

ZDPDS



Contemporary
PEDAGOGY

2/2008

59 (125)

Sodobna
PEDAGOGIKA

**Svetovalno delo
v vrtcih in
šolah**

**Ne prezrite:
Šola in družbena
neenakost**

SODOBNA PEDAGOGIKA / CONTEMPORARY PEDAGOGY

Sodobna pedagogika izhaja kot naslednica Popotnika. / *Issued as the successor to Popotnik.*

Izdaja: / Published by: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v Ljubljani

Sodobna pedagogika izhaja s pomočjo: / *Sodobna pedagogika is published with support of:*

Ministrstva za šolstvo in šport / *Ministry of education and sport*; Javne agencije za raziskovalno dejavnost RS / *Slovenian Research Agency*; Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete / *Institut of the Faculty of Arts*

Uredniški odbor: / Editorial Board:

Janko Muršak, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani / *Faculty of Arts, University of Ljubljana (Editor in chief)*

Majda Cencič, Univerza na Primorskem / *University of Primorska*

Mojca K. Šebart, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Vladimir Wakounig, Univerza v Celovcu, Avstrija / *University of Klagenfurt, Austria*

Robi Kroflič, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Jasna Mažgon, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Posvetovalni člani uredništva: / Consulting Editors:

Claude Dubar, Univerza Versailles-Saint-Quentin Francija / *University of Versailles-Saint-Quentin, France*

Vladimir Mužič, Univerza v Zagrebu, Hrvaška / *University of Zagreb, Croatia*

Theodor Sander, Univerza v Osnabrückeru, Nemčija / *University of Osnabrück, Germany*

Geri Smith, Univerza Strathclyde, Glasgow, Škotska / *Strathclyde University, Glasgow, Scotland*

Štefan Švec, Univerza v Bratislavi, Slovaška / *University of Bratislava, Slovakia*

Urednik tematskega dela številke / Editor:

dr. Metod Resman / Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Tehnični urednik / Technical editor:

Damijan Štefanc

Tajniška dela / *Secretary:*

Alenka Ternovec

Jezikovni pregled: / *Language editor:*

Vlasta Kunej

Prevod povzetkov v angleščino: / *Translation of abstracts into English:*

Lori Podgornik

Jezikovni pregled: / *English language editor:*

Murray Bales

Letna naročnina (5 števil) / Annual subscription (5 issue):

35,00 € posamezniki / *for individuals*; 69,00 € za institucije / *for institutions*;

23,00 € za študente / *for students*; 84,00 € za tujino / *for abroad*;

17,00 € posamezna številka / *single issue*.

Letna naročnina (5 števil + posebna izdaja) / Annual subscription (5 issue + special edition):

43,00 € posamezniki / *for individuals*; 82,08 € za institucije / *for institutions*;

30,00 € za študente / *for students*; 94,00 € za tujino / *for abroad*;

Davčna številka: / *Tax Number:* SI65435613

Poslovni račun št.: / *Business account no.:* 02017-0012384389 NLB

Sodobna pedagogika je vključena v: / *Sodobna pedagogika is included in:*

Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA), San Diego, USA; Sociological abstract, Co. San Diego, USA; Ulrich's International Periodicals Directory; New Providence, USA; I B R – Internationale Bibliographie der Rezensionen Geistes- und Sozialwissenschaftlicher Literatur; I B Z – Internationale Bibliographie der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Zeitschriftenliteratur; Russian Academy of Sciences Bibliographies Cooperative; Online Bibliographic System & Services (COBISS), Slovenija.

Naslovnico je oblikovala: / *The title page designed by:*

Drava Celovec / *Klagenfurt*

Tisk: / *Printed by:*

Littera picta, d. o. o., Ljubljana, Slovenija / *Slovenia*

Naklada: 850 izvodov

Letnik
Volume
59 (125)

Številka
Number
2

Ljubljana
junij
2008

Sodobna **PEDAGOGIKA**

Contemporary
PEDAGOGY

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-naslov: urednistvo@sodobna-pedagogika.net
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

CONTENTS

COUNSELLING IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS

- Counselling in kindergartens and schools – *Metod Resman* 6
- The role of a psychologist in forming and carrying out the school's educative plan – *Sonja Pečjak* 26
- Subjective theories as indicators of the quality of educational work – *Anita Jug* 44
- The development and the observation of the operating of the counselling services' net – *Tanja Bezić* 60
- The role of the school counselling service in Slovenian elementary schools – *Tina Vršnik* 82
- The efficacy of school pedagogue's assistance to home-class teachers by means of supervision – *Tatjana Ažman* 100
- School, kindergartens, counsellor and parents – making contacts and co-operative relationship – *Petra Mrvar* 120
- Counselling needs for parents at their six year olds' admission to school – *Tina Kaltenekar* 142

NON-THEMATIC DISCUSSIONS

- School and social inequality – PISA 2006 – *Matjaž Poljanšek* 158
- Criteria for assessing the quality of school on the basis of the experimental model – the power of students' participation – *Tatjana Kovač, Metod Resman, Vladislav Rajkovič* 180
- Theoretical issues for planning a modern children's museum – *Lea Kužnik* 202
- Standardization of school grades in matura – *Gašper Cankar* 214

JUBILEES

- At the jubilee of professor France Strmčnik, Ph.D. – *Zdenko Medveš* 222
- The meritorious professor Ana Kranjc, Ph.D. celebrating – *Nives Ličen* 228
- Milan Adamič, Ph.D. – for his septuagenary – *Metod Resman* 232

REPORTS

- Evaluation and assessing in education (Conclusions and suggestions of the international scientific conference) – *Tadej Vidmar* 236
- The statement of the nomination of the members of the Council of Experts of the Republic of Slovenia for General Education 242

BOOK SHELF

- New books on the book shelf – *Tanja Šulak* 243

VSEBINA

SVETOVALNO DELO V VRTCIH IN ŠOLAH

- Svetovalno delo v vrtcih in šolah – *Metod Resman* 6
- Vloga psihologa pri oblikovanju in uresničevanju vzgojnega načrta šole
– *Sonja Pečjak* 26
- Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela
– *Anita Jug* 44
- Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb – *Tanja Bezić* 60
- Šolska svetovalna služba v osnovnih šolah: vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dajanju dodatne strokovne pomoči – *Tina Vršnik* 82
- Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom
– *Tatjana Ažman* 100
- Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši – vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa – *Petra Mrvar* 120
- Svetovalne potrebe staršem pri vstopu šestletnikov v šolo
– *Tina Kaltenekar* 142

NETEMATSKE RAZPRAVE

- Šola in družbena neenakost – PISA 2006 – *Matjaž Poljanšek* 158
- Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela
– moč participacije učencev – *Tatjana Kovač, Metod Resman, Vladislav Rajkovič* 180
- Teoretska izhodišča za načrtovanje sodobnega muzeja za otroke
– *Lea Kužnik* 202
- Standardiziranje ocen pri splošni maturi – *Gasper Cankar* 214

JUBILEJI

- Ob jubileju prof. dr. Franceta Strmčnika – *Zdenko Medveš* 222
- Zaslužna profesorica dr. Ana Krajnc praznuje – *Nives Ličen* 228
- Dr. Milan Adamič – ob njegovi sedemdesetletnici – *Metod Resman* 232

POROČILA

- Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju (Ugotovitve in predlogi mednarodne znanstvene konference) – *Tadej Vidmar* 236
- Izjava o imenovanju članov Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 242

KNJIŽNA POLICA

- Nove knjige v pedagoški knjižnici – *Tanja Šulak* 243

Dr. Metod Resman

Svetovalno delo v vrtcih in šolah

(Uvodna beseda k tematskemu delu razprav)

Povzetek: Šolsko svetovalno delo pri nas je v današnji konceptualni in operativni izpeljavi prehodilo določeno pot in se strokovno razvilo, zato je čas, da se povprašamo, v kateri smeri bi bilo vredno narediti nove korake in s tem aktualizirati delo šolskih svetovalnih delavcev v prihodnje. Ne samo tuje, ampak tudi naše empirične raziskave (nekatero prikazujemo v tej tematski številki) kažejo, da bodo nekatera vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela šol in svetovalnih služb, ki se vlečejo že desetletja, ostala aktualna tudi v prihodnje. Mislimo na vprašanja pomoči učencem s posebnimi potrebami pri učenju in socialni integraciji, šolsko in poklicno svetovanje, vprašanja spoštovanja šolskih predpisov (discipline), boja proti uporabi zdravju škodljivih substanc in vprašanja medosebnih odnosov (individualizem, egoizem, agresija, nasilje). Pri tej rekonceptualizaciji moramo biti pozorni na to, da bo program svetovalne službe ohranil preventivno, razvojnocelostno, sistematično in sistemsko usmerjenost, da bi pomagali vsem, ne samo rizičnim učencem. Učinkovitost programa pa se bo povečala, če bo svetovalnim delavcem uspelo povezati svoja prizadevanja s prizadevanji učiteljev in staršev v enoten vzgojni koncept. V prispevku se še posebej utemeljuje, zakaj bi bilo vredno svetovalno pozornost posvetiti kariernemu razvoju učencev in sodelovanju s starši.

Ključne besede: šolsko svetovalno delo, poklicno svetovanje, svetovanje za kariero, preventivno svetovalno delo, posvetovalno delo s starši.

UDK: 37.048.2

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Metod Resman, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: metod.resman@guest.arnes.si

Uvod

Je čas za razmislek o dopolnjevanju programa in strategije svetovalnega dela v vrtcih in šolah?

Smernice za delo svetovalnih služb v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, ki so okvir in priporočilo šolskim svetovalnim delavcem, so bile postavljene že pred več kot desetimi leti. V tem času sta se družba in šola seveda spremenili in čas je, da se ugotovi, v katerih delih smernice prej ali slej ostajajo aktualne, v katerih delih pa so morda presežene. Skratka, gre za to, da se znova uskladijo svetovalni cilji s potrebami šol, učiteljev in staršev, da se v nekem smislu dopolni teorija, program in strategija šolskega svetovalnega dela. Taki korektivi so razumljivi.

Svetovanje je bilo namreč vedno odsev časa – nanj so vplivale družbene spremembe in šolska politika. Tako je bilo poklicno svetovanje po prvi svetovni vojni v Ameriki posledica socialne krize in delovnih zahtev razvijajoče se industrije. Pred drugo svetovno vojno je bilo (1938) poplačano tudi dolgoletno prizadevanje dr. Schmidta, da smo dobili poklicno svetovalnico pri nas (Banovinska poklicna svetovalnica in posredovalnica). Posledica šolske krize v drugi polovici petdesetih let, ko je Sovjetska zveza prevzela pobudo v osvajanju vesolja, je bila v Ameriki sprememba šolske zakonodaje. Posledice zahtev po izboljšanju šolskega dela pri matematiki, fiziki, biologiji in drugih naravoslovnih znanosti so bile tudi spremembe v usposabljanju in konceptu dela šolskih svetovalnih delavcev.

V svojem prvem stoletju razvoja je svetovalna stroka najprej naredila velik korak, in sicer od ozkega svetovanja učencem pri izbiri poklica, poklicnega usposabljanja in iskanja zaposlitve h konceptu svetovalnega dela, ki je bistveno širši in vsebuje osebno, socialno, šolsko in poklicno pomoč različnim populacijam učencev.

Enega pomembnejših vplivov na delo svetovalnih delavcev so imela Rogersova dela in njegova »client/person-centred« teorija terapije oziroma njena

poznejša dopolnitev (razširitev) v »person-centred« teorijo svetovanja. Poleg tega da je postavil klienta v središče pozornosti in izhodišče za iskanje rešitev iz težav, je bila njegova vrednost še v tem, da je svetovalno pozornost preusmeril od svetovanja na posameznem področju človekove dejavnosti (npr. odnosov, vedenja, učenja, poklicnega ali šolskega svetovanja) k celostnemu človeku, torej od »razdrobljenega« obravnavanja k človeku kot celoti. Pri nas je to čas druge polovice šestdesetih let, ko je temelje doktrine šolskega svetovalnega dela postavil dr. Pediček (1967). Načelo celostnosti pa je tudi danes eno od načel šolskega svetovalnega dela.

Ta celostni pristop pri svetovalnem delu z učenci bi lahko ocenil kot tretjo prelomnico ali etapo v razvoju profesionalizacije šolskega svetovalnega dela, to pa v svetu (in pri nas?) zadnje desetletje dobiva nove razsežnosti (interpretacije), ki so zopet posledica nemoči razreševanja razvojnih, socialnih, šolskih (vzgojno-izobraževalnih), ekonomskih, poklicnih in drugih problemov, ki jih prinaša današnje življenje.

Za to obdobje, v katero bi morala hitreje vstopati tudi šolska svetovalna služba pri nas, je med drugim značilno tisto, o čemer smo pisali v eni od prejšnjih razprav (Resman 2007), to je, da se svetovalno delo preusmerja od individualne k bolj sistemski naravnosti in od kurativnega dela k proaktivni in preventivni orientaciji in takim oblikam svetovalnega poseganja, da bi s sistematičnimi in sistemskimi spremembami v šoli in šolskem okolju pomagali vsem učencem.

Aktualni problemi današnje šole in svetovalne službe

Prebiranje najrazličnejše strokovne literature, empirične raziskave, evalvacije svetovalnega dela, poročila šol in celo prebiranje dnevnega časopisja nam pokaže, da je danes veliko težav, ki jih prinaša *spreminjanje družine*, njene strukture in kulture, ki niso brez vpliva na otroka/učenca in njegov razvoj. Ločeni ali razvezani starši, dopolnjene družine, matere samohranilke in podobne neugodne družinske situacije lahko pomenijo neugodno okoliščino, da otrok ne more razviti svojih potencialov, kot bi jih lahko. Ekonomska revščina, brezposelnost enega ali obeh staršev, alkohol, trda in mehka mamila in podobne substance, ki neposredno vplivajo na zdravje in razvoj otrok, nas danes hudo skrbijo in ne kaže, da bi se teh nadlog lahko v bližnji prihodnosti rešili. Če bodo ti trendi naraščali, se bojim, da bo naraščalo tudi število otrok staršev narkomanov v vrtcih in šolah, posledica tega pa bo, da bodo vedno mlajši otroci posegali po mamilih in postajali odvisni od alkohola in drog. Disfunkcija družine in opisane težave zahtevajo, da se hitro pripravi dober preventivni šolskosvetovalni program. Opaža se, da narašča število zanemarjenih otrok, otrok, ki doživljajo nasilje staršev in drugih odraslih, vedno več je otrok, ki so preplašeni in ogroženi zaradi fizičnega, psihičnega ali spolnega zlorabljanja vrstnikov, itn. *Agresija in nasilje* je danes eden večjih problemov, s katerim se srečujejo učitelji in svetovalni delavci po šolah. Veliko preveč učencev uporablja agresivno vedenje, da bi ohranili svoj obraz in za vsako ceno rešili konflikt v svojo korist. Niti v družbi

niti v šoli še vedno nismo našli učinkovitih načinov (sredstev, metod) za zagotavljanje zaščite oziroma varnosti učencev pred nasiljem. Preprosto »policijsko« preprečevanje nasilja, sprejemanje vedno bolj restriktivnih pravilnikov o vedenju učencev, zaposlovanje varnostnikov po šolah zaradi preprečevanja izsiljevanj, fizičnega obračunavanja med učenci ni odgovor na porajajoče se probleme. V ta sklop problemov sodi tudi nespoštovanje (neupoštevanje) predpisov, ki zagotavljajo funkcioniranje šole kot institucije.

Problem agresije in nasilja pri reševanju sporov in kot metoda uveljavljanja posameznika v okolju ni problem, ki bi zadeval samo šolo in učence, pač pa predvsem problem družbe in civilizacije. Se pa od šol in svetovalnih delavcev veliko (preveč) pričakuje. Še dolgo se bomo ukvarjali z vprašanjem, kako individualizem, ki ga danes usmerja egoizem, oplemenititi z odgovornostjo za svoje delo in vedenje do drugih. Posameznik svojo individualnost potrjuje le v sodelovanju z drugimi, vendar se lahko tak individualizem tudi vrača kot bumerang, ko tudi drugi reagirajo z individualizmom. To so poteze, ki učence med seboj oddaljujejo. Učencem je treba privzgojiti »duh« (skrb) skupnosti, ki zbližuje posameznika s socialnim okoljem in družbo. Pomembnost oblikovanja (razvoja) samoodgovornosti učencev, kot jo poudarjajo Dreikurs, Dinkmeyer, Glass, Purky (Schmidt, str. 298) in drugi teoretiki, bo prej ali slej morala postati med aktualnejšimi nalogami svetovalnih delavcev.

Škoda, da je v naših šolah tako hitro zamrla medsebojna vrstniška pomoč, ki je bila še pred dvajsetimi leti nekaj samo po sebi umevnega. Njen namen ni bil le pomoč sošolcu, ki zaradi različnih vzrokov (npr. bolezni) ni mogel osvojiti učne snovi, pač pa je imela še vrsto »stranskih« učinkov. S tako obliko sodelovanja učenci lahko razvijejo vrsto socialnih spretnosti, sposobnosti in osebnostnih značilnosti: zvišuje se socialna zavest učencev, povečujeta se empatija in razumevanje sošolca kot človeka, med njimi se razvija solidarnost. Navsezadnje taki odnosi in vedenje ugodno vplivajo na učno atmosfero, življenje med učenci pa postane prijetnejše.

Pomoč učencem, da bi obvladali sovraštvo in na ustrezen (socializiran) način razreševali konflikte in uravnavali medosebne odnose, povečevali sodelovanje in solidarnost, mora biti v prihodnje prednostni program šole, pri čemer bi morali imeti svetovalni delavci vodilno strokovno vlogo. Ta program bi se moral nasloniti na program *integracije in inkluzije*, ki danes močno označuje šolsko svetovalno delo. Gre za svetovno družbeno in šolsko gibanje, ki pa je pri nas za sedaj najbolj usmerjeno k učencem s posebnimi potrebami, nekako v ozadju pa je še vedno integracija/inkluzija otrok različnega socialnega, kulturnega, nacionalnega izvora, ki se pojavlja tudi kot gibanje za interkulturno vzgajanje in izobraževanje. S problemom interkulture vzgoje in izobraževanja se pri nas soočamo pravzaprav že zelo dolgo (že vsaj od druge, če ne celo od prve svetovne vojne), ki pa z globalizacijo in odpravo meja med državami in drugačnimi migracijskimi tokovi dobiva nove značilnosti, ki se kažejo v še bolj pluralizirani slovenski kulturi in šolskem življenju. O teh dveh problemih in nalogah svetovalnih delavcev smo že pisali (Resman 2002, 2006), na to temo je bil organiziran celo posvet Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije (Posvet 2002). Problem

integracije/inkluzije dobiva nove dimenzije z vedno večjo ekonomsko diferenciacijo družbe. Sociologi opozarjajo, da narašča število revnih ljudi in revščina, če nam je ne bo uspelo obvladovati na ekonomski in socialno-psihološki ravni, utegne imeti resne posledice za šolsko vzgojno-izobraževalno delo. Svetovalni delavci ugotavljajo, da se morajo vedno pogosteje ukvarjati s problemi revnih otrok v šoli.

Sicer pa se z globalizacijo med ljudmi nasploh podirajo s tradicijo utrjene vrednote in navade. Razlike med otroki so vedno večje, in to različnost (pluralizem) bo treba vedno bolj upoštevati v razredu in pri svetovalnem delu. Učni (izobraževalni) in osebnostnosvetovalni programi bi morali bolj upoštevati konkretnega otroka, njegove osebnostne značilnosti, osebne potrebe in vzgojno-izobraževalne pogoje.

Šolskosvetovalni program, ki si prizadeva za socialno integracijo različnih otrok, lahko premaguje *probleme (psihološke) osamljenosti*. Ta je lahko resna ovira življenja in razvoja kogar koli, ne samo socialno in kulturno drugačnih. Osamljenost ni samo problem starih ali ostarelih ljudi, ampak tudi mladih (učencev, dijakov). Šolski svetovalni delavci so danes tako obremenjeni z »večjimi« problemi, da ta problem kar nekako spregledujemo, čeprav smo ga zaznali že z raziskavo konec devetdesetih let. Takrat narejena raziskava je ugotovila, da je okoli 22,1 odstotka učencev, ki nima prijatelja, da bi mu lahko zaupali, 46,4 odstotka pa si jih želi več pozornosti sošolcev/sošolk. (Resman in drugi 1999, str. 286–287) Nimamo podatkov o tem, koliko je danes po šolah osamljenih (in zato nesrečnih) otrok. Osamljenost se bo verjetno z razvojem računalništva in medmrežja še povečevala, zato bo potreba po socialnih kontaktih še večja. Ali svetovalni delavec lahko zamuži pred tem problemom?

Jasno je, da šole niso, še manj pa osamljeni svetovalni delavci, sposobni sami in neposredno spoprijemati s tolikšnim številom in tako raznovrstnostjo problemov. Zato tudi potreba po zavestnejšem, načrtnejšem pristopu k oblikovanju *vzgojne podobe šole* oziroma njenega vzgojno-izobraževalnega (socialnega) prostora.

Vprašanja oblikovanja vzgojnega koncepta vrtca in šole so pomembna naloga svetovalnih delavcev. Še posebno vrednost dobiva njegova vloga pri oblikovanju subjektivnih praks, konceptov, teorij oziroma strategij, ki močno vplivajo na oblikovanje socialnih vrednot in spretnosti na otroke oziroma učence. Subjektivnim teorijam in pomembnosti sodelovanja svetovalnega delavca z vzgojiteljicami oziroma učitelji v tej številki posvečata pozornost kar dva prispevka, to je prispevek *Anite Jug* in *Sonje Pečjak*. Prvi govori o pomenu razvijanja subjektivnih teorij v predšolski vzgoji ter vlogi svetovalnega delavca, drugi pa vlogi šolskega psihologa pri uresničevanju vzgojnega koncepta šole.

Potrebo po zavestnejšem, načrtnejšem pristopu k oblikovanju vzgojne podobe šole (vzgojnih načrtov) ne bi smeli razumeti samo kot dodatne šolskoorganizacijske in normativne pritiske na učence in starše, pač pa kot sistem pedagoških ukrepov, ki bi krepil pozitivne socialne in razvojne pogoje življenja posameznih učencev in šole kot celote. Res je, da učinek takih ukrepov ni enak učinku, kot ga imajo lahko represivni ukrepi, ki v svojem bistvu postavljajo

človeka v položaj neposredne socialne, materialne ali drugačne ogroženosti in imajo zaradi tega takojšen, vendar največkrat samo navidezen učinek. Učinki ukrepov, ki so usmerjeni v krepitev pogojev, ki učencem omogočajo doživljanje pozitivnih izkušenj, so vidni šele po daljšem času.

S šolskosvetovalnega vidika bi to pomenilo, da bo svetovalno delo moralo svojo pozornost preusmeriti v preventivo, na vse učence, da bodo programi svetovanja učencev celostno oblikovani, da bodo svetovalni posegi tudi sistemski (to pomeni, da svetovalni delavci sodelujejo z učitelji in ravnatelji, vplivati pa bi morali tudi na spreminjanje šolske zakonodaje) in da se razvije sodelovanje s starši. Zaradi pomena sodelovanja med šolo, učitelji in starši bi morali svetovalni delavci, kot bo še posebej utemeljevano, v svoj program dela poleg projekta »zbornica« in projekta »oddelek« vključiti še tretji projekt, to je *projekt »starši«*.

Razmerje med preventivo in kurativo kaže na strategijo pri svetovalnem delu

Svetovalni delavec mora pri načrtovanju svojega programa pomoči misliti na uravnoteženost programa, in sicer tako, da bo s svojim delom lahko zadovoljeval potrebe vseh učencev na eni strani, da drugi pa se ukvarjal tudi s tistimi posamezniki, ki imajo oziroma bodo imeli resne individualne probleme. To razmerje bo karakteriziralo strategijo svetovalnega dela.

Pritiski šolskega vsakdanjika od svetovalnih delavcev zahtevajo, da se takoj in sproti ukvarjajo s posamezniki ali skupinami učencev, ki se soočajo s problemi osebnostnega, šolskega, socialnega in poklicnega razvoja. Logično je, da od teh problemov svetovalni delavec ne more bežati ali jih prelagati na druge. Na drugi strani pa se zavedamo, da ima tako predvsem kurativno naravnano delo negativne »stranske« učinke, zato se svetovalni delavec ne sme odreči preventivni dejavnosti. Zanj je značilno, da je obrnjena k vsem učencem (in je zato pravična). Njen namen je vzpostavljati pogojev in stanj, da težave ne bi nastajale oziroma bi bili učenci pripravljeni na njihovo obvladovanje in razreševanje.

V tak preventivni program sodi razvoj različnih kompetenc, to je tistega, kar bi danes imenovali razvijanje sposobnosti, značilnosti, navad in spretnosti. Zaželeni preventivni programi so usmerjeni v pomoč vsem učencem pri osvajanju znanja, učnih in socialnih spretnosti, naučiti bi jih morali samostojnega sprejemanja odločitev in odgovornosti za odločitve ter usposobiti za znajdenje v svetu sprememb in obvladovanje pritiskov, ki jih ta svet prinaša. Še posebno bi bila ta svetovalna pomoč potrebna rizičnim skupinam učencev.

Uresničevanje preventivnega programa zahteva dobro sodelovanje z učitelji in vodstvom šole, da bi »zbornica« poleg uresničevanja učnih načrtov podprla tudi svetovalni program uresničevanja poklicnih in življenjskih (kariernih) načrtov učencev. Svetovalni delavec bi moral biti pobudnik razvijanja kolaborativnega sodelovanja med učitelji ter učitelji in starši, pobudnik oblikovanja najrazličnejših delovnih skupin, aktivov in timov, katerih delo bi moralo biti vsebinsko in strateško usmerjeno tako, da bi zboljševali pogoje in zviševali možnosti za doseganje boljših učnih uspehov *vseh* učencev. Navsezadnje je to tudi eden od vidikov t. i. vzgojnega načrtovanja šolskega dela.

Uresničevanje vsakega svetovalnega programa zahteva sodelovanje svetovalnega delavca s starši. Staršem je potrebna konzultacijska in drugačna pomoč, da bi zagotovili otrokom spodbudno domače okolje, ki je pogoj uspešnega učenja in osebnostnega razvoja otrok. O sodelovanju svetovalnih delavcev s starši razpravljamo posebej.

Svetovanje za kariero

Če smo pozorni na posameznega učenca in njegov razvoj, je jasno, da bo učenec v prihodnje potreboval pomoč, da bi lahko polno razvil svoje psihične, fizične, socialne (osebne) potencialne (kompetence) in na teh »sestavil« svoje življenje. Hočem reči, da njegovega življenja in našega (šolskega) svetovalnega dela ne bi smeli gledati samo z vidika njegovega šolskega dela, njegovega učenja in učnega uspeha. Realno je učenčev razmišljanje vedno usmerjeno v prihodnost: skrbi ga in razmišlja o nadaljnjem šolanju, ekonomski (materialni) eksistenci, delu, poklicu, zaposlitvi, družini, prostem času, odnosih itn.

Zato bi svetovalni programi morali biti namenjeni razvijanju in urešičevanju osebnih, šolskih in poklicnih načrtov učencev (Gysbers, str. 140), kar je smisel razvojnega svetovanja. Programi morajo biti usmerjeni tako, da bodo učence usposobili za samostojno sprejemanje odločitev o svoji šolski in poklicni poti, dejavnostih v prostem času, za oblike in načine življenja z drugimi; učenec mora različne dejavnosti in vloge povezati s smislom življenja.

Tako oblikovan program pomoči učencu pri razvijanju in postavljanju življenjske perspektive (razvoju kariere življenja) je tisto, kar se danes razume pod pojmom svetovanje za kariero (karierno svetovanje, career counseling ali career guidance). Razvoj kariere ter svetovanje za kariero oziroma vodenje za kariero, kakor se imenuje v mnogih evropskih državah, se pojavlja kot splošna človekova in širša družbena potreba.

Kaj razumemo pod pojmom kariera?

Kariera je celota vlog in dejavnosti, ki jih nekdo opravlja v svojem življenju (Primerjaj Gysbers, v Waltz 1992, str. 14–15); to so vloge in igre osebnega življenja, ki vključujejo delo, družino, prosti čas, učenje, in vloge, povezane z drugimi družbenimi dejavnostmi.¹

Razvoj kariere je proces, ki je sestavljen iz psiholoških, socioloških, vzgojno-izobraževalnih telesnih in drugih ekonomskih in naključnih dejavnikov, ki se med seboj prepletajo in dopolnjujejo in sestavljajo kariero vsakega posameznika v vsem življenju.

¹ Čeprav je vir, na katerega se opiram, relativno star, je sama definicija kariere oziroma kariernega svetovanja še vedno aktualna. V bolj ali manj nespremenjeni formulaciji in s sklicevanjem na citiranega avtorja jo je mogoče dobiti v sodobnejših virih. Sicer pa je različne definicije in razvoj pojma kariere podrobneje opisala Petra Javrh (2006, str. 14–23) v svoji disertaciji.

Učinkovito in zadovoljno življenje ni nekaj, kar se dela ločeno in nepovezano; to ni kakor krpanje hlač, kjer so krpe različnih barv, oblik, kakovosti, velikosti in se prekrivajo brez pravega reda, oblike; to ni skupek nekako sestavljenih in med seboj nepovezanih razmišljanj, občutkov in dejanj, ki se porajajo kot reakcija na zunanje stimulanse. Življenje je več kot samo vsota vseh teh delov. Potrebna je izvirna ideja, ki bo vse te elemente in dejavnosti povezala v neko konsistentno celoto. To pomeni najti koncept, cilj, smisel življenja. Najdenje takega cilja je morda najpomembnejša življenjska (karierna) odločitev. Zato je proces razvoja in izbire ustreznega kariere (življenjskega cilja) zahteven proces, kamor se mora usmeriti tudi šolska svetovalna pomoč.

Postavljanje kariere (ciljev) ni samo stvar mladine, dijakov ali študentov, ki se odločajo za poklic ali nadaljnje šolanje. Govorimo tudi o razvoju kariere odraslih (npr. razvoj kariere učiteljev – Javrh 2006), razvoju kariere upokojenih ter načrtovanju in razvoju kariere posebnih skupin, to je skupin ljudi, ki jim je posebna življenjska situacija ali izkušnja podrla, pretrgala ali spremenila v preteklosti oblikovano karierno pot. Svetovanje za kariero je zato aktualno v vseh obdobjih in vseh področjih. Svetovalni delavec mora tako npr. poznati karierne potrebe npr. upokojenih žensk in moških, vdov oziroma vdovcev, žrtev nasilja, gejev, lezbijk, invalidov, brezdomcev, nezaposlenih mladih in ostarelih.

Kaj je svetovanje za kariero in vloga svetovalnega delavca?

Naloga svetovalnega delavca bi seveda bila, da posveča pozornost kariernemu razvoju učencev/dijakov/študentov, si prizadeva za dober učni uspeh in osebni razvoj učencev, da bi integrirali in uporabili znanje (vedenje) o sebi, razvoju, delu in družbi za razvoj in izbiro smisla in cilja življenja. Svetovalec mora pomagati svetovancu (učencem, dijakom) povezati različne karierne zgodbe v eno, enotno, mu pomagati načrtovati karierni razvoj. To pomeni, da mora svetovalec poznati in razumeti povezavo med osebnim in kariernim svetovanjem, med duševnim zdravjem in kariero ter pomagati posamezniku integrirati profesionalno delo in druge življenjske vloge v zaokrožen, poenoten smisel (cilj) življenja. Treba pa jih je tudi usposobiti za premagovanje in odstranjevanje ovir, ki se jim bodo postavljale na poti, morali se bodo naučiti na »socializirani« način prilagajanja na spremembe te življenjske poti, ki jih bodo pogojevale naključne okoliščine ali pa zavestne odločitve.

Karierno svetovanje pomaga, da učenec lažje najde sebe, da pride »k sebi«, da si naredi življenje srečnejše in uspešnejše, da bo različna področja dejavnosti povezal v celoto, kar bo, kot je logično, vplivalo na zadovoljstvo človeka v njegovem »zasebnem« življenju pa tudi izboljšalo delovne profesionalne rezultate. (Javrh 2006, str. 29–39)

Naj bo svetovalno delo usmerjeno v pomoč učencem/dijakom za oblikovanje cilja in podobe življenja, se v strokovni literaturi ne pojavlja na novo. Jones leta že 1970 govori, da je ena pomembnih nalog svetovalnega dela svetovanje za življenje (guidance toward life goals). Piše, da je svetovanje in izbira poklica za človeka seveda izjemno pomembna, ker mu ta dejavnost omogoča zadovoljevanje temeljnih po-

treb ter oblikovanje samopodobe in samokoncepta (Roe in Super, v Jones, str. 214), vendar razvoj kariere vključuje celotno življenje, ne samo poklicno delo oziroma zaposlitev (Wolfe in Kolb 1980, v Gysbers 1992, str. 15). Nič manj pomembne kot poklicno delo niso npr. dejavnosti prostega časa, vendar ne samo zato, da osvežijo duha in telo, ampak da pomagajo razviti estetsko in duhovno stran življenja. Toda niti ena niti druga, pa tudi obe skupaj nista dovolj, da bi dali smisel življenju.

Pa vendarle so vprašanja šolske in poklicne perspektive še naprej v ospredju učenčeve/dijakove skrbi in ni videti, da bi se pomen teh vprašanj v prihodnosti za učence/dijake zmanjševal. Dejali bi, da se ta vprašanja celo povečujejo, saj je zaradi hitro razvijajoče se tehnologije nezanesljivost poklicne izbire vedno večja. Poklici se hitro razvijajo (izgubljajo in na nastajajo novi), zato je vprašanje, kako poklicno in šolsko svetovanje danes umestiti v koncept šolskega svetovalnega dela. Prizadevanje svetovalca bi se morala premakniti od pomoči posamezniku, da bi svojemu znanju, sposobnostim in interesom izbral in poiskal primerno delo (poklic), v pomoč, da si oblikuje produktivno in zadovoljno življenje nasploh. To pa se imenuje *vzgoja za kariero*.

Kdaj se začne oblikovanje kariere?

Ko se je nekoč govorilo o kariernem svetovanju in razvoju, se je mislilo, da je to predvsem stvar svetovalnega dela na srednji šolski stopnji. Toda raziskave kažejo, da mnogo adolescentov o tem razmišlja že v predšolskem obdobju in v osnovni šoli. Otrok se začenja seznanjati s kompetencami in možnostmi razvijanja kariere že v predšolskem obdobju, v vrtcu pa je to lahko del svetovalnega programa.

Nekoč se je verjelo (Ginzberg 1952, v Sciarra, str. 125), da otroci, mlajši od enajstih let, o različnih poklicih in drugih življenjskih ciljih samo fantazirajo, njihov interes pa se pogosto spreminja.

Danes pa se ve, da so otrokovi interesi vendarle stabilnejši, kot se je mislilo. Ta stabilnost utegne biti v povezavi s poklici njihovih staršev: mlajši otroci/učenci si želijo biti kot odrasli podobni svojim staršem. Neka raziskava je ugotovila pomembno povezanost med tem, kar delajo starši, še posebno mati, in tem, kar upajo, da bodo delali otroci, ko bodo odrasli (Trice & Knapp 1992, v Sciarra, str. 125). Zato vemo, da je vloga staršev za oblikovanje kariere pomembna. Tega pa se starši pogosto ne zavedajo, zato bi morali svetovalni delavci starše na neki način seznaniti z njihovo vlogi pri razvoju kariere otrok in spodbujati, da bi z otrokom skupaj delali več stvari, ki so povezane s kariero.

Svetovalni delavec mora biti pozoren na to, da je izbira kariere in smisla življenja povezana tudi s *tradicijo, spolom in socialno-ekonomskim statusom*. Raziskave kažejo, da imajo učenci nižjega socialno-ekonomskega statusa manjše šolske in poklicne aspiracije kot pa učenci višjega ekonomskega statusa. To velja tudi za vpliv spola. Čim nižji je učenčev socialno-ekonomski status, tem bolj pride do izraza tudi vpliv spola, vpliv spola na poklicne in šolske aspiracije otrok pa se z višanjem socialno-ekonomskega statusa zmanjšuje².

² Podrobneje o teh študijah glej v Sciarra, str. 123–124.

Oblikovanje svetovalnega programa za kariero

Proces razvoja kariere začne že v zgodaj otroških letih in se razteza skozi vse življenje, zato bi morali program svetovalnega dela postaviti na načelih razvojnosti, celostnosti in postopnosti. Namenjen bo torej vsem učencem, ne samo rizičnim skupinam, čeprav bodo ti učenci zahtevali (potrebovali) več pozornosti.

Za svetovalno delo v šoli pa bi morale veljati:

- da je program svetovanja za kariero integralni del celotnega šolskega programa (tako kot sicer velja že tudi za današnji program svetovalnega dela);
- da pri uresničevanju programa sodeluje z učitelji in še posebno s starši, da bi se otrok/učenec modro odločal glede svojega življenja. Za to pa je tako pomembno
- pomagati učencem, da bi razumeli povezavo med njihovim učenjem danes in priložnostmi (možnostmi), ki jih bodo imeli jutri.

Program svetovanja naj bi pomagal posameznikom osvojiti in povezati znanje, izkušnje in oceniti relacije do sebe, to je spoznavanja samega sebe. Samospoznavanje, samopodoba in samokoncept so pomembni elementi postavljanja kariere, ki vključujejo tudi videnje (razumevanje) in zamisel (predvidevanje) odnosov z drugimi. To je tudi podlaga za definiranje življenjskega (kariernega) cilja, to je tega, kar in kakršen bi nekdo rad bil. Izbira življenjskega cilja pogosto rabi za to, da bi se odpravile trenutne slabosti ter poudarile in izrabile odlike, ki so tudi vir novih dejavnosti človeka (učencev), saj odlike zbujejo optimizem in motivirajo posameznika za življenjski cilj.

Zato se bo program svetovanja za kariero spreminjal od stopnje do stopnje šolanja. Od prvega do devetega razreda bo ospredju bolj seznanjanje s kariernimi možnostmi (vlogami, značilnostmi) ter uvajanje učencev v številne poklice in samospoznavanje (self-knowledge). Na višji stopnji in srednji šoli se poskuša izbiro šole povezati z izbiro kariere (ali nadaljnje šolanje ali poklic), pozneje pa program svetovanja pomaga učencem še zožiti njegove izbire in jim oblikovati spretnosti (kompetence), ki jih bodo potrebovali za pot, ki jo načrtujejo, ko se vpisujejo na fakultete ali usposablajo za konkreten poklic oziroma delo. (Podrobnejšo členitev programa razvoja kariere glej v Gysbers 1994, str. 369–381; Sciarra 2004, str. 123–136)

Še enkrat bi radi opozorili, da svetovanja za kariero ne moremo reducirati na *poklicno svetovanje*, čeprav je poklicno svetovanje pomemben sestavni del kariernega svetovanja. Jasno in realistično postavljena kariera (življenjski cilj) pomaga pri izbiri poklicnega področja in tudi stopnje zahtevnosti dela. Odnos med njima je instrumentalen, ker je življenjski cilj podlaga za vsako poklicno izbiro.

Če zopet citiramo Jonesa (str. 216), ta pravi, da je življenjski cilj podlaga za vsako poklicno izbiro. Življenjskega cilja ne smemo enačiti z »uspehom pri delu«, pač pa z »zadovoljstvom z življenjem«; bistveno je zadovoljno življenje. Zadovoljstvo je stanje duha, je čustveno stanje (emocija) in je izid uspešnega doseganja cilja. Je pa seveda tudi nevarnost, če življenjski cilj idealiziramo, če

postanemo očarani od visokih vrednot, ne postavimo pa tega cilja v relacije do dela, če delo zanemarimo.

Svetovanje za kariero se premika od tega, da bi ljudi preprosto usposabljaljo za trg dela in delovne sile v razvoj celotnega človekovega življenja; od individualizma k poudarjanju kolektivnosti (skupnosti) in različnosti; od kurativnih k preventivnim izhodiščem pri svetovalnem delu; od medicinskih modelov svetovanja k pozitivnemu humanističnemu pogledu na človekov razvoj; od pozitivističnega pristopa k osvajanju količine znanja k iskanju učinkovitih poti za doseganje kakovosti znanja; od razčlenjevanja (parcelizacije) človeka k pomoči, da bi z integracijo vseh svojih življenjskih vlog in izkušenj postal celostna osebnost.

Ob koncu te diskusije o svetovanju za kariero bi želeli ugotoviti, da šola je in bo tudi v prihodnje pomembno vplivala na oblikovanje življenja (kariere) učencev, vprašanje je, ali bo to bolj zavestno (sistematično, načrtno) vplivanje ali pa bolj nezavedno, naključno, slabo organizirano in slabo načrtovano.

Ne rečem, da sta šola in svetovalno delo to področje popolnoma prezrla. Moja trditev je le, da je bilo ukvarjanje z vprašanjem svetovanja za kariero kot celostni program premalo prisotno v konceptu dela šolskih svetovalnih delavcev; prevečkrat je bilo to redko, pogosto zgolj naključno in priložnostno.

To je eno od področij, ki sem ga imel v mislih, ko sem zapisal, da ga je treba postaviti v ospredje svetovalnega dela. To je jedro načela celotnega pristopa k svetovanju učencem, ki imamo zapisanega tudi v Programskih smernicah za delo svetovalnih delavcev v vrtcu, osnovnih in srednjih šolah.

Projekt družina in svetovalno delo

Drugo tako področje svetovalnega in šolskega dela, ki mu bomo morali v prihodnje posvetiti še bistveno večjo pozornost, je sodelovanje šole in svetovalnih delavcev s starši. Že v uvodu zapisane misli nas bi morale spodbuditi, da se do tega področja dela šole in svetovalne službe začnemo vesti še bolj zavzeto. Čeprav zadnja aktualna raziskava o sodelovanju svetovalnih delavcev s starši, ki jo v svoji razpravi prikazuje *Petra Mrvar*, ne kaže slabih rezultatov, je vprašanje, kakšno je danes to sodelovanje. Vprašanje je, ali se zavedamo dovolj pomena in vloge tega sodelovanja. Bojim se, da so bile raziskave in pedagoške razprave, ki smo jih o tem delali zadnja desetletja ali celo stoletje, preveč površinske. Sprašujem se, ali celo drži pred več kot sto leti izražena misel, da se nam sodelovanje med šolo in domom zdi tako samo po sebi razumljivo, da se pozabimo vprašati, v čem je vrednost teh stikov. (Primerjaj Pribil 1906, str. 98) Zato mislim, da ni odveč, če poskušamo razkriti, pojasniti in poudariti nekaj stališč in trditev, ki bi morale biti danes šolam, in ne samo svetovalnim delavcem vodilo za vzpostavljanje in oblikovanje odnosov s starši in domom.

Kar nekaj tehtnih razlogov je, da se s starši razvije kar se da tesno sodelovanje.

Rekonstrukcija družine, ki se dogaja danes, oblikuje bistveno drugačne pogoje učenja in življenja otroka, kot pa se je to dogajalo še pred nekaj desetletji.

Nova družinska razmerja ne presenečajo samo otrok, ampak tudi starše. Svetovalni delavec bi zato lahko na področju svetovanja staršem za uspešnejše starševstvo naredil več.

Mnogi avtorji pozivajo svetovalce, naj prevzamejo vodilno koordinacijsko vlogo pri sodelovanju med domom in šolo oziroma učitelji in starši (Dollarihde, Saginak 2003, str. 283). Ker imajo nad šolo in domom »helikoptersko« in specifično izobrazbo, so idealen profil za razreševanje »imanentnih« napetosti in odpravljanje sprotnih ter vzpostavljanje povezav, če so bile le-te pretrgane. Mislimo, da pri nas tako vlogo svetovalni delavci v mnogih primerih tudi odigravajo. Raziskava, narejena pred desetimi leti, na katero se ves čas sklicujemo (Bečaj 1999, str. 332), ugotavlja, da se ravnatelji pri povezovanju in sodelovanju šole z domom oziroma starši pogosto opirajo na svetovalne delavce.

Empirična spoznanja ugotavljajo, da sta otrokovo učenje in razvoj odvisna od sodelovanja staršev s šolo in učitelji, to pa potem vpliva tudi na odnos staršev do otroka in otroka do šole in učiteljev. O tem bomo govorili v nadaljevanju.

Tesne odnose svetovalnega delavca (in učitelja) s starši je vredno razviti, ker je samo svetovalno delo z učenci na štiri oči pogosto neuspešno. Svetovalni delavec je usposobljen, zna realizirati tudi globlje učinke konzultacijskega sodelovanja s starši. Njegova naloga je pomagati staršem (in učiteljem) v razumevanju položaja, dela in vedenja otroka, jim pomagati, da uvidijo svojo vlogo in poskušajo s pomočjo svetovalca spreminjati ravnanje, odnos do otroka in njegovega šolskega dela. To je jedro sodobne paradigme konzultacijskega dela šolske svetovalne službe. (Sciarra 2004, str. 54–57)

Kaj moramo vedeti, da bi znali prav ceniti pomembnost sodelovanja šole, učiteljev in svetovalnih delavcev s starši?

Empirične raziskave in izkušnje kažejo, da, kjer je sodelovanje med starši in učitelji dobro, potem učenci/otroci na splošno dosegajo boljše ocene; otroci bolj redno izdelujejo domače naloge in težijo (želijo), da bi dosegli več, ne glede na ekonomski, socialni, kulturni izvor ali izobrazbo staršev. Ti učenci imajo višje poklicne aspiracije (Olsen, str. 202), pogosteje prevzemajo odgovornosti, povezane s šolsko in oddelčno skupnostjo, pogosteje se vključujejo v interesne dejavnosti, več se angažirajo tudi v društvih in klubih zunaj šole. Za današnji šolski čas in probleme, s katerimi se srečujejo šola in svetovalni delavci, je pomembna ugotovitev, da imajo otroci, katerih starši tesno sodelujejo s šolo in učitelji, jasnejšo samopodobo, bolj so samodisciplinirani, povzročajo manj disciplinskih problemov in so manjkrat kaznovani kot pa učenci, katerih starši se drže ob strani.

Dobro sodelovanje med šolo/učitelji in starši nima ugodnega učinka samo na otrokovo/učenčevo učenje in razvoj, pač pa »lajša« tudi življenje in delo staršev in učiteljev.

Sodelovanje staršev z učitelji pomaga pri zblíževanju otrok in staršev, to pa je temeljni vzvod dobrega učnega dela v šoli. Dober učni uspeh zvečuje *zadovoljstvo staršev*, kar vpliva na to, da se vedejo odgovorneje in občutljiveje do otrokovih socialnih, emocionalnih in intelektualnih potreb, razvijejo pozitivnejši odnos do sebe, večje je samozaupanje, manj kaznujejo in bolj spodbujajo otroke.

Ko bodo starši spremenili svoj odnos do otroka in njegovega šolskega dela,

se bo spremenil tudi otrokov odnos do šole in šolskega dela.

Dober učni uspeh pa je tudi *zadovoljstvo za učitelja*, kar seveda zvečuje njegovo motivacijo za delo. Zato lahko trdimo, da uspehi učitelja peljejo prek sodelovanja s starši.

Doživljanje zadovoljstva ob uspehu in priznanje, ki ga dobijo učitelji od staršev in učencev, globlje in trajneje vpliva na motivacijo učitelja kot pa na primer priznanje, ki ga dobi od ravnatelja ali kolegov. Lahko bi dejali, da se motivacija učitelja vzdržuje s priznanjem, ki ga dobi od staršev in učencev.

Ko starši izkazujejo podporo učiteljem, se v učiteljih vzbuja občutek (za-vest, spoznanje), da so nekaj vredni (zvišuje se jim samovrednotenje). Če pa starši z omalovaževanjem govore o učiteljih v šoli, če podcenjujejo njihovo delo, potem jim jemljejo voljo do dela, znižuje se jim samopodoba, učitelji beže iz tega poklica. Stvari so lahko še slabše. Če starši podcenjujejo delo učitelja, potem tudi učenci z omalovaževanjem in podcenjevanjem gledajo na učitelja in njegovo delo. Tako odnos staršev do šole vpliva na držo otroka in njegovo vedenje v razredu. Taki učenci učitelju lahko povzročajo težave, težko jih je obvladati in motivirati za delo, motijo učitelja in druge itn.

Ni težko ugotoviti, da še tako visoko usposobljeni učitelji in svetovalna služba v šoli nikoli ne morejo nadomestiti staršev oziroma zagotoviti (dati) učencem tiste in take pomoči (podpore), kakršno lahko dajo starši svojim otrokom doma. To velja tudi za *nizko (slabo) izobražene starše*, ki otrokom ne morejo pomagati kot inštruktorji. To je »filozofija«, ki bi morala biti prisotna med učitelji, svetovalnimi delavci in starši.

Zadnja empirična raziskava³ je pokazala, da 15,9 odstotka staršev in 18,2 odstotka učiteljev ocenjuje sodelovanje kot odlično, 75,2 odstotka učiteljev in 59,9 odstotka staršev pa kot dobro, da torej večina staršev in učiteljev ne občuti težav. Dobrega sodelovanja ni lahko doseči in pri vzpostavljanju sodelovanja z nekaterimi skupinami staršev (večino) ni nobenih težav, se pa pojavljajo različni razlogi, zaradi katerih je učiteljem (ali staršem) težko vzpostaviti dobro sodelovanje z nekaterimi od staršev.

Vzroki za slabo sodelovanje

Vzrokov za slabo sodelovanje ne gre iskati samo pri starših. Pogosto je te treba iskati tudi pri šoli ali učiteljih. Ti vzroki so lahko v oblikovanih stereotipih učiteljev do nekaterih skupin staršev, lahko je to preveč paternalistična drža, nepoznavanje, neposlušanje, nerazumevanje staršev, družine, socialnega okolja in ekonomskih pogojev njihovega življenja. Stikov s šolo se izogibajo starši, ki imajo občutek, da so učiteljem in svetovalnim delavcem nekako odveč, da jih po nepotrebem obremenjujejo, so hladni ali uradni in imajo do njih na splošno negativno držo. Tu pa smo zadeli ob vprašanje »kulture zbornice«. Ena večjih ovir je, da učitelji nimajo potrebnega znanja (kompetenc) za sodelovanje s starši.

³ Stanje in perspektive sodelovanja svetovalnih delavcev s starši. Oddelek za pedagogiko in andragogiko 2008. Raziskava še ni objavljena.

Eden od razlogov, zaradi katerih pa starši težko navezujejo stike s šolo in učitelji, je izoblikovano načelno nezaupanje v šolo, učitelja ali svetovalnega delavca. Starši se bojijo starši razkrivanja družinskih skrivnosti, branijo se pred vdorom tujcev, bojijo se očitkov na račun njihovega dela, javnega razkrivanja in sramotenja. Razlog za nesodelovanje s šolo oziroma učitelji in drža staršev na distanci ima lahko čisto drugačne razloge. Na primer starši ne poznajo učitelja in posebnosti njegovega dela; imajo indiferenten ali podcenjujoč odnos do učitelja, šole in otrokovega šolanja. Tudi med starših se lahko oblikujejo stereotipi, ki so posledica tradicije in lastnih (negativnih) izkušenj.

Postavlja se vprašanje, zakaj nekateri starši (skupine staršev) podcenjujejo delo učitelja. Ali je taka drža morda povezana z *izobrazbo in ekonomskim (socialnim) položajem družine (staršev)*?

Učitelji in svetovalni delavci imajo zelo različne izkušnje pri sodelovanju tako z *revnimi in slabo izobraženimi starši* kakor tudi s *premožnimi in bolj izobraženimi starši*.

Ena od ovir za slabo sodelovanje je vedno pogosteje tudi pomanjkanje časa in prezaposlenost staršev. Prezaposlenost bi lahko šteli med objektivne dejavnike, čeprav se najdejo starši, ki jim je to le izgovor, ker sodelovanja s šolo ali učitelji nočejo.

Poseben problem je sodelovanje z marginalnimi skupinami staršev. Mislimo predvsem na družine in starše bistveno *drugačnega kulturnega izvora*, s *socialno izključenimi starši* oziroma tistimi, ki so odrinjeni na rob družbenega dogajanja, in starše oziroma družine, ki živijo v *ekonomski revščini*, ki je med drugim lahko posledica brezposelnosti obeh staršev.

Prispevek *Tatjane Ažman* izpostavlja danes eno aktualnejših vprašanj kakovosti šolskega dela, to je usposabljanja učiteljev razrednikov za vodenje in obvladovanje oddelkov učencev. Njen prispevek prikazuje učinke supervizijske pomoči, ki jo je kot šolska svetovalna delavka opravljala več let z učitelji razredniki. Učitelji razredniki so ugotavljali, da imajo težave v navezovanju stikov in sodelovanja s starši, zato bi bilo vredno supervizijsko pomoč učiteljem ponuditi tudi pri razvijanju znanja in spretnosti sodelovanja s starši.

Problem revščine

Ugotavlja se (Fuller 2003, str. 273, 274), da je *revščina* eden največjih sovražnikov družine, skrbi za otroka in njegovo šolanje in tudi povezovanja šole z domom. Ali, kot pravi Howe (Howe 1991, po Schmidt, str. 298): »Revščina je mati šolske neuspešnosti, poklicne (delovne) neuspešnosti, emocionalne neuravnoteženosti in socialne odrinjenosti«. Dokazana je povezanost med revščino, zdravjem, učenjem in družinskimi problemi.

Revščina je položaj, ko se družina in s tem otrok znajdetata na meji nezadovoljenih bioloških potreb in varnosti. Vpliva na stanovanjske razmere, primanjkuje hrane, pa še ta je pomanjkljiva. Težje kot samo pomanjkanje materialnih in finančnih sredstev so lahko posledice v emocionalnih in socialnih *krizah družin*.

Skrb za preživetje vpliva na odnose v družini med starši in odnos staršev do otrok in njihovega šolanja. Zaradi revščine in energije, ki jo starši porabijo, da preživljajo družino, se počutijo tudi nemočne, da bi se bolj angažirali pri otrokovem šolskem delu in mu dajali podporo pri domačih nalogah. Zavedati se je treba, da imajo starši, ki se otepajo revščine, drugačne (specifične) potrebe, prioritete v svojem družinskem in profesionalnem življenju, kot starši, ki teh problemov nimajo. Odvratanje pozornosti od otroka in njegovega šolskega dela in učenja vodi k otrokovemu neuspehu.

Revščino otroci občutijo na vseh nivojih: slabi so pogoji za učenje doma, nepremostljive so lahko ovire pri nakupu knjig, nezmožnost financiranja dodatnih dejavnosti za otroka itn. so razlog, da se znižuje učna uspešnost in šolske ambicije učencev revnejših plasti. Med temi otroci je več izostajanja od pouka, več agresivnosti, delinkvence in problemov učenja.

Kriza družine in otrok se navadno v šoli hitro opazi (otrok ne hodi pripravljen na pouk, pogosto je neurejen in utrujen, bolj razdražljiv, raztresen, celo hujša). Učitelj in svetovalni delavec morata biti pozorna na »signale«, ki jih mu daje vedenje učenca in kažejo na njegovo in družinsko gorje. Paziti je treba, da šola stvari še ne poslabšuje in da učenec ne začne izostajati od pouka. Zgodi se, namreč lahko, da šola zaradi nepoznavanja situacije z dodatnimi pritiski na otroka in starše ustvarja nove krize tako, da začne otrok izostajati od pouka. Če šola in učitelji nimajo razumevajočega odnosa, se lahko pojavijo nesoglasja in celo konflikti s starši.

Revščina ima lahko posledice na življenje učencev v oddelkih. Svetovalni delavci bi morali biti pozorni, da zaradi velikih razlik v ekonomskih možnostih med učenci ne bi prihajalo do socialnega zapostavljanja revnejših. Velike razlike učence (in starše) oddaljujejo oziroma preprečujejo, da bi se različne skupine zblíževale in delale za isti cilj; revni učenci se ne morejo kosati z bogatejšimi po materialnih pogojih pripravljanja na šolsko delo in preživljanja prostega časa. To vpliva, da se revni učenci tudi v razredu postavljajo ob rob socialnega povezovanja ali pa jih v marginalne položaje odrivajo drugi. Enakost izobraževalnih možnosti za vse učence postaja vedno bolj le deklarativen ideal. Škoda, da se šola tako slabo (nemočno) odziva na revščino, kar je tudi razumljivo, saj to ni institucija, ki bi bila namenjena odpravljanju revščine.

Že omenjena pred leti narejena raziskava in tudi najnovejša, na katero se opira razprava *Tanje Bezić* v tej številki, ugotavljata, da se morajo svetovalni delavci (zlasti socialni delavci) danes vedno pogosteje ukvarjati z vprašanji revnih učencev, ker obstaja objektivna nevarnost, da bi bili zaradi tega v šoli in med sošolci segregirani.

Mislimo, da bo pomoč slabšim in obrobnim učencem in družinam v prihodnje še bolj zapolnjevala delo svetovalnih, zlasti socialnih delavcev, povečeval se bo t. i. socialni aktivizem, posledica tega pa bo seveda, da bodo morali skrajševati čas za preventivno in razvojno svetovanje, ki naj bi bilo namenjeno vsem učencem.

Pravzaprav je bilo doslej vedno tako, da so šola, učitelji in svetovalni delavci poskušali reševati učence, ki so se izgubljali v podpovprečju učnih uspehov in drugačnih problemov, zapostavljeni pa so bili nadarjeni učenci. Prispevek *Tine*

Vršnik Perše pa poleg kadrovske strukture, vloge svetovalne službe, delovnih nalog in dajanja strokovne pomoči raziskuje tudi delež pomoči, ki jo svetovalni delavci namenjajo nadarjenim učencem.

Revščina in rizične skupine

Ornstein in Levin (Fuller 1989, str. 281) pravita, da bi moral učitelj misliti na učence nižjega socialnega razreda in njihove starše. Učitelji in svetovalni delavci ne bi smeli pozabiti, da imajo tudi ti starši radi otroke, da tudi njim ni vseeno, kaj se z njihovimi otroki dogaja, in da tudi ti starši želijo svojim otrokom vse najboljše. Pozablja se, da je tudi med revnimi velik potencial, ki ga družba ne sme zanemariti, da tudi ti otroci na tekmovanjih pobirajo državne nagrade. Zaradi tega, ker so starši revni, pogoji za učenje pa slabi, revni otroci ne bi smeli biti podcenjevani.

Vendar pa mora imeti, zaradi prej omenjenih razlogov, učitelj ali svetovalni delavec, ki posebno pozornost usmerja v nadarjene ali talentirane učence, ki izhajajo iz ekonomsko šibkih (revnih) družin, glede sodelovanja s starši realna pričakovanja. Posebno nadarjeni otroci potrebujejo tudi posebno pozornost staršev doma, vprašanje pa je, ali bodo starši, ki se otepajo revščine, zmogli otrokom doma nameniti potrebno pozornost. Težko bo pred starše postavljati dodatne zahteve, jim povzročati dodatni stres in navsezadnje gojiti prazno upanje, da bodo več, kot so objektivno zmožni, vlagali v otrokovo učenje (šolanje). Bodo pa starši učitelju in svetovalnemu delavcu hvaležni, če bodo lahko nanju prenesli del svoje odgovornosti, če se bosta onadva bolj angažirala in vložila več truda v delo z otrokom. Kot rečeno, revnim staršem je prioriteta preživljanje družine, zato se med takimi starši pogosto rodi tudi želja (in celo zahteva), naj šola prevzame večjo odgovornost za otrokovo edukacijo.

Slabo sodelovanje revnejših staršev pri pripravi otroka na šolo in pouk ter njihovo sodelovanje z učitelji ima še eno ozadje. Podatki in izkušnje kažejo, da imajo v družinah s slabšim socialno-ekonomskim položajem starši pogosteje nižjo (slabšo, pomanjkljivo) šolsko izobrazbo kot starši v ekonomsko boljše (dobro) stoječih družinah. Slab ekonomski položaj in slaba izobrazba staršev sta lahko tudi posledica slabega položaja staršev in neugodnih izkušenj, ki so jih doživljali, ko so še oni hodili v šolo. Neugoden socialno-ekonomski položaj, slab učni uspeh, ki so ga mnogi med temi starši imeli, zaradi česar so kot učenci doživljali graje in očitke (neugodno šolsko izkušnjo), imajo posledice še danes. Ti starši se še danes ob šolanju svojih otrok počutijo neudobno (neprijetno), ko se srečujejo s šolo in učitelji.

Katere so pravzaprav rizične skupine staršev?

Še zlasti svetovalni delavci se moramo paziti, da ne bi zašli pod vpliv stereotipa, to je, da bi se oprijeli stališča, da je staršem marginalnih skupin vseeno, kaj se dogaja z njihovim otrokom, in da so zato rizične vse socialno marginalizirane skupine staršev.

Z vidika šole, učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev so pravzaprav ri-

zične vse tiste skupine staršev, ki posvečajo premalo pozornosti otrokovemu šolanju, kjer se partnerja pogosteje menjata, kjer je prisoten alkohol ali droga. Večja je rizičnost za otrokov učni uspeh tam, kjer starši doma z otrokom govore v različnih jezikih (neslovensko govorečih družinah ali družinah, kjer govorijo »mešane jezike«), kjer so v družini velike kulturne razlike med starši, kar moti učenca v njegovi socializaciji, in družinah, kjer je kulturno življenje bistveno drugačno kot kultura šole.

Pogoji zblíževanja

Ena od temeljnih trditev, ki jo je mogoče izpeljati iz različnih teorij osebnosti in svetovanja, je teza, da bo sodelovanje lažje vzpostaviti, če se bomo med seboj *bolje poznali*, če bomo *bolj razumeli pogoje* dela drug drugega. »Razmišljanje o vzajemnem sodelovanju ne more biti produktivno, če se ne poznajo pogoji življenja družine in šole.« (Matulčikova, str. 51) To ne velja samo za učitelje in starše, ampak tudi za svetovalne delavce.

Postavlja se vprašanje, ali nas (učitelje in svetovalne delavce) starši poznajo, vedo, kdo smo in kaj delamo, in vprašanje, ali svetovalni delavci dovolj poznamo starše, njihove stiske in vsakršne zadrege, da bi tako lahko razumeli učence in jim znali prav pomagati.

Pomembno je, da staršem, tako kot otrokom, povemo, kdo pravzaprav smo, da nas ne identificirajo z učitelji oziroma ljudmi, ki imajo nad otrokom tudi administrativno moč.

Svetovalni delavec je sicer predstavnik šole, vendar mora pokazati, da sta šola in on zavzeta za otrokovo dobro učenje in njegov razvoj, da želijo delati v otrokovo dobro.

Pot do zblíževanja in vzpostavljanja zaupanja med učiteljem ali svetovalnim delavcem in staršem je podobna kot pot zblíževanja med učiteljem oziroma svetovalnim delavcem in učencem.

Enakopravnost, poslušanje, dialoškost, empatija in participacija so koraki k razumevanju in sporazumevanju med učitelji/svetovalnimi delavci in starši.

Pot zblíževanja in vzpostavljanja zaupanja bo lažja, če naš pristop do staršev ne bo posplošen, pač pa *zelo individualen*, če bomo poskušali razumeti njihov konkretni položaj in upoštevali individualnost vsakega posameznega učenca. Ko starši ugotovijo, da jih ne obravnavaš kot vse druge, pač pa imaš posluš prav za njihove posebne potrebe, pomaga, da se ustvari zaupljivejši odnos. Zaupanje bo lažje ustvariti, če se s starši ne bomo pogovarjali samo o otrokovih šibkih točkah, ampak skupaj iskali njegove odlike, na katerih se bosta gradila otrokovo učenje in razvoj. Tak pristop vzbuja v starših optimizem, vliva jim voljo za delo z otrokom in sodelovanje z učiteljem in svetovalnim delavcem.

Za vzpostavljanje zaupanja je pomembno imeti s starši redne (stalne) stike, ne pa samo takrat, ko se ugotavlja, da je z otrokom/učencem nekaj narobe. Škoda je, da je pogosto prav nemoč tista, zaradi česar starši poiščejo pot do svetovalne službe. Starši morajo vedeti, da so vrata svetovalnega delavca vedno odprta in da stik z njimi lahko navežejo kadar koli. Staršem je treba dokazati, da ima-

te poštene namene, da vam je prvi namen pomoč njim in otrokom. Pomemben korak k dobremu sodelovanju s starši lahko prispevajo svetovalni delavci še pred vstopom, to je ob delu s šolskimi novinci. Cilji tako zgodnjega sodelovanja s starši je a) pomoč učencem pri obvladovanju prvih šolskih izkušenj, b) pomoč učiteljem, da se seznanijo z otrokovimi posebnostmi, njegovo motivacijo, socialnim in kulturnim ozadjem, in c) pomagati staršem pri obvladovanju sprememb v družinskem življenju, ki jih prinaša v družino všolanje otroka. Pomembnost sodelovanja svetovalne službe s starši šolskih novincev posebej utemeljuje in z empirično raziskavo dokazuje razprava *Tine Kaltenekar*.

Za konec

Celostni šolskosvetovalni program, ki bo razvijal strategijo svetovalne pomoči učencem za razvoj kariere, ne bo mogel ignorirati sodelovanja s starši in svetovalno delo s starši se ne bo smelo reducirati samo na delo s tistimi, katerih otroci imajo v šoli take ali drugačne težave. Projekt »starši« bo moral biti usmerjen v vse skupine staršev, jim pomagati pri usposabljanju za pomoč pri otrokovih pripravah na pouk, jih usposabljati za odgovorno starševstvo in jih motivirati za sodelovanje z učitelji in šolo.

Dosedanji razvoj šolskih svetovalnih služb v svetu in pri nas kaže, da bo šolsko svetovalno delo prej ali slej ostalo aktualno. Šolsko zasnovana svetovalna pomoč pomeni, da bosta šola in šolsko svetovalno delo ostala »osrednja strokovna institucija«, ki bo koordinirala svetovalno pomoč, ki jo bo potreboval učenec za svoj osebni razvoj in učenje. To kaže tudi raziskava Bezičeve. Zunanje specializirane strokovne službe se bodo še vedno s svojim znanjem vključevale v pomoč otrokom in staršem. Šolska svetovalna služba pa bo zbirala, urejevala in evalvirala ugotovitve različnih strokovnjakov in jih povezovala v celotno pomoč otroku in staršem.

Danes se potrebe po šolskih svetovalnih delavcih ne zmanjšujejo. Dogaja se prav nasprotno. Zaradi težav, ki jih prinaša sodobno življenje, se potrebe po svetovalnih delavcih celo povečujejo. Je pa problem, ker državni proračun ne more zagotoviti dovolj sredstev za nastavljanje novih svetovalcev. Tendanca je celo, da poskuša država prihraniti del sredstev na račun zaposlovanja svetovalnih delavcev. Če se bo zgodilo, da bi se šolsko ministrstvo »rešilo« financiranja tega programa, se utegne zgoditi nepopravljiva škoda učencem, šolam in staršem. Če se to zgodi, potem obstaja velika verjetnost, da bo svetovalno delo prepuščeno zasebnim družbam (podjetjem, agencijam) ali razdrobljeno na več državnih resorjev, kot je na Ministrstvo za delo, Ministrstvo za družino in socialne zadeve, na Ministrstvo za zdravstvo, in seveda na Ministrstvo za šolstvo. V takem položaju je velika verjetnost, da svetovalno delo ne bo usmerjeno k preventivnemu in razvojnemu delu s celimi populacijami (generacijami) učencev; to pomeni, da bodo svetovalni delavci plačani za posamezne naloge na podlagi »ponudbe in povpraševanja«, za določen čas in določene naloge. Taka orientacija bo sicer skladnejša s potrebami trga, ponudbe in povpraševanja, vendar pa v nasprotju

z bolj »humanistično« orientacijo in napovedmi, da bo potreba po celostnem usmerjanju učencev in mladine. Utegne se zgoditi, da bo pomoč pri oblikovanju njihove osebne (življenjske) kariere potisnjeno v ozadje, to pa utegne imeti dolgoročno negativne posledice tako za družbo kakor za gospodarstvo nasploh.

Literatura

- Ažman, T. (2008). Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom. *Sodobna pedagogika*, št. 2.
- Bečaj, J. (1999). Sodelovanje vodstvenih in šolskih svetovalnih delavcev. V: Resman, M. idr., *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, št. 2.
- Dollarhide, C. T., Saginak, K. A. (2003). *School Counseling in the Secondary School*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fuller, M. L. (2003). *Poverty (The Enemy of Children and Families)*. V: Olsen, G., Fuller, M. L., *Home-School Relations*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gysbers, N. C., Henderson, P. (1994). *Developing and Managing Your School Guidance Program*. USA, Alexandria: American Counseling Association.
- Gysbers, N. C. (1992). *The Comprehensive Guidance Program Model*. V: Waltz, R. G., Ellis, T. I., *Counseling and Guidance in School*. Washington, D. C: National Education Association.
- Javrh, P. (2006). *Kariera učiteljev in njihovo izobraževanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Jones, A. J. (1970). *Principles of Guidance*. New York, McGraw-Hill.
- Jug, A. (2008). (Predšolska) vzgoja ter mesto, ki ga v njej zaseda področje subjektivnih teorij. *Sodobna pedagogika*, št. 2.
- Kaltenekar, T. (2008). Svetovalne potrebe staršem pri vstopu šestletnikov v šolo. *Sodobna pedagogika*, št. 2.
- Olsen, G., Fuller, M. L. (2003). *Home-School Relations*. Boston: Allyn and Bacon.
- Matulčiková, M. (2005). Ideja o suradnji učenika, učitelja i obitelji u suvremenim modelima školske reforme. V: Vrgoč, H. (ur.), *Učenci, učitelji i roditelji zajedno na putu uspješnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Pečjak, S. (2008). Vloga psihologa pri oblikovanju in uresničevanju vzgojnega načrta šole. *Sodobna pedagogika*, št. 2.
- Pediček, F. (1967). *Svetovalno delo in šola*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Posvet: Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. *Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije*, Nova Gorica, 24.–26. oktober 2002.
- Pribil, D. (1906). *Obiteljski večeri*. Popotnik, št. 4.
- Programske smernice za delo svetovalne službe (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Nacionalna kurikularna komisija. <http://www.mss.edus.si/šolstvo/svetovalna> (april 2008).

- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J. (1999). Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept se uresničuje v oddelkih (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek). *Sodobna pedagogika, Posebna izdaja*, str. 122–139.
- Resman, M. (2006). Oblikovanje interkulturene šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika, Posebna izdaja*, str. 202–217.
- Resman, M. (2002). Integracija otrok s posebnimi potrebami med zamisljivo in realnostjo. ZDPDS Ljubljana: Delovno gradivo za posvet Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli, str. 39–55.
- Schmidt, J. J. (2003). *Counseling in School (Essential Service and Comprehensive Programs)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sciarra, D. T. (2004). *School Counseling*. Belmont, CA: Brooks/Cole – Thomson Learning.
- Vršnik Perše, T., Kozina, A., Rutar Lebar, T. (2008). Šolska svetovalna služba v osnovnih šolah – Vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci. *Sodobna pedagogika*, št. 2.

RESMAN, Metod, Ph.D.

COUNSELLING IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS

Abstract: School counselling in our country, in the present conceptual and operative form, has done a certain way and performed its professional development; thus it is time to question ourselves which direction to choose in order to take new steps and in this way to actualize school counsellors' work in the future. Not only foreign but also our empirical studies (some of them are shown in this thematic volume) show that certain questions regarding educative – educational work in schools and counselling services, going on for decades, will remain on the map also in the future. These questions refer to the assistance to students with special needs in learning and in social integration, school and vocational counselling, questions and respecting school rules (discipline), fight against the use of substances harmful to health and questions of mutual relationships (individualism, egoism, aggression). Regarding this conceptualisation, we have to be observant of preserving the preventive, developmental, systematic and systemic direction of the counselling services' program, in order to help everybody, not only risky students. The efficiency of the program will increase if counsellors manage to connect their efforts with the efforts of teachers and parents into a uniform educative concept. In the article, it is particularly emphasized why it would be worth paying counselling attention to the development of students' carrier and to the co-operation with parents.

Keywords: school counselling, vocational counselling, carrier counselling, preventive counselling, consultative work with parents.

Dr. Sonja Pečjak

Vloga psihologa pri oblikovanju in uresničevanju vzgojnega načrta šole

Povzetek: Prispevek obravnava vlogo psihologa kot šolskega svetovalnega delavca pri oblikovanju in uresničevanju vzgojnega načrta šole. V izhodišču so izpostavljeni ključni sistemski dokumenti, ki predstavljajo referenčni okvir tega delovanja (ZOFVI 1996; Programske smernice za oddelčno skupnost 2005 in Programske smernice za šolsko svetovalno delo 1998), ter neločljiva povezanost vzgojnega in izobraževalnega procesa, ki usmerja na razmišljanje, kako lahko hkrati s sledenjem izobraževalnim ciljem sledimo in dosežemo tudi vzgojne cilje.

Članek nato prikazuje dva mogoča pristopa šolskega psihologa, s katerima lahko prispeva k oblikovanju in udejanjanju vzgojnega načrta šole: (i) posredno – prek posvetovalnega modela, lahko s svojim psihološkim znanjem pomaga učiteljem operacionalizirati elemente vzgojnih ciljev (tj. interese, stališča in vrednote) in skupaj z njimi načrtovati različne načine doseganja teh ciljev (npr. s pomočjo taksonomije za afektivno področje); (ii) neposredno pa z lastnim strokovnim delom pri udejanjanju vzgojnega načrta. Ta posredni in neposredni prispevek šolskega psihologa je prikazan na konkretnem primeru razvijanja socialne kompetentnosti učencev kot enega od pomembnih vzgojnih ciljev.

Ključne besede: vzgojno-izobraževalni cilji, posvetovalni model, interesi, stališča in vrednote, taksonomija afektivnega področja, socialna kompetentnost.

UDK: 37.018.2

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Sonja Pečjak, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo; e-naslov: sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

Aktualna tema v današnji šoli je razmišljanje o tem, kako v vzgojno-izobraževalnem sistemu uravnotežiti izobraževalno in vzgojno funkcijo. Ali drugače: kako v vzgojno-izobraževalnem procesu poudariti vzgojno komponento, ki ji je bilo do sedaj v naši šoli posvečeno manj pozornosti kot izobraževanju. V ta namen je Ministrstvo RS za šolstvo in šport izdelalo strokovne podlage za pripravo vzgojnega načrta, ki izhajajo iz nekaterih strokovnih dokumentov (med njimi predvsem Programskih smernic za delo učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih šolah, srednjih šolah in dijaških domovih 2005), zakonska podlaga vzgojnega delovanja pa je Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI (1996), ki opredeljuje splošne cilje v vzgoji in izobraževanju.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI (1996) v 2. členu opredeljuje splošne cilje vzgoje in izobraževanja, med katerimi so tudi taki, ki se eksplicitno nanašajo na vzgojno delovanje šole, kot npr.: »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo; vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi« (prav tam, str. 10).

Zakonski dokumenti v posameznem podsistemu vzgoje in izobraževanja (vrtcu, osnovni šoli ...) pa že bolj operativno razčlenjujejo vzgojne cilje iz ZOFVI. Tako npr. Zakon o osnovni šoli (1996) vključuje naslednje splošne vzgojno-izobraževalne cilje, katerih poanta pa je na vzgojnem delovanju: »spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti; omogočanje osebnoznega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe; vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe in drugih, do svoje in kulture drugih; vzgajanje za

spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin« (prav tam, str. 109).

Hkrati pa predvidena dopolnila posameznih zakonov opredeljujejo vsebino in postopke ter način sprejemanja vzgojnega načrta šole in zavezujejo k pripravi tega vzgojnega načrta poleg učencev in staršev tudi vse strokovne delavce na šoli, torej tudi svetovalne delavce.

Programske smernice za delo učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih šolah, srednjih šolah in dijaških domovih (2005) pa se nanašajo na področja delovanja oddelčne skupnosti kot temeljne oblike organiziranosti učencev oddelka. Med temi smernicami najdemo tudi cilje, ki bi jih lahko uvrstili med vzgojne. To so npr. »razvijanje (oddelčne) kulture in razredne klime, ki omogoča kakovostno sožitje vseh posameznikov v tej skupnosti; ustvarjanje optimalnih pogojev za razvoj posameznika; razvijanje preventivnih dejavnosti; poklicna vzgoja; obravnavanje aktualnih problemov posameznika in oddelka in sodelovanje pri načrtovanju življenja in dela v šoli« (prav tam, str. 9).

Ker »šolska svetovalna služba pomaga in sodeluje v vrtcu oz. šoli, da bi vzgojno-izobraževalna ustanova kot celota čim bolj učinkovito uresničevala zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje« (kot izhaja iz temeljnega dokumenta Programskih smernic za svetovalno delo v vrtcu, osnovni šoli, gimnazijah, poklicnem in strokovnem izobraževanju ter dijaških domovih 1998, str. 6), so pred ta izziv postavljeni tudi šolski svetovalni delavci. Vprašanje za šolskega svetovalnega delavca – psihologa (v nadaljevanju: šolskega psihologa) torej je: Kaj oz. kako lahko kot psiholog/inja prispevam k oblikovanju in uresničevanju vzgojnega načrta šole?

Preden pa lahko šolski psiholog karkoli operativno prispeva bodisi k oblikovanju ali udejanjanju vzgojnega načrta šole, mora na neki način razrešiti dilemo o medsebojnem odnosu med vzgojo in izobraževanjem.

Razmerje med vzgojo in izobraževanjem

Temeljno vprašanje torej je, ali poteka uresničevanje učnih in vzgojnih ciljev v praksi ločeno (ali gre torej za dva različna konceptualna okvira) ali pa gre za enoten koncept, ki se udejanja v različnih vidikih in oblikah poučevanja. Odgovor pedagogov, ki se ukvarjajo s tem vprašanjem, je podoben. Kroflič (2002) jasno zapiše, da mora šola vzgojo nasloniti na izobraževanje, ne pa je razumeti in izvajati kot samostojno, od izobraževanja ločeno dejavnost. Ob tem pa posebej izpostavi, da »izobraževanja ne razumemo le v smislu učiteljevega vestnega izpolnjevanja nalog, opredeljenih z uradnim kurikulumom, temveč kot kompleksno celoto življenja v šoli, torej kot splet dejavnih odnosov med učenci in učiteljem, učno snovjo, neformalnimi dejavnostmi in simbolnim okvirom načel in pravil, ki tvorijo hišni red šolske skupnosti« (prav tam, str. 108). Pri tem pa avtor izpostavlja, da na načelni ravni ponavadi ni težav v konsenzu o tesni povezanosti vzgojnih in izobraževalnih učinkov pedagoškega procesa, se pa na praktični ravni udejanjanja obeh vidikov pojavljajo številne dileme (Kroflič 1997). Podobno

razmišlja tudi M. Šebart (2000), saj piše, da vzgojnih ciljev ni mogoče uresničevati ločeno od pouka, v nekakšnem posebnem prostoru, s posebej za to oblikovanimi dejavnostmi. Ali z besedami Krofliča (1997) – gre za koncept posrednega vzgajanja prek izobraževalnih vsebin.

Zato je seveda osrednje vprašanje, kako lahko pedagoški delavci na šoli (predvsem učitelji, pa tudi svetovalni delavci) s svojim načinom vodenja skupine/razreda, vzgajajo. Martin, Sugarman in McNamara (2000) navajajo, da vključuje pojem vodenje razreda vse tiste dejavnosti učitelja v razredu, s pomočjo katerih ta vzpostavlja pozitivno razredno klimo (*op. avtorice: kar je vzgojni cilj*), da lahko v njej poteka proces učenja in poučevanja. Različne empirične študije kažejo, da porabi učitelj približno polovico vsega časa v razredu za pripravo učencev na pouk, za obravnavo in spoprijemanje z vedenjskimi in drugimi problemi učencev (Gump 1967; Wragg 1984), s čimer se neposredno in posredno ukvarja z doseganjem različnih vzgojnih ciljev. Tudi Goodenow (1992) poudarja, da so učenje, razvoj in šolanje bistveno vpeti v socialno matriko in jih ni mogoče ustrezno razumeti zunaj tega konteksta. Ali kot pravita Tattum in E. Tattum (1992), lahko socializacijske vplive šolskega okolja imenujemo kar socialni kurikulum, ki ponuja učencem možnost, da se veliko naučijo o medosebnih odnosih in pravilih socialnega vedenja. Pri tem pa raziskave kažejo, da pride do vidnega napredka v doseganju ciljev le, če uporabljamo načrtno izbrane strategije pri vzgajanju in tudi vrednotenju dosežkov.

Strokovni prispevek psihologa k oblikovanju in uresničevanju vzgojnega načrta šole

Šolski psiholog lahko prispeva k oblikovanju in udejanjanju vzgojnega načrta šole, po mojem mnenju, na dva načina: posredno s svojim psihološkim znanjem/védenjem o (i) psiholoških pojmih/pojavih, vezanih na vzgojo, in o (ii) načinih in poteh doseganja vzgojnih ciljev, neposredno pa z lastnim strokovnim programom delovanja v okviru vzgojnega načrta.

Pri neposrednem delovanju šolskega psihologa je mišljeno predvsem posvetovalno delo psihologa z učitelji in starši, ki ga kot temeljno obliko sodobnega šolskega svetovanja izpostavljajo Programske smernice (1998). Posvetovalni model v primeru oblikovanja in udejanjanja vzgojnega načrta pomeni delo z učitelji in starši s ciljem ozaveščati jih o psiholoških pojavih/pojmih, vezanih z vzgojo, in o pedagoško-psiholoških pristopih, ki omogočajo doseganje vzgojnih ciljev. V nadaljevanju oba vsebinska vidika podrobneje razčlenjujem.

Védenje o psiholoških pojavih, povezanih z vzgojo

Izhodiščno vprašanje torej je, kateri psihični procesi in pojavi so tisti, ki bi jih najširše lahko uvrstili v kontekst vzgoje. Med psihološkimi elementi, ki sestavljajo konstrukt »vzgoja«, bi lahko uvrstili: interese, stališča, čustva in vrednote. Vse omenjene psihološke entitete imajo namreč afektivno, tj. čustveno motiva-

cijsko dimenzijo, kar je razvidno že iz njihovih opredelitev. *Interes* (za posamezni objekt, dogodek, področje) je opredeljen kot specifična motivacijska spremenljivka, ki označuje psihološko stanje posameznika ter ga označujejo povečana pozornost osebe do objekta interesa, koncentracija in emocije (Hidi 2006). *Stališče* je opredeljeno kot stanje mentalne in nevrološke pripravljenosti, ki neposredno vpliva na posameznikove odgovore v zvezi z objekti in situacijami, s katerimi je v določenem odnosu (Allport, v Rus 1999). Pri tem Hayes in Orrell (1998) navajata tri komponente stališča: kognitivno, emocionalno in vedenjsko (akcijsko). *Vrednote* pa Musek (2000) opredeljuje kot posplošena in relativno trajna spoznanja o ciljih in pojavih, ki jih visoko cenimo, se nanašajo na široke kategorije podrejenih objektov in odnosov ter usmerjajo naše interese in vedenje.

Vrednote so v tem kontekstu najširša kategorija, saj delujejo kot motivacijski cilji na višji, splošnejši ravni, delujejo tako na stališča in interese posameznika ter usmerjajo njegovo vedenje. Zato je pomembno operacionalizirati pojem vrednote v smislu specifikacije vrednot, ki jih poznamo. Pri tem nam je lahko v pomoč katera od kategorizacij vrednot, npr. pri nas najbolj znana kategorizacija vrednot Muska (1993), prikazana v naslednji preglednici.

Dionizične vrednote	Hedonistične vrednote	Čutno uživanje, družbeni hedonizem (družabnost, zabava, prosto gibanje, vznemirljivo življenje, prosti čas)
	potenčne vrednote	statusne (prekašanje, moč, slava, ugled, denar) uspešnost in dosežki patriotske vrednote (spoštovanje zakonov, ljubezen do domovine)
Apolonske vrednote	moralne vrednote	tradicionalne moralne vrednote in ideali (poštenost, družinske vrednote – ljubezen, zvestoba, zdravje, partnerstvo) demokratske vrednote (enakopravnost, enakost) vrednote harmonije in blaginje (mir, sloga)
	izpopolnitvene vrednote	spoznavne (resnica, modrost) kulturne/duhovne (umetnost, kultura, ustvarjanje) samoizpopolnitvene (samoizpopolnjevanje, znanje, svoboda) religiozne (vera)

Preglednica 1: Kategorizacija vrednot (Musek 1993)

Kot je razvidno iz preglednice, deli Musek vse vrednote v dve veliki skupini: dionizične in apolonske vrednote. Dionizične naprej deli v hedonistične vrednote (med njimi navaja čutno uživanje in družbeni hedonizem) in potenčne vrednote (mednje sodijo: statusne, uspešnost in dosežki in patriotske vrednote). Apolonske vrednote pa deli v moralne vrednote (tradicionalne moralne, demokratske vrednote in vrednote psihične blaginje) in izpopolnitvene vrednote (spoznavne,

kulturne/duhovne, samoizpopolnitvene in religiozne). Če vemo, da uvrščamo med moralne vrednote npr. vrednoto miru in sloge, lahko tako pridemo do temeljnih vrednot, ki jih je smiselno v okviru vzgojnega načrta razvijati.

Poleg tega pa je pomembno tudi poznavanje razvojne hierarhizacije vrednot. Študije kažejo, da so pri mlajših osebah pomembnejše dionizične vrednote, z zrelostjo in starostjo pa postajajo te vrednote manj pomembne, pomembnejše pa postajajo apolonske vrednote (Musek 1993, 2000). To potrjujejo ugotovitve Muska (1993): da so korelacijske povezave med hedonističnimi in potenčnimi vrednotami ter starostjo negativne ($-.24$ in $-.41$), med izpopolnitvenimi vrednotami in starostjo pozitivne ($.41$); med moralnimi vrednotami in starostjo pa skoraj ničelne ($.06$), kar kaže, da so zadnje pomembne ljudem v vseh starostnih obdobjih.

Če pa želimo sistematično razvijati določene vrednote (in v zvezi z njimi določena stališča in interese), potem moramo poznati strategije razvijanja vrednot oz. načine za doseganje vzgojnih ciljev.

Védenje o načinih in poteh doseganja vzgojnih ciljev

Do napredka pri doseganju vzgojnih ciljev pride le ob načrtnem izboru vzgojnih strategij in preverjanju učinkov vzgojnega vplivanja. Pri načrtovanju vzgojnih strategij si lahko pomagamo s taksonomijo za konativno (vzgojno) področje, ki jo je izdelala skupina strokovnjakov pod vodstvom Blooma (Krathwohl, Bloom in Masia 1973). Ta taksonomija je mišljena predvsem kot metodološki pripomoček, ki nam lahko pomaga kot ogrodje pri razvijanju posameznikovih interesov, stališč in vrednot. Ali z drugimi besedami: pomaga nam pri operativnem načrtovanju sistematičnega vzgojnega delovanja. Po drugi strani pa pomaga tudi pri vrednotenju rezultatov z vzgojnega področja, pomaga ločevati me izjavami in stališči ter med stališči in resničnim ravnanjem.

Vzgojni cilji v afektivni taksonomiji so hierarhično razvrščeni v pet stopenj (preglednica 2), pri čemer je podlaga za razvrščanje vzgojnih ciljev stopnja internalizacije oz. ponotranjenja interesov, stališč, čustev in vrednot. Pri tem je ponotranjenje pojmovano kot proces, v katerem na začetku posameznik nekaj sprejme le delno, bolj na zunaj, pozneje pa vse bolj integrira v svoj vrednotni sistem.

Stopnja	Značilnosti	Primeri
1. sprejemanje	zavedanje dražljaja (situacije) pripravljenost sprejemanja usmerjena pozornost	prepoznavna in loči sprejme, posluša, opazuje pozorno posluša, opazuje ...
2. reagiranje	pasivno reagiranje samoiniciativno reagiranje reagiranje z zadovoljstvom	upošteva, sledi, uboga, se podredi ... se posveča (v prostem času), se udeležuje se posveča, se veseli ...

