedensko po vnaprej narejenem razporedu. Tutorji so za vsako uro izpolnili evidenčni list, na katerega so napisali seznam pri uri prisotnih dijakov in snov,

s katero so se ukvarjali, ter ga oddali učitelju mentorju. Delo tutorjev in dijakov, ki so obiskovali ure učne pomoči, so mentorji spremljali s pomočjo oddanih evidenčnih listov, pa tudi z anketami, s pomočjo katerih so pridobili mnenje o izvedeni učni pomoči tako od tutorjev kot tudi od dijakov, ki jim je bila ponudena učna pomoč. Tutorji in učitelji mentorji so imeli tudi redne sestanke, na katerih so se pogovarjali o delu in težavah, s katerimi se tutorji srečujejo pri delu z dijaki, ter o njihovih pričakovanjih.

Seveda so bili tutorji za svoje delo tudi nagrajeni, in sicer z izletom ob koncu pouka, prav tako pa so jim bile priznane vse ure izbirnih vsebin proste izbire.

Vrstniška pomoč spada v širši sklop sodelovalnega učenja, ki je učinkovita oblika učenja za spodbujanje učne uspešnosti vseh učencev.

Razvoj vrstniške pomoči in vrstniškega tutorstva je rezultat sprememb v odnosih do ljudi s posebnimi potrebami in je odraz uresničevanja inkluzije.

Naloga tutorjev je sicer bila »le« nudenje učne pomoči, vendar so ankete in pogovori tako s tutorji kot z dijaki, ki so bili deležni učne pomoči, pokazali, da dijaki od tutorjev izvedo še veliko več, npr. kako se spopasti z določeno učno snovjo, kaj lahko pričakujejo od določenega učitelja in kakšen način dela ima v razredu, kje lahko najdejo dodatno gradivo ipd. Tutorji so pogosto postali mentorji in prijatelji, ki so dijake spremljali in jim omogočili lažji prehod v srednjo šolo. Tutorstvo so na šoli opredelili ne le kot nudenje učne pomoči, temveč tudi kot pomoč pri prehodu, načrtovanju in organizaciji učenja, ki se je izkazala za zelo dobro sprejeto in učinkovito pomoč (Ostani v šoli, 2007). Navedeni projekt je lep primer vpeljave vrstniškega tutorstva v srednješolski prostor, iz katerega se lahko veliko naučimo, ga izpopolnujemo in gradimo.

Menimo, da je ključnega pomena, da se zavedamo, da je tutorstvo lahko uspešno, če imamo na eni strani tutorja, ki odgovorno opravlja delo tutorja, in na drugi strani dijaka, ki redno in vestno obiskuje tutorske ure. Dober tutor je lahko le tutor, ki deluje pod mentorstvom predmetnega učitelja in šolskega svetovalnega delavca. Tutor mora obvladovati učno snov, razvite mora imeti veščine sporazumevanja, biti mora poučen o učnih strategijah, poznati različne učne stile, poznati poti učenja, ki so učinkovite pri dijaku s posebnimi potrebami, obvladovati stres in ne nazadnje poznati posebne potrebe in močna področja dijakov, ki jim pomaga. Menimo, da je šolski svetovalni delavec tisti strokovni delavec, ki bi lahko za tutorje organiziral predavanja in delavnice, da pridobijo ustrezna znanja in veščine, ki jih potrebujejo pri tutorskem delu, ter tako pridobijo potrebne informacije za delo s posameznim tutorandom. Zaradi izjemne občutljivosti podatkov (primanjkljaji, ocene, učne strategije) je nujno, da se tudi starši dijakov s posebnimi potrebami strinjajo s tutorstvom in podpišejo izjavo o strinjanju. Prav tako je nujno, da izvedbo tutorskih ur natančno spremljamo, evalviramo in nadgrajujemo. To je mogoče na sestankih, na katerih so prisotni tutorji, tutorandi, učitelji mentorji in šolski svetovalni delavci, ter z anketami, s katerimi pridobimo mnenje o izvedeni učni pomoči tako od tutorjev kot tudi od dijakov, ki so bili deležni pomoči.

Kot smo zapisali na začetku, je cilj inkluzije odstranitev vseh ovir za doseg optimalnega razvoja vsakega posameznega dijaka. Menimo, da lahko pri vsakem dijaku, še posebno pri dijaku s posebnimi potrebami, krepimo občutek samoučinkovitosti in pozitivne samopodobe ter zmanjšamo stopnjo socialne anksioznosti in tako izboljšamo sociometrični položaj v razredu, če vsi sodelujoči subjekti, strokovni delavci šole, starši in sošolci ustvarimo mrežo pomoči in odstranjujemo ovire na poti do cilja.

## Sklep

V slovenskem šolskem prostoru smo z Belo knjigo iz leta 1995 postavili prvo konceptualno zasnovo za spremembe na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Zakonske podlage in številni drugi dokumenti, ki so sledili Beli knjigi (1995), so postavili temelje inkluzivnim oblikam šolanja, pri čemer smo se osredinili tako na fizično, izobraževalno, kot tudi na socialno dimenzijo integracije. Navedene ugotovitve vodijo k razmisleku o tem, kaj je mogoče storiti za uspešnejše socialno vključevanje mladostnikov s posebnimi potrebami v programe srednješolskega izobraževanja. Menimo, da je ključnega pomena oblikovanje celostne mreže pomoči. Glede na to, da je cilj inkluzije odstranitev vseh ovir s ciljem slediti največji otrokovi koristi, menimo, da se je pri tem treba osrediniti na:

- strokovne delavce v srednji šoli (učitelji),
- starše dijakov s posebnimi potrebami,
- sošolce dijakov s posebnimi potrebami.

Predlog, ki je tako z učnega kot tudi s socialnega vidika izredno pomemben, sta vrstniška pomoč in vrstniško tutorstvo. Na tem področju vidimo v srednješolskem sistemu še veliko neodkritih možnosti pomoči dijakom, ki potrebujejo tako učno pomoč (bodisi da imajo bodisi nimajo odločbe o usmeritvi) kot tudi socialno podporo vrstnikov. S pomočjo omenjenih strategij podpore lahko pomembno vplivamo k uspehom tako na akademskem kot tudi socialnem področju tutorjev in tudi dijakov, ki so deležni pomoči. Ne nazadnje pa bomo posredno krepili empatičnost in altruizem, česar še kako primanjkuje v sodobni družbi. <

## Literatura

1. Borstner, M. in Lovše, M. (2006). Pogled na vključevanje otrok s posebnimi potrebami v šole skozi postopke usmerjanja. V Medveš, Z. (ur.), *Upoštevanje drugačnosti - korak k šoli enakih možnosti*, str. 119–129. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
2. Božič, B. (ur.) in Škopin, D. (ur.). (2007). *Ostani v šoli. Priručnik dobrih praks za preprečevanje osipa*. Ljubljana: CPI, Center RS za poklicno izobraževanje.
3. Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Krapše, Š. (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami*, str. 9–49. Nova Gorica: Educa.
4. Elksnin, L. K. in Elksnin, N. (2004). Fostering social-emotional learning in the classroom. V K. G. Duffy (ur.), *Annual editions: Adolescent psychology*, str. 114–118. Dubuque, IA: McGraw-Hill/Dushkin.