Stopnja	Značilnosti	Primeri
3. usvajanje vrednot	sprejemanje vrednote dajanje prednosti vrednoti zavzemanje za vrednoto	ceni, odreka se pomaga, podpira zagovarja, zavzema se za, postavi se za, protestira ...
4. organiziranje vrednot	konceptualizacija vrednot organizacija vrednotnega sistema	primerja, analizira, pretehtava ... opredeli, uskladi, uravnovesi
5. internalizacija vrednot	splošna usmerjenost karakterizacija (razvoj celostnega značaja)	upošteva, izpopolni razrešiti dileme, konflikte, izpade; izoblikovati svetovni nazor

Preglednica 2. Taksonomija ciljev konativnega (vzgojnega) področja (Krathwohl, Bloom in Masia 1973)

Na prvi stopnji vzgojnega delovanja – sprejemanju, gre za začetni razvoj interesov. Posamezniku usmerimo pozornost na določen dražljaj (osebo, situacijo, področje), da se sploh zave obstoja situacije/področja; to mu omogoča, da začne spoznavati posebnosti in razlike od drugih, kar predstavlja najnižjo stopnjo interesa. Nato posameznik na drugi taksonomski stopnji – reagiranje, stopi v interakcijo z osebo/situacijo/področjem, bodisi na podlagi zunanjih pobud ali samoiniciativno. Tako se interesi in stališča postopno utrjujejo in se naprej povezujejo z drugimi interesi, stališči in vrednotami v kompleksnejši sistem, do končnega oblikovanja celostnega sistema vrednot, tj. življenjskega/svetovanega nazora. Ponotranjanje teh elementov in njihovo povezovanje v vedno kompleksnejši sistem spremlja razvoj čustev, od nevtralnih prek rahlo pozitivnih do izrazito pozitivnih. Ko ima posameznik že jasno izoblikovano vrednoto, se zanjo zavzema, jo zagovarja, se je na račun te vrednote pripravljen marsičemu odpovedati, se bojuje zanjo itn.

S tem zgoraj opisanim (psihološkim) védenjem torej psiholog v posvetovalnem odnosu skupaj z učitelji (in starši) razmišlja, katere vrednote razvijati v posameznih obdobjih šolanja in s katerimi dejavnostmi, v okviru pouka in tudi zunaj njega.

Dosedanje razmišljanje o participaciji šolskega psihologa pri vzgojnem delovanju šole bi konkretizirala z njegovim prispevkom na enem od področij vzgojnega delovanja, tj. na področju psihosocialnega razvoja oz. razvoja socialne kompetentnosti učencev kot enega od pomembnih vzgojnih ciljev.

Konkreten primer delovanja šolskega psihologa pri cilju »razvoj socialne kompetentnosti učencev«

Prispevek šolskega psihologa k razvoju socialne kompetentnosti učencev je lahko posreden in neposreden.

Posreden je tedaj, ko v posvetovalnem odnosu psiholog ozavešča učitelje in starše o pomenu socialne kompetentnosti učenca za njegov osebni razvoj in predstavlja razred/oddelek kot tisto socialno enoto, ki je temeljni socialni poligon za razvoj te kompetentnosti oz. dosego tega vzgojnega cilja. Najprej mora znati strokovno pojasniti, kaj je to, kar sestavlja pojem socialne kompetentnosti, in utemeljiti, zakaj je razvoj socialne kompetentnosti pomemben za razvoj učencev, nato pa (po)kazati, kako lahko učitelji delujejo na razvoj te kompetentnosti v razredu.

Vsebina pojma socialna kompetentnost

Vsebina predavanj in pogovorov šolskega psihologa z učitelji (starši in učenci) vključuje najprej opredelitev socialne kompetentnosti in nato skupno razmišljanje z njimi o načinih razvijanja te kompetentnosti pri učencih. Pri opredelitvi pojma socialne kompetentnosti nam je lahko v pomoč avtor Gresham (1986, v Merrell 1999), ki navaja kot strukturne elemente socialne kompetentnosti: prilagojeno vedenje, socialne spretnosti in socialno sprejetost. Pri tem opredeljuje *prilagojeno vedenje* kot razvojno kategorijo, ki se kaže v neodvisnem in odgovornem vedenju posameznika in je določeno z njegovo mentalno in kronološko starostjo (Reschly 1990). Pri presojanju (ne)prilagojenosti vedenja posameznika pa je treba upoštevati tudi kulturni in okoljski kontekst z zahtevami in pričakovanji tega okolja do posameznika. *Socialne spretnosti* označujejo situacijsko specifična vedenja, ki napovedujejo in/ali se povezujejo s pomembnimi socialnimi izhodi, kot so npr. socialna sprejetost, priljubljenost, kako ocenjujejo posameznikovo vedenje pomembni drugi (Merrell in Gimpel 1998). *Socialna sprejetost* je najpogosteje izid posameznikovih socialnih spretnosti. Pri vrstniški sprejetosti gre za tista vedenja otrok in mladostnikov, ki jih vrstniki sprejemajo.

Na ravni vzgojno-izobraževalnega sistema in odnosov med vrstniki in med učenci in odraslimi/učitelji pogosteje kot o socialni kompetentnosti govorimo o socialnih spretnostih učencev. Te torej vključujejo različna vedenja, s katerimi posameznik bolj ali manj uspešno vstopa v medosebne odnose, hkrati pa medosebni odnosi pomenijo tisto polje, kjer se posameznik določenih socialnih spretnosti (na)uči, jih pridobi, oblikuje. Gre torej za vzajemen odnos: socialne spretnosti vplivajo na kakovost odnosov, v katere vstopa posameznik, in nasprotno. Zato bomo v nadaljevanju opisali eno izmed kategorizacij socialnih spretnosti ter vlogo učitelja pri razvijanju socialne kompetentnosti in socialnih spretnosti pri učencih.

Caldarella in Merrell (1997) ločita pet dimenzij socialnih spretnosti:

1. *spretnosti v odnosih z vrstniki*: ta dimenzija zajema spretnosti in vedenja, kot so: ponuditi vrstnikom podporo, jih pohvaliti, jim ponuditi pomoč, jih povabiti v igro/interakcijo, sodelovati v pogovoru, se zavzeti za drugega, biti empatičen, zlahka sklepati prijateljstva, imeti občutek za humor;
2. *spretnosti samournavanja vedenja*: gre za posameznikovo zmožnost ostati miren, ko se pojavijo težave, nadzorovati svoje impulze, slediti pravilom in sprejeti postavljene meje, sprejeti kompromis, dobro prenesti kritiko,

ustrezno se odzvati na zasmehovanje, sodelovati z drugimi v različnih situacijah;

3. *učne (samoregulacijske) spretnosti*: kažejo se kot posameznikova sposobnost, da samostojno izpelje naloge, posluša in izpelje določene naloge po učiteljevih navodilih, naloge opravi kakovostno glede na svoje potenciale, ustrezno izkoristi prosti čas, je osebno dobro organiziran (npr. pravočasno prihajanje v šolo), zaprosi za pomoč, ko jo potrebuje, se ne odzove na motenje vrstnikov med delom;
4. *sodelovalne spretnosti*: kažejo se v posameznikovi sposobnosti slediti navodilom, pravilom, ustrezno izrabiti čas, deliti z drugimi igrače, pripomočke, lastnino, ustrezno se odzvati na konstruktivno kritiko, dokončati naloge ...;
5. *asertivnost*: spretnosti, ki jih vključuje ta dimenzija, se kažejo v posameznikovi iniciativnosti pri pogovoru z drugimi, sprejemanju pohval, povabilu k igri, samozaupanju, v predstavitvi novim ljudem, v izražanju občutij, v ustrezni vključitvi v dejavnost, skupino ...

Pomembnost razvoja socialne kompetentnosti za razvoj učencev

Socialne spretnosti učencev so tiste spretnosti, ki omogočajo učencem učinkovitejše funkcioniranje, tako v vrstniški skupini kot tudi v odnosih z odraslimi. Učitelj je pomembna odrasla oseba v življenju učencev. Narava odnosa med učenci in učiteljem in pomen, ki ga ima ta odnos za učence, se s šolanjem spreminja, pa vendarle številni avtorji pripisujejo učiteljem oziroma šoli nasploh nesporno pomembno vlogo v procesu socializacije učencev (Brophy in Good 1995). Tako npr. Parsons (1959, v Ballantine in Spade 2004) poudarja, da je ključna funkcija šole pravzaprav socializacija. Na šolo gleda kot na agens socializacije, ki pripravlja mlajše člane družbe na njihove odrasle vloge.

Načini razvijanja socialnih spretnosti pri učencih

Psiholog lahko učitelje (pa tudi starše) ozavešča o njihovi vlogi pri razvoju socialnih spretnosti učencev (otrok) v posvetovalnem odnosu. To lahko naredi z različnimi predavanji (npr. na pedagoških konferencah, predavanjih za starše na roditeljskih sestankih) ter drugimi formalnimi in neformalnim pogovori. Učiteljevo delovanje na razvoj socialnih spretnosti učencev lahko poteka v dveh smereh: (i) v smeri spodbujanja razvoja čim boljših medvrstniških odnosov oz. medsebojnega sprejemanja učencev, (ii) v smeri razvijanja njihovih socialnih spretnosti, s tem pa povečevanja njihove socialne kompetentnosti in bolj prilagojenega vedenja.

Te cilje pa lahko učitelj zasleduje v različnih posrednih in neposrednih dejavnostih, kar mora svetovalni delavec – psiholog izpostaviti in (znova) ozavestiti pri učiteljih. Posredno delovanje učitelja (in tudi svetovalnega delavca) poteka prek (1) oblikovanja in delovanja učiteljevih subjektivnih teorij/pričakovanj v zvezi z učenci in (2) določenih načinov vodenja pouka; (3) delovanja učitelja ali

svetovalnega delavca kot modela za učence. Neposredno pa lahko učitelj ali svetovalni delavec deluje na razvoj socialnih spretnosti učencev s treningi socialnih spretnosti.

Posredni načini učitelja pri razvoju socialnih spretnosti učencev

Učitelj lahko torej posredno deluje na razvoj socialne kompetentnosti/spretnosti učencev posredno tako, da se zave lastnih subjektivnih pričakovanj do učencev in ozavesti moč teh pričakovanj; da ozavesti, kako njegov način vodenja pouka/poučevanja razvija socialne spretnosti pri učencih ter kako deluje kot model učencem v zvezi s svojim ravnanjem do posameznih učencev.

Ozaveščanje učiteljev o njihovem delovanju na učence prek subjektivnih teorij/pričakovanj

Eden od pomembnih mehanizmov delovanja učitelja na učence so subjektivne teorije/pričakovanja učiteljev v povezavi z določenimi spremenljivkami pri učencih. A. Polak (1994) jih opredeljuje kot mentalne konstrukte, ki se nenehno oblikujejo v posameznikovem miselnem sistemu in predstavljajo integrirano celoto njegovih pogledov, stališč, vrednot in idealov z nekega ožjega področja. Tako se na primer po Claxtonu (1989, v Polak 1994) subjektivne teorije učiteljev nanašajo na šolo, učenje, znanje in učence, npr. na njihovo učno uspešnost, samopodobo, motivacijo in tudi socialno kompetentnost.

Učitelji se torej nagibajo k določenim načinom zaznavanja učencev glede na njihovo šolsko uspešnost ter glede na njihovo vedenje v razredu, kar po različnih pričakovanjih o učencih vpliva na njihovo vedenje do teh učencev. Učiteljeve reakcije do učencev pa učinkujejo povratno nazaj na motivacijo, pričakovanja in vedenje učencev (Reyna in Weiner 2001). Ta mehanizem temelji na pojavu samouresničujoče se prerokbe in je znan kot Rosenthalov učinek. Dinamika delovanja učiteljevih pričakovanj na vedenje in dosežke učencev je naslednja (v Woolfolk 1998):

- učitelji oblikujejo do učencev različna pričakovanja na podlagi njihovih dosežkov, vedenja ali drugih informacij, ki jih dobijo o učencih (npr. učenčev socialno-ekonomski status, njegova fizična privlačnost, informacije, ki jih o določenem učencu dobijo od drugih učiteljev, ipd.);
- učiteljeva stališča in pričakovanja do učencev vplivajo na njegovo verbalno in neverbalno vedenje do učencev;
- učenci zaznavajo, da učitelj kaže do različnih učencev različno vedenje;
- na podlagi različnega odnosa, ki ga ima učitelj do različnih učencev, se ti zavedo, da ima učitelj do njih različen odnos in pričakovanja. Učenci prilagodijo svoje vedenje učiteljevim pričakovanjem in sčasoma postanejo njihovi dosežki (ali vedenje) skladni z učiteljevimi pričakovanji.

Pri tem pa je v tej dinamiki samouresničujoče se prerokbe ključnega pomena učenčeva sposobnost zaznavanja in interpretiranja pomena učiteljevega vedenja (Weinstein, Marshall, Sharp in Botkin 1987). Ni pomembno učiteljevo vedenje kot

tako, ampak kako učenci zaznavajo njegovo vedenje, npr. v primerjavi s svojimi pričakovanji o lastnih dosežkih (Blöte 1995).

Ozaveščanje učiteljev o njihovem delovanju na učence prek izbire različnih načinov vodenja pouka

Učitelj vzgaja in izobražuje s svojo primarno dejavnostjo – poučevanjem. Značilne vzorce komunikacije oziroma vedenja, s katerimi (so)vplivamo na druge, lahko opredelimo kot stile vodenja (Marentič Požarnik 2003; Zabukovec in Boben 2000).

Tradicionalna delitev stilov vodenja v razredu govori o *demokratičnem, avtokratičnem in anarhičnem stilu vodenja* (Lewin, Lippit in White 1939, v Good in Brophy 1995; Rus 2000). Za demokratični stil vodenja je značilno, da vodja upošteva mnenja članov skupine, se z njimi posvetuje in na podlagi tega sprejme svoje odločitve. Demokratični učitelj tako npr. učencem predstavi glavne zahteve, pravila in kriterije ocenjevanja, hkrati pa jih spodbuja k dejavni udeležbi, dajanju predlogov, idej, pripravljen je na kompromis. Učitelj se ne odloča le za frontalne, temveč tudi skupinske oblike dela, s čimer učence navaja na prevzemanje odgovornosti in spodbuja medsebojno sodelovanje (Marentič Požarnik 2003). Za avtokratični stil vodenja je značilno, da vodja načrtuje dejavnosti in o vsem odloča sam, ne da bi pri tem upošteval mnenja in voljo članov skupine. Učitelj z avtokratičnim stilom vodenja sam načrtuje, organizira in nadzoruje učenje, postavlja jasna pravila, ki jih ni pripravljen spremeniti. Komunikacija v razredu je večinoma enosmerna, prevladuje frontalna oblika dela (Good in Brophy 1995; Marentič Požarnik 2003). Anarhični stil vodenja pa pravzaprav pomeni, da je skupina brez vodje. Anarhičnim vodjem ne uspe vzpostaviti ustrezne skupinske dinamike, ne dajejo pobud ali predlogov, pravila, ki jih postavljajo, so ohlapna, učencem puščajo veliko svobode.

Ugotovitve različnih študij so pokazale, da je anarhično vodenje neučinkovito, tako z vidika kognitivnih (učnih) kot tudi afektivnih (vzgojnih) dosežkov učencev (po Brophy in Good 1995). Demokratično vodenje pa je bilo povezano s pozitivnimi stališči, z večjim interesom, večjo osebno motiviranostjo in občutkom odgovornosti za doseganje ciljev ter dobrimi medosebnimi odnosi, čeprav včasih na račun učinkovitosti dela (Marentič Požarnik 2003). Avtokratično vodenje se je nasploh pokazalo kot najučinkovitejše, saj vodja zagotavlja jasno strukturo in s tem večjo učinkovitost, čeravno je ta način vodenja manj privlačen za udeležence.

Drugo znano delitev stilov vodenja prinaša *teorija situacijskega vodenja*, ki jo je za uporabo v šolskem kontekstu prilagodil Tyler (1993, v Zabukovec in Boben 2000). Vključuje dve klasifikacijski dimenziji pri učitelju, in sicer: (1) dimenzijo odnosa oziroma podpornosti in (2) dimenzijo naloge oziroma direktivnosti. Odnos in podpornost se nanašata na učiteljevo vedenje, za katero je značilna dvosmerna komunikacija, spodbujanje vedenja, dajanje čustvene podpore, aktivno poslušanje, dajanje povratnih informacij. Za direktivnost oziroma usmerjenost v nalogo pa so značilna tista učiteljeva vedenja, ki poudarjajo jasno strukturo, tj. natančno opredeljene cilje, organizacijo, določanje časovnih okvirov, usmerjanje in nadzorovanje učenčevega vedenja. Glede na izraženost teh dveh dimenzij lahko razlikujemo štiri

stile vodenja: direktivni (usmerjen predvsem v nalogo, manj v odnos), instruktorski (močno usmerjen v nalogo in odnos), delegatski (nizko usmerjen v nalogo in v odnos) in podporni (nizko usmerjen v nalogo in močno v odnos). Teorija situacijskega vodenja posebej izpostavlja, da nobeden izmed stilov vodenja ni sam po sebi boljši ali slabši, temveč je pri izbiri najučinkovitejšega stila vodenja vedno znova treba upoštevati kontekst, tj. značilnosti (učne) situacije in značilnosti učencev. Tako je npr. direktivni stil vodenja bolj primeren takrat, kadar imajo učenci malo znanja in izkušenj ter nizko stopnjo motivacije. Instruktorski stil vodenja je ustrezna izbira za učence, ki imajo premalo znanja in izkušenj in pri katerih je upadla motivacija. Podporni stil vodenja je dobra izbira tedaj, ko imajo učenci ustrezno znanje, vendar spremenljivo motivacijo, saj je ta stil usmerjen v razvijanje odnosa. Delegatski stil pa je ustrezna izbira, ko imajo učenci tako dovolj znanja kot tudi motivacije za delo, saj učitelj prenese odgovornost za naloge in odnose na učence (prav tam).

Iz obeh opisanih primerov različnih stilov vodenja razreda je razvidno, da so nekateri stili vodenja usmerjeni bolj v doseganje učnih ciljev (npr. avtokratični pri Lewinu, Lippitu in Whitu ter direktivni in instruktorski pri Tylerju), drugi pa so naravnani tudi v sočasno razvijanje različnih psihosocialnih spretnosti, spodbujanje samostojnosti učencev pri delu, notranje motivacije itn., torej tudi v doseganje različnih vzgojnih ciljev (demokratični pri Lewinu, Lippitu in Whitu ter delegatski in podporni pri Tylerju). Učinkovit učitelj je torej tisti, ki pozna različne stile vodenja, zna prožno prehajati iz enega stila v drugega ter se tako prilagajati vsakokratni učni situaciji in značilnostim učencev, ki jih ima pred seboj.

Delovanje učitelja/šolskega svetovalnega delavca kot modela za učence

Učitelj/svetovalni delavec lahko deluje na razvoj socialnih spretnosti in socialno sprejetost posameznika tudi kot model, s katerim se učenci v večji ali manjši meri identificirajo. Učencem torej predstavlja model vedenja do posameznikov v razredu. Raziskave namreč kažejo, da je eden izmed pomembnih dejavnikov, ki določajo posameznikovo socialno sprejetost v razredu, tudi vedenje učitelja do tega posameznika (Weiner, Graham, Taylor in Meyer 1983; White in Kistner 1992, v White, Sherman in Jones 1996). Nepriljubljeni učenci dobivajo od učiteljev več negativnih povratnih informacij, učenci, ki so priljubljeni pri učiteljih, pa so deležni več pozitivne okrepiteve. Učiteljevo vedenje do določenega učenca pa še posebno močno vpliva na to, kako tega učenca zaznavajo njegovi vrstniki pri predšolskih in mlajših šolskih otrocih, za katere je značilno, da bolje sprejemajo učence, ki z učiteljem vzpostavijo boljši, manj konflikten odnos (Birch 1997; Ladd, Birch in Buhs 1999; Taylor 1989, v Hughes, Cavell in Millson 2001). Učencem pomeni odnos učitelja do določenih sošolcev model, na podlagi katerega razvijejo lastne zaznave vrstnikov.

Še posebno je vpliv kakovosti odnosa med učencem in učiteljem na to, kako tega učenca zaznavajo vrstniki, pomemben za učence z vedenjskimi težavami. Učiteljeve interakcije z agresivnimi in motečimi učenci namreč vsebujejo več jeze, kritičnosti in kaznovanja (Coie in Koepl 1990; Fry 1983, v Hughes in sod. 2001). Taylor (1989, v Huges in sod. 2001) pa ugotavlja, da se je pri zavrženih učencih, do katerih so imeli njihovi učitelji pozitiven odnos, pogosteje izboljšal sociometrični status kot pri

zavrnenih učencih, do katerih so imeli njihovi učitelji negativen odnos.

Učitelji navadno vzpostavljajo manj konfliktne odnose z dekleti kot s fanti. Zavrnenim fantom dajejo po navadi več negativnih povratnih informacij kot zavrnenim dekletom, do katerih pogosto kažejo naklonjenost in jih podpirajo (Schmuck in Schmuck 1997). To je najverjetneje pogojeno z razliko v vedenju zavrnenih deklet in fantov: zavrnjena dekleta so pogosteje plaha in nagnjena k umiku, zavrneni fantje pa so pogosteje agresivni. Podobno je tudi J. Hughes s sod. (2001) ugotovila, da učenci poročajo, da so večje podpore učiteljev deležna dekleta kot fantje.

Neposredno delovanje učitelja/svetovalnega delavca na razvoj socialnih spretnosti pri učencih

Učitelji in svetovalni delavci lahko neposredno razvijajo socialne spretnosti učencev s pomočjo različnih treningov socialnih spretnosti. To je redkejši pristop k povečevanju socialne kompetentnosti učencev pri učiteljih, precej pogost pa pri svetovalnih delavcih, tudi psihologih.

Izvedbena oblika treningov socialnih spretnosti je različna: lahko jih izvedejo šolski svetovalni delavci (psihologi) sami, lahko v sodelovanju z učiteljem/učitelji ali zunanjimi strokovnjaki, ali pa jih izvedejo le zunanji strokovnjaki. Cilj teh treningov je izboljšati socialno sprejetost učencev z manj ugodnim sociometričnim položajem (npr. prezrtih in zavrnenih učencev) in s tem izboljšati kohezivnost skupine, tj. medsebojno povezanost učencev v določenem razredu.

Na Slovenskem imamo številne priročnike, namenjene učiteljem in svetovalnim delavcem, z najrazličnejšimi tehnikami za razvijanje socialnih spretnosti na vseh ravneh izobraževanja – predšolski, osnovno- in srednješolski stopnji. Med tem gradivom je najbolj znano tole: Razred kot socialna skupina in socialne igre (Virk Rode in Belak Ožbolt 1991), Učilnica dobre volje (Rosandić, Jankovič, Korač in Janković 1995), Socialne igre v osnovni šoli (Virk Rode 1998), Prijazni učenci, prijazni razredi (McGrath in Francey 1996), Socialne igre v osnovni šoli (Virk Rode 1998), Spodbujanje socialnega vedenja: Dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih spretnosti in vedenja (Warden in Christie 2001) idr.

Številne empirične študije, ki so proučevale učinkovitost treningov socialnih spretnosti pri učencih, niso dale enoznačnih rezultatov o učinkovitosti teh treningov. Ugotovile so naslednje:

- nekateri avtorji so poročali o izboljšanju socialnih spretnosti pri učencih kot posledici teh treningov (npr. Berner, Fee in Turner 2001; Elliot, Pring in Bunning 2002);
- nekateri drugi so poročali o majhnih, velikokrat nepomembnih učinkih tovrstnih urjenj (npr. Fox in Boulton 2003; Maag 2005);
- nekateri avtorji poročajo, da treningi socialnih spretnosti, ki jih vodijo svetovalni delavci, sami po sebi ne vodijo k spremembam, pač pa le v kombinaciji z dejavnostmi učiteljev (npr. Spence 2003) ali z dejavnostmi staršev (npr. Sim, Whiteside, Dittner in Mellon 2006).

Kot je razvidno iz načinov razvijanja socialnih spretnosti v šoli, večina dela šolskega psihologa temelji na posvetovalnem modelu dela z učiteljem/i in le

manjši del nalog je takšen, kjer lahko psiholog neposredno razvija socialne spretnosti učencev, npr. s treningi socialnih spretnosti. Pa tudi v slednjem primeru so boljši učinki, kadar uspe k treningu pritegniti učitelja, da na treningu (spo)znane in (iz)urjene spretnosti učenci naprej urijo/porabljajo pri delu v razredu.

Za konec ...

Če se na koncu vrnemo k taksonomiji vzgojnih ciljev in če jo poskušamo operacionalizirati na področju razvoja socialnih spretnosti učencev, potem lahko izhodiščno taksonomijo dopolnimo z naslednjimi operacionaliziranimi vzgojnimi cilji (preglednica 3). Ta načrt je lahko neposredni prispevek psihologa k oblikovanju vzgojnega načrta, kot koordinator pa lahko skupaj z učitelji, učenci in starši razmišlja o mogočih dejavnostih, s pomočjo katerih bi na šoli, upošteva je konkretne značilnosti okolja in učencev, poskušal doseči tako operacionalizirane vzgojne cilje.

Stopnja	Značilnosti	Primeri vzgojnih ciljev	Dejavnosti
sprejemanje	prepoznava in loči sprejme, poslušaja, opazuje pozorno poslušaja, opazuje ...	Prepoznava in loči vedenje, ki je v skladu (neskladju) z razrednimi pravili. Pozorno poslušaja drugega, ki govori.	?
reagiranje	upošteva, sledi, uboga, se podredi ... se posveča (v prostem času), se udeležuje se posveča, se veseli ...	Pozna pravila vedenja, jih razume in jim sledi. Pazljivo ravna s šolskim inventarjem, kadar misli, da bi njegove postopke lahko odkrili. Učenec predlaga akcijo zbiranja papirja v humanitarni namen.	?
usvajanje vrednot	ceni, odreka se, pomaga, podpira zagovarja, zavzema se za, postavi se za, protestira ...	Pozna in z vedenjem dokazuje, da upošteva razlike med vrstniki (socialne, kulturne, narodnostne ...). Kaže pripravljenost za reševanje problemov. Razmišlja o tem, kako bi pritegnil v skupino osamljenega sošolca.	?
organiziranje vrednot	primerja, analizira, pretehtava ... opredeli, uskladi, uravnovesi	Primerja in ločuje domovinska čustva od nacionalistične usmerjenosti. Prevzema odgovornost za lastno ravnanje (tudi napačno).	?

interna- lizacija vrednot	upošteva, izpopolni razrešiti dileme, konflikte, izpade; zgraditi svetovni nazor	Pri skupinskem delu upošteva mnenje drugih in pomaga do kom- promisa med člani skupine. Sposoben je spremeniti svoje mnen- je na podlagi novih argumentov. Vrednoti ljudi po njihovih dejanjih, ne po njihovem videzu ali govorjenju.	?
---------------------------------	---	---	---

Preglednica 3. Operacionalizirani vzgojni cilji s pomočjo taksonomije za afektivno področje Krathwohla, Blooma in Masie (1973)

Na koncu bi veljajo posebej izpostaviti, da socialne spretnosti učencev v šoli lahko razvijamo le prek interakcije: učenec – odrasli, učenec – vrstniki. To pomeni, da se je v razredu treba pogovarjati ne le o tem, kaj smo delali, kakšni so (učni) dosežki, ampak tudi o tem, kako smo prišli do teh dosežkov, zakaj smo delali na tak način (npr. s sodelovalnim učenjem), kaj smo želeli s takim načinom dela doseči, kaj smo s takim načinom dela spoznali drug o drugem, česa smo se naučili o nas samih itn. Ali drugače: strokovni delavci (učitelji in svetovalni delavci) na šolah morajo ozavestiti, da je enako pomembna kot refleksija učnih dosežkov tudi refleksija načinov in oblik dela, ki jih uporabljajo kot učitelji ali svetovalni delavci za doseganje teh ciljev. Z refleksijo načinov in poti dela lahko izpostavljajo in razvijajo tudi vzgojne cilje in s tem povezujejo izobraževanje in vzgojo v enoten koncept, ki se udejanja v različnih vidikih in oblikah poučevanja, o čemer govori začetek tega prispevka.

Literatura

- Berner, M. L., Fee, V. E., Turner, A. D. (2001). A Multi-Component Social Skills Training Program for Pre-Adolescent Girls with Few Friends. *Child & family Behavior Therapy*, 23(2), abstract.
- Blöte, A. W. (1995). Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning and Instruction*, 5, str. 221–236.
- Caldarella, P., Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescence: A taxonomy of positive behaviour. *School Psychology Review*, 26(2), str. 265–279.
- Elliot, C., Pring, T., Bunning, K. (2002). Social Skills Training for Adolescents with Intellectual Disabilities: A cautionary Note. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, str. 91–96.
- Fox, C. L., Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational research*, 45(3), str. 231–247.
- Good, T. L., Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*, fifth edition. New York: Longman Publishers USA.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, str. 177–196.

- Gump, P. (1967). *The classroom behaviour setting: Its nature and relation to students behaviour*. Washington, D. C.: Office of Education, Bureau of Research.
- Hayes, N., Orrell, S. (1998). *Psihologija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. V: Sansone, C. in Harackiewicz, J. M. (ur.). *Intrinsic Motivation: Controversies and New Directions*, str. 309–339. Academic Press: New York.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), str. 289–301.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Krofilč, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.
- Krofilč, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Maag, J. W. (2005). *Social Skills training for Youth With Emotional and Behavioral Disorders and learning Disabilities: Problems, Conclusions, and Sugestions*. *Exceptionality*, 13(3), str. 155–172.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Martin, J., Sugarman, J., McNamara, J. (2000). *Models of classroom management. Principles, practices and critical considerations*. Calgary, Canada: Detselig Enterprises Ltd.
- McGrath, H., Francey, S. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi*. Ljubljana: DZS.
- Merrell, K. W. (1999). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescent*. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrell K. W., Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: conceptualisation, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy, d. o. o.
- Musek, J. (2000). *Nova psihološka teorija vrednot*. Ljubljana: Educy: Institut za psihologijo osebnosti.
- Parsons, T. (1959). *The school class as a social system*. V: Ballantine, J. H. in Spade, J. Z. (ur.) (2004). *Schools and Society: a sociological approach to education*, str. 32–40. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Polak, A. (1994). *Subjektivne teorije učiteljev*. Magistrsko delo. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Programske smernice. *Svetovalna služba v vrtcu, osnovni šoli, gimnazijah, poklicnem in strokovnem izobraževanju ter dijaških domovih* (1998). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, nacionalna kurikularna komisija.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovni šoli, srednji šoli in dijaških domovih (2005). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Reschly, D. J. (1990). *Best practices in adaptive behaviour*. V: Thomas, A., Grimes, J. (ur.). *Best practices in school psychology*, str. 29–42. Washington, DC: National Association of School Psychologists.

- Reyna C., Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), str. 309–319.
- Rosandić, R., Jankovič, S., Korać, N., Janković, M. (1995). *Učionica dobre volje*. Beograd: Grupa MOST.
- Rus, V. S. (1999). *Sociopsihologija kot sodobna paradigma socialne psihologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Rus, V. S. (2000). *Socialna in societalna psihologija (z obrisi sociopsihologije)*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Schmuck, R. A., Schmuck, P. A. (1997). *Group processes in the classroom*. USA: Brown & Benchmark.
- Sim, L., Whiteside, S. P., Dittner, C. A., Mellon M. (2006). Effectiveness of a Social Skills training Program with School Age Children: Transition to the Clinical Setting. *Journal of Child and Family Studies*, 15, str. 409–418.
- Spence, S. H. (2003). *Social Skills training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice*. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), str. 84–96.
- Šebart, M. (2000). Šola, vzgoja in vrednote. *Sodobna pedagogika*, 51(1), str. 64–80.
- Tattum, D. P., Tattum, E. (1992). *Social education and personal development*. London: David Fulton.
- Virk Rode, J. (1998). *Socialne igre v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Virk Rode, J., Belak Ožbolt, J. (1991). *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Warden, D., Christie, D. (2001). *Spodbujanje socialnega vedenja: Dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih spretnosti in vedenja*. Ljubljana: Institut za psihologijo osebnosti.
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Sharp, L., Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58(4), str. 1079–1093.
- White, K. J., Sherman, M. D. in Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problems peers: Effects of teacher feedback and peer-reputed status (elektronska verzija). *Journal of School Psychology*, 34(1), str. 53–72.
- Woolfolk, A. (2001). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy, d. o. o.
- Wragg, E. (ur.) (1984). *Classroom teaching skills*. New York: Nichols.
- Zabukovec, V., Boben, D. (2000). *Učitelji in stili vodenja: priručnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996)*. V: *Šolska zakonodaja I.*, str. 7–80. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport
- Zakon o osnovni šoli*. V: *Šolska zakonodaja I.*, str. 107–143. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

PEČJAK, Sonja, Ph.D.

THE ROLE OF A PSYCHOLOGIST IN FORMING AND CARRYING OUT THE SCHOOL'S EDUCATIVE PLAN

Abstract: The article treats the role of a psychologist as a school counsellor in forming and carrying out the school's educative plan. Firstly, we focus on the crucial systemic documents, representing the reference frame of this activity (ZOFI, 1996; Program directions for a class community, 2005 and Program directions for school counselling work, 1998), as well as on the inseparable connection of educative and educational process, leading to the consideration how it is possible, following the educational goals, to follow and achieve also educative goals.

Furthermore, the article presents two possible approaches of a school psychologist, with which he or she can contribute to the forming and carrying out the school's educative plan:

- (i) indirectly – through a consultative model, using his or her psychological knowledge, a psychologist can help teachers operate the elements of educative goals (i.e. interests, attitudes and values) and plan different ways of achieving goals (e.g. by means of taxonomy for affective area);
- (ii) directly – with his or her own professional work in carrying out the educative plan. The indirect and the direct contribution of a school psychologist are shown with a concrete example of developing students' social competences, as one of important educative goals.

Keywords: educative – educational goals, consultative model, interests, attitudes and values, taxonomy of affective area, social competence.

Anita Jug

Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela

Povzetek: V prispevku analiziramo status oz. mesto, ki ga v procesu vzgoje zavzema področje subjektivnih teorij. Podrobneje razpravljamo o tem, kaj so subjektivne teorije in kako jih lahko spreminjamo, zakaj so subjektivne teorije pomembne v vzgojni komunikaciji in pri oblikovanju vzgojnega koncepta ter kakšna je pri tem vloga svetovalne službe v vrtcu oz. šoli. Ob tem predpostavljamo, da so v subjektivnih teorijah ustrezno formirane strokovne (in splošne) vrednotne postavke, ob vključitvi prožnega načrtovanja in evalvacije s stalno »kritično« refleksijo ravnanj lastne pedagoške prakse, pomemben kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Ključne besede: subjektivne teorije, implicitne teorije, samorefleksija, samoevalvacija, kurikule, vzgojna komunikacija, vzgojni koncept, svetovalna služba v vrtcu oz. šoli.

UDK: 37.01:37.048.2

Pregledni znanstveni prispevek

Anita Jug, univ. dipl. pedagoginja in dipl. vzgojiteljica, študentka podiplomskega študija Oddelka za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, e-naslov: anita.jug@email.si

Uvod

Namen prispevka je osvetliti in utemeljiti pomembnost osebnih, implicitnih in subjektivnih teorij pri načrtovanju, izvajanju in samoevalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela in življenja v vrtcu oz. šoli. V prispevku podrobneje razpravljamo o tem, kaj so subjektivne teorije, kako jih lahko spreminjamo, zakaj so subjektivne teorije pomembne v vzgojni komunikaciji in pri oblikovanju vzgojnega koncepta ter kakšna je pri tem vloga svetovalne službe. S tem besedilom želimo opozoriti predvsem na to, da bi se morali intenzivneje ukvarjati z njihovo identifikacijo in s strokovno ustreznimi ukrepi, ki so glede njih za optimizacijo vzgojno-izobraževalnega dela potrebni.

Subjektivne teorije

Subjektivne teorije pomenijo učitelju (vzgojitelju) vodilo oz. nekakšen niz strategij, habitusov za pedagoško ravnanje v konkretnih situacijah. Kot individualne predstave – mentalni konstrukti se oblikujejo v posameznikovem miselnem sistemu, kjer pomenijo integrirano celoto pogledov, stališč, vrednot, idealov o nekem pojavu ipd. Pogosto so čustveno in vrednotno obarvane, ne povsem zavestne in logične. Vključujejo lahko tako eksplicitno izražena stališča, vrednote, razlage o razvoju in vzgoji otrok kot tudi implicitne predpostavke, ki se kažejo posredno v ravnanjih in so neredko v nasprotju z eksplicitno izraženimi stališči in prepričanji (Batistič Zorec 2004; Turnšek 2002 in 2006). Povedano drugače: eksplicitno izražena stališča se ne skladajo nujno z dejanskim (vzgojnim) ravnanjem učitelja oz. vzgojitelja.

Subjektivne teorije različni avtorji opredeljujejo različno. Obstaja široka paleta izrazov, ki predstavlja iste ali (glede na različne vidike in usmerjenost preučevanja) podobne konstrukte subjektivnih teorij: osebne teorije, implicitne teorije, etnoteorije, subjektivne teorije, teorije, podobe, metafore, pojmovanja, prepričanja, perspektive, osebno praktično (»tiho«) znanje, konceptualne sheme in sisteme, koncepcije, akcijske strategije, aksiome ipd. Subjektivne teorije tudi

niso jasno izpostavljene znanstvenemu proučevanju, saj je opredeljevanje njihove narave oz. njihovih značilnosti odvisno od občutljivosti opazovalca ter njegovega povezovanja kognitivnih in vedenjskih vsebin (Razdevšek Pučko 1990; Polak 1996; Batistič Zorec 2004; Turnšek 2002 in 2006). Po Pajaresu (1992, str. 310–327) so subjektivne teorije spremenljivejše v »zgodnji začetni fazi poučevanja«, ko še niso trdno oblikovane in povezane v stabilno strukturo. Tem manj so spremenljive, kolikor bolj središčno »lego« zasedajo na dimenziji pomembnosti za posameznikov sistem osebnih prepričanj. Bolj kot so funkcionalno povezane z drugimi prepričanji (»verovanji«), bolj so središčne in tem več vplivov in posledic imajo na druga posameznikova prepričanja, stališča, vrednote, ravnanja ipd.

Tudi številni drugi avtorji so na podlagi vsebinske analize definirali različne vrste dimenzij subjektivnih teorij. V nadaljevanju nekoliko podrobneje predstavljamo njihova pojmovanja, ki pa se najpogosteje nanašajo na specifična področja v posameznih subjektivnih teorijah:

- *Subjektivne teorije o znanju* nam razlagajo, kako je pojem znanja razumljen in definiran ter s katerimi drugimi pojmi in koncepti se povezuje v posameznikovem pojmovnem svetu. So kompleks različnih individualnih, laičnih in (ali) strokovnih predstav, definicij, interpretacij ipd. o nekem pojmu. So spremenljive, kot je spremenljivo znanje samo, ki se spreminja s časom, prostorom, z individualnim razumom ipd. (Barnes 1989; Pajares 1992; Wood 1998; Weikart 2005; Turnšek 2006; Kalin in Šteh 2007).
- V strokovni literaturi lahko najdemo zelo veliko različnih modelov, strokovnih razprav, klasifikacij, ki proučujejo *subjektivne teorije o učenju in poučevanju*. Podlaga zanje je vrsta kognitivnih in afektivnih mehanizmov, predstav, metafor, pomenov, ki (ne)posredno vplivajo na učiteljevo (vzgojiteljevo) osebno in poklicno delovanje. Pri posamezniku sprožajo potekanje kompleksnejših (tudi metakognitivnih) procesov, kot so npr. procesi oblikovanja, izgrajevanja, prenašanja oz. transmisije, odkrivanja, razvijanja celotne osebnosti ipd. (Polak 1996; Woodhead 1999; Dunn 2003; Korthagen 2005; Weikart 2005; Turnšek 2006).
- *Subjektivne teorije o učenju otrok in njihovi aktivnosti* temeljijo predvsem na učiteljevem (vzgojiteljevem) (ne)poznavanju lastnega procesa učenja in poučevanja, vezanega na zaznavanje miselnih dejavnosti otrok, njihovih sposobnosti, samopodobe, kompetenc, metakognicij ipd. (Wood 1998; Wiggins 1994 in 1998; Weikart 2005; Turnšek 2005 in 2006; Marjanovič Umek 2002 in 2005; Kroflič 2005).
- *Subjektivne teorije o vlogi dobrega (učinkovitega) učitelja oz. vzgojitelja* se oblikujejo že pred vstopom v formalnopedagoško izobraževanje, ko posamezniki že imajo izoblikovan model »učenja-razvijanja-rasti«. Na podlagi tega se pozneje razvije njihova identiteta, ki na ravni delovanja združuje učiteljevo (vzgojiteljevo) poklicno in osebno sfero. Če je pojmovanje posameznikove vloge skladno s splošnim pojmovanjem vloge učitelja oz. vzgojitelja v nekem vzgojno-izobraževalnem sistemu, je usmerjevalna moč njegovih subjektivnih teorij večja (Korthagen 1993, 2002 in 2004; Batistič Zorec 2004; Kroflič 2005; Kalin in Šteh 2007).

- *Subjektivne teorije o samem sebi kot učitelju (vzgojitelju)* so povezane z razumevanjem in pojmovanjem učnega procesa ter s tem, kako učitelj razume in doživlja svoje poklicno poslanstvo oz. svojo poklicno vlogo. V vsakem primeru in ob vsakem času pomenijo okvire, v katerih učitelji (vzgojitelji) osmišljajo in interpretirajo svoje izkušnje ter ob tem racionalno ravnajo. In najpomembnejši vidik njihove vloge v razredu oz. v skupini je sposobnost vodenja oz. oblikovanja stabilne in kohezivne skupnosti. Skupinski konsenz in pripravljenost za sodelovanje sta pomembna kriterija za uspešno aktivnost in učenje otrok (Razdevšek Pučko 1990; Korthagen 1993, 2002, 2004, 2005 in 2007; Kroflič 2005 in 2007 c).
- *Subjektivne teorije o učinkoviti organizaciji dela* se navadno izoblikujejo pozneje. Vzrok za to je premajhen obseg znanja in izkušenj o organizacijskih postopkih ter o načinih vodenja dela v skupini. Neustrezne subjektivne teorije o vodenju in usmerjanju skupine pogosto pripeljejo do manj obvladljivih situacij in do manjše motiviranosti otrok. Obstaja nevarnost, da otroci ne dojamajo smisla učiteljevega delovanja in se usmerjajo v manj zaželene aktivnosti. Temu navadno sledi učiteljeva reakcija za strokovno kompetentnejše delovanje (Korthagen 1992, 1993 in 2007; Kagan 1992; Wragg 1993; Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007).

Zakaj so subjektivne teorije pomembne v vzgojni komunikaciji in pri oblikovanju vzgojnega koncepta?

Subjektivne teorije se med seboj razlikujejo po specifični strukturiranosti in stopnji vplivnosti na samo kakovost dela. Na pomen razumevanja delovanja in vplivanja subjektivnih teorij na sam proces dela opozarja tudi R. Kroflič (2005, str. 13–14), ki pravi, da »dnevno rutino‘ kot sestavino ‘prikritega kurikuluma‘ strukturira predvsem vzgojiteljičino vedenje o zakonitostih otrokovega razvoja in o strategijah zgodnjega poučevanja, ter njene osebne vrednostne predstave/občutki o ‘dobrem za otroka’, ki skupaj tvorijo njeno implicitno teorijo. Zato je *refleksija* te vednosti in lastnih osebnih vrednot predpogoj za prepoznavanje možnosti pozitivnega spreminjanja tudi tistih najmanj strukturiranih elementov otrokovega bivanja v vrtcu.« Zelo pomembno je vedeti, »da vzgojiteljica opazi, kar prej razume, in spontano reagira na otrokovo vedenje predvsem glede na svoje ‘tiho znanje’ in občutenje vzgoje« (prav tam, str. 18). Za to pa vzgojiteljica nujno potrebuje ustrezno novo znanje o otrokovih razvojnih kapacitetah (npr. o otrokovem razvoju, igri, učenju in poučevanju) ter o načelih vzpostavljanja etične občutljivosti;

- se mora zavedati, da je otrokov socialni razvoj zelo odvisen od njene ‘drže’ pri pripravi in izvedbi usmerjenih in spontanih dejavnosti, ter
- mora neprenehno skrbeti za vzpostavljanje ustrezne socialne klime, interakcije in komunikacije z otroki.

Na tovrstno problematiko opozarja tudi M. Batistič Zorec (2005, str. 25–27). Avtorica v prispevku pojasnjuje, da »tiha vednost«, ki jo je moč zaslediti

v nenačrtovani vsakodnevni komunikaciji vzgojiteljice z otroki, predstavlja »presečišče subjektivnih teorij in prikritega kurikulumuma« v vrtcih. Na podlagi različnih razlag in raziskovanj te problematike oblikuje »hipotetični konstrukt subjektivnih teorij«, ki izhaja iz domnev o tem, kateri dejavniki verjetno vplivajo na njihovo oblikovanje (Batistič Zorec 2003, str. 266–268):

- pogledi na otroštvo in vzgojo v družbi določenega prostora in časa neposredno ali posredno vplivajo na osebno zgodovino, izkušnje in znanje, ki so si jih vzgojiteljice pridobile pred vstopom v formalno izobraževanje;
- med študijem se njihova subjektivna pojmovanja deloma spremenijo pod vplivom novega strokovnega znanja in praktičnih izkušenj;
- proces njihovega preoblikovanja se nato nadaljuje z zaposlitvijo v vrtcu (oz. šoli) prek: delovanja kolektiva (vodenja vrtca, prevladujočih stališč in prakse v vrtcu), strokovnega izobraževanja in usposabljanja, pridobivanja novih praktičnih izkušenj in izkušenj lastnega starševstva, stališč in pričakovanj staršev otrok v vrtcu oz. šoli ipd.

Oba teoretična konstrukta – subjektivne teorije in prikriti kurikulum – se po mnenju avtorice (prav tam, str. 26) prekrivata v »proučevanju nenamernih in nenačrtovanih ravnanj, ki se kažejo v komunikaciji (in socialni interakciji – dodala A. J.) vzgojiteljice z otroki in pomembno vplivajo na vzgojo otrok«. Kot pravi dalje, »je pojem subjektivnih teorij širši v tem smislu, da poleg implicitnih (nereflektiranih, rutinskih ter pretežno nezavednih) prepričanj zajema tudi eksplicitno izražena stališča in vrednote. Pojem prikritega kurikulumuma pa je širši v razumevanju, da na odnose med odraslimi in otroki v instituciji vplivajo tudi institucionalni dejavniki, na katere vzgojiteljice ne morejo ali morejo le malo vplivati (npr. lokalni pogoji, vodenje, oprema vrtca ipd.)« (prav tam, str. 26).

Za uspešno izvedbo nacionalnega (formalnega oz. predpisanega) kurikula je zelo pomembno ujemanje med subjektivno, implicitno teorijo vzgojiteljice ter temeljnimi načeli in cilji, ki jih opredeljuje formalni kurikulum. Vzgojiteljica, ki ugotovi, da je posamezne cilje ali načela *Kurikuluma za vrtce* vnesla v svoj načrt dela, da pa ti niso bili prepoznani v njeni neposredni dejavnosti v oddelku, mora poiskati razloge za ta razhajanja in si pripraviti načrt, kako bi jih bilo mogoče izboljšati oz. preseči. Pomembno je, da v svojo refleksijo in operativno načrtovanje vključi razmislek o tem, kako bo strukturirala otrokov bivanjski prostor, kakšne igrače oz. materiale bo otrokom ponudila v času, namenjenem prosti igri, kako se bo vključevala v otrokove samoiniciativne dejavnosti, kako bo organizirala razpoložljivi čas za izvedbo elementov »dnevne rutine«, kako bo bolj spontane elemente dnevnega življenja povezala z bolj strukturiranimi, načrtovanimi dejavnostmi ter s tem omogočila realizacijo ciljev in načel *Kurikuluma* (Marjanovič Umek 2002; Kroflič 2005).

Do izobraževalnega in (ali) vzgojnega učinka se ne pride mehanično in neposredno iz uradnega kurikula, ampak posredno skozi zapleteno človeško interakcijo, kot splet dejavnih in večsmernih odnosov med učenci, učitelji in starši ter med učitelji, svetovalnimi in vodstvenimi delavci šole oz. vrtca. Načrtovani kurikulum je le posredni dejavnik učnih učinkov, saj na učence neposredno deluje le izobraževalna interakcija (Martin 1998; Dunne 2003; glej tudi Kroflič 2002; Kovač

Šebart 2002). In ravno to relacijo pomembno usmerjajo subjektivne (osebne, implicitne) teorije posameznega učitelja oz. vzgojitelja ter tudi drugih strokovnih in vodstvenih delavcev šole oz. vrtca. Dejavniki subjektivnih teorij in skritega kurikula največkrat povzročajo vzgojne, socializacijske in učne učinke, ki so subtilni, nenačrtovani, stranski produkti (načrtovanega) vzgojno-izobraževalnega procesa. Zato je še toliko pomembnejše, da so ob (ne)posrednih vzgojno-izobraževalnih situacijah razkriti, samoreflektirani in strokovno ustrezno osmišljeni. Poglejmo si to nekoliko konkretnjeje.

- V Sloveniji je bila v letih od 2001 do 2006 izpeljana prva vzdolžna raziskava¹, v kateri se je proučevalo učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje. Rezultati ene od analiz (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2005), v katero je bilo zajetih 39 vrtčevskih oddelkov, so pokazali relativno velike razlike v ravnanju oz. delu vzgojiteljic na področjih spodbujanja govora, mišljenja, socialnih interakcij in gibanja otrok, torej na procesni ravni² kakovosti v vrtcu oz. oddelku. Rezultati so pokazali relativno velike razlike v ravnanju vzgojiteljic tako med vrtci kot v istem vrtcu, hkrati pa tudi na ne dovolj pogosto doseganje najvišjih ravni procesne kakovosti. Analiza je pokazala: da strokovne delavke niso ali so redko uporabljale različen govor v različnih funkcijah; v komunikaciji z otrokom so redko uporabljale metagovor; redko so spodbujale otroke k rabi govora tudi med rutinskimi dejavnostmi oz. na ravni prikritega kurikula; pojavljala so se precejšnja nihanja v stopnji čustvene angažiranosti v komunikaciji in socialnih interakcijah z otroki. Rezultati so pokazali, da je govorni vzorec vzgojiteljice težko spreminjati zgolj z napisanimi načeli in cilji v kurikulu ter da pomembna področja govora, kot je npr. metajezikovno (ne)zavedanje, obstajajo v vzgojiteljičini subjektivni, implicitni teoriji, ki je med drugimi povezana tudi z njenim poznavanjem otroškega govora³. Raziskava dokazuje, da med vzgojiteljicami, vključenimi v projekt postopnega uvajanja novega Kurikuluma za vrtce, in tistimi, ki so delale še po starem Vzgojnem programu, ni bilo zaznati pomembnih razlik v komunikaciji z otroki!
- Tudi rezultati raziskave J. Remšak (2004, str. 108–126) o strukturi načinov discipliniranja otrok in reševanja disciplinskih problemov na razredni stopnji osnovne šole, kažejo na to, da učitelji v osnovnih šolah uporabljajo različne načine discipliniranja. Študija je namreč pokazala večjo neuskkljenost na ravni obvladovanja vzgojno-disciplinske problematike glede na predvidene strokovne rešitve oz. glede na sprejete dokumente, v katerih so opredeljeni

¹ Izsledki raziskave so zbrani v več ločenih analizah.

² Procesna raven vključuje kazalnike, ki opisujejo načrtovani in izvedbeni kurikulum, torej vzgojni proces v najširšem pomenu. Kazalniki na procesni ravni ponujajo vpogled v celoten proces načrtovanja in izvajanja predšolskega kurikula ter vlogo vzgojiteljice (pomočnice vzgojiteljice) in otroka v tem procesu (Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič in Poljanšek 2002, str. 48–49).

³ Slednje so potrdili tudi izsledki še nekaterih drugi študij (glej npr. Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2006; Marjanovič Umek idr. 2004; Marjanovič Umek, Krajnc, Fekonja in Bajc 2006; Woodhead 1999).

formalni postopki discipliniranja⁴ v skladu s Pravilnikom o pravicah in dolžnostih učencev (glej Uradni list RS, št. 31/2079/1996, št. 15/657/1998).

Glede na izsledke predstavljenih raziskav, ki kažejo, da uvedeni kurikularni dokumenti zelo počasi vplivajo na ravnanja učitelja oz. vzgojitelja, domnevamo, da bi poleg pomanjkljive strokovne usposobljenosti vzroke zanje lahko iskali tudi v subjektivnih, osebnih, implicitnih teorijah, v učiteljevih oz. vzgojiteljevih stališčih in njihovi osebni naravnosti do vzgoje in discipliniranja otrok v javni šoli oz. vrtcu. V ta namen bi bilo smotno proučevanje subjektivnih teorij, pojmovanj, stališč in prepričanj zaposlenih, npr. v odnosu do prevladujočih vzorcev družbe in načinov dela z otroki, v odnosu do uradnega kurikula ipd. Smiselno bi bilo tudi razmišljanje o nujnosti vključitve operativnega načrtovanja in samorefleksije v vrednotenje lastne pedagoške prakse v izobraževalne, spopolnjevalne in posvetovalne programe ter raziskovanje vplivov vodenja in specifične »delovne kulture« v posameznem vrtcu oz. šoli. Treba bi se bilo intenzivneje ukvarjati z njihovo identifikacijo in s strokovno ustreznimi ukrepi, ki so glede njih za optimizacijo vzgojno-izobraževalnega dela potrebni. V tem kontekstu bi želeli izpostaviti še to, da so subjektivne, implicitne teorije prav tako pomembne pri oblikovanju vzgojnega koncepta, saj vplivajo na nastanek pomembnega dela prikritega kurikula, za katerega že vemo, da se lahko razlikuje od intenc uradnega kurikula.

Kako spreminjamo subjektivne teorije ter kakšna je pri tem vloga svetovalne službe v vrtcu oz. v šoli?

Vsakršna vzgoja je vsaj »delna indoktrinacija«, je poseganje v otroka, mladostnika, v odraslo osebo, zato mora odprtost za spoštljive odnose, osebno etično zavest in poklicno poslanstvo zgraditi vsak posameznik najprej pri sebi. Pogojev uspešnega vzgajanja ne moremo zagotoviti s še tako natančnim seznamom znanja in kompetenc, če se pred tem ne vrnemo nazaj k svoji osebni naravnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu (Kroflič 2007 a in 2007 b).

F. Korthagen (2004, str. 77–97; glej tudi Štirn, Štirn in Jeznik 2007) opredeljuje koncept osebnostnega razvoja v smeri razvijanja »bistvenih kvalit^{et} (*core qualities*)« kot tistih, ki vzpostavljajo nujno jedro vzgojiteljeve (oz. učiteljeve) poklicne identitete, njegovih prepričanj in osebnega poslanstva. Gre za razvoj temeljnih vrednot – jedrnih kvalit^{et}, ki so povsem individualizirani konstrukti, med seboj v hierarhičnem odnosu glede na to, kako »globoko so vgrajene« v osebnostne plasti posameznega učitelja oz. vzgojitelja. Lahko jih razvijamo, dograjujemo in spreminjamo; a prvi pogoj za to je, da jih najprej uvidimo, jim dodelimo ustrezen pomen ter jih preoblikovane vgradimo v svojo zavest. Šele nato jih lahko prenesemo v »neki svoj pedagoški koncept oz. pristop« (Korthagen 2001, 2004, 2005 in 2007).

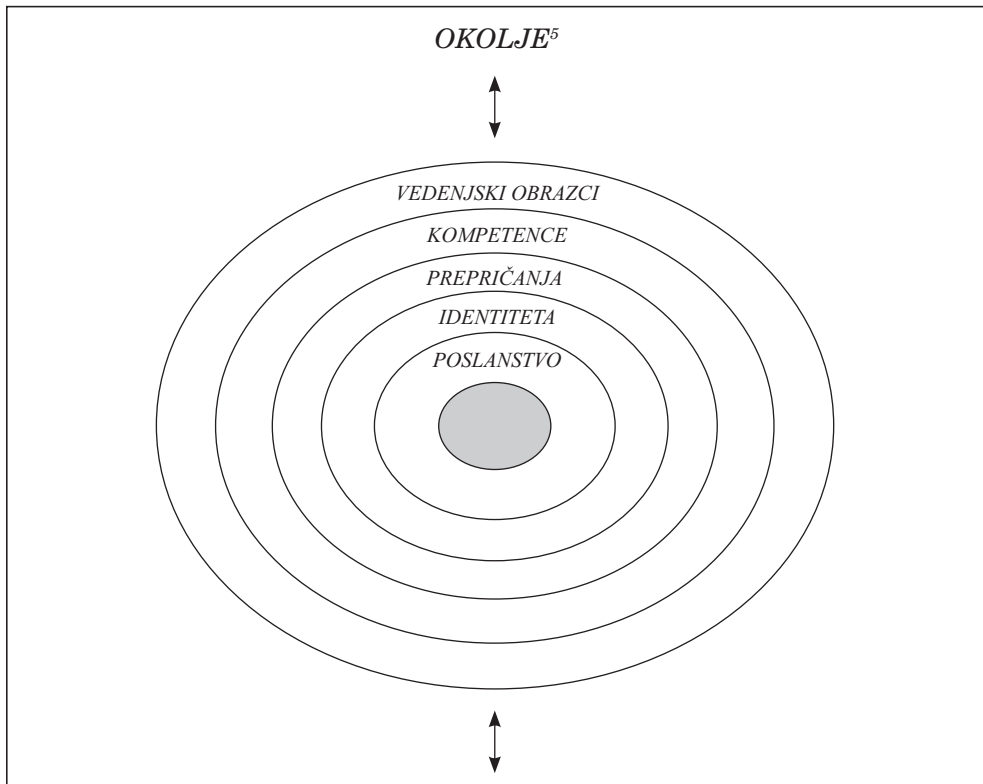
⁴ Tudi M. Horvat Pšunder (2001, str. 294–296) ugotavlja, da učitelji razrednega pouka izrekajo vzgojne ukrepe po načelu skrajnega sredstva in se izogibajo discipliniranju učencev po formalnih postopkih.

- Po Korthagnovem »modelu bistvenih kvalitete« zasedajo mesto vhodnih površinskih inputov naši *vedenjski obrazci* (reakcije in konkretna ravnanja), ki so lahko posledica posameznih znanj, izkušenj, opazovanj, vadenja (treninga) ipd. (glej sliko 1).
- *Kompetence* kot zmožnosti in sposobnosti posameznika nas same po sebi še ne pripeljejo do »bistva oz. jedra« vzgojiteljeve (učiteljeve) poklicne identitete in njegovega osebnega poslanstva, so pa pomembni konstrukti, ki nastajajo kot produkti prepletov osebnostnih lastnosti in zunanjih reakcij, namenjenih za opravljanje in uresničevanje poklicnih nalog. Kompetencam sledijo *vrednote*, ki jih je posameznik v procesu preizkušanja izbral kot sebi primerne in ustrezne. Kažejo se v stanju opredeljenosti posameznika do npr. »svoje filozofije dela« ipd. Za učitelja oz. vzgojitelja je pomembno, da se svojih jedrnih vrednot (bistvenih kvalitete) zaveda na kognitivni, emocionalni in motivacijski (volitivni) ravni, saj je za učinkovito delovanje oz. akcijo potrebno doseči ustrezno ravnovesje – soskladje med že omenjenimi ravnmi, katere avtor klasificira in opiše z naslednjimi (osebnostnimi) lastnostmi:

• KOGNITIVNA RAVEN (<i>'thinking'</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – jasnost (<i>clarity</i>) – radovednost (<i>curiosity</i>) – izostrenost uma, kritičnost (<i>sharpness</i>) – objektivnost (<i>objectivity</i>) – 'tiho znanje' (<i>'inner knowledge'</i>)
• EMOCIONALNA RAVEN (<i>'feeling'</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – odprtost (<i>openness</i>) – občutljivost (<i>sensitivity</i>) – ranljivost (<i>vulnerability</i>) – osebna zavzetost (<i>commitment</i>) – skrb (<i>care</i>) – ljubezen (<i>love</i>) – sočutje (<i>compassion</i>)
• MOTIVACIJSKA (VOLITIVNA) RAVEN (<i>'wanting'</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – iniciativnost (<i>initiative</i>) – rešljivost (<i>resoluteness</i>) – stalnost (<i>firmness</i>) – zavzetost (<i>commitment</i>) – ciljna orientiranost (<i>goal-orientedness</i>)

Pregednica 1: Korthagnova klasifikacija jedrnih vrednot

- *Identiteta* vključuje celostno razumevanje samega sebe, saj zajema vrednote, prepričanja, želje, usmeritve, v katere posameznik verjame, da ga najbolje predstavljajo.
- Osebno *poslanstvo*, ki ga vsak posameznik doživlja kot last svoje identitete, je najgloblja in najpomembnejša »jedrna« plast. V vsakem posamezniku je v ponotranjeni obliki kot »življenjski moto«, ki ga je moč spoznati v vseh njegovih »sijočih« dimenzijah poklicnega delovanja le prek celostnega uvida in (ali) jedrne samorefleksije (prav tam).



Slika 1: Korthagnov model nivojev sprememb v učiteljevem delovanju

F. Korthagen (2004) je razvil *model jedrne refleksije*, prek katerega si posameznik ozavešči in zviša svoje zmožnosti za preoblikovanje obstoječega znanja, izkušenj, kognitivnih struktur, občutkov, čustev, (notranje) motivacije za učenje in angažiran odnos do dela ipd. Avtor opisuje štiri faze, ki so primerne za spodbujanje in razvijanje (aktivnega) reflektirajočega odnosa do lastnega poklicnega delovanja in profesionalnega razvoja na podlagi analize (lastne pedagoške) prakse in kognicij, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje, ravnanje, vrednotenje in celostno delovanje. Zagovarja postopen proces po naslednjih fazah (1992, 1993, 2001, 2002, 2005 in 2007):

1. *faza*:
spodbujanje refleksije na konkretni enoti ali v situaciji vzgojiteljevih, učiteljevih oz. učenčevih, študentovih izkušenj;
2. *faza*:
razmišljanje vzgojitelja, učitelja oz. učenca, študenta o svoji subjektivni teoriji, ki jo le-ta uporablja in prakticira v situacijah in svojih ravnanjih;

⁵ Everything outside myself (prav tam).

3. *faza:*

je faza kognitivnega konflikta, v kateri vzgojitelj, učitelj oz. študent, učenec občuti nezadovoljstvo in nezadostnost svoje subjektivne teorije, kar ga vodi k zniževanju statusa (pomembnosti) lastne subjektivne teorije;

4. *faza:*

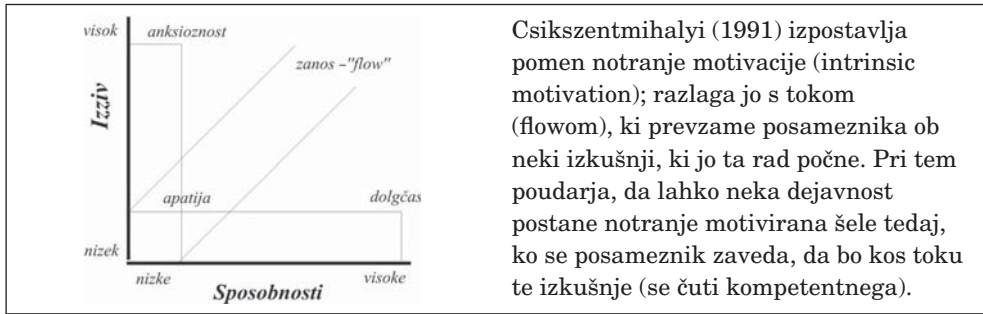
je faza, v kateri se vzgojitelju, učitelju oz. študentu, učencu ponudijo raziskovalno preizkušena spoznanja oz. znanstvene teorije. Po kognitivno-konstruktivističnem modelu gre v tej fazi za elemente in procese (re)strukturiranja, ki posameznika prek refleksije o lastni refleksiji in kognicijah, ki usmerjajo posameznikovo delovanje, pripeljejo do nove preoblikovane konstrukcije.

Avtor (1992, 1993, 2001, 2004, 2005 in 2007) meni, da je pomembna funkcija refleksije vzpostavitev zavedanja, odmrznitev svojih pojmovanj in pomoč pri njihovem postopnem preoblikovanju, pri katerem se prepletata fazi kognitivnega konflikta in (re)strukturiranja. Zgolj kompleksno opredeljevanje vrednostnih ciljev še ne vodi do ustreznega vzgojnega delovanja, ker samo po sebi ne daje zagotovila za oblikovanje ustrezne osebne doktrine, ki bi bila v skladu z uradno. Če se ne sprejme logike formalnega kurikula na način, da jo posameznik spremeni tudi v »lastna načela« vzgojno-izobraževalnih vsebin, metod in načinov dela, uradni kurikulum ne zaživi. Zamenja ga prikriti kurikulum, ki se vzpostavi prav na razcepu med uradno in osebno doktrino. Zato zgolj kompetenčno zasnovan model izobraževanja učiteljev ne more doseči razvoja tistih globinskih plasti učiteljeve osebnosti, ki so najbolj ključne kvalitete kakovostnega vzgojnega delovanja (Krofflič 2007 c).

Esencialno učenje (tudi signifikantno učenje) je učenje, ki zagradi celoto osebe, s tem da vpliva na preoblikovanje obstoječega znanja in izkušenj, kognitivnih struktur, občutkov, čustev, motivacije za delovanje ipd. V sedemdesetih letih je takšen pogled na učenje Maslow povezal s pojmom »vrhunske izkušnje« (*peak experience*), konec osemdesetih pa Mihaly Csikszentmihalyi (1991) s konceptom toka (*flowa*) (Krofflič 2007 b in 2008).

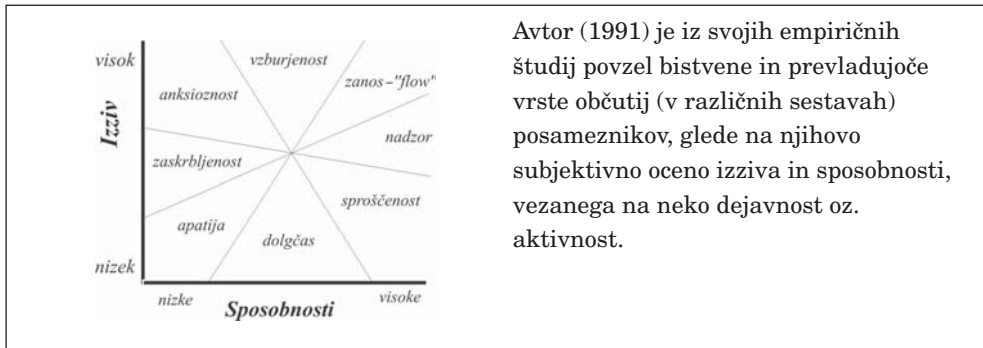
Po Csikszentmihalyiju (1991) je tok ali *flow* stanje, ko smo popolnoma potopljeni – globoko vključeni v neko dejavnost, delo, ko nam čas hitro mine in ko doživljamo stanje visokega zadovoljstva; to avtor poimenuje kot stanje »*optimalne izkušnje*«⁶. V svoji knjigi *Tok: psihologija (stanja) optimalne izkušnje (Flow: The Psychology of Optimal Experience)*, ki je podprta z obsežnimi raziskavami in analizami, predstavi, kako različni ljudje pridejo do takšnih izkušenj in kako lahko sami takšne izkušnje načrtno ustvarjajo in podaljšujejo. V knjigi so prav tako predstavljeni izsledki opravljene raziskave, ki kažejo, da so ljudje največkrat v stanju toka takrat, ko delujejo, in ne takrat, ko imajo prosti čas. Posledično so ljudje ob tem, ko delajo, tudi bistveno zadovoljnejši in srečnejši kot takrat, ko imajo prosti čas.

⁶ Ali tudi kot stanje preplavitve, zanosa (prav tam).



Graf 1: Model toka (flowa) po Csikszentmihalyiju

Avtor je na podlagi številnih empiričnih študij prišel do definicije stanja »optimalne izkušnje« (flowa oz. zanos). Ugotovil je, da jo določa stopnja ravnovesja oz. sovpadanja izziva in sposobnosti⁷, ciljna naravnost⁸ in popolna osredotočenost (zbranost), občutek lastne učinkovitosti (kompetentnosti), nedvoumnost povratnih informacij, izguba samozavedanja in deformacija (oz. spremenjeno doživljanje) časa⁹, občutek nadzora ter avtoteličnost izkušnje¹⁰ (Csikszentmihalyi 1991 in 1997).



Graf 2: Vrsta občutij glede na subjektivno oceno sovpadanja izziva in sposobnosti

Flow je po njegovi oceni posledica našega delovanja, ki vodi k večji kompleksnosti in rasti v stopnji posameznikovega zavedanja ter hkrati k doživljanju stanja visokega osebnega zadovoljstva (prav tam).

⁷ Sposobnosti morajo sovpadati oz. biti ustrezne (uskklajene) z izzivi, ki jih neka aktivnost oz. dejavnost posamezniku predstavlja.

⁸ Aktivnost, ki jo izvajamo, mora imeti za posameznika jasno določen cilj.

⁹ Med optimalno izkušnjo se sami sebe ne zavedamo, ker smo popolnoma osredotočeni na svoje delo. Iz okolice izključimo moteče dejavnike in smo (popolnoma) neobremenjeni s časom, ki ga za aktivnost porabimo.

¹⁰ Zaznavanje, da se aktivnost izvaja sama po sebi.

Maslowov pojem »*vrhunske izkušnje*« (*peak experience*), Csikszentmihalyijev koncept *flowa* in Korthagnov model nivojev sprememb v delovanju učitelja oz. model *jedrne refleksije* (*core reflection*) bi lahko povezali tudi z Gogalovo vzgojno koncepcijo »*pristnega doživetja*«¹¹, ki ima svoje izvore v pedagoškem erosu in v učiteljevem oz. vzgojiteljevem lastnem doživljanju svojega edinstvenega jedra bivanja in delovanja. *Ob tem bi želeli izpostaviti, da vsi omenjeni modeli pripisujejo velik pomen učiteljevi oz. vzgojiteljevi osebnostni naravnosti, njegovi dejavni angažiranosti in osebni vpletenosti v vzgojno-izobraževalnih situacijah, kar je po naši oceni ključno za spodbujanje in razvijanje reflektirajočega odnosa do lastnega poklicnega delovanja in pedagoške prakse, ter konteksta, v katerem ta praksa poteka, vključujoč tudi področji prikritega kurikula in subjektivnih teorij.*

Vsi procesi preoblikovanja temeljijo na posameznikovem dejavnem sodelovanju z možnostjo kontrole lastnega spreminjanja, kar je po Razdevšek-Pučkovi (1990, 1993 in 2000) mogoče le ob *zavestni vključitvi* v procese spreminjanja, ob *lastnem prepričanju o smiselnosti* določene pedagoške spremembe ter ob temeljiti *pripravi programa spreminjanja* z oblikovanjem ustreznih podpornih (po)svetovalnih skupin, kar je pomembno še zlasti v začetnih obdobjih spreminjanja. Spreminjanje stališč, lastnih pogledov, osebnih pojmovanj ipd. je postopen proces, za katerega je najprej treba spodbuditi kritičnost do obstoječe prakse. Učitelje in vzgojitelje je treba skozi *samorefleksijo usmerjati k oblikovanju konkretnih ciljev, pričakovanj in kriterijev za vrednotenje* lastnega dela in dela kolegov ter jih spodbujati k *samoevalvaciji* in doživljanju lastne uspešnosti. Tudi *supervizija* je lahko ob tem ena od dejavnosti, ki omogoča identificiranje različnih vidikov subjektivnih in implicitnih teorij ter prikritega kurikula (Žorga in Kobolt 1999; Resman 1999 in 2002; Rupnik Vec 2004); še posebno, če izgrajuje učiteljev (vzgojiteljev) vpogled v elemente uradnega, skritega in dejanskega, nameravnega, izvedenega in doseženega kurikula. Tako nam pomaga pri razkrivanju tudi tistih manj razvidnih, avtomatiziranih, ritualiziranih vzorcev interakcij v vzgojno-izobraževalnem delu in sistemu, ki pogojujejo naša ravnanja, vrednote, stališča ipd.

Razvoj zmožnosti za »razmišljajoče učenje« iz prakse, samospraševanje, metapogleda, samorefleksijo, razvoj zmožnosti za preverjanje in soočanje s subjektivnimi teorijami, nizi idej in pojmovanj, ki jih imamo o lastni pedagoški poziciji, ter njihova integracija z novimi spoznanji stroke in raziskovalnimi dosežki postaja v procesu zagotavljanja višje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela vse pomembnejša naloga tudi za svetovalno službo. Ta v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo v posvetovalnem odnosu ponuja pomoč posameznikom in skupinam ter dejavno sodeluje pri načrtovanju, spremljanju in samoevalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oz. šoli (Resman 1999). Prav šolske oz. vrtčevske svetovalne službe lahko aktivirajo strokovni potencial pedagoških delavcev ter jim pomagajo pri identifikaciji in samoreflektiranju vzgojnih, socializacijskih in učnih učinkov pedagoškega procesa, da le-ti postanejo strokovno ustrezno

¹¹ Prim.: Gogala, S. (1931). O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja. Ljubljana: Slovenska šolska matica. Glej tudi Gogala 1933, 1935/36 in 1939.

- osmišljeni in integrirani neposredno v pedagoško prakso. A prvi pogoj za to je:
- oblikovanje ustrezne vizije razvoja vzgojno-izobraževalne institucije in izvedbenega kurikula (oz. vzgojno-izobraževalnega programa), ki vključuje tudi teoretizacijo dejavnikov prikritega kurikula in subjektivnih teorij z zadostno strokovno in vodstveno podporo k procesom spreminjanja (oz. restrukturiranja po Korthagnu);
 - ter vzpostavljanje ustrezne odprte komunikacije in specifične delovne kulture (glej npr. Resman 1994), ki zvečuje motivacijsko moč (oz. motivacijski moment flowa po Csikszentmihalyiju), občutljivost in osebno angažiranost oz. vpletenost zaposlenih v vzgojno-izobraževalni instituciji.

In glede na to, da je proces odkrivanja in ozaveščanja subjektivnih teorij časovno krajši in strokovno manj zahteven, a hkrati nujen prvi pogoj za procese razvijanja in spreminjanja subjektivnih teorij, bi bilo smiselno pri prihodnjih vzgojiteljih in učiteljih že v fazi izobraževanja razvijati, ozaveščati, utemeljevati in spodbujati osebne, implicitne in subjektivne teorije na višjih ravneh (glej npr. Kalin in Steh 2007; Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007).

Namesto sklepa

Kontinuirano izgrajevanje strokovne poklicne identitete, ki temelji na refleksiji lastne pedagoške prakse in njena integracija z novimi spoznanji stroke in raziskovalnimi dosežki bogato prispeva k profesionalnemu razvoju ter k osebni in poklicni rasti vsakega izmed nas.

Čeprav se skriteму kurikulu in subjektivni teoriji ne moremo povsem in v celoti izogniti, ker sta prisotna v vsakem kurikulu, ju je treba odkrivati, ustrezno reflektirati in ustrezno standardno integrirati v svoje poklicno delovanje. Nanju ni treba gledati kot na nekaj negativnega, saj so učinki skritega kurikula in subjektivnih teorij lahko tudi pozitivni in učinkovito integrirani neposredno v pedagoško prakso. Zato je še toliko pomembnejše, da ju sprejmemo kot enega od tistih kazalnikov zagotavljanja kakovosti v vrtcu oz. šoli, ki v mejah demokratičnosti, pluralnosti in multi/interkulturalizma lahko, če je razkrit, ustrezno reflektiran in strokovno osmišljen, pomembno prispeva k doseženemu kurikulu.

Literatura

- Batistič Zorec, M. (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M. (2004). Subjektivne teorije vzgojiteljic in kurikularna prenova vrtcev. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 128–139.
- Batistič Zorec, M. (2005). Pojmovanja v otroštvu in vzgoji kot dejavnik prikritega kurikula v vrtcu. V: Vrbovšek, B. (ur.), *Prikriti kurikulum v kurikulu – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra, d. o. o., str. 25–30.

- Barnes, T. (1989). *Knowledge as Action. V: Developments in learning and assessment.* Great Britain: Open University, Hodder and Stoughton.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow.* New York: Basic.
- Dunn, J. (2003). *Teaching and the Limits of Technique. V: Scott, D. (ur.), Curriculum Studies, Volume II-Curriculum Forms.* London: Routledge Falmer, str. 156–177.
- Kalin, J., Šteh, B. (2007). Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija – med vizijo in realnostjo. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 1, str. 58–74.
- Korthagen, F. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 8, No. 3, 265–274.
- Korthagen, F. (1993). The role of reflection in teachers' professional development. *Teacher professional development: a multiple perspective approach*, str. 133–145.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Korthagen, F., Verkuyl, H. (2002). Do you meet your students or yourself? Reflection on professional identity as an essential aspect of teacher education. *Making a difference in teacher education through self-study, Proceedings of the Fourth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices*, 10 (11), str. 43–47.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, No. 4, str. 77–97.
- Korthagen, F. (2005). Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No. 5, str. 107–115.
- Korthagen, F. (2007). Identity development through core reflection and multi-level learning (hand out). *European Conference: Week of Europe.* Groningen 1–3 februar. Glej tudi <http://www.corereflection.org>.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica – izhodišče prikritega kurikuluma v vrtcu. V: Vrbovšek, B. (ur.), *Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrtcu.* Ljubljana: Supra, d. o. o., str. 10–16.
- Kroflič, R. (2007 a). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljske paradigme (Od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti). *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izd., str. 56–71.
- Kroflič, R. (2007 b). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 12–32.
- Kroflič, R. (2007 c). Tudi šole vzgajajo, mar ne? Kriteriji kakovosti pedagoške prakse na področju vzgoje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (2008). Projekt Evropska identiteta mnogoterih izbir v luči ideje globalizacije. *PAD*, 24. 1. 2008.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke.* Zbirka *Obrazi edukacije.* Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2005). *Kakovost na procesni ravni: primerjave med vrtci (interno gradivo)*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta.
- Martin, J. R. (1998). What should we do with a hidden curriculum when we find one? V: Hirst, P. H., White, P. (ur.), *Philosophy of Education, Volume III-Controversial issues of curriculum development*. London: Routledge, str. 453–496.
- Pajares, F. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research, Cleaning up a Messy Construct*. V: *Rewiew of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, str. 307–332.
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Razdevšek Pučko, C. (1990). *Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško ravnanje ter možnost njihovega spreminjanja*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Razdevšek Pučko, C. (1993). *Uspostavljanje učiteljev za uvajanje novosti*. Jubilejni zbornik ob stoletnici rojstva Gustava Šiliha. Maribor.
- Razdevšek Pučko, C. (2000). *Uvajanje sprememb kot proces učenja*. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 2, 170–183.
- Remšak, J. (2004). *Disciplinske strategije kot del implicitnih teorij učiteljev*. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 108–126.
- Resman, M. (1994). *Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvaliteto dela*. *Sodobna pedagogika*, 45, št. 5–6, str. 213–226.
- Resman, M. (ur.) (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2004). *Supervizija v vzgoji in izobraževanju – ozaveščanje in spreminjanje skritega kurikulumu*. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 90–106.
- Štirn, P., Štirn, D., Jeznik, K. (2007). *Identiteta – stanje ali izbira?* *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 144–162.
- Turnšek, N. (2002). *Stališča in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi predšolski kurikulum*. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3, str. 70–94.
- Turnšek, N. (2005). *Odnos vzgojiteljic in vzgojiteljev do institucionalne vzgoje predšolskih otrok*. Fakulteta za družbene vede v Ljubljani, neobjavljena doktorska disertacija.
- Turnšek, N. (2006). *Subjektivne teorije vzgojiteljic o učenju v vrtcu*. V: Medved Udovič, V. (ur.), Cotič, M. (ur.), Felda, D. (ur.), *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 1*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Valenčič Zuljan M., Vogrinc, J. (2007). *Učiteljeva poklicna vloga in učiteljev profesionalni razvoj*. V: Valenčič Zuljan, M. (ur.), *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Woodhead, M. (1999). *Towards a global paradigm for research into early childhood education*. *European Early Childhood Education Research*, No. 1, str. 5–22.
- Žorga, S., Kobolt, A. (1999). *Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

JUG, Anita

SUBJECTIVE THEORIES AS INDICATORS OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL WORK

Abstract: In the article we are analysing the status and the place occupied in the educational process by the field of subjective theories. We are discussing what subjective theories are, how to change them, why they are important in the educational communication and in the formation of the educational concept, and what the role of counsellor's work in kindergartens and schools is. We assume that in subjective theories, properly formed professional (and general) value items, including flexible planning and evaluation with permanent »critical« reflection on the doings in our own pedagogical practice, represent an important indicator of the quality of educational work.

Keywords: subjective theories, implicit theories, self-reflection, self-evaluation, curriculum, educational communication, educational concept, counsellor's work in kindergarten and school.

Mag. Tanja Bezić

Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb¹

Povzetek: V prispevku predstavljamo izide analize, ki smo jo v okviru projekta Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb opravili leta 2007. Analizirali smo stanje glede zaposlenih svetovalnih delavcev v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter mnenja svetovalnih delavcev in ravnateljev (osnovnih šol, osnovnih šol z oddelki vrtca in srednjih šol) o razmerah za delo svetovalnih služb. Na podlagi ugotovitev predlagamo nekatere sistemske in organizacijske rešitve, ki bi lahko prispevale k posodabljanju dela svetovalnih služb in posodobitvi delovanje njihove mreže. Analiza je pokazala, da je pri zagotavljanju ustreznih razmer za kakovostno delo svetovalnih služb enako pomembno upoštevati poleg števila učencev oz. dijakov tudi z zakoni in konceptualnimi dokumenti predvidene vsebine nalog in njihov obseg. Čeprav se število učencev in dijakov v slovenskih šolah realno zmanjšuje, to nikakor ne pomeni, da bi zaradi tega slovenska šola lahko shajala z manj svetovalnimi delavci. Tudi kakršna koli ne dovolj premišljena organizacijska sprememba v delovanju teh služb bi lahko povzročila nepredvidene posledice. To pa ne pomeni, da smemo nekritično sprejemati zdajšnje stanje, pomeni le, da je vsako spreminjanje delovanja treba vedno znova ovrednotiti predvsem z vidika blaginje učenca oz. dijaka, pa tudi z vidika notranje razvojne moči vrtca oz. šole.

Ključne besede: svetovalno delo v osnovni in srednji šoli, normativi za zaposlitev, dejavnosti svetovalne službe, administrativno delo svetovalnih delavcev, sodelovanje svetovalnih delavcev z učitelji in vzgojitelji, med šolami in povezovanje v lokalnem okolju.

UDK: 37.048.2

Pregledni znanstveni prispevek

Mag. Tanja Bezić, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana; e-naslov: tanja.bezic@zrss.si

Uvod

Vsako obdobje razvoja šolskega sistema prinese nekaj izboljšav in posodobitev, posamezna pa tudi večje spremembe. Eno takšnih obdobjev je bilo obdobje celostne kurikularne prenove v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Poleg nove šolske zakonodaje je prineslo tudi nekatere nove kurikularne dokumente. Mednje lahko umestimo tudi Programske smernice za delo svetovalnih služb v vseh šolskih podsistemih ter na področju predšolske vzgoje (Programske smernice ... 1999). Kako smo nove usmeritve doslej uvajali in uresničevali, je bilo pred kratkim že podrobneje predstavljeno (Bezić 2007), zato v tem prispevku v uvodnem delu povzemamo le tista spoznanja, ki so bila neposredno izhodišče in podlaga za analizo, ki jo predstavljamo tokrat. Namen tega prispevka pa je predvsem podrobneje osvetliti nekatere aktualne probleme dela svetovalnih služb in predloge projektne skupine za njihovo razreševanje.

Teoretična in empirična izhodišča analize

Svetovalne službe v vzgojno-izobraževalnih javnih zavodih v Sloveniji delujejo na podlagi zakona (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI, 67. člen) in v skladu z usmeritvami Programskih smernic za delo svetovalne službe, ki jih je maja 1999 sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Strokovno podporo za uvajanje smernic in sprotno spremljanje njihovega uresničevanja izvaja Zavod RS za šolstvo (odslej ZRSŠ). Doslej so bile v ta namen izpeljane številne dejavnosti, namenjene usposabljanju svetovalnih delavcev (Bezić 2007), ter opravljeni dve spremljavi (Škarič idr. 2004, 2005).

Zaradi pomembnih nalog svetovalnih delavcev, ki so jih ti dobili z novimi

¹ Projekt Zavoda RS za šolstvo, šolsko leto 2006/07. Nosilka projekta: mag. Tanja Bezić. Sodelavci: Urška Margan, Tomi Deutsch, mag. Cvetka Bizjak; zunanji sodelavci – člani komisije za posodabljanje dela svetovalnih služb v vrtcih, šolah in domovih: prof. dr. Metod Resman, mag. Vida Lončarič, Milena Vidovič, Brigita Rupar.

programskimi smernicami, z novimi koncepti (npr. Koncept odkrivanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi, 1999) ter z novimi zakoni (npr. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP, 2000), se je povečala intenzivnost in tudi obseg dela svetovalnih delavcev, in to ne glede na to, da npr. v osnovni šoli ne izvajajo več vseh nekdanj dokaj obsežnih nalog, povezanih z vpisom šolskih novincev.

Zaradi aktualnih družbenih in socialnih razmer ter vse večje avtonomije vrtca ali šole se je povečala potreba po razvojno-preventivnem delu, po dejavnostih pomoči in sodelovanju svetovalnih služb v nalogah načrtovanja, spremljanja in evalvacije dela šol oz. vrtcev, in to na vseh področjih vsakdanjega življenja in dela šole.

Uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja zahteva več in intenzivnejše sodelovanje z učitelji na področju učenja in poučevanja ter telesnega, osebnega in socialnega razvoja učencev oz. dijakov ter tudi na področju karierne orientacije.

Na področju učenja in poučevanja so svetovalni delavci vključeni v najrazličnejše razvojno-aplikativne projekte in akcijske raziskave (inovacijske projekte šol). Sodelujejo v projektih za preprečevanje osipa, v projektih pomoči učencem z učnimi težavami, v projektih integracije otrok s posebnimi potrebami ter še posebej skrbijo za mnoge naloge v okviru uresničevanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi.

Naraščajo tudi potrebe *po razvojno-preventivnem delu svetovalne službe* na področjih, kot so preprečevanje nasilja med vrstniki, preprečevanje različnih odvisnosti (droge, igre na srečo, hrana) ter tudi dejavnosti za zgodnje odkrivanje in preprečevanje najrazličnejših zlorab otrok in mladostnikov s strani odraslih.

Potrebno je tudi *več vključevanja svetovalnih delavcev v procese razvoja sodelovanja med šolo in starši oz. družinami.*

Dejstva kažejo, da se v družbi sicer širi mreža svetovalnih ustanov tako za učence kot starše, vendar pa to poleg prednosti prinaša tudi nekaj novih težav pri *usklajevanju svetovalnega dela* tako vsebinsko kot organizacijsko.

Z vpeljavo novih in prenovljenih izobraževalnih programov (devetletna osnovna šola, prenovljeni in novi programi srednjih šol) ter s povečevanjem avtonomije šole se je povečala *vloga svetovalnih delavcev v notranjem razvojnem delu šol.*

Veliko novih nalog zahteva *več upravno-administrativnega dela* tudi za naloge, povezane s sprotnim spremljanjem dela šole, integracijo otrok s posebnimi potrebami, z oblikovanjem baz podatkov o učencih itn.

Poleg tega nekateri svetovalni delavci, kar je značilno predvsem za srednje šole, skrbijo tudi za zbiranje podatkov za šolsko statistiko, poleg svetovalnega dela tudi poučujejo, izvajajo dodatno strokovno pomoč itn.

Zaradi odprave upoštevanja specifičnih razmer za sistemizacijo delovnih mest (ukrep Ministrstva za šolstvo in šport v letu 2006) so mnogi svetovalni delavci izgubili polno delovno obveznost, čeprav se jim delovne naloge niso odvzele ali zato zmanjšale.

Vse skupaj je zagotovo prispevalo k temu, da že nekaj časa javno izražajo nemoč nad prevelikim obsegom dela (poročila študijskih skupin in posvetov

Društva svetovalnih delavcev) in nad tem, da v resnici ne zmorejo dovolj kakovostno opraviti vseh nalog, ki jih predvidevajo Programske smernice.