5. Globačnik, M. (2015). Kje je Slovenija?. Šolski razgledi, 66 (3), str. 6.
6. Javornik, M. (2003). Postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, 54 (posebna izdaja), str. 124–136.
7. Jereb, A. (2011b). Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami. V Pulec Lah, S. (ur.), Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavam: Izbrane teme*, str. 94–109. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
8. Kastelec, A., Butkovec Gačnik, Z., Škof, P. in Šupe, R. (2012). *Vrstniška učna pomoč-tutorstvo; Poročilo o projektu v šolskem letu 2011/12*. Dostopno na <http://www.gimnm.org/projekti/strategije-sole-za-zmanjševanje-osipa/> (22. 11. 2012).
9. Krek, J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
10. Lebarič, N., Kobal Grum, D., Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
11. Loke, A. J. T. Y. in Chow, F. L. W. (2007). Learning partnership - the experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study. *International Journal Of Nursing Studies*, 44(2), str. 237–244.
12. McDougall, J., DeWit, D., King, G., Miller, L. T. in Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward Their Peers With Disabilities: the role of school and student interpersonal factors. *Internatopnal Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 2004, str. 287–313.
13. Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
14. Osguthorpe, R. T. in Scruggs, T. E. (1990). Special education students as tutors: Areview and analysis. V Goodlad, S. (ur.) in Hirst, B. (ur.), *Explorations in peer tutoring*, str. 176–193). Oxford: Blackwell.
15. Seršen Fras, A. in Zupančič Danko, A. (2011). Tutorstvo kot oblika pomoči pri učenju. V Zupančič, T. (ur.), *Mladi v procesih izobraževanja*, str. 11–18. Maribor: Univerza v Mariboru, Osnovna šola Janka Glazerja Ruše.
16. Skalar, V. (1995). Integracija da ali ne: problemi socialne integracije otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli. *Pet = Five = Fünf = Cinque = Cinq : revija za ljudi s posebnimi potrebami*, 31(7), str. 24–29.
17. Skalar, V. (1997). Socialni pedagog in socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. *Socialna pedagogika*, 4, str. 57–62.
18. Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šolo približati otrokom s posebnimi potrebami?. *Sodobna pedagogika*, 54 (posebna izdaja), str. 52–62.
19. Urh, B. (1997). Uveljavljanje integracije za srednješolsko obdobje. V Destovnik, K. (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi: Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami: Zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 3. do 15. februarja 1997*, str. 42–49. Ljubljana: Center Kontura.
20. --. (2009). *Vzgojni načrt. Osnovna šola Jurija Vege, Moravče*. Dostopno na [http://www.osmoravce.si/index.php?option=com\\_content&view=article&id=77&Itemid=7](http://www.osmoravce.si/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=7) (27. 7. 2013).
21. --. (2011). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). *Uradni list RS*, 58/2011.



# Učiteljevo prepoznavanje dejavnikov hiperaktivnosti, impulzivnosti in agresije kot motečega vedenja učencev na razredni stopnji in strategije dela

MAJA SELKO, Osnovna šola Riharda Jakopiča Ljubljana  
maja.selko@gmail.com

---

● **Povzetek:** V članku je predstavljenih nekaj strategij dela z učenci, ki so hiperaktivni, impulzivni ali agresivni zaradi bioloških dejavnikov. Predstavljene so psihomotorična terapija, vedenjske terapije, metoda ustvarjalnega giba, uravnavanje agresije z igrami in smernice za prilagoditev pouka. V raziskavi je prikazano, kako razredne učiteljice prepoznavajo biološke vzroke motečega vedenja ter katere strategije so najbolj primerne in uspešne. Vzroke prepoznavajo v pogovorih z učencem in s starši, s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo ali z opazovanjem učenca. Uporabljajo manj različnih metod, kot je bilo pričakovano in kot bi bilo zaželeno. Njihove najpogostejše metode so pogovor, osamitev motečega učenca, različne tehnike sproščanja ter metode umirjanja.

**Ključne besede:** moteče vedenje, agresivnost, impulzivnost, hiperaktivnost, motnje pozornosti, strategije.

## Teachers Recognising Hyperactivity, Impulsiveness and Aggression Factors as Disruptive Behaviour of Students in Primary School and Work Strategies

● **Abstract:** The article presents a few strategies for working with students that are hyperactive, impulsive or aggressive due to biological factors. It presents psychomotor therapy, behavioural therapies, the creative movement method, managing aggression through games, and guidelines for adjusting lessons. The research shows how class teachers recognise the biological causes of disruptive behaviour and which strategies are the most suitable and successful. They recognise the causes by talking with the students and parents, by cooperating with the school counselling service, or by observing the student. They use fewer different methods than expected or desired. Their most frequently used methods are talks, isolation of the disruptive student, various relaxation techniques and soothing methods.

**Key words:** disruptive behaviour, aggressiveness, impulsiveness, hyperactivity, attention deficit disorders, strategies.

### Uvod

V medijih, šolah in drugih javnih razpravah vse več govorijo o vedenjskih težavah otrok in mladine. Kot vzroke navajajo predvsem nevzgojenost oz. slabo starševstvo. Starši nimajo časa za otroke, zato so preveč popustljivi in jim v vsem ustrezajo ipd., zaradi tega otroci postajajo neobvladljivi, ne poznajo pravil oz. jih ne upoštevajo, so neprilagodljivi ipd.

Strokovnjaki vzroke za t. i. težavno vedenje pripisujejo različnim dejavnikom. V tem prispevku se bom osredinila na moteče vedenje, ki je biološkega izvora. Opisala bom enega od izvorov motečega vedenja, ki ga povzročajo prirojeni dejavniki ali genetske predispozicije in je posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz (Bregant, 1987, po Bečaj, 1987). Vedenjske težave po navadi spremljajo tudi čustvene, a tokrat se bom posvetila le vedenjskim. Navedla bom nekaj primerov različnih avtorjev, ki se teoretsko in empirično ukvarjajo s to problematiko.

### Moteče vedenje

Leopold Bregant (1926-1986) je moteče vedenje poimenoval disocialno in poudarjal, da je treba razlikovati med vedenjem, ki je običajno za določeno starost otroka (po navadi izgine samo, brez dodatne strokovne pomoči), in vedenjem, ki potrebuje »posebno obravnavanje«. Tak otrok potrebuje dodatno strokovno pomoč in prilagojene strategije dela. S tovrstno podporo se zmore vključiti v socialno mrežo v šoli.

Učenke ali učenci, ki imajo težave z vedenjem, imajo običajno tudi čustvene, socialne ter učne težave. Vedenje, ki odstopa od naših pričakovanj, je opaženo šele v stiku z ljudmi. Tomaž Vec pravi, da je vedenje »moteče«, ker je »njegova temeljna značilnost, da v večini primerov ni moteče za tistega, ki tako vedenje izraža,

temveč je moteče za samo socialno okolje, torej za tistega, ki se s takšnim vedenjem sooča« (Vec, 2013: 2).