Predvsem opozarjajo na to, da se ne strinjajo z ukinitvijo možnosti za upoštevanje specifik pri zaposlovanju, želijo jasno opredelitev Ministrstva za šolstvo o pravici do fleksibilnega delovnega časa, ostro nasprotujejo povečanju normativov za zaposlitev oz. dejstvu, da navkljub povečanju obsega nalog mnogi nimajo več polne obveznosti in poleg svetovalnega dela opravljajo vse mogoče in nemogoče, sicer seveda potrebne naloge (jutranje varstvo, OPB, knjižničarsko delo, poučevanje, dodatna strokovna pomoč otrokom s posebnimi potrebami itn.). Svetovalni delavci srednjih šol poudarjajo absolutno previsoke normative za njihovo zaposlovanje, svetovalni delavci v vrtcih pri osnovnih šolah pa tudi problem neupoštevanja oddelkov vrtca pri njihovih obremenitvah.

Omenjena dejstva potrjuje pravzaprav že analiza iz leta 2004/05 (Bezić 2007).

Tedaj je bilo ugotovljeno, da je za uresničevanje poslanstva svetovalne službe, zapisanega v Programskih smernicah, potrebno vsaj naslednje:

- povečati stopnjo udeležnosti svetovalnih delavcev v načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela šole in zagotoviti stalno, načrtno in sistematično evalvacijo lastnega dela;
- ustrezno umestiti svetovalno službo v kontekst načrtovanja in izvajanja celostnih programov svetovanja za šolo;
- zagotoviti stalno skrb za kakovost svetovanja, zato morajo biti samo-evalvacija, intervizija in vključenost v supervizijo nujni del svetovalne službe in tudi šole;
- oblikovati mreže za sodelovanje svetovalcev v lokalnem okolju (preglednost, jasne osrednje funkcije v sistemu, sistematično povezovanje);
- oblikovati strokovne podlage za določanje normativov za zaposlovanje svetovalnih delavcev;
- iz letnega delovnega načrta svetovalne službe čim bolj izločiti administrativne naloge, povezane z upravnimi in vodstvenimi nalogami;
- v zakonu opredeliti fleksibilnost delovnega časa ter opredeliti obvezno dokumentacijo.

Nekatere omenjene ugotovitve pa so bile presplošne, da bi lahko rabile za konkretno akcijo. Tako smo na Zavodu RS za šolstvo s podporo Ministrstva za šolstvo in šport oblikovali projekt z naslovom Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb, v katerem smo si kot začetek zadali nalogo, da s posebno analizo podrobneje proučimo nekatere najaktualnejše probleme in predlagamo nujne rešitve.

Namen projekta in analize

Temeljni namen projekta je bil na podlagi analize aktualnih razmer za delo svetovalnih služb in težišč in problemov njihovega vsakodnevnega delovanja v šolah in okolju oblikovati predloge za izboljšanje razmer, in sicer tako z orga-

nizacijskega kot s strokovnega vidika. Na podlagi navedenih dejstev in tudi zaradi aktualnih dogajanj v šolstvu (spremembe zakonodaje, stalno poročanje svetovalnih delavcev o preobremenjenosti na eni strani in na drugi o strahu pred izgubo že doseženega statusa) smo se odločili, da se najprej lotimo poglobljene analize najpomembnejših aktualnih problemov svetovalnih delavcev in preverjanja zamisli o drugačnem načinu delovanja svetovalnih služb. Med temi je bila za preverjanje izbrana tudi zamisel o delovanju v centrih šol. Namen je bil tudi predlagati nujne naslednje korake za reševanje odkritih problemov.

Cilji analize

Da bi namen dosegli, smo se odločili za naslednje cilje analize:

- a) na podlagi uradnih podatkov Ministrstva za šolstvo in šport in Urada RS za statistiko ugotoviti število svetovalnih delavcev, zaposlenih za polni ali nepolni delovni čas;
- b) analizirati ocene svetovalnih delavcev o nujnih pogojih za uspešno uresničevanje Programskih smernic, med katerimi smo želeli posebej preveriti, katera merila je, po njihovi presoji, nujno treba upoštevati pri sistemizaciji delovnega mesta oz. za določanje normativov za zaposlitev;
- c) analizirati ocene svetovalni delavcev o ideji, da bi njihovo delovanje lahko izboljšali in zmanjšali njihovo obremenitev tudi tako, da bi se za izvedbo specifičnih strokovnih nalog povezale šole med seboj;
- č) analizirati ocene svetovalnih delavcev o mnenju strokovnjakov, da bi bilo nujno vzpostaviti boljše povezave med različnimi svetovalci v lokalnem okolju (Vilič Klenovšek idr. 2006);
- d) analizirati najpogostejše probleme učencev in dijakov, v reševanje katerih se vključujejo svetovalni delavci, ter še posebej analizirati področja življenja in dela šole, na katerih svetovalni delavci sodelujejo v timih skupaj z učitelji;
- e) ugotoviti, katere razvojno-analitične naloge svetovalni delavci opravljajo in ali so za to delo dovolj usposobljeni;
- f) ugotoviti, katere so tiste administrativne naloge, ki jih svetovalni delavci ne sprejemajo kot del lastnega dela, pa jih vendarle morajo opravljati;
- g) ugotoviti, ali obstajajo med različnimi profili svetovalnih delavcev pomembne razlike v ocenah in predlogih rešitev;
- h) ugotoviti težo njihovih problemov s tem, da se izrečejo o tem, ali bi menjali delovno mesto, če bi imeli priložnost;
- i) ugotoviti, kako se glede istih vprašanj skladajo ocene in mnenja svetovalnih delavcev z ocenami in mnenji ravnateljev.

Metodologija

V analizi smo za zbiranje podatkov uporabili dve metodi:

- analizo podatkov iz uradnih dokumentov,

- analizo odgovorov svetovalnih delavcev in ravnateljev osnovnih in srednjih šol na vprašanja v anonimnem anketnem vprašalniku.

Vprašalnik smo vsem svetovalnim delavcem vrtcev, osnovnih in srednjih šol poslali po e-pošti. Poslali smo ga na 450 osnovnih in na 142 srednjih šol za mladino ter vsem svetovalnim delavcem v samostojnih vrtcih. Svetovalne delavce pa smo zaprosili, da vprašalnik posredujejo ravnateljem. Ker je bil odziv svetovalnih delavcev in ravnateljev iz samostojnih vrtcev neznan (8 vrnjenih vprašalnikov), ugotovitev ne moremo posploševati na ta del podsistema.

Zbrane odgovore smo obdelali z statističnim paketom SPSS. Odgovore na vprašanja odprtega tipa smo najprej kodirali in pri tem kot kriterij upoštevali pet temeljnih področij dela svetovalnih služb, kot so opredeljena v Programskih smernicah. Za vsak odgovor smo določili kodo glede na njegovo povezanost s temeljnim področjem dela svetovalne službe. Potem smo vse odgovore znova zajeli v obdelavo.

Za primerjavo med odgovori smo opredelili naslednje neodvisne variable in njihove vrednosti:

- a) delovno mesto respondenta – ravnatelj ali svetovalni delavec;
- b) profil svetovalnega delavca – pedagog, psiholog, socialni delavec, socialni pedagog, defektolog;
- c) število učencev oz. dijakov na enega od svetovalnih delavcev: do 400; od 401 do 600; od 601 do 800; od 801 do 1000; več kot 1001.

Glede na obseg zajete populacije rezultate ocenjujemo kot veljavne. Visoka skladnost med odgovori ravnateljev in svetovalnih delavcev pa nam daje podlago za oceno, da so rezultati tudi zanesljivi.

Rezultati z interpretacijo

V nadaljevanju predstavljamo rezultate analize uradne dokumentacije o zaposlenih svetovalnih delavcih ter analize odgovorov na posamezna vprašanja v vprašalniku. Pri vsakem vprašanju hkrati predstavljamo tudi rezultate primerjav glede na neodvisne variable oz. prikazujemo, kako se odgovori različnih respondentov med seboj razlikujejo. Odgovore in primerjave sproti tudi interpretiramo. Nekatero rezultate prikazujemo tudi grafično, nekatere pa, zaradi omejenega prostora in namena prispevka, zgolj pisno. Podrobnejše rezultate pa lahko tisti, ki jih to zanima, najdejo tudi o tudi na spletni strani Zavoda RS za šolstvo pri objavah področne skupine za svetovalno delo.

Značilnosti populacije

Uradni podatki o sistemiziranih delovnih mestih svetovalnih delavcev

Po podatkih Ministrstva RS za šolstvo in šport je bilo ob koncu šolskega leta 2006/07 v 450 osnovnih šolah sistemiziranih za polni delovni čas 469 svetovalnih delavcev na 171.358 učencev oz. en polno zaposleni svetovalni delavec na

približno 360 učencev. Natančnega števila vseh oseb, ki opravljajo svetovalno delo v osnovnih šolah, pa iz nam dostopnih podatkov ni bilo mogoče ugotoviti, ker bi morali uporabiti osebne podatke zaposlenih (ena oseba je npr. zaposlena na dveh ali treh šolah), tega pa pomen in namen raziskave ne upravičujeta.

V 142 srednjih šolah za mladino pa je bilo konec šolskega leta 2005/06 od skupaj 196 svetovalnih delavcev za polni delovni čas zaposlenih 168 svetovalnih delavcev ali približno en svetovalni delavec na približno 500 dijakov (97.885 dijakov).

Značilnosti respondentov

Na vprašalnik je skupaj odgovorilo 512 anketirancev, od tega skupaj 347 svetovalnih delavcev in 165 ravnateljev. To pomeni 63,33 % vseh svetovalnih delavcev iz osnovnih šol, 43,66 % svetovalnih delavcev iz srednjih šol, 28,89 % ravnateljev osnovnih šol in 24,65 % ravnateljev srednjih šol.

Med svetovalnimi delavci je bilo največ pedagogov (36,74 %), sledijo psihologi (28,28 %), socialni delavci (20,70 %), socialni pedagogi (8,45 %) in defektologi (5,8 %). Takšni deleži odgovarjajo tudi siceršnjim deležem posameznih profilov svetovalnih delavcev, kar lahko razberemo iz sicer neuradnih podatkov o članih študijskih skupinah svetovalnih delavcev, ki jih hrani ZRSŠ.

Število otrok/učencev/ dijakov	Svetovalni delavci – N	N %	Ravnatelji – N	N %
Do 400	211	61,70	96	58,90
Od 401 do 600	84	24,56	40	24,54
Od 601 do 800	31	9,06	17	10,43
Od 801 do 1000	13	3,80	9	5,52
Več kot 1001	3	0,88	1	0,61
Skupaj	342	100	163	100

Preglednica 1: Število otrok/učencev/dijakov na enega svetovalnega delavca

Vidimo, da je največji del svetovalnih delavcev (61,7 %) in ravnateljev (58,9 %) iz šol z do 400 učencev na enega svetovalnega delavca; kljub vsemu pa je skupaj kar 13,74 % svetovalnih delavcev in 16,56 % ravnateljev iz šol, kjer imajo več kot več kot 600 učencev na enega svetovalnega delavca. Čeprav gre za majhen delež, pa je vendarle zelo neugodno, da je na približno 5 % šol na enega svetovalnega delavca še zmeraj več kakor 800 učencev. Podrobnejši vpogled v podatke nam je pokazal, da gre v tem primeru za srednje šole.

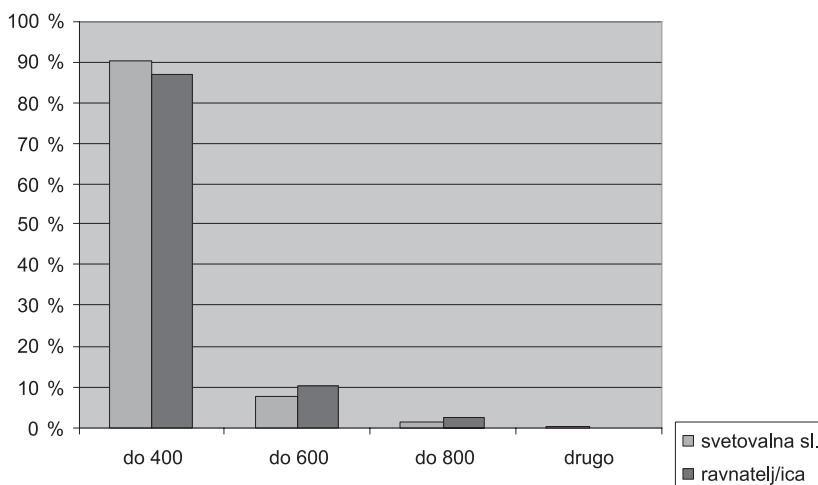
Razmere za delo svetovalnih služb in naloge

Katera je zgornja meja števila učencev na enega svetovalnega delavca?

Ugotavljali smo, kaj menijo svetovalni delavci in ravnatelji glede zgornje meje števila otrok/učencev/dijakov na enega svetovalnega delavca, ki po njihovi

vem mnenju dejansko še omogoča, da lahko svetovalni delavec svoje delo opravi v skladu z zapisanimi opredelitvami v programskih smernicah. Ugotovili smo, da so mnenja svetovalnih delavcev in ravnateljev zelo skladna. Daleč največ jih meni, da je zgornja meja 400 otrok na enega svetovalnega delavca. Tako meni 90,4 % svetovalnih delavcev in 87 % ravnateljev.

Odgovore prikazuje naslednji graf.



Graf 1: Zgornja meja učencev na enega svetovalnega delavca

Kateri so nujni kriteriji pri postavljanju normativov za zaposlitev svetovalnih delavcev s polno obveznostjo?

Ugotavljali smo, kateri so po mnenju ravnateljev in svetovalnih delavcev najpomembnejši trije kriteriji, ki bi nujno morali soditi v kriterije za oblikovanje normativov za zaposlitev svetovalnih delavcev.

Svetovalni delavci in ravnatelji na prva tri mesta postavljajo (od R1 do R3):

- R1 – število učencev/dijakov,
- R2 – število otrok z odločbami,
- R3 – organizacijo institucije (enovita ali z enotami, podružnicami, različni podsistemi).

Odgovori se ne razlikujejo niti ob upoštevanju števila otrok/učencev/dijakov na enega svetovalnega delavca.

Pri svetovalnih delavcih po rangih sledijo naslednji kriteriji:

- R4 – oddaljenost specializiranih ustanov,
- R5 – gospodarska razvitost oz. nerazvitost okolja in
- R6 – število identificiranih nadarjenih učencev.

Število identificiranih nadarjenih učencev na 4. mestu navajajo le psihologi, kar je zagotovo povezano z njihovimi nalogami v procesu identifikacije nadarjenih.

Pri ravnateljih po rangih sledijo:

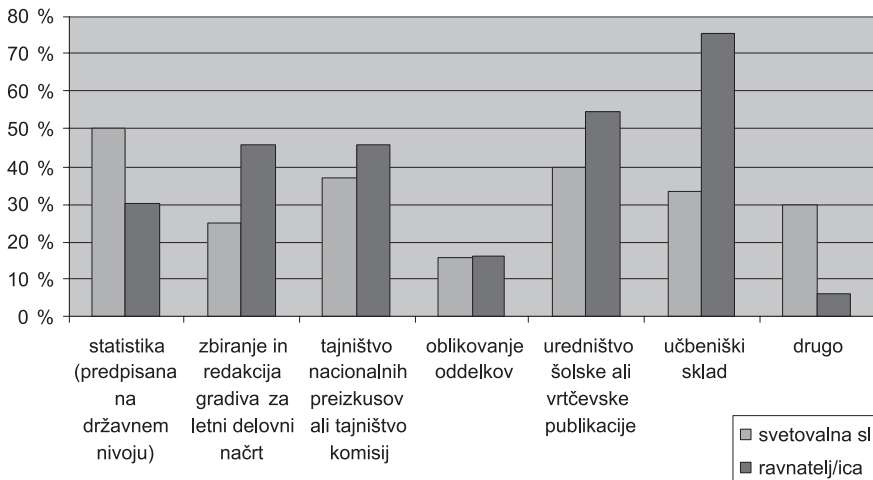
- R4 – gospodarska razvitost okolja,
- R5 – število identificiranih nadarjenih učencev,
- R6 – število strokovnih delavcev institucije ter
- R7 – oddaljenost specializiranih ustanov.

Skladnost med mnenji svetovalnih delavcev in ravnateljev je izjemno velika, zato bi navedene kriterije za oblikovanje normativov ustrezno ministrstvo moralo upoštevati. Mnenja tudi potrjujejo izjemno obremenjenost svetovalnih delavcev z delom za otroke z odločbami o usmeritvi v programe z dodatno strokovno pomočjo. Že prejšnje analize pa so pokazale (Škarič idr. 2004, 2005), da mnogi svetovalni delavci pogosto prevzemajo tudi tiste naloge razrednikov, ki jih določata 62. in 63. člen ZOFVI.

Katere administrativne naloge ne spadajo v delo svetovalne službe, pa jih svetovalni delavci opravljajo?

Ugotavljali smo, katere administrativne naloge po mnenju svetovalnih delavcev in ravnateljev ne spadajo v delo svetovalne službe, pa jih le-ti opravljajo.

Tukaj se mnenja svetovalnih delavcev in ravnateljev nekoliko bolj razhajajo, kakor vidimo v grafu 2.



Graf 2: Administrativne naloge, ki ne spadajo v delo svetovalne službe

Vidimo, da svetovalni delavci najpogosteje oz. na prvih treh mestih navajajo – šolsko statistiko, uredništvo šolskih publikacij in učbeniški sklad. Pri ravnateljih pa si sledijo učbeniški sklad, šolske publikacije ter na tretjem mestu tajništvo nacionalnih preizkusov.

Iz odgovorov je mogoče razbrati, da ravnatelji redkeje menijo, da med take naloge spada šolska statistika, svetovalni delavci pa, da učbeniški sklad. Ker pa

ravnatelji navajajo nasploh več takšnih nalog kot svetovalni delavci, je mogoče, da ti delavci manj kritično gledajo na nekatere naloge, ki jih dobivajo (npr. učbeniški sklad). Morda pa ravnatelji za nekatere druge (npr. šolska statistika) manj radi priznajo, da jih nalagajo svetovalnim delavcem. Nobena od naštetih nalog pa seveda ne spada v področje svetovalnega dela.

Kaj menijo svetovalni delavci in ravnatelji o ideji o delu svetovalnih delavcev v »centrih šol«?

Sledilo je vprašanje o tem, kaj menijo svetovalni delavci in ravnatelji o ideji, da bi se šola/vrtec povezal v center z drugimi ter kako bi to vplivalo na njihovo delo. Ponujenih je bilo nekaj zaprtih odgovorov in nekaj odgovorov, kjer so lahko pripisali pojasnila. Zaradi njihovega pomena tudi pojasnila prikazujemo v naslednjih preglednicah.

Prevzem področja	Svetovalna služba		Ravnatelj/ica	
	n	%	n	%
1. da, ker so zaposleni različni profili svetovalnih delavcev	60	17,5 %	45	28,7 %
2. da, eden bi lahko koordiniral posamezno področje	70	20,5 %	47	29,9 %
3. ne, ker so zaposleni enaki profili svetovalnih delavcev	61	17,8 %	22	14,0 %
4. ne, mislim, da so vrteci/šole preveč oddaljene druga od druge	69	20,2 %	26	16,6 %
5. ne, mislim, da so programi preveč različni	56	16,4 %	22	14,0 %
6. če bi jih bilo več v skupni svetovalni službi, bi moral biti en svetovalni delavec vodja službe	46	13,5 %	27	17,2 %
7. mislim, da bi morali kljub temu zaposliti vsaj še ... (pripišite profil svetovalnega delavca)	39	11,4 %	13	8,3 %
8. opisana rešitev se mi ne zdi primerna, ker ...	186	54,4 %	65	41,4 %
9. opisana rešitev se bi mi zdelo zelo koristna, ker ...	34	9,9 %	10	6,4 %
10. to bi bilo zelo neprimerno, ker ...	103	30,1 %	28	17,8 %
11. to bi bilo zelo koristno, vendar bi ...	33	9,6 %	11	7,0 %
Skupaj	342	100,0 %	157	100,0 %

Preglednica 2: Odgovori svetovalnih delavcev in ravnateljev na vprašanje: Če bi se vaša šola/vrtec povezal v center z drugimi, ali bi to omogočilo, da vsak svetovalni delavec prevzame katero posebno področje dela tudi na drugih?

Razlog	Svetovalna služba		Ravnatelj/ica	
	n	%	n	%
organizacijske težave	30	8,8 %	9	5,7 %
boljše delo (timi, pokritost z vsemi profili)	0	0,0 %	1	0,6 %
slabše delo (nepoznavanje problematike, težja dosegljiv svetovalni delavec, izničenje koncepta dela)	146	42,7 %	47	29,9 %
Skupaj	342	100,0 %	157	100,0 %

Preglednica 3: Pregled pojasnil k odgovoru 8: Opisana rešitev se mi ne zdi primerna, ker ...

Razlog	Svetovalna služba		Ravnatelj/ica	
	n	%	n	%
organizacijske težave	33	9,6 %	14	8,9 %
boljše delo (timi, pokritost z vsemi profili)	49	14,3 %	11	7,0 %
slabše delo (nepoznavanje problematike, težja dosegljiv svetovalni delavec, izničenje koncepta dela)	9	2,6 %	1	0,6 %
Skupaj	342	100,0 %	157	100,0 %

Preglednica 4: Pregled pojasnil k odgovoru 10: To bi bilo zelo neprimerno, ker ...

Razlog	Svetovalna služba		Ravnatelj/ica	
	n	%	n	%
»Izposoja« kadrov, ker imajo svetovalni delavci zelo različne naloge, dopolnjevanje kadrov – timi, večji učinek, manjša obremenitev	32	9,4 %	8	5,1 %
šole imajo različno število dijakov	1	0,3 %	1	0,6 %
Skupaj	342	100,0 %	157	100,0 %

Preglednica 5: Pregled pojasnil k odgovoru 9: Opisana rešitev se bi mi zdela zelo koristna, ker ...

Razlog	Svetovalna služba		Ravnatelj/ica	
	n	%	n	%
problem oddaljenosti, koordinacije, kakovosti dela	6	1,8 %	7	4,5 %
imajo šole dovolj svetovalnih delavcev	4	1,2 %	2	1,3 %
svetovalni delavec mora živeti s šolo; premalo poznajo učence in učitelje na drugih šolah	21	6,1 %	1	0,6 %
Skupaj	342	100,0 %	157	100,0 %

Preglednica 6: Pregled pojasnil k odgovoru 11: To bi bilo zelo koristno, vendar bi ...

Daleč najpogostejši je bil odgovor, tako svetovalnih delavcev kot ravnateljev, da se jim to ne zdi primerno. Tako meni 54 % svetovalnih delavcev in 41 % ravnateljev. Še jasneje negativen odgovor potrjujejo mnenja, da se jim rešitev zdi zelo neprimerna. Tako meni kar 30,1 % svetovalnih delavcev in 17,8 % ravnateljev. Sicer pa so, bolj kot drugi, temu naklonjeni ravnatelji velikih šol.

Spoznano dejstvo je nujno treba upoštevati pri načrtovanju sprememb. Če bi se torej zgodile, bi naleteli na odločen odpor, kar bi izjemno negativno vplivalo na vpeljevanje tovrstnih sprememb.

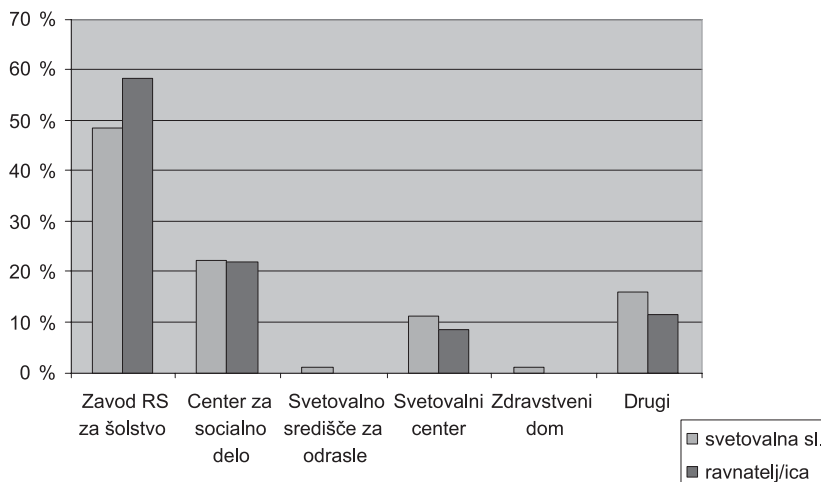
Kljub vsemu pa obstaja približno 20 % svetovalnih delavcev in nekoliko manj ravnateljev, ki pa se jim takšna rešitev zdi primerna ali celo zelo primerna. Te pa bi lahko pritegnili v razvojni projekt, kjer bi idejo in model empirično še temeljiteje preverili, npr. z akcijsko raziskavo.

Ali bi se v lokalnem okolju morale sistematično organizirati sodelovanje med svetovalci različnih institucij?

Sledilo je vprašanje o tem, ali bi se v občini (ali za bližnje občine) morala organizirati srečanja vseh strokovnjakov, ki dajejo svetovalno pomoč otrokom/učencem/dijakom in staršem?

Spodnji graf (graf 3) dobro ponazarja visoko podporo tej ideji. Tovrstno povezovanje podpira približno 80 % ravnateljev in svetovalnih delavcev. Največ svetovalnih delavcev in ravnateljev meni, da bi naj ta srečanja organiziral ZRSS (več kot 40 %) ali center za socialno delo. Glede na rezultat pa bi lahko posameznim okoljem predlagali, naj se sama odločijo glede tega, kdo bi mrežo koordiniral. Izbira bi lahko bila ZRSS, center za socialno delo ali svetovalni center. Ker pa je kar nekaj predlogov tudi za posamezne šole, bi tudi ta možnost lahko prišla v poštev. K organizaciji pa bi bilo smiselno pritegniti tudi občine.

Realizacija te pobude je zagotovo ena od prioritarnih nalog v okviru razvijanja delovanja svetovalnih služb. Prvo srečanje bi najlažje organiziral ZRSS.



Graf 3: Kdo naj bi koordiniral lokalno mrežo svetovalcev?

Vsebina dela svetovalnih služb

S katerimi problemi učencev/dijakov se v zadnjih letih najpogosteje srečujejo svetovalni delavci?

Naslednje vprašanje je bilo namenjeno ugotavljanju problemov, s katerimi se v zadnjih letih najpogosteje srečujejo svetovalni delavci na področju dela z otroki/učenci/dijaki.

Ugotavljamo, da svetovalni delavci menijo, da si po pogostosti sledijo:

R1 – vzgojni problemi, disciplina, nasilje,

R2 – učne težave,

R3 – OPP (otroci s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo).

Tudi ravnateljji na prvo mesto postavljajo vedenjske probleme, na drugo mesto pa otroke s posebnimi potrebami. Sledijo socialna oz. družinska problematika ter učne težave. Na četrto mesto pa tako svetovalni delavci kot ravnateljji postavljajo administrativno delo.

Rangi se nekoliko spremenijo, če analiziramo odgovore z vidika strokovnih profilov svetovalnih delavcev ter tudi, če vzamemo kot izhodišče primerjave število otrok/učencev/dijakov na enega svetovalnega delavca.

Medtem ko pedagogi, psihologi in socialni delavci na drugo mesto postavljajo učne težave, socialni pedagogi in defektologi sem umeščajo otroke s posebnimi potrebami. Po rangih sledijo pri pedagogih in psihologih naloge s področja dela z nadarjenimi ter poklicna orientacija. Zanimivo pa je, da slednjih nalog pri socialnih pedagogih in defektologih med aktualnimi problemi ne najdemo.

Pomembno je spoznanje, da so na šolah z več kot 600 učenci na enega svetovalnega delavca na prvem mestu problemi otrok s posebnimi potrebami, tem šele sledijo učne težave, na manjših šolah pa so v ospredju vzgojni problemi in tem sledita druga dva problema.

To lahko pomeni, da je na velikih šolah vprašanje vzgoje in discipline veliko bolj prepuščeno le razrednikom, saj je z otroki s posebnimi potrebami že toliko dela, da učenci s težavami vedenja ne pridejo na vrsto.

Pri ravnateljjih pa, glede na omenjena kriterija, razlik v zaporedju ni opaziti.

Ali lahko omenjeno dejstvo sprejmemo, ne da bi kritično ocenili kakovost izvajanja svetovalnega dela na »prevelikih« šolah? Vsekakor število otrok na enega svetovalnega delavca vpliva na to, s čim se le-ta prioritetno in največ časa ukvarja. To tudi govori v prid predlogu, da se pri sistemizaciji upošteva tako število vseh učencev kot tudi število učencev z odločbami (otroke s posebnimi potrebami).

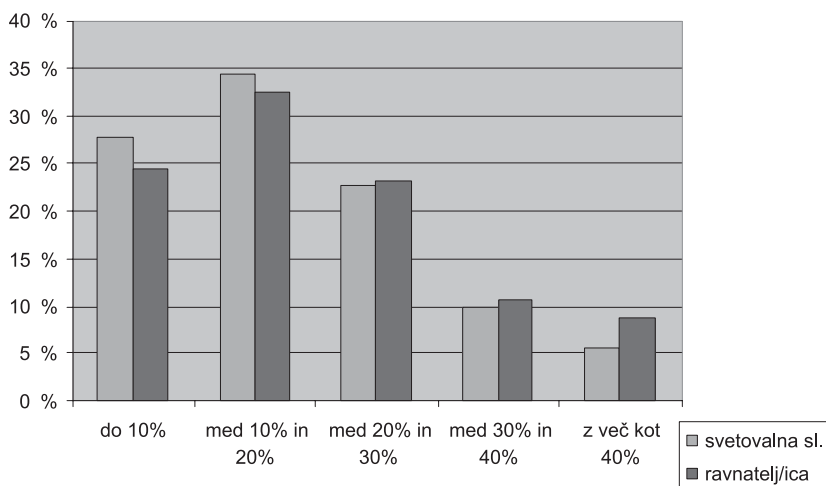
Kolikšen delež otrok/učencev/dijakov svetovalni delavci vključujejo v poglobljene individualne oblike pomoči?

Za časovno obremenjenost in kakovost dela svetovalnih delavcev je pomembna tudi oblika svetovanja. Zato smo svetovalne delavce in ravnateljje tudi vprašali, s kolikšnim deležem otrok/učencev/dijakov svetovalni delavci praviloma

vzpostavijo poglobljeni osebni stik (individualni svetovalni pogovor oz. obravnava; individualni projekt pomoči).

Odgovori med svetovalnimi delavci in ravnatelji so izjemno skladni. Odgovori in zaporedje veljajo tudi ob upoštevanju profilov svetovalnih delavcev ter ob upoštevanju števila otrok/učencev/dijakov na enega svetovalnega delavca.

Stanje ponazarja naslednji graf. Odgovori nam dajejo pomembno informacijo. Lahko nam pomagajo tudi razumeti, kako pomembno je število učencev za kakovost svetovalnega dela, saj lahko individualne obravnave (individualni projekti pomoči) na velikih šolah zavzamejo večino delovnega časa svetovalnega delavca.



Graf 4: Delež otrok / učencev / dijakov, vključenih v individualno obravnavo

Pri katerih strokovnih nalogah svetovalni delavci sodelujejo v timih z učitelji/vzgojitelji?

Naloga svetovalnih delavcev se v skladu s programskimi smernicami tesno prepletajo z nalogami učiteljev. Zato je bilo pomembno ugotoviti, katere so tri najpomembnejše strokovne naloge – problemi, pri katerih v zadnjih letih svetovalni delavci najintenzivneje sodelujejo s skupinami učiteljev (projektni timi, aktivni, učiteljski zbori).

Tako ravnatelji kot svetovalni delavci postavljajo na prvo mesto delo z otroki s posebnimi potrebami, na drugo uvajanje novosti, na tretje delo na konferencah, aktivnih ter administracijo. Učne težave in poklicna orientacija pridejo pri obeh podskupinah šele na četrto in peto mesto. Tudi drugi rangi se pokrivajo (preglednica 7).

Se pa rangi razlikujejo, če primerjamo odgovore po profilih svetovalnih delavcev in glede na število otrok/učencev/dijakov na enega svetovalnega delavca.

Psihologi na drugo mesto uvrščajo delo z nadarjenimi in šele na tretje

uvajanje novosti, pri socialnih delavcih je na drugem mestu administrativno delo v sodelovanju z učitelji (predpostavljamo, da gre za urejanje subvencij); to pa je pri defektologih celo na prvem mestu (gre za delo v povezavi z nalogami za otroke s posebnimi potrebami). Pri socialnih pedagogih pa izrazito prednjačijo naloge za te otroke in disciplinski problemi. Predpostavljamo, da svetovalni delavci v okvir administrativnega dela štejejo številna poročila, ki jih je v zvezi z otroki s posebnimi potrebami treba pripravljati. In svetovalni delavci marsikdaj prevzemajo tudi naloge razrednikov.

Strokovne naloge	Svetovalna služba		Ravnatelj/ica	
	n	%	n	%
administrativno delo (in delo z učitelji, konference, aktivni, razredniške naloge)	162	17,3 %	91	19,7 %
delo z nadarjenimi	105	11,2 %	53	11,4 %
disciplinski, vzgojni problemi	128	13,7 %	56	12,1 %
poklicno usmerjanje	40	4,3 %	17	3,7 %
otroci s posebnimi potrebami	255	27,2 %	113	24,4 %
učne težave	64	6,8 %	32	6,9 %
uvajanje novosti (devetletka, razvojni timi, IP ...)	183	19,5 %	101	21,8 %
Skupaj	937	100,0 %	463	100,0 %

Preglednica 7: Naloge, ki jih svetovalni delavci izvajajo skupaj s skupinami učiteljev

Zadovoljstvo svetovalnih delavcev s svojim položajem in s strokovno podporo ZRSŠ

Zadovoljstvo s svojim položajem oz. ali bi svetovalni delavci menjali službo?

Dosedanja proučevanja so nam pokazala, da so svetovalni delavci večinoma zadovoljni s svojim delom in položajem (Škarič idr. 2004, 2005). Vendar pa nas je tokrat zanimalo, kako trdna so njihova stališča. Zato smo postavili vprašanje: Ali bi, če bi mogel/a, zamenjal/a službo?

Ugotovitve se skladajo s prejšnjimi analizami. Večina svetovalnih delavcev ne bi zamenjala službe. Odprti odgovori pa nam kažejo, da gre za zelo pomembne razloge, kot so: veselje do tega dela, zadovoljnost s položajem, delom, odnosi itn.

Ravnatelji pa pogosteje kot svetovalni delavci menijo (tako jih meni 50 %), da bi svetovalni delavci zamenjali službo, če bi imeli možnost. Ocenjujemo, da ravnatelji morda še bolj kot ti delavci čutijo težavnost svetovalnega dela. Vendar pa, ker svetovalne delavce to delo veseli in jih izpolnjuje, kljub vsemu ostajajo. Vsekakor pa je pomembno podrobneje proučiti tudi razloge tistih 26 % svetovalnih delavcev, ki pa bi to naredili. *Velika večina teh govori o preobremenjenosti, izgorelosti ter stalnem strahu pred izgubo polne zaposlitve.*

Vsekakor se prav pri njih kaže nujnost možnosti vključitve v supervizijo ter

potreba po več podpore in pomoči tudi pri organizaciji in načrtovanju njihovega dela. Prav tako pa je na državni ravni nujno treba zmanjšati stalno bojazen pred izgubo polne zaposlitve.

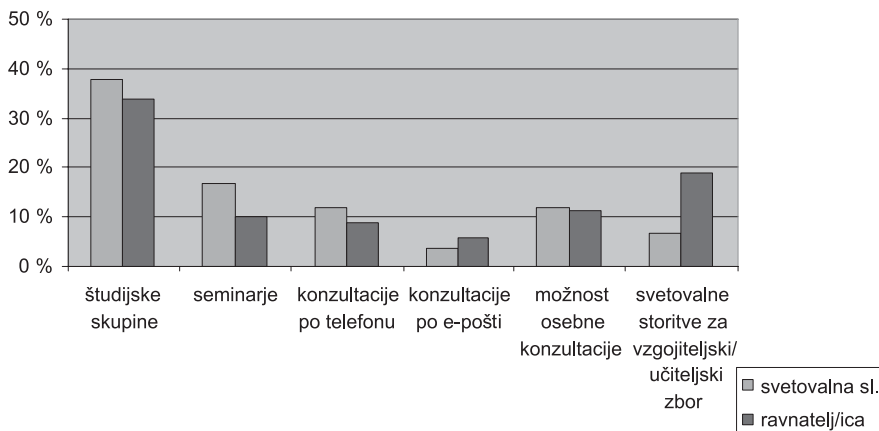
Posebej pa se je problem pokazal pri socialnih pedagogih. Oni bi tudi najpogosteje menjali službo, če bi imeli možnost. Podrobneje bo treba proučiti, zakaj se oni počutijo najslabše. Zanimivo namreč je, da se defektologi, ki so enako »nov profil« v okviru svetovalne službe (ta dva profila spadata med svetovalne delavce šele od leta 1996), počutijo od vseh svetovalnih delavcev najbolje. Menimo, da morda zato, ker večinoma opravljajo naloge dodatne strokovne pomoči, ki jih opredeljuje zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, torej poučujejo in ne opravljajo toliko svetovalnega dela.

Strokovna podpora ZRSS oz. kaj bi od ponujenih oblik podpore najbolj pogrešali?

Sledilo je vprašanje o tem, kaj menijo o pomenu strokovne podpore ZRSS oz. katero obliko strokovne podpore ZRSS bi najbolj pogrešali. Tako svetovalni delavci kot ravnatelji na prvem mestu navajajo študijske skupine. Pri svetovalnih delavcih sledijo seminarji in osebne konzultacije, pri ravnateljih pa svetovalne storitve za učiteljske zbornice in nato možnost osebne konzultacije. Predpostavljamo, da je takšno videnje ravnateljev posledica nove kulture šole, ki skupno učenje učiteljev razume kot pogoj za kakovosten notranji razvoj šole. To je vsekakor dober rezultat večletnih prizadevanj ZRSS, da svoje delovanje postavi na sodobna spoznanja o pomenu šole kot učeče se skupnosti za vsako uvajanje novosti.

Manjše razlike se pojavljajo med ravnatelji nekdanjimi učitelji in ravnatelji nekdanjimi svetovalnimi delavci. Slednji bi manj pogrešali seminarje ZRSS, bolj pa osebne konzultacije po telefonu in svetovalne storitve za učiteljske zbornice. Tudi to je za ZRSS zelo pomembna informacija.

Naslednji grafični prikaz ponazarja zbrane odgovore.



Graf 5: Kaj bi od ponudbe ZRSS najbolj pogrešali?

Vloga svetovalnih delavcev v razvojno-proučevalnem delu šole / vrtca

Ali svetovalni delavci s svojim delom pomembno prispevajo k razvojno-proučevalnemu delu šole/vrtca?

Vse dosedanje analize kažejo, da svetovalni delavci menijo, da med nalogami, predvidenimi v programskih smernicah, zapostavljajo razvojno-proučevalno delo, in to na račun dejavnosti pomoči (Škarič idr. 2004, 2005).

V tej analizi postavljeno vprašanje o tem, ali po njihovem mnenju s svojim specifičnim strokovnim znanjem oz. kompetencami pomembno prispevajo k razvojno-proučevalnemu delu v vrtcu oz. šoli, pa kaže, da je kar 63 % ravnateljev o tem prepričanih, medtem ko tako meni le 39,4 % svetovalnih delavcev. Približno enak delež obojih (okoli 30 %) pa meni, da za to delo svetovalni delavci nimajo časa. Odgovori se ne razlikujejo, tudi če upoštevamo število otrok na enega svetovalnega delavca. Je pa zanimivo in tudi strokovno logično, da je za tovrstno delo največ nujnosti na velikih šolah, z več kot 800 otrok na svetovalnega delavca. Na velikih šolah uspešnega dela svetovalne službe ni mogoče snovati na individualnem pristopu.

Najmanj časa namenjajo temu delu psihologi in socialni pedagogi, največ pa defektologi. Morda defektologi sem štejejo čas za študije primerov in za analize dela z otroki s posebnimi potrebami, drugi svetovalni delavci pa ne. To se v okviru dela z otroki s posebnimi potrebami morda tudi dovolj jasno pričakuje.

Nihče od ravnateljev pa se ni odločil za odgovor, da tega dela od svetovalnih delavcev ne pričakuje. Je pa takšnih odgovorov med svetovalnimi delavci kar 11,8 %. Menimo, da je ugotovljeni delež takšen, da to pomeni, da svetovalni delavci razvojno-proučevalnega dela ne smejo zanemarjati, če želijo zadostiti pričakovanjem in potrebam šol. Vendar pa nas lahko skrbi dejstvo, da slaba tretjina tako svetovalnih delavcev kot ravnateljev meni, da za te naloge svetovalni delavci nimajo časa.

Očitno je, da bo na ravni šolskega sistema treba presoditi, ali ni razvojno-svetovalno delo, za katero so svetovalni delavci usposobljeni, v resnici tako pomembna prednost naše svetovalne službe (v primerjavi z službami v drugih državah), da ga je, še posebno razmerah vse večje avtonomije šole in poudarjenega pomena notranjega razvoja šole, treba najprej bistveno razbremeniti administrativnih nalog, ki ne spadajo v njegovo področje dela, in tako svetovalnim delavcem omogočiti, da s svojim specifičnim strokovnim znanjem v resnici bistveno prispevajo k celostnemu notranjemu razvoju šol. Izvajanje teh nalog pa vsi sodobni šolski sistemi tudi pričakujejo (Bezić 2002). Resnici na ljubo to od svetovalnih delavcev zahteva že 67. člen ZOFVI, vendar se tega očitno (čeprav z razlogom) ne držijo.

Na podlagi analize odgovorov na vprašanje o tem, na kakšen način razvojno-proučevalne naloge izvajajo, smo ugotovili da jih izvajajo tako samostojno kot skupaj z drugimi člani svetovalne službe, z učitelji, vodstvom in zunanji ustanovami.

Zanimivo pa je, da 10 % ravnateljev sploh ne ve, ali je svetovalni delavec v prejšnjem letu kakšno analizo sploh opravil. Med njimi ni ravnateljev nekdanjih

svetovalnih delavcev. Ti tudi menijo (77 %), da lahko svetovalni delavci uspešno razvojno-proučevalno delajo. Morda pa jim oni, zaradi globljega poznavanja specifičnega znanja svetovalnih delavcev, dajejo tudi več spodbud in podpore pri tem delu.

V analizi smo zbrali tudi vsebine razvojno-proučevalnih nalog. Gre za stotine naslovov različnih analiz ter mikroraziskav, ki zadevajo vsa področja delovanja šole. Ugotavljali smo pogostost nalog posameznega področja dela svetovalnih delavcev. Največ jih je bilo s področja učenja in poučevanja in s področja vzgoje, discipline, kulture in klime šole.

Sklepne ugotovitve in predlogi za izboljševanje razmer

Na podlagi analize smo prišli do naslednjih bistvenih ugotovitev:

1. Glede na delež respondentov od celotne populacije lahko ugotovitve analize sprejmemo kot zanesljive in veljavne za celotno populacijo.
2. Velika večina tako svetovalnih delavcev kot ravnateljev podpira normativ za zaposlitev svetovalnih delavcev, ki omogoča zaposlitev enega svetovalnega delavca za največ 400 otrok/učencev/dijakov. To je po mnenju svetovalnih delavcev in ravnateljev tista meja, ki še omogoča kakovostno uresničevanje v Programskih smernicah zapisanega poslanstva in predvidenih nalog svetovalne službe.
3. Pri oblikovanju kriterijev za prilagajanje normativov je po mnenju svetovalnih delavcev in ravnateljev nujno upoštevati specifične, in sicer po naslednjem vrstnem redu: število otrok/učencev, število otrok/učencev z odločbami, organizacijske značilnosti šole, oddaljenost šole od specializiranih svetovalnih ustanov in gospodarsko razvitost okolja.
4. Niti ravnatelji niti svetovalni delavci ne podpirajo ideje o povezovanju šol na način, da bi svetovalni delavci zaradi svojega strokovnega profila specifično strokovno delo opravljali še za drugo šolo. Trenutno je smiselna le razvojna naloga, v kateri bi sodelovale šole prostovoljno. Šol, ki bi bile pripravljene sodelovati, je največ 20 % (torej približno 90 osnovnih in srednjih šol).
5. Jasno se je pokazala potreba po tem, da se enkrat ali dvakrat na leto organizira srečanja vseh nosilcev svetovalnih dejavnosti v neki občini ali za bližnje občine. Takšna srečanja naj koordinira ZRSŠ ali druga soglasno izbrana ustanova v določenem okolju.
6. Svetovalni delavci v zadnjih letih (od leta 2000) veliko svojega časa namenjajo predvsem za delo z učenci z vedenjskimi in vzgojnimi težavami, z učenci z učnimi težavami ter za delo z učenci, ki imajo odločbe o usmeritvi (otroci s posebnimi potrebami). Individualne obravnave oz. individualni projekti pomoči še zmeraj zavzemajo velik del delovnega časa svetovalnih delavcev, saj jih po presoji svetovalnih delavcev in ravnateljev potrebuje od 10 % do 30 % otrok/učencev/dijakov. To ima lahko še posebno negativne vplive na uresničevanje prožnega ravnotežja med temeljnimi dejavnostmi svetovalne službe ter na obremenjenost svetovalnih delavcev na velikih

šolah (z več kot 600 učencev na enega svetovalnega delavca). Tam se največ časa namenja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

7. S skupinami učiteljev sodelujejo svetovalni delavci največ zaradi otrok s posebnimi potrebami, pri uvajanju novosti in pri razredniških nalogah, v aktivih in administrativnih nalogah. Po profilih se vrstni red nekoliko razlikuje. Psihologi sodelujejo z učitelji največ zaradi otrok s posebnimi potrebami in nadarjenih učencev. Zanimivo je, da se na zadnjih mestih sodelovanja svetovalnih delavcev s skupinami učiteljev pojavljajo učne težave in poklicna orientacija. To spoznanje lahko pomeni tudi, da se obe nalogi izvajata nepovezano z učitelji, kar pa lahko povzroča neučinkovitost in neuspešnost prizadevanj svetovalnih delavcev. Prav za ti dve področji smo že doslej organizirali zelo veliko strokovnih usposabljanj (Bezić 2007), vendar pa bo nujno tudi med učitelji ozavestiti pomen oblikovanja ključnih kompetenc učenje učenja ter načrtovanja in vodenja kariere kot integralnega dela pouka vsakega predmeta oz. področja.
8. Kar zadeva strokovno podporo ZRSŠ, bi svetovalni delavci in ravnatelji najbolj pogrešali študijske skupine ZRSŠ, oboji tudi individualne konzultacije po telefonu in osebne konzultacije. Medtem ko naj bi svetovalni delavci nato bolj pogrešali seminarje, pa bi ravnatelji svetovalne storitve in tematske konference za učiteljske zbore. Očitno je, da mora ZRSŠ tovrstno podporo šolam dajati in razvijati naprej;
9. Del svetovalnih delavcev, predvsem zaradi pomanjkanja časa, ne izvaja razvojno-proučevalnega dela, čeprav ravnatelji (še bolj kot oni sami) zaupajo v njihove tovrstne zmožnosti. Njihovo razvojno-proučevalno delo poteka samostojno ali skupaj z notranjimi ali zunanji strokovnjaki. Je raznoliko in zelo obsežno ter usmerjeno predvsem na področje učenja in poučevanja ter šolskega reda, vzgoje in kulture.
10. Kljub veliki obremenjenosti tri četrtine svetovalnih delavcev ne bi zamenjalo službe, tudi če bi jo mogli, ker to delo dojemajo kot svojo poslanstvo. Vsekakor pa je treba skrbno preveriti, katere so največje prepreke za njihovo zadovoljstvo (še predvsem pri socialnih pedagogih), in jim s podporo (supervizijske skupine, osebne konzultacije, mentorstva) ter iskanjem boljših sistemskih rešitev pomagati izboljševati razmere za delo. Predvsem pa je treba na vseh nivojih opozarjati na to, da nekatere administrativne ali druge, čeprav strokovne službe ne smejo preprečevati uresničevanja strokovnih usmeritev in poslanstva svetovalne službe. Na podlagi ugotovitev predlagamo naslednje dejavnosti ZRSŠ in drugih ustanov. Nujno bi bilo:
 - uveljaviti normativ tako, da bo veljalo, da na enega svetovalnega delavca ne pride več kot 400 učencev; pri sistemizaciji delovnega mesta pa je treba upoštevati tudi specifične, ki so jih v tej raziskavi izpostavili svetovalni delavci in ravnatelji;
 - seznaniti ravnatelje s posledicami preobremenitev svetovalnih delavcev z administrativnim in drugim delom, ki ne spada v področje dejavnosti in ni del poslanstva svetovalne službe. Jasno določiti obvezno dokumentacijo za svetovalne službe;

- v letu 2008/09 razpisati razvojni projekt za preizkus modela skupnega delovanja svetovalnih delavcev različnih šol;
- okrepiti skupinske oblike dela svetovalnih delavcev z učenci in učitelji. Okrepiti sodelovanje na področju učenja učenja in poklicne oz. karijerne orientacije;
- naprej razvijati delo študijskih skupin, seminarje, še okrepiti možnost svetovanja pa telefonu, elektronski pošti ter možnost osebnega svetovanja;
- organizirati srečanja svetovalnih delavcev v lokalnih okoljih z drugimi nosilci svetovalnih dejavnosti; iniciativo pričakujejo svetovalni delavci od ZRSŠ;
- skrbno proučiti razloge za slabo počutje socialnih pedagogov v šolah;
- spodbuditi Ministrstvo za šolstvo in šport, da upošteva rezultate te analize pri načrtovanju nadaljnega razvoja sistema zaposlovanja ter pri razvijanju zakonskih in podzakonskih aktov.

Literatura

- Bezić, T. (2002). Primerjalna analiza konceptov razvojnega in svetovalnega dela v osnovnem šolstvu : magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bezić, T. (2007). Svetovalna služba sedem let po sprejemu Programskih smernic za njeno delo. Šolsko svetovalno delo, letn. XII, št. 1–2.
- Informiranje in svetovanje za vseživljenjsko učenje in razvoj kariere v Sloveniji (2006): stanje in perspektive. Zbornik (ur. Vilič Klenovšek, T.). Ljubljana: ACS
- Programske smernice za delo svetovalne službe (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Nacionalna kurikularna komisija: <http://www.mss.edus.si/šolstvo/svetovalna> (marec 2008).
- Škarič, J. idr. (2005). Poročilo o spremljanju uresničevanja Programskih smernic za svetovalno službo v osnovni šoli, šolsko leto 2004/2005. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (arhiv ZRSŠ).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), Ur. l. RS št. 16/2007.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn) – Ur. l. RS št. 81/2006.
- Zakon o gimnazijah (ZGim) – (Ur. l. RS št. 1/2007.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI) – Uradni list RS št. 79/2006.

BEZIĆ, Tanja, M.A.

THE DEVELOPMENT AND THE OBSERVATION OF THE OPERATING OF THE COUNSELLING SERVICES' NET

Abstract: In the article, we present the results of the analysis carried out in 2007, in the frame of the project The Development and the observation of the operating of the counselling services' net. We analysed the situation referring to employed counsellors in kindergartens, primary and secondary schools, as well as counsellors' and headmasters' opinions (primary schools, primary schools with kindergarten departments and secondary schools) about circumstances of counselling work. On the basis of findings, we suggest some systemic and organisational solutions, which might contribute to the modernisation of counselling services' work and to the modernisation of their net's operating. The analysis showed that besides suitable circumstances for qualitative counselling services, it is equally important to take into account not only the number of pupils and students, but also the contents of tasks, defined with law and conceptual documents, as well as their extent. Although the number of pupils and students in Slovene schools is decreasing, this does not mean that Slovene schools could do with fewer counsellors. Even an inconsiderate organisational change in the operating of these services could cause unpredictable consequences. This does not mean that we can consent to the existing state uncritically. It only means that every change of operating has to be always evaluated, mostly from the point of view of pupil's and student's advantages, but also from the point of view of the interior developmental power of a kindergarten and a school respectively.

Keywords: counselling in primary and secondary school, employment norms, counselling services' activities, administrative work in counselling, counsellors' co-operation with teachers, pre-school teachers and schools, connections within local environment.

II. Petje naj pospešuje nacionalno odgojo!

»Umetnost združuje.«

Odredba ministrstva prosvete z dne 18. aprila 1921 naroča posebna predavanja iz domače zgodovine in domačega zemlje-pisja v službi nacionalne odgoje. Med drugim se tam omenja: »Mali narodi se ne morejo ponašati z materijelnimi dobrinami; vzdržati jih more le idealizem, vera v svojo notranjo silo, ki korenini v najplodovitejši grudi duševnih vrednost. Le tu more črpati zlasti mali narod tisto odporno silo, ki je vedno zmožna, da odbija uničujoče valovanje sosednih močnejših narodov. Tukaj pa bi bilo dostaviti, da več kakor vsaka beseda more doseči umetnost in predvsem muzikalna umetnost, ki vpliva neposredno na čustveno razpoloženje.

In baš v tem korenini i nacionalna vzgoja. Muzikalna umetnost je torej zmožna, da nas zbližuje, odstranjuje neenakosti dosedanjega kulturnega razvoja, ter goji smisel za celokupnost. Hrvatska in srbska narodna pesem inata torej zraven naše slovenske pesmi upravičeno mesto v osnovni šoli. Pod vplivom teh pesmi se bode razvijalo pri naši mladini umevanje za pristno slovansko glasbo; kajti dognano je, da se je slovanski značaj pri naših slovenskih narodnih pesmih poizgubil pod vplivi sosednih muzikalno-kulturnih činiteljev. V muzikalnem oziru je pač hodilo vsako naših treh plemen svojo posebno razvojno pot in baš to dejstvo tudi pripomore, da se misel političnega združenja pri širjih masah tako počasi razvija; kajti na prosvetnem, osobito pa na muzikalnem polju, nismo imeli doslej prav nikakega stika. Politični napredek pa je mogoč le na podlagi skupnega narodnega kulturnega napredka.

Dr. Tina Vršnik

Šolska svetovalna služba v osnovnih šolah: vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dodatni strokovni pomoči

Povzetek: Cilj prispevka je s pomočjo empiričnih podatkov predstaviti vlogo šolske svetovalne službe v osnovnih šolah v Sloveniji. Pri tem se teoretsko opira na Programske smernice, ki so bile predstavljene leta 1999, in na teoretična in empirična izhodišča relevantne strokovne literature. Bolj specifično se članek ukvarja s kadrovsko problematiko šolske svetovalne službe, njenimi nalogami in odgovornostmi v šolah ter navsezadnje z avtonomijo šolske svetovalne službe. Sklepi temeljijo na empiričnih podatkih, pridobljenih z anketnim vprašalnikom za svetovalne službe, ki je bil apliciran na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnih šol. Rezultati kažejo enakomerno razporejenost strokovnega osebja v šolski svetovalni službi v osnovnih šolah v Sloveniji in na majhno povezanost velikosti šole s številom svetovalnih delavcev. Med delovnimi nalogami po naših podatkih izstopa delo s starši in zunanjimi strokovnjaki ter administrativno delo. Po stopnji odgovornosti pa so svetovalne službe največ vključene v delo z otroki s posebnimi potrebami in razreševanje disciplinskih težav. Rezultati kažejo tudi na nekatere pomanjkljivosti izvajanja dodatne strokovne pomoči in pozitiven premik v obravnavi nadarjenih učencev. Članek poleg svoje empirične vrednosti pomeni tudi podlago za nadaljnje raziskovanje zapletenih odnosov znotraj šol, v katere je kot ključni dejavnik vključena svetovalna služba.

Ključne besede: svetovalna služba, delovne naloge, vloga svetovalne službe, osnovna šola.

UDK: 38.048.2

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Tina Vršnik, Pedagoški inštitut, Ljubljana; e-naslov: tina.vrsnik@pei.si

Uvod

Temeljna doktrina, iz katere izhaja delo šolske svetovalne službe, je skrb za osebni razvoj otrok in mladostnikov (Programske smernice 1999). Temeljni vzgojno-izobraževalni cilj šole in v tem okviru tudi cilj šolske svetovalne službe je optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialni in kulturni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo. Svetovalna služba pri tem pomaga in sodeluje s poglobitnim namenom, da bi bili vsi posamezni udeleženci v šoli čim uspešnejši pri uresničevanju temeljnega vzgojno-izobraževalnega cilja. Njena osrednja naloga je, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja prek svetovalnega odnosa in strokovno avtonomno vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oziroma šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v vrtcu oziroma šoli in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami. Svetovalna služba v vrtcu oziroma šoli je potemtakem strokovna sodelavka, ne pa strokovni servis ustanove. (Programske smernice 1999, str. 5) Njene temeljne funkcije, ki so opredeljene v Programskih smernicah (1999), so svetovanje, posvetovanje in koordinacija. Podrobneje so to dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Uspešno delovanje svetovalne službe in sodelovanje z drugimi šolskimi službami, učitelji in učenci je mogoče le, če je svetovalna služba del šolskega sistema, prisotna v šoli in deluje znotraj nje.

Podobne funkcije so predstavljene tudi v Ameriškem nacionalnem programu smernic za programe šolske svetovalne službe (Chata in Loesch 2007). Te funkcije so šolska podpora učnemu načrtu, individualno načrtovanje izobraževanja učencev in dajanje podpore. Pri tem ameriški sistem poudarja, da sta za izpolnjevanje teh funkcij ključna podpora in razumevanje ravnatelja, kar sodi že na področje avtonomije šolske svetovalne službe.

Ena izmed najpomembnejših nalog šolske svetovalne službe je nedvomno podpora pri izobraževanju, to je pomoč vsem udeležencem v izobraževalnem procesu pri doseganju optimalnih rezultatov (Fitch 2004). V okviru kohezivnega delovanja svetovalne službe znotraj šole je delo svetovalne službe povezano tudi z akademsko uspešnostjo učencev, ki obiskujejo neko šolo. Raziskave namreč

kažejo, da dosegajo na tistih šolah, katerih svetovalne službe več časa posvetijo načrtovanju svojega dela (poudarek je na evalvaciji lastnega dela ter vnašanju sprememb na podlagi raziskav ter lastnih izkušenj), učenci povprečno boljše dosežke (Fitch 2004).

V skladu s Programskimi smernicami (1999) delo šolske svetovalne službe obsega delo z učenci, učitelji, s starši, delo z vodstvom šole in zunanjimi institucijami. Delo z učenci je lahko individualno ali skupinsko, vezano na preventivno dejavnost ali na intervencije. Delo z učitelji je prav tako lahko individualno ali skupinsko. Poudarek je na posvetovalnem delu z namenom preventive ali intervencije, skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije dela v šoli. Empirične raziskave kažejo, da se 34,7 % učiteljev obrača po pomoč k svetovalnim delavcem zaradi oblikovanja (izboljšanja) splošne podobe in klime. Večina (75,1 %) svetovalnih delavcev na drugi strani pravi, da jim je velika večina učiteljev še najhvaležnejša, če jim pomagajo pri reševanju učnih in disciplinskih problemov v razredu. (Resman 1997) Poudarek pri delu s starši je na posvetovalnem delu s ciljem preventive ali intervencije in načrtovanja, pomembnega za šolsko delo. Svetovalni delavec sodeluje z vodstvom največkrat z namenom proučevanja učnih in vzgojnih procesov v sistemu konkretne šole, z namenom načrtnega poseganja v te procese. Delo z zunanjimi ustanovami pa zajema delo z vrtci, drugimi osnovnimi in srednjimi šolami, s svetovalnimi centri, zdravstvenimi ustanovami in organizacijami, z zavodom za zaposlovanje, centri za socialno delo idr.

Če pogledamo razvoj šolske svetovalne službe, vidimo, da se je v svetu razvijala na različnih zgodovinskih temeljih. Najbolj se je njen razvoj opiral na razvoj pedagogike, socialnega dela, kognitivne psihologije, psihometrije in poklicnega usmerjanja (Lambie in Williamson 2004). Začetke na področju svetovalne dejavnosti pripisujemo v štiridesetih letih 20. stoletja objavi Rogersove knjige Svetovanje in psihoterapija: novi koncepti in prakse. (Rogers 1942, po Lambie & Williamson 2004) Na splošno je razvoj šolske svetovalne službe v svetu v vsakem desetletju prinesel nove smernice. Tako se je na začetku dvajsetega stoletja delo šolske svetovalne službe osredotočalo predvsem na poklicno usmerjanje, ocenjevanje in usmerjanje učencev. Zatem se je v sredini stoletja naštetemu pridružilo še osebno svetovanje s poudarkom na učenčevem celotnem razvoju. Proti koncu stoletja pa sta bila v delo šolske svetovalne službe vključena še delo z učenci s posebnimi potrebami in koordinacija različnih dejavnosti. Delovne naloge šolske svetovalne službe so se tako sčasoma oblikovale po sistemu seštevanja, in ne nadomeščanja (Lambie in Williamson 2004). Tak sistem oblikovanja delovnega mesta lahko vodi do določitve prevelikega števila delovnih nalog in navsezadnje v sindrom izgorelosti (Maslach in Jackson 1981).

Formalne začetke svetovalnega dela v slovenskih osnovnih šolah zasledimo konec petdesetih let oz. začetek šestdesetih let prejšnjega stoletja – podatki o prvem formalno zaposlenem šolskem psihologu v osnovni šoli segajo v leto 1959, podatki o prvem socialnem delavcu zaposlenem v osnovni šoli, pa so iz leta 1962 (Pediček 1972). Doktrino svetovalnega dela v osnovnih šolah je pri nas zastavil Pediček v svoji doktorski disertaciji leta 1967. Razvoj svetovalne službe, katere doktrine veljajo še danes, lahko tako postavimo v drugo polovico šestdesetih let.

Različne države v različni meri in na različne načine, v skladu s svojo družbeno-politično ureditvijo in na podlagi lastnih kulturnih, zgodovinskih ter socialno-ekonomskih posebnosti skrbijo za zadovoljevanje potreb otrok in mladostnikov po posebni pomoči v osebnem, socialnem in poklicnem razvoju, še posebno, kadar se pojavijo v njem težave ali večje posebnosti. (Bezić 1999 str. 23) V tem okviru se kakovost vsakega nacionalnega kurikula ocenjuje tudi po tem, koliko pozornosti namenja otrokovi osebni rasti in socialnemu razvoju. (Resman 1997, str. 121) Prav zato šola tistih vprašanj dela, ki presegajo pouk, učni proces in učni uspeh, ne bi smela prepuščati samo domu, družini in ulici. Vsaka šola bi morala postaviti program, iz katerega bo razvidna zavestna, namerna skrb za različne ravni razvoja otroka s cilji, načini in potmi uresničevanja tega razvoja vred. Tovrstno načrtovanje šolskega dela bi moralo postati sestavni del šolskega kurikula (Resman 1997, str. 122) ali v okvirih trenutne perspektive sestavni del in eden od najpomembnejših delov vzgojnega načrta šole.

Metoda

Namen

Namen prispevka je podrobneje analizirati delo šolske svetovalne službe v osnovnih šolah v Sloveniji. Specifični cilji prispevka:

- analizirati kadrovsko strukturo šolske svetovalne službe (v nadaljevanju ŠSS);
- analizirati avtonomnost ŠSS znotraj šole;
- analizirati delovne naloge ŠSS;
- analizirati vlogo ŠSS pri posameznih dejavnostih šole in njeno vključenost v te dejavnosti (odgovornost, časovna zahtevnost dela pri posamezni dejavnosti);
- analizirati izvajanje dodatne strokovne pomoči, ki jo daje ŠSS;
- analizirati delo ŠSS z nadarjenimi učenci.

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 84 svetovalnih delavcev osnovnih šol v Sloveniji. K sodelovanju smo povabili 148 šol, ki so sodelovale v Mednarodni raziskavi trendov znanja matematike in naravoslovja TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2007. Kot že rečeno, se je na povabilo odzvalo 84 šol. TIMSS se izvaja v sklopu Mednarodne zveze za proučevanje učinkov izobraževanja IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (Japelj Pavešić idr. 2005). Vzorčenje je bilo usklajeno z mednarodnimi standardi in je potekalo stratificirano, pri čemer so bile kot stratumi določene regije Slovenije. Znotraj regij je potekalo naključno izbiranje šol.

Vprašalnik

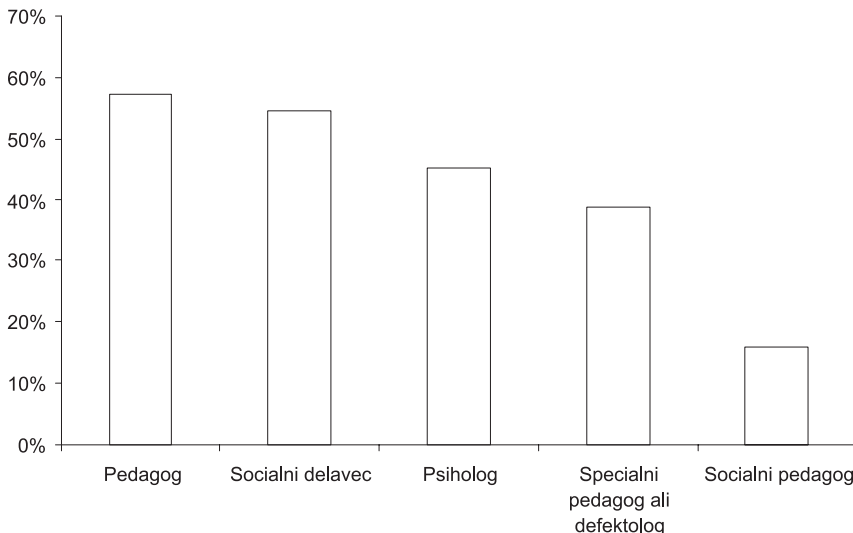
Vprašalnik za svetovalno službo je bil razvit posebej za namene raziskave in zajema naslednja področja dela šolske svetovalne službe: (a) kadrovska struktura ŠSS, (b) delovne naloge ŠSS, (c) vloga ŠSS na šoli, (č) dajanje dodatne strokovne pomoči in (d) delo z nadarjenimi učenci. Vsako področje obsega več postavk vprašalnika.

Obdelava podatkov

Podatki so bili obdelani s statističnim paketom SPSS. Na podatkih so bile opravljene osnovne statistične analize in analiza poglavitnih komponent.

Rezultati in razprava

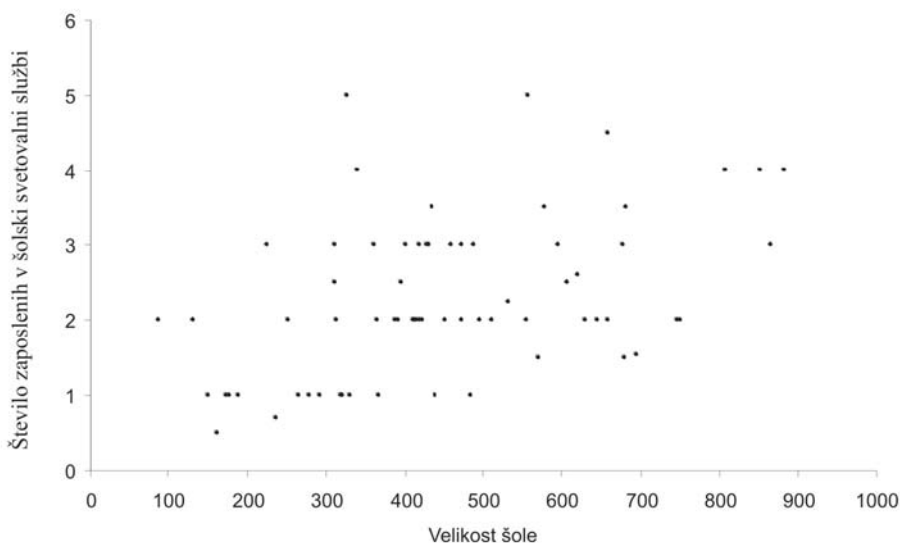
Kadrovska struktura šolske svetovalne službe v osnovni šoli in zaznana avtonomnost dela



Slika 1: Odstotek šol, ki imajo zaposleno določeno strokovno osebje v šolski svetovalni službi

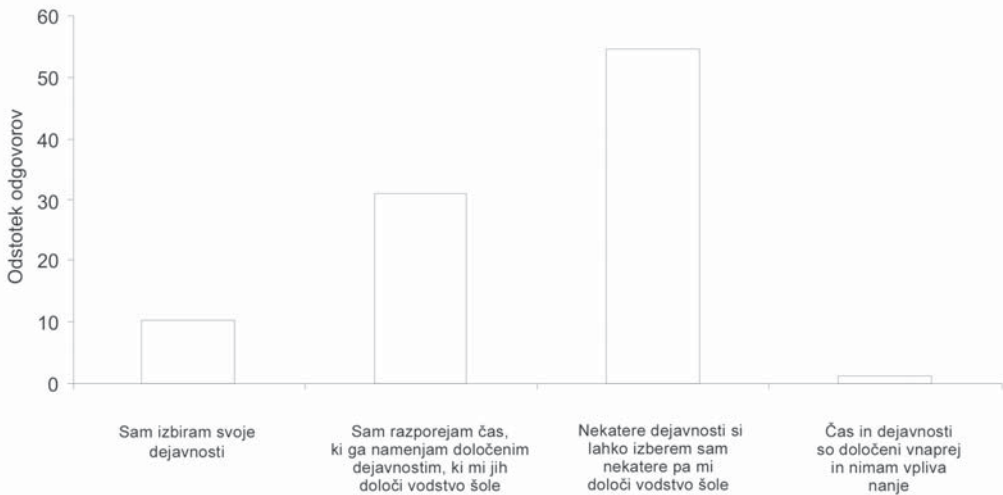
V Sloveniji je danes zaposlenih okoli 800 svetovalnih delavcev različnih profilov (Programske smernice 2007), ki so zajeti tudi v naši raziskavi. Podatki, pridobljeni s pomočjo anketnega vprašalnika, kažejo, da v osnovnih šolah v šolskih svetovalnih službah kadrovsko prevladujejo pedagogi, ki jim sledijo socialni delavci in psihologi. Ali povedano drugače – 58 % osnovnih šol, vključenih v raziskavo, ima v svetovalni službi zaposlene pedagoge, 55 % šol ima zaposlene

socialne delavce, le 15 % šol pa v svetovalni službi zaposluje socialne pedagoge. Podatki kažejo na relativno enakomerno razporejenost profilov z izjemo socialnih pedagogov, ki predstavljajo manjši delež. Rezultati so delno skladni s podatki Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (Spremljanje izvajanja smernic 2004), po katerih v šolski svetovalni službi prevladujejo pedagogi (34 %), ki jim sledijo psihologi (25 %). Rezultati so primerljivi tudi s študijami zaposlovanja šolskih svetovalnih delavcev, ki kažejo, da je bilo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja sorazmerno uravnoteženo zaposlovanje posameznih profilov v šolskih svetovalnih službah (Bezić 1999, str. 103).



Slika 2: Odnos med velikostjo šole (v številu učencev) in številom zaposlenih v šolski svetovalni službi

Povezanost števila zaposlenih v šolski svetovalni službi z velikostjo šole je sicer statistično značilna, vendar bi glede na to, da je število svetovalnih delavcev na šolah zakonsko opredeljeno, pričakovali večjo ($r = ,466$; $p < ,001$). Ta odnos natančneje prikaže razsevni diagram na *sliki 2*, ki ne kaže strogo linearnih odnosov. Pričakovali bi jasnejšo povezavo večja šola – več svetovalnih delavcev. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2005, 9. člen) namreč določa sistemiziranje enega svetovalnega delavca na 20 oddelkov ene šole, to pomeni, da naj bi en svetovalni delavec imel na skrbi približno 400 učencev. Kot je razvidno s *slike 2*, v Sloveniji število svetovalnih delavcev ni odvisno le od števila učencev oz. oddelkov na šoli. Poleg specifičnih interesov in značilnosti posameznih šol lahko predpostavljamo, da na število svetovalnih delavcev vpliva tudi število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v posamezno šolo.



Slika 3: Ocena avtonomije šolske svetovalne službe

Večina šolskih svetovalnih delavcev, ki so sodelovali v raziskavi, ocenjuje, da so relativno avtonomni pri izbiri svojih dejavnosti. Le 2,3 % sodelujočih meni, da nimajo vpliva na svoje strokovno delo. Rezultati so primerljivi s podatki Zavoda republike Slovenije za šolstvo, ki ocenjuje, da kar 73 % šolskih svetovalnih delavcev meni, da so strokovno avtonomni (Pregled izvajanja smernic 2004).

Pri svojem delu je šolska svetovalna služba sicer avtonomna, kljub temu pa jo nadzoruje vodstvo šole, ki naj bi imelo predvsem funkcijo nadzora izpolnjevanja nalog, ki so navedene v smernicah (Chata in Loesch 2007). Raziskave kažejo, da igra podpora vodstva šole pri uspešnosti šolske svetovalne službe ključno vlogo (Kaplan 1995; O'Connor 2002; Ponec in Brock 2000). Največja ovira temu, da bi ji vodstvo šole dajalo ustrezno podporo, je napačna predstava vodstva o delu in delovnih nalogah svetovalne službe. Izsledki raziskav namreč kažejo, da kar 80 % dejavnosti, v katere ravnatelji najpogosteje vključujejo svetovalne delavce, ne sodi v opise njihovih nalog po smernicah za šolsko svetovalno delo. Ta dela večinoma obsegajo administrativna dela in dela, povezana z vpisom učencev (Chata in Loesch 2007).

Delovne naloge in vloga šolske svetovalne službe v posameznih dejavnostih šole

Jasno opredeljene delovne naloge ter njihovo razumevanje s strani šolskih svetovalnih delavcev sta bistveni značilnosti, ki vodita v učinkovito delo šolske svetovalne službe. Nejasnosti v opredeljevanju delovnih nalog zmanjšujejo učinkovitost dela šolske svetovalne službe in zaradi preobremenitve celo do sindroma izgorelosti svetovalnih delavcev. Precejšen problem lahko predstavljajo tudi razlike v razumevanju delovnih nalog šolskih svetovalnih delavcev, njihovih sodelavcev učiteljev in nadrejenih (Lambie in Williamson 2004).

V Programskih smernicah 1999 (Programske smernice 1999) so naloge opredeljene takole:

- načrtovanje, spremljanje in evalvacija: 10–15 % časa;
- razvojno – analitične naloge: 5–10 % časa;
- svetovalno delo z otroki, dijaki, vajenci: 30–40 % časa;
- svetovalno delo z učitelji: 20–25 % časa;
- svetovalno delo s starši: 15–20 % časa;
- strokovno izpopolnjevanje: 5–10 % časa;
- druge naloge: 5–10 % časa.

V okviru naše raziskave smo delovne naloge šolskih svetovalnih delavcev v osnovnih šolah podrobneje analizirali z analizo glavnih komponent.

Komponenta	Pred rotacijo			Po rotaciji		
	α	% variance	kumulativni %	α	% variance	kumulativni %
1	3,19	21,29	21,29	2,00	13,33	13,33
2	1,56	10,38	31,67	1,89	12,62	25,94
3	1,45	9,67	41,34	1,60	10,64	36,58
4	1,32	8,80	50,14	1,47	9,80	46,38
5	1,21	8,06	58,21	1,47	9,80	56,18
6	1,12	7,48	65,69	1,43	9,50	65,69

Preglednica 1: Rezultati analize glavnih komponent

Opomba: Delovna naloga poklicno usmerjanje učencev je bila izpuščena iz analiz strukture ($SD = 0$). Kot metoda ekstrakcije je bila uporabljena analiza glavnih komponent. Metoda rotacije je varimax s Kaiserjevo normalizacijo. Rotacija je bila izpeljana v enajstih korakih.

Analiza glavnih komponent kaže na prisotnost šestih komponent, ki skupaj pojasnjujejo 65,69 % variance. Te komponente pojasnjujejo delovne naloge šolske svetovalne službe. Podrobneje so povezanosti delovnih nalog s posameznimi komponentami prikazane v *preglednici 2*.

Delovna naloga	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
Organizacija dejavnosti	,07	,04	,04	–,07	–,11	,86
Vodenje šolskih projektov	–14	–,07	,79	,03	–,10	,18
Svetovanje učencev v osebni stiski	,85	,16	,02	–,03	–,00	–,06
Svetovanje učencem pri učnih težavah	,51	,18	,58	–,05	–,08	–,27
Vpis učencev	–,16	–,08	,03	,78	–,13	–,13
IP za učence s posebnimi potrebami	–,20	,18	,00	–,26	,73	–,21
Reševanje disciplinskih problemov	,63	–,12	–,00	–,03	,06	,36

Delovna naloga	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
Strokovno svetovanje učiteljem	,42	,22	,35	,36	,21	-,04
Organizacija dodatnih izobraževanj	,09	,13	,18	,51	,18	,35
Delo z nadarjeni učenci	,36	-,07	,03	,20	,70	,13
Svetovanje staršem	,34	,57	-,21	,54	,16	,06
Sodelovanje na roditeljskih sestankih	-,05	,21	,20	,22	,42	,47
Skupinske dejavnosti učencev	,15	,14	,61	,11	,32	,06
Sodelovanje v strokovnih skupinah za otroke s posebnimi potrebami	-,14	,83	,04	,05	,16	,07
Sodelovanje z zunanjimi institucijami	,23	,79	,13	-,04	-,05	,03

Preglednica 2: Nasičenost posameznih delovnih nalog s skupnimi komponentami

Opomba: Najvišje vrednosti v vsaki vrstici so poudarjene.

Delovne naloge šolske svetovalne službe pojasnjuje skupaj 6 komponent: (1) strokovno svetovanje, (2) sodelovanje s starši in strokovnjaki zunaj šole, (3) izvajanje strokovnih dejavnosti z učenci, (4) administrativno delo, (5) delo z nadarjenimi in z učenci s posebnimi potrebami ter (f) organizacija rednih dejavnosti šole.

Komponenta	N	M	SD
Strokovno svetovanje	82	2,67	,31
Sodelovanje s starši in strokovnjaki zunaj šole	81	2,84	,28
Izvajanje strokovnih dejavnosti z učenci	81	2,40	,31
Administrativno delo	82	2,68	,29
Delo z nadarjenimi in z učenci s posebnimi potrebami	81	2,64	,46
Organizacija rednih dejavnosti šole	79	2,16	,40

Preglednica 3: Pogostost opravljanja posameznih delovnih nalog

Opomba: Odgovori so bili podani na lestvici: 1 = nikoli, 2 = redko in 3 = redno.

Med najpogostejše delovne naloge sodi sodelovanje s starši in strokovnjaki zunaj šole, ki v grobem zajema sodelovanje s starši, z zunanjimi institucijami ter sodelovanje v raznih strokovnih skupinah. Sledi administrativno delo, povezano z vpisom učencev in organizacijo izobraževanj. V najmanjšem obsegu pa se šolska svetovalna služba v okviru svojih delovnih nalog ukvarja z organizacijo rednih šolskih dejavnosti (npr. organizacija šolske malice, izletov ...) ter izvajanjem strokovnih dejavnosti z učenci (šolski projekti, delavnice ...).

Podatki kažejo, da se svetovalni delavci redno srečujejo z vsemi naštetimi delovnimi nalogami, kar lahko kaže tudi na preobremenjenost šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji. Raziskave namreč kažejo, da se sindrom izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih pojavlja večinoma ob preveliki količini delovnih

nalog in ko te niso strogo vezane na njihovo strokovno delo in usposobljenost (Butler in Constantine 2005). Sindrom izgorelosti se kaže v emocionalni izžetosti, zmanjšani pozornosti, razdražljivosti in apatičnosti, ki seveda vodi v zmanjšano delovno učinkovitost (Maslach in Jackson 1981). Zaskrbljujoče veliko je nalog, ki so vezane na administracijo in organizacijo šole – strokovno svetovanje, ki naj bi bilo temelj njihovega dela (Programske smernice 1999), pa je šele na tretjem mestu glede na pogostost izvajanja delovnih nalog ter glede na izvajanje strokovnih dejavnosti z učenci šele na predzadnjem mestu. Tudi podatki Zavoda republike Slovenije za šolstvo (Pregled izvajanja smernic 2004) kažejo na vpetost šolskih svetovalnih delavcev v več delovnih nalog hkrati, saj jih kar 54 % svoje strokovno delo kombinira z drugimi nalogami.

Če primerjamo podatke, dobljene s Programskimi smernicami (1999), opazimo razkorak. Programske smernice (1999) namreč določajo najvišji odstotek časa svetovalnemu delu z otroki, ki je v našem primeru na predzadnjem mestu.

Na delovne naloge lahko posredno sklepamo tudi prek vloge in odgovornosti, ki jo ima šolska svetovalna služba v posameznih dejavnostih šole. V tem okviru smo analizirali vlogo šolske svetovalne službe na podlagi opredelitve šolskih svetovalnih delavcev, v katerih dejavnostih imajo nosilno vlogo; v katerih sodelujejo kot koordinatorice med sodelujočimi; v katerih enakovredno sodelujejo z drugimi službami šole; v katerih podajo strokovno mnenje, vendar niso neposredno vključene; v katerih ne sodelujejo, so pa seznanjene z njimi in v katerih sploh ne sodelujejo. Glede na programske smernice (1999) naj bi bila ena od osrednjih nalog svetovalne službe tudi prizadevanje za jasnost vlog in odgovornosti. V povezavi s tem je za učinkovito delo šolske svetovalne službe bistveno, da svoje vloge in odgovornosti prepozna in ima jasno določene.

Najprej pogledjmo vlogo šolske svetovalne službe in njeno vključenost v različne dejavnosti šole na podlagi analize glavnih komponent.

Komponenta	Pred rotacijo			Po rotaciji		
	α	% variance	kumulativni %	α	% variance	kumulativni %
1	3,56	22,26	22,26	3,56	22,26	22,26
2	1,90	11,90	34,16	1,90	11,90	34,16
3	1,62	10,12	44,28	1,62	10,12	44,28
4	1,41	8,80	53,08	1,41	8,80	53,08
5	1,16	7,24	60,32	1,16	7,24	60,32
6	1,06	6,64	66,95	1,06	6,64	66,95

Preglednica 4: Rezultati analize glavnih komponent za dejavnosti, ki opredeljujejo vlogo šolske svetovalne službe

Opomba: Kot metoda ekstrakcije je bila uporabljena analiza glavnih komponent. Metoda rotacije je varimax s Kaiserjevo normalizacijo. Rotacija je bila izpeljana v sedmih korakih.

Analiza poglavitnih komponent kaže na prisotnost šestih komponent, ki skupaj pojasnjujejo 66,95 % variance. Te komponente prikazujejo najpomembnejše vloge šolske svetovalne službe v osnovni šoli.

Dejavnost	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
Dodatno strokovno izobraževanje učiteljev	,12	,01	,73	,15	,35	-,05
Oblikovanje vzgojnega načrta šole	,25	,34	-,23	,39	-,12	,18
Določevanje vizije šole	,01	,04	,32	,84	-,03	,03
Razreševanje disciplinskih problemov	,76	,08	,17	,13	,14	-,07
Interpretacija zakonodaje	,25	,02	,14	,07	,07	,79
Komunikacija s starši	,86	,06	,00	-,10	-,12	,02
Uresničevanje šolskega reda	,63	,20	,26	,11	,17	,10
Roditeljski sestanki	,21	,02	,68	,01	-,17	,24
Oblikovanje urnika	-,26	,15	,08	,18	,04	,75
Evalvacija dela šole	-,11	,32	,10	,67	-,10	,31
Raziskave na ravni šole	,11	,72	,30	,15	,12	-,02
Mednarodne raziskave in druge nacionalne raziskave	,13	,90	-,09	-,03	-,02	,12
Delo z nadarjenimi učenci	-,15	,21	,23	-,57	-,16	-,02
Delo z učenci s posebnimi potrebami	-,08	,05	,15	-,06	,82	-,09
Uvajanje inovacij	,12	,47	,58	-,09	,15	,21
Izvajanje dodatne strokovne pomoči	,20	,03	-,02	,04	,79	,23

Preglednica 5: Nasičenost posameznih dejavnosti s skupnimi komponentami

Iz nasičenosti razberemo vsebinske sklope posameznih dejavnosti, ki opredeljujejo vlogo šolske svetovalne službe. Poglavitni sklopi so: (1) reševanje disciplinskih problemov, (2) raziskovalno delo, (3) izobraževanje učiteljev in staršev, (4) podoba šole, (5) učenci s posebnimi potrebami, (6) predpisi in urnik.

Komponenta	N	M	SD
Reševanje disciplinskih problemov	78	2,51	,59
Raziskovalno delo	76	2,80	1,07
Izobraževanje učiteljev in staršev	76	2,58	,64
Podoba šole	81	2,91	,75
Učenci s posebnimi potrebami	76	2,01	,87
Predpisi in urnik	82	4,10	1,00

Preglednica 6: Vloga šolske svetovalne službe po posameznih dejavnostih

Opomba: Aritmetična sredina je računana na šeststopenjski lestvici glede na stopnjo vključenosti šolskega svetovalnega delavca v posamezne dejavnosti šole. Pri tem pomeni 1 najvišjo stopnjo vključenosti in 6 najnižjo.

Rezultati kažejo, da je v osnovnih šolah, ki so sodelovale v raziskavi, svetovalna služba najbolj vključena v delo z učenci s posebnimi potrebami in reševanje disciplinskih problemov. Prav tako je bolj odgovorna za izobraževanje učiteljev in staršev (organizacija in izvajanje), najmanj pa sodeluje pri interpretaciji predpisov, zakonov in sestavljanju urnika. Glede na to, da ima šolska svetovalna služba največjo vlogo pri delu z učenci s posebnimi potrebami, bi pričakovali, da posveti tej delovni nalogi največ časa. Vendar ni tako, kot lahko vidimo v *preglednici 3*. Pri razreševanju disciplinskih problemov pa se izkaže, da imajo svetovalni delavci pomembno vlogo in posvečajo temu tudi precejšen delež svojega časa. Interpretacija predpisov in sestavljanje urnika sta med nalogami in odgovornostmi šolskih svetovalnih delavcev na nizkem mestu, kar je tudi skladno s Programskimi smernicami (1999), v katerih ta delovna naloga ni posebej opredeljena.

Dodatna strokovna pomoč in delo z nadarjenimi učenci

V okviru delovnih nalog šolske svetovalne službe smo posebno pozornost namenili sklopom nalog, v katerih se delo šolske svetovalne službe vsakodnevno in neposredno povezuje z delom drugih strokovnih delavcev. To sta področji dodatna strokovna pomoč in delo z nadarjenimi učenci. Delo šolske svetovalne službe naj bi bilo usmerjeno k prožnemu prilagajanju šole tako splošnim kot posebnim potrebam učencev. Šolska svetovalna služba naj bi skrbelo za optimalen razvoj tako učencev s posebnimi potrebami kot tudi nadarjenih učencev. Pri obeh skupinah je v ospredju sestavljanje individualnega programa in koordinacija njegovega izvajanja (Programske smernice 1999).

V osnovnih šolah je izvajanje dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami v veliki meri naloga šolske svetovalne službe. Strokovno osebje, ki izvaja dodatno strokovno pomoč na vključenih šolah, je razvidno iz *preglednice 7*.

	Dodatna strokovna pomoč	Dodatna strokovna pomoč (za matematiko)	Dodatna strokovna pomoč (za naravoslovje)
Psiholog	22,7 %	4,0 %	2,7 %
Pedagog	40,0 %	13,3 %	9,6 %
Specialni pedagog oz. Defektolog	86,7 %	50,7 %	21,9 %
Socialni pedagog	24,0 %	5,3 %	2,7 %
Socialni delavec	10,7 %	1,3 %	1,4 %
Učitelj	74,7 %	90,7 %	80,8 %

Preglednica 7: Izvajanje dodatne strokovne pomoči

Opomba: V preglednici so prikazani odstotki šol, na katerih posamezno strokovno osebje izvaja dodatno strokovno pomoč. Posebej so prikazani še podatki za izvajanje dodatne strokovne pomoči za matematiko in naravoslovje.

Vidimo torej, da so šole kot najpogostejše izvajalce dodatne strokovne pomoči navedle specialne pedagoge oz. defektologe, ki jim sledijo učitelji in pedagogi. Od strokovnega osebja v šolski svetovalni službi so v izvajanje dodatne strokovne pomoči najmanj vključeni socialni delavci. Pri bolj specifični dodatni strokovni pomoči za področje naravoslovja in matematike prevladujejo učitelji posameznih predmetov, ki jim najbolj sledijo specialni pedagogi oz. defektologi.

Analizirali smo posamezne dejavnosti, ki jih v okviru dodatne strokovne pomoči izvaja šolska svetovalna služba. Te dejavnosti so prikazane v *preglednici 8*.

Dejavnost	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Poučevanje strategij učenja	49	2,71	,957
Ponavljjanje učne snovi, ki posameznemu učencu povzroča težave	46	3,15	1,12
Ponovno učenje manjkajoče snovi	45	2,51	1,14
Pomoč pri rednih domačih nalogah	46	1,85	1,07
Spremljanje učenca v razredu	42	1,88	1,09
Motiviranje učencev za učenje	48	2,96	1,27
Priprava na naslednjo uro pouka	45	1,87	1,10
Dogovarjanje z učiteljem	47	2,68	1,24

Preglednica 8: Razporejenost časa za dodatno strokovno pomoč

Opomb: Svetovalni delavci so odgovarjali, koliko pozornosti namenjajo posameznim dejavnostim dodatne strokovne pomoči. Povprečje je računano na lestvici 1 = nič ali skoraj nič; 2 = četrtno časa; 3 = polovico časa; 4 = tri četrtine časa; 5 = celoten čas

Šolski svetovalni delavci največ svojega časa za izvajanje dodatne strokovne pomoči namenjajo ponavljanju učne snovi, ki posameznemu učencu povzroča težave. Tej dejavnosti namenjajo v povprečju kar tri četrtine časa. Sledi motiviranje učencev za učenje, poučevanje strategij učenja, dogovarjanje z učiteljem in ponovno učenje manjkajoče snovi. Najmanj časa posvečajo spremljanju učenca v razredu, pripravi učenca na naslednjo uro pouka in pomoči pri rednih domačih nalogah.

Po 2. členu Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (2006) naj bi dodatna strokovna pomoč obsegala dejavnosti za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj in pa učno pomoč. V 6. členu istega pravilnika (2006) je navedeno, da se v odločbi o usmeritvi na podlagi strokovnega mnenja komisije za usmerjanje določi razmerje ur dodatne strokovne pomoči, ki se nanaša na premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj, in tiste dodatne strokovne pomoči, ki se nanaša na učno pomoč, določi pa se tudi izvajalce dodatne strokovne pomoči. Podatki, ki smo jih pridobili z anketnim vprašalnikom, torej niso v neskladju s podzakonskimi določbami. Vendarle bi pričakovali, da je pretežni delež izvajanja dodatne strokovne pomoči namenjen predvsem premagovanju primanjkljajev, ovir oz. motenj, saj le takšna kompenzacija podpira osebe s posebnimi potrebami pri soočanju z vsakodnevnimi situacijami in problemi, tudi tistimi, ki niso neposredno vezani na kurikularno znanje.

Nadarjeni učenci so deležni v skladu z zakonodajo in smernicami v osnovnih šolah v Sloveniji posebne obravnave. Podatki, pridobljeni na podlagi našega anketnega vprašalnika, kažejo, da kar 80 % šol nadarjene učence identificira in zanje oblikuje poseben program, 17,3 % šol jih samo identificira, 2,7 % šol pa nima posebne obravnave za nadarjene učence. V primerjavi s podatki raziskave, izpeljane leta 2004 (Vršnik Perše 2005, str. 254), je to spodbuden kazalnik. Takrat (2004) namreč kar 27,8 % šol ni obravnavalo nobenega posebej nadarjenega učenca. Šole, ki oblikujejo poseben program za nadarjene učence, smo nadalje vprašali o posameznih dejavnostih v teh programih. V *preglednici 9* so našete vse dejavnosti, ki so jih šole navedle v okviru svojih programov za nadarjene učence.

Dejavnost	% šol, ki imajo dejavnost vključeno v program dela
Diferenciacija pouka	15,0
Individualna obravnava	17,5
Delavnice, krožki	69,8
Projekti, raziskovalno delo	42,9
Medšolsko sodelovanje	3,2
Priprave na tekmovanja	41,3
Športna tekmovanja	1,6
Dodatni pouk	34,9
Dodatne interesne dejavnosti	33,9
Delo za samopodobo in osebnostno rast	19,0
Dodatno šolsko delo	23,8

Preglednica 9: Dejavnosti v programih obravnave nadarjenih učencev

Opomba: Naštete dejavnosti so vse dejavnosti, ki so jih šole navedle v okviru svojih programov za obravnavo nadarjenih učencev.

Najpogostejše oblike dejavnosti, ki jih šolska svetovalna služba izvaja v programu za nadarjene učence, so izvajanje delavnic in raznih krožkov, dodatno projektno delo ter priprave na tekmovanja. Sledijo dodatni pouk, dodatno šolsko delo in dodatne interesne dejavnosti za nadarjene učence. Nekoliko manj se osredotočajo na samopodobo in osebnostno rast, individualno obravnavo in diferenciacijo pouka.

Sklepi

Na podlagi rezultatov velja najprej izpostaviti odnos med velikostjo šole in številom svetovalnih delavcev na šoli. Ker ta odnos po naših podatkih ni tako linearen, kot bi glede na zakonske določbe lahko pričakovali, je treba to področje še podrobneje raziskati. Tu imamo v mislih predvsem dejavnike, ki vplivajo na

zaposlovanje različnega števila šolskih svetovalnih delavcev. Podatki o kadrovski strukturi so primerljivi z drugimi podatki raziskav na tem področju. Predvsem pa je pomembno, da je vključenost različnega strokovnega osebja relativno enakomerna. To je še posebno izrazito predvsem zato, ker vsakdo od strokovnega osebja prispeva svoj strokovni del k uspešnemu delovanju šole. Bistvenega pomena je to predvsem na šolah, ki imajo zaposlenih več svetovalnih delavcev. Glede na specifične prispevke posameznih svetovalnih delavcev bi bilo zanimivo podrobneje pogledati tudi kazalnike, ki vplivajo na odločanje vodstvenega osebja za zaposlovanje posameznega strokovnega osebja.

Pri razporeditvi delovnih nalog ugotavljamo, da je velik del namenjen strokovnemu delu s starši in zunanji strokovnjaki, strokovnemu delu s samimi učenci pa je namenjen nekoliko manjši delež časa. Prav tako so visoko zastopane administrativne naloge, na problematičnost katerih opozarja tudi strokovna literatura. Šolska svetovalna služba je sicer v Sloveniji po Programskih smernicah in tudi glede na naše podatke relativno avtonomna, vendar pa je treba podrobneje raziskati še dodeljevanje delovnih nalog. Glede na to, kako različne skupine na šoli (svetovalni delavci, učitelji, vodstvo šole) različno razumejo delovne naloge šolske svetovalne službe, ki jih večkrat omenja literatura (Lambie in Williamson 2004), bi bilo smiselno podrobneje raziskati tovrstne razlike tudi v slovenskem šolskem prostoru.

Če podrobneje pogledamo, v katerih dejavnostih šolska svetovalna služba najbolj sodeluje, sta to delo z učenci s posebnimi potrebami in razreševanje disciplinskih težav. Sodelovanje v razreševanju disciplinskih problemov je lahko tudi posledica sodelovanja z učitelji, saj raziskava Resmana (1997) kaže, da se večina učiteljev obrača na svetovalne delavce ravno z disciplinskimi težavami.

Pod drobnogled smo vzeli tudi dve nalogi, dodatna strokovna pomoč in delo z nadarjenimi učenci. Pri dodatni strokovni pomoči ugotavljamo, da razporeditev dejavnosti ni v nasprotju z zakonodajo, bi si pa želeli, da bi bilo manj pozornosti namenjene ponavljanju učne snovi in več strokovni podpori v premagovanju primanjkljajev. Na področju dela z nadarjenimi učenci pa opažamo očiten pozitiven premik, saj velika večina šol le-te identificira in zanje oblikuje poseben program. Tu je viden znaten napredek od leta 2004 (Vršnik Perše 2005). Analiza programov dela z nadarjenimi učenci kaže velike razlike med šolami. Povzamemo lahko, da se velika večina šol ukvarja z načrtovanjem delavnic, projektov in pripravami na tekmovanja. Na nacionalni ravni bi bilo smiselno te programe kvalitativno ovrednotiti in oblikovati smernice ter programe, ki bi rabili kot primeri dobre prakse in olajšali delo šolskih svetovalnih služb ter ponudili bolj kakovostno izvajanje podpore nadarjenim učencem.

Glede na naše rezultate in vključenost šolske svetovalne službe v dejavnosti šole bi želeli poudariti, da bi organiziranost dela šolske svetovalne službe zunaj šol pravzaprav popolnoma ohromila sprotno reševanje težav na šoli. O takšni organiziranosti dela lahko govorimo le, če odmislimo velik delež funkcij in vlog, ki jih ima svetovalna služba v šoli. Zunanje organizirana svetovalna služba je lahko učinkovita le v segmentu, ko gre za raven mobilnih služb, ki izvajajo specifične »ambulantne« svetovalne dejavnosti, za katere zadostuje občasno vključevanje

strogo specializiranih strokovnjakov v življenje in delo šole (npr. mobilni specialni pedagogi, mobilni psihoterapevti). Ločevanje svetovalne službe in s tem tudi njene preventivne vloge iz šole pa bi po našem prepričanju oslabilo delovanje šole kot celote na vseh njenih področjih delovanja.

Literatura

- Bezić, T. (1999). Svetovalno delo za otroke in mladostnike – tuje izkušnje. V: Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, str. 23–43. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, T. (1999). Zaposlovanje šolskih svetovalnih delavcev v Sloveniji – od začetkov do današnjih dni. V: Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, str. 23–43. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Butler, S. K. in Constantine, M. G. (2005). Collective self – esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9 (1), str. 55–62.
- Chata, C. C. in Loesch, L. C. (2007). Future school principals' views of the roles of professional school counselors. *Professional School Counseling*, 11(1), str. 35–41.
- Fitch, T. J. in Marshall, J. L. (2004). What counselors do in high achieving schools: a study on the role of the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(3), str. 172–177.
- Japelj Pavešić B., Brečko B., Bezgovšek, H., Čuček, M., Krevh, A., Lipovec, A., Magajna, Z., Perat, Z. in Vidmar, M. (2005). Slovenija v raziskavi TIMSS 2003. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kaplan, L. S. (1995). Principal versus counselors: resolving tensions from different practice models. *The School Counselor*, 42 (4), str. 261–267.
- Lambie, G. W. in Williamson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counselling: a historical proposition. *Professional School Counseling*, 8(2), str. 124–131.
- Maslach, C. in Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2 (2), str. 99–113.
- O'Connor, P. J. (2002). Administrative support of counselling programs: defining it and measuring it. *Journal of College Admission*, 177 (2), str. 13–19.
- Pediček, F. (1972). Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Ponec, D. L. in Brock, B. L. (2000). Relationship among elementary school counselors and principals: a unique bond. *Professional School Counseling*, 4(3), str. 208–217.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči. (2006). Uradni list RS, št. 25/2006, 60/2006, 8/2008.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2005). Uradni list RS, št. 75/2005, 73/2006, 57/2007.
- Programske smernice za delo svetovalne službe (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Nacionalna kurikularna komisija. Ljubljana, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- Resman, M. (1997). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. *Sodobna pedagogika*, 48(3–4), str. 121–136.

- Resman, M. (1998). Sodelovanje svetovalnega delavca pri uresničevanju razvojnega svetovanja v vrtcih. *Sodobna pedagogika*, 49 (2), str. 138–154.
- Spremljanje uresničevanje programskih smernic za svetovalno službo (2004). Zavod republike Slovenije za šolstvo. <http://us.geocities.com/drustvosds/Spremljava-SD0405.ppt>; 8. 4. 2008.
- Vršnik Perše, T. (2005). Integracija otrok s posebnimi potrebami: analiza sprememb zakonodaje vzgoje in izobraževanja in njeni učinki. Doktorska disertacija. Ljubljana, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

VRŠNIK, Tina, Ph.D.

THE ROLE OF THE SCHOOL COUNSELLING SERVICE IN SLOVENIAN ELEMENTARY SCHOOLS

Abstract: The main goal of this article is to present the role of the school counselling service in Slovenian elementary schools. It is based on the Programme Guidelines, which were presented in 1999, and on the theoretical and empirical basis of the relevant literature. More specifically, the article deals with the staffing problems of school counselling service, its tasks, responsibilities and the last but not the least important, its autonomy within schools. Conclusions are founded on the empirical data gained through a questionnaire, which had been applied to a representative sample of Slovenian elementary schools. The results show an equable dispersion of trained specialists within school counselling service in Slovenian elementary schools but a low interaction between school size and a number of school counsellors. According to the obtained data, administrative work, working with parents and working with external experts dominate among the working tasks. Furthermore, regarding the responsibility degree the school counselling services are substantially engaged in working with children with special needs and solving the discipline problems. However, the results also pinpoint deficiencies in the field of additional education support and a positive shift in the treatment of talented children. The article, besides its empirical value, represents the basis for additional research of complicated relations within schools, where school counselling service plays a key role.

Key words: school counselling service, working tasks, role of the school counselling service, elementary school.

B. O šolskih izprehodih, izletih in potovanjih.

(J. Koprivnik.)

„Človeštvo se mora navajati, kolikor se da, da ne zajemlje svoje modrosti iz knjig, nego iz opazovanja neba in zemlje.

Komensky.

„Neposredno čutno nazorovanje je naravni temelj vsega pravega spoznavanja“, je učil Bakon Verulamski. Komenský je poudarjal to načelo še odločnejše in vsi poznejši pedagogi-realisti do današnjega dne so bili enakega prepričanja, istih načel in nazorov.

V šoli nazorujemo čutno z učili. Ta so ali predmeti sami ali modeli ali slike ali nariski na tabli. Veliko število predmetov — ali vsaj njih dele — lahko prineseš v šolo; ne moreš pa prinesiti hiše, hleva, ceste, vrta, polja, travnika, vinograda, gozda, gore, gorovja, ravnine, doline, vreca, potoka, reke, jezera itd. In vendar je v svrhu pravega in resničnega spoznavanja, v svrhu poznejšega uspešnega razširjanja otroškega obzorja črez meje domačega kraja neposredno, natančno nazorovanje in ogledovanje teh tvorin in reči prevažno in prepotrebno. Predstave, ki jih dobi otrok pri tem nazorovanju in ki jih deloma že ima, so temelj vsemu obrazovanju poznejših dob, ker ostanejo vedno žive, so torej vsaki čas na razpolaganje in vedno pripravljene, sprejemati in primenjati (apercipovati) nove slične in sorodne predstave.

Dr. Tatjana Ažman

Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom

Povzetek: Prispevek predstavlja postmoderno družbo, šolo in spremenjeno vlogo učitelja in učenca kot širši okvir potreb po vseživljenjskemu učenju vseh udeležencev, tako učiteljev kot učencev, in različne pristope k dopolnilnemu izobraževanju učiteljev, še posebno model supervizije, in opredeljuje razmerje med svetovanjem, terapijo in supervizijo. Podrobneje opisuje razvojno-edukativni model supervizije, v kateri so v obdobju 2001–2004 sodelovale tri skupine učiteljic razredničark Gimnazije Vič pod vodstvom svetovalne delavke, pedagoginje. S pomočjo študije primera v akcijskem raziskovanju je bilo raziskano, kakšni so bili pogoji v šoli in supervizijskih skupinah na začetku supervizije, spremljan je bil proces učenja in analizirani učinki z vidika udeleženk, treh skupin in šole pa tudi dijakov. Izsledki so pokazali, da ima supervizija več različnih prednosti pri izobraževanju učiteljev, še posebno, ko gre za njihovo vzgojno-pedagoško nalogo.

Ključne besede: supervizija, razrednik, šolski svetovalni delavec, izobraževanje odraslih, študija primera.

UDK: 37.048.2

Strokovni prispevek

Dr. Tatjana Ažman, prof. pedagogike in sociologije, Gimnazija Vič, Ljubljana; e-naslov: tatjana.azman@guest.arnes.si

Uvod

Svetovalni delavci v srednji šoli se vključujejo v njeno izobraževalno in vzgojno funkcijo in v tej vlogi opravljajo tako nalogo »servisa« za reševanje učnih in drugih motenj v vzgojno-izobraževalnem procesu kot tudi nalogo svetovalcev in soustvarjalcev učinkovite in kakovostne šole s poudarkom na razvijanju šolske kulture dobrih odnosov. Svetovalni delavci pri svojem vzgojno-pedagoškem delu najpogosteje sodelujejo z razredniki. Njihovo delo je zahtevno, saj od njih družba, starši, učenci in drugi veliko pričakujejo, včasih so si te potrebe celo nasprotujoče. Problematično je, da namenja družba učiteljem za opravljanje vloge razrednika malo strokovnega usposabljanja in časa pa tudi plačilo za to delo je nizko. Tako marsikaterim težavam pri delu z dijaki in oddelki niso kos, saj se za svetovanje in razredništvo v času študija ne usposabljuje dovolj. Da bi jim v šoli pomagali, so jim v raziskanem primeru ponudili različne oblike izobraževanj (seminarji, predavanja, delavnice), za katere se je izkazalo, da niso bile dovolj učinkovite. Zato je bilo treba poiskati drugačne, nove pristope. V ta namen se je svetovalna delavka najprej sama vključila v supervizijsko skupino, začela proučevati supervizijo kot metodo in spoznavati njene prednosti, potem pa jo je v soglasju z vodstvom šole učiteljem predstavila kot eno od možnosti za njihovo dopolnilno usposabljanje. Večina učiteljev, ki se je odločila za to možnost, je v procesu supervizije sodelovala tri leta, nekaj članov pa se je zamenjalo. Glede na to, da s takšno metodo dopolnilnega izobraževanja učiteljev v šoli še niso imeli izkušenj in da tudi v teoriji opisa takšne prakse (notranji supervizor v šoli) ni bilo moč najti, se je avtorica odločila, da potek in učinke supervizije spremlja kot študijo primera v akcijskem raziskovanju.

Teoretski okvir

V teoretskem uvodu bomo na kratko opredelili vlogo učitelja/razrednika v šoli in vlogo svetovalnega delavca v profesionalnem razvoju učitelja, pojasnili

pristope k profesionalizaciji poklica učitelja in umestili razvojno-edukativni model supervizije kot mogoči način pomoči svetovalnega delavca razrednikom pri usposabljanju za opravljanje njihove vzgojno-pedagoške naloge.

Učitelj v vlogi razrednika

Učitelj opravlja v šoli različne vloge: je učitelj, razrednik, svetovalac, izvajalec vzgojnih ukrepov ipd. Kot razrednik opravlja različne naloge: administrativno, organizacijsko, povezovalno in vzgojno-pedagoško (vodenje oddelka in dijakov kot posameznikov) (Kalin 1999). V okviru vzgojno-pedagoške naloge smo opredelili tri temeljne kompetence. To so kompetenca za:

- vodenje oddelčne skupnosti k učnim in razvojnim ciljem,
- vodenje posameznih učencev k učnim in razvojnim ciljem in
- načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja, ki vključuje vseživljenjsko učenje in podpira kakovostno opravljanje prvih dveh nalog.

Razrednika vsakodnevno spremljajo različne dileme in vprašanja, kot npr. kako reševati konflikte med različnimi vlogami, nalogami in šolskimi socialnimi podsistemi, kako vzpostavljati komunikacijo in dobre odnose z velikim številom dijakov ipd. Za uspešno delo mu je treba ponuditi različne možnosti dopolnilnega izobraževanja.

Svetovalni delavec

Pedagog kot šolski svetovalni delavec opravlja v šoli dve širši nalogi: po eni plati je profesionalni »servis« učiteljev in drugih pri obravnavanju problemov, po drugi pa nosilec določenih vzgojno-izobraževalnih ciljev dela z učitelji in drugimi. V okviru teh nalog daje pomoč učencem, staršem, učiteljem, vodstvu šole, opravlja krizno in razvojno svetovanje (kakovost), in sicer kot svetovanje, posvetovanje ali koordinacijo, ter skrbi za svoj razvoj (Resman 1999). Resman (1994, str. 224) opozarja, da morata »ravnatelj in šolska svetovalna služba /.../ učiteljem nuditi pomoč pri strokovnem usposabljanju, napredovanju in rasti!« Učitelj naj torej predvsem sam skrbi za svoj poklicni razvoj, pri tem pa mu lahko pomagajo strokovnjaki, ki jih izbere. Eden od mogočih učiteljevih/razrednikovih pomočnikov je torej lahko šolski svetovalni delavec, če je za to nalogo ustrezno strokovno usposobljen.

Profesionalni razvoj učitelja in razvojno-edukativni (RE) model supervizije

Učiteljev profesionalni razvoj pojmuje kot uravnoteženo izpopolnjevanje na treh ravneh (znanja in spretnosti, profesionalnega jaza in delovnega okolja) in na treh področjih (poklicnem, osebnotnem in socialnem). Pristopi k profesionalizaciji poklica učitelja v najširšem pomenu lahko izhajajo iz treh različnih izhodišč:

- usmerjenost na izpopolnjevanje učiteljevega znanja in spretnosti za učinkovito poučevanje;

- usmerjenost na razvoj učiteljevih osebnostnih kvalitete in samorazumevanja in
- usmerjenost na izboljševanje učiteljevega delovnega okolja (Hargreaves 1992).

Supervizija omogoča učitelju predvsem izpopolnjevanje na profesionalnem področju (spoznavanje profesionalnega jaza).

Različni avtorji (Resman 2000; Žorga 1995; Kobolt 1995) se strinjajo, da je za supervizijo značilna pomoč ljudem vseh vrst izobrazbe, da s pomočjo refleksije in lastnih izkušenj napredujejo v smeri poklicne in ob tem tudi osebnostne rasti. V raziskavi je bil uporabljen razvojno-edukativni model supervizije, ki ga bomo zato v nadaljevanju podrobneje osvetlili. Ta model supervizije opredeljuje določene funkcije in cilji, v ospredju pa je proces učenja, ki ga delimo na različne etape. Pojasnili bomo proces poteka supervizije v šoli in nakazali nekaj pomembnih značilnosti tega modela, ki podpirajo razvoj učeče se šole. Na koncu bomo primerjali cilje in značilnosti svetovanja, terapije in supervizije.

Edukativna funkcija supervizije se kaže v tem, da model omogoča poklicni razvoj strokovnih delavcev in jim hkrati daje tudi podporo (podporna funkcija) (Žorga v Kobolt, Žorga 2000, str. 283). Nadzorne funkcije ta model supervizije nima.

Temeljni cilj takšne supervizije je pomoč učitelju supervizantu, da bi v določeni poklicni situaciji v svoji praksi deloval kot profesionalec (Kessel 1997, str. 38). Učitelja želi usposobiti, da se uči sam, iz vsakodnevnih izkušenj, tudi ko ni več vključen v supervizijski proces, in sicer tako, da metodo učenja ponotranji in tako postane sposoben redne refleksije o svojem delu, formulacije problemov in ustvarjalnega pristopa k delu (Kessel in Haan 1993 b, str. 16). Supervizija pa učitelju omogoča tudi pomoč v stiski in zmanjšanje poklicnega stresa. Prvi cilj razvojno-edukativnega modela supervizije v šoli je omogočiti razredniku profesionalni razvoj, dolgoročni oz. končni cilj supervizije pa je zagotoviti dijaku, da mu bo razrednik učinkovito pomagal pri osebnostnem in učnem razvoju, in sicer z neposrednim odnosom, prek obvladovanja skupinske dinamike v oddelku in z zagotavljanjem ustrezne šolske kulture (primerjaj Kadushin 1985, str. 22).

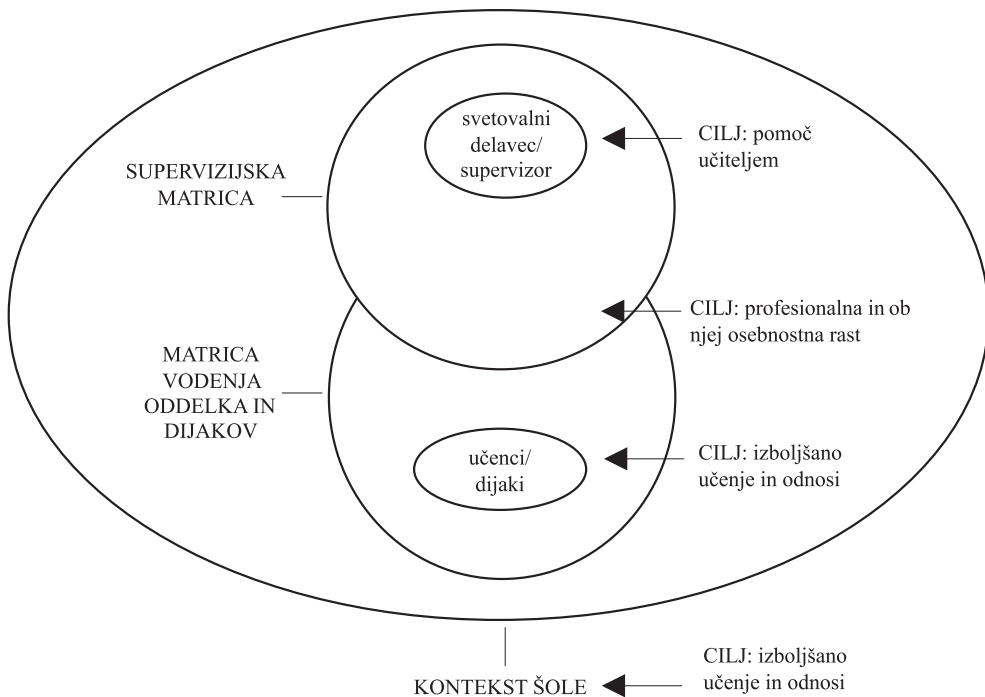
Etape celoletnega procesa v razvojno-edukativnem modelu supervizije so pripravljalna, začetna, delovna in sklepna. Etape (koraki) vsakokratnega srečanja so:

- pogovor o trenutnem položaju in počutju učiteljev;
- pregled refleksij (pisnih) ali poročanje/razmislek o temi, ki je bila obravnavana na prejšnjem srečanju, in pogovor;
- dogovor o vsebini srečanja;
- obravnava primera: učitelj predstavi svoj primer (imeti mora dovolj časa), postavi vprašanje, skupina zrcali slišano (občutja in razmišljanje), učitelj znova opredeli primer (problem), razširi razumevanje, preoblikuje vprašanje, sledi teoretična osvetlitev problema in diskusija o iskanju novih profesionalnih ravnanj (primerjaj Raguse 1990, po Kobolt, Žorga 2000);
- pogovor o poteku srečanja (refleksija);
- dogovor za naslednje srečanje (tudi izbira teme).

V delovni etapi so dejavnejši razredniki, ki predstavljajo primer, izmenjujejo izkušnje in primer osvetljujejo, svetovalni delavec pa je odgovoren za vodenje srečanja in vodenje obravnave teme.

V vsaki etapi prepoznamo najmanj štiri elemente: razrednika supervizanta, svetovalnega delavca supervizorja, učenca (dijaka) in šolo (primerjaj Hawkins, Shohet 1989, str. 55). V neposrednem odnosu sta sicer svetovalni delavec in razrednik, učenec in šolsko delovno okolje pa prek razrednika v supervizijo prihajata zavedno in nezavedno, ko ta predstavi izkušnjo, razmišlja o vzrokih in išče rešitve oz. možnosti za drugačno ravnanje (primerjaj prav tam, str. 56).¹ Supervizor mora biti usposobljen na treh ravneh: v znanju, medosebnih odnosih in uporabi različnih tehnik, vendar se znanje glede na model vsebinsko razlikuje. Supervizijo za razrednike in druge učitelje v šoli je mogoče izvajati tudi z zunanjimi supervizorji, vendar so cilji, odnosi in učinki deloma drugačni.

Etape in elementi sestavljajo proces poteka učenja v superviziji, ki ima v šoli nekatere posebnosti (slika 1).



Slika 1: Temeljna matrica poteka supervizije v šoli (prirejeno po Hawkins in Shohet 1989, str. 57)

¹ Grafično so elementi prikazani v sliki 1.

Zgornji krog ponazarja dejavnike, ki so neposredno vključeni v supervizijo (svetovalni delavec, učitelji, skupinska dinamika), spodnji pa dejavnike, ki prek teme (oddelek in dijaki, drugi učitelji, vodstvo šole, starši) vstopajo v supervizijsko dogajanje.

Značilnosti razvojno-edukativnega modela supervizije podpirajo razvoj učeče se šole in so naslednje:

- sistemski pristop (v supervizijo so lahko vključeni različni strokovni delavci: učitelji, svetovalni delavci, knjižničarji, vodstvo);
- procesni pristop (supervizija terja redno srečevanje udeležencev);
- izkustveni pristop (učitelj izhaja iz izkušenj in jih reflektira);
- aktivni pristop (v ospredju je učiteljeva aktivnost);
- individualizirani pristop (izhodišče so učiteljeve potrebe);
- celosten pristop (učiteljevo znanje, spretnosti, prepričanja in vrednote);
- edukativna in podporna funkcija;
- sodelovalni pristop (učenje drug od drugega: izmenjava izkušenj, refleksij, formulacija problema, skupno iskanje rešitev);
- poglobljen pristop (ozaveščanje učiteljevih ne/zavednih prepričanj in vrednot – temeljna raven šolske kulture; Schein 1992);
- konstruktivistični pristop (osvetlitev različnih vidikov problema, konstrukcija novega znanja);
- prostovoljni pristop (učiteljeva motivacija in odgovornost za vseživljenjsko učenje);
- osredotočenost na pogoje učenja (socialna klima kot pogoj in cilj);
- večanje avtonomije šole (šola je sama odgovorna za kakovost – učiteljev profesionalni razvoj, bolj kakovostno delo).

Podobnosti v značilnostih razvojno-edukativnega modela supervizije in učeče se šole so pomembne na dveh nivojih: učeča se šola omogoča izvajanje supervizije, supervizija pa podpira profesionalni razvoj učiteljev, ki so poglavitni vzvod učeče se šolske skupnosti.

Za teoretsko utemeljitev izbire supervizije in njenih učinkov smo naredili primerjavo razvojno-edukativnega modela supervizije s svetovanjem in terapijo.

Svetovanje je v strokovni literaturi pogosto opredeljeno kot najširši pojem strokovne pomoči posamezniku. Resman (2000, str. 75) opredeli svetovanje kot »proces dajanja pomoči z namenom, da se klientu (svetovancu) pomaga pojasniti in razumeti njegov življenjski položaj tako, da bi se seznanil s situacijo, zagledal bistvo ter uskladil svojo dejavnost z možnostmi; to je usposabljanje človeka za to, da razume sebe, se zaveda svojih interesov, zmožnosti ter okoliščin. Lahko bi rekli, da je *terapija* vrsta svetovanja, le da je to izrazito usmerjeno v zdravljenje, odpravljanje osebnostnih težav, blokad. Cilj terapije je odkritje vzrokov nekega ravnanja in doživljanja in nato njih zdravljenje in odpravljanje oz. lajšanje težav, ki bolezi ali motnje spremljajo.« (Kompore 2001, str. 308)

Razvojno-edukativni model supervizije je usmerjen predvsem na profesionalni razvoj supervizanta in mu pri tem daje podporo (Kobolt 1995). Supervizijo kot metodo je moč uporabiti šele takrat, ko ima udeleženec izkušnje in praktično

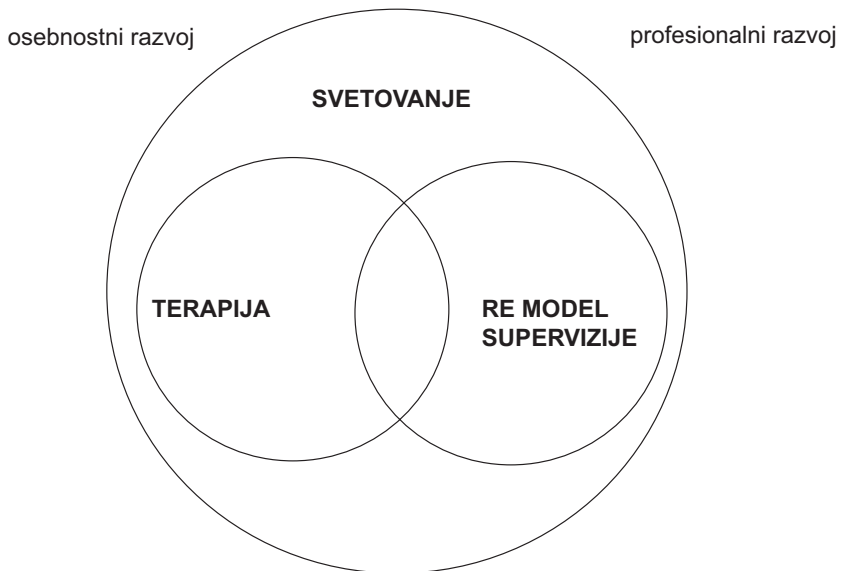
dela z ljudmi, zato je usmerjena na profesionalno učenje, terapija pa je usmerjena v »učenje življenja« (Kobolt, Žorga 2000, str. 18). V superviziji ni v ospredju iskanje vzrokov za neko ravnanje.

Supervizija, svetovanje in terapija imajo veliko skupnega, v nekaterih vidikih pa se razlikujejo. Vsak izmed treh pojmov vključuje tudi druga dva. Vsem trem sta skupna temeljna naravnost v pomoč ljudem za bolj kakovostno življenje in delo ter dejstvo, da obstaja veliko vrst in modelov vsakega izmed njih (Resman 2000). Vse tri vrste pomoči spodbujajo raziskovanje sebe v pomembnih odnosih, usmerjene so v spreminjanje in rast osebnosti in zbujajo tudi strah (Kadushin 1985, str. 180). Med drugimi podobnostmi omenimo le, da je pri vseh treh v vsakem odnosu treba ustvariti ozračje sprejetosti, varnosti in gotovosti, svetovancu/klientu/supervizantu omogočiti ubesediti težave in dejavno sodelovati, zato se mora svetovalec/terapevt/supervizor v svetovanca/klienta/supervizanta oz. v njegove težave vživeti, mu omogočiti čustveno sprostitev in ga spodbujati (primerjaj Šali 1996, po Pelc 1997, str. 104). Razlike in podobnosti med svetovanjem, terapijo in razvojno-edukativnim modelom supervizije smo našli v obsegu, odnosu, specifičnih orodjih, gradivu (vsebini) in odgovornosti. Podobnosti in razlike med njimi temeljijo na izhodiščnem pogledu na razvoj osebnosti, ki je lahko pri vseh treh isti.

Temeljna razlika je po našem mnenju v njihovem osnovnem namenu (cilju): svetovanje je bolj usmerjeno v profesionalni in osebni razvoj posameznika (svetovanca) na ravni pomoči, da živi ta bolj zadovoljivo in bogato življenje. Namen terapije je predvsem osebni razvoj: zajema osebnost v celoti, namen je učiti se živeti, klientu ponuditi pomoč pri pridobivanju novih ravnanj ter pri spreminjanju nezaželenih, gre za zdravljenje, iskanje in odpravljanje vzrokov bolezni. Gre za vprašanje – kako ti lahko pomagam, da boš bolje funkcioniral? Cilj razvojno-edukativnega modela supervizije je predvsem profesionalni razvoj posameznika (supervizanta), boljša kakovost njegovega dela. Gre za vprašanje – kako mi lahko pomagate, da bom bolje delal? Trdimo, da svetovanje preide v terapijo, kadar je cilj odpravljanje posameznikovih hujših osebnih težav, ki ga v življenju ovirajo in za kar je potrebno intenzivno srečevanje, in preide v supervizijo, kadar gre predvsem za profesionalni razvoj, za višanje posameznikovih profesionalnih kompetenc, za to pa je potrebno daljše časovno obdobje. Razmerje bomo pokazali s pomočjo modela (slika 2).

Empirični del

V empiričnem delu bomo opredelili raziskovalni problem (namen raziskave, temeljno raziskovalno vprašanje, struktura raziskovanja, temeljna predpostavka) in opisali temeljne elemente raziskovanja: osnovna raziskovalna metoda, raziskovana množica, instrumenti raziskovanja, postopki obdelave podatkov.



Slika 2: Odnos med svetovanjem, razvojno-edukativnim modelom supervizije in terapijo

Oprelitev raziskovalnega problema

Namen raziskave je bil:

- preizkusiti razvojno-edukativni model supervizije v skupini za usposabljanje učiteljev/razrednikov v šoli pod vodstvom svetovalnega delavca;
- ovrednotiti učinke tega modela na usposobljenost učiteljev/razrednikov za vodenje oddelka in posameznih dijakov.

Temeljno raziskovalno vprašanje je bilo, ali je mogoče z razvojno-edukativnim modelom supervizije učitelje/razrednike učinkovito usposablјati za njihovo razredniško vlogo pri oblikovanju in vodenju oddelkov in posameznih dijakov. Analizirali smo ga s treh vidikov, ki so se nanašali na:

- pogoje za izvajanje supervizije v šoli z vidika supervizijske skupine, razrednikov in šole,
- proces poteka supervizije v skupini,
- učinke učenja v supervizijski skupini z vidika skupine, razrednikov in šole.

V preglednici 1 so ti elementi in vsebina dela pregledno prikazani.

SUPERVIZIJA	RAZREDNIK IN SUPERVIZIJSKA SKUPINA	ŠOLA
POGOJI	<ul style="list-style-type: none"> organizacija supervizije klima v supervizijski skupini potrebe in pričakovanja razrednikov 	<ul style="list-style-type: none"> artefakti/zunanja podoba zapisana vizija in vrednote skrita temeljna stališča in prepričanja
PROCES	<ul style="list-style-type: none"> etape: celoletni cikel, vsakokratno srečanje tehnike: učenje, klima obravnavane teme 	<ul style="list-style-type: none"> podpora vodstva
UČINKI: edukativna funkcija podporna funkcija	<ul style="list-style-type: none"> vodenje oddelka vodenje posameznih dijakov profesionalna in osebnostna rast 	<ul style="list-style-type: none"> odnosi in ravnanje v kolektivu

Preglednica 1: Struktura raziskovanja

Učinke učenja v superviziji smo analizirali iz izjav razredničark, in sicer z vidika edukativne funkcije in dveh ravni znanja ter podporne funkcije (počutje). Ločili smo izjave, ki so se nanašale na različne šolske podsisteme: dijak, oddelk, razrednikova vloga, šola. V preglednici 2 je podrobneje prikazana struktura raziskave na ravni učinkov (glej preglednico 2).

funkcija	CILJI nivo znanja	dijak (D)	oddelek (O)	vloga, osebni jaz (V)	šola (Š)
edukativna	razumevanje, stališča in prepričanja (RSP)				
	ravnanje, metode in tehnike (RMT)				
podporna	počutje (P)			počutje (P)	

Preglednica 2: Struktura pregleda izjav razredničark o učinkih učenja v superviziji

Temeljna predpostavka je bila, da je z razvojno-edukativnim modelom supervizije mogoče izboljšati odnose (zaupanje, kolegialnost, medsebojno pomoč) med učitelji/razredniki in jim pomagati pri izmenjavi znanj in izkušenj.

Tako jih je moč usposablјati za razredniško vlogo pri

- oblikovanju in vodenju oddelkov in
- vodenju posameznih dijakov.

Podrobne predpostavke smo postavili glede pogojev za izvajanje supervizije v šoli in v supervizijskih skupinah in glede procesa poteka ter učinkov učenja v supervizijskih skupinah. Opisali smo začetne predpostavke prvega leta, njihov razvoj drugo leto in jih na koncu vse skupaj glede ravni razredničark zapisali 41,

glede šole pa 4. Predstavljene so v nadaljevanju, v poglavju Rezultati.

Temeljna raziskovalna metoda, raziskovana množica, instrumenti raziskovanja, postopki obdelave podatkov

V empiričnem delu naloge smo z metodo študija primera v akcijskem raziskovanju raziskali pogoje za izvajanje supervizije v šoli in v supervizijskih skupinah, tri leta zapored spremljali proces učenja in ovrednotili učinke na individualni ravni in na ravni supervizijskih skupin.

Raziskovana množica. V celotni raziskavi so v nekaterih delih sodelovali vsi učitelji v šoli, poleg njih pa tudi ravnateljica, svetovalna delavka in knjižničarka kot članica učiteljskega zbora. Pogoje smo raziskovali s pomočjo ravnateljice, učiteljev, razrednikov (supervizantov) in dijakov (izbranih oddelkov in vseh dijakov v letniku). Podatke smo pridobili tudi iz različnih šolskih dokumentov. Proces in učinke supervizije smo raziskovali med razredničarkami, ki so se udeležile treh supervizijskih skupin, skupaj 20. Poleg tega smo nekatere podatke pridobili od dijakov različnih letnikov, tretje leto pa še posebno od dijakov iz oddelkov razredničark, vključenih v supervizijo.

Podatke smo pridobili z različnimi instrumenti raziskovanja: ankete, intervjuji in analiza pomožnega gradiva. Delno smo jih razvili sami. Gradivo smo pri analizi razdelili na tisto, ki odgovarja na predpostavke neposredno (ankete, intervjuji, evalvacijski vprašalniki), in na drugo gradivo, ki pomaga pojasniti določena vprašanja in trditve (refleksije, slike, lepljenke, lastni zapisi ipd.).

Podatke smo obdelali kvalitativno. Zbrano gradivo smo analizirali v skladu s kvalitativnim metodološkim pristopom, in sicer:

- a) s transkripcijo zapiskov intervjujev,
- b) z večkratnim pregledom virov (anketnih vprašalnikov, intervjujev, refleksij, lastnih zapisov),
- c) z določitvijo enot kodiranja po vprašanjih in predpostavkah,
- č) s pripisovanjem kod,
- d) z izpisi izjav po vprašanjih iz anket in intervjujev in oblikovanjem preglednic po posameznih vprašanjih,
- e) z združevanjem sorodnih kod v kategorije,
- f) z vzpostavljanjem odnosov med kategorijami (navadno v grafični obliki),
- g) s konceptualizacijo vsakega sklopa posebej in
- h) s sklepno konceptualizacijo.

Pri razlagi smo se opirali na intuitivni, proceduralni in intersubjektivni postopek (Sagadin 1993). Podrobno smo opisali sedem etap poteka študije primera v akcijskem raziskovanju.

Rezultati

Rezultate smo analizirali z vidika pogojev, procesa in učinkov supervizije vsako leto posebej in jih povzeli za vsako skupino posebej, jih primerjali in povzeli tudi za vse tri skupine skupaj.

Glede pogojev smo potrdili vse predpostavke in ugotovili, da so bili v šoli na vseh treh ravneh šolske kulture in v vseh treh supervizijskih skupinah izpolnjeni temeljni pogoji za izvajanje supervizije. Potrdili smo, da:

- vodstvo šole načrtno skrbi za kakovost dela v šoli na vseh treh ravneh šolske kulture;
- učitelji in vodstvo šole sodelujejo z okoljem;
- vodstvo šole spodbuja uvajanje novosti v šolo;
- vodstvo šole podpira avtonomijo učitelja z razdelitvijo nalog in odgovornosti;
- vodstvo šole prepoznava potrebe po nenehnem dopolnilnem izobraževanju učiteljev, ga organizira in podpira;
- vodstvo šole podpira izvajanje supervizije v šoli;
- v šoli prevladuje ugodna klima (raven zaupanja), ki učitelje spodbuja k izmenjavi izkušenj in sodelovanju pri delu;
- se ocene razrednikov, kakšna je šolska kultura, ne razlikujejo pomembno od ocen celotnega kolektiva;
- vlogo razredničarke sprejemajo učiteljice na svojo željo;
- razredniki potrebujejo dodatno znanje za vodenje oddelkov in posameznih učencev;
- razredničarke potrebujejo pomoč pri reševanju različnih problemov;
- razredničarke potrebujejo pomoč pri premagovanju poklicnih bremen;
- težave, ki nastajajo na ravni šole, se izražajo v oddelkih;
- kadrovski (supervizor) in materialni pogoji (prostor, čas) omogočajo izvajanje supervizije v šoli;
- se ocene razredničark o tem, kakšna je šolska kultura, niso pomembno razlikovale od ocen celotnega kolektiva;
- so učiteljice sprejemale vlogo razredničarke na svojo željo;
- so razredničarke potrebovale dodatno znanje za vodenje oddelkov in posameznih dijakov (reševanje problemov, vodenje komunikacije, vodenje oddelka k skupnemu cilju, vodenje dijaka k njegovim ciljem ipd.);
- so razredničarke potrebovale pomoč pri premagovanju poklicnih bremen;
- so se težave, ki nastajajo na ravni šole, izražale v oddelkih in so jih razredničarke obravnavale v superviziji.

Vse predpostavke smo potrdili z določeno mero previdnosti. Trdimo, da je bil pri vseh raziskanih pogojih zagotovljen vsaj minimum, ki je omogočal dopolnilno izobraževanje učiteljev v šoli s pomočjo supervizije, nikakor pa ne trdimo, da so bili doseženi optimalni ali celo najboljši mogoči pogoji. Z vidika uvajanja supervizije v šolo je bilo v šoli moč prepoznati precej elementov »učee se skupnosti«, za katere menimo, da spodbujajo različne oblike dopolnilnega izobraževanja učiteljev, tudi supervizije. Po drugi strani smo pridobili podatke, ki kažejo, da so bile v šoli opazne nekatere težave, na katere so opozarjali nekateri učitelji (nekateri ne poučujejo radi, problem spoštovanja pravil in nezadostna obveščenost o dogajanju v šoli, obremenjenost učiteljev z dodatnimi nalogami, odsotnost nagrad za dodatno delo, slabo počutje in (ne)sodelovanje učiteljev v aktivih in v celotnem kolektivu, vodstvo ne upošteva idej učiteljev, utrujenost učiteljev, pritiski mature,

premajhna motiviranost dijakov za učenje). Te težave so bile povod za vključitev razredničark v supervizijo in so bile večkrat vsebina učenja.

Na razne težave glede pouka so opozorili učitelji in dijaki. Prve najbolj moti premajhna motiviranost in odgovornost dijakov za učenje, drugi pa so bili kritični do prvih glede odnosa in premajhne raznolikosti metod poučevanja ter neživljenjskih učnih vsebin. Posebno dragocene so bile izjave razrednikov, ki so nakazali težave pri sodelovanju s kolegi in starši, vodenju oddelka in pomoči posameznim dijakom, ki imajo zelo raznolike učne in osebne težave (problemi odraščanja, osebni, družinski in učni problemi, preobremenjenost dijakov, agresivnost, strah, ljubezen, zdravje, nesporazumi med dijaki in starši, laganje, izostajanje, beg od doma). Razredničarke so zaznale tudi svoje osebne probleme, povezane s poklicnimi: ravnanje s čustvi, premalo energije in težave z doslednostjo. Navedene težave je bilo mogoče obravnavati v superviziji, še posebno tiste, ki so se nanašale na odnose, opredelitev vloge, obvladovanje čustev in vzgojne težave, povezane z oddelki in dijaki kot posamezniki.²

Proces poteka supervizije smo raziskali z vidika pogojev: a) organizacija in vodenje supervizije, b) etape posameznega srečanja, c) etape celoletnega cikla srečanj in njenih funkcij: a) podporne in b) edukativne.

Potrdili smo predpostavke:

- supervizijski proces kot celota je potekal po predvidenih fazah: pripravljalni, začetni, osrednji/delovni in sklepni;
- vsako posamezno srečanje je potekalo po predvidenih fazah: počutje, refleksije, primer, analiza, dogovori;
- supervizija v supervizijski skupini v šoli je imela glede poteka učenja nekatere posebnosti. Nanjo je vplivala kultura šole;
- razredničarke so se v skupini počutile vedno bolje;
- skupina jih je pri učenju podpirala;
- odnosi med razredničarkami v skupini so se izboljševali;
- uporaba različnih metod in tehnik učenja je podpirala učenje;
- vodstvo šole je podpiralo potek supervizije.

V treh letih je bilo izpeljanih devetindvajset srečanj, kar kaže na potrebe po superviziji ter na motiviranost razredničark in supervizorke. Za organizacijo in vodenje supervizijskih srečanj je bila ves čas odgovorna predvsem supervizorka. Razredničarke so še po tretjem letu supervizije povedale, da se za vodenje ne čutijo dovolj usposobljene. Pri organizaciji in vodenju skupin smo ugotovili, da je bilo zelo težko uveljaviti nekatera pravila: redno prisotnost, pravočasno prihajanje in pisanje refleksij. Skupine so se po tem razlikovale. Za prvo skupino je bilo značilno, da so se problemi na ravni odnosov v šoli (kolektivu) prenašali v skupino. Sprva so imele razredničarke težave z odprto komunikacijo, poznalo pa se je tudi, da so kot učiteljice nenehno v vlogi tistega, ki ve več, in so druga drugi dajale nasvete. Pri osvetlitvi primerov niso zlahka izhajale iz svojih izkušenj.

² Podrobneje o tem v Ažman (2007, str. 159–195).

Proces učenja v skupinah je glede etap v celoletnem ciklu in na posameznih srečanjih potekal z manjšimi odmiki od načrtovanega. Struktura srečanj je bila določena vnaprej – počutje, refleksije, primer, analiza in dogovor za prihodnjič. Za etape je bilo značilno, da je šolska kultura precej vplivala na potek srečanj. Začetna in sklepna etapa sta bili kratki, delovna etapa pa zelo intenzivna. V treh letih se je na šolo nanašalo 16 tem.

Narejeni sta bili dve vmesni evalvaciji in tri končne, prva z anketnim vprašalnikom in drugi dve v obliki intervjuja. Glede vodenja supervizije so razredničarke povedale, da je svetovalni delavec lahko supervizor v svoji šoli, če so za to izpolnjeni ustrezni pogoji: dobri odnosi, strokovnost in načelo zaupnosti.³

Za ustvarjanje dobre klime v skupinah je bilo uporabljenih 13 različnih tehnik (med drugim predstavitev v dvojicah, risanje dogodkov iz otroštva, podarjanje daril, lepljenka o vlogi in poslovilne razglednice, pogovor v dvojicah, geslo dneva, vaja sproščanja in darilo sebi in drugim). V vseh skupinah so občasno postali odnosi tudi napeti; to smo pričakovali in kaže na zdravo klimo. Druga in tretja skupina sta klimo opisali z izrazi: odprtost, sproščenost, občutek sprejetosti, odkritost, podpora, spoštovanje, poznavanje drugih.

Končni učinki supervizije

Raziskali smo, česa so se razredničarke v superviziji naučile, kaj so pri svojem delu uporabile, ali so ravnale v odnosu do dijakov kako drugače, ali so v svoji vlogi bolj zadovoljne in ali lažje opravljajo naloge razredničark. Z anketo in intervjuji smo spoznali njihove različne poglede na ta temeljna vprašanja. Odgovore smo analizirali za vsako od treh skupin posebej in jih po tematiki razvrstili v:

- a) znanje o vodenju oddelka in
- b) posameznih dijakov ter
- c) v razjasnjevanje razrednikove vloge.

Potrdili smo vse predpostavke.

- Razredničarke so na podlagi razmisleka, novih vpogledov in izmenjave izkušenj oddelke učinkoviteje vodile k učnim ciljem in k cilju vzpostavljanja kulture dobrih odnosov.
- Z izmenjavo izkušenj so bolj učinkovito reševale probleme v oddelkih.
- Izboljšale so komunikacijo z dijaki v oddelkih, učiteljskimi zbori in s starši.
- Več so razmišljale o posameznih dijakih.
- Bolje so se vživljale v njihove potrebe.
- Dijakom so bolj učinkovito svetovale.
- Jasneje so opredelile svojo vlogo in odgovornosti.
- Naučile so se bolj poslušati, sporočati svoja mnenja in dajati povratno informacijo.

³ O tem podrobneje v Ažman (2007, str. 252–256).

- Povečala se je njihova strpnost do drugačnih mnenj.
- Več so razmišljale o svojem delu.
- Pridobile so večjo poklicno samozavest.
- Počutje razredničark se je izboljšalo.
- Izkustveno učenje, učenje z refleksijo in različnimi tehnikami reševanja problemov je postalo del vsakdanjega profesionalnega ravnanja razredničark (tudi pri poučevanju).
- V odnosih zunaj šole so uporabile nekatera nova znanja, pridobljena s pomočjo supervizije.

Učenje v supervizijskih skupinah je najpogosteje potekalo s pogovorom (izmenjava izkušenj, vprašanja) in uporabo še devetih različnih tehnik, npr. »tehniko kót«, vprašanja sokratovskega tipa, svetovanjem, igro vlog, kiparjenjem, risanjem poteka komunikacije, »telefončkom«, zapisom zgodb in zvočnim snemanjem pogovora – vse to je pripomoglo, da so se razredničarke od primera odmaknile in ga pogledale z novih vidikov.

Na oddelek se je v treh skupinah nanašalo 15 obravnavanih tem – prvo leto 13 izjav, drugo leto 9 izjav in tretje leto 27 izjav (sešteli smo izjave iz končnih in sprotnih evalvacij). Izjave so se nanašale na problem razdelitve odgovornosti med razrednikom in dijaki, maturantske izlete, izostanke dijakov, strah dijakov pred neuspehom, neenotnost oddelka, pritožbe dijakov nad učiteljico in nedoslednost. Razredničarke so tretje leto poročale, da so komunikacijo z dijaki in starši izboljšale, pogovore vodijo tako, da rešujejo probleme v sodelovanju z dijaki in se ne postavljajo več v vlogo, da vse vedo in da morajo drugim ponujati rešitve oz. probleme tudi rešiti namesto dijakov. Spremenile so nekatera prepričanja o učenju dijakov samo za ocene, pri pouku drugače vodijo komunikacijo in na dijake bolj gledajo kot na celostne osebe. Spremenile so tudi nekaj ravnanj pri pouku. Na učiteljevo delo se je v skupini tretje leto nanašalo 8 izjav.

Na dijaka se je v treh skupinah nanašalo 15 obravnavanih tem – prvo leto 6 izjav, drugo leto 6 izjav in tretje leto 12 izjav na temo izostankov, izključitev, prošenj staršev za pomoč, razvajenosti, konfliktov med dijaki, nemotiviranosti za učenje. O vodenju posameznih dijakov smo od razredničark pridobili najmanj podatkov. Sklepamo, da zato, ker se razredničarke s posameznimi dijaki ne ukvarjajo načrtno, le če se pojavijo težave. To lahko kaže na majhno individualizacijo pouka in dela v šoli. Razlog je najbrž med drugimi ta, da so bili oddelki zelo veliki in so se razredničarke časovno največ posvečale oddelku in le izjemoma posameznemu dijaku. S posameznimi dijaki so se ukvarjale, če so imeli težave. Povedale so, da jim je supervizija pomagala, da so se v položaj dijakov in doživljanje boljše vživele, jih zato bolje razumele in se z njimi lažje pogovarjale. Njihov pristop je bil bolj aktiven, obravnavale so jih drugače, kot celostne osebe.

O vlogi razrednika smo pridobili največ informacij. Nanjo se je nanašalo prvo leto 68 izjav, drugo leto 42 in tretje leto 36.

Na delo razredničark oz. na spremembe njihovega razmisleka, stališč in prepričanj v vseh treh skupinah skupaj se je nanašalo 105 izjav, na spremenjeno ravnanje in uporabo različnih metod in tehnik 61, na izboljšano počutje pa 53.

V evalvacijah so razredničarke druge skupine povedale, da so se naučile, kako

se v probleme vživeti, kako prepoznati prave vzroke zanje, kako s poglobljenim razmislekom razmejiti odgovornost za njihov nastanek in kako jih reševati z dobro vodenim pogovorom. Izmenjava izkušenj jim je omogočila spoznati različne pristope in rešitve in je njihovo ravnanje pogosto potrdila. S tem so pridobile večjo samozavest in se osvobodile nekaterih dvomov. Njihovo počutje se je izboljšalo. Pomembno je, da so se uprle kritiki kolegov, da so si upale določiti meje in zagovarjati svoje mnenje, da bolje premislijo, kaj rečejo, in da uporabljajo znanje aktivnega poslušanja. Prej so se konfliktom izogibale in se zato pogosto počutile slabo. Težo nerazrešenih problemov in konfliktov so nosile domov ali pa je niso podelile z nikomer, zato so se počutile slabo in so imele občutek izgorelosti. V tretji skupini so povedale, da so pridobile nove vpoglede v teme, povezane z oddelkom in vlogo razrednika, dalje, da so o svojem delu več, hitreje in drugače razmišljale ter da so spremenile nekatera stališča in prepričanja. Povedale so, da so nekaj novega znanja uporabile v oddelku; da so uspešneje vodile komunikacijo in da so boljše poskrbele, da so vsi dijaki v oddelku izrazili svoje mnenje. Menile so, da so različne težave v oddelku reševale učinkoviteje, saj so bile nanje bolj pripravljene, od težav so se znale bolj čustveno odmakniti, zanimali so jih globlji vzroki zanje, v reševanju problemov so pritegnile dijake in jim niso več vsiljevale svojih rešitev. Povedale so, da so uporabile nekatere tehnike za vzpostavljanje dobrih odnosov med dijaki v oddelku. Povedale so tudi, da so boljše opredelile svojo vlogo, dolžnosti in odgovornosti. V službi in v zasebnem življenju so druge dejavnije poslušale in dopuščale, da mislijo drugače.

Podporna funkcija supervizije sprva ni bila videti potrebna, saj razredničarke na začetku niso eksplicitno izrazile pričakovanj, da se želijo razbremeniti poklicnih stresov. Med supervizijo pa se je ob osvetljevanju posameznih primerov pokazalo, da razredničarke potrebujejo tudi razbremenitev, podporo in sprostitve. Skupine so se glede klime in odnosov precej razlikovale. Prvo leto je bilo počutje razredničark v skupini slabše od zelenega, naslednji dve leti pa ustrezno.

Zbrani izidi kažejo napredek razredničark pri vodenju oddelkov in dijakov ter pri opredeljevanju lastne vloge. Nikakor ne mislimo, da je bil dosežen maksimum njihove profesionalne rasti, in zavedamo se, da so razredničarke pogosto težko opredelile, zakaj drugače razmišljajo, čutijo ali delajo, oz. prepoznale, da je vzrok opaženih sprememb res supervizija. Razredničarke smo poleg tega vedno spraševali po pozitivnih rezultatih, česa so se naučile, saj ni mogoče pričakovati, da bi jih lahko spraševali po negativnih platih učenja, torej česa se v superviziji niso naučile, česa še vedno ne znajo, v čem so neuspešne in zakaj oz. ali so med seboj v konfliktu. Podatki so morda zato olepšani, zavedamo se omejitev njihovega posploševanja in nevarnosti precenjevanja.

Na ravni šole smo potrdili predpostavke:

- Odnosi med razredničarkami v skupini so se izboljšali, kar je vplivalo na njihovo sodelovanje pri delu zunaj skupine. Pogosteje so se pogovarjale in boljše sodelovale pri reševanju težav.
- Odnosi med razredničarko in svetovalno delavko so se izboljšali, kar je pozitivno vplivalo na njihovo sodelovanje pri delu.
- Razredničarke so nova znanja uporabile pri delu z drugimi učitelji v kolektivu.

Predpostavke:

- izboljšani odnosi in komunikacija med razredničarkami v skupini so zboljšali odnose in komunikacijo v kolektivu – nismo mogli potrditi, ker nismo pridobili dovolj dokazov.

Ugotovili smo, da je kontekst šole vplival na delo skupine, kar smo lahko zaznali v poteku supervizije, odnosih in obravnavanih temah. Supervizija, ki se jo izvaja v šoli, ima značilnosti timske supervizije. Člani se poznajo od prej (kar vpliva na udeležbo) in se pri delu vsakodnevno srečujejo. Etapi spoznavanja in slovesa sta bili zato krajši, v delovni etapi pa so obravnavani primer navadno vsi deloma že poznali, kar je po eni strani skrajšalo čas predstavitve, po drugi strani pa se je bilo zato težje odmakniti od primera. Vplivi šolske kulture so bili tako pozitivni kot negativni. Ker so se razredničarke med seboj poznale, je to vplivalo na sestavo skupin, saj so se v njih zbrale tiste, ki so bile pripravljene med seboj sodelovati. Etapa uglaševanja skupine in sklepna etapa sta bili zato krajši, v delovni etapi pa so bile razredničarke z vsebino gradiva pogosto seznanjene že od prej. Teže je bilo ohraniti zaupnost podatkov, na kar so razredničarke opozorile v svojih izjavah. Nekatere razredničarke so se srečanj sprva neredno udeleževale, včasih so zamujale in refleksij niso redno pisale. Opazili smo, da so se problemi, ki so nastali na ravni odnosov v šoli (kolektivu), prenašali v skupino. V prvi skupini so bile vsebine primerov pogosto povezane s šolskimi težavami, ki jih kolektiv še ni razrešil: nedoslednost, slabo dorečena pravila in medosebni konflikti. Seveda pa imajo odnosi na ravni šole tudi svojo svetlo plat. Bili so dovolj dobri, da so se razredničarke vključile v skupine in sprejele svetovalno delavko za supervizorko. Po drugi strani pa so se njihovi izboljšani odnosi ohranjali pri vsakdanjem delu, lažje so uporabile novo znanje (vsaj pri skupnih nalogah in problemih) in so si med seboj pomagale.

Sklep

Rezultati so pokazali, da je v tisti šolski kulturi, za katero je značilna naravnost na učenje, mogoče izvajati dopolnilno izobraževanje razrednikov s pomočjo supervizije. Menimo, da je razvojno-edukativni model supervizije za to zelo primeren, saj razrednike usposablja za izvajanje vzgojno-pedagoške funkcije. Z izmenjavo izkušenj lahko razredniki izboljšajo vodenje oddelkov in posameznih dijakov. Družba, starši in otroci, tudi mladostniki, pričakujejo, da jim bo razrednik znal pomagati in jim svetovati tudi ob hudih stiskah, kot so ločitev staršev, motnje hranjenja, depresivnost, samomorilnost, šolska neuspešnost, razvajenost. Dijaki v oddelkih od razrednika pričakujejo, da jim bo pomagal pri oblikovanju dobre oddelčne klime, razreševal konflikte med njimi samimi in med njimi in drugimi učitelji, da jih bo podpiral, zagovarjal ipd. ter hkrati z neformalnimi in formalnimi ukrepi poskrbel za red in disciplino. Zaradi tako raznolikih pričakovanj je še posebno pomembno, da razredniki sami dobro opredelijo svojo zahtevno vlogo in drug v drugem najdejo podporo pri reševanju težav.

Izkazalo se je, da je supervizija primerna tudi za usposabljanje učiteljev

za vodenje vzgojno-izobraževalnega procesa v oddelku, za razreševanje težav v medosebnih odnosih in glede motivacije dijakov. V šoli, v kateri v ospredje postavljamo odnos med učiteljem in učencem in individualizacijo pouka, sta pomembna učiteljev zgled in njegova spretnost pri vodenju procesa učenja, zato menimo, da morajo različne oblike in metode dopolnilnega izobraževanja učiteljev postati stalnica. Med njimi ima razvojno-edukativni model skupinske supervizije posebno mesto, ker je učenje v skupini, na podlagi izmenjave izkušenj, odraslim blizu in ker zagotavlja učenje na najglobljih ravneh osebnosti, tudi na ravni spreminjanja stališč in prepričanj, kar je pogoj za uspešno uvajanje sprememb v pouk.

Vprašanje, ali naj bo udeležba v superviziji obvezna ali prostovoljna, puščamo odprto. Strinjamo se, da mora biti v sedanjih šolskih in družbenih okoliščinah odločitev učiteljev za supervizijo prostovoljna, ne izključujemo pa možnosti, da bi lahko na šoli, ki bi se odločila za takšen model pomoči učiteljem pri njihovi profesionalni rasti, postala nujna za vse učitelje in s tem obvezna. V tem primeru bi morale odgovornost prevzeti vodstvo šole. O vprašanju izbire notranjega ali zunanjega supervizorja menimo, da je treba upoštevati raznolike potrebe učiteljev in jim ponuditi obe možnosti. Najpomembnejše je, da imajo možnost sami in v skladu s svojimi potrebami izbrati primerne supervizorja. Supervizijo lahko vodi samo dobro usposobljen supervizor. Ugotovili smo tudi, da imajo učitelji za zdaj premalo pedagoško-psihološkega znanja in izkušenj iz vodenja skupin in reševanja problemov, da bi lahko po, denimo, štiridesetih urah (v dveh letih) sodelovanja v superviziji občasno prevzeli enakopravno vlogo vodje. Za to bi bilo potrebno dodatno usposabljanje.

Predlogi

1. V dodiplomsko izobraževanje učiteljev bi bilo treba vnesti več pedagoško-psihološkega znanja in jih usposablјati s pomočjo obvezne vsakoletne prakse za vodenje skupin (oddelkov) in svetovanje učencem/dijakom kot posameznikom.
2. Vzporedno s praktičnim usposablјanjem bi bilo treba zaposlenim učiteljem (še posebno pa pripravnikom) ponuditi učenje v supervizijski skupini s ciljem, da reflektirajo in izmenjajo izkušnje, s tem izboljšujejo svojo prakso in se hkrati usposablјajo za učenje v superviziji.
3. Enake možnosti bi morali imeti strokovnjaki, ki se zaposlujejo v svetovalnih službah (srednjih) šol (pedagogi, psihologi, socialni delavci), tako kot je to omogočeno socialnim pedagogom. Cilji bi bili enaki: refleksija lastne prakse in spoznavanje učenja v superviziji, poleg tega pa bi jim lahko ponudili, da se za supervizijo usposobijo že med študijem.
4. Šoli, ki je zavezana k nenehnemu razvoju in izboljševanju kakovosti dela in odnosov, bi bilo treba pomagati finančno (plačilo za supervizorja) in organizacijsko (prostor), da bi učiteljem omogočila različne načine in oblike izobraževanja, tudi supervizijo, ki bi jih vsak izmed njih lahko izbral glede na svoje osebne potrebe, pogoje in cilje, ki pa bi morali biti

uskklajeni s šolskimi. V tem primeru predlagamo izpeljavo supervizije v šoli, supervizor pa je lahko notranji ali zunanji. Učiteljem bi se moralo supervizijsko izobraževanje ovrednotiti, tako kot se jim npr. udeležba na seminarjih Zavoda za šolstvo.

5. Vključitev v supervizijo zelo priporočamo učiteljem začetnikom in razrednikom začetnikom.
6. Šola bi se v nekem obdobju svojega razvoja lahko odločila za supervizijo kot obvezno obliko dopolnilnega usposabljanja učiteljev za vzgojno-pedagoško delo. V tem primeru je treba poskrbeti za ustrezne finančne in organizacijske pogoje in izbrati ustrezne supervizorje.
7. Vodstvo šole bi lahko podpiralo profesionalni razvoj učitelja kot posameznika tudi tako, da bi mu omogočilo vključitev v supervizijo zunaj šole, če bi bil za to motiviran. Tudi v tem primeru je treba zagotoviti ustrezen denar in omogočiti učitelju ustrezen urnik, da bi bilo izobraževanje zanj časovno izvedljivo.
8. Navsezadnje menimo, da je prav, da se v supervizijo vključijo ravnatelji, saj je njihovo delo vedno bolj raznovrstno in zahtevno. Tako bodo poskrbeli za svoj profesionalni razvoj in spoznali prednosti supervizije. Nekateri so to možnost že izkoristili prek ponudbe Zavoda za šolstvo.

Literatura

- Ažman, T. (2007). Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Hargreaves, A. (1992). *Cultures of teaching: A Focus for Change*. V: Hargreaves, A., Fullan, M. G., *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, str. 216–241.
- Hawkins, P., Shohet, R. (1989, 1992). *Supervision in the helping professions*. Philadelphia: Open University Press.
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Kalin, J. (1999). *Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega razrednika*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Kessel van, L., Haan, D. (1993 a). *The Intended Way of Learning in Supervision Seen as a Model*. *The Clinical Supervisor*, letnik 11, št. 1, str. 29–44.
- Kessel van, L., Haan, D. (1993 b). *The Dutch Concept of Supervision: Its Essential Characteristics as a Conceptual Framework*. *The Clinical Supervisor*, letn. 11, št. 1, str. 5–27.
- Kessel van, L. (1997). *Supervizija, neobhodni prispevek h kvaliteti poklicnega dela: prikaz razumevanja supervizije, kakor se uporablja na Nizozemskem*. *Socialna pedagogika*, letn. 1, št. 3, str. 27–46.
- Kobolt, A. (1995). *Supervizija – metoda spremljanja in suporta v socialnih in pedagoških poklicih*. V: Dekleva, B. in drugi. *Supervizija v izvendružinski vzgoji*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, str. 14–33.

- Kobolt, A., Žorga, S. (2000). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kompare, A. (2001). *Inteligentnost*. V: Kompare, A. idr. *Psihologija*. Ljubljana: DZS, str. 273–287.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Medveš, Z. (2000). *Kakovost v šoli*. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 8–27.
- Pelc, J. (1997). *O kontinuumu supervizije, svetovanja in terapije*. *Socialna pedagogika*, letn. 1, št. 3, str. 97–110.
- Resman, M. (1994). *Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvalitetno delo*. *Sodobna pedagogika*, št. 5–6, str. 213–226.
- Resman, M. idr. (1999). *Pojem in karakteristike šolskega svetovanja*. V: *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 67–85.
- Resman, M. (2000). *Supervizija – svetovanje, terapija, nadzor*. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 62–82.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sagadin, J. (1993). *Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera*. *Sodobna pedagogika*, letn. 42, št. 3–4, str. 115–123 in št. 5–6, str. 217–224.
- Senge, P. M. (1990 prva izdaja, 1999). *The Fifth Discipline*. London: Random House.
- Senge, P. idr. (2000). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nikolas Brealey Publishing.
- Žorga, S. (1995). *Supervizija v razvojnih projektih*. V: Dekleva, B. in drugi. *Supervizija za razvojne in preventivne programe*. Ljubljana: Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela, str. 5–30.
- Žorga, S. (2002). *Razvojno-edukativni model supervizije*. V: Žorga, S. (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 15–49.

AŽMAN, Tatjana, Ph.D.:

THE EFFICACY OF SCHOOL PEDAGOGUE´S ASSISTANCE TO HOME-CLASS TEACHERS BY MEANS OF SUPERVISION

Abstract: The text represents post-modern society, school and recently changed - teacher's and student's role as a wider frame of needs for life-learning of all participants, teachers as well as students. In addition, it shows also different approaches to teacher's supplementary education, especially the supervision model, defining the relationship between counselling, therapy and supervision. It studies the developmental educative model of supervision, in which in the period 2001 – 2004, under the direction of a counsellor pedagogue, three groups of home class teachers from Gimnazija Vič co-operated. By means of a case study in the active research, it was researched what the conditions at school and supervision groups were in the beginning of supervision. Besides following the learning process, they analysed the effects from the participant's point of view as well as from the point of view of three groups, school and also students. The results showed that supervision has several different advantages in teachers' education, especially when referring to their educative – pedagogical task.

Keywords: supervision, home-class teachers, school counsellor, adult education, case study.

Dr. Petra Mrvar

Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši – vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa

Povzetek: V prispevku se bomo ukvarjali z vprašanjem sodelovanja med svetovalnimi delavci in starši. V prvem delu bomo predstavili izhodišča, značilnosti in pomen sodelovanja med šolo, vrtcem (učitelji, vzgojitelji) in domom (starši) ter izpostavili vlogo svetovalnih delavcev pri tem. V drugem delu pa predstavimo del izsledkov raziskave Stanje in perspektive sodelovanja med svetovalnimi delavci in starši, ki je del širšega projekta na temo sodelovanja med šolo in domom. Kot kažejo rezultati, smo z odnosom in sodelovanjem svetovalnih delavcev s starši lahko zadovoljni, pri čemer gre večinoma za že uveljavljene in utečene načine ter področja sodelovanja. Opozorimo na načine oziroma oblike sodelovanja, ki bi jih bilo v praksi svetovalnih delavcev vredno upoštevati.

Ključne besede: šola, vrtec, dom, starši, svetovalna služba, sodelovanje, sodelovalni odnos, partnerski odnos.

UDK: 37.048.2

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Petra Mrvar, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: petra.mrvar@gmail.com

Uvod

Sodelovanje z domom oziroma s starši je pomembna naloga šole, vrtca in tudi svetovalnih delavcev. To potrjujejo številne raziskave, na podlagi katerih avtorji (npr. Henderson in Berla 1994; Booth in Dunn 1996; Elizalde-Utnick 2002; Esler idr. 2002; Huth 2006; Textor 2006) ugotavljajo, da so učinkovitost šole, učitelja, vrtca, vzgojitelja, svetovalnega delavca in razvoj ter uspeh otroka (učenca, dijaka) odvisni od sodelovanja in odnosa med šolo, vrtcem in domom oziroma učitelji, vzgojitelji, svetovalnimi delavci, vodstvom in starši.

V prispevku, ki je sestavljen iz dveh delov, bomo v prvem delu podrobneje predstavili izhodišča, značilnosti in pomen sodelovanja med šolo oziroma vrtcem in domom ter pri tem obravnavali vlogo svetovalnega delavca. V drugem delu pa bomo predstavili del izsledkov raziskave o sodelovanju med svetovalnimi delavci in starši, ki se nanašajo na vzpostavljanje stika in odnosa med njimi.

Izhodišča, značilnosti in pomen sodelovanja med šolo, vrtcem in domom

Danes na področju sodelovanja med šolo¹ in domom avtorji (npr. Elizalde-Utnick 2002; Esler idr. 2002; Intihar in Kepec 2002; Swick 2003; Graham-Clay 2005; Huth 2006; Textor 2006) pogosto govorijo o partnerstvu oziroma partnerskem odnosu med šolo in domom, ki ga opredeljujejo kot sodelovanje in skupno prizadevanje šole (učiteljev in svetovalnih delavcev) in staršev za otrokov razvoj in učenje. Šola in starši si v skrbi za otroka (učenca, dijaka) prizadevajo deliti odgovornost, vire moči in kompetentnost. Partnersko sodelovanje je seveda najprej namenjeno pomoči otrokom, je pa tudi v pomoč samim učiteljem in staršem,

¹ V nadaljevanju bomo zaradi poenostavitve uporabljali pojma šola in učitelji, pri čemer bomo imeli v mislih osnovno šolo, srednjo šolo in vrtec ter učitelje in vzgojitelje.

da spreminjajo oziroma izboljšujejo svoj odnos do otroka. A. N. Esler idr. (2002) navajajo izhodišča za vzpostavljanje takšnega odnosa:

- Sodelovanje med šolo in domom naj bo usmerjeno k otroku, to pomeni, da se šola in dom združujeta, usklajujeta in sodelujeta z namenom podpore in spodbujanja otrokovega učnega, telesnega, socialnega in emocionalno-kognitivnega razvoja. Kot kažejo raziskave, ima sodelovanje med šolo in domom pozitiven vpliv na razvoj in uspeh otroka, obenem pa tudi pozitiven vpliv na šolo in družino (starše). Sodelovanje med šolo in domom naj bo usmerjeno v preventivo, v »tukaj in zdaj« ter prihodnost, v skupne cilje, naloge in rešitve. Zadevalo naj bi širše delo in življenje otroka v šoli/doma in naj ne bi bilo omejeno na primere, ko se pri otroku pojavijo kakršnekoli težave. Pri tem je temeljnega pomena, da na eni strani starši upoštevajo strokovno avtonomijo šole, na drugi strani pa mora šola spoštovati in dosledno upoštevati pravico staršev do zasebnosti.
- Sodelovanje med šolo in domom temelji na deljeni odgovornosti za razvoj in socializacijo otroka; tako šola kot dom sta pomembna dejavnika v socializaciji otroka; tako šola kot starši se morajo zavedati svoje vloge pri razvoju in uspehu otroka v šoli.
- Sodelovanje med šolo in domom naj bi vključevalo raznolike, fleksibilne in inovativnih oblike medsebojnega sodelovanja. Pomembno je, da raziščemo, ali so oblike oziroma načini sodelovanja, ki na šoli obstajajo, primerni za vse starše, ali si morda starši želijo drugačnih oblik sodelovanja. Cilj je doseči dogovor o tem, kaj si na eni strani želijo starši in kaj na drugi strani lahko ponudi šola.
- V sodelovanju med šolo in domom naj bi bil poudarek na kvaliteti stikov in odnosov, dvosmerni komunikaciji ter na rednem, sprotnem povezovanju šole in doma (prim. Gonzalez-DeHass idr. 2005; Graham-Clay 2005); vzpostaviti je potrebno osebni stik, zaupanje in oblikovati sodelovalni odnos z vsemi starši. Pri sodelovanju ne gre le za »število dejavnosti na šoli«, »načrt sodelovanja« ipd., pač pa gre za odnos oziroma držo do sodelovanja s starši. Šola lahko odpre vrata vsem staršem, preveri njihove želje, potrebe za sodelovanje in jih sprejme kot kompetentne sogovornike ter sodelavce pri otrokovem delu in napredku v šoli. Vse to pa zahteva čas, trud, spretnega vodjo in koordinatorja.

Na vzpostavljanje stika s starši, na razvoj in vzdrževanje odnosa ter sodelovanja med šolo in domom vpliva vrsta dejavnikov. J. S. Eccles in R. D. Harold (1996) na podlagi izčrpnega pregleda raziskav o sodelovanju med šolo in domom navajata naslednje:

- *Značilnosti, odnos in drža staršev oziroma družine do šole; med značilnosti staršev oziroma družine* avtorja uvrščata spol, starost, izobrazbo, kulturni izvor, število otrok, družinski status, zaposlitveni status, socialno-ekonomski status, psihološko podporo v družini; *med odnos in držo staršev oziroma družine* uvrščata vrednote, starševsko vlogo, zadovoljstvo s samim seboj, odnos do šole, do lastnega šolanja, pričakovanja do otrokovega šolanja in uspeha, percepcija otrokovih sposobnosti in interesov, odnos do

- otrokovih spretnosti, odnos z otrokom, vzgojni cilji.
- *Značilnosti otroka*, kamor spadajo spol, starost, kulturni izvor, spretnosti, interesi, pretekle izkušnje, temperament otoka.
 - *Značilnosti, odnos in drža šolskega osebja*; med *značilnosti šolskega osebja* avtorja uvrščata spol, starost, kulturni izvor, socialno-ekonomski status, leta delovnih izkušenj; med *odnos in držo šolskega osebja* pa uvrščata vrednote, starševsko vlogo, stereotipe, zadovoljstvo s samim seboj, cilji, ki si jih postavi za učence, odnos do učencev in znanje ter spretnosti s področja sodelovanja s starši.
 - *Značilnosti šole*, med katere uvrščata vrsto in stopnjo šole, velikost šole, socialno-ekonomski status šole, klimo v šoli in odnos do sodelovanja s starši.
 - *Značilnosti širše okolice*, pri čemer gre za možnosti sodelovanja z drugimi institucijami v okolju šole in doma, podporo v drugih institucijah, varnost in spodbudnost okolice, v kateri je šola in v kateri otrok živi.
 - K tem dejavnikom J. L. Epstein (1996) dodaja še *čas*, ki je na voljo za sodelovanje tako s strani šole kot s strani staršev; pomanjkanje časa negativno vpliva na odnos in medsebojno sodelovanje.

Kot vidimo, gre za vrsto subjektivnih in objektivnih dejavnikov, ki pa lahko sodelovanje ter partnerski odnos med šolo in domom spodbujajo ali pa zavirajo. Sodelovanje bo tem bolj uspešno, čim bolj bodo učitelji, svetovalni delavci in starši poznali ter razumeli značilnosti (posebnosti) drug drugega in odnos ter držo do medsebojnega sodelovanja. Pri tem so pomembna tudi pričakovanja, ki jih imajo šola (učitelji in drugi strokovni delavci) in starši eden do drugega. Pričakovanja šole in staršev o sodelovanju so tista, ki vplivajo na motivacijo za sodelovanje, ki usmerjajo sodelovanje in hkrati vplivajo na učinkovitost le-tega. Ta pričakovanja se lahko medsebojno ujemajo, velikokrat pa so tudi različna in močno mimobežna (prim. Resman 1992). Kolikor manj je soglasja med pričakovanji šole in staršev, toliko večja je nevarnost neuspeha v medsebojnem sodelovanju in toliko bolj verjetno je nezadovoljstvo ter razočaranje obeh.

Številne raziskave (glej Henderson in Berla 1994; Epstein 1995; Booth in Dunn 1996; Elizalde-Utnick 2002; Esler idr. 2002; Gonzalez-DeHass idr. 2005; Textor 2006) dokazujejo, da kakovostno sodelovanje med šolo in domom pomembno vpliva na razvoj, motivacijo in uspeh otroka v šoli ter odnos do nje; povezano je na primer z visokimi rezultati v šoli (ocenami, rešenimi testi, uspehom pri branju), višjo motivacijo za delo v šoli, bolj pozitivnim odnosom do šole, rednejšim obiskovanjem šole in pouka, prizadevanjem za šolo, zmanjšanjem neprimerne vedenja pri pouku, zmanjšanjem neuspeha v šoli, boljše kakovostjo opravljenih domačih nalog, otroci vidijo več podobnosti med šolo in domom ipd. Prav tako kakovostno sodelovanje med šolo in domom pozitivno vpliva na družino oziroma starše, učitelje oziroma šolo nasploh. J. L. Epstein (1995) navaja prednosti in koristi sodelovanja za starše, učitelje in šolo. Kot prednosti za starše našteva: starši dobijo v šoli zamisli, kako otroku pomagati doma; spoznajo, kako deluje šola, in spoznajo vzgojno-izobraževalne programe; se bolj zavzamejo za otroka in ga podpirajo; postanejo samozavestnejši glede pomoči otroku pri učenju; imajo

pozitivnejši odnos do učiteljev in šole nasploh. Prednosti za učitelje oziroma šolo pa se kažejo: v zvišanju morale pri učiteljih; starši bolj cenijo učitelje; učitelji menijo, da so starši bolj pripravljeni pomagati učitelju oziroma šoli; učitelji dobijo podporo staršev in navsezadnje – izboljšajo se dosežki učencev.

Vloga svetovalnega delavca pri sodelovanju med šolo in domom

Nekateri avtorji (prim. Christenson 1995; Esler idr. 2002) predlagajo, naj svetovalni delavec prevzame vodilno in koordinacijsko vlogo pri sodelovanju med šolo in domom. Svetovalni delavec naj bi prevzel vlogo iniciatorja in sodelavca tako z učitelji kot starši in v teh dveh vlogah v svoje delo pogosteje vpeljeval *posvetovanje* in *koordinacijo* kot obliki svetovalnega dela v vrtcu in šoli. Pri posvetovanju gre za »/.../ sodelovanje s 'tretjo stranko', s starši, učitelji, vodstvom šole in drugimi, ki jim je v ospredju skrbi otrok/učenec, imajo nanj vpliv ter jim je tudi v ospredju njegovo delo in razvoj« (Resman 1999, str. 70–71). Gre torej za tri osebe (svetovalca, svetovanca in posvetovanca), pri čemer sodelujeta dva skupaj (svetovalec in posvetovanec – učitelj, starši), z namenom pomagati tretjemu (svetovancu – otroku). Posvetovancu se daje podpora in pomoč pri iskanju odgovorov na vprašanja, ki se pojavljajo v zvezi s svetovancem. Pomaga se mu pri razvoju zaupanja vase, pri osvajanju znanja in spretnosti za delo s svetovancem. Koordinacija pa je »/.../ proces, pri katerem svetovalec prevzema pobudo pri upravljanju in vodenju posameznih aktivnosti oziroma programov, vezanih na rast, razvoj, življenje in delo posameznikov ali skupin učencev/otrok« (prav tam, str. 71). Svetovalni delavec v vlogi koordinatorja je iniciator sprememb socialnega okolja, saj je za otrokov normalni razvoj treba spreminjati (prilagajati) socialno okolje, tako da bo le-to bolj naklonjeno otroku. Vloga koordinatorja zato zajema tudi sodelovanje svetovalnega delavca v timih, projektih, dejavnostih, ki zadevajo izobraževanje učiteljev, staršev in sodelovanje v projektih med šolo in/ali starši ter zunanjimi institucijami.

S posvetovanjem in koordinacijo naj bi bil svetovalni delavec oziroma svetovalna služba prostor zblževanja med starši in šolo (učitelji in drugimi strokovnimi delavci), prostor povezovanja, medsebojne pomoči in podpore, v katerem se združijo viri moči, podelijo znanje in izkušnje vseh udeleženih. Temelji za ustvarjanje takšnega prostora so strokovnost svetovalnega delavca, ki mu daje kompetence za ugotavljanje in oblikovanje učinkovitih načinov za vzpostavljanje komunikacije s starši, izvernih in staršem prilagojenih (fleksibilnih) oblik srečevanj, presojanje dinamike odnosov ter pogojev (značilnosti) za ustvarjanje medsebojnega zaupanja. Na tem mestu bomo podrobneje opredelili sodelovalni oziroma partnerski odnos, ki naj bi se razvil med svetovalnim delavcem, starši in učitelji.

Oblikovanje zaupljivega partnerskega odnosa svetovalnega delavca s starši in učitelji ter med njimi bo odvisno od tega, koliko bo svetovalnemu delavcu v te odnose uspelo vnesti empatično razumevanje, medsebojno sprejemanje in kongruentnost oziroma pristnost (Rogers 1957). C. R. Rogers, avtor k ose-

bi usmerjene teorije svetovanja², poudarja, da mora svetovalni delavec poleg dobrega poznavanje samega sebe »izražati« tudi zgoraj omenjene lastnosti, t. i. temeljne pogoje, brez katerih ne more biti uspešen in učinkovit pri svojem delu. Če je svetovalni delavec v svojem odnosu z drugim sposoben izpolniti te tri temeljne pogoje, in sicer na način, da imajo pomen za drugega, potem bo njuno medsebojno sodelovanje uspešno in učinkovito. Empatično razumevanje avtor opredeljuje kot sposobnost posameznika, da vstopi v svet drugega človeka in nato iz njega izstopi, ne da bi pri tem postal ta druga oseba. Empatija pomeni razumevanje sveta drugega tako, kot ga vidi on sam. Pomeni videti stvari z njegovega zornega kota, se postaviti na njegovo mesto, biti v njegovi koži. Empatija ni ponavljanje tistega, kar je svetovanec rekel, pač pa je sposobnost vživeti se v drugega, razumeti njegove misli, čustva in dejanja. Tu se poudarja predvsem kognitivna dimenzija empatije, pri kateri gre za sposobnost menjave perspektiv, to pomeni začasno zamenjavo mentalnih presoj, sodb, tako da posameznik začasno opusti svoje mnenje in prevzame mnenje drugega (Ule 2005, str. 347). K tej dimenziji je treba dodati še dve (prav tam): čustveno dimenzijo, sočutje, ki posamezniku omogoča, da se vživi v občutke in čustva drugega, in etično dimenzijo, skrb za dobro drugega; poleg vživljanja v misli in čustva drugega ima empatija tudi dinamično, akcijsko dimenzijo, ki spodbuja posameznika, da prevzame odgovornost za dobro počutje drugega.

Druga lastnost oziroma pogoj je brezpogojno pozitivno sprejemanje, ki pomeni sprejemanje in spoštovanje posameznika takšnega, kot je, ne glede na to, kaj je/bo povedal ali kaj je/bo storil, ne glede na njegovo ravnanje ali njegova čustva. Pomeni sprejeti človekovo individualnost, sprejeti človeka z vsemi njegovimi pozitivnimi in negativnimi lastnostmi, ravnanji in čustvi, kot nepopolnega, kot edinstvenega, vrednega in cenjenega človeka.

Tretja lastnost, kongruentnost oziroma pristnost označuje svetovalnega delavca, ki je pristen sam v sebi, je odprt, jasen, »brez fasade«, spontan, avtentičen, se zaveda svojih čustev, ki jih je treba včasih deliti s sogovornikom, četudi so morda negativna. Kongruenten posameznik svobodno občuti in doživlja vse, kar se pojavlja v odnosu. Se ne pretvarja, v odnos z drugim vstopa kot njemu enak, z njim se poveže in ta vez presega profesionalni okvir dela oziroma odnosa. To pomeni, da se je svetovalni delavec na sogovornika pripravljen odzvati kot človek na človeka, saj ni le profesionallec, je tudi oseba z lastnimi mislimi, občutki in vedenji.