Tomaž Vec je oblikoval model SIVI (2009), »iz katerega so razvidni štirje temeljni dejavniki, povezani z motečim vedenjem: tisti, ki izhajajo iz skupine in skupinske dinamike (S), dejavniki, ki so povezani s posameznikom, njegovimi osebnostnimi, biološkimi in drugimi značilnostmi (I), dejavniki, ki izhajajo iz značilnosti in stilov vodenja (V), ter dejavniki, ki jih oblikuje institucija s svojo kulturo (I)« (Vec, 2013: 2).

Vedenje je »moteče«, ker je njegova temeljna značilnost, da v večini primerov ni moteče za tistega, ki tako vedenje izraža, temveč je moteče za samo socialno okolje.

Z modelom SIVI predstavlja psihološka ozadja motečega vedenja, to so:

1. skupina kot izvorni dejavnik in kot področje delovanja ob motečem vedenju;
2. individualna ozadja motečega vedenja; sem med drugim spadajo biološki, prirojeni dejavniki, genetske predispozicije. Pri otrocih s tovrstno biološko strukturo so velika težava predvsem neprijemni odzivi na njegovo vedenje, saj ti otroci potrebujejo pomoč, ker sprva ne zmorejo nadzorovati svojega vedenja;
3. vodenje kot ozadje motečega vedenja;
4. institucionalna ozadja motečega vedenja.

### Opisi motečih vedenj

#### Agresivnost

Definicij in delitev agresije je veliko. V prispevku bom predstavila definicijo Mojce Pušnik, za katero ocenjujem, da je najbolj razumljiva in neposredna. »Agresivnost je vsak aktivni pristop k okolju [...] je vedenjska značilnost, ki se kaže v gospodovalnosti, nasilnih ali napadalnih besedah ali dejanjih proti drugim ljudem« (Pušnik, 1999: 24).

Tanja Lamovec (1987) je predstavila delitev agresije na usmerjeno navznoter in navzven. Agresija, usmerjena navznoter, zavzema posredno agresijo (psihosomatika, depresivnost, alkoholizem ali zloraba drog) in neposredno (občutki krivde ali samomorilnost). Agresija, ki je usmerjena navzven, zavzema prav tako posredno (sovražnost, sumničavost, razdražljivost) in neposredno (telesna ali beseda agresija, negativizem) agresijo. To obliko agresije okolica opazi in je moteča (Lamovec, 1987).

Tanja Lamovec (1987) glede na psihološko vlogo deli agresijo na instrumentalno, frustracijsko in posnemovalno agresijo. Instrumentalna agresija pomeni, da posameznik želi doseči neki drug cilj, poleg povzročanja škode drugim, frustracijska sprošča napetost, posnemovalna pa nastane kot posnemanje oz. identifikacija z vzorniki.

## Eksplozivnost/impulzivnost

Impulzivnost pomeni hitro, nepremišljeno odzivanje, ki je lahko fizično ali besedno. Vodi v težave pri nadzoru lastnega gibanja in izražanja.

Po Flanaganu in Strongu (2011) impulzivnost lahko opazimo kot otrokovo:

- odgovarjanje, preden sliši vprašanje do konca,
- neprimerno izražanje,
- skakanje drugim v besedo in vmešavanje v pogovore,
- prekinjanje igre drugih otrok,
- vdiranje v osebni prostor drugih,
- ravnanje brez razmišljanja o posledicah,
- tvegano vedenje,
- nepotrpežljivost (zelo nizek prag strpnosti),
- ekstremno neprilagodljivost ter
- prepričanje, da mora vsako stvar dobiti takoj, ko si jo zaželi; trma.

Otroci se ob najmanjših spremembah odzovejo z ekstremno neprilagodljivostjo ter fizično (brce, udarci, razbijanje ipd.) ali besedno (preklinjanje, žaljenje, kričanje ipd.) agresijo.

(Flanagan in Strong, 2011: 34-36)

## Nemirnost/hiperaktivnost

Hiperaktivost označuje nezmožnost nadzora lastnega gibanja in prekomerno aktivnost. Nemirnost je bolj notranja, zato je pogosto neopazna. Označujemo jo kot primarna simptoma ADHD (motnja pozornosti s hiperaktivnostjo).

Pojavi se zaradi preobčutljivega živčevja. »Otrok ni sposoben izključiti nepomembnih dražljajev in se zato ne more osredotočiti na koristnejše dražljaje, ki jih razume in nanje lahko smiselno reagira. [...] Gre za motnje v delovanju možganov, v delovanju snovi, imeno-

vanih transiterji, ki prenašajo informacije med živčnimi celicami in središči.« (Brazelton, 1999: 315)

Značilni simptomi hiperaktivnosti (Flanagan in Strong, 2011):

- zaskrbljenost, ki je izraz občutkov nemira,
- z dolgočasnost; otroci se hitro naveličajo, predvsem tistega, kar je del vsakdana. Ves čas iščejo nove in zanimive dražljaje, velikokrat pa se spusti v tvegana dejanja, ki povzročajo konflikte;
- frustracije zaradi nezmožnosti nadzora gibanja in impulzov;
- nizko samovrednotenje zaradi težav v šoli in socialnem življenju.

Značilne posebnosti nemirnih otrok (Pavlin, 1994):

- ne zmore sedeti enako dolgo pri miru kot njegovi vrstniki (npr. zvižanje na stolu),
- pogosti so nemirni gibi rok in nog,
- s svojim nemirrom moti učitelja, druge otroke in samega sebe pri učnem delu,
- zaradi učnih težav in motenj pozornosti je učni uspeh mnogo slabši, kot bi lahko bil,
- otrok se težko prilagaja predpisanim delovnim urnikom,
- hitreje se naveliča dejavnosti in prostora kot njegovi vrstniki,
- potrebuje več gibanja,
- zaradi šibke pozornosti ga drugi otroci motijo pri delu,
- velikokrat je napet, nenehno menca in brez prestopka govori.

## Pomanjkljiva pozornost s hiperaktivnostjo

Med otroke, za katere je značilno moteče vedenje, spadajo tudi tisti s pomanjkljivo pozornostjo, ki jo običajno spremljata tudi hiperaktivnost in impulzivnost. Težave se lahko pojavljajo v različnih oblikah. Nekatere otroke najbolj zaznamuje pomanjkljiva pozornost. V tem primeru ima otrok težave z zbranostjo, čeprav lahko sedi pri miru. Pri drugih otrocih pa je v ospredju hiperaktivnost in impulzivnost. Tak otrok stežka sedi pri miru ali predvidi posledice svojih besed in dejanj, nima pa težav s pozornostjo. Mnogi otroci pa imajo kombinirane težave.

Primarni znaki teh težav so:

- pomanjkljiva in zlahka odvrnljiva pozornost (težave z zbranostjo),
- impulzivnost in
- hiperaktivnost.

Sekundarni znaki pa so (Flanagan, Strong, 2011):

- zaskrbljenost,
- dolgočasnost,
- izguba motivacije,
- frustriranost,

- nizek občutek lastne vrednosti,
- motnje spanja in
- občutek brezupa.