Seveda morajo biti tudi sogovorniki svetovalnega delavca, v našem primeru starši in učitelji, sposobni empatije in morajo sprejemati ter spoštovati svetovalnega delavca in odnos med njima. Vsak svetovallec si namreč želi, da bi ga drugi sprejeli kot kompetentnega, da bi bili v odnosu z njim iskreni in pristni.

² Pri opredelitvi dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje sodelovalnega oziroma partnerskega odnosa med svetovalnimi delavci, starši in učitelji, bomo izhajali iz k osebi usmerjene teorije svetovanja (Rogers 1957) in kratke, k rešitvam usmerjene terapije oziroma teorije svetovanja (de Shazer 1985), ki predstavljata dve izmed izhodiščnih teorij svetovanja, na katerih danes sloni svetovalno delo v vrtcu in šoli – svetovanje, posvetovanje, koordinacija (prim. Resman 1999; Pečjak 2004; Brigman idr. 2005).

S takšnimi sogovorniki bo svetovalni delavec lahko vzpostavil stik, odnos in pri delu z njimi dosegel zastavljene cilje.

Na oblikovanje partnerskega odnosa bo poleg opisanih elementov vplivala tudi kakovost vzpostavljene delovne zveze ali delovnega odnosa (prim. Čačinovič Vogrinčič idr. 2005; de Shazer 1985), ki ga lahko označimo kot sodelovalno prizadevanje k skupnim ciljem, ki je usmerjen v »tukaj in zdaj« ter prihodnost, ki je pozitivno in optimistično naravnano, v katerem se srečujejo enakovredni sogovorniki, v katerem se spoštujejo in upoštevajo kompetence udeleženi sogovornikov, viri moči, prepričanja, vedenja in izkušnje, ki so bili v preteklosti učinkoviti. Takšen odnos omogoča vzpostavljanje prostora, v katerem udeleženi medsebojno sodelujejo, se dogovarjajo ter soustvarjajo cilje in naloge medsebojnega sodelovanja (prav tam).

S partnerskim odnosom, ki bo vseboval prej opisane elemente, bo svetovalni delavec motiviral starše in tudi učitelje k medsebojnemu sodelovanju. K večji motivaciji staršev in učiteljev za sodelovanje pa lahko spodbuja tudi z informiranjem staršev o pozitivnih učinkih medsebojnega sodelovanja, z rednim izmenjavanjem informacij predvsem o otrokovem razvoju in napredovanju v šoli in doma, pa tudi o delu šole nasploh, s skupnim izobraževanjem učiteljev in staršev, z združevanjem le-teh v skupnih akcijah, kar omogoča medsebojno spoznavanje in učenje en od drugega ter pridobivanje (pozitivnih) izkušenj.

Ustvariti zaupljiv odnos in sodelovanje s starši pa ni (vedno) lahko početje, saj je odvisen od številnih že naštetih dejavnikov in njihove medsebojne interakcije. L. B. Liontos (1992, v Esler idr. 2002, str. 395) navaja ovire za sodelovanje med šolo in domom. Kot ovire pri starših vidi: občutke neuspeha in nizke samopodobe; negativen odnos in slabe izkušnje z lastnim šolanjem; občutek, da jih šola oziroma učitelji ne spoštujejo in ne sprejemajo kot ostale starše; prepričanje, da je otrokovo delo v šoli stvar šole; kulturne in jezikovne ovire; socialno-ekonomske ali čustvene zadrege; logistične težave, npr. pomanjkanje časa, težave glede varstva otrok, težave s prevozom, z delovnim časom ipd. Kot ovire pri učiteljih in šoli našteva: šola jemlje vključevanje staršev kot »neprijetno« obveznost; zmedenost učiteljev glede svoje vloge v odnosu s starši; občutek učiteljev, da niso sposobni sodelovati in delati z družinami v stiski; premalo znanja za delo na primer z ločenimi starši, družinami, kjer se izvaja nasilje, družinami, ki prihajajo iz drugega kulturnega in jezikovnega okolja itn.; stereotipi o revnih, marginalnih družinah, npr. da jim ni mar za otroka in da ne želijo sodelovati v delu šole; s tem povezana nizka pričakovanja učiteljev do otrok z različnimi težavami; nezanimanje in pasivna vloga šole pri vključevanju staršev v dejavnosti šole, da bi se le-ti počutili dobrodošle; komunikacija šole s starši se osredotoča na slabe, negativne novice; šola se kaže kot nedostopna in vzvišena do staršev; pomanjkanje finančnih sredstev in časa. Te ovire je treba na šoli identificirati, jih sprejeti, razumeti in sistematično odpravljati. To omogoča evalvacija dosedanje prakse sodelovanja s starši, s katero se ovrednoti lastno ravnanje, spoznava svojo moč in nemoč, učinkovitost in neučinkovitost dosedanjega dela s starši. Evalvacija, ki naj bi vključevala vse udeležene v sodelovanju, omogoča tako na institucionalni kot osebni ravni refleksijo o vzpostavljenem odnosu in dosežani praksi medsebojnega sodelovanja.

Vzpostavlanje stika in sodelovalnega odnosa svetovalnega delavca s starši – empirična raziskava

Namen raziskave

Z namenom, da bi proučili vlogo svetovalnih delavcev pri sodelovanju med šolo/vrtcem in starši, smo se lotili raziskave z naslovom Stanje in perspektive sodelovanja svetovalnih delavcev s starši, ki je del širšega projekta o sodelovanju med šolo in domom. Cilj raziskave je celostno proučiti dosedanje dobre in morebitne slabe izkušnje sodelovanja šole in svetovalnih delavcev s starši ter poiskati možnosti in poti za tesnejše povezovanje šole in svetovalnih delavcev s starši. V prispevku bomo prikazali del izsledkov te raziskave, ki se nanašajo na poznavanje svetovalne službe med starši, od kod pobuda za vzpostavlanje stikov, načine vzpostavljanja stikov, oblike srečevanj s starši, prilagajanje staršem in elemente pri vzpostavljanju zaupljivega odnosa ter vzdrževanja stikov. Ker se v eni izmed preteklih raziskav (glej Resman idr. 1999) pri delu svetovalnih delavcev iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol kažejo nekatere razlike, bomo ugotavljali, ali se tudi pri vzpostavljanju stika in odnosa s starši kažejo razlike v tem, kako te odnose vzpostavljajo svetovalni delavci v vrtcu, v osnovni in kako v srednji šoli.

Metodologija

Raziskovalna metoda

V empirični raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

Vprašalnik smo poslali 450 svetovalnim delavcem iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol (po evidenci Zavoda RS za šolstvo). Izpolnilo ga je 165 (36,7 %) svetovalnih delavcev. Glede na delež osnovne populacije, ki je zajet v vzorec, ocenjujejo, da ima le-ta visoko reprezentativnost, čeprav način izbora ni bil slučajnost. Glede na spol je v raziskavi sodelovalo 155 (94,5 %) žensk in 9 (5,5 %) moških (1 anketiranec ni podal podatka o spolu), starih od 23 do 57 let, povprečno 41,97 leta. Glede na profil je sodelovalo 39,9 % pedagogov, 25,2 % psihologov, trije anketiranci (1,8 %) so bili po profilu »pedagog in psiholog«, 22,1 % socialnih delavcev, 9,2 % socialnih pedagogov in trije (1,8 %) specialni pedagogi – defektologi. Dva anketiranca sta imela opravljeno tudi specializacijo iz zakonske in/ali družinske terapije. Iz osnovne šole je sodelovalo 79,9 %, iz srednje šole 15,2 % in iz vrtca 4,9 % svetovalnih delavcev. Leta delovnih izkušenj anketiranih svetovalnih delavcev se gibljejo od 2 mesecev do 37 let, povprečno 17,32 leta.

Instrument za zbiranje podatkov

Za namene raziskave smo sestavili izvirni vprašalnik za svetovalne delavce³, ki poleg nekaterih osnovnih (osebnih) podatkov anketirancev (spol, starost, zakonski stan, stopnja in smer izobrazbe, delovna doba, strokovni naziv, vrsta institucije, v kateri so zaposleni, število oddelkov in otrok v instituciji, število sodelavcev v svetovalni službi) vsebuje enajst vsebinskih sklopov: načelni odnos svetovalnih delavcev do sodelovanja s starši, zbiranje podatkov o učencih in starših, vzpostavljanje stika s starši, oblike dela s starši, ciljne skupine staršev, vsebina pogovorov s starši, izobraževanje staršev, vzpostavljanje in vzdrževanje zaupljivega odnosa s starši, sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami, izkušnje s sodelovanjem staršev različnih kulturnih izvorov in manevrski prostor za izboljšanje sodelovanja s starši. V našem prispevku se bomo omejili le na dva vsebinska sklopa: vzpostavljanje stika s starši in vzpostavljanje ter vzdrževanje zaupljivega odnosa s starši. Veljavnost vprašalnika smo opravili z racionalnim preizkusom. Vprašalnik smo sestavili najprej v preliminarni obliki in ga dali v oceno in presojo članom projektne skupine. Po njihovih pripombah izpopolnjen anketni vprašalnik so izpolnile štiri svetovalne delavke, ki so označile vprašanja ter izraze, ki so bili nejasni, in zapisale predloge za korekcijo ter dopolnitev. Njihove opombe in odgovore smo pregledali ter vprašalnik v končni obliki izpopolnili. Zanesljivost smo določili za ocenjevalno lestvico, ki je vključena v anketni vprašalnik in jo obravnavamo tudi v tem prispevku (iz lestvice smo izločili eno postavko, saj smo pri obdelavi podatkov opazili, da je anketiranci niso interpretirali enako); za mero zanesljivosti smo izračunali Cronbachov koeficient alfa, ki znaša 0,702.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo decembra 2007 v okviru raziskovalnega projekta z naslovom Vzvodi uspešnega sodelovanja med šolo in domom – sodobne rešitve in perspektive (nosilka dr. J. Kalin). Vprašalnike smo svetovalnim delavcem poslali po e-pošti, vračali so jih po navadni pošti. Sledila sta vnos in statistična obdelava podatkov anketnega vprašalnika, ki smo jo opravili z računalniškim programom SPSS. Spremenljivke, ki smo jih določili na podlagi vprašalnika, so opisne (nominalne in ordinalne) pa tudi številske (intervalne). Spremenljivke v sklopih ocenjevalnih lestvic, ki so vključene v anketni vprašalnik in po svoji naravi ordinalne, smo zaradi večje nazornosti pri prikazovanju rezultatov in lažje primerjave posameznih spremenljivk obravnavali kot intervalne. Pri odgovorih na anketna vprašanja, ki jih obravnavamo v tem prispevku, smo uporabili frekvenčno distribucijo opisnih spremenljivk in osnovno deskriptivno statistiko številskih spremenljivk (\bar{x} = srednja vrednost,

³ Vprašanja za svetovalne delavce v šoli in vrtcu so bila v bistvu enaka, prilagodili smo le terminologijo. Nekaj vprašanj, značilnih za svetovalno delo v šoli, pa smo v vprašalniku za svetovalne delavce v vrtcu izpustili.

SD = standardni odklon, n = število anketirancev). Povezave med spremenljivkami smo preverili z χ^2 -preizkusom hipoteze neodvisnosti. V primerih, ko pogoj o teoretičnih frekvencah za χ^2 -preizkus ni bil izpolnjen, smo hipoteze preverili s Kullbackovim $2\hat{I}$ -preizkusom.

Rezultati in interpretacija

Kako se svetovalni delavci predstavijo staršem?

Predvidevamo, da starši danes večinoma poznajo oziroma so že slišali za svetovalno službo, saj so jo najverjetneje spoznali med svojim šolanjem. Vprašanje pa je, ali je njihova predstava o svetovalni službi prava. Svetovalni delavec bi moral predstaviti staršem svoj program, oblike in načine dela zato, da bi starši spoznali in vedeli, kakšna je njegova vloga, kaj lahko od njega pričakujejo in kaj lahko svetovalna služba pričakuje od njih. Če starši tega ne poznajo, imajo lahko o svetovalnem delavcu drugačne predstave in pričakovanja. V skladu s tem smo zato najprej preverjali, kako se svetovalni delavci najpogosteje predstavijo staršem, kje starši izvedo za svetovalne delavce in kje se lahko pozanimajo o njihovem delu.⁴ Dobljeni rezultati kažejo, da se svetovalni delavci predstavijo staršem na različne načine, ki se med seboj velikokrat prepletajo. Največkrat se staršem predstavijo ob vpisu novincev v šolo oziroma vrtec ($\bar{x} = 3,80$, SD = 0,59, n = 162), pogosto pa tudi prek otrok (učencev, dijakov), ki potrebujejo pomoč svetovalnega delavca ($\bar{x} = 3,55$, SD = 0,60, n = 163), v šolskih ali vrtčevskih publikacijah ($\bar{x} = 3,49$, SD = 0,72, n = 162), na informativnih dnevih, dnevih odprtih vrat, spoznavnih dnevih ipd. ($\bar{x} = 3,25$, SD = 0,91, n = 153), na roditeljskih sestankih ($\bar{x} = 3,24$, SD = 0,67, n = 161), na šolskih, oddelčnih, razrednih, govorilnih oziroma pogovornih urah ($\bar{x} = 3,20$, SD = 0,74, n = 161), v okviru spletne strani šole/vrtca ($\bar{x} = 3,14$, SD = 0,97, n = 160) in navsezadnje v pisnih informacij o tem, kdo je svetovalni delavec in kakšen je namen svetovalne službe ($\bar{x} = 2,76$, SD = 1,07, n = 154).

Pri preverjanju, ali se pri predstavitvi staršem kažejo razlike glede na to, kje je svetovalni delavec zaposlen, se statistično pomembne razlike pokažejo pri postavkah: »na informativnih dnevih, dnevih odprtih vrat, spoznavnih dnevih ipd.« ($2\hat{I} = 15,494$, g = 6, P = 0,017), »na šolskih, oddelčnih, razrednih, govorilnih oziroma pogovornih urah« ($2\hat{I} = 13,647$, g = 6, P = 0,034) in »prek otrok (učencev, dijakov), ki potrebujejo pomoč svetovalnega delavca« ($2\hat{I} = 18,210$, g = 6, P = 0,006). Svetovalni delavci v srednji šoli se v primerjavi s svetovalnimi delavci v osnovnih šolah in vrtcih staršem pogosteje predstavljajo na informativnih dnevih, dnevih odprtih vrat ali spoznavnih dnevih. Svetovalni delavci iz osnovne šole se v primerjavi s svetovalnimi delavci iz vrtcev in srednjih šol staršem pogosteje predstavljajo pri šolskih, oddelčnih, razrednih, govorilnih oziroma

⁴ Svetovalni delavci so ocenjevali osem postavk glede predstavitve staršem na štiristopenjski ocenjevalni lestvici, pri čemer je pomenilo: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – pogosto, 4 – vedno. Pod »Drugo« so imeli možnost napisati tudi druge oblike predstavljanja staršem.

pogovornih urah. V vrtcu pa se svetovalni delavci v primerjavi s svetovalnimi delavci iz osnovnih in srednjih šol staršem pogosteje predstavijo prek učencev, ki potrebujejo njihovo pomoč.

Rezultati torej kažejo, da se svetovalni delavci, ne glede na pokazane razlike, redno vključujejo v različne dejavnosti šole, kjer prisostvujejo tudi starši. To jim omogoča, da predstavijo svojo vlogo v šoli, delo, ki ga opravljajo, in čas, ko so dosegljivi za pogovor, morebitno pomoč in podporo. Poleg prej naštetih načinov vzpostavljanja stika s starši se svetovalni delavci, kot so navajali pod »Drugo« (n = 18), staršem predstavijo tudi v okviru različnih predavanj, delavnic, omizij, šole za starše, ki jih organizirajo sami, učitelji ali vodstvo šole. Nekateri se staršem predstavijo celo v krajevnih medijih – krajevnem časniku, biltenu ali na krajevni televiziji. Nekateri se odločijo za posrednejše oblike predstavljanja staršem, npr. v različnih zgibankah, časnikih, biltenih, elektronski pošti ipd., drugi pa se staršem raje predstavijo v osebnem stiku, na različnih formalnih in neformalnih srečanjih ter prireditvah šole. Zadovoljstvo oziroma dobre izkušnje s svetovalno službo so, kot poudarja nekaj anketirancev, dobra promocija svetovalne službe. Pozitivne izkušnje in informacije o svetovalni službi se med starši hitro širijo, zato so le-te dobra »reklama« za ustvarjanje ugleda in oblikovanje zaupanja v svetovalne delavce. Velja pa tudi nasprotno: negativne izkušnje zapirajo vrata svetovalni službi do staršev, saj se jih bodo le-ti najverjetneje izogibali.

Pobuda za iskanje (vzpostavljanje) stikov s starši

Zanimalo nas je, od kod pobuda za iskanje (vzpostavljanje) stikov s starši.⁵ Rezultati kažejo, da dajo pobudo za iskanje (vzpostavljanje) stikov s starši največkrat svetovalni delavci sami ($\bar{x} = 3,02$, $SD = 0,38$, $n = 165$), učitelji ($\bar{x} = 2,92$, $SD = 0,31$, $n = 165$) ali pa starši pridejo sami ($\bar{x} = 2,75$, $SD = 0,46$, $n = 164$). Pobudo za vzpostavljanje stikov dajo navadno tudi ravnateljci ($\bar{x} = 2,31$, $SD = 0,60$, $n = 162$), redkeje pa otroci (učenci, dijaki) ($\bar{x} = 2,04$, $SD = 0,58$, $n = 160$) ali zunanje institucije ($\bar{x} = 1,90$, $SD = 0,52$, $n = 163$). Trije svetovalni delavci so pod »Drugo« opozorili, da gre pogosto za kombinirano pobudo svetovalnih delavcev in učiteljev. Ti rezultati so pričakovani, saj so predvsem svetovalna služba in učitelji oziroma vzgojitelji tisti, od katerih se pričakuje, da bodo spodbujali k vzpostavljanju stika in sodelovanja s starši. Raziskava, ki je med drugim proučevala sodelovanje učiteljev in vodstvenih delavcev s šolskimi svetovalnimi delavci (Bečaj 1999; 1999 a), na primer kaže, da postavljajo vodstveni delavci na prvo mesto, kjer pričakujejo pomoč in sodelovanje s svetovalno službo, povezovanje s starši (94 % vodstvenih delavcev iz osnovne in 87 % iz srednje šole). V isti raziskavi se hkrati kaže, da se 44 % učiteljev iz osnovne

⁵ Svetovalni delavci so ocenjevali šest postavk, ki so se vsebinsko nanašale na pobude za iskanje stikov s starši, na štiristopenjski ocenjevalni lestvici, pri čemer je pomenilo: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – pogosto, 4 – vedno. Pod »Drugo« so imeli možnost napisati tudi morebitne druge pobude za vzpostavljanje stikov s starši.

in 29 % učiteljev iz srednje šole na svetovalno službo obrne zaradi staršev posameznih otrok. Od tod najverjetneje prihaja skupna pobuda za vzpostavitev stika s starši. V naši raziskavi je spodbuden podatek, da se veliko staršev samih obrne na svetovalne delavce ($\bar{X} = 2,75$), to nakazuje, da starši dobro sprejemajo svetovalne delavce. Za osvetljevanje te ugotovitve bi bilo zanimivo vedeti, kaj starše motivira za »obisk« svetovalnega delavca in kakšne so njihove izkušnje s svetovalnimi delavci.

Pri preverjanju razlik med svetovalnimi delavci v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah glede pobude za iskanje (vzpostavljanje) stikov s starši se statistično pomembne razlike pokažejo pri postavki »dajo pobudo otroci (učenci, dijaki)« ($2\hat{I} = 24,941$, $g = 6$, $P = 0,000$). Pričakovano je, da dajo zaradi starosti otrok, stopnje institucije in organizacije dela v posamezni instituciji (prim. Resman idr. 1999) pobudo za vzpostavljanje stikov s starši otroci (učenci, dijaki) redkeje v vrtcih oziroma v osnovni kot v srednji šoli.

Načini vzpostavljanja stika s starši

V nadaljevanju nas je zanimalo, na kakšne načine svetovalni delavci vzpostavljajo stik s starši.⁶ Izmed 165 anketiranih svetovalnih delavcev jih večina (89,7 %) vzpostavlja stik s starši tako, da starše (po)kliče po telefonu, zelo pogosto pa tudi preko pisnih obvestil (81,2 %). Več kot polovica svetovalnih delavcev (59,4 %) vzpostavlja stik s starši s sporočili prek otrok (učencev, dijakov), več kot tretjina (39,4 %) ima objavljen svoj delovni čas na vratih svoje pisarne in spletni strani šole oziroma vrtca. 20 % svetovalnih delavcev pri vzpostavljanju stikov s starši uporablja elektronsko pošto in le eden (0,6 %) uporablja internetni forum. Devetnajst (11,5 %) svetovalnih delavcev se odloči za obiske staršev in otrok na domu. Dva svetovana delavca sta navajala pod »Drugo«, da imata svoj delovni čas objavljen tudi v publikaciji šole, dva pa skupaj s starši oziroma učitelji načrtujeta, kdaj se bodo srečevali. Pri preverjanju razlik v odgovorih svetovalnih delavcev iz različnih institucij (vrtca, osnovne in srednje šole) glede načinov vzpostavljanja stikov s starši na podlagi izračunanih preizkusov ne moremo trditi, da se odgovori svetovalni delavcev med seboj bistveno razlikujejo.

Ali se svetovalnim delavcem zdijo dosedanji načini vzpostavljanja stika s starši ustrezni oziroma ali imajo nameravajo v prihodnje uporabljati tudi kakšen drug način vzpostavljanja stika s starši?⁷ Od 162 anketiranih svetovalnih delavcev (trije odgovora niso podali) jih 79,6 % meni, da so dosedanji načini vzpostavljanja stikov s starši ustrezni in da drugačnih načinov ne nameravajo uporabljati. Noben svetovalni delavec ni odgovoril, da drugačnih načinov vzpostavljanja stika s starši ne nameravata uporabljati, ker za to nima drugih možnosti. Nekoliko manj kot petina (31 oziroma 19,1 %) pa jih namerava v prihodnje uporabljati še druge načine vzpostavljanja stika s starši. Od tega

⁶ Pri odgovoru so imeli možnost obkrožiti več postavk, ki so se vsebinsko nanašale na načine vzpostavljanja stika s starši. Pod »Drugo« so lahko dopisali svoj odgovor.

⁷ Pri odgovoru so imeli možnost obkrožiti eno izmed več postavk.

jih bo 24 pogosteje uporabljalo elektronsko pošto in medmrežje nasploh, npr. se izpopolnilo v uporabi elektronske pošte, na spletni strani šole oblikovalo svetovalni kotichek za starše in pripravilo predstavitev svetovalne službe ipd. Trije nameravajo imeti govorilne ure v popoldanskem času, ker jih doslej niso še imeli, eden pa se je odločil, da bo vzpostavljajal stike tudi z obiski na domu. Nekaj jih želi pogosteje organizirati omizja, sklope delavnic za starše in izobraževanje oziroma šolo za starše, na katerih bi se pogovarjali o aktualnih vprašanjih. Pod »Drugo« sta dva svetovalna delavca (1,2 %) zapisala, da o drugih načinih doslej še nista razmišljala. Tudi tu ne moremo reči, da se odgovori svetovalnih delavcev iz različnih institucij glede uporabe drugih načinov vzpostavljanja stika s starši med seboj bistveno razlikujejo.

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko sklenemo, da svetovalni delavci ne glede na to, kje so zaposleni, pri vzpostavljanju stika s starši uporabljajo različne, vendar že ustaljene in utečene načine, največkrat telefon, pisna obvestila in sporočila po otrocih (učencih, dijakih). Dobljeni rezultati hkrati nakazujejo pripravljenost za uporabo novejših prijemov. V mislih imamo predvsem elektronsko pošto in medmrežje (splet) nasploh, ki po mnenju nekaterih avtorjev (prim. Graham-Clay 2005) omogoča hitrejšo in učinkovitejšo vzpostavljanje stika in komunikacijo s starši. Ta medij ima namreč nekaj posebnosti (prednosti), npr. hitra, široka, enostavna dostopnost in dosegljivost, anonimnost ipd., zaradi katerih je postal tako pogosta in priljubljena oblika medosebnega komuniciranja. Vzpostavljanje stikov po medmrežju je dobrodošlo predvsem tedaj, ko gre za logistične težave pri starših, npr. težave glede varstva otrok, težave s prevozom, z delovnim časom ipd.; ko gre za starše, ki so v osebni (neposredni, »iz oči v oči«) stiku bolj prestrašeni, nezaupljivi, zmedeni, vznemirjeni in nespretni; za tiste, ki se počutijo ogrožene, nemočne, ponižane, če stopijo v šolo ali svetovalčevo pisarno, in podobno. Zagotovo lahko medmrežje in možnosti v okviru le-tega uporabimo bodisi kot »pripomoček« za začetek vzpostavitve stika s starši bodisi kot način vzdrževanja odnosa in medsebojnega sodelovanja. Možnosti je več: uporaba elektronske pošte, oblikovanje spletne strani šole in v okviru tega oblikovanje spletnega foruma, spletnega »kotička« za starše z najrazličnejšimi vsebinami, spletnega časnika, za katerega prispevajo vsebine delavci šole, starši, otroci (učenci, dijaki), možnosti (po)svetovanja s starši/učitelji po elektronski pošti, možnosti neposrednega (on-line) (po)svetovanja s starši/učitelji – slednje se lahko izvaja kot govorilne ure, in podobno. Paziti je treba le, da ne bi postal to edini način vzpostavljanja in vzdrževanja stika ter odnosa s starši.

Srečevanje s starši

Delo svetovalnega delavca s starši naj bi bilo individualno in skupinsko, zajemalo naj bi govorilne oziroma pogovorne ure za starše, svetovanje staršem in družinam, predavanja, delavnice in druge oblike skupinskega dela s starši. Poleg tega naj bi se svetovalni delavci vključevali v druge oblike dela s starši, ki obstajajo v šoli. Med formalne uvrščamo svet staršev, roditeljske sestanke in govorilne ure učiteljev, razrednikov. Med neformalne oblike sodelovanja s starši pa

sodijo dan odprtih vrat (odprte učne ure, odprta vrata šole, starši predstavljajo ...), sodelovanje staršev na razstavah in prireditvah šole, vključevanje staršev v različne projekte in interesne dejavnosti, obiske staršev pri pouku, svetovanje staršem za bolj kakovostno pomoč otroku doma in podobno (Intihar in Kepec 2002). Svetovalni delavci naj bi bili v okviru teh dejavnosti v pomoč in podporo vsem udeleženi, tudi staršem. Izhajajoč iz tega smo preverjali, v katerih primerih se svetovalni delavci v resnici srečujejo oziroma prihajajo v stik s starši.⁸ Rezultati kažejo, da se svetovalni delavci s starši najpogosteje srečujejo na individualnih pogovorih v svoji pisarni; to je razumljivo, saj prihajajo starši v stik s svetovalcem največkrat zaradi svojega otroka in specifičnih težav, ki jih ima otrok. Roditeljski sestanki kot druga najpogostejša oblika in govorilne oziroma pogovorne ure učiteljev kot tretja najpogostejša oblika, kjer prihajajo svetovalni delavci v stik s starši, sta tisti priložnosti, ob katerih se imajo svetovalni delavci priložnost seznaniti s starši; to sta spoznavni, informativni in posvetovalni obliki srečevanj, ki se pozneje, ko se pokaže potreba, lahko nadaljujejo na »štiri oči«. Najmanj pogosto se svetovalni delavci in starši srečujejo na neformalnih srečanjih (proslavah, razstavah ipd.). Pod »Drugo« (n = 11) so svetovalni delavci navajali tudi srečanja, ki jih organizirajo posebej za starše (predavanja, delavnice, šola za starše ipd.), sestanke sveta staršev, timske sestanke in skupne obravnave družin v okviru centrov za socialno delo ali svetovalnih centrov za otroke, mladostnike in starše. Vidimo torej, da se svetovalni delavci srečujejo s starši najpogosteje v okviru formalnih oblik sodelovanja s starši, manj pogosto pa v okviru neformalnih oblik. Kot pri vzpostavljanju stika s starši gre tudi tu v glavnem za že uveljavljene in utečene oblike sodelovanja s starši, saj tudi pod »Drugo« svetovalni delavci niso omenjali nobenih posebnih načinov srečevanja oziroma sodelovanja s starši.

Pri preverjanju razlik med svetovalnimi delavci v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah glede tega, kje se le-ti v resnici srečujejo oziroma sodelujejo s starši, se statistično pomembne razlike pokažejo pri postavki »Neformalna srečanja« ($2\hat{I} = 13,414$, $g = 6$, $P = 0,037$). Najpogosteje se srečujejo na neformalnih srečanjih svetovalni delavci in starši v vrtcu, sledi osnovna šola in najmanj pogosto se srečujejo na neformalnih srečanjih svetovalni delavci in starši v srednji šoli. To je zaradi starosti otrok, stopnje institucije, organizacije, vsebine in filozofije dela v posamezni instituciji (prim. Resman idr. 1999) tudi pričakovano. Pri mlajših otrocih je potreba po sodelovanju med starši in vrtcem/šolo večja, pogosteje se izvaja v obliki posvetovanja med svetovalnim delavcem, vzgojiteljem/učiteljem in starši ter v obliki neformalnih srečanj. Pri starejših učencih, dijakih pa preide v ospredje skrb za učni uspeh in napredovanje le-teh, zato sodelovanje večkrat poteka ob teh vprašanjih. To je pogosteje v okviru formalnih oblik sodelovanja. Zaradi vedno večje storilnostne naravnosti, ki narašča s stopnjo šolanja, se sodelovanje med starši in šolo torej oži na skrb za otrokov učni uspeh. Od tega pa je odvisno tudi, kako pogosto in v okviru kakšnih oblik bo potekalo sodelovanje med šolo in starši.

⁸ Štiri postavke o srečevanju oziroma stiku s starši so svetovalni delavci rangirali od 1 (najpogosteje) do 4 (najmanj pogosto). Prav tako so imeli možnost zapisati svoj odgovor pod »Drugo«.

Prilagajanje staršem

V prvem delu tega prispevka smo ugotavljali, da na vzpostavljanje stika, odnosa in sodelovanja med šolo in domom vpliva vrsta dejavnikov, eden izmed teh je tudi čas (tako šole kot staršev), ki je na voljo za sodelovanje. Pomanjkanje časa, zlasti pa neuskkljenost med delovnim časom svetovalnih delavcev in staršev je lahko ovira pri medsebojnem povezovanju in sodelovanju. Zato bi morale šole in svetovalni delavci pri organizaciji srečanj upoštevati zaposlenost staršev. Hoteli smo zvedeti, kako se svetovalni delavci prilagajajo staršem.⁹ Od 165 svetovalnih delavcev jih 65,5 % poroča, da večkrat pridejo na šolo ali vrtec v popoldanskem času in se tako prilagodijo posameznim staršem. Nekateri svetovalni delavci (16,4 %) delajo enkrat na teden v popoldanskem času. Manjšina (6 oziroma 3,6 %) jih meni, da je njihov delovni čas dopoldanski in takrat so na voljo tudi staršem. Od 24 (14,5 %) svetovalnih delavcev, ki so izbrali »Drugo«, jih 20 navaja, da imajo enkrat na mesec govorilne ure tudi v popoldanskem času, eden ima govorilne ure v popoldanskem času dvakrat na teden. Nekateri svetovalni delavci se staršem glede govorilnih ur prilagajajo v dopoldanskem času.

Pri preverjanju razlik med svetovalnimi delavci v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah glede prilagajanja staršem se pokažejo statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 13,329$, $g = 6$, $P = 0,039$). Bistvene razlike se pokažejo pri dveh postavkah: »Enkrat na teden delam tudi v popoldanskem času« in »Že večkrat sem prišel na šolo v popoldanskem času in se prilagodil posameznim staršem«, in sicer: 40 % svetovalnih delavcev iz srednje šole dela enkrat na teden tudi v popoldanskem času, 44 % pa jih je že večkrat prišlo na šolo v popoldanskem času in se prilagodilo posameznim staršem. Pri svetovalnih delavcih v osnovni šoli je slika nekoliko drugačna: le 13 % svetovalnih delavcev v osnovni šoli dela enkrat na teden v popoldanskem času, kar 69,5 % pa jih je že večkrat prišlo na šolo v popoldanskem času in se prilagodilo posameznim staršem. Noben svetovalni delavec iz vrtca ne poroča, da dela enkrat na teden v popoldanskem času, kar 75 % pa jih poroča, da je večkrat prišlo v vrtec v popoldanskem času in se prilagodilo posameznim staršem. Da bi osvetlili dobljene podatke, bi bilo zanimivo podrobneje preveriti, kaj je razlog, da nastajajo med institucijami, predvsem med srednjo šolo z osnovno šolo in vrtcem, takšne razlike. Predpostavljamo, da je razlog za pogostejše popoldanske govorilne ure svetovalnih delavcev v srednji šoli mogoče iskati v načinih izvajanja pouka (v nekaterih srednjih šolah se pouk izvaja popoldan) in raznolikosti dijakov v srednjih šolah (srednjo šolo obiskujejo dijaki iz različnih koncev Slovenije). Predvidevamo, da se temu prilagajajo tudi svetovalni delavci.

Iz predstavljenih ugotovitev lahko povzamemo naslednje: spodbudno je, da se svetovalni delavci prilagajajo posameznim staršem tako, da po dogovoru z

⁹ Pri odgovoru so imeli možnost izmed več postavk obkrožiti eno. Postavke so bile: »Enkrat na teden delam tudi v popoldanskem času«, »Že večkrat sem prišel na šolo v popoldanskem času in se prilagodil posameznim staršem«, »Moj delovni čas je dopoldanski in takrat sem na voljo tudi staršem« in »Drugo«.

njimi pridejo na šolo ali vrtec dodatno, v popoldanskem času, oziroma enkrat na teden delajo popoldan. To kaže na njihovo prožnost pri prilagajanju staršem. Ker so redki svetovalni delavci, predvsem v osnovni šoli in vrtcu, ki delajo enkrat na teden popoldan, bi bilo vseeno vredno preveriti, ali staršem delovni čas svetovalnega delavca (in drugih strokovnih delavcev v šoli) ustreza; ali si morda želijo več srečanj v popoldanskem času; ali je delovni čas strokovnih delavcev v šoli/vrtcu ovira pri sodelovanju z njimi ipd. Šola in strokovni delavci naj bi bili občutljivi za delovni čas staršev. Prizadevali naj bi si biti dostopni v različnih časovnih terminih (možnosti vidimo v že prej omenjenem medmrežju), organizacija dejavnosti, v katere želi šola vključiti starše, pa naj bi bila prilagojena staršem. To bi zagotovo vplivalo na zблиževanje med šolo in domom.

S katerimi starši svetovalni delavci lažje in hitreje vzpostavljajo stik?

Tako kot (delovni) čas tudi dejavniki v šoli, pri učiteljih in v družini, npr. izobrazba staršev, socialno-ekonomski status družine, razlike v kulturnem izvoru učiteljev in staršev itn., vplivajo na vzpostavljanje stika in odnosa med šolo in domom. Izhajajoč iz tega smo preverjali, s katerimi starši svetovalni delavci lažje in hitreje vzpostavljajo stik.¹⁰ Dobljeni rezultati odkrivajo naslednje: od 165 anketiranih svetovalnih delavcev večina (73,3 %) ne opaža razlik pri navezovanju stikov s posameznimi starši, 13,9 % svetovalnih delavcev pa lažje vzpostavlja stik z materami, 6,7 % z nizko izobraženimi starši, 6,1 % z visoko izobraženimi starši, 4,8 % s starši z nizkim socialno-ekonomskim statusom, 3 % s starši, ki prihajajo iz druge kulture, 3 % z očetmi in 1,2 % s starši z visokim socialno-ekonomskim statusom. Na podlagi izračunanih preizkusov ne moremo trditi, da se svetovalni delavci glede na institucijo zaposlitve pri vzpostavljanju stikov s posameznimi starši bistveno razlikujejo.

Dobljene ugotovitve bi gotovo osvetlili podatki o tem, kaj spodbuja oziroma ovira svetovalne delavce pri vzpostavljanju stika in odnosa z določenimi skupinami staršev. Dobljeni podatek, da 13,9 % svetovalnih delavcev lažje in hitreje vzpostavlja stik z materami, lahko najverjetneje povežemo s podatkom o številu anketiranih svetovalnih delavk v raziskavi, ki jih je v primerjavi z moškimi precej več. Pod »Drugo« (6,7 %) so nekateri svetovalni delavci poudarjali, da je vzpostavljanje stika s starši prej odvisno od motiviranosti staršev za sodelovanje, od stopnje težave, s katero se srečujejo, in od pripravljenosti staršev za rešitev te težave kot pa od naštetih značilnosti. Zaželeno je, da se svetovalni delavec v primerih, ko se srečuje z vprašanjem, s katerimi starši lažje/težje, hitreje/počasneje, bolje/slabše vzpostavlja stik, odnos in sodelovanje, posveti (samo)refleksiji. Le-ta mu omogoča, da analizira lastne izkušnje s posameznimi starši, spoznava svoje občutke v situacijah, ko se z njimi srečuje, analizira

¹⁰ Pri odgovoru so imeli možnost obkrožiti več postavk; izbirali so med naslednjimi: z materami, z očetmi, z nizko- oziroma visokoizobraženimi starši, s starši z nizkim oziroma visokim socialno-ekonomskim statusom, s starši, ki prihajajo iz drugega kulturnega okolja, ne opažam razlik ali pa so dopisali svoj odgovor pod »Drugo«.

subjektivne teorije, predstave in navade, ki se navezujejo na posamezne starše, in podobno. Osebna refleksija svetovalnemu delavcu omogoča, da se sooči z morebitnimi lastnimi stereotipi in napačnimi predstavami, kot tudi distancira od le-teh.

Vzdrževanje stika in odnosa s starši

Ob vzpostavljanju stika in odnosa s starši je pomembno, da bo svetovalni delavec v prihodnje stik in odnos s starši tudi vzdrževal in gojil. To mu lahko uspe z izkazovanjem motivacije in interesa za sodelovanje s starši, ki ju izraža tako, da se posveti staršem in komunikaciji z njimi, pri tem pa poskuša biti čim bolj razumevajoč, empatičen, spoštljiv, odprt za sprejemanje njihovih želja, pogledov, zamisli, virov moči itn. Svetovalni delavec mora dati staršem občutek, da se zanje in za njihove otroke zanima, da so mu pomembni, da jih skuša razumeti in da upošteva njihove predloge. Če se svetovalni delavec neustrezno odziva, daje s tem staršem občutek, da mu ni veliko mar zanje in za njihove otroke ter se mu ne zdi vredno potruditi, da bi jih razumel in upošteval. V raziskavi nas je zato zanimalo, s kakšnim pristopom oziroma kakšno držo svetovalni delavci vzdržujejo stik in odnos s starši.¹¹

Iz naslednje preglednice vidimo, da se svetovalni delavci trudijo s starši vzpostaviti zaupljiv medosebni odnos, ki temelji na občutku varnosti, pristnosti, medsebojnega zaupanja, spoštovanja, sprejemanja in razumevanja. Prizadevajo si vzpostaviti odnos, v katerem svetovalni delavec in starši medsebojno sodelujejo, si postavijo cilje in naloge sodelovanja, spoštujejo kompetentnost, vire moči en pri drugem ipd. Na podlagi izračunanih preizkusov ($2\hat{I} = 41,799$, $g = 48$, $P = 0,724$) pri tem ne moremo trditi, da se ocene vzpostavljanja in vzdrževanja odnosa s starši¹² pri svetovalnih delavcih iz vrta, osnovne oziroma srednje šole med seboj bistveno razlikujejo.

Opisani odnos in drža svetovalnega delavca do staršev nedvomno vplivata na zблиževanje med svetovalnimi delavci, šolo in starši ter omogočata prostor za partnersko povezovanje in kakovostno medsebojno sodelovanje. Staršem namreč dajeta občutek, da imajo pomemben delež pri šolanju svojih otrok. Pri tem vidimo, da se svetovalni delavci s starši redko oziroma nikoli ne »spuščajo v zasebne razprave«, npr. nikoli oziroma redko staršem razkrijejo kakšno svojo težavo, redko začnejo pogovor o vsakdanjih stvareh, redko zaupajo svojo osebno telefonsko številko oziroma številko mobilnega telefona itn. Zanimivo je tudi, da je postavka »Organiziram različne dejavnosti za starše ...« v naslednji preglednici na zadnjem mestu. Glede na že prej dobljeni podatek, da se svetovalni delavci s starši najpogosteje srečujejo v okviru formalnih oblik sodelovanja med

¹¹ Postavke, ki so se vsebinsko nanašale na vzdrževanje stika in odnosa s starši, so ocenjevali na štiristopenjski ocenjevalni lestvici, pri čemer je pomenilo: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – pogosto, 4 – vedno.

¹² Mislili smo na oceno vzdrževanje stika in odnosa s starši nasploh, ne le na posamezne postavke, zato smo ocene vseh postavk v zvezi z vzdrževanjem stika in odnosa s starši za vsakega posameznika sešteli.

šolo/vrtcem in starši, redkeje pa v okviru neformalnih, je ta podatek pričakovan. Predpostavljamo, da neformalna srečanja s starši organizirajo predvsem učitelji oziroma razredniki v okviru oddelkov ali pa so organizirana na šolski ravni. Kljub temu ne gre pozabiti, da lahko neformalna srečanja pozitivno vplivajo tudi na vzpostavljanje in vzdrževanje sodelovalnega odnosa med svetovalnimi delavci in starši. Na drugi strani pa je tudi res, da je v odnosu s starši pomembnejša kakovost vzpostavljenega odnosa kot pa število organiziranih dejavnosti za starše (prim. Esler idr. 2002).

Vzdrževanje stika in odnosa s starši	n	Min	Maks	\bar{x}	SD
Pozorno jih poslušam.	164	3	4	3,88	0,321
Sem pristen, iskren, nenarejen, se ne pretvarjam.	164	3	4	3,82	0,383
Sem odkrit z njimi.	164	3	4	3,79	0,407
Vzamem si čas in kažem zanimanje zanje ter njihove težave.	164	1	4	3,67	0,509
Sprejemam in spoštujem njihove navade, vrednote.	165	2	4	3,64	0,493
Sem umirjen in potrpežljiv.	165	3	4	3,55	0,499
Sprejemam jih kot enakovredne sogovornike; tudi jaz pri njih iščem odgovore na svoja vprašanja.	165	2	4	3,53	0,558
Ponudim jim svojo neposredno pomoč (angažiranost).	162	2	4	3,51	0,571
Skupaj z njimi jasno opredelim cilje in naloge pogovora.	164	2	4	3,51	0,602
Skušam se vživeti v njihov položaj in jih razumeti.	165	2	4	3,44	0,618
Sem optimističen glede rešitve problema.	164	2	4	3,41	0,541
V pogovoru se osredotočam na sedanost in prihodnost ter ne »pogrevam« preteklosti.	164	1	4	3,36	0,585
Preden začnem z otrokovimi težavami, otroka najprej pohvalim pred starši (ugotavljam njegove dobre strani).	164	2	4	3,29	0,672
Ne moraliziram, ne kritiziram, ne obsojam in ne govorim, kaj morajo narediti, v nič jih ne silim.	164	1	4	3,27	0,866
Pokličem jih, ko se pojavijo težave pri otroku.	162	2	4	3,22	0,535
Prepuščam jim iniciativo v pogovoru in se nimam za »vsevednega« strokovnjaka.	164	1	4	3,12	0,663
Izogibam se vprašanj, ki niso neposredno povezana z otrokovo težavo; ne poskušam postavljati osebnih vprašanj.	163	1	4	2,93	0,725

Vzdrževanje stika in odnosa s starši	n	Min	Maks	\bar{x}	SD
Vedeti jim dam, da se spoznam na probleme, zaradi katerih so prišli.	163	1	4	2,82	0,638
Ne postavljam vprašanj o družini in družinskem življenju.	162	1	4	2,47	0,680
Razkrijem jim tudi kakšno svojo (podobno) težavo.	165	1	4	2,27	0,744
Občasno jim napišem e-sporočilo ali pismo in jih obvestim o delu.	163	1	4	1,88	0,789
Pogovor začnem o vsakdanjih stvareh (npr. o vremenu, dopustu, aktualnih dogodkih, ki jih slišimo po radiu ali televiziji).	163	1	4	1,74	0,727
Zaupam jim svojo osebno telefonsko številko oz. številko mobilnega telefona.	164	1	4	1,55	0,694
Ugotavljam, da imamo nekaj skupnih znancev.	165	1	3	1,28	0,466
Organiziram različne dejavnosti za starše, npr. večerne dejavnosti za starše (telovadbo, ogled filma ipd.), pripravim zajtrk za starše enega razreda ipd.	165	1	3	1,15	0,407

Preglednica 1: Vzdrževanje stika in odnosa s starši

Legenda: n = število anketirancev, ki je odgovorilo na trditev, min = najnižja ocena, maks = najvišja ocena

\bar{x} = povprečna vrednost, SD = standardni odklon

Jasnejšo sliko o vzpostavljanju in vzdrževanju stika ter odnosa med svetovalnimi delavci in starši bi nam zagotovo omogočili pogledi in izkušnje staršev glede sodelovanja s svetovalnimi delavci. Zanimivo bi bilo preveriti, kako dobro starši poznajo svetovalno službo, kako pogosto se nanjo obrnejo po pomoč in podporo, kako so z njo zadovoljni, kje vidijo pozitivne strani in kje ovire, ali bi si želeli drugačnih oblik sodelovanja s svetovalno službo in podobno.¹³ Zaželeno je, da svetovalni delavec od staršev dobi takšne povratne informacije, saj lahko na njihovi podlagi išče tiste oblike in načine dela s starši, ki bodo omogočali boljše vključevanje in sodelovanje vseh staršev.

Sklep

S prikazanim odnosom in sodelovanjem svetovalnih delavcev (ne glede na to, ali delajo v vrtcu, osnovni ali srednji šoli) s starši smo lahko zadovoljni, pri

¹³ Nekaj odgovorov na ta vprašanja nam bodo dali izsledki drugega dela raziskave, ki je bila opravljena v okviru raziskovalnega projekta z naslovom Vzvodi uspešnega sodelovanja med šolo in domom – sodobne rešitve in perspektive (nosilka dr. J. Kalin); poleg svetovalnih delavcev je v njej namreč sodelovalo še 467 učiteljev in 1690 staršev.

čemer gre večinoma za že uveljavljene in utečene načine ter oblike vzpostavljanja in vzdrževanja stika, odnosa in sodelovanja. Izsledki raziskave nakazujejo na pripravljenost svetovalnih delavcev za uporabo drugih načinov vzpostavljanja stika in sodelovanja s starši, npr. uporabo elektronske pošte in medmrežja nasploh; zaradi svojih posebnosti (prednosti) ta medij danes omogoča hitrejše in učinkovitejše vzpostavljanje stika in komunikacije s starši.

V prihodnosti je vredno nadaljevati s prikazanimi načini vzpostavljanja stika in vzdrževanja odnosa s starši, saj so od kakovosti medsebojnega stika in odnosa odvisne kakovost, uspešnost in učinkovitost sodelovanja svetovalnega delavca (in šole, vrtca) s starši. Še naprej si je vredno prizadevati za oblikovanje sodelovalnega oziroma partnerskega odnosa s starši, ki temelji na kulturi medsebojnega razumevanja, spoštovanja, sprejemanja, pristnosti, kulturi poslušanja, dvosmerne komunikacije, dogovarjanja o ciljih in nalogah sodelovanja ter spoštovanja in ločevanja kompetentnosti vseh udeležениh. Takšen odnos naj bi si svetovalni delavec v okviru posvetovalnega in koordinacijskega dela prizadeval vzpostaviti tudi z učitelji, vzgojitelji in prek tega tudi med učitelji, vzgojitelji ter starši. Ob tem je zaželeno, da svetovalni delavec stalno reflektira (vrednoti, presoja) obstoječe načine vzpostavljanja stika in odnosa s starši ter učitelji oziroma vzgojitelji in na podlagi tega bodisi utrjuje bodisi popravlja neuspešne posege, ravnanja ter izboljšuje sodelovanje s/med starši in učitelji, vzgojitelji, ga dopolnjuje ali spreminja. Pri tem je hkrati pomembno nenehno zavedanje, da sodelovanje s/med starši in učitelji oziroma vzgojitelji niso le dejavnosti, ki se izvajajo za in skupaj s starši, pač pa je odnos, drža šole/vrtca (tako strokovnih delavcev v šoli/vrtcu kot celotne klime ter kulture v šoli/vrtcu) in staršev do medsebojnega sodelovanja.

Literatura

- Bečaj, J. (1999). Sodelovanje vodstvenih in šolskih svetovalnih delavcev. V: Resman, M. idr. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bečaj, J., Bezić T., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 321–339.
- Bečaj, J. (1999 a). Sodelovanje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev. V: Resman, M. idr. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bečaj, J., Bezić T., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 341–359.
- Booth, A., Dunn, J. F. (ur.) (1996). Family-school links: How do they affect educational outcomes? Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brigman, G., Mullis, F., Webb, L., White, J. (2005). School counselor consultation. Hoboken, NJ: Wiley.
- Christenson, S. L. (1995). Families and schools: What is the role of the school psychologist? *School Psychology Quarterly*, 10, št. 2, str. 118–132.

- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Eccles, J. S., Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. V: Booth, A., Dunn, J. F. (ur.). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Erlbaum, str. 3–34.
- Elizalde-Utnick, G. (2002). Best practices in building partnerships with families. V: Thomas, A., Grimes, J. (ur.). *Best practices in school psychology IV.* Bethesda, MD: NASP, str. 413–429.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kapan*, 76, št. 9, str. 701–712.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. V: Booth, A., Dunn, J. F. (ur.). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Erlbaum, str. 209–246.
- Esler, A. N., Godber, Y., Christenson, S. L. (2002). Best practices in supporting home-school collaboration. V: Thomas, A., Grimes, J. (ur.). *Best practices in school psychology IV.* Bethesda, MD: NASP, str. 389–411.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, št. 2, str. 99–123.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15, št. 1, str. 117–129.
- Henderson, A. T., Berla, N. (ur.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement.* Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Huth, A. (2006). *Gesprächskultur mit Eltern.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Intihar, D., Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (ur.) (2004). *Šolsko psihološko svetovanje.* Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Oddelek za psihologijo.
- Resman, M. (1992). Šola, učitelji, starši – sodelovanje z različnimi pričakovanji. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 5/6, str. 223–235.
- Resman, M. (1999). Pojem in karakteristike šolskega svetovanja. V: Resman, M., Bečaj, J., Bezić T., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 67–84.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, št. 2, str. 95–103.
- Shazer, S. de (1985). *Keys to solution in brief therapy.* New York, London: W. W. Norton & Company.
- Swick, K. J. (2003). Communication concepts for strengthening family–school–community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30, št. 4, str. 275–280.
- Textor, M. R. (2006). Eltern und Schule als Partner. Vzeto s strani: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_1359.html, 31.3.2008.
- Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

MRVAR, Petra, Ph.D.

SCHOOL, KINDERGARTENS, COUNSELLOR AND PARENTS – MAKING CONTACTS AND CO-OPERATIVE RELATIONSHIP

Abstract: In the article, we are dealing with the question of co-operation between counsellors and parents. In the first part, we introduce the issues, characteristics and meaning of the co-operation between school, kindergarten (teachers, pre-school teachers) and home (parents), focusing on the counsellors' role. In the second part, we represent a part of the research »The state and the perspectives of the co-operation between counsellors and parents«, which is a part of a larger project about the co-operation between school and home. According to the results, we can be satisfied with the relationship and the co-operation between counsellors and parents, which refers mostly to already settled ways and areas of co-operation. We focus on the ways and forms of co-operation which would be worth considering in counsellors' practice.

Keywords: school, kindergarten, home, parents, counselling service, co-operation, co-operative relationship, partnership.

Tina Kaltenekar

Svetovalne potrebe staršev pri vstopu šestletnikov v šolo

Povzetek: Namen članka je prikazati vrednost razmisleka o ponovnem natančnejšem spoznavanju šolskih novincev, ugotavljanju pripravljenosti za šolo, saj tako svetovalni delavci kot starši opažajo, da sedanji način sprejemanja otrok v prvi razred ni najustreznejši. Želeli smo raziskati, kakšno pozornost so strokovnjaki že v prejšnjem stoletju namenjali prav spoznavanju otroka, njegovih individualnih karakteristik, socialnemu okolju še pred vstopom v šolo. Zadnja leta opažamo v praksi neenotnost in negotovost svetovalnih delavcev ob vpisu in vstopu otrok v šolo. Izpostaviti želimo pomembnost danes že »zaprašene« in pozabljene Akcije šolski novinci v povezavi s prihodnjimi prvošolci. Na podlagi strokovnih izkušenj in dela s starši šolskih novincev opažamo, da se je treba spopasti z vprašanjem, na kakšen način, s kakšnimi instrumenti ter kako in kdaj spoznavanje otroka in ugotavljanje pripravljenosti za šolo poenoteno izpeljati na vseh osnovnih šolah.

Ključne besede: spoznavanje otroka, ugotavljanje pripravljenosti za šolo, Akcija šolski novinci, šolski svetovalni delavec.

UDK 37.048.2

Pregledni znanstveni prispevek

Tina Kaltenekar, univ. dipl. pedagoginja, Osnovna šola Simona Jenka Kranj, e-naslov: tina.kaltenekar@guest.arnes.si

Uvod

Svetovalni delavci v osnovnih šolah se pri delu s šolskimi novinci pogosto srečujejo z dilemami, težavami in izzivi, kako otroke, ki vstopajo v prvi razred osnovne šole, začeti spoznavati še pred vstopom v šolo (od vpisa), a hkrati ne kršiti Zakona o osnovni šoli (1996), ki dovoljuje ugotavljanje otrokove pripravljenosti za vstop v šolo le izjemoma. Posledično le redki svetovalni delavci iščejo poti, da v skladu z novo šolsko zakonodajo vseeno spoznavajo otroka, njegove posebnosti, socialno okolje, v katerem prebiva. Prav ta neenotnost svetovalnih delavcev in strokovne dileme ob vpisu nove generacije otrok v prvi razred ter (ne)ugotavljanje otrokove pripravljenosti za šolo so nas v veliki meri spodbudili, da smo se lotili pisanja te razprave.

V prispevku bomo v uvodu raziskali, kakšen je bil že na začetku prejšnjega stoletja pristop strokovnjakov k spoznavanju otrok, njihovih posebnosti še pred vstopom v šolo. Razvidno bo, kakšen poudarek, težo so dajali prav spoznavanju otroka z različnih zornih kotov (tako staršev kot tudi učiteljev) že pred in ob vstopu otroka v prvi razred. Nadalje nas bo zanimalo, kaj pozitivnega je v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja v naš prostor uvedla Akcija šolski novinci, in v nadaljevanju, kako šolski svetovalni delavci danes v neposredni praksi spoznavajo otroka, njegove individualne posebnosti ob vstopu v šolo, in ali sploh ugotavljajo otrokovo pripravljenost za šolo. Z empirično raziskavo, izpeljano v februarju 2006 med starši prihodnjih prvošolcev in svetovalnih delavcev (zaposlenih na istih šolah) v nekdanji kranjski občini, nas je zanimalo, kako v devetletni osnovni šoli v resnici poteka svetovalna pomoč staršem in otroku ob vstopu šestletnika v šolo. Izsledki raziskave nakazujejo na veliko potrebo svetovalnih delavcev po sistematičnem, celostnem, natančnem spoznavanju otroka, njegovih individualnih posebnosti, potrebo po ugotavljanju otrokove pripravljenosti za šolo. Hkrati je iz raziskave razvidna pozitivna naravnost staršev do tovrstnih postopkov, njihov interes za temeljit pogovor s svetovalnim delavcem še pred vstopom otroka v šolo. Analize te empirične raziskave se bomo dotaknili v predzadnjem delu naše razprave.

Popisnica in roditeljska vprašalnica

Za otroka, njegovo neposredno okolje, družinsko življenje so se šola, učitelji in strokovnjaki zanimali že v preteklosti. Zanimanje za otroka še pred njegovim vstopom v šolo tako nikakor ni vezano na primer na Akcijo šolski novinci ali ni produkt koncepta šolskega svetovalnega dela. Razmišljanje o otroku, njegovem razvoju, vplivu neposredne okolice, vzgojnih vplivih, njegovemu funkcioniranju v vrtcu, skratka zanimanje za otroka, njegove posebnosti še pred vstopom v prvi razred je mogoče zaznati že na začetku prejšnjega stoletja. O tem so bolj ali manj izdelano strokovnjaki razpravljali že v tridesetih letih prejšnjega stoletja. Pri nas je Žgeč (1929/30, str. 103) opozarjal na koristnost, potrebnost spoznavanja otroka pred vstopom v šolo z vsebino popisnice, ki je bila v tridesetih letih prejšnjega stoletja »temelj pri vglabljanju v otroško duševnost, v milje otroka ter v prilike šolske okolice«. Popisnica je bila sestavljena iz štirih delov. V prvih treh delih, ki sestavljajo temelj stvarnega opazovanja, je bil prostor (stolpec) za enkratno vpisovanje potrebnih podatkov. Četrty del popisnice (namenjen poglobljenemu razumevanju otroške duševnosti v šoli) pa je bil namenjen stalnemu opazovanju otroka vsa šolska leta ter je imel podobne stolpce za vsako šolsko leto posebej. Popisnica je zajemala osebne podatke (rojstni podatki otroka, vera, državljanstvo, materin in očetov poklic, sestre, bratje); razvoj otroka v predšolski dobi (stanovanje, ležišče, nega v »dojeniški« dobi, težje bolezni, obiskovanje vrtca, starost in zdravstveno stanje staršev ob rojstvu); stanje ob vstopu v šolo in prve dni v šoli (splošno zdravstveno stanje, navade in posebnosti, govorno narečje, govorne napake, besedni zaklad); milje otroka in njegov razvoj v šolski dobi (družinsko življenje in splošne domače razmere, socialni in gospodarski položaj družine, prehrana, bolezni, mišljenje, vpliv dela, poklica staršev, ovire pri učenčevem napredku, domače razmere).

Poleg popisnice je bila v istem času aktualna tudi roditeljska vprašalnica. Bila je nekakšno dopolnilo k zapiskom na zadnji strani matičnega lista. Sestavljena je bila iz »rubrike a« in »rubrike b pozneje«. »Rubriko a« roditeljske vprašalnice so starši izpolnjevali sami, a pred tem so jim strokovnjaki na šoli natančno pojasnili pomen vprašalnice za otroka in učitelja. »Rubrika b pozneje« je rabila učitelju za poznejše vpise. S tem je imel možnost za morebitne popravke podatkov o otroku, ki so jih starši sami vpisali »v dobri veri«, a so se pozneje izkazali za pomanjkljive, netočne. Roditeljska vprašalnica je zajemala osem področij: otrokov telesni razvoj, gospodarske in socialne razmere, v katerih biva, razmere podedovanja, razmere razvoja z vplivom na duševnost iz domače oziroma predšolske vzgoje, starost-velikost-teža, kazalo normalnega razvoja ter razne opombe (Vauda 1931, str. 76–78).

Izhajajoč iz popisnice in roditeljske vprašalnice lahko ugotovimo, da so že v tridesetih letih prejšnjega stoletja ne le starši, temveč tudi učitelji kar nekaj časa, znanja in energije posvetili spoznavanju otroka, njegovega socialnega okolja pred vstopom v šolo in ob njem. Učitelj je o otroku tako že ob vstopu v šolo izvedel pomembne informacije, podatke, koristne napotke, ki so mu pozneje pomagali pri spoznavanju otrokovih individualnih posebnosti, poznal je družinsko okolje,

funkcioniranje v neposredni okolici. O otroku si je tako učitelj lahko ustvaril že neko podobo, ki pa jo je pozneje postopoma ob sistematičnem, vsakodnevnem spoznavanju otroka lahko nadgrajeval, popravljal, spreminjal.

Akcija šolski novinci

V sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja je Akcija šolski novinci prinesla v naš prostor veliko novosti. Njen namen je bil ugotoviti otrokovo (ne)zrelost za vstop v šolo ter na podlagi podatkov, pridobljenih od svetovalnih delavcev, ponuditi otroku (in staršem) ustrezno pomoč že takoj ob vstopu v šolo. Razvijala se je od povojnega obdobja. Pri tem so sodelovali številni avtorji, ki so njeno vsebino nenehno izpopolnjevali.

Proučevanje otrok je bilo v okviru te akcije na začetku omejeno le na zdravniški pregled. Toličič je zato proučevanje dopolnil s preizkusom mentalno-funkcionalne zrelosti, Skergetova pa s preizkusom telesno-funkcionalne zrelosti. Pediček je uvedel še osebni list o otrocih ter s tem povezal diagnostični del akcije s pedagoškim. Pozneje sta psihologa Šali in Resnik razvijala akcijo v smeri korektivnega dela. S svojimi pripomočki sta omogočila odpravljanje otrokovih specifičnih razvojnih zaostankov (Jurman 1975, str. 176).

Akcija šolski novinci je imela predvsem dva pomembna humana vidika: na prvem mestu je dajala vsakemu otroku možnost, da je med seboj primernimi vrstniki dosegel neko kar največjo usposobljenost za nadaljnje življenje ali šolanje, na drugi strani mu je prav ta usmerjenost, ki se je prilagajala njegovim možnostim, omogočala normalno napredovanje iz razreda v razred in dajala občutek uspeha. Drugi zelo pomemben namen akcije je bil zgodnja diagnostika in dajanje pomoči otroku. Veliko otrok je imelo razne primanjkljaje, tako telesne kot tudi duševne narave, ki so jih ogrožali zaradi neuspeha ali v socialnem pomenu. S primerno zdravniško, psihološko in pedagoško pomočjo je bilo mogoče veliko teh motenj in napak v celoti ali vsaj delno odpraviti. Poleg teh dveh humanih vidikov Akcije šolskih novincev je bilo še nekaj pomembnih ciljev. Tretji zelo pomemben je bil omogočiti povezavo diagnostičnih podatkov z didaktičnimi pristopi poučevanja. S tem je bila omogočena individualizacija pouka vsaj v prvih razredih osnovne šole, posledica tega pa je bila enaka startna podlaga učencev za prehod v višje razrede. Ne smemo pa pozabiti, da so s to akcijo svetovalni delavci prvič začeli sistematično zbirati podatke, ki so omogočali sledenje otroku v nadaljnjem razvoju (prav tam, str. 86).

Akcija šolski novinci je v prejšnjem stoletju tako prinesla veliko novosti prav pri spoznavanju otroka pred vstopom v šolo in po njem. Končala se ni z otrokovim vstopom v šolo, temveč se je nadaljevala vsa leta šolanja, vse dokler se otrok ob koncu ni primerno odločil za določen poklic, srednjo šolo. Svetovalni delavci so s pomočjo akcije ugotavljali otrokovo pripravljenost za vstop v šolo ter obenem staršem in otroku dajali ustrezno pomoč, če je bila potrebna, zaželena že pred vstopom v šolo. V prvem razredu se je pomoč svetovalnega delavca nepretrgoma nadaljevala (če je bila pomoč oziroma svetovanje potrebno). Z otrokovimi poseb-

nostmi, individualnimi karakteristikami je svetovalni delavec primerno seznanil učiteljico, ki je s tem od prvega dneva lahko upoštevala otrokovo individualnost, posebnost in hkrati dodajala svoja opažanja o njem, njegovem napredku. Akcija šolski novinci se žal ni obdržala do današnjih dni. Uradno je bila končana s sprejetjem Zakona o varstvu osebnih podatkov in Zakona o osnovni šoli iz leta 1981 (Ur. l. SRS, št. 5/80, 29/80). Nekaj let so svetovalni delavci v različnem obsegu, oblikah in na različne načine še uporabljali določene prvine akcije, ugotavljali otrokovo pripravljenost za vstop v šolo v skladu s to akcijo, z vpeljavo devetletne osnovne šole so s tem povečini vsi prenehali.

Res je, da je bilo izvajanje akcije množično. Drži tudi, da je bilo testiranje učencev (celi rodovi otrok, ki so vstopali v šolo) izpeljano množično, kot so akciji tudi očitati. Hkrati pa ne smemo pozabiti, da ugotavljanje otrokove pripravljenosti za šolo nikakor ni bilo obvezno. Izvajalo se je samo s soglasjem staršev in nikoli brez njihovega privoljenja. Šola, svetovalni delavec ni izvedel nobene sankcije, če starši niso privolili v ugotavljanje otrokove pripravljenosti za vstop v šolo. A večina staršev se je odločala za to možnost.

Razpravo o Akciji šolskih novincev bomo končali z odprtim vprašanjem, ali vsakdanja šolska praksa, potrebe staršev po pomoči svetovalnih delavcev ob vstopu otroka v šolo, neodkrite težave otrok ob vstopu v šolo kažejo, da je bila odločitev odprave akcije res do konca premišljena in narejena v korist, »zaščito« otroka? Neposredne izkušnje svetovalnih delavcev kažejo, da je spoznavanje otroka, ugotavljanje njegovih posebnosti pred vstopom v šolo še kako nujno, koristno za otrokov uspešni začetek in napredek v skladu z njegovimi sposobnostmi in zmožnostmi. Primerneje bi bilo poiskati odgovor na vprašanje, kako priti do tako potrebnih informacij o otroku, to pa se seveda povezuje z načinom in cilji zbiranja podatkov. Nikakor ni relevantno vprašanje za ali proti Akciji šolski novinci, temveč kako, s kakšnimi instrumenti, kako široko, kdo in kdaj naj ugotavlja otrokovo pripravljenost za šolo.

V nadaljevanju prispevka nas bo zanimalo, kako svetovani delavci danes v šolski praksi spoznavajo otroka, (ali sploh) ugotavljajo njegovo pripravljenost za šolo.

Spoznavanje otroka pred vstopom v šolo danes

Ob uvajanju devetletke so se v stroki znova začela oblikovati različna mnenja, dileme, pomisleki o (ne)upravičenosti zbiranja otrokovih osebnih podatkov ob vstopu v šolo, pojavljale so se dileme, ali sploh ugotavljati, preverjati otrokovo pripravljenost za vstop v šolo pri vseh otrocih. Že v razpravah ob pripravi Bele knjige je prevladalo stališče, da priprava za vstop v šolo in obvezno ugotavljanje pripravljenosti otrok za vstop v šolo tudi v prihodnje ne bosta potrebna oziroma bosta potrebna toliko manj, če bo šola oblikovana tako, da bosta »startna osnova« in »kompenzacija primanjkljajev« manj pomembni, kot sta bili v osemletni osnovni šoli. M. Kovač Šebart (2002, str. 111–112) meni, da je to z drugimi besedami pomenilo nastanek šole »po meri otroka«. Odločitvi o uvedbi devetletne osnovne šole je

sledil sklep, da priprava na šolo in preskus pripravljenosti za vstop v šolo tako nista potrebna, če šola bolj upošteva razvojne značilnosti otrok in imajo učenci dovolj časa za ponotranjenje izkušenj, znanja, hkrati pa je zagotovljeno večje upoštevanje individualnih razlik v razvoju otrok. Pri tem so izjema mlajši otroci in tisti, pri katerih preverjanje pripravljenosti za vstop v šolo zahtevajo starši sami ali na pobudo strokovnih institucij ter otroci s posebnimi potrebami. Tako (trdi avtorica) krepimo svetovalno funkcijo v procesu, saj otroka spoznavamo dalj časa, v ozadju pa ostaja svetovanje na podlagi enkratnega srečanja in zbiranja podatkov o otroku (op.: To se nanaša na zbiranje anamnestičnih podatkov o otroku, testiranje s Preizkusom pripravljenosti otrok za šolo (POŠ), kot je bilo poprej uveljavljeno).

Kar zadeva očitek, da gre zgolj za enkratno zbiranje podatkov o otroku ter da si s tem svetovalni delavec ustvari stereotipne obsodbe, bi lahko argumentirali, da je lahko izpeljava v šolski situaciji tudi drugačna. Vsaj v večjih osnovnih šolah, kjer je zaposlen tim različnih strokovnjakov, gre za strokovno timsko sodelovanje strokovnjakov različnih področij. Poleg pedagoga ali socialnega delavca, ki se pogovori s starši in otrokom, je tu navzoč še psiholog, ki z ustreznimi testi ugotavlja otrokovo pripravljenost za šolo. Obenem pa ne smemo pozabiti tudi na pogovor z vzgojiteljico in šolskim zdravnikom. Torej nikakor ne gre za zgolj enostransko in enkratno zbiranje podatkov o otroku.

Nadalje so zagovornikom »zbiranja osebnih podatkov« o otroku pred vstopom v šolo očitali tudi množično testiranje cele generacije prihodnjih prvošolčkov z namenom, da bi z zbranimi podatki normalizirali prve razrede, čemur pa preizkus sploh ni bil namenjen. Že Toličič (1986, str. 1) je konec osemdesetih let prejšnjega stoletja utemeljeval, da POŠ nikakor ni bil narejen za izvajanje normalizacije oddelkov, ampak je pomenil »razširitev in osvežitev diagnostičnih sredstev, namenjenih ugotavljanju zrelosti in pripravljenosti otroka za vstop v šolo«. Po potrebi je bil namenjen tudi otrokom, ki so šoloobvezni, a se je bilo treba prepričati o njihovi pripravljenosti za šolo in spoznati ter upoštevati posebnosti otroka in mu že od vsega začetka ponuditi ustrezno strokovno pomoč.

Kot eno ključnih dilem pri tem si bomo zato zastavili vprašanje, ali je poznavanje otroka, zbiranje njegovih osebnih podatkov res vezano samo na podatke, ki jih predvideva vpisni list (kot edini predpisani obrazec ob vpisu otroka v prvi razred), ali je potrebno, koristno, nujno, da svetovalni delavec ob vpisu naveže s starši tudi pogovor o otroku, njegovih značilnostih, vedenju, funkcioniranju v družini, vrtcu. Tako začne spoznavati otroka, njegove posebnosti že ob vpisu in lahko staršem svetuje, jim priskoči na pomoč, če jo potrebujejo, pozneje pa učitelja primerno opozori na otrokovo posebnost, individualnost. Hkrati lahko z ustreznimi instrumenti ob poprejšnjem soglasju staršev preveri otrokovo pripravljenost za šolo. Pri tem se sprašujemo, ali gre pri tem za poseganje svetovalnega delavca v zasebnost družine in ali posredovanje informacij o otroku, ki jih dobi od svetovalnega delavca (seveda v primerni obliki), ustvarja pri učitelju vnaprejšnje sodbe o otroku, ali je vseeno otroku v korist. Kajti s preverjanjem otrokove pripravljenosti za šolo svetovalni delavec lahko ugotovi, na katerih področjih razvoja je otrok šibkejši, in staršem svetuje, jim pomaga še pred začetkom šolanja. Kako je torej danes v neposredni šolski situaciji poskrbljeno za spoznavanje otroka, ugotavljanje pripravljenosti za

vstop v šolo? Ali obstajajo primerljivi načini spoznavanja med našimi svetovalnimi delavci pri nas? Kako je drugje po svetu? V svetu je mogoče opaziti najrazličnejše oblike spoznavanja otroka in ugotavljanja pripravljenosti za vstop v šolo. O otrokovi pripravljenosti za vstop v šolo odloča bodisi psiholog, zdravnik, prihodnja učiteljica, ravnatelj ali tim različnih strokovnjakov, ugotavljanje je obvezno za vse ali samo za določene otroke. Razlike med posameznimi državami glede definiranja šolske pripravljenosti, načina preverjanja, ugotavljanja le-te so posledica tudi različnih kultur, prepričanj o otroštvu in razlik v definiranju, kaj pripravljenost na učenje, šolo posamezni državi, kulturi sploh pomeni. Tako so se npr. v Združenih državah Amerike s to problematiko širše in resneje začeli ukvarjati po letu 1990 prav na državni ravni. Kot enega prvih izobraževalnih ciljev so zapisali, da bodo do leta 2000 prav vsi otroci v Združenih državah Amerike vstopili v šolo pripravljeni na učenje. Doseganja tega cilja so se lotili resno in celostno na različnih ravneh: vse od najvišje ravni (države) pa do šolskih oblasti, lokalne skupnosti. Poglavitni cilj je bil pripraviti vse otroke in prav vsakega Američana, da do konca leta 2000 vstopi v šolo pripravljen. V ta namen so pripravili nacionalni program, kako bodo otroci to dosegli in kakšna bo pri tem vloga posameznih odraslih – staršev, učiteljev, lokalne skupnosti in države (Getting Ready... 2006).

Pri nas v devetletni osnovni šoli zasledimo, da je spoznavanje otroka, njegovih posebnosti ob vstopu v šolo neprimerno manj obsežno in natančno, kot je bila praksa v času osemletne osnovne šole. V Zakonu o osnovni šoli (1996) je v 46. členu zapisano, da se ».../ ob vpisu otroka v osnovno šolo lahko na željo staršev ugotavlja pripravljenost otroka za vstop v šolo. Če starši predlagajo odložitev šolanja, ker menijo, da njihov otrok ni pripravljen za vstop v šolo, oziroma če odložitev šolanja predlaga zdravstvena služba, je ugotavljanje pripravljenosti za vstop v šolo obvezno.« Tako je jasno opredeljeno, le v katerih primerih je ugotavljanje pripravljenosti otrok za vstop v šolo dovoljeno – le pri določenih otrocih ali na željo staršev. O vseh drugih otrocih, njihovem razvoju, posebnostih, družinskem okolju, funkcioniranju v vrtcu, med vrstniki, pripravljenosti za šolo, svetovalni delavec tako ob vstopu v šolo ne izve prav nič, saj vpisni list tega ne predvideva. Izjema pri tem so le otrokove morebitne zdravstvene posebnosti, ki naj bi jih starši ob vpisu navedli. Tak »suhoparni način spoznavanja bodočega prvošolčka« svetovalnemu delavcu nalaga Zakon o osnovni šoli in nikakor ni vzrok tega npr. njegova nepripravljenost spopasti se s to obsežno, a nadvse pomembno tematiko. Posledično svetovalni delavec otroka ob vstopu v šolo ne pozna. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport je z okrožnico (št. 604-01/03) marca 2003 na vse osnovne šole poslalo strokovna priporočila za svetovanje ob ugotavljanju pripravljenosti otroka za vstop v šolo, vse drugo določa Zakon o osnovni šoli. V okrožnici je med drugim navedeno, da je ».../ ugotavljanje pripravljenosti otroka za vstop v šolo praviloma individualno. To svetovalnim delavcem omogoča, da pri vsakem konkretnem otroku izberejo strokovno utemeljene pristope in načine za pridobivanje informacij, ki jim služijo kot osnova za svetovanje staršem otrok in učiteljem.« Svetovalni delavec lahko uporabi enega ali več merskih pripomočkov, pri čemer je pomembno, da izbere veljavne pripomočke, ki so primerni tudi za starost otrok. Med primernimi pripomočki so navedeni individualno uporabljen Preizkus pripravljenosti otrok za šolo (ob kvalitativni analizi in interpretaciji upo-

rabe prilagojenih norm za mlajše otroke), barvne progresivne matrice, WISC-III ter vprašalnik o socialnem vedenju otrok.

Zagotovo se strinjamo, da je še pred samim spoznavanjem otroka (»zbiranjem podatkov« o otroku) treba vedeti, zakaj in s kakšnim namenom svetovalni delavec na šoli »zbira« podatke o otroku (torej je natančno treba opredeliti namen zbiranja podatkov). Nadalje je treba vedeti, kaj pozneje s pridobljenimi podatki namerava, in ne da svetovalni delavec zbira vse podatke, ki jih lahko, ker nikoli ne ve, kdaj bo treba uporabiti kateri podatek! Starši ob vpisu v prvi razred v zadnjih letih izražajo začudenje nad postopkom vpisa v prvi razred – še posebno tisti starši, ki so starejše otroke vpisovali v osemletno osnovno šolo. Tak način se jim zdi premalo oseben, preveč birokratski, kar kažejo tudi naše izkušnje in izkušnje kolegov na drugih osnovnih šolah v nekdanji kranjski občini. Starši se želijo s svetovalnim delavcem pogovoriti o otroku, njegovem razvoju, delovanju v skupini, njegovih močnih in šibkejših področjih, a svetovalni delavci tega ne izvajajo več (saj Zakon o osnovni šoli tega ne predvideva). Skratka nujno bi bilo določiti, kako, s kakšnimi instrumenti, kako široko, kdo in kdaj naj se spet loti ugotavljanja otrokove pripravljenosti za šolo.

V naslednjem delu sledi kratka analiza raziskave o svetovalnih potrebah staršev šestletnikov ob vstopu v šolo.

Empirična raziskava

V uvodu razprave smo omenili, da je bila februarju 2006 med starši prihodnjih prvošolcev in šolskih svetovalnih delavcev, zaposlenih na istih šolah, izvedena raziskava, s katero smo želeli ugotoviti, kakšno svetovalno pomoč starši želijo, pričakujejo, potrebujejo od svetovalnega delavca in kako na drugi strani le-ti potrebe, pričakovanja in želje staršev v resnici v neposredni šolski praksi zadovoljujejo. Obenem smo želeli izvedeti, kakšna je vloga svetovalnega delavca pri vstopu otrok v šolo, kako zadovoljuje potrebe, želje in pričakovanja staršev, ki se obrnejo nanj po pomoč, ter kako pri tem ocenjuje svojo vlogo. V zvezi s tem nas je zanimalo, kako v resnici v neposredni šolski praksi poteka svetovalna pomoč staršem in otroku ob vstopu v šolo.

Skladno z raziskovalnimi vprašanji smo oblikovali dve vrsti anketnih vprašalnikov: prvega za starše prihodnjih prvošolčkov v nekdanji kranjski občini, ki so v šolskem letu 2006/07 postali prvošolci, ter drugi anketni vprašalnik, namenjen svetovalnim delavcem v istem okolišu, ki so v istem šolskem letu kako koli sodelovali ob vstopu otrok v prvi razred. Vprašalnika sta bila anonimna, starši in svetovalni delavci so jih vračali po pošti.

Temeljna raziskovalna metoda

Empirična raziskava je zasnovana na deskriptivni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja, vzročno-posledične zveze med njimi smo ugotavljali s kavzalno-eksperimentalno metodo.

Vzorec in osnovna množica

Za potrebe raziskave smo izbrali devet osnovnih šol v okolici mesta Kranj. Zunaj te občine sta sedaj Osnovna šola Šenčur in Osnovna šola Predoslje, vse druge osnovne šole so v središču mesta Kranj ali na njegovem obrobju.

Instrument za zbiranje podatkov

Za prvi del empiričnega dela naloge smo svetovalnim delavcem (po poprejšnjem soglasju ravnatelja šole) na začetku februarja 2006 razdelili 620 vprašalnikov za starše prihodnjih prvošolcev in jih prosili, naj jih razdelijo staršem ob vpisu v prvi razred. Brez ponovnega pozivanja je vprašalnike vrnilo 209 staršev, to pomeni 33,7 %. Starši, ki so vprašalnik vrnili, predstavljajo priložnostni vzorec. Hipotetično osnovno množico predstavljajo vsi starši prihodnjih prvošolcev omenjenih devetih osnovnih šol.

Zaradi majhnosti obeh vzorcev (predvsem pa vzorca svetovalnih delavcev), nominalnih atributivnih spremenljivk ter posledično sestave anketnih vprašalnikov smo največ značilnosti vzorca opisali z deskriptivno statistiko (frekvenčna porazdelitev posameznih spremenljivk ter Crosstabs – izračun frekvenc kategorije ene spremenljivke po kategorijah druge spremenljivke).

Za drugi del raziskave smo svetovalnim delavcem, ki so zaposleni v teh devetih osnovnih šolah, maja 2006 razdelili 25 vprašalnikov za svetovalne delavce. Vprašalnik je bil namenjen vsem svetovalnim delavcem na šoli, ki kakor koli sodelujejo ob vstopu prihodnjih prvošolcev v prvi razred. Brez ponovnega pozivanja je vprašalnik vrnilo vseh 21 svetovalnih delavcev (kolikor jih je bilo zaposlenih do začetka šolskega leta 2006/07, ko se je njihovo število zelo zmanjšalo) ter 4 učiteljice individualne in skupinske pomoči (z zelo različnimi profili: od pedagogov, defektologov do psihologov), ki občasno pomagajo pri vstopu otrok v šolo (ob vpisu, na uvodnih sestankih s starših, delavnicah za otroke ugotavljajo otrokovo pripravljenost za šolo) in so želele sodelovati pri raziskavi (so polovično ali manj zaposlene kot svetovalne delavke).

Izsledki empirične raziskave

V razpravi smo utemeljevali, da svetovalni delavci v svoji neposredni praksi zaznavajo potrebnost spoznavanja otroka še pred vstopom v šolo. Posledično utemeljujejo smiselnost ugotavljanja otrokove pripravljenosti za šolo. Na drugi strani pa si tudi starši želijo pogovora s svetovalnim delavcem o otroku, njegovih posebnostih, močnih in šibkih točkah. Oglejmo si, kaj so pokazali izsledki raziskave.

Starše smo povprašali:

	f	%
Bilo bi koristno	161	77,4
Ni potrebno	46	22,1
Ne želijo pogovora	1	0,5

Preglednica 1: Mnenje staršev o (ne)potrebnosti pogovora o otroku še pred njegovim vstopom v šolo

Nikakor ni presenetljiv visok odstotek odgovorov staršev (77,4 %), ki izražajo potrebo, da bi se še pred začetkom šolanja o svojem otroku pogovorili s svetovalnim delavcem. Neposredne izkušnje pri delu s starši tudi kažejo to težnjo staršev. Že ob samem vpisu otrok v prvi razred starši želijo pogovor o šoli, klimi na šoli, načinu dela v prvem razredu. Na drugi strani pa večina staršev hiti pripovedovati, da jih skrbi, kako se bo njihov otrok znašel v tem relativno togem sistemu izobraževanja, kar jim že vnaprej povzroča skrbi. Že skozi prispevek se je kot rdeča nit nizalo naše prepričanje o potrebnosti, nujnosti pogovora o otroku, njegovih posebnostih, ki ga zaznamujejo še pred otrokovim vstopom v šolo. Izsledki raziskave to potrjujejo.

Starši bi se bili pripravljene pogovoriti s svetovalno delavko o:	f	%
otrokovi pripravljenosti za šolo	129	67,2
otrokovi posebnosti, individualnosti	60	31,3
otrokovih težavah ob navezovanju stikov	34	17,7
otrokovih govornih težavah	34	17,7
otrokovih zdravstvenih posebnostih	29	15,1
otrokovih strahovih pred šolo	23	12,0
morebitnih otrokovih razvojnih zaostankih	18	9,4
otrokovih težavah na področju grafomotorike	14	7,3
drugo (če bi bilo potrebno, prej ne; o otrocih, ki hitreje napredujejo; pred velikimi pričakovanji)	7	3,5

Preglednica 2: O čem bi se bili starši pripravljene pogovoriti s svetovalno delavko (izsledke prikazujemo urejene po pogostnosti, starši so lahko izbirali eno ali več trditev).

Zagotovo šolske svetovalne delavce lahko razveseli visok odstotek odgovorov staršev (67,2 %), ki se pred vstopom v šolo želi pogovoriti o otrokovi pripravljenosti za šolo. Ta visoki odstotek podpira del razprave, ki je skušal poudariti in utemeljiti prav nujnost, potrebnost, koristnost ugotavljanja otrokove pripravljenosti pred vstopom v šolo, pogovora z otrokom, s starši, in to ne le v izjemnih primerih (ob odložitvi šolanja ali pri otrocih s posebnimi potrebami). Le tako lahko svetovalni delavec začne spoznavati otroka, mu (pravočasno) pomaga ob morebitnih težavah, opozori učiteljico, če je to potrebno.

Po mnenju staršev je nujno, da šola oziroma učitelj že pred otrokovim vstopom v šolo o otroku pozna:	f	%
otrokove karakterne značilnosti, razpoloženja	102	48,8
samo podatke na vpisnem listu	85	40,9
značilnosti otrokovega dela v vrtcu	80	38,5
o otrokovih zdravstvenih posebnostih	79	37,8
o odzivu otroka na pohvalo in grajo	57	27,3
podatke o otrokovi (ne)samostojnosti	46	22,0
o načinih spodbujanja otroka, odzivih na kazen ...	45	21,5

o otrokovih odnosih z drugimi otroki	44	21,1
o otrokovih govornih težavah	44	21,1
otrokovo odzivanje na nove situacije	42	20,1
o otrokovih težavah (enureza, enkopreza ...)	24	11,5
o otrokovih odnosih z odraslimi	18	8,6
drugo (učiteljica naj si sama ustvari mnenje; vpisni list je premalo obsežen)	3	1,5

Preglednica 3: Kaj je po mnenju staršev nujno, da šola oziroma učitelj že pred otrokovim vstopom v šolo o otroku pozna oz. ve (izsledke prikazujemo urejene po pogostnosti, starši so lahko izbirali eno ali več trditev)

Zagovarjali smo tezo, da nikakor ni dovolj o otroku poznati le podatkov z vpisnega lista. Precej visok odstotek vprašanih je bil mnenja, da nikakor ni zadosti, da bi šola oziroma učitelj, svetovalni delavec poznal le otrokove podatke z vpisnega lista. Skoraj polovica staršev je prepričana, da bi bilo treba o otroku vedeti še kaj več, poznati njegove karakterne značilnosti, razpoloženje (živahnost, trma, ubogljivost, strah), njegove individualne posebnosti. Poleg pogovora z otrokom starši želijo, da bi šola, učitelji, svetovalni delavec spoznali tudi otrokovo delo v vrtcu (38,5 %), njegovo vedenje in vedenje v skupini ter o izvedeli o njegovih zdravstvenih posebnostih (37,8 %). Otrok prihaja v šolo že z določenim vedenjem, načinom odzivanja na situacije, je deloma osebnostno oblikovana celota. Vse to ga edinstveno zaznamuje. Poznavanje otroka, njegovih posebnosti še pred vstopom v šolo zagotovo vodi k dejstvu, da otrok izgublja anonimnost in hkrati že takoj na začetku učitelju omogoča, da pri vzgojno-izobraževalnem delu upošteva njegovo individualnost, ga spoznava in pridobiva svoja spoznanja o njem. Saj otrok ne prihaja v šolo kot nepopisan list, je že osebek s svojo izoblikovano »zgodovino«. Tako izsledki empiričnega dela pritrjujejo teoretičnemu delu tudi v tezi, da je treba o otroku pred vstopom v šolo izvedeti še mnogo več kot le zgolj informacije z vpisnega lista. Ne le svetovalnim delavcem, tudi staršem se nikakor ne zdi dovolj, da bi šola oziroma učitelj, svetovalni delavec poznal le podatke o otroku, ki jih predvideva vpisni list. Skoraj polovica staršev je prepričana, da bi bilo treba o otroku vedeti še vse kaj drugega, poznati njegove karakterne značilnosti, razpoloženje (živahnost, trma, ubogljivost, strah), njegovo funkcioniranje v vrtcu, odnos do vrstnikov, močna in šibka področja, zanimanja. Formalno je na vpisnem listu treba izpolniti le osnovne podatke o otroku: ime in priimek, spol, kraj in datum rojstva, EMŠO, prebivališče, morebitne zdravstvene posebnosti. Dodati je treba še podatke o starših: ime in priimek, prebivališče ter telefonsko številko. To pa so prav vsi podatki, za katere Zakon o osnovni šoli meni, da so ob otrokovem vstopu v šolo potrebni! Kaj torej svetovalni delavec v neposredni praksi stori? Uboga zakon in ob vpisu v prvi razred (če seveda pri tem sploh sodeluje) izpolni le vpisni list o otroku!

	f	%
To sodelovanje je potrebno, koristno	21	87,5
Verjetno bi bilo potrebno, ni prepričan/a	3	8,3
Tako sodelovanje ni potrebno	1	4,2
Drugo	0	0

Preglednica 4: Mnenja svetovalnih delavcev o potrebnosti sodelovanja s starši in otroki še pred vstopom v šolo

V teoretičnem delu naloge smo veliko pozornosti namenjali pomembnosti, koristnosti in nujnosti sodelovanja svetovalnega delavca z otrokom in njegovimi starši že pred vstopom v šolo. Na tem mestu lahko z izsledki naše raziskave to potrdimo, saj kar 84 % svetovalnih delavcev meni, da je tovrstno sodelovanje s starši in otroki še pred začetkom šolanja v resnici potrebno in koristno. Le en svetovalni delavec meni nasprotno. Če si podrobneje ogledamo, kako svetovalni delavci posameznih profilov zaznavajo potrebnost sodelovanja s starši in otroki še pred vstopom v šolo, opazimo, da so tako pedagogi kot socialni delavci povsem prepričani o sodelovanju. Največ svetovalnih delavcev, razumljivo, sodeluje s starši ob samem vpisu otroka v prvi razred (čeprav je v zadnjih letih mogoče opaziti, da pri vpisu ne sodelujejo več le svetovalni delavci, temveč tudi učiteljice), visok odstotek (72 %) jih je staršem na voljo tudi za dodatna vprašanja in morebitna pojasnila pred vpisom in po njem. Vprašanje, ki se pri tem zastavlja, je, v koliko primerih se starši v resnici obrnejo po pomoč. Izkušnje kažejo, da se starši pogosto ob najrazličnejših težavah, dilemah z otrokom obrnejo po pomoč ravno k svetovalnemu delavcu še pred začetkom šolanja, a po navadi le, če že imajo poprejšnje pozitivne izkušnje z njim ali so kaj pozitivnega slišali od znanca, prijatelja, soseda.

Razlogi svetovalnega delavca za potrebnost, koristnost sodelovanja s starši še pred vstopom v šolo	f	%
Da starši zvedo natančnejše informacije o delu v 1. razredu	23	92,0
Da starši opozorijo na otrokove (morebitne) razvojne zaostanke	18	72,0
Zaradi otrokovega lažjega premagovanja začetnih težav ob vstopu	17	68,0
Da se svetovalni delavec in učiteljica seznanita z zdravstvenimi posebnostmi	14	56,0
Da starši zvedo o dodatni ponudbi šole	14	56,0
Da starši zvedo, kaj se od otroka ob vstopu v šolo pričakuje, kaj naj bi otrok ob prihodu že znal	11	44,0
Da starši zvedo, kako je v šoli poskrbljeno za otroke s posebnimi potrebami	11	44,0
Zaradi ugotavljanja otrokove pripravljenosti za šolo	9	28,0
Da spoznajo učiteljico še pred začetkom šolanja	8	23,0
Da otrok spozna sošolce	6	24,0
Zaradi osebnjših stikov s šolo	5	20,0

Preglednica 5: Razlogi svetovalnega delavca za potrebnost, koristnost sodelovanja s starši še pred vstopom v šolo (izsledke prikazujemo urejene po pogostosti, svetovalni delavci so lahko izbirali eno ali več trditev)

Svetovalni delavci zaznavajo potrebo po sodelovanju s starši ne samo zaradi spoznavanja otroka, navezovanja prvih stikov, ampak tudi zaradi seznanjanja staršev z delom v prvem razredu. Starši imajo vsako leto o tem kopico vprašanj, dilem, strahov, kaj vse mora otrok ob vstopu v šolo že poznati, vedeti, katere spretnosti mora nujno obvladati. Čeprav se je devetletna osnovna šola vsaj v začetnih razredih pri nas že dodobra vpeljala, starši programa prvega razreda po navadi niti približno ne poznajo. Marsikateri med njimi tako ne vedo, da je med drugimi spremembami spremenjen tudi način opismenjevanja. Posledično to pri nekaterih starših privede do zmot in zagat, češ da otrok »še ne bere in ne zapisuje pravilno vseh črk«, kakor zaskrbljeno razlagajo starši ob vpisu. Priporočljivo bi bilo, da bi svetovalni delavec (lahko v povezavi z učiteljico prvega razreda) še pred začetkom šolanja izpeljal predavanje na temo razvojne značilnosti otroka ob vstopu v šolo ter tako starše opozoril na resnične zahteve prvega razreda.

Zanimiva in opazna je tudi razlika med mnenjem svetovalnih delavcev o sodelovanju s starši, ker potrebnost ugotavljanja otrokove pripravljenosti na vstop v šolo postavljajo šele na deveto mesto, hkrati pa njihove izkušnje kažejo, da se starši zatečejo po pomoč glede otrokove pripravljenosti za vstop v šolo že prej, saj so jo uvrstili na lestvici na četrto mesto. Starši se po mnenju svetovalnih delavcev včasih (68 %) obračajo po pomoč predvsem zaradi otrokovih zdravstvenih posebnosti (52 %), otrokovih razvojnih posebnosti (48 %), težav ob navezovanju stikov (44 %), ugotavljanja otrokove pripravljenosti za šolo (44 %), najmanj pa zaradi otrokovih težav na področju grafomotorike (8 %). Izkušnje kažejo, da imajo otroci ob vstopu v šolo precej težav prav na področju grafomotorike. Starši na to področje niso tako pozorni in ne zaznajo težav pri otroku. Pri tem jim je lahko v veliko pomoč vzgojiteljica in jih opozori na otrokove morebitne težave.

	f	%
Da	13	52,0
Samo v izjemnih primerih	9	36,0
Ne, ni potrebno	3	12,0
Drugo	0	0

Preglednica 6: Mnenja svetovalnih delavcev, ali je poleg podatkov, ki jih predvideva vpisni list, treba poznati o otroku še dodatne informacije, značilnosti, posebnosti pred vstopom v šolo

	f	%
o zdravstvenih posebnostih	21	84,0
o otrokovih govornih posebnostih	13	52,0
o posebnih motnjah in težavah v otrokovem okolju	12	48,0
o posebnostih otrokovega telesnega razvoja	12	48,0
o otrokovih karakternih značilnostih	11	44,0
o otrokovem odzivanju na nove situacije	9	36,0
o značilnostih otrokovega dela, vedenja v vrtcu	8	32,0
o otrokovih odnosih z drugimi otroki	7	28,0
o otrokovem odnosu do odraslih	5	20,0
o načinih spodbujanja, kaznovanja otroka ...	4	16,0

Preglednica 7: Mnenja svetovalnih delavcev, katere podatke, poleg tistih, ki jih predvideva vpisni list, je treba še poznati pred otrokovim vstopom v šolo (izsledke prikazujemo urejene po pogostnosti, svetovalni delavci so lahko izbirali eno ali več trditev)

Kot smo že omenjali, mora svetovalni delavec za poznavanje otroka, ugotavljanje njegove pripravljenosti za šolo, za morebitno poznejšo pomoč otroku ob njegovih težavah (ob začetku pouka) začeti spoznavati otroka že pred začetkom šolanja, kar podpirajo tudi izsledki naše raziskave. Polovica vprašanih (52,0 %) meni, da ni dovolj, če o otroku poznajo le podatke, ki jih predvideva vpisni list. Zanimivo pri tem je, da se odgovori svetovalnih delavcev razlikujejo glede na profil. Tako le psihologi menijo, da je samo izjemoma potrebno za poznavanje otroka poznati več podatkov kot le tiste, ki jih predvideva vpisni list. Razlog se morda skriva v dejstvu, da so prav psihologi v tem procesu ugotavljanja otrokove pripravljenosti za šolo najbolj obremenjeni, izpostavljeni. Res pa je, da nikakor ne smemo pozabiti, da je delež zaposlenih psihologov v svetovalni službi v našem vzorcu izredno nizek.

A posledica vsega tega je, da ob vstopu v šolo svetovalni delavci ne vedo o otrocih prav ničesar, ne vedo nobenih podatkov o otroku, razen tistih na vpisnem listu. Prišli smo celo v absurden položaj, ko svetovalni delavci pogosto niti ne sodelujejo več pri vpisu v prvi razred, saj praksa kaže, da gre zgolj za formalni akt vpisa, in ne več za pogovor s starši. Tako se na šolah že dogaja, da vpis v prvi razred prevzamejo učiteljice. Ironija pri tem je, da je opravljen zdravniški sistematski pregled pri šolskem zdravniku pred vstopom v šolo nujen, predpisan kot obvezen v šolski zakonodaji, medtem ko »pregled« pri šolskem strokovnjaku, ki bo otroku pozneje ob učiteljici prvi na voljo za morebitne težave in navsezadnje ob izbiri ustreznega poklica, srednje šole, pa ni potreben – Zakon o osnovni šoli ga ne predvideva.

Najpomembnejše, kar je o otroku treba poznati in pridobiti še pred vstopom v šolo, so po mnenju svetovalnih delavcev podatki o otrokovih zdravstvenih posebnostih, posebnostih govornega razvoja (več kot 50 % vprašanih tako meni). Malo manj kot polovica vprašanih (48 %) meni, da je treba poznati tudi otrokove posebne motnje in težave v njegovem okolju, njegove posebnosti v telesnem razvoju in karakterne značilnosti. Le trije vprašalni svetovalni delavci menijo, da podatki o otroku, zapisani na vpisnem listu, zadostujejo. Dejstvo je, da se je na drugačnega otroka (otroka, ki ima kakršne koli težave) treba »pripraviti«.

	f	%
že v začetku spoznava otroka in njegove posebnosti ...	6	24,0
učiteljici v primerni obliki sporoči otrokove posebnosti	2	8,0
lažje oblikuje oddelke	2	8,0
drugo	6	24,0

Preglednica 8: Mnenja šolskih svetovalnih delavcev o razlogih za bolj sistematično ugotavljanje otrokove pripravljenosti

	f	%
zaradi odložitve šolanja	4	44,4
zaradi prezgodnjega šolanja (rojen decembra)	3	33,3
ker je otrok mlajši	1	11,0
ker je otrok mlajši in miren otrok	1	11,0

Preglednica 9: Razlogi, zaradi katerih so starši letos ob vpisu (sami) izrazili željo, da bi preverili otrokovo pripravljenost za šolo

V teoretičnem delu smo prikazali mnenja posameznih strokovnjakov za ali proti zbiranju osebnih podatkov o otroku pred samim vstopom v šolo, o smiselnosti, nujnosti, koristnosti, pravici ugotavljanja otrokove pripravljenosti za vstop v šolo. Svetovalni delavci (64 %) so v neposredni šolski praksi prepričani, da bi bilo potrebno ugotavljanje otrokove pripravljenosti za vstop v šolo, saj tako že v začetku spoznavajo otroka, njegove posebnosti, navežejo stik z otrokom, učiteljici lahko v primerni obliki dajo podatke o otrokovim morebitnih posebnostih, značilnostih. Le 8 % svetovalnim delavcem se zdijo ti podatki koristni za lažje oblikovanje oddelkov, čeprav vemo, da temu ugotavljanje otrokove pripravljenosti v preteklosti in tudi sedaj zagotovo ni bilo namenjeno! Čeprav so svetovalni delavci prepričani, da je ugotavljanje otrokove pripravljenosti za šolo nujno, hkrati na drugi strani, v neposredni šolski praksi, v 88 % primerov sploh ne ugotavljajo otrokove pripravljenosti za vstop v šolo. O razlogih, da svetovalni delavci v resnici v praksi ne ugotavljajo otrokove pripravljenosti za šolo, smo že spregovorili. Verjetno se strogo držijo šolskega zakona, ki dovoljuje ugotavljanje otrokove pripravljenosti za vstop v šolo le izjemoma.

Iz dobljenih izsledkov lahko ugotovimo, da starši želijo ugotoviti pripravljenost otroka za vstop v šolo le v »izjemnih primerih«. V šolskem letu 2006/07 je samo 9 staršev samoiniciativno želelo, da svetovalni delavec ugotovi otrokovo pripravljenost za vstop v šolo. Kot razlog so navedli željo po odložitvi šolanja, izrazili skrb glede datuma otrokovega rojstva, njegove mladosti ter imeli pomisleke glede otrokove mladosti in mirnosti otroka.

Sklep

Nastale spremembe v začetku devetdesetih let in znova z uvedbo devetletne osnovne šole, spremenjen način vpisa otroka v šolo, z različnih vidikov tako staršev kot samih svetovalnih delavcev kažejo na potrebno po sistematičnem spoznavanju otroka ob vstopu v šolo. Do podobnega sklepa smo prišli tudi z empiričnimi rezultati narejene raziskave. Zavedamo se, da je naš vzorec relativno majhen (predvsem vzorec svetovalnih delavcev) in izsledkov vzorca ne moremo posploševati na osnovno množico. Dobljene izsledke smo tako interpretirali zelo previdno, na vzorčnih podatkih.

Končamo lahko z mislijo, da nikakor ni pravilno vprašanje za ali proti ugotavljanju otrokove pripravljenosti za šolo. Prispevek utemeljuje, da se je strokovno zagotovo treba spopasti predvsem z vprašanjem, kako to poenoteno izpeljati na vseh šolah, s kakšnimi instrumenti bodo svetovalni delavci na šolah preverjali vidike pripravljenosti pri šestletnih otrocih, kako široko in kdaj naj bo ugotavljanje izvedeno. Na koncu pa mora biti tudi poenoteno, kdo na šoli lahko to preverja ter kako naj ravnajo na šolah, kjer za to nimajo zaposlenega ustreznega strokovnega osebja.

Literatura

- Getting Ready. Findings from the National School Readiness Indicators Initiative. A 17 State Partnership (2006). Dostopno na: <http://www.gettingready.org/>
- Jurman, B. (1975 a). Načrtovanje življenja in dela osnovne šole: Sprejem otrok v šolo in začetno spremljanje. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Okrožnica z dne 31. 1. 2003, št. 604-01-1/03, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Toličič, I., POŠ: Preizkus pripravljenosti otrok za šolo; priročnik (1986). Ljubljana: Zavod RS Slovenije za produktivnost dela Ljubljana – Center za psihodiagnostična sredstva.
- Vauda, M. (1931/32). Roditeljska vprašalnica, Popotnik Pedagoški list, str. 76–78.
- Zakon o osnovni šoli. Ur. l. SRS, št. 5/80, 29/80
- Zakon o osnovni šoli (1996). V: Šolska zakonodaja I. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, str. 109–143.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, Uradni list št. 59, 19. 7. 2001.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, Uradni list št. 71, 30. 6. 2004.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, Uradni list št. 60, 9. 6. 2006.
- Žgeč, F. (1929/1930). Vsebina popisnice. Popotnik pedagoški list, št. 3–4, str. 103–105.

Kaltenekar, Tina

COUNSELLING NEEDS FOR PARENTS AT THEIR SIX YEAR OLDS' ADMISSION TO SCHOOL

Abstract: The purpose of the article is to show the importance of considering another detailed getting to know school novices and finding out their readiness for school since school counsellors, as well as parents, notice that the present way of admitting children into the first class is not the most suitable. We wanted to study what attention had been paid by professionals to getting to know children, their individual characteristics and social environment even before entering the school, in the previous century. In our practice, in the last few years, we have traced inequality and insecurity of school counsellors at children's registration and admission to school. We would like to emphasize the importance of Action – school novices, today already forgotten and »covered with dust«, in connection to future first-formers. On the basis of professional experience and work with school novices' parents we find out that it is necessary to cope with the question in what way, with what instruments, how and when to carry out getting to know children and finding out their readiness for school equally in all primary schools.

Keywords: getting to know children, finding out the readiness for school, Action-school novices, school counsellor.

Matjaž Poljanšek

Šola in družbena neenakost – PISA 2006

Povzetek: Kljub prepričanju o demokratičnosti in odprtosti šolskih sistemov smo še vedno priče precejšnji razredni pogojenosti posameznikovih možnosti v izobraževanju. V prispevku so predstavljene pomen posameznih vrst kapitala kot dejavnikov razporejanja ljudi v socialnem prostoru, potek družinske transmisije tega kapitala ter njegov pomen za šolski uspeh. Analiza rezultatov mednarodne raziskave o naravoslovni, matematični in bralni pismenosti PISA 2006 kaže, da ima socioekonomski družinski status še vedno pomembno vlogo pri poteku šolanja otrok iz različnih razredov. Vendar pa ta učinek ni v vseh državah enak, kar kaže, da se socialni izvor lahko vsaj deloma kompenzira z ustrezno šolsko politiko. Pomembna je tudi ugotovitev, da so države, v katerih so učenci pri testiranju naravoslovne pismenosti dosegli v povprečju najboljše rezultate, obenem tudi države z najmanjšim vplivom socioekonomskega statusa na uspeh in največjim deležem učencev, ki so dosegli najvišjo raven pismenosti. To nas napeljuje k ugotovitvi, da se pravičnost in učinkovitost v izobraževanju ne izključujeta.

Ključne besede: družbena neenakost, kapital, pravičnost, učinkovitost, PISA 2006.

UDK: 37.015.4

Pregledni znanstveni prispevek

Matjaž Poljanšek, Gimnazija Vič, Ljubljana, e-naslov: matjaz.poljansek@guest.arnes.si

Uvod

Čas po drugi svetovni vojni je v zahodnih družbah prinesel visoko gospodarsko rast, polno zaposlenost in prepričanje o odprtosti stratifikacijskega sistema ter s tem preseganje askriptivnosti in uveljavljanje koncepta meritokracije. Ukinjali so se različni partikularizmi in uveljavljali univerzalizmi, ki so, kot se je zdelo, ljudem omogočali, da so zasedali družbene položaje skladno s svojimi sposobnostmi in prizadevnostjo. Trditve Davisa in Moora o odprti tekmi, v kateri najsposobnejši pridejo do najpomembnejših družbenih položajev (Davis, Moore 1990), so se zdele skladne s temeljnima razsvetljskima načeloma svobode in enakosti ter zahtevami po družbeni učinkovitosti. Tako prepričanje je temeljilo tudi na precejšnji dostopnosti izobraževalnega sistema, ki je družbeno mobilnost sploh omogočal.

Raziskave v Veliki Britaniji so pokazale, da se bilo od štiridesetih let 20. stoletja zaznati precejšnjo vertikalno mobilnost navzgor,¹ podobno pa velja tudi za Slovenijo.

Izobrazbena struktura prebivalcev Slovenije v treh rojstnih kvazikohortah za obdobje od 1903 do 1968 kaže na precej dostopnejše poklicno in splošno šolanje, ki se ga pripisuje predvsem večjemu javnemu financiranju izobraževanja po drugi svetovni vojni.

Iz preglednice lahko razberemo, da se delež oseb le z dokončano osnovno šolo (ali manj) hitro zmanjšuje: pri zgodnjih kohortah, rojenih v prvi četrtini tega stoletja, je bilo teh 60 % pri moških in 80 % pri ženskah, pri mlajših kohortah pa je takih le še 18 % pri moških in 27 % pri ženskah. Preglednica nam tudi pove, da se je delež ljudi s terciarno izobrazbo v šestih desetletjih zvišal za moške od 7,0 % do 17,2 % in pri ženskah od 2,2 % do 189 %.

¹ Gre za raziskave, ki jih je na Oxfordu izvajal John Goldthorpe, na London School of Economics pa David Glass (Devine 2004).

	Moški			Ženske		
	1903–1946	1925–1946	1947–1968	1903–1924	1925–1946	1947–1968
Porazdelitev v %	59,5	38,9	17,9	80,1	59,0	27,1
Primarna ali manj	33,5	49,3	64,9	17,7	32,9	54,0
Sekundarna	7,0	11,7	17,2	2,2	8,1	18,9
Terciarna						

Preglednica 1: Izobrazbena struktura prebivalcev Slovenije²

Vendar pa se v nekaterih raziskavah, ki so zaznale precejšnjo vertikalno mobilnost navzgor, opozarja na relativno stabilnost razrednih pozicij. Ves čas po drugi svetovni vojni je bila za otroke srednjega razreda precej večja verjetnost, da bodo zasedli pozicije srednjega razreda kot otroci delavskega razreda. To, da je več otrok iz delavskega razreda napredovalo v srednji razred, ne pomeni, da je zaradi tega na teh pozicijah manj otrok srednjega razreda, saj je razvoj terciarnega sektorja prinesel »več prostora na vrhu«, ki so ga lahko zasedali tudi otroci iz nižjih slojev. Spremenjena podoba razredne strukture in vzorcev mobilnosti med različnimi razredi niso sodobnih družb, kljub razvoju socialne države in vpeljavi univerzalnega brezplačnega izobraževalnega sistema, naredili za bolj odprte in meritokratske. (Devine 2004, str. 3–4) Izkazalo se je, da ima pomembno vlogo pri ohranjanju stabilnosti razrednih pozicij šola, torej tista institucija, ki naj bi odločilno prispevala k preseganju reprodukcije družbene neenakosti. Ne samo da dostop do izobrazbe v današnjih družbah ni odprt in demokratičen, pač pa je celo šola tista, ki s svojo logiko delovanja poskrbi za reproduciranje družbene slojevitosti. To ji uspeva zaradi specifičnosti institucionalnega ustroja, ki se kaže v kurikulu, jeziku in načinih šolskega dela, ki so inherentno povezani s habitusom srednjega razreda. V nadaljevanju bomo poskusili s pomočjo podatkov o naravoslovni pismenosti učencev (PISA 2006) analizirati reproduktivno vlogo šole in oceniti možnosti, da šola končno postane dejavnik preseganja, in ne reproduciranja razporejanja posameznikov v socialnem prostoru.

Razred

Čeprav ni malo tistih, ki menijo da je v sodobnih družbah prišlo do fragmentacije stratificiranosti, ki prinaša izrazito slabitev razredno pogojenih življenjskih stilov (Clark, Lipset 1991), Bourdieu z obsežnimi empiričnimi raz-

² Podatki izhajajo iz treh anket SJM, izvedenih v letih 1968, 1980 in 1989. Ta leta so izbrana zato, ker njim pripadajoče anketirane osebe glede rojstnih kohort obsegajo širok časovni horizont, ki zajema skoraj vse 20. stoletje. Hkrati pa so bila le v teh anketah postavljena tudi statusna vprašanja za dve generaciji, primerna za medgeneracijsko stratifikacijsko analizo (Kramberger 1999).

iskavami dokazuje nasprotno.³ Razreda ne razume kot absolutne danosti, ampak kot podobno življenjsko situacijo, podobne pogoje eksistence. »Nesporazum pri branju analiz, ki jih predlagam, še zlasti v *La distinction*, izhaja potemtakem iz tega, da se utegne zgoditi, da razrede na papirju zamenjajo za realne skupine. Tako realistično branje objektivno spodbuja še to, da je družbeni prostor konstruiran tako, da so agenti, ki imajo v njem podobne ali bližnje položaje, postavljeni v podobne okoliščine, so deležni podobnega kondicioniranja in imajo vse možnosti, da imajo podobne dispozicije in interese, da torej proizvajajo prakse, ki so si tudi same podobne.« (Bourdieu 2003, str. 83) Proučevanje te strukturiranosti je proučevanje »družbene topologije«, tj. večdimenzionalnega prostora, v katerem posamezniki in skupine zavzemajo po določenih načelih klasifikacije relativne pozicije drug do drugega. Iz tega izhaja tudi celostnejše razumevanje razreda, saj ta ni definiran zgolj prek lastnine (posameznih vrst in obsega kapitala) »niti preko niza različnih lastnosti (spol, starost, socialni izvor, etnično poreklo, dohodek, izobrazba), ampak preko strukture relacij med vsemi pertinentnimi lastnostmi, ki dajejo specifično vrednost vsaki od njih in praksam, ki iz njih izhajajo« (Bourdieu 2004 b, str. 106). Realnost tako ni stvar substanc, ampak relacij in naloga znanosti je, »da oblikuje prostor, ki nam omogoča razložiti in napovedati največje možno število razlik opazovanih med posamezniki, ali kar je isto, določiti glavna načela diferenciacije, zadostna za razlago ali napoved celote opazovanih lastnosti določenega niza posameznikov« (Bourdieu 1987, str. 3). Odgovor na vprašanje katera so »glavna načela diferenciacije«, moramo iskati v različnih vrstah kapitala, s katerimi je določena struktura družbenega prostora, se pravi z distribucijo lastnosti, ki omogočajo pridobitev moči, ugleda in denarja.

Poleg tega da so posamezne vrste kapitala dejavnik razporejanja ljudi v družbenem prostoru, so te vrste kapitala, kot bomo videli pozneje, tudi izjemno pomemben dejavnik oblikovanja družinskega okolja, ki precej vpliva na uspešnost šolanja otrok. Zato se težko strinjamo z Beckom, ki trdi, da v današnjih družbah »denar na novo premeša družbene kroge in obenem povzroči, da izginejo v množični potrošnji« (Beck 2001, str. 114), saj ne upošteva, da denar, lahko rečemo ekonomski kapital, ni edini dejavnik razporejanja ljudi v socialnem prostoru. To se vidi tudi v nadaljevanju Beckove razlage, ko trdi, da se je povečal dekež vpisa študentov, katerih očetje so delavci. »Na ta način se je zgodil en del slovesa od razrednokulturnih vezi in vnaprejšnjih danosti izvornega okolja. S podaljšanjem šolskega izobraževanja se tradicionalne orientacije, način

³ Nekateri Bourdieuju očitajo zastarelost empiričnih podatkov, na podlagi katerih je razvijal svojo teorijo. Odgovarja jim, da njegova analiza odkriva konstante ali nize relacij med strukturami, ki se ohranjajo v jasno definiranih in relativno dolgih zgodovinskih obdobjih, zato je petnajst ali dvajset let razlike več ali manj irelevantnih. Pri tem se sklicuje tudi na analize, ki so jih opravili drugi, recimo francosko Ministrstvo za kulturo, ki v svojih raziskavah o obiskovanju muzejev, načinih fotografiranja in odnosu do likovne umetnosti potrjuje več kot petindvajset let stare Bourdieujeve ugotovitve. Poleg tega njegova spoznanja o mehanizmih razredne reprodukcije potrjujejo dela (navaja številne avtorje) iz sedemdesetih, osemdesetih in devetdesetih let v tako različnih državah, kot so Združene države Amerike, Švedska in Japonska (Bourdieu, Wacquant 1992, str. 78–79).

mišljenja in življenjski slogi relativizirajo ali izrivajo zaradi univerzalističnih pogojev poučevanja in učenja, vsebine znanj in jezikovnih form.« (Beck 2001, str. 118) Beck ne upošteva predeterminiranosti izbora študijskih smeri študentov, ki prihajajo iz različnih slojev; tisti, ki prihajajo iz nižjih slojev, v veliki meri izbirajo študije, ki prinašajo manj ekonomskega in simbolnega kapitala, to pa posledično vpliva tudi na oblikovanje različnih socialnih omrežij, poleg tega pozablja, da šolski proces ne poteka v nekem nevtralnem jeziku in vsebinah, pač pa v jeziku dominantnih družbenih skupin, ki jim posedovanje te značilnosti, tj. kulturnega kapitala, daje izrazito prednost v procesu izobraževanja.

Za celostnejše razumevanje posameznikovih eksistenčnih pogojev je smiselno vpeljati še pojem habitusa, ki ga Bourdieu razume kot sistem trajnih in premestljivih dispozicij, strukturiranih struktur, ki so vnaprej določene, da bodo delovale kot strukturirajoče strukture, se pravi kot načela, ki porajajo in organizirajo prakse in predstave (Bourdieu 2002). S habitusom posameznik pridobi dispozicije, ki ga določajo, preteklost živi z njim, je v njem utelešena, habitus je družbena subjektivnost, individualno je pravzaprav družbeno. »Vsakemu razredu pozicij odgovarja razred habitusov (ali okusov), ki so družbeno pogojeni« (Bourdieu 1998, str. 7), to pomeni, da habitus določa razredno pogojene življenjske stile in izbire ljudi, obleke, prehrane, športa, umetnosti, držo telesa, porabniško vedenje, manire, spontana nereflektirana stališča, opremo stanovanja, izbiro avtomobila, časnikov in revij, kraja in načina preživljanja počitnic, političnih preferenc in navsezadnje izbiro vrste šole.

Menimo, da uporaba Bourdieujevega večrazsežnostnega modela oblikovanja razredov in frakcij v njih ne omogoča zgolj ustreznega načina pojasnjevanja slojevitosti sodobnih družb, ampak tudi razlago reprodukcije te slojevitosti, v kateri ima posebno mesto reprodukcija kulturnega kapitala, ki omogoča konverzije, v druge oblike kapitala. Zato se danes družinska transmisija različnih vrst kapitala, predvsem pa kulturnega, kaže kot poglobitni dejavnik slojevske reprodukcije družbe, ki se realizira s pomočjo šole.

Učinek šole

Temeljna ugotovitev Bourdieujeve in Passeronove analize šole je, da se v sodobnih družbah simbolno nasilje v šolah izvaja z dominantno kulturo, ki se jo vsiljuje vsem skupinam in razredom. Kot vsako pravo ideološko delovanje simbolno nasilje prikrije odnose moči in oblasti in se kaže kot legitimno. Ideološki učinek se dosega predvsem s *pedagoškim delovanjem*, ki je objektivno gledano simbolno nasilje, če gre za vsiljevanje arbitrarne kulture s strani oblasti – arbitra. To velja za vsako pedagoško delovanje, ki ga izvajajo izobraženi pripadniki družbe ali družbene skupine, družinski člani ali člani posebnih družbenih institucij (recimo šol) in ki si prizadevajo za reproduciranje kulturne arbitarnosti. Pedagoško delovanje pa je objektivno simbolno nasilje najprej in v toliko, v kolikor so oblastna razmerja med skupinami in razredi, ki sestavljajo družbeno formacijo, temelj arbitrarne oblasti, ki je prvi pogoj vzpostavitve pedagoške

komunikacije. Simbolno nasilje seveda nima očitnih značilnosti nasilnega delovanja, saj poteka v komunikacijskem odnosu in samo znotraj njega lahko govorimo o uspešnosti pedagoškega delovanja. Ta uspešnost se kaže tako, da učinki ustrezajo čeprav posredno, interesom vladajočih skupin in razredov (Bourdieu, Passeron 1978). Zato je študij šolskega znanja in institucionalnega delovanja študij ideologije, saj ta prikriva izvor legitimizacije določene specifične vednosti kot univerzalne. Raziskovanje šolskega polja mora biti osredotočeno na to, »kako so odkrita in prikrita vednost, ki jo najdemo v šolskem okolju, principi selekcije, organizacije in ocenjevanja tega znanja, vrednostno usmerjeni izbori iz mnogo večjega univerzuma možnega znanja in principov selekcije« (Apple 1992, str. 45–46). Zaradi tega so šole postale težko dostopne tistim, ki ob rojstvu niso pripadali pravemu razredu. Pomembni so postali skriti kriteriji, in ne tisto, kar se je eksplicitno učilo: obredi in intelektualne spodobnosti, ne pa pozitivno znanje. Tako se je po zaslugi šolskega sistema nenehno prenašala neka dediščina, sestavljena iz diskurzov praks in moči (Milner 1992, str. 57). Arbitrarnost kulture, ki je na delu v šoli, se kaže v tem, da ni nikakršnega univerzalnega načela, ki bi njene strukture in funkcije lahko upravičevalo. Gre za samovoljo, ki ustreza vladajočim. To se vidi v tem, da kulturna reprodukcija, ki poteka prek šole, omogoča samo socialno reprodukcijo: »V stvarnosti, zato ker ustreza materialnim in simbolnim interesom skupin ali razredov, ki imajo različen položaj v odnosih sile, to pedagoško delovanje vedno teži k razporeditvi kulturnega kapitala med te skupine ali razrede tako, da se sočasno reproducira družbena struktura.« (Bourdieu, Passeron 1978, str. 11) Pomena kulturnega kapitala in zavze-manja posebne strategije pri ohranjanju oblasti se je zavedal Robert Lowe, ki je v razširitvi volilne pravice v 19. stoletju zaznal nujnost razvitja »kulturne oblasti«. Da bi si zagotovili, da »vedo stvari, ki jih vedo delavci, a hkrati neskončno bolj poznajo principe in podrobnosti teh stvari«, morajo uporabiti svojo »večjo inteligentnost in prosti čas«. Tako si lahko s pomočjo širše in bolj razsvetljene izobrazbe »priborijo nekaj vpliva, ki so ga izgubili s politično spremembo«. Ta strategija ne meri na absolutno ločeno vsebino za otroke različnih slojev, ampak na drugačen način izobraževanja in drugačno usmerjenost k védenju. Na eni strani gre za instrumentalne oblike védenja, namenjene delavskim otrokom, in na drugi strani za idealistični racionalizem meščanskega akademizma. Kmalu se je meščanska prisvojitev kategorij jezika, percepcije in okusa, ki jih uteleša akademska (ali nacionalna) kultura, lahko prikazovala kot rezultat naravnih zmožnosti (Donald 1992). Prišlo je do spoznanja, da se v boju za simbolno oblast bije tudi boj za distingviranost. Nižji sloji bi morali biti »šolani tako, da bi cenili višjo omiko in se ji uklonili, kadar bi nanjo naleteli; višji sloji pa bi morali biti šolani povsem drugače, da bi lahko nižjim slojem prikazali to višjo omikanost, pred katero se morajo, če se jim jo pokaže, prikloniti in se ji pokoriti.« (Simon, v Donald 1992, str. 171)

Kurikul tako odigrava ideološko vlogo, saj vzpostavlja hierarhična razmerja med različnimi vednostmi oziroma jim podarja legitimiteto, različne vednosti pa niso enako dostopne vsem in »/.../ edukacija se zaman izdaja za sredstvo, prek katerega lahko vsak posameznik v družbi, kot je naša, dobi dostop do kate-

regakoli tipa diskurza, saj dobro vemo, da sama sledi v svojem širjenju, pri tem, kar omogoča in onemogoča, linijam, ki so jih zaznamovale socialne razdalje, opozicije in boji. Ves edukacijski sistem je politični način za ohranitev ali spremembo prilaščanja diskurzov, z vednostmi in močmi, ki jih ti nosijo s seboj.« (Foucault 1991, str. 15) S tem pa, kot ugotavlja Donald, simbolna organizacija vednosti sočasno generira mrežo subjektivnih položajev v razmerju do teh hierarhij, to pomeni, da ne razlikuje samo med oblikami vednosti, temveč tudi med ljudmi, pri čemer to razlikovanje ne nastopa kot družbeni konflikt in antagonizem, ampak kot naravna posledica psiholoških in intelektualnih zmožnosti ljudi, ki zasedajo te subjektivne položaje (Donald 1992, str. 176).

Ko govorimo o posamezniku in njegovih možnostih za uspešno šolanje, govorimo o njegovem habitusu, ki je ali pa ni kompatibilen z zahtevami in delovanjem polja.⁴ Posamezniki, ki prihajajo iz različnih delov socialnega prostora (slojev), imajo različne habituse, ki so bolj ali manj skladni s strukturo šolskega polja, ki je vidna v zahtevah in načinu dela izobraževalnih ustanov. Habitus nekoga, ki je oblikovan v družini z bogatim kulturnim kapitalom, se lahko v šoli počuti »kot riba v vodi«, medtem, ko se habitus nekoga, ki je kulturno siromašnejši, v teh okoliščinah ne znajde. To seveda ne pomeni popolnega determinizma, ki bi vsem iz nižjih slojev, ki so praviloma nosilci skromnejšega kulturnega kapitala, onemogočal uspešno šolanje, vendar statistika ta vpliv nesporno potrjuje. Čeprav je malo tistih, ki se prebijejo, pa habitus ni popolnoma determinirana usoda. Četudi je produkt zgodovine, je deloma odprt sistem dispozicij, izpostavljen različnim izkušnjam, ki nanj različno učinkujejo, to pa lahko pelje do njegovih strukturnih sprememb.

Ker gre za kronološko določeno serijo struktur, kjer strukture višjega ranga določajo strukturiranje struktur nižjega ranga, je habitus, oblikovan v družini, podlaga strukturiranja šolske izkušnje, vendar je prek šolskih dejavnosti vzvratno sam preoblikovan in je tako drugačna podlaga vseh naslednjih izkušenj in tako naprej od restrukturiranja do restrukturiranja (Bourdieu 1992). Ravno ta odprtost habitusa nas bo zanimala v nadaljevanju, saj pomeni resen izziv snovalcem šolskih politik, ki razmišljajo o možnostih preseganja razredne determiniranosti izobraževalne poti posameznikov.

PISA 2006

Temeljna ugotovitev raziskave o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti PISA 2006 (OECD 2007 a) kaže na relativno dober uspeh naših učencev,

⁴ Polje lahko opredelimo kot mrežo ali konfiguracijo objektivnih relacij med pozicijami. Te pozicije zasedajo tako posamezniki kot institucije in se kažejo kot nekaj zunanjega in danega, kot struktura, kjer prihaja do distribucije različnih vrst moči oziroma kapitala, s pomočjo katerega se dosega določene profite, ki so značilni za specifično polje. V visokodiferenciranih sodobnih družbah je socialni kozmos sestavljen iz številnih polj, ki so relativno avtonomna (ekonomsko, šolsko, religiozno, politično, umetniško polje ...) (Bourdieu 1992).

saj so v naravoslovni pismenosti med 57 v raziskavo vključenimi državami zasedli 12. mesto, v bralni pismenosti 20. in v matematični 19. mesto.⁵

Podatke, zbrane s testi in vprašalniki, pa je smiselno analizirati iz različnih zornih kotov: poleg osnovne razvrstitve po uspehu učencev posameznih držav, so pomembne razlike v uspehu med spoloma, regijami, urbanim in podeželskim okoljem, domačini in priseljenci, posameznimi šolami ter socialno-ekonomskim (razrednim) statusom družin, iz katerih prihajajo učenci. Predvsem zadnjemu bomo v nadaljevanju posvetili največ pozornosti, izhajali pa bomo, kot smo navedli že v uvodu, iz analize rezultatov naravoslovne pismenosti.

Izobrazba in z njo povezan poklic sta v sodobnih družbah najpomembnejša dejavnika in hkrati kazalnika razporejanja ljudi v razrede, saj so z njima povezani dohodek, ugled in moč, lahko rečemo tudi ekonomski, kulturni, socialni in simbolni kapital. Življenjske priložnosti ljudi so tako v veliki meri določene ravno z izobrazbo, zato je vprašanje enakih možnosti eno temeljnih vprašanj za posameznika in tudi družbo.

Čeprav se nizek socialno-ekonomski status ne kaže nujno v slabih učnih dosežkih, pa je zveza vseeno očitna in »družinsko okolje ostaja eden od najmočnejših dejavnikov uspeha« (OECD 2007 a, str. 174), ki pojasnjuje 20,2 % variance uspeha učencev pri naravoslovju. Snovalci raziskave PISA 2006 so se odločili, da bodo vpliv družinskega okolja poskušali meriti s socioekonomskim indeksom, ki ga sestavljajo ekonomski, kulturni in socialni kapital družine.⁶

Rezultati kažejo, da je v vseh državah viden precejšen vpliv socioekonomskega ozadja na učenčev uspeh, vendar pa ta vpliv ni povsod enak, drugače rečeno, so države, za katere lahko domnevamo, da jim je z ustrezno šolsko politiko uspelo omiliti vpliv socioekonomskih dejavnikov na uspešnost šolanja in so otrokom iz nižjih slojev omogočile doseganje višjih nivojev znanja, ki so sicer večinoma dosegljivi otrokom iz višjih slojev. Ob teh ugotovitvah se postavlja vprašanje, kam sodimo mi, se pravi, ali Slovenijo lahko uvrščamo med države, ki jim je uspelo zadovoljivo kompenzirati socioekonomski vpliv družin in se s tem uvrstiti med družbe, ki so jim blizu načela enakosti in pravičnosti, in to ne zgolj na deklarativni ravni, ampak tudi na ravni rezultatov.

Kot smo že zapisali, je povprečje pojasnjene variance s socioekonomskim statusom pri naravoslovju 20,2 %. Najnižji odstotek med vsemi sodelujočimi državami, kar pomeni, da je relativno malo variabilnosti uspeha učencev povezano z njihovim socioekonomskim ozadjem, lahko zasledimo v Makau (2,2 %), najvišjega pa v Bolgariji (24,1 %). Slovenija je s 16,7 % blizu povprečja, zanimiva pa je primerjava z državami, ki imajo relativno nizke vrednosti variance pojasnjene s socioekonomskim statusom, saj ugotovimo, da so to hkrati države, ki so se v točkovni razvrstitvi uvrstile v sam vrh najuspešnejših držav (Finska prvo mesto, Hong Kong drugo mesto), in da so to obenem gospodarsko izjemno uspešne in prodorne države.⁷

⁵ Izračuni vrednosti v preglednicah na naslednjih straneh izhajajo iz publikacije (OECD 2007 b).

⁶ Oblikovanje indeksa v (OECD 2007 a, Vol. 1 Annex A 1).

⁷ Tako Makao kot Hong Kong sta sicer sestavni del Kitajske, vendar pa ohranjata določeno mero šolske avtonomije.

	Št. točk pri naravoslovju	% pojasnjene variance
Finska	563	8,3
Hong Kong	542	6,9
Japonska	531	7,4
Slovenija	519	16,7
Makao	511	2,2
Bolgarija	434	24,1
Povprečje	491	20,2

Preglednica 2: Odstotek variance, pojasnjene s socioekonomskim statusom

V nadaljevanju bomo pogledali, kako so se v posameznih meritvah odrezali učenci, ki prihajajo iz različnih držav. Poleg Slovenije smo v izbor uvrstili dve skandinavski državi (Finska in Švedska), azijski »državi« (Hong Kong in Koreja), srednjeevropski (Nemčija in Avstrija) in državi, ki sta izšli iz nekdanje Jugoslavije (Srbija in Hrvaška). Izbor držav pomeni za Slovenijo zanimivo primerjavo na ravni zgodovinskih, kulturnih in političnih podobnosti pa tudi razlik. Poleg teh navajamo v preglednicah povprečne dosežke učencev, vseh v raziskavo zajetih držav ter najbolj in najmanj uspešne države konkretnih meritev.

Učinek posameznih vrst družinskega kapitala je viden tudi v naslednji preglednici, v kateri so prikazani povprečni rezultati učencev spodnje in zgornje četrtine indeksa ekonomskega, kulturnega in socialnega statusa družine ter razlike med njimi. Najmanjša razlika v uspehu med nizkim in visokim socioekonomskim statusom je v Azerbejdžanu, in sicer 31 točk, najvišja pa v Bolgariji, kar 139 točk. V Sloveniji opazimo s 106 točkami razlike opazen odmik od povprečja, ki je 86 točk. Znova lahko vidimo, da so najuspešnejše države z majhno razliko v uspešnosti dijakov glede na socioekonomski indeks (Finska, Hong Kong) med najuspešnejšimi državami v naravoslovnih dosežkih nasploh.

	Povprečje	Povprečni dosežek učencev spodnje četrtine indeksa ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa	Povprečni dosežek učencev zgornje četrtine indeksa ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa	Razlika
Finska	563	535	598	63
Švedska	503	466	543	77
Hong Kong	542	522	573	51
Koreja	522	494	558	64
Avstrija	511	462	559	97
Nemčija	516	460	572	112
Srbija	436	399	478	79
Hrvaška	493	454	532	78
Slovenija	519	467	573	106
Azerbejdžan	382	373	404	31

Bolgarija	488	367	506	139
Povprečje ⁸	491	435	521	86

Preglednica 3: Razlike v uspehu glede na ekonomski, kulturni in socialni status družine

Družinski vpliv na uspeh učencev poteka s posedovanjem in prenosom kapitala, ki se pojavlja v različnih oblikah in presega običajno ekonomistično dimenzijo. S kapitalom, to »energijo socialne fizike« (Bourdieu 1992, str. 118), se agent pozicionira v posameznih poljih, saj kapital predstavlja določeno vrednost in moč, ki mu daje mesto in je hkrati sredstvo za nadaljnje pozicioniranje. Le če se pojem kapitala razširi na vse njegove oblike, lahko razložimo strukturo in funkcioniranje družbenega sveta.

Rezultati v naslednji preglednici kažejo zelo jasno povezanost materine izobrazbe s številom točk, ki so jih pri testu naravoslovja dosegli učenci. Kljub zavedanju kompleksnosti povezav med posameznimi spremenljivkami lahko rečemo, da gre za vpliv kulturnega kapitala, v tem primeru »institucionaliziranega kulturnega kapitala« (Bourdieu 2004 a, str. 316), kaže pa se v akademskih kvalifikacijah, ki jih posameznik pridobi v procesu formalnega izobraževanja. V večji meri ga imajo bolj izobraženi starši, ki prek njega, poenostavljeno rečeno, oblikujejo učno spodbudno socialno okolje, kar se kaže v boljšem šolskem uspehu njihovih otrok. Povprečna razlika v doseženih točkah med osnovnošolsko in visokošolsko izobrazbo mater je 83 točk. Slovenija to povprečje presega, je pa še vedno precej oddaljena od najvišje razlike, kakršno ima Slovaška. Pomen materine izobrazbe za učencev uspeh je najmanjši v sicer po povprečnem številu doseženih točk celotne populacije najuspešnejši med vsemi 57 državami – Finski, zgolj 32 točk. Izmed vseh držav, ki smo jih uvrstili v primerjalno preglednico (razen v vsaki preglednici predstavljenega ekstrema, v tem primeru Slovaške), je v Sloveniji vpliv materine izobrazbe na otrokov šolski uspeh največji, kar kaže na ne ravno najuspešnejšo vlogo šole in tudi drugih institucij kot kompenzatorjev manka kulturnega kapitala, ki vpliva na šolski uspeh.

Podobne so razlike glede na očetovo izobrazbo, povprečna razlika v številu doseženih točk je 85, v Sloveniji pa 92.

	Povprečje	Osnovna šola	Srednja šola	Visoka šola	Razlika OŠ – VŠ
Finska	563	542	547	574	32
Švedska	503	473	506	516	43
Hong Kong	542	533	557	573	40
Koreja	522	497	520	549	52
Avstrija	511	458	515	530	72
Nemčija	516	473	533	545	72
Srbija	436	391	441	450	59
Hrvaška	493	463	494	508	45

⁸ Izračun v publikaciji PISA 2006, Vol. 2 Data je napačen. Razlika 120 točk, kot je navedeno na strani 158, se je že na prvi pogled zdela prevelika, izračun, ki smo ga opravili sami, je dal vrednosti, navedene v preglednici.

Slovenija	519	471	512	564	93
Slovaška	488	396	485	531	135
Povprečje	491	441	501	524	83

Preglednica 4: Povprečno število točk glede na materino izobrazbo

Kulturni kapital v »objektificiranem stanju« (Bourdieu 2004 a, str. 312) je viden v posesti različnih kulturnih dobrin,⁹ ki oblikujejo kulturno podobo družine in so hkrati njen izraz. Knjige in umetniška dela sustvarjajo kulturni profil družine ter predstavljajo njen kulturni in simbolni kapital, ki se ga po šoli transformira v druge oblike kulturnega in drugih vrst kapitala. Primerjava izbranih držav nam pokaže najmanjši vpliv kulturnih dobrin v Indoneziji, kjer je razlika v povprečnem dosežku učencev pri naravoslovju med spodnjo in zgornjo četrtino indeksa zgolj 4 točke, največji vpliv pa je viden v Franciji, z razliko kar 102 točki. Tudi tu je Slovenija z 79 točkami razlike blizu povprečja razlik (73 točk), znova pa se med primerjanimi državami najbolje odreže Finska, kjer je vpliv teh virov na razliko v uspehu učencev relativno majhen, saj je razlika le 39 točk in kaže na uspešno kompenzacijo manka teh virov.

	Povprečje	Učenci spodnje četrtine indeksa kulturnih dobrin	Učenci zgornje četrtine indeksa kulturnih dobrin	Razlika
Finska	563	535	586	39
Švedska	503	475	530	59
Hong Kong	542	518	565	52
Koreja	522	482	550	55
Avstrija	511	486	552	108
Nemčija	516	493	563	94
Srbija	436	399	464	69
Hrvaška	493	465	532	61
Slovenija	519	474	553	79
Francija	495	444	546	102
Indonezija	393	390	394	4
Povprečje	491	457	530	73

Preglednica 5: Povprečno število točk glede na indeks kulturnih dobrin

Tudi v primeru posedovanja izobraževalnih virov¹⁰ kot objektificiranega kulturnega kapitala vidimo povezanost s številom doseženih točk. Z različnimi izobraževalnimi pripomočki (pisalna miza, računalnik, knjige ...) si pomagamo pri pridobivanju institucionaliziranega in »utelešenega kulturnega kapitala«

⁹ Oblikovanje indeksa kulturnih dobrin v (OECD 2007 a, Vol. 1 Annex A 1).

¹⁰ Indeks doma dostopnih izobraževalnih virov vsebuje pisalno mizo, mirno mesto za učenje, računalnik, izobraževalne računalniške programe, lastni kalkulator, knjige, ki se jih lahko uporablja za šolsko delo, in slovarje. Več v (OECD 2007 a, Vol. 1 Annex A 1).

(Bourdieu 2004 a, str. 314), ki je povezan s konkretnim osebkom, ki skozi čas inkorporira različne izobraževalne vsebine. Ob tem ne smemo spregledati posejdanja zadostnega ekonomskega kapitala, ki omogoča nakup izobraževalnih virov. Največja razlika v doseženih točkah učencev, glede na nizko ali visoko vrednost indeksa izobraževalnih virov, je opazna pri bolgarskih učencih, in sicer kar 104 točke. Slovenija je s 40 točkami razlike dokaj uspešna, če to razliko vrednotimo v kontekstu doseganja pravičnosti v izobraževanju, in je kar nekaj točk oddaljena od povprečja razlik (67 točk). Med vsemi državami je znova najuspešnejša Finska z golj 17 točkami razlike.

	Povprečje	Učenci spodnje četrtine indeksa izobraževalnih virov	Učenci zgornje četrtine indeksa izobraževalnih virov	Razlika
Finska	563	545	562	17
Švedska	503	480	513	34
Hong Kong	542	516	556	41
Koreja	522	495	543	48
Avstrija	511	487	521	34
Nemčija	516	485	536	50
Srbija	436	402	461	59
Hrvaška	493	452	512	60
Slovenija	519	495	535	40
Bolgarija	434	372	482	110
Povprečje	491	450	517	67

Preglednica 6: Povprečno število točk glede na indeks izobraževalnih virov

Pomen različnih vrst kapitala v reprodukciji družbene slojevitosti je raziskovala tudi Fiona Devine, ki je s pomočjo obsežnih intervjujev s pripadniki srednjega razreda analizirala vlogo kapitala pri zasedanju pozicij znotraj socialnega prostora.¹¹ Njene ugotovitve kažejo, da je pomen ekonomskega kapitala viden že v možnosti izbire kraja bivanja. Srednji razred se pogostokrat naseljuje v socialno segregiranih soseskah, v katerih se pletejo socialne vezi tako med starši kot otroki, kar prispeva k povečevanju socialnega kapitala, ki se unovči na različne načine. Starši izpostavljajo pomen socialnega omrežja, ki omogoča izmenjavo pomembnih informacij o poteku izobraževanja in kakovosti šol, ki bi jih potencialno lahko obiskovali njihovi otroci, ter tako naredijo ustrezen izbor.

¹¹ Intervjuji so bili speljani v Manchestru (Velika Britanija), v letih 1996–1997 in Bostonu (ZDA) v letih 1998–1999, vanje je bilo vključenih 86 intervjuvancev dveh profesij (zdravniki in učitelji) ter njihovih partnerjev. Povprečno so trajali dve uri, vprašanja pa so se nanašala na posameznikovo osebno zgodovino od otroštva. To pomeni, da se je pogledalo družino orientacije in družino prokreacije ter možnosti mobilizacije ekonomskega, kulturnega in socialnega kapitala. Intervjuvanci so bili rasno, etnično in deloma tudi socialno izvorno raznoliki (Devine 2004, str. 11–13).

Te vezi so seveda pomembne tudi pozneje, ko otroci po končanem izobraževanju iščejo zaposlitev. Ekonomski položaj jim tudi omogoča, da vpišejo otroke v uglednejše in bolj kakovostne zasebne šole ter jih ne obremenjujejo z vprašanji čimprejšnjega denarnega prispevka v družinski proračun, kar pomeni možnost izbiranja zahtevnejših in dalj časa trajajočih študijev, ki v končni fazi navadno prinašajo tudi večji ugled in večje ekonomske nagrade. Ugotovitve tudi kažejo, da otroci srednjega razreda, ki akademsko niso bili uspešni (teh je med otroki zdravnikov manj kot med otroki učiteljev), ne zdrknejo vertikalno navzdol, do ravni delavskega razreda, ampak ob neuspehu izberejo manj zahtevno šolanje, ki jim omogoča obstanek v srednjem razredu. Pri tem se mobilizirajo različne vrste kapitala, predvsem pa ekonomski, saj si ponoven izobraževalni poskus lažje privoščijo otroci iz premožnejših družin (Devine 2004). Vse navedene ugotovitve seveda niso presenetljive. Nedvomno je ekonomski kapital še vedno izjemno pomemben dejavnik ohranjanja družbenih pozicij oziroma reproduciranja družbene slojevitosti, do polne veljave pa pride v kombinaciji z drugimi oblikami kapitala, predvsem kulturnega. Učinek kulturnega kapitala je viden v tem, da so vsi izobraženi starši srednjega razreda zelo dobro poznali principe delovanja izobraževalnega sistema in se obenem zavedali pomena izobrazbe za vstop na visoke pozicije trga delovne sile. Pri tem so jim pomagale tudi lastne izkušnje. Intervjuvanci so izkazali precej dobro poznavanje razvojnih teorij otrok, s pomočjo katerih so budno spremljali njihov intelektualni napredek in ga preverjali s standardiziranimi testi. Otrokom so poizkušali vcepiti vrednote prizadevnosti, trdega dela, discipline in odloženih nagrad. Zelo pomembno je to, da je celotno družinsko življenje prežeto s temi vrednotami, kar se vidi ne samo v šolskih dejavnostih, ampak tudi v skrbno načrtovanih vsebinah prostega časa otrok. Pomembna razlika se kaže tudi v samem srednjem razredu, saj se pripadniki višjega sloja srednjega razreda lotevajo vodenja poteka izobraževanja svojih otrok z več samozavesti kot pripadniki nižjega sloja srednjega razreda. Zadnji oblikujejo tudi nekoliko skromnejše izobraževalne cilje otrok kot pripadniki višjega sloja srednjega razreda, ki od svojih otrok pričakujejo, da bodo izobraževanje nadaljevali na elitnih visokošolskih institucijah, ki so jih obiskovali tudi sami (Devine 2004). Nekateri kritiki centralnega pomena kulturnega kapitala pri reprodukciji družbene slojevitosti so Bourdieuju očitali, da ne more pojasniti, zakaj posamezniki iz nižjih slojev brez ustreznega kulturnega kapitala uspejo v vertikalni mobilnosti navzgor. F. Devine je ugotovila, da so tisti intervjuvanci, ki izhajajo iz delavskega razreda, uspeli zaradi učno spodbudnega družinskega okolja. Drugače rečeno, njihovi starši so želeli, da bi bili v šoli uspešni, in so jih pri tem spodbujali. Čeprav so bili sprva zadržani in niso kazali visokega zaupanja v akademske sposobnosti svojih otrok, so ob vidnem izobraževalnem uspehu svoja stališča spremenili in otroke v nadaljnjem poteku izobraževanja močno podpirali (Devine 2004). Bourdieu ni bil v ocenjevanju možnosti preboja iz nižjih slojev nikoli determinističen, kot menijo nekateri, izhajal je preprosto iz statističnih podatkov, ki jasno kažejo visoko stopnjo izobraževalne in prek tega slojevske reprodukcije. Poleg talentiranosti posameznikov iz nižjih slojev, ki jim je talent omogočil preboj, in relativno spodbud-

nega družinskega okolja, čeprav je iz odgovorov intervjuvancev, ki jih povzema avtorica, mogoče vsaj na začetku opaziti vpliv doxe – mi nismo za v šolo – kar se kaže v skepsi o izobraževalnem potencialu lastnih otrok, moramo kot dejavnike preboja upoštevati še visoko motivacijo posameznikov in mogoče specifično kulturno okolje. Kot kažejo nekatere raziskave izobraževalnih uspehov priseljencev različnih etničnih in rasnih skupin v Veliki Britaniji, so azijske priseljenke skupine v izobraževanju veliko uspešnejše kot afriške ali karibske. Razlike se pojasnjuje predvsem z različnim vrednotenjem pomena izobrazbe v posameznih kulturnih okoljih priseljenških skupin.

Pri socialnem kapitalu F. Devine izhaja iz Goldthorpa in ga povezuje s »socialnimi viri, ki rabijo kot kanali pretoka informacij in vplivov za pridobitev poklica« (Devine 2004, str. 120). Bistveno pri tej opredelitvi, pri kateri gre za nekoliko ožje razumevanje socialnega kapitala, je pridobivanje resursov, ki pripomorejo k zasedanju pomembnih poklicnih pozicij, s pomočjo katerih se oblikuje primerno socialno mrežo. Ker pa predpostavljamo, da je poklic pomemben kazalnik posedovanja kapitala, po katerem se ljudi razvršča v socialnem prostoru, ta opredelitev ne nakazuje zgolj verjetnega socialnega omrežja, ki izhaja iz izobrazbene in s tem tega poklicne pripadnosti, ampak tudi kaže, da je prizadevanje za pridobitev tako razumljenega socialnega kapitala hkrati prizadevanje za pridobitev ekonomskega, kulturnega in simbolnega kapitala.

Odgovori, ki jih je dobila Devinova, kažejo, da je, ko govorimo o socialnem kapitalu, izjemno pomembna lokalna skupnost – kar smo prej že omenjali v kontekstu ekonomskega kapitala – v kateri se oblikuje specifična klima z močno izraženo željo po pridobitvi ustrezne izobrazbe, vidna tako med starši kot med otroki. Socialni pritisk soseske, iz katere so otroci obiskovali podobne ali iste šole, pa je bil podkrepjen še z vplivom močne akademske etike elitnih šol (Devine 2004).

Ugotovimo lahko, da je posedovanje različnih vrst kapitala, ki je razredno zelo različno distribuiran, še kako pomembno pri reproduciranju družbene slojevitosti. Tisti posamezniki, ki so se v srednji razred prebili iz nižjih slojev, so morali pokazati izjemen talent in/ali visoko osebno motiviranost, ki je nemalokrat pospremljena z – za delavski razred precej redko – družinsko naklonjenostjo visokim izobraževalnim ciljem.

Individualizirani posameznik načrtuje in vodi svojo biografijo, je oblikovalec svojega življenja, zato sta sposobnost in motivacija pomembna dejavnika šolske uspešnosti, kljub temu pa sta razredni izvor in šolska uspešnost še vedno močno povezana. Družina je tista, ki z različnimi strategijami poskrbi za reprodukcijo kapitala, s tem pa tudi za generacijsko reproduciranje družbenih položajev. Čeprav smo videli, da je izbira izobraževalnih institucij in tudi smeri študija deloma posledica skrbnega tehtanja in strateškega pristopa družine, ne drži, da gre zgolj za racionalno izbiro, saj so te preference precej habitusno pogojene. To pomeni, da je razmerje med ekonomskim in kulturnim kapitalom prevedeno v sistem preferenc, ki inducirajo odločitve o izboru šole. Lahko vidimo, da izobraževalni sistem deluje po nekem ključu, ki zagotavlja reproduciranje družbenega reda, ne da bi se ljudje tega sploh zavedali. Ta red je določen

s kapitalom in razrednimi habitusi kot dejavniki oblikovanja predispozicij posameznikov.

Čeprav Bourdieu ni bil razredno determinističen, pa je bil ravno zaradi pomena različnih vrst kapitala v izobraževanju precej pesimističen pri ocenjevanju možnosti demokratizacije šolskega prostora glede zmanjševanja družinskega in s tem razrednega vpliva na smer, raven in uspešnost posameznikovega šolanja. Pomen in učinek družinskega kapitalskega portfelja na reproduciranje družbene slojevitosti prek šole je dokazala tudi Fiona Devine, vendar pa rezultati PISE 2006 kažejo, da je Bourdieujev pesimizem morda pretiran, saj so nekatere države z uspešno šolsko politiko ta vpliv precej zmanjšale. Res je, da nam zmanjšani vpliv socioekonomskega statusa še ne pove vsega o resničnem uspehu teh učencev v šoli, saj se interno ocenjevanje zaradi različnih dejavnikov, ki so bili predmet interakcionističnih analiz, v celoti ne sklada z eksternim (npr. raziskava PISA), ker etiketiranja in samoizpolnjujoče prerokbe, ki izhajajo iz učiteljskih pričakovanj o različnih sposobnostih glede na razredni izvor, vodijo v »neobjektivno« ocenjevanje.¹² Res je tudi, da habitusno delovanje poskrbi za samoomejitev izobraževalnih aspiracij številnih posameznikov iz nižjih slojev, ki zato izbirajo manj zahtevne »njim primerne« izobraževalne programe, pa vendar nas rezultati PISE, ko govorimo o možnostih preseganja socioekonomske determiniranosti, lahko navdajajo z zmernim optimizmom.

Učinkovitost ali pravičnost

Čeprav se v tem besedilu podrobneje ne ukvarjamo z vprašanji pravičnosti v izobraževanju, je vseeno treba pojasniti nekatera izhodišča našega razumevanja tega pojma. V literaturi lahko opazimo, da se v razpravah o pravičnosti z različnimi besedami označuje isti pojem in da se z istimi besedami označuje različne pojme. Kljub številnim razlikam v pojmovanju pravičnosti »pa je dokaj široko sprejeto soglasje, da ima tradicionalno pojmovana pravičnost dva osnovna pomena. Enkrat pomeni skladnost ravnanja z neko normo: naravno, božansko ali pozitivno, drugič pa pomeni enakost.« (Kodelja 2006, str. 11) V prvem primeru pomeni pravičnost skladnost z normativno ureditvijo, torej imamo opravka z legalnostjo in kadar pride zaradi kršitve norm do kaznovanja, se govori o zadoščenosti pravici. To pojmovanje je za nas manj pomembno, pomembnejše je razumevanje pravičnosti kot enakosti, to pomeni v primeru šolanja enake izobraževalne možnosti. Izvor enakosti izobraževalnih možnosti pa »so enake in neodtujljive pravice, ki pripadajo vsakomur, ne glede na njegove zasluge. Razlog za enako obravnavo ljudi je /.../ enako dostojanstvo, ki je lastno vsakemu človeku.« (Kodelja 2006, str. 27) To pomeni, da gre za naravne in s tem prirojene pravice človeka, ki naj mu omogočajo realizirati njegov potencial. Vendar pa se je izkazalo, da enake možnosti v formalno enaki dostopnosti do šolanja

¹² Tovrstna »nevtralnost« eksterne ocene je eden najresnejših argumentov za ohranitev vloge in pomena eksternega ocenjevanja, ki pa mu šolska politika pri nas na žalost ni prisluhnila.

niso dovolj za udejanjanje pravičnosti, saj se ne upošteva različnih izhodiščnih položajev, ki vplivajo na uspešnost. Zato si je treba prizadevati za odpravljanje razlik v izhodiščnih položajih, ki izhajajo iz ekonomskih, kulturnih in socialnih determinant, skratka iz različne razredne pripadnosti. To se poskuša doseči z ukrepi pozitivne diskriminacije, z namenom kompenzacije slabosti izhodiščnega položaja nižjih slojev. Tako se namesto »načela enakih možnosti kot mere šolske pravičnosti, pojavlja načelo 'enakih rezultatov'« (Medveš 2002, str. 25).

V prizadevanjih za nevtralizacijo negativnega učinka razredne pripadnosti na šolsko uspešnost pa se moramo zavedati omejenih možnosti spremembe izhodiščnega položaja, saj z različnimi ukrepi lahko le delno kompenziramo učinkovanje posameznih vrst kapitala in habitusno pogojenega ravnanja, ki odločajo o smereh in uspešnosti šolskih poti posameznikov. Če je bil prvotni cilj kompenzacijskih izobraževalnih programov zagotoviti vsem enaka izhodišča za uspešno šolanje, pa se danes pozornost nemalokrat prenaša na skrb, »da bodo vsi otroci na določeni točki šolanja dosegli enake minimalne standarde izobraženosti« (Kodelja 2006, str. 45), to pa ne pomeni, da tisti, ki zmorejo več, ne bodo segli dlje.

Rawls svojo splošno koncepcijo pravičnosti razčleni na tri dele in jih uredi v skladu z načelom leksične prioritete. Prvo načelo se glasi: »Vsaka oseba mora imeti enako pravico do najširšega skupnega sistema enakih temeljnih svoboščin, ki so združljive s podobnim sistemom svoboščin za vse.« in drugo načelo: »Družbene in ekonomske neenakosti morajo biti urejene tako, da so obenem: (a) kar najbolj koristne za tiste, ki so v najslabšem položaju, in (b) vezane na službe ter družbene položaje, ki so dostopni vsem pod pogoji poštene enakosti možnosti.« (Rawls, v Kodelja 2006, str. 60). V razpravi o pravičnosti in učinkovitosti pa je še posebno pomembna predpostavka, »da ima vsako višje načelo prednost pred nižjim. Zato je v skladu s prvim pravilom prioritete, ki vzpostavlja prioriteto svobode in zahteva, da so načela pravičnosti urejena po leksičnem redu, mogoče svobodo omejiti samo zaradi svobode. Drugo pravilo prioritete, ki vzpostavlja prioriteto pravičnosti nad učinkovitostjo in blagostanjem, pa pravi, da je drugo načelo pravičnosti leksično pred načelom učinkovitosti in načelom maksimiranja skupne koristi, poštena enakost možnosti pa pred načelom razlike.« (Kodelja 2006, str. 60–61) To nas vodi do ugotovitve, da so nekatere družbene dobrine pomembnejše od drugih, se pravi pravičnost pred učinkovitostjo, kar pa se morda v šolstvu sploh ne vzpostavlja kot dilema in alternativa, še več, ravno s pravičnostjo se zagotavlja učinkovitost in maksimizacija skupne koristi, saj izobrazba ni pomembna samo za posameznike, ampak tudi za celotno družbo. Če se posameznikom iz nižjih slojev omogoči doseganje vsaj druge ravni pismenosti v standardizaciji meritev PISE, se jih opremi z resursi, ki jim omogočajo nadaljevanje šolanja in več možnosti uspeha na trgu delovne sile, to pa navsezadnje pomeni prispevanje v javno blagajno, in ne črpanje iz nje, če ostanemo samo pri ekonomistični razsežnosti tega pojava in pustimo različne vidike kakovosti življenja in temeljnih človekovih pravic ob strani.

Naslednja preglednica prikazuje odstotek učencev, ki dosegajo posamezno raven pismenosti. Ker šele druga raven pomeni potrebno minimalno pismenost,

ki vodi v nadaljnje uspešno šolanje, smo združili kategoriji prve ravni in ravni pod njo. V prvih osmih vrsticah so nanizane države z najvišjim povprečnim dosežkom, vseh osem držav pa je tudi med desetimi najuspešnejšimi državami, v merjenju doseganja vsaj druge ravni, sočasno pa lahko kar šest od teh držav (Nova Zelandija, Finska, Avstralija, Japonska, Kanada, Hong Kong) najdemo med desetimi najuspešnejšimi v merjenju preseganja praga najvišje šeste ravni. V slednjem merilu se med deset najuspešnejših vrine Slovenija (osmo mesto), ki je v prvem merilu, preseganja praga druge ravni, na trinajstem mestu.

	Povprečje	Manj kot 1. in 1. raven (do 484,14 točke)	6. raven (nad 707,93 točke)
Finska	563	4,1	3,9
Hong Kong	542	8,7	2,1
Kanada	534	10,0	2,4
Tajvan	532	11,6	1,7
Estonija	531	7,7	1,4
Japonska	531	12,1	2,6
Nova Zelandija	530	13,7	4,0
Avstralija	527	12,8	2,8
Slovenija	519	13,9	2,2
Kirgizija	322	86,4	0,0
Povprečje	491	23,2	1,4

Preglednica 7: Odstotki učencev glede na raven pismenosti

Ti podatki dokazujejo, da se učinkovitost in pravičnost šolskega sistema ne izključujeta, saj se iste države pojavljajo v vrhu meritev povprečnega uspeha učencev, nizkega odstotka učencev, ki ne dosegajo druge ravni znanja in kompetenc ter najvišjih deležih učencev, ki presegajo prag šeste, najvišje ravni.

Analiza različnih šolskih sistemov je pripeljala do oblikovanja temeljnih skupnih značilnosti najuspešnejših, kar lahko rabi kot morebitna strategija šolske politike tistim državam, ki želijo spremembe v smeri večje pravičnosti in učinkovitosti. Avtorji študije *No More Failures – Ten Steps To Equity In Education* (Field, Kuczera, Pont 2007), ponujajo platformo desetih temeljnih izhodišč, ki naj bi vodila do takih rezultatov:

1. enotna osnovna šola,
2. mreža šol, med katerimi ni večjih razlik v kakovosti,
3. uvajanje strategij za preprečitev opuščanja šolanja v sekundarnem izobraževanju,
4. ustrezna ponudba programov izobraževanja tistim, ki so šolanje kljub vsemu prezgodaj opustili,
5. pravočasno identificiranje tistih, ki potrebujejo pomoč zaradi slabših začetnih izhodišč, povezanih z nižjim socialnim položajem, in ustrezna podpora tem,
6. izboljšanje komunikacije med šolo in družinami z nizkim socioekonomskim statusom,

7. zagotavljanje učinkovite vključitve imigrantov in etničnih manjšin v izobraževalni sistem,
8. štipendije za tiste, ki prihajajo iz družin z nižjimi dohodki,
9. skrb za dobre učitelje, ki morajo biti dodatno stimulirani za zahtevnejše delo v šolah z večjim deležem učencev iz družin z nižjim socioekonomskim statusom,
10. aktivna šolska politika, ki izhaja iz konkretnih, numerično opredeljenih načrtov.

Izhodišča ne prinašajo nič posebno novega, je pa res, da avtorji ob tem ponujajo primere konkretnih pristopov k reševanju posameznih problemov povezanih z uspešnostjo šolskih sistemov. Vendar pa se moramo zavedati, da neposredni prenos posameznih elementov od drugod pri nas ne bodo enako učinkovali in da zato »mehanično« prenašanje tudi ni smiselno. Naša želja po uspešnem šolskem sistemu, pa četudi poskušamo vključevati »idealne« rešitve od drugod, preprosto ni dovolj, da bi se ta tudi izoblikoval. S tem, če ga hočemo, mu še ne damo možnosti »življenja«, saj so te možnosti odvisne od družbene realnosti, ali kot pravi Durkheim: »Za to pa že morajo biti dane sile, ki so sposobne proizvesti to določeno silo in morajo biti dane lastnosti, ki lahko proizvedejo to posebno naravo. Družbeno dejstvo je mogoče samo pod tem pogojem.« (Durkheim 2004, str. 41) S tem nočemo reči, da človek nima dejavne vloge pri poteku družbenega življenja in da naša hotenja in težnje nimajo nobenega pomena in vpliva, nasprotno, imajo jih, vendar seveda v okviru danih možnosti, ki jih določajo okoliščine, od katerih so takšna dejstva odvisna. Izobraževalni sistem s celotno organizacijo, institucijami, učnimi načrti, idejami in metodami dela je družbeno dejstvo, ki se ga da razložiti in razumeti zgolj v širšem družbenem oziroma zgodovinskem kontekstu. Šolski sistem je le eden od družbenih podsistemov, ki nikakor ni izoliran, ampak je integriran v celotno strukturo, ki določa naš način razmišljanja, občutenja in delovanja. Njegovo stanje ima svoje vzroke, ki jih moramo spoznati in se jih zavedati, da bi lahko načrtovali realne spremembe prihodnjega delovanja. Družbena dejstva predstavljajo družbeno realnost, ki postavlja meje možnega v danih okoliščinah. Brez zavedanja družbene danosti, ki je vidna v številnih družbenih dejstvih, ki strukturirajo družbeno življenje, so šolske reforme le voluntaristični projekti, obsojeni na neuspeh. Analize kazalnikov stanja šolskih sistemov »dajejo sicer nepopolno, vendar dovolj poceni informacijo o poteku izobraževanja in rezultatih učenja v državi. Neposredno odgovarjajo na to »Kakšne so stvari?« in le posredno na vprašanje »Zakaj so stvari takšne kot so?« oziroma »Kaj moramo spremeniti, da bi jih izboljšali?« (Straus 2004, str. 25).

To pomeni, da se je smiselno ozreti okrog sebe in premisliti, kaj posamezne rešitve lahko prinesejo nam, jasno pa se je treba zavedati dejstva, da mi nismo Finci, v katere so, zaradi izjemnih rezultatov v meritvah PISE, uprte oči vsega sveta. Finski šolski sistem v precejšnji meri izhaja iz zgoraj predstavljene platforme¹³ (dejavno odstranjevanje ovir, ki stojijo pred socialno in kulturno najbolj

¹³ Analize kažejo, da so značilnosti finske osnovne šole: odlikovanje z neselektivnostjo, enakimi možnostmi za izobraževanje, individualiziranimi pristopi k poučevanju, centralnim vodenjem in upravljanjem, a decentralizirano implementacijo, strokovno avtonomijo in odgovornostjo pri organizaciji, vodenju, financiranju, načrtovanju in izvedbi kurikula (Nolimal 2006, str. 86).

prikrajsanimi učenci; majhne skupine in individualizirano delo s tistimi, ki so zaradi različnih razlogov v zaostanku – šola se mora prilagoditi potrebam vsakega otroka; dodatna sredstva za tiste učence, ki lovijo korak s povprečno uspešnimi v svoji generaciji; majhne razlike med šolami – to se v bralni pismenosti kaže v le 5-odstotni pojasnjeni varianci s šolo, ki jo obiskuje učenec; zavedanje, da je učiteljski poklic, ki ga opravljajo motivirani in visoko izobraženi strokovnjaki, bistvenega pomena za uspešno izobraževanje mladine) (Gaber 2006 a), posebno pomembno pa je dejstvo, da so »finske šole šole visokih pričakovanj« (Gaber 2006 a, str. 44), ki seveda precej izhajajo iz protestantske etike, ki je Fincem dala specifičen pečat, značilen za protestantske dežele, kjer je delo razumljeno kot dolžnost.

Sklep

Sodobne družbe niso prinesle, kot menijo postmodernisti, konec razredov in ideologije. Slojevitost resda ne obstaja v podobi razredne družbe 19. stoletja, vendar pa ne moremo spregledati razporeditve ljudi v socialnem prostoru, ki izhaja iz neenake distribucije različnih vrst kapitala. Ljudje s podobno količino teh vrst kapitala imajo podobne življenjske pogoje in podobne življenjske možnosti, ki se kažejo v načinih oblačenja, manirah, jeziku, opremi stanovanja, izbiri avtomobila, časnikih in revijah, kraju in načinu preživljanja počitnic, skratka v različnih življenjskih stilih in praksah. Še posebno pomembno je, da različne količine kapitala in razredno pogojen habitus vplivajo na potek šolanja; gre za različne izobraževalne aspiracije, vidne v izbranih smereh in nivojih izobraževanja ter uspešnosti izobraževanja posameznikov. Rezultati PISE 2006 kažejo, da je nekaterim državam uspelo kompenzirati socioekonomski vpliv na izobraževalne dosežke in učencem iz nižjih slojev omogočiti boljše možnosti, ki se kažejo v manjšem vplivu razrednega izvora na uspeh, odprto pa ostaja vprašanje, koliko je mogoče tako povečevati izobraževalne aspiracije, ki so razredno-habitusno pogojene.

»Napetosti med enakostjo, pravičnostjo, učinkovitostjo ter svobodo so lastne modernim družbam, ki jih – ustrezno upravljane – lahko razumemo kot nje-ne dinamične faktorje« (Gaber 2006 b, str. 7), vprašanje je le, kako se bomo lotili tega upravljanja, kar nas vodi do ugotovitve, da ima razprava o družbeni pravičnosti seveda tudi ideološko dimenzijo. Na eni strani se pojavljajo težnje neoliberalnega pogleda na šolo, z željo po povečevanju deleža zasebnih šol, ki bi jih, dolgoročno gledano, obiskovali predvsem otroci iz višjih slojev, na drugi pa težnje socialno-demokratskega pogleda, oblikovanja močne mreže kakovostne javne šole, ki bi poskušala delovati po načelu pravičnosti dejanskih enakih možnosti. Prva od teh dveh logik poizkuša, kot precej radikalno predstavi Laval, včasih morda tudi brez jasnega zavedanja posledic svoje politike »uničiti to, kar je bilo v načelu javnega izobraževanja, to, da si vsi prisvojijo simbolne oblike in znanja, nujna za presojanje in razmišljanje, in namesto tega ponuja uk, podvržen podjetjem in usmerjen k zadovoljevanju zasebnega interesa. Še več, v imenu 'enakih možnosti' se vzpostavi tržna logika, ki obstoječe neenakosti

utrudi in celo poveča. /.../ Obstaja pa še ena povsem nasprotna sprememba, ki naj bi za kar največ ljudi poskušala izboljšati razmere za sprejemanje in pridobivanje znanja, nujnega za poklicno življenje, pa tudi – mnogo širše – za kar se da bogato in raznoliko intelektualno, estetsko in družbeno življenje, v skladu z ideali emancipirajoče šole /.../.« (Laval 2005, str. 21) Ker je vprašanje enega ali drugega modela v končni fazi politično vprašanje, je od konstelacije političnih sil odvisna ne samo podoba šole prihodnosti, ampak tudi razrednosti. Rezultati PISE 2006 kažejo, da so naši učenci s svojim znanjem nadpovprečno uspešni, pomen socioekonomskega dejavnika za uspeh šolarjev iz različnih razredov pa je v nekaterih kazalnikih nadpovprečen, v drugih pa podpovprečen. Iz tega lahko sklepamo, da ne potrebujemo radikalnih sprememb šolskega sistema, pač pa natančno analizo obstoječega in resen premislek o vpeljavi sprememb, s katerimi bi poskušali izboljšati tako učinkovitost kot pravičnost šolskega sistema, kar se, kot smo videli, ne izključuje.

Literatura

- Apple, M. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Beck, U. (2001). Družba tveganja. Ljubljana: Krtina.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1978). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London and Beverly Hills: SAGE.
- Bourdieu, P. (1987). What Makes a Social Class. On The Theoretical and Practical Existence Of Groups. *Berkeley Journal of Sociology*, št. 32, str. 1–17.
- Bourdieu, P. (1992). The Purpose of Reflexive Sociology. V: Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D., *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2002). *Praktični čut I*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Bourdieu, P. (2003). *Sociologija kot politika*. Ljubljana: *cf.
- Bourdieu, P. (2004 a). *Oblike kapitala*. V: Adam, F., Tomšič, M. (ur.), *Kompandij socioloških teorij*. Ljubljana: Študentska založba.
- Bourdieu, P. (2004 b). *Distinction*. New York and London: Routledge.
- Clark Nichols, T., Lipset, S. M. (1991). Are social Classes Dying? *International Sociology*, 6, št. 4, str. 397–410.
- Davis K., Moore W. (1990). Neki principi stratifikacije. V: Kuvačić, I. (ur.), *Funkcionalizam u sociologiji*. Zagreb: Naprijed, str. 345–355.
- Devine, F. (2004). *Class Practices – How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donald, J. (1992). Znanilci prihodnosti: šolanje, podvrženje in subjektivacija. V: Bahovec Dolar, E. (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt.
- Durkheim E. (2004). *Pravila, ki zadevajo razlago družbenih dejstev*. V: Adam, F., Tomšič, M. (ur.), *Kompandij socioloških teorij*. Ljubljana: Študentska založba.
- Edgell, S. (1997). *Class*. London and New York: Routledge.

- Field, S., Kuczera, M., Pont B. (2007). *No More Failures – Ten Steps To Equity In Education*. Paris: OECD.
- Foucault, M. (1991). *Vednost – oblast – subjekt*. Ljubljana: Krt.
- Gaber, S. (2006 a). *Nordijski zov*. V: Gaber, S. (ur.), *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: EDUCA.
- Gaber, S. (2006 b). *Equity, Efficiency and Educational Policy*. [www. Minedu.fi/OPM/Tapahtumakalenteri/lifelonglearning.htm](http://www.Minedu.fi/OPM/Tapahtumakalenteri/lifelonglearning.htm).
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kramberger, A. (1999). *Vpliv družine na izobrazbene dosežke potomcev v Sloveniji*. V: Mandič, S. (ur.), *Kakovost življenja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje*. Ljubljana: Krtina.
- Medveš, Z. (2002). *Nova paradigma pravičnosti v šoli*. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 5, str. 24–41.
- Milner, J. C. (1992). *Dekompozicija naravnih pogledov na šolo*. V: Bahovec Dolar, E. (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt.
- Nolimal, F. (2006). *Osnovna šola*. V: Gaber, S. (ur.), *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: EDUCA.
- OECD (2007 a). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1 Analysis*, OECD.
- OECD (2007 b). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 2 Tables*, OECD.
- Štraus, M. (2004). *Mednarodne primerjave kot podlaga za oblikovanje strategije razvoja izobraževalnega sistema*. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 5 str. 12–27.

POLJANŠEK, Matjaž

SCHOOL AND SOCIAL INEQUALITY – PISA 2006

Abstract: Despite the conviction of democracy and open school systems, we can still witness considerable class conditionality of individual's possibilities in education. The article represents the meaning of particular sorts of the capital as a factor for disposing people in the social environment, the course of family transmission of this capital and their meaning for school success. The analysis of the results of the international research on natural science, mathematical and reading literacy PISA 2006 indicates that the socioeconomic status still has an important role in schooling of children from different social classes. However, this effect is not the same in all countries, showing that the social origin can be compensated to a certain extent with a proper school policy. The important conclusion is also that the countries, from which students tested for natural science literacy achieved the best results, are at the same time the countries with the least influence of the socioeconomic status on success, having the largest share of students who achieved the highest level of literacy. All this leads to the conclusion that justness and efficiency are not necessarily alternatives.

Keywords: social inequality, capital, justness, efficiency.

**Tatjana Kovač, dr. Metod Resman,
dr. Vladislav Rajkovič**

Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela Moč participacije učencev

Povzetek: Kakovost slovenske srednje šole je pogosta tema razprav strokovne in širše javnosti. Govorimo o slabih in dobrih šolah, pri tem pa ne povemo, zakaj so nekatere šole slabe in druge dobre. Veliko prizadevanj in sredstev je bilo vloženo v prenovo osnovnega šolstva in proces še ni končan. Še več prizadevanj bo verjetno potrebnih na področju srednješolskega izobraževanja, kjer ugotavljamo številne probleme, kot so: velik osip, slabo obiskovanje pouka, nemotiviranost učencev in učiteljev za šolsko delo. Skrb za kakovost se prebujata tudi na področju višjega in visokega šolstva, kar kaže na to, da stroki v Sloveniji ni vseeno, kakšno znanje in sposobnosti bodo imeli prihodnji državljani Slovenije. H kakovosti šolskega dela prispevajo vsi, ki so vanj vključeni: vodstvo šole, učitelji, učenci, starši, delodajalci, lokalna skupnost in zakonodajalec. Posebej želimo izpostaviti participacijo učencev kot del šolske kulture, po kateri se šole med seboj razlikujejo. Različne stopnje participacije učencev vzpostavljajo različne načine identifikacije učencev s cilji šole, razvijajo različno stopnjo motivacije učencev za delo in vplivajo na kakovost šolskega dela. Ta vpliv se da s pomočjo računalniške tehnologije tudi izmeriti, na podlagi rezultatov pa je mogoče načrtovati ukrepe za večjo kakovost šolskega dela.

Ključne besede: kakovost šolskega dela, ocenjevanje kakovosti, srednja šola, participacija učencev, kultura šole, načrtovanje sprememb v šoli.

UDK: 371.01

Pregledni znanstveni prispevek

Tatjana Kovač, Visoka komercialna šola Celje; e-naslov: tanja@vks-celje.si

Dr. Metod Resman, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta; e-naslov: metod.resman@uni-lj.si

Dr. Vladislav Rajkovič, Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede; e-naslov: vladislav.rajkovic@ijs.si

Uvod

Slovenska srednja šola se sooča s številnimi problemi, kot so: velik osip, prevelika stopnja nedokončanja v načrtovanem času, slabo obiskovan pouk, nemotiviranost učencev za učenje in šolsko delo, depresivnost in stres, nasilništvo nad učitelji in vrstniki. Delovna klima na šoli je vedno slabša, ni prepoznavne kulture šole, ne znamo opredeliti kakovosti šolskega dela, govorimo le na splošno o slabi šoli. Starši opozarjajo, da so učenci preobremenjeni, depresivni in pod stalnim stresom. Tudi učenci so nezadovoljni, ne hodijo radi v šolo (jemljejo jo kot nujno zlo). V strokovnih razpravah se najpogosteje omenja, da je problem nezadovoljstva s šolskim delom v motivaciji učencev in učiteljev.

V Sloveniji si prizadevamo ustvariti učinkovit in kakovosten šolski sistem, primerljiv z najboljšimi izobraževalnimi sistemi. Vendar kakovosti naše srednje šole ne moremo reševati le z administrativnimi metodami, kot so predpisani nacionalni kurikulum, pravilnik o šolskem redu, predpisi o vzgojnih ukrepih in kaznih, o učiteljevih pravicah ali z uvajanjem varnostne službe v šolskem prostoru. Narediti bo treba mnogo več: razvijati kulturo šole, ki bo prepoznavna v okolju in v kateri se bodo poznali njeni učenci, učitelji, vodstvo šole in starši.

Osnovna organizacijska enote šole je oddelek. V oddelku se izvaja vzgojno-izobraževalni proces; deloma kot ga predpisuje nacionalni kurikulum, večinoma pa kot prikriti kurikulum (Apple 1992). Vez med delovanjem učencev na oddelčnem in šolskem nivoju je participacija učencev (Resman 2000). Participacija učencev je del šolske kulture, po kateri se šole med seboj razlikujejo. Različne stopnje participacije učencev vzpostavljajo različne načine identifikacije učencev s cilji šole, razvijajo različno stopnjo motivacije učencev za delo in vplivajo na kakovost šolskega dela. Participacija učencev vpliva na spreminjanje učiteljevih stališč in nasprotno. Vse to dokazuje, da je kakovost šolskega dela oziroma uspešnost izobraževalnega procesa odvisna od stopnje vključenosti, sodelovanja, participacije vseh, ki v tem procesu sodelujejo.

Namen prispevka je dokazati, da lahko učenci pomembno prispevajo k višji kakovosti šolskega dela, ter predstaviti metodo in tehniko za merjenje vpliva participacije učencev na kakovost šole. Zastavili smo si naslednje raziskovalne cilje:

- povezati različne definicije kakovosti šolskega dela z dejavniki (kazalniki) kakovosti v šoli;
- ugotoviti nekatere vrste participacije učencev in njihov vpliv na kakovost šolskega dela;
- identificirati kriterije ocenjevanja kakovosti šole z vidika participacije učencev;
- izdelati ekspertni model za ocenjevanje kakovosti šole in prikazati simulacijo učinkov participacije učencev na kakovost šole.

Izhodišče raziskave predstavlja naslednja hipoteza:

Stopnja participacije učencev vpliva na kakovost šolskega dela. Vredno je izmeriti vpliv participacije učencev na posamezne vrste kakovosti šole in ugotoviti načine ter učinke zviševanja participacije.

Pri izdelavi ocenjevalnega modela smo uporabili računalniško podprta ekspertna sistema Dexi¹ in Vredano². Prispevek predstavlja metodološka in metodična priporočila za nova merjenja kakovosti šolskega dela, ki jih je mogoče uporabiti za različne namene evalvacije, za načrtovanje ukrepov v smeri večje kakovosti ter spremljanja učinkov teh ukrepov, in to na vseh ravneh izobraževanja.

Kakovost vzgojno-izobraževalnega dela

K dobri šoli sodita individualnost institucije in njena specifična ponudba. Dežele z razvitim šolskim sistemom so spoznale, da kakovosti v šoli ni mogoče zagotavljati le od zunaj in se opirati na predstave, da za ugotavljanje, ocenjevanje in zagotavljanje kakovosti v šoli lahko poskrbi klasična šolska inšpekcija. Na podlagi tega spoznanja so v zadnjem desetletju nastali v mnogih deželah Evropske unije nacionalni projekti za spodbujanje kakovosti v šoli, ki jim je skupno izhodišče, da kakovost lahko zagotovijo predvsem šola kot organizacija in ljudje v šoli.