Spodaj so zapisani znaki, s katerimi si lahko pomagamo, da v razredu opazimo otroka, čigar vedenje nakazuje na težave s pomanjkljivo pozornostjo:

1. težko se osredini na podrobnosti, zaradi nepazljivosti pogosto dela napake pri šolskem delu ali drugih dejavnostih,
2. ima težave z vztrajanjem, ohranjanjem pozornosti pri nalogah ali igri,
3. pogosto se zdi, kot da ne sliši, kar mu govorimo,
4. težko sledi navodilom in ne zmore dokončati šolskih nalog, drobnih opravil ali zadolžitev na delovnem mestu (ne zaradi nerazumevanja ali opozicijskega vedenja),
5. ima težave pri načrtovanju, organiziranju nalog in dejavnosti,
6. pogosto se izogiba, nerad oz. s težavo izvaja naloge, ki zahtevajo določen mentalni napor (šolske in domače naloge),
7. pogosto izgublja stvari, potrebne za delo v šoli ali doma (npr. igrače, pisala, knjige, domače naloge),
8. pogosto ga motijo nebitveni zunanji dražljaji,
9. je pozabljiv pri dnevnih aktivnostih.

Otrokovo stanje se z leti izboljšuje in ima kljub motečem vedenju in lastnostim, ki ga ob tem spremljajo, tudi pozitivne lastnosti, na katere se moramo opirati in v njih iskati upanje, da ne obupamo nad njim.

a tega ne zmore. Zavedati se moramo, da se otrokovo stanje z leti izboljšuje in ima kljub motečem vedenju in lastnostim, ki ga ob tem spremljajo, tudi pozitivne lastnosti, na katere se moramo opirati in v njih iskati upanje, da ne obupamo nad njim. Potrebna je velika mera potrpežljivosti in vztrajanja. Pomembna je doslednost pri grajah in pohvalah ter usmerjanje v veliko različnih dejavnosti. Prav tako se je priporočljivo držati stalnega urnika. Otroku pomaga, če ve, kako bo razporejen njegov čas. Nepričakovani dogodki ga praviloma vznemirjajo. V prvi vrsti lahko otroku pomagajo starši in šola, velikokrat pa tudi strokovnjaki, kot so otroški psihiater, psiholog ali defektolog. Pomembno je, da so učitelji strpni, da so mu naklonjeni in pripravljeni pomagati ter upoštevati njegove posebnosti.

Mnoge oblike motečega vedenja v šolah lahko preprečimo s preventivnim delovanjem. V spodnji tabeli so prikazani predlogi preventivnih dejavnosti na šoli. Njihova avtorica je Klavdija Aničić (2002), strokovna vodja Društva za nenasilno komunikacijo.

### Psihomotorična terapija

Psihomotorična terapija je namenjena predvsem hiperaktivnim, nemirnim in agresivnim otrokom. Michael Passolt (2002) poudarja, da moramo vsakega otroka z motečim vedenjem obravnavati individualno in mu posvetiti dovolj časa. Na obravnavo se mora učitelj dobro pripraviti in si organizirati čas tako, da ne pozabi na ostale učence v razredu, ki morajo biti prav tako deležni njegove pozornosti.

### Strategije pomoči

Kot pravijo Anica Mikuš Kos, Tereza Žerdin in Marja Strojín (1990), otrok ni namenoma pozabljiv, hudoben, nesramen, malomaren ipd. Rad bi bil drugačen,

IZOGIBAJMO SE	STORIMO
Uporabi pretečega kazalca	Prisluhnimo drugim.
Ti stavkom	Jaz stavki
Uporabi načina boj/beg, ker pripadata istemu vzorcu razmišljanja in vedenja kot zmaga/izguba	Iščimo rešitve za obe strani, vpleteni v konflikte: če problema ne rešimo, poiščimo pomoč tretje nevtralne osebe.
Predstavi o človeku kot problemu	Na problem glejmo kot na skupni izziv.
Skrikanju, zatajevanju ali nenadzorovanemu izražanju čustev	Primerno izražajmo čustva.
Boju z drugim	Skupaj iščimo rešitve, ki so dobre za obe strani.
Ignoriranju, kritiziranju in preziranju drugega	Poskušajmo razumeti drugo osebo, čeprav se ne strinjamo z njo.
Projiciranju svojih lastnosti, ki jih pri sebi zatajujejo, na druge	Spoznajmo svoje temne strani, saj bo to lažje za nas in za druge.
Umiku v obojestransko zamero in maščevalnost	Ko drugemu oprostimo, se osvobodimo.



Ernst J. Kiphard (1989, po Passolt, 2002) je zapisal šest faz vedenjsko-gibalnega treninga, ki po enem letu omogočijo nadzorovanje in obvladovanje lastnega vedenja.

Faza 1: Vestibularno-motorične dejavnosti (pripravljalna faza): sem spadajo vaje z vrtenjem, ki pomagajo zadovoljiti potrebo po dražljajih, zmanjšajo hiperaktivnost ter povečajo pozornost in budnost. Otroci lahko izbirajo smer gibanja oz. vrtenja.

Faza 2: Razvijanje zavornih sil in usmerjanje gibanja: v tej fazi gre za vaje za usmerjanje gibanja in vaje zaviranja. Vaje zaviranja vsebujejo hitro gibanje oz. dirjanje ob glasbi, ko pa glasba utihne, se morajo takoj ustaviti.

Faza 3: Izboljševanje koncentracije z zaprtimi očmi: gre za učenje uporabe drugih čutil ob izključitvi vida, npr. sluha in tipa.

Faza 4: Urjenje vidne pozornosti: v četrti fazi je pomembna umirjenost pred začetkom vaj. Spodbujajo vidno pozornost in koncentracijo.

Faza 5: Premagovanje impulzivnosti: gre za samodiscipliniranost otrok, saj večji del naredijo sami. Urijo se v samonadzoru svojega vedenja - najprej z glasnim govorjenjem, nato le tiho, sami pri sebi. Virginia Douglas uporablja obrazec, ki med dražljajem in reakcijo vrine premor za premislek. Prvi signal je **stoj**, drugi **glej**, tretji **poslušaj**, četrti **misli**, in za vsakega lahko naredimo znak, da ga otroci vidijo ter sčasoma ponotranjijo.

Faza 6: Športna dejavnost kot sredstvo samodiscipliniranja: v ospredju sta jahanje in skoki v vodo, pri čemer mora biti otrok zelo previden in zbran. Priporočljivo je tudi kotalkanje, rolanje, drsanje, hoja na hoduljah, joga in ples.

## Vedenjske terapije

Skupni cilj različnih vrst vedenjskih terapij je razviti sprejemljivejše, bolj zaželene oblike vedenja. Opisala bom tri vrste vedenjske terapije (Flanagan, Strong, 2011).

- Modifikacija vedenja deluje na motivatorjih, kot so nagrade in kazni, ustvarjanje okolja, ki spodbuja ustrezno vedenje ter doslednost.
- Kognitivno-vedenjska terapija je usmerjena v sistematično spreminjanje vedenja in načina razmišljanja, spoznavanje miselnih vzorcev in razumevanje vpliva razpoloženja na vedenje. Najbolj

učinkovita je pri starejših otrocih in odraslih. Terapijo se najpogosteje izvaja s terapevtom po določenih korakih.