¹ Dexi, Decision Expert je lupina ekspertnega sistema, ki je namenjena večparametrskemu ocenjevanju in je učinkovita pomoč za odločanje pri kompleksnejših problemih. Variante ocenjujemo po posameznih kriterijih (parametrih, atributih), ki jim določamo ustrezno težo ali vpliv. Celotna ocena variante se izračuna s postopkom agregacije delnih ocen kriterijev. Pomembno je, da odločevalec aktivno vpleta svoje mišljenje oziroma poglede kot stopnje zaželenosti oziroma nezaželenosti kriterijev.

² Vredana je računalniški program, ki omogoča »kaj-če« analizo variant, ki smo jih ocenili v dexijem modelu. Grafično in numerično prikazuje, kako se spremembe vpliva posameznih parametrov v modelu kažejo v končni oceni variante.

Kaj je kakovost v šoli?

Zamisel o kakovosti šole se je razvijala sočasno z večjo strokovno avtonomijo šole in učitelja, kar je pomenilo tudi njuno večjo odgovornost za kakovost pouka, učenja, odnosov, upravljanja, počutja in predvsem učnih in vzgojnih rezultatov. Tudi Slovenija si prizadeva s svojim sistemom vzgoje in izobraževanja, da bi učenci na vseh ravneh izobraževanja dosegli znanje, primerljivo z njihovimi vrstniki po svetu. To ni pomembno le z vidika globalnih zaposlitvenih priložnosti, temveč je povezano tudi s kakovostjo bivanja in dela.

Enotne definicije »kaj je dobra šola« ni. V teoriji se kakovost v šoli navadno obravnava z vidika uspešnosti in učinkovitosti ali kot stalno izboljševanje šolskega dela. Opredeljevanje kakovosti šolskega dela v praksi pa je odvisno predvsem od tega, kdo jo definira (ravnatelj, učitelj, učenci, starši, delodajalci) in kakšna so njegova preferiranja posameznih dimenzij kakovosti, čemu daje prednost. V vseh teh prizadevanjih za kakovost vzgojno-izobraževalnega dela gre v bistvu za uvajanje nenehnih sprememb v šoli, tako na sistemski ravni glede organizacijskih in menedžerskih izboljšav kot na oddelčni ravni glede izvajanja kurikula in raznih zunajšolskih dejavnosti, pri čemer se posebej poudarja pomen vključevanja in upoštevanja učencev. Večino teoretičnih in strokovnih razprav o kakovosti šole lahko povežemo v naslednjo definicijo:

Kakovostna je tista šola, ki zna učence motivirati, da z aktivno participacijo v vzgojno-izobraževalnem delu dosegajo dobre učne rezultate ter usvojijo spretnosti in vrednote, potrebne za življenje. Pomembno je, da znamo takšno kakovost tudi izmeriti.

Dejavniki merjenja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela šole

Različno razumevanje kakovosti v šoli raziskovalcem in pedagoškim delavcem onemogoča, da bi enotno opredelili kazalnike, s katerimi bi kakovost merili in ocenjevali. Pojem kakovosti šole je vezan na cilje in vrednote, po katerih se ocenjuje delo, zanje pa je težko postaviti ustrezne kvalitativne in kvantitativne merske lestvice.

Izobraževanje je individualna korist in hkrati javna dobrina (Aspin 1994, str. 173–175). Šole so primarno namenjene ustvarjanju znanja, učenju in razumevanju v vseh dimenzijah individualnega razvoja učencev. Kako to izmeriti, oceniti in primerjati, da bomo dobili relevantno podobo kakovostne šole?

Kakovost v šoli ima ekonomsko, politično, socialno, ideološko, etično-moralno in strokovno razsežnost. če želimo oceniti, kaj je kakovostno in kaj ne, potrebujemo dejavnike (kazalnike), ki jih je smotrno razdeliti v dva sklopa:

- »trde« ali formalne (sistemske) dejavnike kakovosti: so tisti, ki jih pedagoška praksa že uporablja za bolj ali manj transparentno merjenje kakovosti na sistemski ravni in ne segajo v globino (v prikriti kurikul). Z njimi ocenjujemo učni uspeh učencev, napredovanje oziroma osip, uspeh na maturi, vedenje, dosežene cilje formalnega kurikula, obseg in kakovost virov ter opreme;

- »mehke« ali neformalne (subjektivne) dejavnike kakovosti, o katerih se veliko govori in piše, teže pa jih je izmeriti. Z njimi ocenjujemo pridobljene izkušnje učencev za življenje, nove metode učenja in poučevanja, medosebne odnose na šoli, povezovanje šole z okoljem, kulturo vodenja šole ter klimo in kulturo šole.

Podrobnejšo identifikacijo dejavnikov kakovosti v povezavi z različnimi teoretičnimi definicijami kakovosti in s pogoji za kakovostno delo v šoli prikazuje preglednica 1 (primerjaj Aspin 1994, str. 173–175).

Dejavniki kakovosti omogočajo identificirati prisotnost oziroma odsotnost posameznih vrst kakovosti, pokažejo, kolikšna je stopnja zagotavljanja pogojev za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo in so mera za kakovost v šoli.

Participacija učencev

Participacija ima na različnih področjih različen pomen: participacija pri odločanju pomeni soodločanje; participacija v medosebnih odnosih pomeni delitev nekih skupnih pogledov s soljudmi; participacija v finančah pomeni prispevek v denarju; participacija v raziskovalni dejavnosti je način dela, ki ga poznamo kot timsko in projektno delo; participacija v politiki pa se navezuje na vključevanje državljanov v lokalno upravo in vodenje države; participacija v šoli odpira nove možnosti za kakovostno delo v šoli. Participacija, ki je princip, metoda, proces, sredstvo vodenja in sodelovanja med ljudmi, izboljšuje kakovost šolskega dela, in to velja za participacijo učiteljev, učencev in staršev.

Vrste participacije učencev in kako se kaže v šoli

V zvezi s participacijo v šoli se večkrat omenja t. i. Kohlbergova pravična skupnost (angl. just community ali ethical community, Devjak 2003), ki poskuša odgovoriti na vprašanje, kakšna naj bo moralna vzgoja v šoli, da bodo učenci sposobni delovati kot avtonomni in svobodni posamezniki. Kohlberg je v svoji teoriji izpostavil predvsem moralno razsežnost participacije učencev, ki jo povezuje z moralnim razvojem osebnosti v procesu moralne vzgoje v šoli. Participacija učencev pa ima poleg moralne tudi politično in strokovno razsežnost (Resman 2005), ki prav tako pomembno vplivata na razvoj osebnosti in na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole.

Definicije kakovosti (kaj je kakovost)	Pogoji za kakovost (zagotavljanje pogojev)	Dejavniki (kazalniki) kakovosti (merjenje kakovosti)
<ul style="list-style-type: none"> • Kakovost kot učinkovitost in uspešnost • Kakovost kot dodana vrednost • Kakovost kot kakovostno znanje • Kakovost kot doseganje ciljev in vrednot šole • Kakovost kot odličnost, izbirnost, pravičnost, zakonitost, socialna enakost • Kakovost kot profesionalno delovno okolje • Kakovost kot zagotavljanje potreb, želja in pričakovanj uporabnikov • Kakovost kot osebna sreča in osebnostni razvoj učencev • Kakovost kot kultura vodenja šole • Kakovost kot učeča se organizacija • Kakovost kot aktivna participacija učencev 	<p>OBJEKTIVNI (trdi) pogoji</p> <p>Materialno-financi Kadrovski pogoji Normativni</p>	<p>OBJEKTIVNI (trdi) dejavniki</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rezultati učencev • Obseg in globina vsebine • Obseg in kakovost virov ter opreme (primernost zaposljenih in šolskih prostorov, obseg finančnih sredstev)
<ul style="list-style-type: none"> • Kakovost kot doseganje ciljev in vrednot šole • Kakovost kot odličnost, izbirnost, pravičnost, zakonitost, socialna enakost • Kakovost kot profesionalno delovno okolje • Kakovost kot zagotavljanje potreb, želja in pričakovanj uporabnikov • Kakovost kot osebna sreča in osebnostni razvoj učencev • Kakovost kot kultura vodenja šole • Kakovost kot učeča se organizacija • Kakovost kot aktivna participacija učencev 	<p>SUBJEKTIVNI (mehki) pogoji</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizacija in vodenje vzgojno-izobraževalnega dela – vodenje za kakovost: • Organizacija in sodelovanje med ljudmi • Sodelovanje z okoljem 	<p>SUBJEKTIVNI (mehki) dejavniki</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vodenje za kakovost (kontrola, evalvacija, organiziranje, stil vodenja) • Načrtovanje in izvajanje kurikula (metode poučevanja, učenja in ocenjevanja; participacija) • Pridobljene izkušnje v kurikulu (znanje in spretnosti, odnos do šolskega reda in vrednot šole) • Šolska klima in kultura šole (kultura odnosov, kultura navad) • Demokracija in avtonomija šole, učiteljev in učencev • Motivacija • Odprtost šole • Načini, kako šola promovira svoje cilje navzven

Participacijo učencev v šoli je treba obravnavati zelo široko, z različnih vidikov. Participacija učencev je odločanje ali soodločanje o življenju in delu ter sodelovanju pri načrtovanju, uresničevanju in evalvaciji šolskega dela; torej, povsod tam, kjer so udeleženi učenci ali se zadeve nanašajo nanje. Glede na to, v kakšni obliki se pojavlja, lahko govorimo o aktivni in pasivni participaciji učencev. Glede na pogoje, ki jih šola zagotavlja s sistemsko ureditvijo in z določeno stopnjo šolske kulture in klime, pa govorimo o formalni in neformalni participaciji. Vse pojavne oblike lahko opazujemo na šolskem, na oddelčnem in individualnem nivoju. Razen na individualnem nivoju se participacija lahko pojavlja v vseh razsežnostih: politični, strokovni in moralni (primerjaj Resman 2005, str. 91). Participacijo učencev lahko neposredno povežemo z objektivnimi in subjektivnimi pogoji za kakovostno šolsko delo.

Od šole se danes, bolj kot kdaj koli v zgodovini, pričakuje, da sistematično in trajno usmerja učence k doseganju visokega nivoja znanja in spretnosti za življenje. O novih oblikah organiziranja in vodenja šole pišejo svetovni teoretiki, npr. Davies in Ellison (1997, str. 147), Caldwell (2005), Wintersteiner (2003), Giancola in Hutchison (2005), Morrison (1998), Glasser (1998). Vodenje šole, ki zagotavlja varno in spodbudno šolsko okolje, spoštuje normativno in demokratično ureditev na šoli, ponuja sodobne organizacijske oblike dela, vzpostavlja in ohranja zeleno kulturo šole in skrbi za ljudi, lahko obravnavamo kot novo kulturo vodenja šole in oddelka, ki zahteva osebno in organizacijsko preobrazbo. Sodobne oblike vodenja šole so torej splet teh elementov, ki spodbujajo razvoj aktivne participacije, predvsem njene moralne in strokovne dimenzije, in pomembno prispevajo h kakovosti šolskega dela.

Vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole

Participacija učencev v objektivnih dejavnikih kakovosti nima vpliva, ki bi pomembno prispeval h kakovosti šolskega dela (glej preglednico 1). Rezultati učencev, ki se kot »trdi« dejavniki kakovosti merijo s šolskimi ocenami, so seveda močno odvisni od vključevanja in sodelovanja učencev, od t. i. aktivne strokovne participacije. Odvisni pa so tudi od vseh subjektivnih dejavnikov kakovosti in vseh razsežnosti aktivne participacije, ki se v njih pojavljajo. Takšno pojmovanje rezultatov učencev v najširšem pomenu lahko razumemo kot relevantno kakovost šolskega dela.

Vpliv participacije učencev na šolsko delo je odvisen od priložnosti, ki jih učencem za sodelovanje ponudi šola, in sicer: z vodenjem v stilu participativnega menedžmenta, timsko organiziranostjo šolskega dela in dela v oddelku, s kulturo medsebojnega sodelovanja in navad, z ozračjem na šoli, demokratično ureditvijo, s spoštovanjem avtonomije, z motivacijskim delovnim okoljem in s povezovanjem šole z okoljem. Šola, ki razvija te priložnosti ali subjektivne dejavnike kakovosti, ima več možnosti za razvoj kakovosti po meri ljudi, tudi učencev. Zato bomo poskušali identificirati kriterije za merjenje subjektivnih dejavnikov kakovosti, tistih, kjer ima participacija učencev največjo moč. Z ocenjevanjem teh kriterijev bomo hkrati izmerili tudi vpliv participacije učencev na kakovost šolskega dela.

Merjenje vpliva participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole

Za merjenje vpliva participacije učencev na kakovost šolskega dela smo izdelali ekspertni model s programom Dexi. Model (prototip) smo verificirali in korigirali z metodo anketiranja na vzorcu izbranih srednjih šol³. Z vprašalniki smo pridobili mnenje ravnateljev in učiteljev o kriterijih za ocenjevanje kakovosti šole z vidika participacije učencev in ocene teh kriterijev. Učenci pa so ocenjevali kriterije, ki se nanašajo na njihove aktivnosti in doživljanja v šoli. Ker šole zelo različno zbirajo podatke o šolskem delu, smo z anketami pridobljene ocene morali preurediti tako, da so bile primerljive. Pri tem smo uporabili metodo izračunavanja aritmetične sredine⁴ in metodo primerjanja s slovenskim statističnim poprečjem (npr. za oceno napredovanja učencev). Za statistično obdelavo anket smo uporabili metodo »descriptives« v programu SPSS in osnovne statistike, kot so: aritmetična sredina, standardna napaka aritmetične sredine in standardni odklon. Za tiste kriterije, kjer smo pridobili oceno ravnatelja, učiteljev in učencev, smo oblikovali novo aritmetično sredino vseh ocen kot končno oceno kriterija za šolo.

Validacijo modela smo opravili z analiziranjem ocenjenih šol tako, da smo poskušali:

- ugotoviti, ali lahko z ocenjevanjem subjektivnih kriterijev kakovosti merimo učinek participacije učencev na kakovost šole;
- razložiti, kako in kje zviševati participacijo učencev, da se bo izboljšala tudi kakovost šole. Uporabili smo t. i. »kaj-če« analizo v programu Vredana.

Identifikacija kriterijev in njihova struktura

Strukturo kriterijev kakovosti prikazuje slika 1. Podrobnejše strukture kriterijev za ocenjevanje posameznih dejavnikov kakovosti so prikazane na slikah 2 in 3. Ker je vpliv participacije učencev v objektivnih dejavnikih kakovosti minimalen, jih ne bomo podrobneje razčlenjevali. Predpostavili bomo, da so objektivni dejavniki eksistenčni pogoj za vzgojno-izobraževalno delo šole in prvi pogoj za razvijanje vseh drugih oblik kakovosti, tudi participacije učencev⁵.

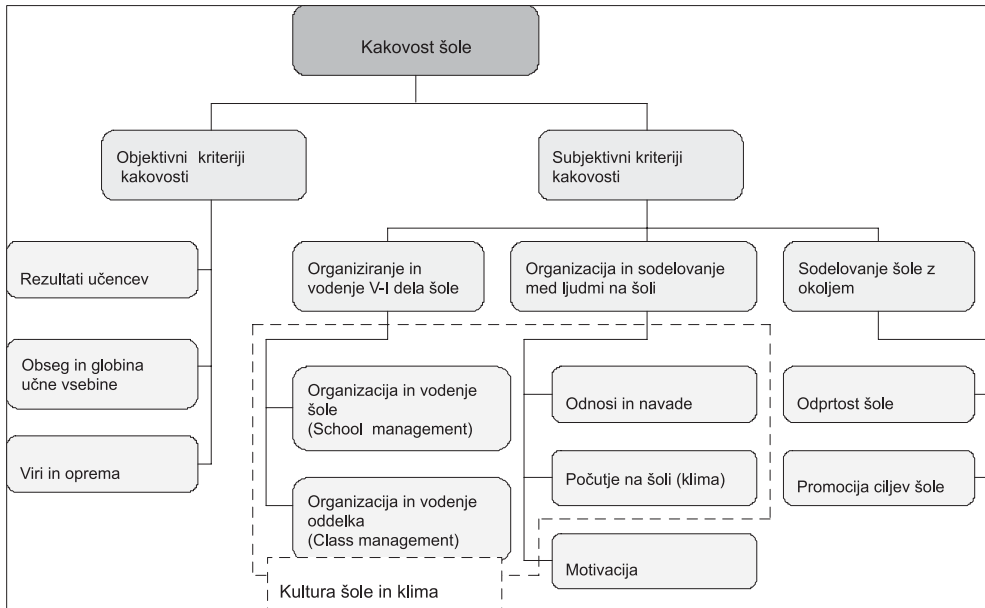
Kriterije za merjenje subjektivnih dejavnikov kakovosti smo strukturirali glede na identificirane pojavne oblike participacije učencev. Večinski delež

³ Vzorec srednjih šol smo izbrali tako, da se šole čim bolj razlikujejo po vrsti in številu izobraževalnih programov, velikosti (številu učencev in učiteljev) ter glede na okolje (urbano in predmestno). Za sodelovanje v raziskavi smo pridobili ustrezna dovoljenja ravnateljev. Izbrali smo osem vzorčnih šol in anketirali njihove ravnatelje (8), 90 učiteljev in 623 učencev. Za namen raziskave nismo potrebovali velikega vzorca šol, ampak čim več podatkov o posameznih dimenzijah kakovosti na vsaki šoli, in to z vidika vseh uporabnikov: ravnateljev, učiteljev in učencev.

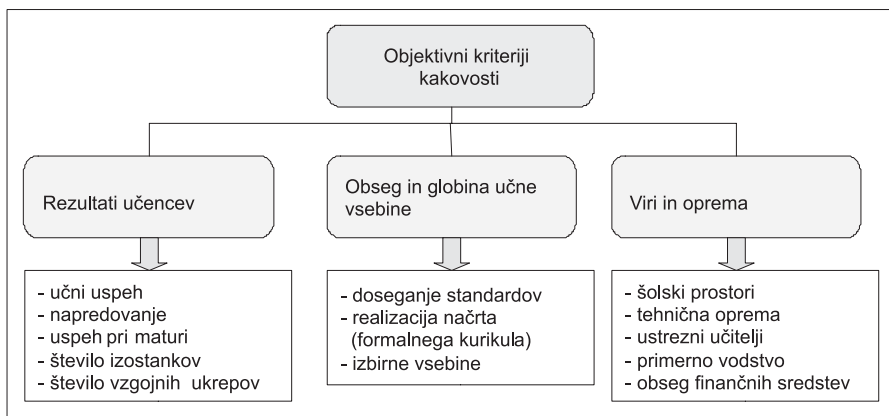
⁴ Npr. učni uspeh smo ocenili kot aritmetično sredino med oceno ravnatelja in povprečno oceno vzorca učencev.

⁵ Ocenjevanje objektivnih dejavnikov kakovosti bomo uporabili v postopku validacije modela, kjer bomo poskušali dokazati, da obstaja korelacija med t. i. objektivno in subjektivno kakovostjo šole oziroma med potrebnimi objektivnimi pogoji kakovosti in participacijo učencev.

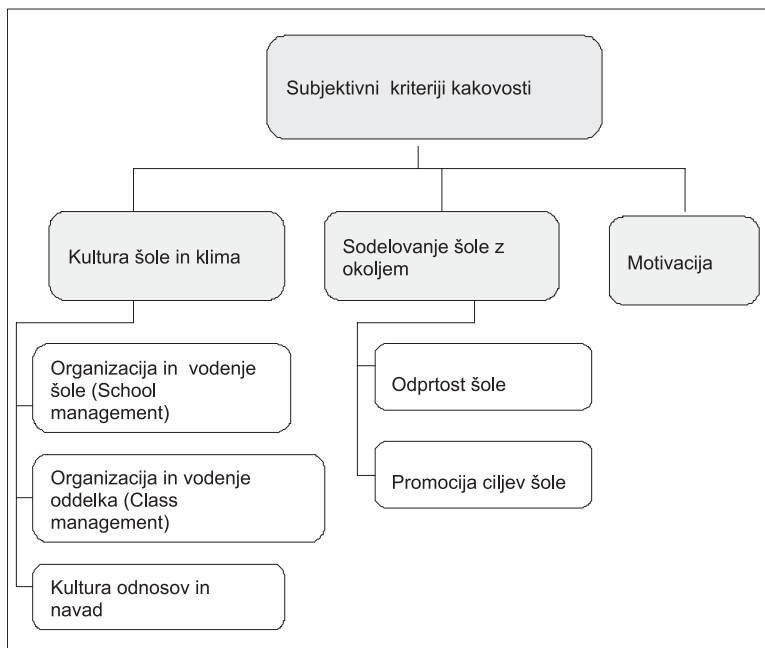
subjektivnih dejavnikov smo poimenovali kultura šole in klima, ki zajema: organiziranje in vodenje šole (School management), organiziranje in vodenje oddelka (Class management) ter kulturo odnosov in navad. Motivacija ravnatelja, učiteljev in učencev je pogoj za participacijo na vseh nivojih šolskega dela, zato je ta kriterij smotrno postaviti v strukturi subjektivnih kriterijev na najvišji nivo. Dobimo strukturo subjektivnih kriterijev kakovosti, ki izpostavlja kulturo šole (v katero je močno vpeta participacija učencev) kot tisto karakteristiko, po kateri so šole prepoznavne in edinstvene (slika 3).



Slika 1: Kriteriji kakovosti šole (primerjaj s preglednico 1)



Slika 2: Struktura objektivnih kriterijev kakovosti



Slika 3: Struktura subjektivnih kriterijev kakovosti

Merske lestvice kriterijev

Kriterijem je treba dodeliti vrednosti, s katerimi jih bomo ocenjevali. To so merske lestvice, ki so običajno pet- ali tristopenjske, odvisno od tega, kako natančno oceno želimo dobiti. Domena vrednosti merskih lestvic bo sestavljena iz opisnih ocen, saj s tem ohranjamo pomensko predstavo o merjenju, primerjanju in razlagi posameznih kriterijev (numerične ocene so morda bolj praktične, vendar pa ob njih nujno potrebujemo semantično interpretacijo zaradi zagotavljanja večje transparentnosti med šolami).

Pravila merjenja (ocenjevanja)

Različni dejavniki kakovosti imajo na kakovost šolskega dela različen vpliv oziroma imajo zanj različno težo. Ker je naš poglavitni namen izmeriti vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole, bomo vpliv subjektivnih kriterijev na kakovost določili glede na moč participacije učencev. V dexiju je to postopek definiranja ocenjevalnih pravil.

Ekspertni model

Ekspertni model za merjenje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela šole z vidika participacije učencev smo izdelali s pomočjo računalniškega programa

Dexi (Jereb, Bohanec, Rajkovič 2003). Program Dexi se je v teoriji in praksi izkazal kot primerno orodje za ocenjevanje in merjenje šolskega dela, kar so dokazali nekateri teoretiki in praktiki.⁶

Šole ocenjujemo s kriteriji na najnižjem nivoju, ocena nadrejenega kriterija se oblikuje avtomatsko glede na dodeljeni vpliv kriterija in ocenjevalna pravila v modelu. Pri določanju vpliva kriterijev in definiranju ocenjevalnih pravil je ključna vloga ocenjevalca, ki tako izraža svoj pogled na predmet ocenjevanja. Ocenjevalni model predstavlja bazo znanja (Pivec, Rajkovič 1999), ki jo sestavljajo: drevo kriterijev, ocenjevalna pravila in ocenjene šole.

Drevo kriterijev za ocenjevanje kakovosti šole, izdelano v programu Dexi, prikazuje slika 4 (primerjaj s sliko 1). Ocenjujemo le elementarne kriterije

Drevo kriterijev

Kriterij	Opis
KAKOVOST ŠOLE	Kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole
Objektivni kriteriji	Kriteriji za ocenjevanje objektivnih dejavnikov kakovosti
Rezultati učencev	Učni in vzgojni rezultati učencev
Učna vsebina	Predpisani kurikul
Viri in oprema	Materialni, finančni, kadrovske viri in oprema
Subjektivni kriteriji in kultura	Kriteriji za ocenjevanje subjektivnih dejavnikov kakovosti in partic. učencev
KULTURA ŠOLE IN KLIMA	Kultura vodenja šole in oddelka, kultura odnosov in navad, klima
Organizacija in vodenje	Organiziranje dela in kultura vodenja šole ter ljudi
Kultura vodenja šole	Stil vodenja šole, organizacijske oblike dela, učenje organizacije
Professionalnost	Profesionalno delovno okolje (strokovnost, varnost, avtonomija šole)
Timi in učenje	Timska organiziranost šolskega dela, šola kot učeča se organizacija
Soodločanje	Participativni menedžment (soodločanje, porazdelitev moči)
Kultura vodenja ljudi	Demokratsko delovno okolje, spoštovanje avtonomije ljudi
Demokracija	Demokratski odnosi; svoboda, enakopravnost, enakovrednost
Avtonomija	Avtonomija učiteljev in učencev; dialoškost, empatija, participacija
Organizacija in vodenje oddelka	Organizacija in vodenje dela v oddelku
Soustvarjanje kurikulumu	Načrtovanje in izvajanje kurikul
Priložnosti	Priložnosti, ki jih učencem v oddelku ponudi učitelj
Izraba priložnosti	Koliko učenci izrabijo ponujene priložnosti
Izkušnje v kurikulumu	Pridobljene izkušnje učencev v kurikulumu
Dodana vrednost	Dodatno znanje in spretnosti, ki jih učenci pridobijo za življenje
Drža do reda	Spoštovanje postavljenega reda in discipline v šoli
Odnos do vrednot	Odnos do vrednot šole in vključevanje v dejavnosti po pouku
Kultura odnosov in navad	Organizacija in sodelovanje med ljudmi na šoli
Medosebni odnosi	Medosebni odnosi med ljudmi v šoli
Kolegialnost	Kolegialnost in vzajemnost (med učitelji in učenci)
Zaupanje	Zaupanje v sočloveka, v njegove osebnostne in strokovne vrednote
Pravičnost	Zagotavljanje enakih pogojev in možnosti za vse
Skrb	Skrb za sočloveka; kultura skrbi
Navade, običaji	Navade, prepričanja, običaji, druženja; integracija subkultur
Navade	Navade in običaji na šoli, prepričanje
Trendi okolja	Kako šola sprejema trende okolja, ki jim sledijo učenci, simboli
Druženje	Šolska glasila, srečanja, običaji in druge značilnosti (posebnosti) šole
Klima	Vzdušje v šoli, počutje ljudi
ŠOLA IN OKOLJE	Sodelovanje šole z okoljem
Odprtost šole	Komunikacija s starši, z delodajalci, odzivi na zahteve okolja
do staršev	Komuniciranje šole s starši
do delodajalcev	Komuniciranje šole z delodajalci
do soc. okolja	Odprtost šole do socialnega okolja, prilagajanje, odzivnost
Promocija ciljev	Projektno delo, prireditve, zaposljivost, nadaljnje šolanje
MOTIVACIJA	Motivacija učiteljev in učencev; samopodoba, volja do dela

Slika 4: Drevo kriterijev za ocenjevanje kakovosti šolskega dela, izdelano v programu Dexi

⁶ Adelman 1992; Benkovič et al. 1998; Pivec, Rajkovič 1998; Rajkovič 1999; Rajkovič, Bohanec 1991; Muha, Rajkovič, Florjančič 1999.

na najnižjem nivoju v drevesu (na sliki nepoudarjeno), poudarjeni kriteriji so združeni, njihove ocene se tvorijo avtomatsko na podlagi ocenjevalnih pravil. Opis kriterijev podrobno pojasnjuje, kaj se pri posameznem kriteriju ocenjuje.

Slika 5 prikazuje opisne ocene, s katerimi ocenjujemo posamezne kriterije. Večinoma smo uporabili petstopenjsko ocenjevalno lestvico, ker omogoča večjo natančnost ocenjevanja kot npr. tristopenjska. Slednjo smo uporabili za ocenjevanje tistih kriterijev, kjer bi bilo podrobnejše ocenjevanje manj običajno.

Zaloge vrednosti

Kriterij	Zaloga vrednosti
KAKOVOST ŠOLE	slaba; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
Objektivni kriteriji	neustrezni; manj ustrezni; sprejemljivi; ustrezni; <i>zelo ustrezni</i>
Rezultati učencev	slabi; podpovprečni; povprečni; dobri; <i>zelo dobri</i>
Učna vsebina	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
Viri in oprema	neustrezni; manj ustrezni; sprejemljivi; ustrezni; <i>zelo ustrezna</i>
Subjektivni kriteriji in kultura	neustrezni; manj ustrezni; sprejemljivi; ustrezni; <i>zelo ustrezni</i>
KULTURA ŠOLE IN KLIMA	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
Organizacija in vodenje	neustrezno; manj ustrezno; sprejemljivo; ustrezno; <i>zelo ustrezno</i>
Kultura vodenja šole	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
Profesionalnost	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
Timi in učenje	ne; izjemoma; <i>večinoma</i>
Soodločanje	neustrezno; manj ustrezno; sprejemljivo; ustrezno; <i>zelo ustrezno</i>
Kultura vodenja ljudi	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
Demokracija	zelo nizka; nizka; srednja; visoka; <i>zelo visoka</i>
Avtonomija	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
Organizacija in vodenje oddelka	neustrezno; manj ustrezno; sprejemljivo; ustrezno; <i>zelo ustrezno</i>
Soustvarjanje kurikula	neustrezno; manj ustrezno; sprejemljivo; ustrezno; <i>zelo ustrezno</i>
Priložnosti	neustrezne; manj ustrezne; sprejemljive; ustrezne; <i>zelo ustrezne</i>
Izraba priložnosti	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
Izkušnje v kurikulu	neustrezne; manj ustrezne; sprejemljive; ustrezne; <i>zelo ustrezne</i>
Dodana vrednost	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
Drža do reda	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
Odnos do vrednot	neustrezen; manj ustrezen; sprejemljiv; ustrezen; <i>zelo ustrezen</i>
Kultura odnosov in navad	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
Medosebni odnosi	neustrezni; manj ustrezni; dobri; ustrezni; <i>zelo ustrezni</i>
Kolegialnost	ni prisotna; izjemoma; <i>večinoma</i>
Zaupanje	majhno; srednje; <i>veliko</i>
Pravičnost	majhna; srednja; <i>velika</i>
Skrb	malo; nekaj; <i>veliko</i>
Navade, običaji	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
Navade	neustrezne; manj ustrezne; sprejemljive; ustrezne; <i>zelo ustrezne</i>
Trendi okolja	malo; nekaj; <i>veliko</i>
Druženje	malo; nekaj; <i>veliko</i>
Klima	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
ŠOLA IN OKOLJE	neustrezno; manj ustrezno; sprejemljivo; ustrezno; <i>zelo ustrezno</i>
Odprtost šole	neustrezna; manj ustrezna; sprejemljiva; ustrezna; <i>zelo ustrezna</i>
do staršev	slabo; dobro; <i>zelo dobro</i>
do delodajalcev	slabo; dobro; <i>zelo dobro</i>
do soc. okolja	slaba; dobra; <i>zelo dobra</i>
Promocija ciljev	malo; nekaj; <i>veliko</i>
MOTIVACIJA	zelo nizka; nizka; srednja; visoka; <i>zelo visoka</i>

Slika 5: Merske lestvice in ocene kriterijev

Vpliv elementarnih kriterijev na združene prikazuje slika 6. To so t. i. uteži kriterijev, ki jih definiramo z ocenjevalnimi pravili. Lokalne uteži so uteži podrejenih kriterijev glede na nadrejeni kriterij; globalne uteži predstavljajo vpliv kriterija glede na celotno drevo; normirane uteži (lokalne in globalne) pomenijo

pretvorbo merskih lestvic posameznih kriterijev na enotno dolžino.⁷

Povprečne uteži

Kriterij	Lokalne	Globalne	Lok. norm.	Glob. norm.
KAKOVOST ŠOLE				
Objektivni kriteriji	50,0	50,0	50,0	50,0
Rezultati učencev	34,8	17,4	34,8	17,4
Učna vsebina	32,8	16,4	32,8	16,4
Viri in oprema	32,4	16,2	32,4	16,2
Subjektivni kriteriji in kultura	50,0	50,0	50,0	50,0
KULTURA ŠOLE IN KLIMA	46,0	23,0	46,0	23,0
Organizacija in vodenje	29,2	6,7	29,2	6,7
Kultura vodenja šole	48,0	3,2	48,0	3,2
Profesionalnost	34,0	1,1	39,3	1,3
Timi in učenje	34,0	1,1	23,6	0,8
Soodločanje	32,0	1,0	37,1	1,2
Kultura vodenja ljudi	52,0	3,5	52,0	3,5
Demokracija	57,4	2,0	57,4	2,0
Avtonomija	42,6	1,5	42,6	1,5
Organizacija in vodenje oddelka	33,8	7,8	33,8	7,8
Soustvarjanje kurikula	48,0	3,7	48,0	3,7
Priložnosti	56,4	2,1	56,4	2,1
Izraba priložnosti	43,6	1,6	43,6	1,6
Izkušnje v kurikulu	52,0	4,0	52,0	4,0
Dodana vrednost	34,4	1,4	34,4	1,4
Drža do reda	34,4	1,4	34,4	1,4
Odnos do vrednot	31,2	1,3	31,2	1,3
Kultura odnosov in navad	37,0	8,5	37,0	8,5
Medosebni odnosi	46,9	4,0	46,9	4,0
Kolegialnost	29,6	1,2	29,6	1,2
Zaupanje	25,2	1,0	25,2	1,0
Pravičnost	22,6	0,9	22,6	0,9
Skrb	22,6	0,9	22,6	0,9
Navade, običaji	23,3	2,0	23,3	2,0
Navade	33,6	0,7	45,7	0,9
Trendi okolja	30,0	0,6	24,5	0,5
Druženje	36,4	0,7	29,8	0,6
Klima	29,8	2,5	29,8	2,5
ŠOLA IN OKOLJE	19,9	9,9	19,9	9,9
Odprtost šole	48,6	4,8	61,2	6,1
Odprtost do staršev	51,2	2,5	51,2	3,1
Odprtost do delodajalcev	24,4	1,2	24,4	1,5
Odprtost do soc. okolja	24,4	1,2	24,4	1,5
Promocija ciljev	51,4	5,1	38,8	3,9
MOTIVACIJA	34,1	17,1	34,1	17,1

Slika 6: Pregled poprečnih uteži kriterijev v modelu

S slike 6 je npr. razvidno, da smo objektivnim in subjektivnim kriterijem dodeli enakovreden vpliv. Znotraj subjektivnih kriterijev (gledano lokalno) ima kultura šole in klima najvišjo utež (46), šola in okolje 19,9 in motivacija 34,1. Če iste kriterije opazujemo globalno (glede na kakovost šole), ima kriterij kultura šole in klima utež 23, šola in okolje 9,9 in motivacija 17,1.

Testiranje modela

Model smo testirali z anketiranjem ravnateljev in učiteljev vzorčnih srednjih

⁷ Npr. če ima neki kriterij tristopenjsko, drugi pa petstopenjsko mersko lestvico, dxi normira uteži, kot da bi imela oba enakostopenjske merske lestvice.

šol; njihovo strokovno mnenje smo upoštevali pri definiranju ocenjevalnih pravil, predvsem pri določanju uteži posameznih kriterijev in upoštevanju vpliva participacije učencev v subjektivnih kriterijih. Ekspertni model smo preizkusili na podatkih, ki smo jih zbrali z anketiranjem učencev in učiteljev. Vzorčne šole smo izbrali glede na število učencev (velikost šole), število različnih izobraževalnih programov, vrsto izobraževalnih programov (gimnazija, tehniško in poklicno izobraževanje) in lokacijo (v urbanem oziroma podeželskem okolju). Za namen raziskave nismo potrebovali velikega vzorca šol, ampak čim več podatkov in informacij o posameznih dimenzijah kakovosti na vsaki šoli, in to z vidika različnih uporabnikov (ravnateljev, učiteljev in učencev). Pri obdelavi anketnih vprašalnikov smo za izračun osnovnih statistik, kot so aritmetična sredina, standardna napaka aritmetične sredine in standardni odklon, uporabili metodo »descriptives« v programu za statistične metode SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Ocenjevanje šol

Z anketami pridobljene in statistično obdelane ocene za posamezne kriterije smo uporabili za ocenjevanje šol v dexiju. Slika 7 prikazuje rezultat ocenjevanja za štiri šole. Šoli, označeni kot Š31 in Š41, imata enako končno oceno, pa vendarle ne moremo sklepati, da sta enako kakovostni. Razlikujeta se v ocenah mnogih kriterijev, zato je potrebna poglobljena interpretacija ocenjevanja.

Ocene šol lahko analiziramo z različnih vidikov, in sicer:

- glede na ocene objektivnih in subjektivnih kriterijev kakovosti,
- glede na vpliv participacije učencev, torej glede na tiste subjektivne kriterije kakovosti, za katere smo z anketo ugotovili, da lahko učenci pomembno vplivajo na njihovo oceno (kjer so anketiranci določili vpliv učencev v povprečju več kot 2,15 od maksimalne ocene 3). To so: organizacija in vodenje oddelka (oziroma podrejena kriterija soustvarjanje kurikula in izkušnje v kurikulu), kultura odnosov in navad in sodelovanje šole z okoljem.

Analizo ocenjevanja bomo interpretirali na primeru ene od ocenjenih šol, ki smo jo označili kot Š11.

Šola Š11 ima »ustrezne« objektivne in »sprejemljive« subjektivne kriterije, zato je glede na ocenjevalna pravila v modelu (vpliv objektivnih in subjektivnih kriterijev na kakovost šole je enakovreden) kakovost ocenjena kot »ustrezna« (graf 1).

Z vidika participacije učencev je smiselna nadaljnja analiza subjektivnih dejavnikov kakovosti. Z anketiranjem ravnateljev in učiteljev na vzorčnih šolah smo ugotovili, da je vpliv participacije učencev lahko največji pri naslednjih subjektivnih kriterijih kakovosti: organizaciji in vodenju oddelka, kulturi odnosov in navad, sodelovanju šole z okoljem, motivaciji in organizaciji ter vodenju šole (glej globalne normirane uteži v dexijevem modelu, slika 6). Med temi kriteriji ima šola Š11 najslabše ocenjeno organizacijo in vodenje oddelka (manj ustrezno), kultura odnosov in navad ter sodelovanje šole z okoljem sta ocenjena s srednjo oceno (sprejemljivo), motivacija pa je ocenjena z drugo najvišjo oceno (glej graf 2). V nadaljevanju bomo poskušali pokazati, kje lahko šola Š11 naredi hitre

Rezultati vrednotenja

Kriterij	Š11	Š21	Š31	Š41
KAKOVOST ŠOLE	ustrezna	<i>zelo ustrezna</i>	sprejemljiva	sprejemljiva
Objektivni kriteriji	ustrezni	<i>zelo ustrezni</i>	ustrezni	sprejemljivi
Rezultati učencev	dobri	<i>zelo dobri</i>	<i>zelo dobri</i>	povprečni
Učna vsebina	ustrezna	ustrezna	manj ustrezna	manj ustrezna
Viri in oprema	ustrezni	<i>zelo ustrezna</i>	ustrezni	ustrezni
Subjektivni kriteriji in kultura	sprejemljivi	ustrezni	manj ustrezni	sprejemljivi
KULTURA ŠOLE IN KLIMA	sprejemljiva	ustrezna	manj ustrezna	sprejemljiva
Organizacija in vodenje	ustrezno	ustrezno	manj ustrezno	sprejemljivo
Kultura vodenja šole	ustrezna	<i>zelo ustrezna</i>	manj ustrezna	sprejemljiva
Profesionalnost	ustrezna	<i>zelo ustrezna</i>	manj ustrezna	ustrezna
Timi in učenje	ne	izjemoma	ne	ne
Soodločanje	ustrezno	<i>zelo ustrezno</i>	manj ustrezno	sprejemljivo
Kultura vodenja ljudi	<i>zelo ustrezna</i>	ustrezna	manj ustrezna	sprejemljiva
Demokracija	<i>zelo visoka</i>	visoka	srednja	srednja
Avtonomija	ustrezna	ustrezna	manj ustrezna	sprejemljiva
Organizacija in vodenje oddelka	manj ustrezno	ustrezno	sprejemljivo	sprejemljivo
Soustvarjanje kurikula	manj ustrezno	ustrezno	sprejemljivo	sprejemljivo
Priložnosti	sprejemljive	ustrezne	sprejemljive	ustrezne
Izraba priložnosti	manj ustrezna	ustrezna	sprejemljiva	sprejemljiva
Izkušnje v kurikulu	sprejemljive	ustrezne	sprejemljive	sprejemljive
Dodana vrednost	sprejemljiva	ustrezna	sprejemljiva	sprejemljiva
Drža do reda	ustrezna	ustrezna	sprejemljiva	sprejemljiva
Odnos do vrednot	sprejemljiv	sprejemljiv	sprejemljiv	sprejemljiv
Kultura odnosov in navad	sprejemljiva	sprejemljiva	manj ustrezna	manj ustrezna
Medosebni odnosi	dobri	manj ustrezni	manj ustrezni	neustrezni
Kolegialnost	izjemoma	ni prisotna	ni prisotna	ni prisotna
Zaupanje	srednje	srednje	srednje	majhno
Pravičnost	majhna	srednja	majhna	majhna
Skrb	nekaj	nekaj	nekaj	nekaj
Navade, običaji	sprejemljiva	sprejemljiva	manj ustrezna	ustrezna
Navade	sprejemljive	ustrezne	sprejemljive	ustrezne
Trendi okolja	malo	nekaj	malo	nekaj
Druženje	nekaj	malo	malo	nekaj
Klima	sprejemljiva	sprejemljiva	sprejemljiva	sprejemljiva
ŠOLA IN OKOLJE	sprejemljivo	sprejemljivo	sprejemljivo	ustrezno
Odprtost šole	ustrezna	sprejemljiva	sprejemljiva	ustrezna
Odprtost do staršev	<i>zelo dobro</i>	dobro	dobro	<i>zelo dobro</i>
Odprtost do delodajalcev	dobro	dobro	dobro	dobro
Odprtost do soc. okolja	dobra	<i>zelo dobra</i>	dobra	dobra
Promocija ciljev	nekaj	nekaj	<i>veliko</i>	<i>veliko</i>
MOTIVACIJA	visoka	visoka	srednja	visoka

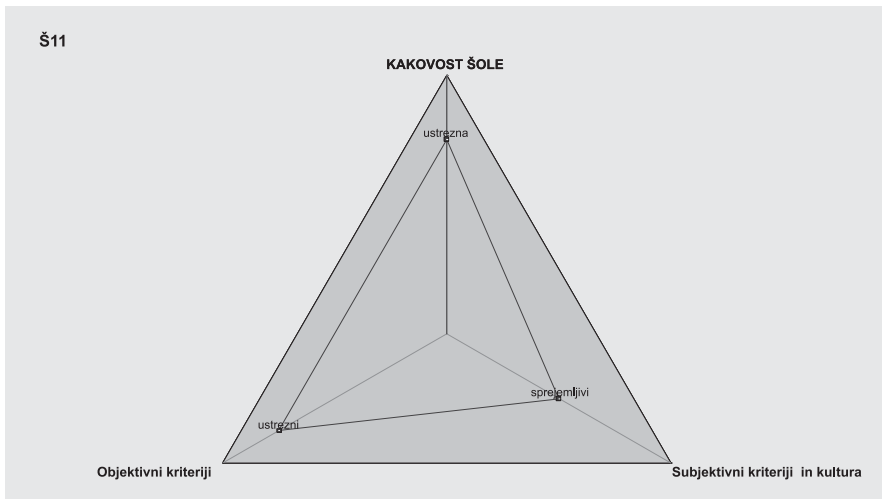
Slika 7: Rezultati ocenjevanja šol v dexu

spremembe za večjo kakovost in kakšni so učinki izboljšanja ocen opazovanih subjektivnih kriterijev na kakovost šole.

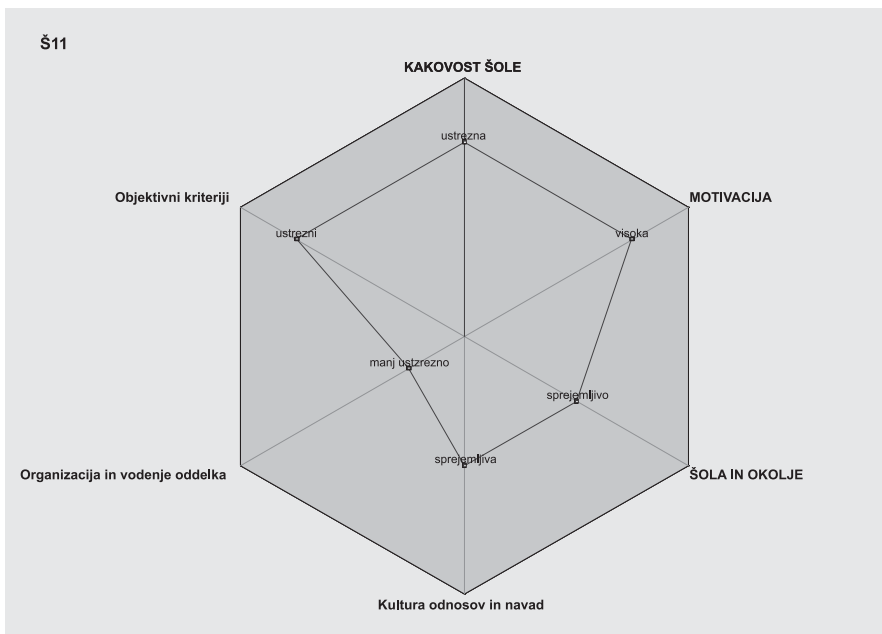
Učinek participacije učencev

Kaj naj šole storijo, da bi dosegle višjo kakovost? Kaj lahko naredijo učenci?

Objektivne pogoje je težko izboljšati v kratkem času, saj je to povezano z investicijami v šolske prostore in opremo, z zakonodajo (predpisani kurikul) in zaposlovanjem učiteljev. Tudi motivacija učiteljev in učencev se ne razvije od danes na jutri oziroma ne moremo pričakovati, da jo lahko v kratkem času bistveno izboljšamo. Šola lahko naredi hitre spremembe v smeri kakovosti na



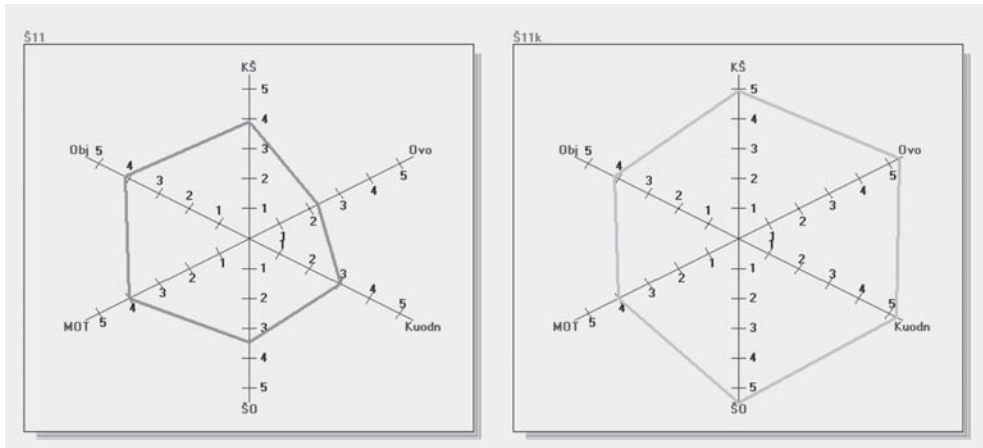
Graf 1: Ocena kakovosti šole Š11 glede na objektivne in subjektivne kriterije



Graf 2: Kakovost šole Š11 in ocene izbranih kriterijev

tistih področjih, kjer je avtonomna in kjer je pomembno sodelovanje ljudi (participacija učiteljev in učencev): npr. v organizaciji in vodenju oddelka, kulturi odnosov in navad in sodelovanju šole z okoljem. S pomočjo t. i. »kaj-če« analize v programu Vredana (Šet et al. 2001) bomo poskušali dokazati, da je mogoče z izboljšanjem ocen navedenih kriterijev izboljšati kakovost šole.

Opazovani šoli smo spremenili ocene kriterijev organizacije in vodenja oddelka, kulture odnosov in navad ter sodelovanja šole z okoljem tako, da smo vse podrejene kriterije ocenili z maksimalno mogočo oceno. Ker je vpliv participacije učencev v teh kriterijih pomemben, smo hkrati ugotavljali učinke participacije učencev na kakovost šole. Oceni objektivnih kriterijev in motivacije sta ostali konstantni. Poskušali smo ugotoviti, kaj se zgodi z oceno kakovosti, če izboljšamo ocene navedenih kriterijev (povečamo participacijo učencev, graf 3).



Graf 3: Dejanska in korigirana ocena kakovosti šole Š11

Legenda: KŠ = kakovost šole, Obj = objektivni kriteriji, MOT = motivacija, ŠO = šola in okolje, Kuodn = kultura odnosov in navad, Ovo = organizacija in vodenje oddelka

Na levi strani grafa 3 je prikazano resnično stanje kakovosti šole Š11, na desni pa učinek popravljenih ocen treh izbranih subjektivnih kriterijev. Šola Š11 ima manj ustrezno organizacijo in vodenje oddelka, sprejemljivo kulturo odnosov in navad ter sprejemljivo sodelovanje šole z okoljem. Potem ko smo popravili ocene tem kriterijem (»zvišali« participacijo učencev) na maksimalno mogočo vrednost, se je kakovost šole ob nespremenjeni motivaciji in objektivnih kriterijih zvišala z ocene »ustrezna« na oceno »zelo ustrezna«.

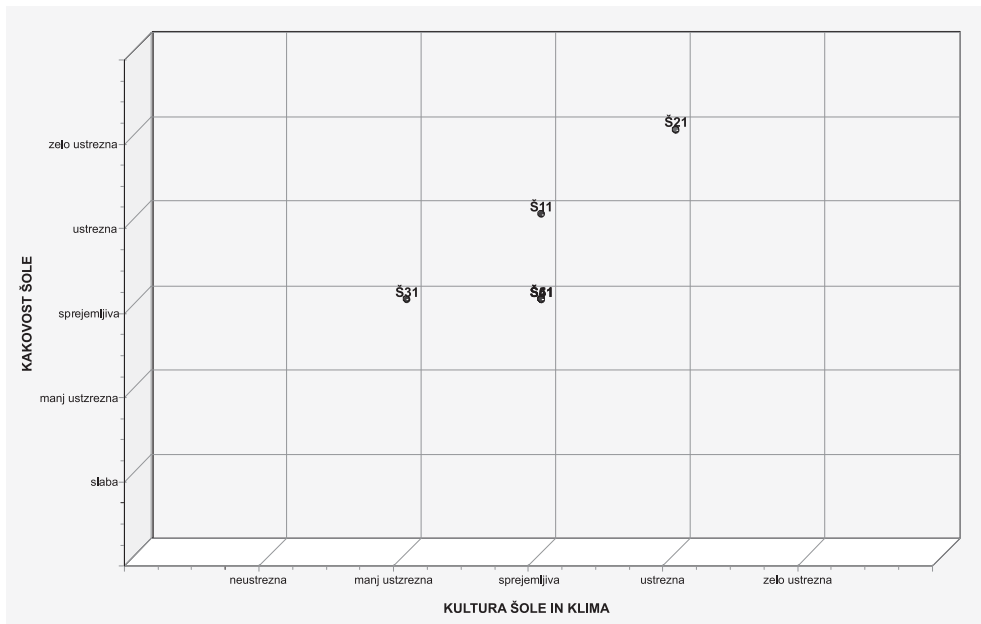
Nekaterim kriterijem je bilo treba oceno zvišati za dve stopnji in več, npr. izraba priložnosti učencev v oddelku; na teh področjih bi morala šola narediti večje spremembe. Te so lahko: ponuditi učencem več priložnosti za soustvarjanje kurikula in učence spodbuditi, da bodo te priložnosti tudi izkoristili; ponuditi več izbirnosti v izobraževalni vsebini in možnosti pridobivanja dodatnega znanja in spretnosti; vzpostaviti pravične odnose ipd.

Če bi šola Š11 sledila kazalnikom simulacije, lahko z veliko verjetnostjo predvidevamo, da bi se zvišala tudi motivacija, kar bi dodatno vplivalo na večjo kakovost šole.

Kultura šole in klima ter kakovost šole

Kultura šole in klima je kriterij, ki povezuje večino subjektivnih kriterijev kakovosti, v modelu Dexi pa ima visoko normirano globalno utež (23). Sklepamo lahko, da obstaja korelacija med tem kriterijem in kakovostjo šole, predvsem pa velika možnost, da učenci pomembno prispevajo h kulturi šole in klimi (in s tem posredno h kakovosti šole).

Iz ocen opazovanega vzorca šol (slika 7) je razvidno, da ima najbolje ocenjena šola Š21 tudi najboljšo oceno za kriterij kultura šole in klima (glej graf 4) ter da ima najslabša šola Š31 hkrati tudi najslabšo oceno tega kriterija. Kultura šole in klima pri drugih šolah sta ocenjeni s srednjo vrednostjo. Predvidevamo, da bi npr. šola Š11 z izboljšanjem kulture šole in klime v matriki »kultura in klima« : »kakovost šole« (graf 4) lahko dosegla položaj »ustrezna : zelo ustrezna«. Podobno lahko sklepamo tudi za druge šole. To je lahko priporočilo ravnateljem, da je vredno načrtovati spremembe v kulturi šole in tako zvišati kakovost.



Graf 4: Odvisnost med kakovostjo šole ter kulturo šole in klimo

Razprava o rezultatih ocenjevanja šol

Interpretacija rezultatov ocenjevanja kakovosti izbranega vzorca šol v modelu Dexi vodi k naslednjim ugotovitvam:

- Dobri objektivni pogoji za delo lahko dajejo možnost za razvijanje dobrih subjektivnih pogojev. Od kakovosti organizacije in vodenja šole je odvisno, kako bo šola izkoristila te možnosti (priložnosti).

- Majhnost šole je lahko priložnost za ustvarjanje dobrih subjektivnih pogojev kakovosti, vendar ni mogoče trditi, da je velika šola manj kakovostna oziroma majhna šola boljša.
- Ljudje v šolah (iz vzorca) so v poprečju motivirani za delo, vendar si zastavljajo prenizke (premalo ambiciozne) cilje.
- Participacija učencev je pomemben gradnik kakovosti šole. Šole z dobro organizacijo in vodenjem oddelka, visoko kulturo odnosov in navad ter dobrim sodelovanjem z okoljem (oziroma z dobro razvitimi oblikami tistega dela, kjer imajo učenci največ možnosti za sodelovanje) dosegajo višjo kakovost.

Koristi in pomanjkljivosti ter uporabnost modela ocenjevanja

Podrobna analiza ocenjevanja kakovosti izbranih šol je pokazala, da je ekspertni model Dexi lahko relevanten pripomoček za ocenjevanje kakovosti šole z vidika participacije učencev. Model vsebuje kriterije, ki merijo subjektivne dejavnike kakovosti, kjer ima participacija učencev največjo moč. Kriterije in ocenjevalna pravila smo verificirali v strokovni javnosti (z anketiranjem ravnateljev in učiteljev).

S kombinacijo modela Dexi in poglobljeno »kaj-če« analizo (simulacijo ocenjevanja) v programu Vredana je mogoče ugotoviti učinke participacije učencev na kakovost in sklepati na načine, kako učence dejavneje vključevati v šolsko delo. Uporaba obeh programskih orodij, Dexija in Vredane, je preprosta in uporabniku prijazna, zato bi ju lahko uporabili v praksi kot pripomoček pri evalvaciji. Model je mogoče enostavno dopolnjevati in spreminjati, tako da bi ga lahko vsaka šola prilagodila svojim željam, potrebam in specifičnemu pogledu na kakovost.

Večji problem kot uporaba modela je zbiranje in priprava podatkov, ki bi bili podlaga za ocenjevanje v modelu. Šole obravnavajo kakovost zelo različno in zbirajo zelo različne podatke. Tudi na ravni države ni enotne metodologije o vodenju podatkov, iz katerih bi lahko preprosto in pregledno ocenjevali kakovost. Za učinkovito uporabo predstavljene metode in tehnike za merjenje kakovosti šol bi bilo treba najprej vzpostaviti sistem zbiranja in vodenja podatkov in informacij o šolah in šolskem delu.

Model za ocenjevanje kakovosti smo oblikovali in predstavili na primeru srednjih šol. Menimo, da ga je mogoče preprosto »prenesti« tako v osnovne kot višje in visoke šole. Vsaka vrsta šol ima sicer svoje načine in vzvode razvijanja participacije učencev, a bi verjetno ugotovili, da se le-ta pojavlja v podobnih subjektivnih dejavnikih kakovosti in podobno učinkuje na kakovost šole.

Uporabnost ekspertnega modela kot tudi metodologije je lahko zelo široka:

- za interno evalvacijo (spremljanje, preverjanje kakovosti),
- za eksterno evalvacijo (primerjavo na sistemski ravni, npr. kakovost srednjega šolstva v Sloveniji),
- na vseh ravneh izobraževanja: osnovno, srednje, višje in visoko šolstvo,

- za merjenje subjektivnih kriterijev kakovosti (šola po meri učenca), ki se lahko izkaže kot konkurenčna prednost za šolo,
- za obravnavanje kakovosti šole kot pogoja za finančne stimulacije in bonitete.
- Koristnost predstavljene metode ocenjevanja kakovosti šol je široka, zato menimo, da je vredno razmisliti o možnostih njene uporabe v strokovni praksi.

Sklep

Vsepovsod v svetu si družbe zelo prizadevajo za izboljšanje kakovosti šolskega dela, saj se zavedajo, da so izobraženi mladi državljani njihov dragoceni kapital. Nekatere družbe so pripravljene vložiti ogromno sredstev in truda, npr. Švedska in Združene države Amerike, druge uspevajo ob minimalnih vložkih, ker jim to omogočajo privzgojene nacionalne norme, npr. na Japonskem.

Vsaj tako zahtevno delo, kot je gradnja kakovostnega nacionalnega šolskega sistema, je ugotoviti, kaj je pravzaprav kakovost v šoli. Iz teoretičnih raziskav lahko povzamemo, da je kakovostna tista šola, ki zna učence motivirati, da z aktivno participacijo v vzgojno-izobraževalnem delu dosegajo dobre učne rezultate ter osvojijo spretnosti in vrednote, potrebne za življenje. Kakovost je tudi kultura vodenja šole in ljudi, ki daje možnosti za razvijanje drugih dimenzij kakovosti v šoli, še posebno tistih, ki so povezane s participacijo učencev in motivacijo, kot npr.: organizacija in vodenje oddelka, kultura odnosov in navad, sodelovanje šole z okoljem.

Da bi dosegli želeno kakovost v šoli, je treba zagotoviti tako objektivne kot subjektivne pogoje kakovosti. Objektivni pogoji zagotavljajo formalno delovanje šole, niso pa zadosten pogoj za »dobro« šolo. Enako pomembni za kakovost šole so namreč subjektivni pogoji, ki jih ustvarijo ljudje v šoli v obliki kulture šole in klime. To je način, kako šola »diha« in deluje.

Učenci imajo pri tem pomembno vlogo, saj so številčno v večini. Njihovo vključevanje v šolsko delo omogoča normativna ureditev šolskega sistema (formalna participacija), ki je pogoj za razvoj vseh drugih razsežnosti neformalne participacije učencev. Koliko učenci v resnici sodelujejo pri soustvarjanju kurikula, je odvisno od specifičnih pogojev v šoli, predvsem stopnje subjektivnih dejavnikov kakovosti, kot so npr.: demokracija, avtonomija, timsko delo, varno in spodbudno delovno okolje ipd. Stopnja participacije učencev na šolskem, oddelčnem in medosebnem nivoju neposredno vpliva na kakovost šolskega dela, kar smo dokazali v postopku merjenja učinkov participacije. Na teh področjih je mogoče narediti hitre spremembe, ki neposredno učinkujejo na zvišanje kakovosti šole.

Pomembno je tudi, da znamo takšno kakovost izmeriti. Predlagani ekspertni model v dexiju vsebuje kriterije, s katerimi je mogoče ocenjevati kakovost šolskega dela z vidika participacije učencev. Predstavili smo tudi metodo, kako načrtovati spremembe in spremljati učinke sprememb na kakovost.

Literatura

- Adelman, L. (1992). *Evaluating decision support and expert systems*. New York: John Wiley.
- Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Aspin, D. N., Chapman, J. D., With, W., Vernon, R. (1994). *Quality Schooling; a Pragmatic Approach to Some Current Problems, Topics and Issues*. British Library Cataloguing – in – Publicitation Data. ISBN 0-304-32751-4.
- Benkovič, J., Bohanec, M., Rajkovič, V., Vrtačnik, M. (1998). Knowledge-based evaluation of higher education institutions, Preprints of the 6th IFAC-Symposium »Automated systems based on human skill«, Kranjska Gora, 1997, Pergamon Press 1998, str. 157–160.
- Caldwell, B. J. (2005). *Essentials in the new image of the self-managing school*. Annual Conference of the National College for School Leadership, Birmingham.
- Cunningham, C. (2002). *Engaging the Community To Support Student Achievement*. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR., <http://ericdigests.org/2003-1/student.htm>, 30. 3. 04.
- Davies, B., Ellison, L. (1997). *School Leadership for the 21st Century: a competency and knowlwdge approach*. Clys Ltd., London.
- Devjak, T. (2003). *Vpliv vzgojnih prizadevanj šole na osebna stališča učencev in učiteljev o predmetu etika in družba (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Giancola, J. M., Hutchison, J. K. (2005). *Transforming the culture of school leadership: Humanizing our practice*. California: Corwin Press, A Sage Publication Company.
- Glasser, W. (1998). *Dobra šola, Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Jereb, E., Bohanec, M., Rajkovič, V. (2003). *Dexi: računalniški program za večparametrsko odločanje: uporabniški priročnik*. Kranja: Moderna organizacija.
- Kovač, T. (2000). *Odločitveni model za ocenjevanje kakovosti učno-vzgojnega procesa v izobraževanju odraslih (magistrsko delo)*. Kranj.
- Morrison, K., (1998): *Management Theories for Education Change*. London: Paul Chapman Publishing.
- Muha, S., Rajkovič, V., Florjančič, J. (1999). *Kakovost šole v luči informacijske pismenosti. Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi, Organizacija, letn. 32, št. 8/9, str. 440–444.*
- Pivec, M., Rajkovič, V. (1998). *Uporaba ekspertnih lupin v pedagoškem procesu. Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi, Organizacija, letn. 31, št. 9, str. 528–532.*
- Pluško, A. et al. (2003). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rajkovič, V. (1999). *Večkriterijsko modeliranje in kakovost kompleksnih sistemov zdravstva in šolstva. Civilna družba v Sloveniji in Evropi, str. 300–307.*
- Rajkovič, V., Bohanec, M. (1991). *Decision support by knowledge explanation, Environments for supporting decision processes, North-Holland, str. 47–57.*
- Resman, M. (2000). *Šola in šolska skupnost kot dejavnika vzgoje. Sodobna pedagogika, št. 5, str. 122–141.*

- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 80–96.
- Šet, A., Bohanec, M., Krisper, M. (2001). VREDANA: program za vrednotenje in analizo variant v večparametrskem odločanju, <http://www.lopes1.fov.uni-mb/DEXi/VREDANA>, oktober 2001.
- Wintersteiner, W. (2003). Postmoderna, pluralizem in pedagogika – kulturno izobraževanje v časih globalizacije. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 22–38.

KOVAČ, Tatjana, RESMAN Metod, Ph.D., RAJKOVIČ, Vladislav, Ph.D.

CRITERIA FOR ASSESING THE QUALITY OF SCHOOL ON THE BASIS OF THE EXPERIMENTAL MODEL – THE POWER OF STUDENTS’ PARTICIPATION

Abstract: The quality of a secondary high school is a frequent topic of discussions of professionals and public. Speaking about bad and good schools, we do not say why certain schools are bad and the others good. A lot of efforts and means have been put in the renovation of primary school system and the process has not been finished, yet. More efforts will probably be necessary in the field of high school education where we have perceived many problems, such as: considerable decline, bad attendance at school, bad students’ and teachers’ motivation for school work. The concern for quality is awakening also in the field of higher and university school system, which indicates that professionals do care about future Slovenian citizens’ knowledge and abilities.

Everybody included into school work contributes to the quality of school work: school management, teachers, students, parents, employers, local community and legislation. We would like to pay special attention to the students’ participation as a part of school culture which makes schools different. Different stages of students’ participation establish different ways of students’ identification with school goals, developing a different stage of students’ motivation for work and influencing the quality of school work. This influence can be measured by means of computer technology, and on the basis of the results we can plan measures for better quality of school work.

Keywords: quality of school work, assessing quality, high school, students’ participation, school culture, planning changes at school.

Dr. Lea Kužnik

Teoretska izhodišča za načrtovanje sodobnega muzeja za otroke

Povzetek: V prispevku avtorica izpostavi ključne teoretske ugotovitve učenja 20. stoletja, ki so bile uporabljene pri dosedanjih zasnovah muzejev za otroke kot interaktivnih učnih okoljih, ter nekaj novejših spoznanj s področja teorij učenja in igre, ki jih v dosedanjih zasnovah muzejev za otroke po svetu še nismo zasledili. Avtorica vpelje dve dimenziji pedagoških in psiholoških spoznanj, ki lahko izboljšajo kakovost ponudbe muzejev za otroke. Pri tem izpostavi dimenzijo socialnega razvoja, ki otroka že v najzgodnejšem obdobju pojmuje kot kompetentno bitje tudi na področju navezovanja socialnih stikov. Prav socialna komponenta, ki jo izpostavlja npr. Vigotski, se v zadnjem času vse bolj poudarja in je ključni element spodbudnega učnega okolja. Druga je ideja doživljajske pedagogike, ki ključne osebnostne premike pripisuje otrokovemu intenzivnemu (spoznavnemu in čustvenemu) stiku z izkustveno situacijo.

Ključne besede: muzej za otroke, učenje otrok, interakcija, spodbudno učno okolje, doživljajska pedagogika.

UDK: 37.036

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Lea Kužnik, zasebna raziskovalka; e-naslov: lea.kuznik@gmail.com

Uvod

Muzeji za otroke nastajajo in se razvijajo že več kot sto let. Najdaljšo tradicijo imajo v Združenih državah Amerike, saj so prvega odprli že leta 1899 v Brooklynu. Do leta 1925 pa so odprli še tri, in sicer v Bostonu, Detroitu in Indianapolisu. V tistem času so bile popularne teorije Johna Deweya, ki je izpostavljal pomen osebne izkušnje pri učenju, ter se zavzemal za možnost eksperimentiranja pri učenju z različnimi predmeti. Na zgodnji razvoj muzejev za otroke so zelo vplivale tudi teorije Marie Montessori, ki je poudarjala pomen otrokove neodvisnosti pri izbiri dejavnosti in vlogo odraslih kot vodnikov.

Renesansa razvoja muzejev za otroke se je zgodila v poznih petdesetih letih dvajsetega stoletja, ko so bile sprejete razvojne teorije Jeana Piageta, ki je dokazoval, da je proces učenja rezultat neposredne interakcije z okoljem. Na podlagi tega so muzeji za otroke postavili svoje zbirke oz. replike predmetov na doseg otroških rok. V poznih šestdesetih letih 20. stoletja je nastal tudi prvi »hands on« center znanosti in tehnologije, Exploratorium v San Franciscu. Pravi razmah muzejev za otroke pa je bil v osemdesetih letih 20. stoletja z Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligenc.

Muzeji za otroke imajo v Združenih državah Amerike že več kot stoletno tradicijo, v Evropi pa jih imamo nekaj desetletij. V Sloveniji so prvi in do sedaj edini muzej za otroke, imenovan Hermanov brlog, odprli leta 1995 v Celju.

Muzej za otroke je izobraževalno, raziskovalno in ustvarjalno središče, ki predšolskim in osnovnošolskim otrokom omogoča dejavno preživljanje prostega časa, je prostor za druženje in spoznavanje. To je posebna oblika muzeja, ki je predvsem učni oziroma komunikacijski center. Muzej za otroke definiram kot center ali središče, kjer dediščino in sodobnost kultur in načinov življenja povezujejo izobraževalne, ustvarjalne in zabavne vsebine, ki tako oblikujejo naravo središča. Muzej za otroke rabi potrebam in interesom otrok, s tem da zagotavlja razstave in programe, ki spodbujajo radovednost in motivirajo otroke za učenje. Zanje je značilen »hands on« koncept delovanja, to pomeni, da otroci

ravnajo z razstavljenimi predmeti, jih vzamejo v roke, občutijo, raziščejo in z njimi eksperimentirajo. Učijo se z dejanji (»learning by doing«). Lahko se vživijo v različne vloge, postanejo arheologi, gasilci, poštarji, prodajalci, spoznajo, kako deluje fizikalni zakon, ali pa z vsemi čutili raziskujejo ambientalne postavitve.

Muzeji za otroke so navadno močno povezani z lokalno skupnostjo, njihove razstavne in programske strategije pa so prilagojene interesom, potrebam in načinu življenja lokalnega prebivalstva oziroma naravnemu in kulturnemu okolju, v katerem je muzej. Na primer muzeji v velikih mestih v svojih interaktivnih postavitvah prikazujejo kulturno raznolikost mesta, onesnaževanje in problematiko odpadkov, delovanje mestne kanalizacije, mestne tržnice, trgovine ..., v puščavi locirani muzej v Santa Feju daje prednost tematikam, kot so vodni viri, rastlinski in živalski svet. Bistvo vseh postavitev je reproducirano resnično okolje z avtentičnimi predmeti (blagajna, tehtnica, stetoskop ...). Praviloma so najuspešnejše razstave, ki vsebujejo motorične dejavnosti (otroci raziskujejo predmete s tem, da nanje ali vanje plezajo), multisenzorične razstave, razstave s peskom in vodo, igre vlog, sestavljanje in razstavljanje predmetov, skrivnosti zgodovine, lov za zakladom, razstave z veliko možnostmi eksperimentiranja, izdelovanja, preizkušanja ...).

Muzeji za otroke pomenijo interaktivna učna okolja, v katerih otrok v interakciji s predmeti, vrstniki, odraslimi in gradivom konstruira svoje znanje z udeležbo v različnih dejavnostih. Učenje v muzeju za otroke je predvsem socialen proces, kjer so v konstrukciji znanja posameznika še posebno pomembne socialne interakcije z vrstniki ali odraslimi, kar je izpostavil tudi Vigotski (glej Vigotski 1971). Pri osvajanju znanja so pomembna skupna prizadevanja in medsebojno sodelovanje, ki so usmerjeni k skupnemu cilju, to je napredovanju.

Literatura sodobne muzejske pedagogike (predvsem v Združenih državah Amerike) daje poudarek teoretskim idejam teoretikov učenja, kot so Dewey, Montessori, Piaget in Gardner. Pri tem pa ne omenja npr. teorije Vigotskega, ki izpostavi socialno komponento učenja, ter nekaterih novejših konceptov, kot je npr. ideja doživljajske pedagogike, ki so prav tako pomembni pri oblikovanju interaktivnih učnih okolij.

Razvoj teoretskih idej v muzejih za otroke

Izvirna teoretska ideja muzejev za otroke izhaja iz Deweyevega koncepta izkustvenega učenja (glej Dewey 1963), teorije aktivnega in neodvisnega učenja Marie Montessori, po kateri se otroci učijo z aktivno udeležbo v različnih dejavnostih (glej Montessori 1990), Kolbove teorije izkustvenega učenja, stalnega, cikličnega procesa, ki v neločljivo celoto povezuje neposredno izkušnjo, opazovanje, spoznavanje in ravnanje, ter spoznanj o pomenu igre v otrokovih procesih učenja (glej Kolb 1984).

V drugo generacijo teoretskih idej, ki so podprle razvoj muzejev za otroke, sodita Piagetova konstruktivistična teorija razvoja otrokove kognicije (glej Piaget 1990), ki je pomenila začetek »hands on« oz. interaktivnih razstav, ter

Gardnerjevo odkritje več relativno neodvisnih inteligenc, ki se pri posamezniku lahko razvijajo neenakomerno hitro, kar vpliva tudi na njegovo različno uspešno dojetje učnih situacij, glede na področje percepcije in kognitivne predelave učnih vsebin. Po Gardnerju (1993) je resnično pomembna sposobnost prisluhniti otrokovim interesom in talentom in ga usmeriti na področje, kjer bodo najboljše prišli do izraza in bo ob njihovem uresničevanju zadovoljen.

Do približno osemdesetih let 20. stoletja je razumevanje otrokovega spoznavnega in moralnega razvoja zaznamovala Piagetova teorija, po kateri otrok oblikuje svoja spoznanja o svetu prek dejavnega delovanja nanj (Piaget 1990, str. 54). Novejša spoznanja, ki temeljijo na kompleksnejših raziskovalnih tehnikah, pa kažejo, da se nekatere sposobnosti dojenčkov in malčkov razvijajo že veliko prej, kot je predvideval Piaget, pa tudi zanikajo Piagetovo trditev o otrokovi amoralnosti do šestega leta in dokazujejo, da lahko otroka že od drugega leta starosti obravnavamo kot moralno kompetentnega (Batistič Zorec 2003, str. 78). Raziskovalci so v kritikah Piagetove opredelitve egocentrizma posebej poudarili empatijo, otrokovo sposobnost, da razume čustva, misli, potrebe drugih ljudi od tretjega leta. Preseganje egocentrizma se kaže v razvoju čustvene in socialne empatije, razumevanju sebe in drugih in je pogoj za razvoj socialnih interakcij (Batistič Zorec 2003, str. 79). Prav socialna komponenta, ki jo izpostavlja npr. Vigotski, se v zadnjem času vse bolj poudarja in je ključna prvina spodbudnega učnega okolja.

Razcvet muzejev za otroke se je zgodil s Piagetovo teorijo konstrukcije znanja (glej Piaget 1990) in Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligenc (glej Gardner 1985). Piaget je dokazoval, da je učenje izid otrokove gradnje znanja v interakciji z okoljem. Na njegovi teoriji temelji večina interaktivnih razstav v muzejih za otroke. Pomen interaktivnih razstav je izpostavil tudi Gardner. Interaktivni muzeji so pomembna učna okolja zaradi bogastva raznolikosti interpretativnih tehnik, ki stimulirajo množstvo inteligenc. O muzejih za otroke govori kot o otroških igriščih za dušo, spomin, mišljenje ... (Gardner 1993, str. 102). To so prostori, kjer otroci najdejo, kar jih zanima, jih po svoje raziskujejo ter si o njih ustvarijo svoje mnenje. Bistvo Gardnerjeve teorije je, da različne inteligence dominirajo v različnih posameznikih in te se mogoče ne bodo razvile do konca v formalnem šolskem okolju, ki je omejeno s časom, pripomočki in učnim načrtom (Gardner 1985, str. 107). Otrok se z uporabo različnih inteligenc lahko marsičesa nauči, na kar bi morali biti še posebno pozorni učitelji in vzgojitelji kot tudi načrtovalci razstavnih strategij v muzejih za otroke. To pa pomeni poseben izziv.

Socialni konstruktivisti, kot je npr. Vigotski, izpostavljajo pomen učenja kot socialnega procesa, v katerem nastaja posameznikova osebnost in identiteta kot posledica kompleksnih socialnih interakcij otroka z življenjskim okoljem. Specifičnost razlage socialne interakcije v teoriji Vigotskega je v njegovi razlagi o primarni socializaciji dojenčka in človekove narave nasploh. Človekov potomec se ne more razviti v normalnega člana svoje vrste kot izoliran posameznik, ker vse, kar nastaja v otrokovem psihičnem razvoju, obstaja najprej v socialnem okolju, ki obkroža otroka. Socialna interakcija je pogoj za razvoj mentalnih funkcij (Marjanovič Umek 2001, str. 8).

Temeljna točka, v kateri se izpostavlja teorija Vigotskega, je pojmovna kategorija »območje bližnjega razvoja«. Gre za poseben teoretski konstrukt, ki se v zadnjih desetletjih intenzivno uporablja v različnih kontekstih sodobne razvojne psihologije. Območje je definirano kot razlika med otrokovo aktivnostjo, ko je ta prepuščeno sebi, in aktivnostjo istega otroka, ko je v sodelovanju z odraslim ali od sebe sposobnejšim vrstnikom. Najučinkovitejše za otrokov razvoj je, če je otrok izpostavljen učenju v območju bližnjega razvoja, ker je to polje, v katerem je socialna interakcija najučinkovitejša in ima največje učinke na posameznikov razvoj (Marjanovič Umek 2001, str. 9). V muzejih za otroke socialna interakcija poteka z vrstniki, drugimi otroki in odraslimi.

Pogoj za uspešne socialne interakcije je empatija, vživetje v položaj drugega. Otroku omogoči prepoznavanje njegovih potreb in želja ter razumevanje njega samega. Hoffman pravi, da se sposobnost empatije razvije že v prvih dveh letih življenja (Hoffman 2000, str. 44). Empatija je sposobnost razumevanja čustev drugih in odzivanje nanje s komplementarnimi čustvi. Empatija predstavlja enega izmed elementov čustvene inteligence, ki se kažejo v vedenju emocionalno inteligentnega posameznika. Čustvena inteligenca je po Golemanu sposobnost posameznika, da prepozna, izrazi, obvlada čustva ter se po njih povezuje z drugimi ljudmi (Goleman 1997, str. 51).

Nekatere definicije empatije so bolj kognitivno orientirane in z empatijo označujejo predvsem posameznikovo zmožnost, da se vživi v položaj drugega in predvidi, kaj bo drugi v tej situaciji storil. Afektivno-emocionalno orientirane definicije pa poudarjajo predvsem opazovalčev emocionalni odziv, ki ne pomeni razumevanja čustvenega doživljanja, torej kognitivno dojetje, temveč se osredotočijo predvsem na opazovalčevo psihično stanje. Sodobni avtorji (npr. Hoffman) združujejo emocionalne in kognitivne komponente empatije.

Čustva vplivajo na vsa življenjska področja: zdravje, učenje, vedenje in na medosebne odnose. Otroci, ki so čustveno spretni oz. znajo pravilno ravnati s svojimi čustvi in prepoznavajo čustva drugih ter se nanje ustrezno odzivajo, imajo prednost na vseh področjih življenja, v odnosih z družino in vrstniki, v šoli, pri športu ... Otroci, ki ne znajo prepoznati in izraziti čustev, doživljajo frustracije. Pridobivanje temeljev čustvene inteligence otrok se začne v družini. S čustvi, ki so duševni procesi, doživljamo poseben odnos do pojavov in predmetov, ki nas obkrožajo. Čustvena inteligenca po Golemanu pomeni posebno socialno spretnost, ki se razvija vse življenje in je temelj medsebojnega sodelovanja. Čustvena inteligentnost zajema različne sposobnosti: poznavanje svojih čustev in njihovo obvladovanje (zavedanje samega sebe), spodbujanje sebe, prepoznavanje čustev drugih – empatija, spretnost ustvarjanja, uravnavanja in ohranjanja medosebnih odnosov. Stopnja njihove razvitosti določa višino čustvene inteligence (Goleman 1997, str. 112). V okolju za aktivno učenje vsak otrok najde nekaj, kar ga privlači oz. pritegne njegovo pozornost. Radovednost je ena izmed prvin osvajanja novih otrokovih spoznanj in je povezana s čustveno inteligenco. Druge prvine so še: zaupanje, vztrajnost, nadziranje sebe, povezanost, sposobnost razumevanja, sodelovanje (Goleman 1997, str. 115). Ustvariti je treba tako učno okolje, da otroka »zgrabi«, prebudi čustva, spodbudi domišljijo,

prevrednotenje stališč in navad. Vsako močno čustvo je v temelju pobuda za delovanje, uravnavanje teh pobud pa je temelj čustvene inteligence.

Koncept simbolne igre v muzejih za otroke

Otroci se najhitreje učijo z različnimi vrstami iger. V muzejih za otroke je poudarek predvsem na funkcijski (kotički za dojenčke in malčke), konstrukcijski (npr. sestavljanje in razstavljanje predmetov), dojemalni (npr. poslušanje, opaževanje) in simbolni igri (npr. igra vlog).

Pomembna teoretska podlaga pri načrtovanju razstavnih strategij v muzejih za otroke je upoštevanje spoznanj novejših raziskav o simbolni igri, ki kažejo, da simbolno igro lahko opazimo že pri enoletnem otroku, v nasprotju s starejšimi predpostavkami (Piaget), da se simbolna igra v otrokovem razvoju pojavi šele konec drugega leta. Zgodnji razvoj simbolne igre poteka v smeri vse večjega odmika od stvarnosti proti simbolizmu, substituciji. Otrok simbolne sheme najprej usmerja nase (avtosimbolna igra), nato pa na druge osebe in predmete. Simbolna igra spodbuja spoznavni razvoj, saj otrok v njej pripisuje in preoblikuje pomen predmetom ali dejanjem, uri že pridobljene simbolne sheme in tako utrjuje sprva šibke predstave ter prenaša simbolni potencial v nove situacije. Ta vrsta igre omogoča razvoj od osredotočenosti nase k osredotočenosti na druge (otrok upošteva perspektivo drugega) ter od osredotočenosti na trenutno dogajanje k osredotočenosti na oddaljeno dogajanje. Simbolna igra omogoča tudi predelavo in razreševanje konfliktov, ki jih otrok doživlja v vsakdanjem življenju (Marjanovič Umek 2004, str. 279, 280).

Najvišji stopnji simbolne igre sta igra vlog in sociodramska igra, kot ju razlikuje avtorica Smilanska (1968, nav. po Marjanovič Umek in Kavčič 2001, str. 34, 35). V igri vlog otrok prevzame določeno vlogo in se pretvarja, da je nekdo drug v interakciji z različnimi predmeti in gradivom. Ko pa takšna dejavnost vključuje sodelovanje vsaj dveh otrok in igra poteka na podlagi interakcij z igralci in predmeti, govorimo o sociodramski igri.

Simbolna oz. sociodramska igra je kontekst, v katerem, še posebno v obdobju zgodnjega otroštva, poteka najcelostnejša oblika skupinske interaktivne dejavnosti. Pri simbolni igri otrok gre za ustvarjanje konteksta, v katerem otroci med seboj komunicirajo, imajo možnost učenja nadzorovanja svojega vedenja in sprejemanja dogovorov, npr. s pogajanjem, razpravo. Pomembna je tudi zato, ker ponuja »varno« okolje, v katerem otroci vzpostavljajo zaupnost, intimnost. V simbolni igri otroci ustvarjajo različne situacije, v katerih izražajo čustva, vendar se jih učijo tudi nadzorovati, učijo se razlikovati nasilje od samozavesti, impulzivnost od podlosti, egocentrizem od sodelovanja (Marjanovič Umek in Kavčič 2001, str. 39, 40). Slovenske raziskave so pokazale, da sta celostnost in razvojna raven simbolne igre v zgodnjem otroštvu odvisni predvsem od teme igre (Marjanovič Umek in Zupančič 2001, str. 130). Na primer igralna tema »zdravniki« ponuja veliko možnosti za medsebojne interakcije in pretvarjanja v zvezi s predmeti ter za besedne interakcije.

Doživetje v muzejih za otroke

Za uspešen razvoj otrokove osebnosti je potrebno doživetje – emocionalna izmenjava, čutenje, ki nam v ustrezni situaciji omogoči, da se zavemo problema in delujemo v prid njegovi razrešitvi. Da pa se to zgodi, moramo oblikovati spodbudna okolja, zagotoviti raznovrstne izkušnje in doživetja, glede na interese vključenih otrok, ki ponujajo možnost izbire in v katerih se otrok znajde kot aktivni subjekt v interakciji z različnimi predmeti, materiali, vrstniki ... Otroku ponudimo vstop v neko razburljivo dejavnost, ki ga potegne v krog intenzivnega doživljanja in nekonvencionalnega navezovanja socialnih stikov. Primarni dejavnik doživljajske pedagogike je intenzivna situacija (glej Gogala 2005), v kateri otrok doživi vznemirljiv dogodek in stopa v odnose z drugimi otroki ali odraslimi ter tako krepí socialno kohezivnost in oblike svojega aktivnega sodelovanja, pri tem pa s svojimi interesi, potrebami, učnim stilom pripomore h konstrukciji okolja za aktivno učenje z dejanji oz. vključevanjem v različne dejavnosti in socialne odnose.

»Nekaj doživeti« v polnem pomenu besede ni isto kot »imeti doživljaj« o nečem. Po Gogali (2005) je treba doživljaj in doživetje razlikovati. Psihologija govori o doživljajih, ki jih imenujemo predstave, misli, čustva, stremljenja. Bogastvo doživljajev je neizmerno. Iz imena »doživetje« pa čutimo, da gre za globlje duševne akte, kot npr. globoko začudenje, doživetje lepega ali trpljenja. Izobrazba se nabira z doživljaji, vzgoja pa je sposobnost doživetja različnih kulturnih vrednot, ki raste in nastaja v naši duševnosti po doživetjih (glej Gogala 2005). Za Gogalo je doživetje tista psihološka podlaga, ki jo je v šestdesetih letih 20. stoletja Maslow označil s konceptom ključna izkušnja (peak experience). Ključne izkušnje so »izkušnje«, v katerih otrok dejavno sodeluje. Z njimi se otroci srečujejo v okoljih za aktivno učenje v različnih interakcijah z materiali, vrstniki in odraslimi. S ključnimi izkušnjami otroci s svojimi dejanji pridejo do spoznanj pri osmišljanju sveta. Lahko rečemo, da so ključne izkušnje trajne sodelovalne interakcije, v katerih otrok konstruira svoje znanje.

Vsako ima svoja, povsem osebna doživetja, ki so bila ali so tako močna, da jih ne bo mogel nikdar več izbrisati iz spomina. Ob najmanjšem povodu stopijo spet z vso silo v življenje in obremenijo ali sproščajo dušo (Gogala 2005, str. 50). Razlike med doživljajem in doživetjem so po Gogali tele:

- doživetje vedno močno zadene globino celotne osebe, doživljaj pa mogoče sploh ne prodre do osebnih plasti duševnosti;
- doživetje izvira iz žarišča naše duševnosti, zato ga doživljamo z vso pozornostjo in občutljivostjo. Doživljaji pa lahko izvirajo s periferije, kjer se zgodi marsikaj mimogrede in sploh ne pride v globino in do naše pozornosti;
- doživetja nam močnejše, jasnejše in neposrednejše pokažejo vrednost nečesa kot doživljaji;
- doživetja so trajna duševna last, doživljaji pa slej ali prej izzvene;
- doživetja nas duševno močno oblikujejo in preoblikujejo, preusmeriti nas morejo v povsem novo in drugo življenje (Gogala 2005, str. 51).

Čim bogatejše in dejavnejše je otrokovo sodelovanje v raznolikih dejavnostih, ki so zanj pomembne in omogočajo različna doživetja, tem širše socialne in kognitivne sposobnosti si bo pridobil. Predšolski otrok gradi svoje mišljenje, znanje, osebnost na podlagi konkretnih izkušenj z različnimi predmeti, ljudmi in prostori (Batistič Zorec 2003, str. 203).

Drugi dejavniki, ki vplivajo na učenje v muzejih za otroke

Teoretski koncept muzeja za otroke, ki temelji na nekaterih spoznanjih pedagoških in psiholoških teoretikov, je nekakšna opozicija tako imenovanemu tradicionalnemu šolskemu pristopu, ki pa ga vse bolj presegajo tudi šole. Muzej za otroke in šola se v marsičem razlikujeta, pa tudi dopolnjujeta.

Pri načrtovanju muzeja za otroke je pomembno upoštevanje interesov otrok oz. zanimanja za določeno tematiko. Interese otrok lahko ugotavljamo z raziskavo oz. različnimi tehnikami (npr. intervju, risanje). Z raziskavo lahko na primer ugotavljamo, kakšno je otroško pojmovanje in razumevanje določene tematike, predstave o svetu, življenju ... Te vrste raziskav občasno izvajajo v vseh muzejih za otroke.

V muzejih, namenjenim otrokom ali odraslim obiskovalcem, se vedno postavlja tudi vprašanje o tem, ali so se obiskovalci iz lastnih izkušenj kaj naučili ter kako. Relativno preprosto je opazovati obiskovalčevo vedenje, vendar težko sklepamo, kako bo to vplivalo na njegovo vedenje in razmišljanje v prihodnosti. Nekatero tuje raziskave so pokazale, da obiskovalci interaktivnih razstav uživajo v svoji izkušnji, obisk pa lahko spremeni njihov odnos do znanosti, narave ali drugih področij in da si izkušnjo zapomnijo še dolgo časa po obisku (Freedlander-Gibans in Kres-Beach 2003, str. 178). Težko pa je dokazati, da so se resnično nekaj naučili in ali so se znebili svojih napačnih predstav.