- Razvijanje samozavedanja je osredinjeno na učenje zavedanja samega sebe in svoje okolice. Posameznik se uri v osredinjanju na svoje mišljenje, občutke in ravnanja tukaj in zdaj. Ko se otroci začnejo zavedati sami sebe, se bodo lažje osredinili na svoja dejanja, jih sčasoma začeli nadzorovati in jih obvladati.

Vsakega otroka z motečim vedenjem moramo obravnavati individualno in mu posvetiti dovolj časa.

## Urnvananje agresivnosti z igrami

Težave z agresijo lahko zmanjšujemo z različnimi igrami, pri katerih se učenci in učenke naučijo nadzorovati svoje vedenje in neagresivno reševati težave. Prednost iger je v tem, da lahko sodeluje cel razred. Lahko jih uporabljamo med odmori, kar pripomore k povečanju motivacije za nadaljnje delo ter k popestritvi pouka. V zgodnjem šolskem obdobju so igre učinkovito sredstvo tudi za razvijanje določenih veščin, kot so empatija, samozavedanje, pogled na svoje pozitivne in negativne lastnosti ipd. Prek iger in pogovora o svojih izkušnjah med igranjem (kar je še bolj pomembno) otrok lažje razume svoje občutke, kot če bi se o njih le pogovarjal. Igre so otrokom, predvsem v nižjih razredih, zelo blizu, in ker so zanje mnogo bolj motivirani, bodo cilje dosegali veliko hitreje. Primeri iger: borbene igre, sužnji in gospodarji, zamenjava vlog, izključitev, zahteva - odpor, neposredno izražanje agresivnosti ipd. Lamovec (1987)

V zgodnjem šolskem obdobju so igre učinkovito sredstvo tudi za razvijanje določenih veščin

## Metoda ustvarjalnega giba

Metoda ustvarjalnega giba je celostni vzgojno-izobraževalni pristop in je primeren za impulzivne, hiperaktivne in agresivne otroke. Otroku omogoča raziskovanje lastnega gibanja, spoznavanje pojmov in pojavov skozi gib, razvija telesne spretnosti, usmerja energijo, stimulira domišljijo in povečuje kreativnost. Gre za umirjeno besedno vodenje ob umirjeni glasbi, ki prek plesne igre vključi telesno aktivnost. Ima funkcijo udejanjanja spoznavnih vsebin z doživljanjem in je sredstvo ustvarjalnega izražanja vsebin. Pozitivni učinki se kažejo na psihomotoričnem, čustveno-socialnem in kognitivnem področju. Dejavnosti in različne sprostitvene igre učence učijo samokontrole ter usmerjajo k nenasilju in umirjanju. (Kroflič, 1999)

## Prilagoditve pouka

V šolskem okolju je potrebnih več prilagoditev, če želimo, da bodo otroci, ki imajo tovrstne težave, uspešni, čim bolj socializirani in da se bodo dobro počutili v šolskem okolju. Tudi otrokove sovrstnike v razredu je treba pripraviti na prilagoditve, da lahko ta otrok v razredu sobiva z drugimi. S sošolci se je treba pogovoriti o tem, da so njemu dovoljene nekatere stvari, ki drugim niso. Zelo pomembna sta potek in organizacija pouka - kje in kako naj učenec sedi, da ne moti drugih ali okolica ne moti njega ipd. V nadaljevanju je naštetih nekaj prilagoditev pouka, ki jih opisujejo različni avtorji (Holowenko, 1999; Born in Oehler, 2002; Imhof idr., 2003). V prvi vrsti so namenjene otrokom z diagnostificirano motnjo ADHD. Prepričana pa sem, da so koristne tudi za učence, ki so le hiperaktivni, impulzivni ali agresivni.

### • Prostorske prilagoditve

- Otrok naj sedi blizu učenca, ki mu je lahko vzgled, in tam, kjer se učitelj največ zadržuje. To mu pomaga, da je bolj pozoren in zbran.
- Otroka ne presedamo, ker spremembe nanj slabo vplivajo. Priporočljivo je, da ne sedi blizu raznih naprav, kablov, vrat ali oken, saj vse zmoti njegovo pozornost.
- Otrok naj ima na mizi samo tisto, kar res potrebuje.
- Razred naj bo primerno osvetljen in ogrevan.

### • Uravnavanje vedenja

- Učitelj in učenci naj skupaj napišejo pravila in jih obesijo na vidno mesto.
- Ob kršenju pravil učenca opozorimo. Sporočimo (npr. s kakšno gesto), da je prekršil pravila.
- Vzdrževanje očesnega kontakta, pri mlajših tudi fizični kontakt
- Nagrajevanje oz. pohvala primernega vedenja
- Omogočanje gibanja po razredu (izpraznitev koša, brisanje table, razdeljevanje zvezkov ali knjig, iti po malico ipd.)
- Učitelj mora pokazati, da mu ni vseeno za otroke; ob vsakem najmanjšem uspehu naj pokaže veselje. To učence zelo motivira.

### • Prilagajanje poučevanja

- Pomembna je rutina, saj lahko spremembe te otroke zelo zmedejo.
- Preprosta in razumljiva navodila
- Obsežnejše naloge naj bodo razdeljene v krajše in bolj pregledne.
- Na delovnih listih naj bo pomembnejše besedilo označeno (v okvirčku ali podčrtano).
- Domačih nalog ne dajemo na koncu ure, na tablo naj bodo vedno napisane na isti del.

- Potrebno je večkratno opominjanje na določene stvari.
- Otrok naj ima poseben zvezek, s katerim učitelj komunicira s starši in v katerega si zapisuje pomembnejše stvari.
- Učitelj naj poučuje zanimivo, pouk naj bo pester (različne metode, pripomočki) in naj vsebuje veliko iger. (Holowenko 1999, Born in Oehler 2002, Imhof idr., 2003, v Starešinič, 2009)

Predvsem nemirni ali hiperaktivni otroci pa pri učenju potrebujejo:

- krajše učne enote in pogostejše krajše odmore,
- krajši čas pouka in domačega učenja,
- veliko možnosti za gibanje,
- čim manjšo učno skupino in čim manj zunanjih motenj,
- čim bolj nazoren pouk,
- pogostejše utrjevanje naučenega,
- manjše učne zahteve na njegovih šibkejših področjih in njihovo utrjevanje ter vaja s pedagoškimi pripomočki in metodami,
- dovolj časa za razvedrilo in počitek.

Zavedati se moramo, da časovno podaljševanje učnega dela, postavljanje previsokih ciljev, nestrpnost in nerazumevanje tem otrokom škodi in prav teh dejanj se moramo pazljivo izogibati. Vzgojne zahteve moramo prilagoditi njihovi zmogljivosti; ker pa je ta zelo raznolika in se pogosteje spreminja, moramo biti precej prilagodljivi. (Mikuš Kos, Žerdin in Strojina, 1990)

## Empirični del

V raziskavo sem vključila razredne učiteljice in učitelje, da bi ugotovila, ali se jim zdi pomembno poznati vzroke motečega vedenja. Zanimalo me je tudi, kako jih prepoznavajo ter kako se ravna ob motečem vedenju učencev.