Kljub vsemu morajo biti postavitve in dejavnosti v muzejih za otroke tematsko aktualne, zanimive in zabavne ter zasnovane glede na interese in želje otrok. Najboljše je, da v učnem okolju potekajo tako gibalne, zaznavne, jezikovne kot tudi spoznavne in ustvarjalne dejavnosti. Interaktivno učno okolje vsebuje vse sestavine, ki so potrebne za aktivno učenje: veliko različnih materialov, eksperimentiranje oz. ravnanje s predmeti, možnost izbire, spodbujanje govora, interakcijo s starši in vrstniki ter dovolj časa za vse dejavnosti.

Pedagoški koncept oz. teoretska osnova muzeja za otroke omogoča:

- zagotovitev aktivnega učnega okolja, v katerem bodo otroci lahko konstruirali svoje znanje,
- upoštevanje interesov otrok, ki so izhodišče za izbiro tematskih sklopov (kar je poudarjal že Dewey),
- nepozabna doživetja,
- aktivno udeležbo otrok v procesu učenja,
- upoštevanje različnih učnih stilov,
- samostojno odkrivanje in raziskovanje,
- samostojno odločanje in izbiro,

- zagotovitev raznovrstnih in kakovostnih materialov v skladu z interesi otrok,
- zagotovitev ravnanja s konkretnimi predmeti,
- udeležbo v različnih dejavnostih,
- reševanje problemov,
- širjenje besedišča ob spoznavanju novih predmetov,
- pridobivanje novega znanja o nečem z izkušnjo,
- spodbujanje uporabe različnih inteligenc,
- krepitev samozavesti,
- zagotovitev socialnih stikov z drugimi otroki in starši.

Teoretiki učenja se strinjajo, da se otroci učinkoviteje učijo, če so dejavni udeleženci v procesu učenja, in ne pasivni opazovalci in prejemniki znanja. Naloga odraslega je ustvariti spodbudno učno okolje, ki pri otroku stimulira željo po učenju. Otroci naj bodo aktivni udeleženci učnega procesa, odrasli pa vodniki v procesu odkrivanja.

Za omogočanje aktivnega učenja otrok so pomembne tudi sestavine oz. organizacija učnega prostora, ko so: orientacija in povezanost s prostorom, vsebinska bližina, povezava z znanim, možnost različnih načinov učenja, razstavne tehnologije, čas ... Predmeti v muzejih za otroke so učna orodja, prek katerih otrok na različne načine pridobiva nova spoznanja. Ravnanje s predmeti je dovoljeno in zaželeno. Način njihove prezentacije je interaktiven in kontekstualen. Predmeti so lahko le sestavni del različnih aktivnosti. Učenje je kompleksen proces, ki izvira iz interakcije med otrokovim mišljenjem in njegovimi izkušnjami z zunanjim svetom. Otroci pridobivajo znanje o fizičnem in socialnem svetu, v katerem živijo, z interakcijo s predmeti in ljudmi. Otrok ni treba siliti k učenju, saj so zanj motivirani z željo, da bi si osmislili svet.

Učenje s predmeti je lažje, če vemo, kakšen stil zaznavanja najbolj ustreza otroku. Nekateri otroci so t. i. slušni tipi, ki se hitreje učijo in lažje razumejo, če jim beremo oziroma če slišijo razlago predmetov ter lažje sledijo verbalnim kot pisnim navodilom. Vizualni tipi imajo radi knjige z veliko slikami, najraje berejo sami, najbolj pa si zapomnijo informacije v obliki slik, grafov, zemljevidov, preglednic, kart, risb, ki jih tudi sami radi rišejo. Otroci s kinestetičnim zaznavnim stilom pa se najlažje učijo ob ravnanju s predmeti. Razstavne strategije morajo biti zasnovane tako, da poleg stimuliranja vseh čutil stimulirajo tudi uporabo različnih inteligenc, učnih stilov in strategij.

Fizična interakcija s svetom, npr. gradnja nečesa, sestavljanje, ravnanje s predmeti ali kakšno drugačno delovanje s »stvarmi«, ki nas obdajajo, zahteva od otroka ideje in prizadevanja oziroma aktivno razmišljanje. Miselno dejavnost lahko ali pa ne stimulira fizična dejavnost. Monotona ponavljajoča se fizična dejavnost ni posebno koristna za miselne spremembe, povezane z učenjem. Sodobna literatura poudarja in izpostavlja tako potrebo po »minds on« kot »hands on« angažmaju, sodelovanju pri otrokovih dejavnostih, kar nazorno ponazarja Kolbov krog izkustvenega učenja (glej Kolb 1984).

Sklepne misli

V zadnjih desetletjih so se tudi na praktični ravni pojavili novi (pre)vzgojni pristopi, ki pozitivni vzgojni učinek pripisujejo bolj čustveno-volitivni kot kognitivni dimenziji komunikacije. Eden takih konceptov je koncept doživljajske pedagogike oz. doživetja, ki pa je v sodobni muzejski pedagogiki še nepoznan. Muzeji za otroke lahko s svojimi različnimi razstavnimi strategijami omogočajo otrokom nepozabna in pristna doživetja, kot jih imenuje Gogala. Samo pristno doživetje je mogočen korak k življenjski preusmeritvi, ki je včasih zelo temeljita. Čim več soglasnih pristnih doživetij bo nekdo doživel, tem hitrejša bo celotna preusmeritev in z njo prilagoditev dosedanjega doživljanja novemu načinu življenja. Ideja, da se otrok najbolje uči s praktičnimi dejavnostmi, danes velja za splošno sprejet princip predšolske vzgoje, ki ga potrjujejo tako razvojnopsihološke teorije (npr. Piagetova) kot sodobni koncepti predšolske vzgoje. Narašča tudi zavedanje o vlogi kulture pri vzgoji otrok, zato je v zadnjih desetletjih postala aktualna teorija Vigotskega, ter spoznanje, da vzgoja in učenje potekata v interakciji otroka z različnimi dejavniki okolja, ki je blizu npr. stališču ekološke teoretske smeri (Batistič Zorec 2003, str. 249).

Tudi Deweyeva kompleksa teorija izkustvenega učenja ponuja vrsto konkretnih praktičnih izzivov za posodabljanje didaktične zasnove delovanja muzejev za otroke. Prav tako je za muzeje aktualna Gardnerjeva teorija o mnogoterih inteligencah, predvsem zaradi krepitev posameznih, zlasti tistih, ki veljajo v šoli za manj pomembne. Neformalna učna okolja lahko otrokom ponudijo različne intelektualne in senzorične dejavnosti oziroma »kristalizirane« izkušnje, kot jih imenuje Gardner. Pomembno je oblikovanje takega okolja, ki omogoča, da lahko otroci sami ali v interakciji z drugimi otroki ali starši konstruirajo znanje. Hkrati pa je proučevanje otrokove igre danes prišlo do mnogih novih spoznanj, še posebno o strukturi in pomenu simbolne igre, ki je v posameznih muzejskih postavitev prevladujoča oblika igre (npr. igra vlog).

Vse obravnavane teorije in pedagoški koncepti gledajo na otroka kot na dejavno bitje, ki konstruira svoje znanje, in verjamejo, da otroci vplivajo na svoj razvoj tako, da raziskujejo in deloma tudi sami oblikujejo svoje okolje. Otroci pridobivajo znanja o fizičnem in socialnem svetu v katerem živijo, z interakcijo s predmeti in ljudmi. V tem kontekstu lahko govorimo tudi o signifikantnem učenju, ki »zgrabi« osebo kot celoto, s tem da vpliva na preoblikovanje obstoječega znanja, izkušenj, občutkov, čustev in motivacije (Kroflič 2002, str 74). Otrok v interakciji z okoljem oblikuje svoj notranji psihični aparat, kar je bistvo teorije objektnih odnosov in pomeni, da se v otrokovem razvoju neločljivo prepletajo »zunanj« in »notranj« dejavniki, se pravi podedovane nagnonske težnje in vzgojni vplivi socialne okolice oziroma »natura« in »kultura« (glej Kroflič 1997).

Prevladujoča oblika učenja v muzejih za otroke je ravnanje in eksperimentiranje s predmeti. Pri tem se postavlja vprašanje o vzgoji spoštljivega odnosa otrok do muzejskih predmetov, ne samo v klasičnih muzejih, ampak tudi širše. Muzejskih predmetov se v klasičnih muzejih praviloma ni dovoljeno dotikati predvsem zaradi njihove edinstvenosti, starosti ali posebne vrednosti. Predme-

ti, razstavljeni v muzejih za otroke, pa so ali množični, ki se jih po potrebi zamenja ali pa replike, ko gre za starejše in vrednejše predmete.

Muzeji za otroke so prototip nove paradigme za oblikovanje učnih okolij. Z interaktivnimi programi in dejavnostmi pomagajo otrokom pri razvijanju sposobnosti, spretnosti, interesov in konjičkov. Njihov zaščitni znak je življenje. Zagotavljajo kakovostne izkušnje za otroke in vso družino. Življenjskost je glavna dimenzija, ki omogoča nepozabno doživetje.

Literatura

- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Caulton, T. (1998). *Hands – on Exhibitions. Managing Interactive Museums and Science Centres*. London and New York: Routledge.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Freedlander-Gibans, N. in Kres-Beach B. (ur.) (2003). *Bridges to Understanding Children's Museums*. Cleveland, Ohio: Mandel Center for Nonprofit Organizations, Case Western Reserve University.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind – The Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, a Division of Harper Collins, Publishers, Inc.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hein, G. E. in Alexander, M. (1998). *Museums Places of Learning*. Washington D.C.: American Association of Museums.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development*. USA: Cambridge.
- Hohmann, M. in Weikart, D. P. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning (Experience as The Source of Learning and Development)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (2000). *Sodobnost pedagoških konceptov prof. dr. Stanka Gogale*. V: *Sodobna pedagogika*, letn. 51, št. 5, str. 6–11.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Maher, M. (ur.) (1997). *Collective Vision: Starting and Sustaining a Children's Museum*. Washington, D. C.: Association of Children's Museums.
- Marjanovič Umek, L. in Kavčič, T. (2001). *Otroška igra*. V: *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 33–46.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2001). *Psihologija otroške igre. Od rojstva do*

- vstopa v šolo. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Montessori, M. (1990). *The Discovery of the Child*. New York: Ballantine Books.
- Piaget, J. (1977). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Piaget, J. in Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta*. Novi Sad: Dobra vest.
- Vigotski, L. S. (1971). Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu. V: *Predškolsko dete št. 4*, str. 365–375.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

KUŽNIK, Lea, Ph. D.

THEORETICAL ISSUES FOR PLANNING A MODERN CHILDREN'S MUSEUM

Abstract: In the article, the author exposes crucial theoretical conclusions of learning in the 20th century, employed up to now in the projects for children's museums as interactive learning environments. Besides, she presents some modern findings from the field of the theories of learning and games which have not been traced in the present plans of children's museums in the world, yet. She introduces two dimensions of pedagogical and psychological conclusions which can improve the quality of children's museums, exposing the dimension of social development, treating the child in his early childhood as a competent human being even in the field of making social contacts. The social component, exposed by e.g. Vigotski, has been more and more emphasized recently, being the essential element of a stimulating learning environment. The other dimension is the idea of the pedagogy of experience, which attributes crucial personal movements to the child's intensive (cognitive and emotional) contacts with experimental situation.

Keywords: children's museum, children's learning, interaction, stimulating school environment, pedagogy of experience.

Dr. Gašper Cankar

Standardiziranje ocen pri splošni maturi

Povzetek: Avtor izhaja iz članka Kališnika in Bucika (2001), ki sta predlagala nov model ocenjevanja pri splošni maturi. Predstavljene so raziskave in simulacije, ki so sledile pobudi iz članka in predstavljajo poskuse izboljšane modela ocenjevanja. Težave, pasti in zapleti posameznih različic novih načinov ocenjevanja so opisani in razlogi, zaradi katerih novi model ocenjevanja ni bil vpeljan v praksi, so povzeti v sklepu članka.

Ključne besede: splošna matura, ocenjevanje.

UDK: 371.26

Strokovni prispevek

Dr. Gašper Cankar, Državni izpitni center, Ljubljana; e-naslov: gasper.cankar@guest.arnes.si

Uvod

Vsake toliko časa se v krogih strokovnjakov, ki se ukvarjajo z maturo, pojavijo zamisli in težnje po standardiziranju ocen pri maturi. Pobude o standardiziranju ocenjevanja smo lahko spremljali predvsem pri splošni maturi, kjer so bile tudi intenzivno proučevane ter lahko na podlagi simulacij in preverjanj najdemo veliko poučnih primerov o pozitivnih in negativnih učinkih standardiziranja. Članek je izid serije izračunov in simulacij v okviru poskusa vpeljave novega modela ocenjevanja, ki je temeljil na članku Kališnika in Bucika (2001). Zaradi večje berljivosti so predstavljene le ugotovitve opravljenih raziskav, in ne obširne analize, na katerih temeljijo. Čeprav izhaja opravljeno delo iz nekaj let starega članka, pa so predstavljeni problemi še kako aktualni, saj se splošna matura v zadnjem času ni bistveno spreminjala.

Standardizacija ocen

Standardizacija se v širšem pomenu nanaša na poenotenje postopkov, procedur, načinov izvedbe. V ožjem pomenu predstavlja pretvorbo rezultatov ocenjevanja na enotno aritmetično sredino in standardni odklon, kar omogoča primerjavo med dosežki na različnih lestvicah (Bucik 1997; Nunnally in Bernstein 1994). Večina pobud za standardizacijo ocenjevanja omenja večjo pravičnost takih rezultatov za kandidate, prednost pa je tudi v neoporečnosti izračunavanja skupnih rezultatov kot vsote ali povprečja posameznih dosežkov. V omenjenem predlogu so omenjene vrednosti T , ki imajo aritmetično sredino 50 in standardni odklon 10 točk.

Sedanji način ocenjevanja pri splošni maturi

Maturitetni izpiti pri splošni maturi so sestavljeni iz enega ali več delov,

katerih točkovanje je med sabo popolnoma neodvisno. Določena so razmerja med posameznimi deli izpita in kandidatov končni rezultat se izračuna tako, da se točke v posameznih delih izpita skladno z obtežitvijo istega dela preračunajo in seštejejo. Po preračunu ima vsak izpit tako lahko največ 100 točk, ki jim pravimo tudi odstotne točke. Po sedanji praksi predmetne komisije za posamezni predmet nato strokovno določijo meje med ocenami 1–5 oziroma 1–8 pri materinščini in predmetih na višji ravni zahtevnosti. Tako dobi kandidat ocene oziroma točkovne ocene, ki so skupaj s seštevkom točkovnih ocen zapisane v spričevalu in predstavljajo njegov rezultat pri splošni maturi.

Predlog Bucika in Kališnika (2001)

Na tretjem strokovnem posvetu o maturi in v objavljenih člankih (Bucik, Kališnik 2001) se je pojavila pobuda o standardiziranju ocen pri splošni maturi. Kališnik in Bucik (2001) sta predstavila model, ki:

»/.../ naj bi odpravil nekatere dileme sedanje zasnove mature, denimo neprimerno upoštevanje enostranske nadarjenosti ob enakih pogojih za vse kandidate, neuravnoteženost predmetov glede zahtevnosti, samovoljno določeno razmerje med osnovno in višjo ravnijo, samovoljno določeno pogojno pozitivnost in strokovno sporno seštevovanje točk.«

Avtorja v članku predvidevata obvezno izbiro bodisi matematike bodisi angleščine na višji ravni zahtevnosti ter opravljanje vseh drugih predmetov na osnovni ravni zahtevnosti. Prav tako predvidevata normalizacijo in standardizacijo ocen s pretvorbo v lestvico T, ki naj bi omogočala tudi enostavno pretvorbo v lestvico petih šolskih ocen. Prag za pozitivno naj bi še vedno določila predmetna komisija, saj avtorja zagovarjata, da je pri zelo solidnem znanju kandidatov lahko delež negativnih kandidatov poljubno majhen. Za izračun skupnega uspeha pri maturi lahko vrednosti T za vseh pet predmetov povprečimo in po potrebi pretvorimo v lestvico šolskih ocen.

Po predlaganem modelu naj bi se odstotne točke kandidatov pri posameznem predmetu najprej normalizirale in nato standardizirale. Predmetna komisija bi še vedno opredeljevala prag pozitivnosti pri predmetu, vendar naj bi to postalo bolj izjema kot pravilo in meje med drugimi ocenami naj bi se določile samodejno po znanih statističnih kriterijih za vse predmete enako. Pri predmetih z zelo majhnim številom kandidatov bi lahko pretvorba v lestvico petih šolskih ocen potekala neposredno. Podrobnejše opise predlaganih postopkov lahko bralec prebere v izvirnem članku.

Avtorja v članku navajata številne prednosti novih postopkov, vendar ob poskusu implementacije nov model ni zaživel v praksi. Zakaj ne?

Prostovoljnost izbire višje ravni zahtevnosti

Ena od novosti, ki sta jo predlagala, pomeni zelo veliko spremembo v izvedbi splošne mature za kandidate. V sedanji izvedbi splošne mature lahko kandidat poleg materinščine, ki obstaja le na enotni (višji) ravni zahtevnosti, izbere še nič, enega ali največ dva predmeta na višji ravni zahtevnosti. Če je kandidat pri vseh predmetih kar najbolj uspešen, lahko sega njegov rezultat pri maturi glede na izbrano kombinacijo od 28 do 34. Avtorja ugotavljata, da imajo zaradi vpliva ravni prednost pogumnejši kandidati, ki se odločijo za višjo raven in lahko tako iztržijo več točk, to pa ni nujno posledica le večjega znanja. Prednost naj bi imeli kandidati, nadarjeni za tuje jezike, saj imajo le tuji jeziki med izbirnimi predmeti pri maturi tudi izpite na višji ravni zahtevnosti, ki kandidatu omogočajo, da dobi večje število točk. Zaradi omenjenih težav predlagata kompromisni model, v katerem kandidat izbere bodisi matematiko bodisi angleščino na višjem nivoju. Tako bi se za vse kandidate izenačilo največje število mogočih točk pri maturi.

Njun predlog ni zajemal najpreprostejše rešitve, namreč odprave dveh nivojev zahtevnosti izpitov. Razen zagotovil komisije, ki sestavlja izpite, namreč ni nobenega metodološkega postopka, s katerim bi zagotavljali določeno razmerje med osnovno in višjo ravnjo, zato je razlika med osnovno in višjo ravnjo med predmeti lahko zelo različna. Seveda bi to pomenilo zelo radikalen poseg v splošno maturo, ki v svojih posledicah presega uvajanje novosti v model ocenjevanja.

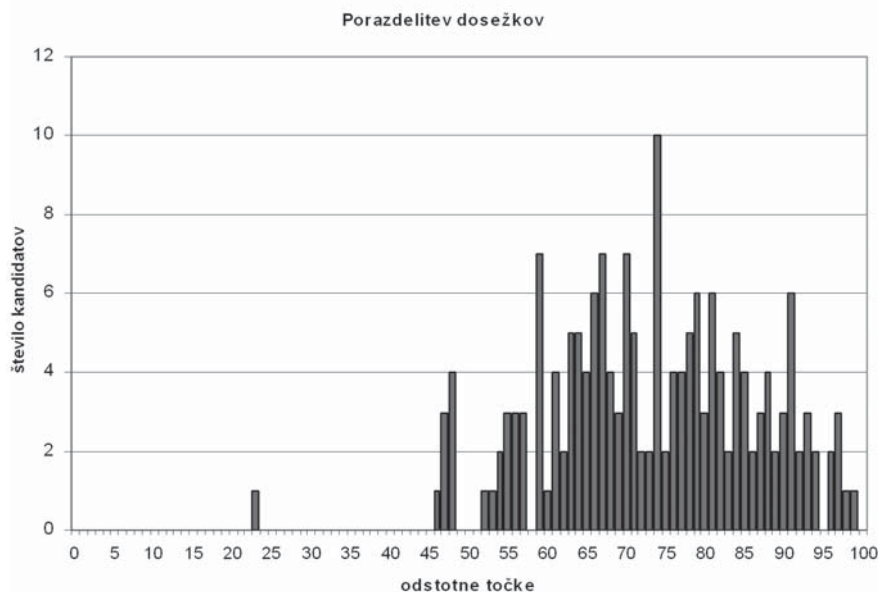
Čeprav nista zagovarjala tako radikalne rešitve, pa za obvezno izbiro zgolj enega predmeta na višji ravni zahtevnosti ni bilo posluha in v vseh simulacijah in poskusih vpeljave novega modela ocenjevanja pri maturi je bilo treba upoštevati prostovoljno izbiro dveh, enega ali nobenega predmeta na višji ravni zahtevnosti.

Normalizacija: da ali ne?

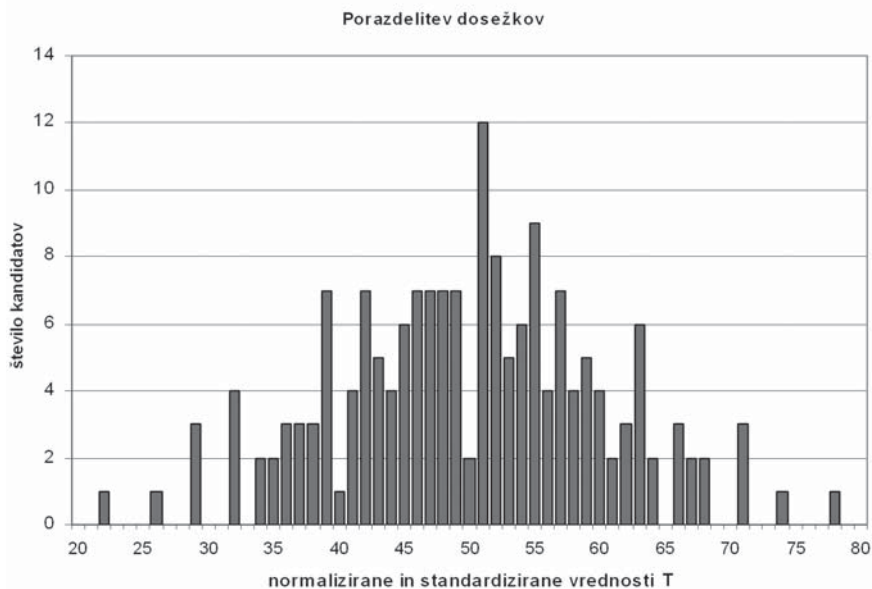
Prvi korak novega modela ocenjevanja naj bi bila normalizacija dobljenih rezultatov pri posameznem predmetu. V tem procesu se prek izenačevanja ploščin empirično dobljeni rezultati kandidatov pretvorijo v ustrezne vrednosti v normalni porazdelitvi. Rezultat je normalna porazdelitev rezultatov, ki je med predmeti tako rekoč enaka.

Poleg paradoksnega dejstva, da smo do normalizacije upravičeni le, kadar ta ne predstavlja bistvene spremembe porazdelitve – kadar je torej empirična porazdelitev zelo blizu normalne in normalizacija sploh ni potrebna, ima normalizacija dosežkov za rezultat neželjeno posledico rušenja razmerij med kandidati. Vzemimo za primer podatke na sliki 1, ki predstavlja dosežke 175 kandidatov pri enem od predmetov splošne mature (vir: RIC 2005). Najslabše se je odrezal kandidat, ki je dosegel 23 odstotnih točk, naslednji pa jih je dosegel že 46. Po normalizaciji (slika 2) razlika med njima skoraj izgine in je npr. enaka kakor

med najboljšim kandidatom in tistim takoj za njim, ki se v empirični porazdelitvi razlikujeta zgolj za eno odstotno točko (99 oziroma 98 odstotnih točk).



Slika 1: Empirična porazdelitev odstotnih točk 175 kandidatov pri enem od izpitov splošne mature (Vir: RIC 2005)



Slika 2: Porazdelitev normaliziranih in standardiziranih vrednosti istih dosežkov 175 kandidatov (Vir: RIC 2005)

Ker se pri normalizaciji izgubijo prava razmerja med znanjem kandidatov in ker pri večini predmetov oblike porazdelitev niti ne upravičujejo uporabe postopkov normalizacije, so normalizirani rezultati neprimerni za postavljanje mej, saj se razlike v znanju ne izražajo v pretvorjenih rezultatih. Enostavna in logična pretvorba v lestvico šolskih ocen iz omenjenih rezultatov tako niti ni mogoča niti pri večini predmetov ni priporočljiva zaradi relativno majhnega števila kandidatov. Od 47 različnih maturitetnih izpitov pri splošni maturi 2007 je bilo le pri 14 predmetih število kandidatov v vseh rokih in terminih skupaj večje od 500 (Letno poročilo za splošno maturo 2007), kar kaže na veliko predmetov z »majhnim« število kandidatov.

Spremembe novega modela

Ohranjanje prostovoljne izbire dveh, enega ali nobenega predmeta na višji ravni zahtevnosti je pomenilo prvo spremembo v predlaganem modelu, ki je onemogočala enostavno uvedbo. Pri poskusih upoštevanja ravni so zato naslednji predlogi predvidevali, da se dobljene vrednosti T pri predmetih na višji ravni zahtevnosti pomnožijo s faktorjem 1,5 in tako ustrezno nagradijo. Faktor je bil določen na podlagi primerjave obeh ravni zahtevnosti pri enem samem predmetu v eni sami generaciji kandidatov in se ne razlikuje bistveno od sedanje rešitve, ki najuspešnejše kandidate nagradi v razmerju 1,6 (8 : 5). Ker je faktor enak za vse predmete v vseh generacijah, ne pomeni pomembnejšega premika od »samovoljno določenega razmerja med osnovno in višjo ravni« (Kališnik in Bucik 2001), saj lahko predvidevamo, da razmerje med obema ravnima ni enako pri vseh predmetih, niti ni konstantno skozi več let.

Določene pozitivne učinke bi lahko dosegli s sidranjem nalog in vsakoletnim določanjem razmerja med osnovno in višjo ravni zahtevnosti. Tako bi se izpita na različnih ravneh zahtevnosti med sabo izenačila, omogočena bi bila primerjava znanja kandidatov na različnih ravneh in primerljivost njihovih ocen. Tudi pri postavljanju mej med ocenami bi v tem primeru lahko predmetna komisija rezultate obravnavala enotno. Edini argument ohranjanju obeh ravni pa bi v tem primeru ostal krajši čas pisanja in posledično manjša obremenitev za obe skupini kandidatov.

Težave z neprimerljivimi skupinami pri predmetih

Ne glede na to, ali so bili v simulacijah dosežki kandidatov normalizirani ali ne, so nastajale pri pretvorbah dosežkov nepravilnosti, ki so bile vezane na neprimerljivost populacij pri posameznih predmetih. Kandidati se za izbirne predmete odločajo na zelo različne načine. Pri nekaterih izbirnih predmetih pri splošni maturi dobimo tako skupine kandidatov, ki izkazujejo odlično znanje, pri drugih pa skupine, ki se po svojem znanju veliko bolj razlikujejo in v katerih so tudi kandidati z relativno slabimi dosežki. Transformacija v vrednosti

T s poprejšnjo normalizacijo ali brez nje izrazi kandidatov dosežek v odnosu do dosežka skupine. Če skupine med predmeti niso primerljive, dosežki kljub pretvorjenim vrednostim niso primerljivi in enotno postavljanje mej v lestvici T vrednosti pri višjih ocenah ni upravičeno. Zaradi velikih razlik med izbirnimi predmeti v številu kandidatov jih med sabo težko primerjamo.

Vpliv na vpis kandidatov

Pri preizkušanju novih modelov ocenjevanja smo preverjali tudi vpliv morebitnih sprememb na vpis kandidatov. Čeprav je upoštevanje rezultatov mature za vpis na univerzo pristojnost slednjih, pa vpogled v problematiko ni odveč. V zadnjem predlogu modela naj bi predmetne komisije določile mejo za pozitivno in odlično oceno, ki se pretvorita v vrednosti 20 in 50, druge vrednosti pa linearno glede na omenjeni meji. Pri predmetih na višji ravni se te vrednosti še dodatno pomnoži s faktorjem 1,5. Zaradi praktičnih razlogov je lestvico smiselno omejiti navzgor in navzdol, saj sicer najvišje in najnižje vrednosti povprečnih rezultatov niso znane. Če lestvico pri predmetu na osnovni ravni omejimo na 10 oziroma 60 na spodnji in zgornji strani, imamo razpon možnih povprečnih vrednosti kandidatov, ki so pozitivno opravili maturo od 19 (upoštevajoč pogojno pozitivnost) do 78 (zaradi treh predmetov na višji ravni zahtevnosti). Glede na večji možni razpon lestvice veliko manj kandidatov doseže maksimalne ali minimalne vrednosti kot doslej. Porazdelitev je tako bolj zgoščena in standardni odklon glede na razpon med najvišjo in najnižjo vrednostjo manjši.

Najpogosteje se za vpis na študij upoštevata dosežek pri maturi in uspeh zadnjih dveh letnikov srednje šole. Če bi bila za vpis na izmišljeni študij oba kriterija enako pomembna, je bilo leta 2003 razmerje vplivov (preračunanih standardnih odklonov) obeh kriterijev 49 : 51 (matura : šolski uspeh), po novem pa bi bilo razmerje vplivov zaradi zmanjšanega standardnega odklona pri maturi kar 36 : 64 v prid šolskega uspeha. Ves trud za natančnejše in pravičnejše ocenjevanje bi ob nespremenjenih vpisnih pogojih vodil v zmanjšanje vpliva mature na kandidatov vpis.

Kakršne koli spremembe ocenjevalnega modela bi bilo zato vsekakor treba izvajati hkrati s spremembami v vpisnih pogojih ali pa vsaj ob skrbni kontroli le-teh.

Sklep

Prav gotovo je eden najpomembnejših razlogov za neuspeh vpeljave novega modela odklon od prvotnih predlogov avtorjev. Vpeljava obvezne izbire enega (in samo enega) predmeta na višji ravni zahtevnosti ali pa celo morebitna odprava dveh ravni zahtevnosti bi zelo spodbudila in omogočila vpeljavo predlaganega modela. V procesih simulacije se je predvsem normalizacija izkazala kot neprimerna zaradi velikega števila predmetov z relativno majhnim številom kandidatov. V po-

skusu vpeljave novega modela se je pokazala velika raznolikost in kompleksnost predmetov pri maturi, ki se med sabo precej razlikujejo in jim je bilo zato težko prirediti rešitve, ki bi se zmeraj obnesle zadovoljivo. Vsako prihodnje razmišljanje o novih modelih ocenjevanja mora bodisi vzeti omenjeno stanje za izhodišče bodisi opredeliti spremembe, potrebne za uspešnost vpeljave novega modela ocenjevanja. Veliko predmetov, ki jih vsako leto opravlja le peščica kandidatov, je neprimernih za predlagane spremembe in s svojimi posebnostmi in izjemami onemogočajo uniformen pristop k predmetom in primerjavo med njimi.

Eden od razlogov za predstavitev prednosti in slabosti standardizacije ocen je prav gotovo uporaba pridobljenih izkušenj pri vseh drugih oblikah zunanje-ga preverjanja in ocenjevanja. Izkušnje, razmišljanja in veliko simulacij nam omogočajo nabor spoznanj, ki so lahko v pomoč pri vzpostavitvi optimalnega načina ocenjevanja, ki je kar najpravičnejše za kandidate (in obenem še izvedljivo). Drugi razlog je diseminacija spoznanj in vpliv povratnih informacij. Pri reševanju praktičnih problemov smo povsem lahko spregledali kakšen enostaven postopek, s katerim bi lahko upravičili trud standardizacije ocen in odpravili negativne posledice, ki jih morebiti prinese. S širjenjem spoznanj se širi možnost povratnih informacij, ki lahko prinesejo v ocenjevanje pri maturi pozitivne premike in omogočijo cilj, ki je bil obenem prvotni namen predlagateljev standardizacije ocen – pravičnejše ocenjevanje kandidatov pri maturi.

Literatura

- Bucik, V. (1997). Osnove psihološkega testiranja. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kališnik, M. in Bucik, V. (2001). Izbirnost zahtevnostne ravni izpita in standardiziranje ocen v predlaganem novem modelu mature. *Sodobna Pedagogika*, št. 52, str. 110–122.
- Nunnally, J. C. in Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Šimenc, M. (ur.) (2007). *Letno poročilo – Splošna matura 2007*. Ljubljana: Državni izpitni center.

CANKAR, Gašper, Ph.D.

STANDARDIZATION OF SCHOOL GRADES IN MATURA

Abstract: the author refers to the article written by Kališnik and Bucik (2001), who suggested a new model for assessing in matura examination. There are different simulations and research, following the initiative from the article an representing the attempts of the improved model of assessing. Problems, traps and complications of particular variants of new ways of assessing are described, whereas the reasons why the new model of assessing has not been introduced into practice are summarized in the conclusion of the article.

Keywords: matura examination, assessing.

Ob jubileju prof. dr. Franceta Strmčnika

Nekoč sem slišal, da je preteklost tisto, česar se spomnimo. In zato, da ne pozabljamo, so jubileji. Če so visoki, je spominov mnogo, saj je takrat več narejeno, kot se lahko zgodi v prihodnje, čeprav je na kateri koli točki časa vsak dan neskončno bogat s pričakovanji za prihodnost. To je kruta zgodba časa, pa vendar nekaj, kar je v življenju najbolj urejeno. Je kot pot samo v eno smer; toda vsa njena draž in lepota sta v tem, da gre po njej vsak sam in nihče drug ni ne pred njim ne za njim. Bogastvo te poti pravzaprav ni v njeni dolžini, čeprav tudi ta ni nepomembna. Bogastvo je v postankih, v trenutkih, ko človek ne bežlja naprej, ko se ustavi, da bi nekaj naredil, in to tako, da ob tem postanku, na tem koščku poti, nekaj ostane, česar ni več mogoče premakniti. Ostane kot miljnik, ki ga je v celoti popisal tisti, kdor ga je ustvarili. Potem je ta miljnik tisto, kar spominja, je tisto, kar se iztrga eroziji časa. In dr. France Strmčnik se je v svojem življenju pogosto ustavil, sedel za pisalno mizo in s sporočanjem svoje misli ustavljal čas, ohranjal sebe.



Življenjska pot dr. Strmčnika je bila v Sodobni pedagogiki predstavljena ob vsakem njegovem okroglem jubileju in tokrat je ne bom podrobneje ponavljal. Omeniti pa je treba nekatere točke njegovega življenja. Diplomiral je na Filozofski fakulteti v Ljubljani, in sicer na pedagogiki (1954) in filozofiji (1955) in gotovo so njegov strokovni razvoj najbolj zaznamovali veliki profesorji dr. Vlado Schmidt, dr. Stanko Gogala, dr. Alma Sodnik, saj je njihove vplive še danes čuti tudi iz spoštljivih besed, ki jim jih namenja v svojem pisanju. Krajši čas je bil profesor na učiteljskišči, že 1957 pa je izvoljen za asistenta na Oddelku za pedagogiko, ko začne več kot štiri desetletja trajajočo akademsko kariero. Čeprav čas njegovega oblikovanja ni bil naklonjen izpopolnjevanju akademskih učiteljev v tujini, še posebno ne v »deželah buržoazne pedagogike«, je bil v šestdesetih letih na študijskem izpopolnjevanju v Tübingenu, Hamburgu in Berlinu, kar je vplivalo na njegovo poznejše naslanjanje na srednjeevropski znanstveno-pedagoški prostor.

Še eno življenjsko izkušnjo iz vojne vihre se mi zdi vredno omeniti. Čeprav vojna nima nič opraviti s dr. Strmčnikom kot znanstvenikom in učiteljem, ni mogoče spregledati, da ga je prisilila zamenjati šolske klopi s trdim zaporniškim ležiščem. Imel je le trinajst let, ko je vojna zavihrala tudi v naših krajih in ga s svojimi najbolj grobimi oblikami soočala z najtežjimi grožnjami življenju. Pres-

tal je nemške politične zapore v Črni, Dravogradu, Celovcu in preživel koncentracijsko taborišče v Moringenu v Nemčiji. To je del njegove poti, ki spominja na Nietzschejev rek: Kar ne ubije, krepí. Ko mi je prvič pripovedoval o tem delu življenja, se mi je kar samo postavilo vprašanje, ali ni prav ta del življenjske poti tisto, kar je utrdilo njegov trdni koroški pogled na svet, njegovo vselej jasno opredeljenost za humanistične vrednote, za pravičnost, etično zavezanost njegove pedagogike za pomoč vsakomur, posebej vsem, ki jim zaradi česar koli ni naklonjena življenjska sreča. Mar so v tem obdobju načrtane tudi njegove ključne vrednotne orientacije, ki jih v strokovnih delih izrazi s tremi cilji – socializacija, humanizacija in individuacija – ter jih postavi kot temelje vsaki šoli, vsakemu vzgojnemu poslanstvu? To je specifično njegov odgovor na poslanstvo vzgoje v času nasprotij, ko je politična klima visoko dvigala predvsem družbene cilje v vzgoji in šoli, pedagoška teorija pa iskala ravnotežje med družbeno in individualno dimenzijo ter v vzgoji poudarjala pravico do individualnosti.

Objave dr. Strmčnika segajo na tri področja: teorijo vzgoje, zgodovino pedagogike in didaktiko. Nedvomno pa je didaktika področje, na katerega se osredotoči. To navsezadnje sam pokaže v osebni komentarju, ki ga v priložnostnem življenjepisu zapiše h knjigi *Didaktika, Osrednje teoretične teme* (2001), ko pravi, da je delo nastalo predvsem zaradi prepričanja, da mora univerzitetni učitelj zapustiti svoj znanstveni predmet na višji ravni, kot ga je dobil. To ga kaže kot človeka dolžnosti in to poslanstvo izpolnjuje pozneje z novo knjižno izdajo *Didaktika – visokošolski učbenik* (2003), ki je sicer delo več avtorjev, dr. Strmčnik pa je z več kot dvema tretjinama besedila glavni avtor.

Omenjeni deli pomenita prvi poskus sistematičnega orisa didaktičnega področja po pol stoletja, odkar je izšlo Šilihovo delo *Očrt splošne didaktike*, kar nedvomno kaže na zgodovinski pomen obeh didaktik dr. Strmčnika. To je bil njegov dolg do učne prakse, ki se je v tej polovici stoletja bistveno spreminjala in razvijala. Tudi pri nas. In to tako pod vplivi naše tradicije kot s spontanim prenašanjem tujih izkušenj: vse to je zahtevalo kritično refleksijo. In prav to intenco izpeljujejo zadnja dela dr. Strmčnika sistematično in celostno.

Če se ozremo na pretekle objave dr. Strmčnika, ugotovimo, da je v didaktiki pri nas oral ledino in bil primus med slovenskimi didaktiki. Pritegovali so ga posebno sodobni problemi didaktike, kot so programirani pouk, učna diferenciacija in individualizacija ter problemski pouk. Čeprav sam pravi, da se je ukvarjal predvsem s teorijami, so se njegova spoznanja dokaj široko uveljavljala v praksi, zlasti na osnovnošolski stopnji. Posebej je treba omeniti njegove prispevke na področju učne diferenciacije in individualizacije, ki jih je razvil v avtohtono teorijo in so bili podlaga za gibanje osnovnih šol k preseganju uniformnosti pouka v osemdesetih letih. V letih 1993/96, ko se je pripravljala prenova zakonodaje osnovne šole, postane njegov model podlaga za zakonsko ureditev devetletke, še posebno oblik diferenciacije individualizacije v vseh njenih treh stopnjah. Teoretski model učne diferenciacije in individualizacije se opira na iskanje ravnotežja med enotnostjo in diferenciranostjo. Izhodišče modela temelji na odklanjanju togih oblik zunanje diferenciacije pa tudi enote uniformne šole. Opira se sicer na primarnost notranje diferenciacije in individualizacije, ki je aktualna na vsaki

stopnji šolanja, vendar v pogojih, ki so realno zagotovljeni delu šol, sama ne more rešiti upoštevanja razlik med učenci, ki se iz razreda v razred povečujejo. Tako je dr. Strmčnik v nastajanju koncepta devetletke razvil model postopnega prehajanja notranje diferenciacije in individualizacije v fleksibilno – na drugi stopnji – ter uvajanje elementov zunanje diferenciacije z nivojsko organizacijo pouka v zadnjih dveh razredih. Teoretične rešitve in praktične izkušnje so imele tudi mednarodni odmev. Povabljen je bil, da jih predstavi na univerzah nekdanje Jugoslavije ter pedagoškega inštituta v Gradcu. K predstavitvi modela ga je povabila tudi osrednja pedagoška avstrijska revija *Bildung und Erziehung*.

Za didaktične raziskave dr. Strmčnika je značilno, da se izognejo nevarnosti formalizma, predvsem pa veri v vzgojno in izobraževalno moč tehnoloških učnih postopkov, metod, sredstev. Ključ vzgojne in izobraževalne moči je v človeku – učitelju/vzgojitelju. Če bi morali opredeljevati dr. Strmčnika v kontekstu pedagoških teoretskih diskurzov, bi lahko rekli, da mu je na eni strani tuj didaktični formalizem, kot ga je razvijal herbartizem, ter da je hkrati previden glede uporabe učnih modelov reformskih pedagogov in jih vidi predvsem kot popestritve v pouku, ne pa kot univerzalne modele za javno šolo. Še najbližje so mu, po mojem mnenju, tradicija duhoslovne ali kulturne pedagogike ter diskurzi nekaterih izpeljav socialno-kritične pedagogike. To v veliki meri kažejo med drugim tudi prevladujoče reference, ki izhajajo iz srednjeevropske pedagoške tradicije (čutiti je visoko vrednotenje Wolfganga Klafkija), navsezadnje pa je mogoče opazati tudi opiranje na diskurze, ki označujejo razvoj didaktike pri Stanku Gogali. Bistvo te orientacije je, da se razmislek o »didaktičnem« vedno giblje na mejah »vzgojno-teoretskega«. Preprosteje povedano, razmislek o tem, »kako« učiti, je vedno na meji vprašanja, »čemu« učiti. Didaktike torej ne označuje tehnika, didaktični model ali koncept, ampak cilj, smoter. Čeprav se dr. Strmčnik osredotoča na analize mikroravni učnega procesa, presoja mikropojave v pouku in učenju po strokovnih merilih, ki so visoko nad učno tehniko. Ta merila so izražena v že omenjeni triadi socializacija, humanizacija in individuacija, skozi katero analizira pouk in vse njegove oblike, ki jim posveča posebno pozornost (programirani pouk, problemski pouk). S to metodo in dimenzijo mišljenja vnaša v vse svoje didaktične razprave in dela vrednotne in nazorske orientacije, ki so mu orodje za kritično refleksijo prakse. Prav ta nenehna vpetost didaktičnega razmisleka v vzgojnoteoretski ga po mojem mnenju še najbolj približuje tradiciji duhoslovne in socialno-kritične pedagogike. To mu tudi omogoča, da didaktiko kot značilno aplikativno vedo razvija na konceptu interdisciplinarnosti, jo naslanja na širše teoretske platforme, ki segajo na področje psihologije, spoznavne teorije, filozofije in sociologije in ne podrejajo didaktike nobeni od omenjenih disciplin. V skladu s tem bi bilo mogoče reči, da so za razvoj teorije vzgoje celo pomembnejša raziskovanja dr. Strmčnika na didaktičnem področju kot pa dela, ki neposredno obravnavajo probleme vzgoje, med katerimi so najpomembnejša raziskovanja šolske kazni.

Raziskovanje šolske kazni, proučevanje izobraževanja učiteljev in njihovega družbenega položaja v preteklosti ter razkrivanje prizadevanj učiteljstva za zvišanje izobrazbene ravni so najpomembnejša raziskovanja dr. Strmčnika na

področju zgodovine pedagogike. Zanimivo je, da tudi ta raziskovanja niso brez vzgojnoteoretskega diskurza. Njegove zgodovinske analize se zato vselej dvigajo nad pozitivne opise, prežema jih kritično razčlenjevanje in vrednotenje razvoja z vidika socialnih diskurzov, vzgojnih norm in smotrov ter prodiranje v idejne tokove in intence, ki so v ozadju različnih dokumentov, gradiva in tudi avtorskih besedil. Privlačijo ga nasprotja in razdvojenosti, ki jih vnašajo v pedagoški prostor družbeni interesi različnih socialnih skupin in družbenih razredov, še posebno odnosi med klerikalnimi in liberalnimi strujami meščanstva ob porajanju socialdemokratske opcije, ki jo v pedagoškem polju zasnuje politično ozaveščanje delavskega razreda. Ta nasprotja se povsem izrazijo ob interpretacijah prizadevanj za zvišanje izobrazbe učiteljstva in za njihovo stanovsko organiziranje. Dr. Strmčnik razkriva družbeno-politične vzroke preprirov ob iskanju poti za bolj kakovostno poklicno izobrazbo učiteljev ter tudi za obdobje med obema vojnama ugotavlja, da je država posebej v skrbi za splošno izobrazbo ter moralno in socialno vzgojo bolj zaupala cerkvi kot šoli. Meni, da se zato tedanja oblast ni odzvala na pobude za zvišanje izobraževanja osnovnošolskih učiteljev na raven postsrednjega izobraževanja.

Lahko bi sklenili, da so tako didaktične, posebej pa zgodovinsko pedagoške študije dr. Strmčnika jasno kazale na njegov metodološki in znanstveni diskurz, ki bi ga lahko kratko označili takole: Resnice o šoli ne moreš spoznati, dokler ne odkriješ njenih socialnih korenin. Nedvomno je to izraz njegovega temeljnega strokovnega prepričanja, da šola nikoli ni nevtralna, nikoli idejno neodvisna, nikoli osvobojena svetovnonazorskih vplivov. V posameznih delih je prav to tisto, kar ga celo bolj približuje socialnokritični kot duhoslovni/kulturni pedagoški tradiciji. V družbi si različne družbene sile prizadevajo za vzgojni vpliv na mlade. Zato mora pedagogika odgovorno in na visoki ravni razmišljati o ciljih, normah in vrednotah pri vsakem svojem raziskovanju.

Ta diskurz je dr. Strmčniku nedvomno izoblikoval jasno izrisane vrednote o temeljnih strokovnih vprašanjih. In prav te so ga »intrigirale« skozi vse strokovno delovanje tako močno, da se je pogosto spuščal v polemike, kar ga tudi označuje kot redko izjemo v naši polpretekli pedagoški publicistiki. Polemično se je odzival na strokovna besedila, še pogosteje pa na ukrepe šolske oblasti. Tudi na tej podlagi je nastalo kar nekaj razprav, ki niso pomembne le za čas, v katerem so nastale, ampak imajo tudi sodoben naboj. Med temi razpravami je treba na prvem mestu omeniti študijo *Enotna osnovna šola je bistven element socialističnih družbenih odnosov* (1965). Razprava na podlagi empiričnih podatkov dokazuje, da je enotna šola bolj papirnata iluzija politike kot realnost, saj ni dosegla zastavljenih socialnih ciljev. V njej se še kar naprej ohranjajo reprodukcija družbenih slojev, učna diskriminacija in neenakopravnost učencev iz nižjih socialnih slojev ter neurbanih področij. Zanimiv je odziv Schmidta, ki je leta 1970 to razpravo dr. Strmčnika umestil v sklop takratnega spopada med pedagoško znanostjo in uradno šolsko politiko: Schmidt zapiše, da je dr. Strmčnik zadal etatistični pedagogiki »tretji udarec«. »Prvi udarec« naj bi zadal Šegula na kongresu slovenskih pedagogov leta 1960 z zahtevo, da pedagogika in šola bolj upoštevata otroka in njegovo aktivno sodelovanje pri pouku. »Drugi

udarec« pa naj bi pomenila Schmidtova kritika tedanje pedagogike, ki je bolj dedukcija političnih gesel kot znanost ter zahteva za uravnoveženost med dedukcijo in indukcijo v pedagoškem raziskovanju.

Med pomembnejšimi polemikami dr. Strmčnika v osemdesetih letih je tudi nasprotovanje celodnevni šoli, če naj bi v celoti nadomestila podaljšano bivanje. Znano je tudi njegovo nasprotovanje prenosu izobraževanja učiteljev s pedagoških akademij (fakultet) na matične fakultete, ki razvijajo znanstvene študije (1984).

Najobčutljivejša pa je njegova polemika o idejnosti in zavzemanju za marksistično zasnovanost vzgoje in izobraževanja, ki odpira dva pogleda na šolo: socialni in ontološko-filozofski oziroma spoznavnoteoretski. Glede tega v komentarjih o svojem delu pravi, da prvi pogled ni sporen. Vedno mu je bila blizu socialistična družbena ureditev, ki mu simbolizira zgodovinsko prizadevanje za enakopravnost, za pravičnejše življenjske možnosti vseh, zlasti revnih. To naj velja tudi za šolo. Bolj zapleteno pa je za šolsko polje ontološko-filozofsko oziroma spoznavnoteoretsko razumevanje vloge marksizma kot svetovnega nazora. Izhodišče mu je vedno misel, da si svetovni nazor izbira svobodno vsak sam. Zato je vselej, kot pravi, nasprotoval posiljevanju učencev s svetovnim nazorom, posebej pa kakršnemu koli izključevanju ali zapostavljanju vernih učencev. Toda kot gre za šolo, je sprejemljiv le znanstven pristop, ki pa mu je, kot pravi, blizu materialistično-dialektična metoda, ne pa dogme, iracionalne vsebine ali verska izročila. Racionalna spoznanja, za katera sicer pravi, da so pretežno posredna, nedokončna in relativna, terjajo razumevanje in kritično razmišljanje, kar je temeljna naloga pouka, ki je ni mogoče izpolniti s posredovanjem dogem ali verovanj, o katerih se ne sme dvomiti. Zanimive so njegove polemike ob kadrovske resoluciji v sedemdesetih letih, ko znova izraža, da v šoli, ki je dolžna spoštovati načelo znanstvenosti pouka, verni učitelj pri svetovnonazorsko najbolj eksponiranih predmetih te zahteve ne more dovolj upoštevati. Vendar pa je takrat kot vselej nasprotoval kakršnemu koli nadzoru šolskih oblasti, premeščanju ali celo odstranjevanju vernih učiteljev iz šole. Reševanje svetovnonazorskih nasprotij, v katere morebiti prihaja verni učitelj, je izključno v domeni posameznikove vesti, in ne uradne politike.

K tem polemičnim temam se je dr. Strmčnik kritično vračal pogosto, tudi s sistematičnimi obdelavami. Posebej je to značilno za mnoge razprave o enotnosti osnovne šole. Vedno znova je opozarjal na njene nevarnosti zaradi uniformnosti, preobremenjenosti učiteljev in učencev, socialno-izobraževalne diskriminacije. V teh razpravah se tako kot v drugih vselej kažejo osebna angažiranost, humanistična naravnost, zavzemanje za demokratične odnose med učitelji in učenci ter zlasti občutljivost za socialno enakopravnost, nasprotovanje paternalizmu in zavzemanje za pravico učencev do individualnosti.

Vsak pedagoški teoretik in raziskovalec v zgodovini ima neko zase značilno strokovno individualnost. Tudi dr. Strmčnik. In pokazati na to je bil moj namen v tem zapisu ob njegovem jubileju. Daleč od tega je ta zapis, da bi predstavil strokovno delo in razmišljanje dr. Strmčnika v celoti. Za to bi bilo treba analizirati več kot 270 njegovih bibliografskih enot, med njimi osem samostojnih

knjižnih del, okoli 230 znanstvenih in strokovnih člankov. Pokazati bi bilo treba na njegovo obsežno pedagoško delo, na mnoga predavanja, mentorstvo podiplomcem, dejavno sodelovanje na kongresih, posvetovanjih in v strokovnih srečanjih, na delovanje v strokovnih telesih nacionalnega pomena, v strokovnih društvih, urejanju pedagoške publicistike in še in še. Iz vsega tega sem izbral le tisto, za kar sem menil, da v dokajšnji meri predstavi njegov individualni strokovni in znanstveni profil.

Z zanimanjem sem prebiral njegove življenjepise in komentarje o lastnih delih ter pogledih, ki so nastali ob različnih priložnostih. Tudi prek teh zapisov sem želel dr. Strmčnika predstaviti bralcu. Tako mi je ostala v spominu misel, ki jo je zapisal ob izidu dela *Didaktika – visokošolski učbenik*, ko v kritični samoceni pravi, da mu ni povsem uspela vsebinska in grafična preglednost besedila. Potem pa zapiše, da bo izkušnja zanesljivo dobrodošla podlaga naslednjemu podobnemu besedilu. Želimo mu dovolj moči, da bi uresničil ta cilj.

Dr. Zdenko Medveš

Zaslužna profesorica dr. Ana Krajnc praznuje

Delo prof. dr. Ane Krajnc, zaslužne profesorice ljubljanske univerze, je oznamovano s prometejsko vlogo izobraževanja. Izobraževanje raziskuje in inovativno vpeljuje novosti z namenom, da bi ljudem izobraževanje omogočilo kakovostnejše življenje, razvijalo njihovo zavzetost za demokratične odnose in trajnostni razvoj v skupnosti. Uveljavila je andragogiko kot akademsko disciplino, s sodelavci je razvila mednarodno Andragoško poletno šolo kot model skupnostnega učenja in slovensko Univerzo za tretje življenjsko obdobje, ustanovila prvo slovensko revijo za izobraževanje odraslih, Andragoška spoznanja, ki jo kot glavna urednica oblikuje že trinajst let.



Ana Krajnc je bila rojena 1938. Njena mladost je bila sredi burje in sonca Vipavske doline, njeno otroštvo označeno z vojnimi preganjanji, s požigi in fašističnim nasiljem, zato ne preseneča nenehno zavze-manje proti kakršnemukoli nasilju; tudi simbolnemu nasilju človeka, ki je v vlogi učitelja, nad človekom, ki je v vlogi učenca. Da bi se temu ognili, je raziskovala in razvijala dialoško in participatorno učenje v malih skupinah, samostojno učenje ob pomoči mentorjev in svetovalcev ...

Študirala je na Filozofski fakulteti v Ljubljani pedagogiko in psihologijo. Po diplomah (1961, 1962) je delala kot psihologinja na Združenju za poklicno usmerjanje v Sloveniji in na Zavodu za zaposlovanje. Spoznala je, da odrasli potrebujejo dodatno izobraževanje. Svoje nadaljnje delo je posvetila raziskovanju in razvijanju andragoškega področja. Od leta 1964 do leta 1969 je bila raziskovalka na Inštitutu za sociologijo in filozofijo pri Univerzi v Ljubljani, kjer je pripravljala svojo doktorsko disertacijo. Leta 1970 se je zaposlila kot asistentka na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani in se še istega leta usposabljala v Ženevi v programih OZN za izobraževalce odraslih. Leta 1971 je zagovarjala doktorsko disertacijo in se nato v akademskem obdobju 1971/72 posvetila podoktorskemu izobraževanju na Univerzi v Torontu (*Ontario Institute for Studies in Education*). Sodelovala je z mentorjem prof. R. Kiddom in opravila raziskavo *Adult education and social participation*. Po vrnitvi iz Kanade je bila izvoljena za docentko za andragogiko. Najprej je oblikovala je nov predmet in nato smer študija (1976) ter program samostojnega študija (1993).

Sedemdeseta leta, ko začne predavati, so obdobje, ko odmeva zahteva I. Il-licha po »razšolanju družbe«, odmevajo še kubanska in kitajska revolucija, študentski protesti ... To so leta osamosvajanja afriških držav izpod kolonializma,

leta, ko nastajajo zahteve po novi funkciji vednosti. Intelektualni procesi so v znamenju avtorjev: Althusser, Foucault, Lacan, Derrida, Barthes, Frankfurtska šola doseže vrhunec popularnosti. Rušijo se tabuji. V tem obdobju je opravila še dodatno izobraževanje na univerzi v Oxfordu, kjer je sodelovala s prof. Jessupom, v Frankfurtu in Hagenu. Med letoma 1977 in 1979 je bila prodekanja Filozofske fakultete. Leta 1979 je bila izvoljena za redno profesorico. Njeno predavateljsko in raziskovalno delo je bilo vedno vpeto v mednarodne tokove, tako da je prinašala med svoje študente in študentke najnovejša znanstvena spoznanja. V osemdesetih letih prejšnjega stoletja je sodelovala z vidnejšimi katedrami za izobraževanje odraslih v Evropi, npr. z univerzami v Tübingenu in Bochumu, Moskvi in Leningradu, bila je na daljšem študijskem obisku na Kitajskem. V študijskem letu 1989/90 je delala kot izvedenka za izobraževanje odraslih pri OZN na Dunaju, leta 1996 je bila gostujoča profesorica na univerzi v Vancouvru (*University of British Columbia*).

Pri svojem delu je sodelovala z mnogimi tujimi univerzami, denimo Tübingen, Toronto, London, Praga, Pariz, Regensburg, Leipzig ... Več mandatov je bila članica upravnega odbora svetovne organizacije za izobraževanje odraslih (*International Council for Adult Education*), v osemdesetih letih prejšnjega stoletja je bila članica Izvršnega odbora Mednarodnega kongresa za študij odraslih na univerzi (ICAUS), mednarodne skupine pri Unescu za primerjalno andragogiko in predsednica Jugoslovanskega združenja za izobraževanje odraslih. Sodelovala je pri pisanju mednarodnih enciklopedij. Zaradi njenega obsežnega mednarodnega delovanja jo imenujejo tudi ambasadorica slovenske andragogike v svetu.

Raziskovanje

Kot raziskovalka je posvečala največ pozornosti motivaciji za izobraževanje. S svojimi raziskavami opozori na premik paradigme: od sposobnosti k motivaciji. Za izobraževanje odraslih niso pomembne le sposobnosti, temveč tudi motivi in vrednote. Raziskovala je učinkovitost učenja odraslih v raznih starostnih obdobjih in s tem povezan osip.

Ukvarjala se je tudi s komparativnim proučevanjem izobraževanja odraslih. V osemdesetih letih je raziskovala nemške visoke ljudske šole v sodelovanju z Zvezo visokih ljudskih šol iz Bonna.

O svojih raziskovalnih izsledkih je poročala na mnogih mednarodnih konferencah (mednarodni kongresi v Dar es Salaamu, Parizu, Buenos Airesu), bila je članica jugoslovanskih delegacij na svetovnih konferencah Unesca, imela uvodni referat na Kitajskem ob svetovnem srečanju andragogov ... O svojem delu je pisala v desetih monografijah in v več kot tristo člankih in delih monografij.

Zaradi raziskovalne odličnosti je bila članica uredniških odborov pri revijah *Studies in Adult Education*, *Convergence*, *Sodobna pedagogika*; je glavna urednica *Andragoških spoznanj*. Poleg znanstvenega pisanja je objavljala tudi veliko strokovnih in poljudnih člankov. Med letoma 1973 in 1975 je, denimo, pisala podlistek v časnik *Prosvetni delavec* (današnji *Šolski razgledi*) z naslovom *Sodobna pota izobraževanja*. S pomočjo raziskovanja in mednarodnega sodelovanja je razvijala tudi kakovost študija na domači univerzi.

Leta 1988 je za svoje delo prejela Žagarjevo nagrado.

Trenutno sodeluje v dveh mednarodnih projektih, in sicer v raziskavi o disleksiji (FORWARD) in v projektu Dejavnost starost in izobraževanje starejših.

Razvoj novosti

Svoje inovativno delo je razširjala na razna področja izobraževanja odraslih, znala je procese uvesti in razvijati novosti. Naj naštejemo nekaj najvidnejših. Leta 1986 je pripravila v Parizu kot članica ekspertne skupine načrt za Unescov projekt enake možnosti za izobraževanje žensk.

Razvila je program predupokojitvenega izobraževanja, ki naj bi postalo pravica vseh zaposlenih. S sodelavkami je ustanovila Univerzo za tretje življenjsko obdobje, ki je bila prva v tedanji Jugoslaviji. Nastajale so mnoge univerze v slovenskem prostoru, razvilo se je gibanje z več kot 20.000 člani, ki so združeni v Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje. Dr. Ana Krajnc je sedaj predsednica združenja.

Mednarodna Andragoška poletna šola je bila od 1995 deset let prostor srečevanja svetovnih strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih z lokalnim prebivalstvom. Razvijala je model trajnostnega razvoja podeželja pod geslom: Z vami za razvoj vašega kraja.

V zadnjem času se ukvarja z razvijanjem koncepta solidarnosti med generacijami. V povezavi s tem področjem raziskovanja in razvijanja sodeluje v mednarodnih mrežah in na mednarodnih posvetih, denimo na Posvetu o solidarnosti med generacijami v trajnostni družbi na Brdu pri Kranju, na posvetu Med delom, izobraževanjem in upokojitvijo. Zavzema se za to, da bi starost opazovali kot civilizacijski dosežek, in ne kot grožnjo. Ni nujno, da bi povečan delež starih vzbujal prestrašenost za prihodnost. Odnosi med generacijami naj bi sloneli na dialogu. Njeni prispevki govorijo o soodgovorni solidarnosti med generacijami. Dejavnost starost je podlaga za spremembe v medgeneracijskih odnosih. Tako velika skupina prebivalcev, kot so starejši, ne more biti družbeno pasivna in izločena.

Razvijanje novosti, ki jih na temelju poglobljenega raziskovalnega dela vpeljuje dr. Ana Krajnc, izhaja iz prepričanja, da je učenje, spreminjanje človeka z novimi idejami zadovoljstvo in da je človek motiviran za učenje. Izobraževanje je »praksa osvobajanja« (s Freirejevimi besedami), spodbujanje ljudi h kritičnemu razmišljanju in izstopanju iz okvirjev in stereotipov. V svojih najnovejših razmišljanjih o solidarnosti med generacijami sporoča, da se lahko solidarnost gradi le tedaj, če se bodo starejši izvili iz stereotipov o lastni nemoči. Izobraževanje je način spodbujanja učenja vseh ljudi in pripravljanja takih oblik izobraževanja, ki se približajo različnim skupinam ljudi in njihovim potrebam.

Ljudje pri svojem učenju potrebujejo »asistenco«, da se lažje učijo. Učenje kot praksa svobode prestopi načela transmisije podatkov in jih dopolni s transformacijo in transgresijo. V svojih delih piše o vzgoji kot osebnotnem razvoju, spodbujanju intelektualne in socialne rasti. Izobraževanje se mora približati ljudem, izhajati iz njihovih potreb in razvijati njihovo ustvarjalnost. Pogosto se pojavlja kritika izobraževanja, ki temelji na načelih industrijske družbe in poudarja prilagajanje in ponavljanje vzorcev. V postindustrijski družbi lahko uspeva človek, ki

je inovativen, ki se osvobaja mentalnih ječ in prisil. Razvijanje zmožnosti transgresije implicira pozornost do vrednot, ki jih ljudje gojijo. S svojim delom promovira vse tiste oblike izobraževanja, ki omogočajo dialog (svetovanje, male skupine ...) in ki povezujejo ljudi v skupnost (skupnostno izobraževanje).

V odnosu med učiteljem in učečim se posameznikom se lahko oblikuje odnos moči in avtoritete. Če Bell Hooks govori o tem, kako graditi skupnost v razredih otrok (*Teaching community*), je Ana Krajnc razvijala model skupnostnega izobraževanja, kjer strokovnjaki pridejo v lokalno skupnost, nekaj časa živijo z ljudmi in skupaj razvijajo njihovo okolje. Odrasli ljudje niso več v razredih, zato mora priti izobraževanje k njim in hkrati poskrbeti, da se ne vzpostavljajo odnosi moči. Doseči jih je treba in ohranjati upanje (prosto po Freireju) in spodbujati človekovo pripadanje in nenehno nastajanje. Andragogika, kakršno razvija Ana Krajnc s svojimi inovacijami, kot je Andragoška poletna šola, Univerza za tretje življenjsko obdobje, je andragogika, ki odgovarja na potrebe skupin ljudi v njihovem sociokulturnem okolju.

Podobno kot Freire se zavzema za razvijanje pismenosti. Če je P. Freire opismenjeval alfabetsko nepismene ljudi, Ana Krajnc v devetdesetih letih prejšnjega stoletja opozarja na problem funkcionalne pismenosti. Funkcionalna pismenost je nujna za vse ljudi in je več kot zmožnost brati in pisati; je zmožnost, ki omogoča ljudem, še posebej tistim na družbenem robu, da razvijejo kritično zavedanje.

Monografije

Naj ob koncu predstavitve naštejemo le tista njena dela, ki so izšla kot monografske publikacije:

- The Identification of educational values (Toronto, 1973),
- Izobraževanje – naša družbena vrednota (1977),
- Ženska v procesu izobraževanja in dela (1977),
- Andragoški pogovori s predavatelji (1978),
- Izobraževanje ob delu (1979),
- Metode izobraževanja odrasli (1979),
- Metodika dopisnega izobraževanja (1981),
- Motivacija za izobraževanje (1982),
- Sodoben razvoj izobraževanja odraslih (1984),
- Demokratična družina – kaj je to? (ur.) (1986),
- Adult education in Slovenia (Bonn, 2002).

Njene monografije so napisane v osebni slogu, znanstveno besedilo dopolnjujejo primeri iz prakse, kar oblikuje osvobajajoč način pisanja. Podobni so tudi njeni govorni nastopi: navdušujoči z življenjskim optimizmom. Njeno delo je prežeto z zavzemanjem za pravico vsakogar za učenje, za dostojanstvo in kreativnost pri učenju. Zavzema se za takšno prakso, ki spodbuja kritično refleksijo in demokratične odnose.

Ob življenjskem jubileju ji čestitamo in želimo veliko ustvarjalnosti, ki bogati naš prostor.

Dr. Milan Adamič – ob njegovi sedemdesetletnici

Jeseni 2008 praznuje naš kolega dr. Milan Adamič življenjski jubilej – sedemdesetletnico. Rodil se je v Vidmu - Dobropolju na Dolenjskem, blizu Raščice, rojstnega kraja Primoža Trubarja. Doma je končal osnovno šolo – sedemletko in se leta 1951 vpisal, star trinajst let, na ljubljansko učiteljsko pripravljalnico. Leta 1957 je na učiteljski maturiral z odliko. Morda je prav to botrovalo, da učiteljske kariere ni začel na podeželju, kot se je to skoraj redno dogajalo mladim učiteljem. Po zaslugi prof. didaktike in metodike Janeza Tomšiča in ravnateljice učiteljskega prof. Marice Dekleva Modic je prvo službeno mesto dobil na Osnovni šoli Frana Levstika, ki je prav takrat dobila status eksperimentalne osnovne šole. Eksperimentalno delo je pod varstvom Zavoda za napredek šolstva vodila posebna strokovna skupina, ki jo je vodil dr. Ivo Šegula. Še isto leto se je vpisal na Filozofsko fakulteto, na Oddelek za pedagogiko in psihologijo. Na fakulteti je svojo podobo oblikoval pod vplivom dr. Vlada Schmidta, dr. Stanka Gogale, dr. Mihajla Rostoharja in drugih uveljavljenih pedagogov in psihologov, na eksperimentalni šoli, kjer je poučeval na razredni stopnji, pa je, kot rečeno, strokovno zorel ob dr. Ivi Šeguli, Janezu Tomšiču, R. Oberlintnerju, ki so bili nosilci eksperimentalnega dela. Ko je šola postala vse bolj znana v jugoslovanskem prostoru, se je srečeval tudi s strokovnjaki iz Hrvaške (npr. didaktikom V. Poljakom) in Srbije (didaktikom T. Prodanovićem).



Splet izkušenj, ki si jih je nabiral v razredu, srečevanje s teorijo na fakulteti in profesorji, vse to je bilo tudi odločilno pri poglobljanju v strokovna vprašanja. Njegovo področje proučevanja in razvijanja je postala didaktika. Pri eksperimentalnem delu je sodeloval v raziskovalnih skupinah, ki so proučevale vlogo in načine dela pri dopolnilnem pouku, uvajanje skupinskega dela v pouk ter organizacijo, načine in metode dela v oddelkih podaljšanega bivanja. Ob tem velja spomniti, da je bila na območju takratne Jugoslavije leta 1958 vpeljana enotna osemletna osnovna šola (odpravljene so bile nižje gimnazije in vpeljane dve-, tri- ali štiriletne srednje šole), in razumljivo je, da je bilo treba iskati ustrezne reformne rešitve za slovenske razmere in pogoje, ki so se bistveno razlikovali od pogojev v drugih republikah. Da je treba reformo prilagoditi republiškim (slovenskim) razmeram, sta utemeljeno zagovarjala dr. Vlado Schmidt in dr. Stanko Gogala, takrat vodilna slovenska pedagoga, pri čemer sta računala prav na spoznanja eksperimentalne šole, kjer je bil dr. Ada-

mič.

mič.

mič zaposlen. Takrat je seveda vse bolj dozorevala tudi zamisel o ustanovitvi posebne znanstvenoraziskovalne institucije. Tako je bil leta 1965 ustanovljen Pedagoški inštitut predvsem z namenom, da bi proučeval teoretična in praktična pedagoška in didaktična vprašanja in da bi z novimi spoznanji postal osrednje gibalno razvoja pedagoške teorije in vzgojno-izobraževalne prakse. Zato je bila tega leta ukinjena eksperimentalna šola, razvojno in raziskovalno delo pa je prevzel Pedagoški inštitut, jedro raziskovalne skupine pri Zavodu za napredek šolstva pa se je preselilo na Pedagoški inštitut.

Dr. Adamič se je po uspešno opravljeni diplomski (1964 iz A – pedagogike in B – psihologije) in potem, ko je odslužil vojaški rok, leta 1965 zaposlil kot šolski pedagog in psiholog na Osnovni šoli Franca Rozmana Staneta v Šentvidu pri Ljubljani. Svoje znanje iz psihologije, ki mu je bilo kot didaktiku zelo pomembno, je želel dopolniti. Znova se je vpisal na Oddelek za psihologijo in leta 1968 diplomiral tudi iz psihologije kot predmeta A. Njegova kariera šolskega pedagoga in psihologa ni bila dolga. Manjkalo je strokovnjakov raziskovalcev, zato se je leta 1969 zaposlil na novo organiziranem Zavodu za šolstvo R Slovenije. V začetku je bil pedagoški svetovalec za izobraževalno tehnologijo, ki sodi v ožje področje didaktike. Za sedemdeseta leta je bilo značilno veliko zanimanje za uvajanje in uporabo novih sodobnejših učnih sredstev v pouku, od filmov, televizijskih in magnetofonskih posnetkov, grafoskopov, rotoprojektorjev do uporabe sistema responderjev, na drugi strani pa je tudi takratna Izobraževalna skupnost Slovenije kazala zanimanje za financiranje organiziranega nakupovanja in opremljanja šol. S tega področja je napisal in leta 1977 uspešno zagovarjal svojo magistrsko nalogo z naslovom Učinki uporabe sistema responderjev pri pouku.

Po letu 1978 se je na Zavodu za šolstvo vključil v skupino, katere naloga je bila razvoj osnovne šole. Sodeloval je pri projektu izvajanja in širjenja celodnevne osnovne šole in pri pripravi predloga novega programa življenja in dela osnovne šole, ki je bil sprejet v 1983 in je veljal do uvedbe programa devetletke. Mimo njega tudi nista šla razvojna projekta o osnovnošolskem izobraževanju Romov ter o ustreznosti in učinkovitosti nekaterih modelov učne diferenciacije. Leta 1993 je doktoriral na Filozofski fakulteti v Ljubljani z eksperimentalno raziskavo Učinki uporabe modela sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka na znanje učencev.

Leta 1993 je bil izvoljen v naziv docenta za področje didaktike in se zaposlil na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Didaktiko je predaval rednim in izrednim študentom pedagogike in andragogike ter študentom petnajstih oddelkov Filozofske fakultete, ki so vpisovali pedagoško smer. Zadnja leta predava izrednim študentom za pridobitev pedagoške in andragoške izobrazbe.

Napisal je okoli sto dvajset znanstvenih in strokovnih člankov in razprav s pedagoško, zlasti didaktično tematiko. V slovenski pedagoški prostor je vstopil že leta 1960, ko je v reviji *Otrok in družina* izšel njegov članek *Otroci mojega razreda*, poskus prikaza vedenja šolskih otrok iz različnih socialnih slojev. Za začetno obdobje njegovega pedagoškega pisanja je značilno, da se je odzival na aktualna didaktična vprašanja in tako poskušal prispevati h kakovosti dela učiteljev. Objavil je kar nekaj prispevkov o uporabi televizije pri pouku, o svojih

eksperimentalnih izkušnjah pri pouku in delu s starši. Odzival pa se je tudi na aktualna znanstvena in strokovna vprašanja in dileme konkretnega časa.

Za njegov odločnejši korak v pedagoško in zlasti didaktično področje pa lahko štejejo obsežno razpravo Ali je naša osnovna šola res Prokrustova postelja, ki je bila objavljena leta 1969 v štirih nadaljevanjih v Naših razgledih. V njej je polemiziral s psihologom Janezom Svetino, s katerim ni soglašal glede njegovih zamisli, kako pri pouku v osnovni šoli upoštevati individualne razlike učencev. Tega leta je objavil tudi razpravo o intelektualno podpovprečno razvitih učencih v osnovni šoli.

Delo na Zavodu za šolstvo, kjer je bil zaposlen kar štiriindvajset let, je močno zaznamovalo njegovo bibliografijo. Tako je napisal s področja izobraževalne tehnologije številne prispevke o pomenu sodobnih avdiovizualnih sredstev pri pouku, o osemmilimetrskem filmu, grafoskopu, radiu, o grafičnih sredstvih, o pripomočkih za avtomatizacijo učenja, uporabi programiranih učbenikov itn. V drugem obdobju dela na Zavodu za šolstvo, ko je delal v strokovni skupini za osnovno šolo, pa se je ukvarjal predvsem z vprašanji učinkovitega izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela v majhnih osnovnih šolah na podeželju, o delu v šolah s kombiniranim poukom, s problematiko uvajanja celodnevne šole in razmišljanju o ustreznosti uporabe različnih oblik in modelov učne diferenciacije. V tem obdobju je sodeloval tudi pri uresničevanju zamisli o oblikovanju skupine vzorčnih razvojnih osnovnih šol in Republiškega eksperimentalno-hospitacijskega in izobraževalnega centra (REHIC) z osrednjo šolo Podčetrtek in človekoma, ki sta bila gibalo šole, dr. Rudijem Lešnikom in ravnateljem Jožetom Brilejem.

Po osamosvojitvi Slovenije, ko je bil že zaposlen na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani (1993), se je postopno izoblikovala zamisel o formiranju devetletne osnovne šole. Takrat je bil vključen v skupino za oblikovanje izhodiščnega koncepta devetletke in je ostro nastopal proti zamisli o uvedbi zunanje diferenciacije v zadnjih razredih devetletke. To je mogoče ugotoviti iz njegovih prispevkov v tistem času. Do sprejema novega Zakona o osnovni šoli (1996) je objavil o tem več prispevkov v pedagoških znanstvenih in strokovnih revijah, npr. Kakšna bo nova osnovna šola, Pogledi na zunanjo diferenciacijo v osnovni šoli in možnosti za razvoj učencev, Dvmljiva metodologija reforme osnovne šole, Jalova rešitev in druge. Spraševal se je, kakšna je pravzaprav vloga didaktike v prenovi. Po sprejemu Zakona o osnovni šoli pa je na Ustavno sodišče poslal celo pobudo za presojo ustavnosti 40. člena, ki je določil zunanjo diferenciacijo pri treh predmetih v osmem in devetem razredu, in 64. člena zakona, ki je urejal zaključno preverjanje znanja. Pobudo je utemeljeval s tem, da 40. člen vnaša v osnovno šolo selektivnost in vsiljuje programe, ki realno omogočajo vstop v nekatere tipe srednjih šol samo nekaterim učencem in da takšna diferenciacija ne temelji na svobodni opredelitvi posameznika, to pa pomeni omejevanje njegovih pravic v obveznem šolanju. Obveznemu zaključnemu preverjanju znanja v devetem razredu pa je očital, da učencem iz manj zahtevnih programov pri nivojskem pouku onemogoča uspešno opravljanje zaključnega preverjanja, s tem pa odločilno vpliva na možnosti za

vstop v srednjo šolo. Ustavno sodišče je po štirih letih (2000) z odločbo njegovo pobudo zavrnilo. Svojo odločitev je utemeljilo z ugotovitvijo, da odločajo o razporejanju v ravni in prehajanju med njimi učenci sami, kar je razvidno tudi iz Pravilnika o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v devetletni osnovni šoli (1999), oprlo pa se je tudi na mnenje komisije Državnega zbora in Pedagoškega inštituta.

Tako kot ves čas Milana Adamiča tudi v zadnjem obdobju vznemirjajo predvsem vprašanja didaktike, še posebno učne diferenciacije v osnovni šoli. Meni namreč, da kljub možnostim, ki jih ponuja sprememba 40. člena Zakona o osnovni šoli, še nismo dovolj ovrednotili pozitivne in zlasti negativne strani zunanje diferenciacije ter (po)iskali ustrežnejših organizacijskih in didaktičnih rešitev. Razlog za to je tudi nepopolnost evalvacijske študije, ki se po njegovem mnenju niti ni lotila ključnih vprašanj zunanje učne diferenciacije, zlasti njenih socialnih pogojenosti in implikacij. V zadnjih letih so opazne njegove razprave o didaktičnih razsežnostih šolske avtonomije, o konstruktivizmu pri pouku in didaktični teoriji W. Schulza in o vlogi poučevanja. Začel se je močno zavzemati za širšo vlogo šole. Ta mora prerasti z svoje izobraževane namene in se odločneje zavzeti za razvoj drugih učenčevih (človeških, osebnostnih) potencialov in ustvarjalnosti, kar je močno povezano s sodobnimi pojmovanji o vlogi didaktike. Kaže, da dr. Adamič z zreliimi leti vstopa v novo obdobje znanstvene in strokovne dejavnosti.

Dr. Metod Resman

Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju

(Ugotovitve in predlogi mednarodne znanstvene konference)

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije je 18. in 19. aprila 2008 v Žalcu organizirala mednarodno znanstveno konferenco, na kateri so številni udeleženci predstavili ter soočili svoje poglede na položaj in vlogo vrednotenja in ocenjevanja v vzgoji in izobraževanju. To je problematika, ki je v našem prostoru zelo aktualna: rešitve, ki zadevajo vrednotenje in ocenjevanje znanja, namreč (so)določajo pomen tudi drugih sistemskih rešitev in prek tega razmislek o (osnovni ali srednji) šoli v celoti. Prav tako pa velja nasprotno: sistemske in strokovne rešitve, ki se uveljavljajo v prostoru vzgoje in izobraževanja, pomembno določajo kakovost preverjanja in ocenjevanja znanja, s čimer nedvomno vplivajo na kakovost in rezultate vzgojno-izobraževalnega dela. V Sloveniji smo ponovno priča obojemu: sprejete so rešitve, ki neposredno zadevajo preverjanje in ocenjevanje znanja, ob tem pa se na vseh ravneh izobraževanja uveljavljajo tudi širše kurikularne spremembe, ki se odražajo v prenovljenih programih in učnih načrtih.

Udeleženci srečanja – k sodelovanju smo pritegnili raziskovalce na tem področju, učitelje, vzgojitelje, svetovalne delavce, ravnatelje in druge, ki se teoretično ali praktično srečujejo z vrednotenjem in ocenjevanjem znanja v vzgoji in izobraževanju – so v svojih razpravah izpostavili aktualne probleme, povezane z vrednotenjem in ocenjevanjem na različnih področjih: v vrtcih, osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, v programih, namenjenih skupinam otrok s posebnimi potrebami, ter v izobraževanju odraslih.

Kakovostna javna in strokovna diskusija o vrednotenju in ocenjevanju znanja ter o pomenu kakovosti in ugotavljanju doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev oz. standardov znanja vse od vrtcev do konca sekundarnega izobraževanja, je soočala mnenja, stališča, različne strokovne poglede in je prispevala nekatere odgovore na to pomembno problematiko. Ob tem je bilo posebej izpostavljeno tudi vprašanje, kakšna je in kakšna bi morala biti vloga države oz. šolskih oblasti pri zagotavljanju kakovosti in ugotavljanju doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev oz. standardov znanja.

Udeleženci so predstavili 50 pisnih prispevkov, ki so deloma objavljeni v posebni številki Sodobne pedagogike, deloma pa v zborniku. V obeh publikacijah so objavljene splošne konceptualne razprave o problematiki ocenjevanja, konkretne strokovne razprave, ki zadevajo posamezna področja problematike v praksi, in tudi empirične razprave, ki so jih prispevali strokovni delavci iz vrtcev, šol, dijaških domov in drugih strokovnih in znanstveno-raziskovalnih institucij.

Predstavitve in diskusije so potekale plenarno in v štirih tematskih skupinah: v prvi so udeleženci obravnavali konceptualne razsežnosti preverjanja in ocenjevanja znanja, v drugi je bil poudarek na vprašanjih preverjanja in ocenjevanja znanja z vidika splošne in specialnih didaktik, tretja skupina je razprav-

ljala zlasti o zunanjih (nacionalnih in mednarodnih) preverjanjih in ocenjevanju znanja ter o rezultatih le-teh, v četrti skupini pa je beseda tekla o vrednotenju in ocenjevanju v vrtcu in v vzgojnih zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Poleg plenarnih dejavnosti in dela v skupinah smo organizirali tudi okroglo mizo z naslovom Mednarodne raziskave in rezultati nacionalnih preizkusov znanja. Udeleženci konference so sprejeli tudi posebno izjavo v zvezi z imenovanjem novih članov Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, v kateri izražajo nestrinjanje z načinom izbora le-teh in neupoštevanjem predlogov ZDPDS in SDP.

Konceptualne razsežnosti učiteljevega preverjanja in ocenjevanja znanja

Eden od ključnih poudarkov razprave je bil, da je treba pri doseganju učnih ciljev oz. standardov znanja tako v osnovnošolskem kot srednješolskem izobraževanju ohranjati jasno konceptualno razmejitev med preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Z didaktičnega vidika je *ocenjevanje znanja* samostojna in sklepna stopnja učnega procesa, ki vrednoti ali presoja, koliko so učenci/dijaki dosegli preverljive učne cilje oz. standarde znanja, pri čemer je rezultat vrednotenja, ki ga opravi učitelj, izražena številčna, besedna ali opisna ocena. *Preverjanje znanja* kot didaktična stopnja v učnem procesu ima drugačno funkcijo: učitelju daje zlasti povratno informacijo o kakovosti dela, na podlagi česar je mogoče sprejeti odločitev o nadaljnjih korakih v učnem procesu. Preverjanje znanja je lahko verbalno, pisno ali praktično, časovno gledano pa procesno in finalno. Glede na rezultate preverjanja temu lahko sledi ocenjevanje znanja, ali pa ponavljanje, utrjevanje, morda celo ponovna obravnava učne vsebine, v če učitelj ugotovi, da je vzrok za nezadostno izkazano znanje učencev/dijakov prav neustrezna obravnava le-te. Bistvo preverjanja je torej ugotavljanje vzrokov učnih pomanjkljivosti in njihovo odpravljanje; ker učenci prostovoljno razkrivajo svoje učne vrzeli, je preverjanje nezdružljivo z ocenjevanjem znanja in ju je zato treba tudi terminološko ločevati.

Seveda je preverjanje tudi integralni del procesa ocenjevanja znanja. Zato bi bilo smiselno govoriti o *dveh preverjanjih*: o preverjanju kot samostojni, od ocenjevanja neodvisni in kontinuirani didaktični etapi učnega procesa, hkrati pa tudi o preverjanju kot o nujnem in integralnem delu ocenjevalnega procesa. Logično namreč je, da je preverjanje vselej del ocenjevanja, saj je pogoj za to, da je ocena res ocena (preverjenega) znanja.

Pomen transparentnosti ocenjevanja znanja

V tem kontekstu je pomembna tudi ugotovitev razpravljavcev, da mora ocenjevanje znanja slediti načeloma javnosti in transparentnosti, to z drugimi besedami pomeni, da lahko učitelj ocenjuje zgolj preverljive cilje oz. standarde znanja na različnih ravneh zahtevnosti, učenci pa morajo poznati kriterije

ocenjevanja oz. vedeti kaj, kdaj in kako bo učitelj ocenjeval izkazano znanje učencev/dijakov. To je tudi eden od ključnih pogojev pravičnosti v ocenjevanju.

Udeleženci so izpostavili pomen transparentnosti ocenjevanja znanja na vseh stopnjah izobraževanja, pri čemer so opozorili, da sistemske in strokovne rešitve niso vselej pripravljene tako, da bi v večji meri zagotavljale transparentnost meril za ocenjevanje znanja in s tem transparentnost ocen (slednje še zlasti velja za opisno ocenjevanje znanja). Na poseben vidik transparentnosti je opozorila razprava ob določanju vsebine in ciljev preverjanja in ocenjevanja znanja. Pokazala je, da strokovne priprave učnih načrtov in katalogov znanja v zadnjem obdobju ne sledijo dosledno izhodiščem o »učnociljni« kurikularni naravnosti. Eden od razlogov za to je dilema, ali naj učni načrti opredeljujejo »minimalne standarde znanja« ali »pričakovane dosežke« (rezultate). Tudi v tej smeri zakonodaja ne usmerja k jasnosti strokovnih priprav in prakse, kar se kaže že v tem, da v srednješolskih učnih načrtih pričakovani dosežki nadomeščajo standarde znanja, v osnovnošolskih pa minimalne standarde znanja.

Nujnost oblikovanja standardov znanja in problemi z minimalnimi standardi znanja

Večina razpravljavcev se je zavzemala, da bi kurikularno gradivo moralo vsebovati nabor operativno oblikovanih standardov znanja. Pričakovati je, da bi to imelo pomemben učinek na transparentnost preverjanja in ocenjevanja znanja, na ustrezno zahtevnost samega pouka, postopoma pa naj bi prispevalo tudi k merljivosti dosežkov in s tem k večji objektivnosti, zanesljivosti in verodostojnosti ocene.

V navezavi na standardizacijo znanja se je odprlo tudi vprašanje o naravi izobrazbenih standardov, zlasti kakšno naj bo razmerje med vsebinskim in procesnim znanjem oz. cilji. Mnenja so bila različna, kot je bilo različno razumevanje vsebinskega in procesnega znanja. Na eni strani se je skušalo pokazati, da bi procesne komponente znanja lahko bogatile pouk in bile v pomoč pri doseganju ciljev. Toda hkrati so se kot odprta pokazala še mnoga konceptualna vprašanja, kako sploh razumeti procesno znanje in procesne cilje ter kakšni indikatorji to znanje oziroma cilje označujejo ob upoštevanju načela znanstvenosti pouka. Vse to kaže na potrebo po nadaljevanju konceptualnega dialoga o teh vprašanjih.

Ena od ključnih ugotovitev v razpravi je bila, da je posamezne pristope in načine preverjanja in ocenjevanja znanja na podlagi praktičnih in teoretičnih spoznanj treba razvijati v smeri višje kakovosti, ne pa jih preprosto opustiti: npr. najti je treba rešitev o smiselnem prehodu iz opisnega na številčno ocenjevanje znanja. Prav tako je potrebno prevladujoče pisno in ustno ocenjevanje znanja smiselno dopolniti z drugimi načini ocenjevanja, pri čemer je nujno, da to poteka ob izdelanih objektivnih kriterijih. Ocenjevanje učenčevih osebnostnih lastnosti, prizadevanja za delo v šoli, ocenjevanje truda, razvojnih značilnosti otrok ter ocenjevanje učnih ciljev, ki niso objektivno preverljivi, ne more biti del ocene izkazanega znanja, čeprav imajo te komponente pomembno vlogo v procesu poučevanja in učenja.

Udeleženci razprave so soglašali, da je treba za vsak učni predmet na državni ravni oblikovati jasne minimalne standarde znanja. Učitelji bodo lahko didaktično avtonomno načrtovali in izvajali pouk ter ocenjevali znanje učencev, v kolikor bo v kurikularnih dokumentih (učnih načrtih, katalogih znanja) jasno opredeljeno, katere standarde znanja mora učenec doseči, da je lahko pozitivno ocenjen. Kljub temu pa minimalni standardi znanja nikakor ne smejo postati edina