Poleg prej omenjenih vprašanj sem zbrala tudi podatke o tem, kateri razred poučujejo, o letih delovne dobe ter lokaciji šole, na kateri poučujejo (mesto ali podeželje). Zanimala me je morebitna razlika v uporabi strategij med učitelji, ki imajo že veliko izkušenj, in tistimi, ki jih imajo manj. V prvo skupino sem vključila učitelje z vključno petimi leti delovne dobe, to so učitelji, ki imajo manj izkušenj. V drugo skupino sem uvrstila izkušene učitelje z več kot petimi leti delovne dobe. Moje drugo vprašanje je bilo, ali podeželske šole delujejo drugače kot mestne. Predpostavila sem, da je v podeželskih šolah odnos učiteljev do učencev bolj domač in da so učenci deležni več pozornosti, saj je v razredih manjše število otrok. Pod pojmom »mestne šole« so mišljene tiste, ki so v mestih in večjih krajih z večjim številom učencem, podeželske šole pa so podružnične, torej tiste, ki stoji-

jo v manjših krajih zunaj mesta ali na vaseh in imajo manjše število učencev.

Metoda raziskovanja je bila kavzalna neeksperimentalna, kot instrument sem uporabila anketni vprašalnik odprtega tipa. Postopek zbiranja podatkov je potekal junija, julija in septembra 2013. Vzorec je neslučajno-

stni in priložnostni ter obsega 62 anketiranih iz različnih krajev v Sloveniji.

## Rezultati in interpretacija

Števila ob besedilu pomenijo število ponovitev enakih odgovorov. Navedeni so le najpogostejši odgovori.

Vpr. 1: Kako prepoznate vzroke motečega vedenja?		Vpr. 4: Katere strategije ali metode so po vašem mnenju najbolj uspešne pri otrocih, ki so zaradi prirojenih dejavnikov ali okvar centralnega živčnega sistema:	
Po izstopajočem vedenju	32	• <b>agresivni</b>	
V pogovorih z učencem	25	Pogovor z učencem	11
V pogovorih s starši ali skrbniki	21	Tehnike sproščanja (metode umirjanja)	9
Vpr. 2: Ali se lotite raziskovanja motečega vedenja?		Individualno delo	7
Da	50	Dodatni učitelj (spremljevalec)	5
Ne	12	• <b>eksplozivni, impulzivni</b>	
• <b>Na kakšen način?</b>		Tehnike sproščanja (metode umirjanja)	14
V pogovorih s starši ali skrbniki	32	Pogovor z učencem	8
V pogovorih z učencem	32	Osamitev	6
V sodelovanju s ŠSS	28	Bližina učitelja (stalen nadzor)	5
Vpr. 3: Katere strategije ali metode dejansko uporabljate v razredu pri otrocih, ki so zaradi prirojenih dejavnikov ali okvar centralnega živčnega sistema:		• <b>nemirni, hiperaktivni</b>	
• <b>agresivni</b>		Dodatne fizične aktivnosti (možnost gibanja)	12
Pogovori z učencem	37	Enako kot pri prejšnjih vprašanjih	10
Osamitev učenca	16	Dodatna zaposlitev	10
Tehnike sproščanja (metode umirjanja)	13	Vpr. 5: Če bi imeli v razredu otroka, ki ima diagnosticirano motnjo ADHD (motnja pozornosti s hiperaktivnostjo, zajema tudi impulzivnost), bi uporabljali enake metode, kot ste jih opisali zgoraj?	
• <b>eksplozivni, impulzivni</b>		Enako kot pri prejšnjih vprašanjih	27
Preventiva (preprečevanje okoliščin, ki povzročijo moteče vedenje)	25	Prilagoditev pouka	11
Pogovor z učencem	20	Dodatna strokovna literatura	8
nemirni, hiperaktivni		Sodelovanje s šolsko svetovalno službo	8
Pomoč učitelju	24		
Dodatna zaposlitev	20		
Dodatne fizične aktivnosti (možnost gibanja)	19		

Zbrani rezultati kažejo, da razredni učitelji ob motečem vedenju učencev, ki imajo težave z agresivnostjo, največkrat uporabljajo:

- pogovor,
- osamitev,
- tehnike sproščanja in metode umirjanja,
- preventivo,
- sodelovanje s starši in
- dodatno motivacijo, kot so spodbude in pohvale ob primernem vedenju.

Najpogostejše strategije, ki jih učitelji uporabljajo pri učencih, ki ne zmorejo nadzorovati svoje impulzivnosti:

- preventiva, pogovor,
- dodatna motivacija,
- osamitev,
- tehnike sproščanja in metode umirjanja.

Strategije ravnanja s hiperaktivnimi učenci:

- imenujejo jih za svoje pomočnike,
- jih dodatno zaposlijo,
- omogočajo jim gibanje z dodatnimi fizičnimi aktivnostmi,
- prilagajajo pouk, da je bolj pester in razgiban,
- se pogovarjajo in
- uporabljajo tehnike sproščanja in umirjanja.

Cilja raziskave, ki sem si ju zadala, sta skoraj v celoti dosežena.

1. Ugotoviti, ali razredni učitelji prepoznajo biološke vzroke motečega vedenja. Cilj je bil delno dosežen. Učitelji skušajo razumeti vzroke z raziskovanjem in različnim poizvedovanjem. Kasneje, pri raziskovanju uporabljenih strategij, pa sem opazila, da so pozorni le na samo vedenje in ne toliko na vzroke zanj. Predvsem je zanje pomembno preprečevanje motečega vedenja, manj pa poznavanje vzrokov zanj.
2. Ugotoviti, katere strategije ravnanja z učenci, katerih vedenje je moteče, se učiteljem zdijo najbolj primerne. Cilj je bil v celoti dosežen. Skoraj vsi sodelujoči so napisali, katere strategije so pri njihovem pedagoškem delu najbolj uspešne. Uporabljene strategije ocenjujejo kot najbolj primerne.

## Literatura

1. Bečaj, J. (1987). Komentarji v tekstu. V Bregant, L. (1987): *Disocialnost pri otrocih in mladostnikih*. Psihoterapija 15. Ljubljana: Medicinska fakulteta.
2. Flanagan O. M., Strong, J. (2011). *Motnja pozornosti in hiperaktivnosti za telebane*. Ljubljana: Pasadena: Društvo za pomoč osebam z depresijo in anksioznimi motnjami.
3. Greene, R. W. (1999). *Eksplzivni otrok*. Ljubljana: Orbis.
4. Geršak, V. (2009). Vzgojno zahtevnejši oziroma hiperaktivni otroci in celostni vzgojno-izobraževalni pristopi. *Didakta, letn. 18/19*, str. 14-17.
5. Kaučević, T. (2006). *Otrok s hiperkinetičnim sindromom in psihomotorična terapija kot oblika pomoči*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
6. Kobolt, A. (2012): Moteče vedenje v naših šolah in odzivi pedagoških delavcev. *Didakta, letn. 21, št. 151*, str. 9-11.
7. Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika, letn. 15, št. 2*, str. 163-164.

Ugotovila sem, da učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, uporabljajo omejen nabor metod, saj skoraj nihče ni omenjal strategij, ki sem jih opisovala v teoretičnem delu. Našla sem samo eno izjemo - učiteljico, ki uporablja terapevtski ples (ustvarjalni gib) in modifikacijo vedenja. Omenjena ugotovitev vodi v sklep, da učitelji niso dovolj seznanjeni z načini pomoči učencem s tovrstnimi vedenjskimi težavami. Glede na rezultate mislim, da bi se lahko učitelji udeleževali več dodatnih izobraževanj ali si sami priskrbeli ustrezno dodatno literaturo. Tako bi se seznanili z učinkovitimi načini pomoči učencem z vedenjskimi težavami in jih vključili v pedagoško delo. Predvsem je pomembno dobro sodelovanje celotnega šolskega kolektiva, saj morajo enak program izvajati vsi, tako razredni učitelji kot učitelji podaljšanega bivanja in šolska svetovalna služba ter vsi ostali, ki pridejo v stik z učencem. Učitelji v sodelovanju s šolsko svetovalno službo lahko hitreje poiščejo primerne strategije.

## Sklep

»Védenje o tem, zakaj učenec v določenih okoliščinah izvaja določeno vedénje (funkcija vedénja), je osnova za učinkovit in individualiziran program pomoči.« (Pulec Lah in Janjušević, 2011) Ne moremo mimo dejstva, da pri različnih otrocih delujejo različni pristopi. Upoštevati moramo intenziteto problematike, specifične motenja in osebnost posameznih otrok. Pomembno je tudi, da se vedenje, ki odstopa od »običajnega«, večinoma pojavlja hkrati z učnimi težavami, zato je veliko takih učencev učno neuspešnih, kar pogosto vodi v stopnjevanje motečega vedenja. Učitelji na razredni stopnji pomembno sooblikujejo učenčovo vedenje v procesu odraščanja. Zato morajo uporabljati ustrezne strategije, ki imajo vnaprej določen cilj in niso same sebi namen. Vsak otrok potrebuje individualno obravnavo in uravnavanje vedenja glede na svoje potrebe. Otroka moramo najprej spoznati in šele nato ugotoviti, katera strategija bi bila najbolj primerna zanj. Pri delu z njim pa moramo biti potrpežljivi in vztrajni. <

8. Kos Mikuš, A., Svetina, J. (1971). *Nemirni učenec*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
9. Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib - tretja razsežnost pouka: učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otroka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
10. Lamovec, T., Rojnik, A. (1987). *Agresivnost*. Maribor: Univerzum.
11. Mikuš Kos, A., Žerdin, T., Strojim, M. (1990). *Nemirni otroci*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
12. Passolt, M. (2002). *Hiperaktiven otrok: psihomotorična terapija*. Ljubljana: Zveza Sožitje - zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije.
13. Pavlin, T. (1994). *Nemirni učenec*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
14. Pulec Lah, S. (2002). *Otrok s pomanjkljivo pozornostjo in hiperaktivnostjo v razredu - pedagoška praksa in izzivi*. V M. Kavkler (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*, Zbornik prispevkov za konferenco, str. 97-106. Trzin: Different.
15. Pulec Lah, S., Rotvejn Pajič, L. (2011). *Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje motenj pozornosti in hiperaktivnosti*. V Magajna, L., Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavami*, str. 161-187. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
16. Redl, F. (1984). *Agresivni otrok*. Ljubljana: Svetovalni center: Sekcija za skupinsko delo in osebno rast Društva psihologov Slovenije.
17. Vec, T. (2009). *Temeljni dejavniki razvoja ter možnosti delovanja ob motečem vedenju*. V V. Tašner (ur.), *Brez spopada: kultur, spolov, generacij*, str. 295-311. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
18. Vec, T. (2009). *Psihološka ozadja motečega vedenja v otroštvu in mladostništvu*. Šolsko svetovalno delo, letn. 13, št. 1/2, str. 22-29. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
19. Vec, T. (2010). *Razvoj motečega vedenja ter možnosti delovanja*. V J. Ferk, M. Senekovič, D. Macura (ur.), *Modeli vzgoje v globalni družbi [Elektronski vir] / III. mednarodni kongres dijaških domov, 25. in 26. marec 2010 = III. International Conference of Boarding Schools, Ljubljana, 25th and 26th of March 2010*. Ljubljana, Slovenija.
20. Vec, T. (2013). *Nastanek in razvoj čustvenih, vedenjskih ter socialnih motenj in oblike pomoči*. V *Kaljenje, bilten skupnosti CSD Slovenije*, 12. Ljubljana: Skupnost centrov za socialno delo Slovenije.

**šd** šolsko svetovalno delo

REVIVA ZA SVETOVALNE DELAVCE V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH  
letnik XIX, številka 1/2, 2015

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

**Vodilna tema:**  
**Nadarjeni v slovenskih šolah**

- > Različni vidiki nadarjenosti in nadarjeni v slovenskih šolah
- > Kazalniki kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi - pripomoček za samoevalvacijo dela šole in za načrtovanje sprememb in izboljšav
- > Prepoznavanje dvojno izjemnih učencev na komisiji za usmerjanje otrok

**Teorija v praksi:**

- > Klub za razmišljanje - spodbujanje ustvarjalnega mišljenja

**1/2**

ISSN 1385-8261  
9 771318 826002



# Priročnik Animirajmo!

Brezplačna publikacija v elektronski obliki je objavljena v Digitalni bralnici Zavoda RS za šolstvo. Dostopno na <http://www.zrss.si/zalozba/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=127>.

Konec marca 2016 je pri založbi Zavoda RS za šolstvo izšel e-priročnik *Animirajmo! Animirani film v vrtcu in šoli*. Avtorji, domači filmski strokovnjaki in filmski ustvarjalci, so priročnik zasnovali tudi na pobudo pedagogov, ki so opozarjali na nujno potrebno izobraževanje za samostojno delovanje na področju animiranega filma. Animirani film se namreč vse pogosteje uporablja ne le kot umetniški izdelek,



ampak tudi kot didaktični pripomoček. Zato je priročnik, ki prinaša smernice za usposobitev posameznika za samostojno ukvarjanje s filmom, namenjen predvsem strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju - vzgojiteljem, učiteljem, profesorjem, mentorjem, izvajalcem obšolskih in zunajšolskih dejavnosti - pa tudi izvajalcem neformalnih izobraževanj in delavnic animiranega filma.

Priročnik seznanja strokovne delavce najprej z animiranim filmom kot umetniško zvrstjo.

Bralec sledi razvoju animiranega filma na Slovenskem, spozna osnove filmske govornice in njene zakonitosti ter posamezne značilnosti animiranega filma. Avtorji bralcem predstavijo, kako v predšolskem in osnovnošolskem programu različne tehnike animiranega filma pokrivajo likovna področja, zaradi izjemne razlagalne vrednosti pa lahko animirani film univerzalno pojasnjuje tudi zahtevnejše koncepte in vsebine na najrazličnejših področjih ter medpredmetno povezuje. Animirani film je primeren tudi za obravnavo v srednji šoli, na primer pri sociologiji, filozofiji, psihologiji itn. Dijaki lahko pri ustvarjanju animiranega filma povezujejo različna predmetna področja - od pisanja scenarija (slovenščina) do zasnove likov in ozadja (likovna umetnost), realizacije (likovna umetnost in računalništvo) in zvočnega opremljanja (glasba), pri tem pa razvijajo timsko delo.

Učitelj lahko animirani film kot didaktični pripomoček uporabi pri določenih vsebinah svojega predmeta, lahko pa izkoristi možnost medpredmetnega povezovanja in sodeluje s kolegi drugih predmetov. Ena od možnosti obravnave je tudi vključitev filma v dan dejavnosti v osnovni šoli (kulturni, naravoslovni, tehniški), v srednji šoli je obravnavo filma mogoče vključiti v projektne dneve v sklopu obveznih izbirnih vsebin ali pa v obliki krožka.

Animirani film ima pomembno vlogo pri razvoju otroka in mladostnika. Šolski svetovalni delavci ga lahko uporabijo kot motivacijo za obravnavo problemskih tem na primer pri razrednih urah. Delavnice animiranega filma pa so zaradi svoje priljubljenosti in hkrati zaradi potenciala ustvarjalnosti zelo primerne za posebno ponudbo za nadarjene učence, ki jo običajno pripravljajo svetovalni delavci.

Animirani film je predstavljen kot umetnost, v otrocih vzbuja občutek za lepo, hkrati pa jim omogoča razmislek o življenju, posameznikovih in družbenih vrednotah. Filmska doživetja, hrepenenja, želje in strahovi junakov mladega gledalca vodijo do samospoznavanja in oblikovanja občutka lastne identitete. Pedagogom oziroma mentorjem služi kot iztočnica za vodeni pogovor z otroki in mladostniki različnih starostnih sku-

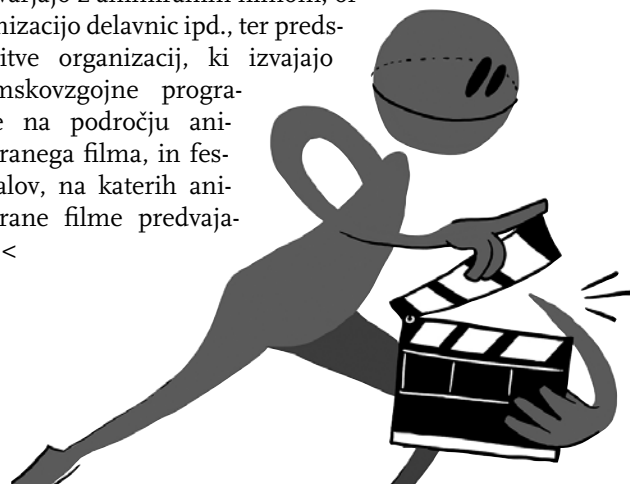
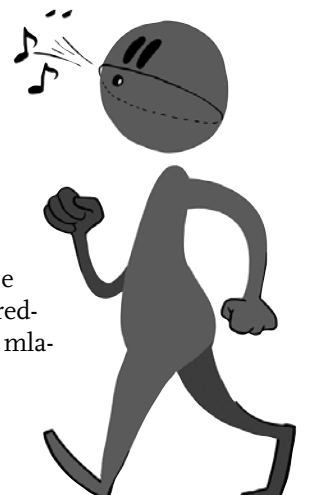
pin ali za dramatizacijo v simbolni igri, hkrati pa se otroci učijo elementov filmske govornice. Filmi, ki obravnavajo teme, kot so iskanje identitete, samospoševanje, samosprejemanje, vključevanje v okolje, odnos do drugih in sprejemanje drugačnosti, so primerni predvsem za starejše otroke in mladostnike.

Delavnice, predstavljene v priročniku, vključujejo različne pedagoške pristope, na primer praktično delo, problemski pristop, študijo primerov, zasnovo zgodbe, pripravo zgodborisa, ustvarjanje posameznih filmskih elementov (ozadje, liki, montaža ...). Predstavljene so različne tehnike, pri vsaki delavnici je za lažje načrtovanje dela naveden čas izvedbe.

Delavnice utrjujejo znanja, ki so jih učenci in dijaki pridobili na drugih področjih ali pri posameznih predmetih, poljubno jih povežemo tudi z drugimi predmeti in področji (kroskurikularno oziroma medpredmetno povezovanje). Označene so s težavnostnimi stopnjami, tako da jih lahko izvaja tudi pedagog, ki je pri animiranem filmu še začetnik, ter s starostno stopnjo otrok. V posebnem poglavju so izpostavljene še smernice za pogovor ob izbranih animiranih filmih.

Avtorji so si prizadevali vzpostaviti tudi strokovno izrazoslovje in tako so mnogim izrazom premišljeno poiskali slovenske ustreznice. Priročniku je na koncu dodan slovarček z jedrnatimi opisi ključnega filmskega izrazoslovja.

Pedagogi oziroma mentorji bodo v priročniku našli še spletna mesta, na katerih so dostopna reprezentativna dela slovenskih organizacij in javnih zavodov, ki se ukvarjajo z animiranim filmom, organizacijo delavnic ipd., ter predstavitev organizacij, ki izvajajo filmskovzgojne programe na področju animiranega filma, in festivalov, na katerih animirane filme predvajajo. <





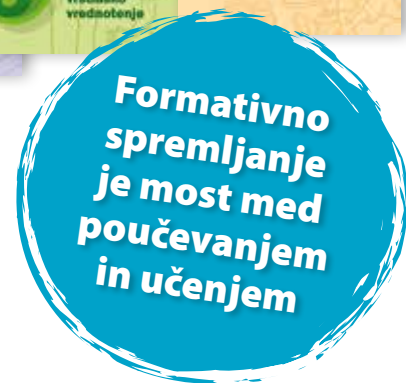
## Formativno spremljanje v podporo učenju

Priročnik za učitelje in strokovne delavce

2016, ISBN 987-061-03-0347-3, format A4  
12,40 €

Ada Holcar Brunauer, Cvetka Bizjak, Marjeta Borstner, Janja Cotič Pajntar, Vineta Eržen, Mihaela Kerin, Natalija Komljanc, Saša Kregar, Urška Margan, Leonida Novak, Zora Rutar Ilc, Sonja Zajc, Nives Zore

Priročnik obsega 7 zvezkov, zbranih v mapi.



Priročnik združuje strokovna, znanstvenoraziskovalna in osebna spoznanja avtorjev – svetovalcev ter učiteljev praktikov, ki že vrsto let učinkovito uvajajo formativno spremljanje v svoje delo.

Vsak zvezek priročnika vsebuje:

- **teoretični del**, ki izpostavlja nekaj bistvenih značilnosti posameznega elementa formativnega spremljanja,
- **orodje za refleksijo**, ki vodi učitelja v razmislek, kako uspešen je pri uvajanju formativnega spremljanja v svojo prakso, in
- **formativno spremljanje v praksi**, z različnimi primeri, delovnimi listi ipd., ki jih učitelj ob določenih prilagoditvah lahko prenese na svoj predmet oz. področje.



### Naročanje:

P Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana

T 01 300 51 00 F 01 300 51 99 E zalozba@zrss.si S www.zrss.si



Praznujemo **20** let izhajanja  
revije Šolsko svetovalno delo



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo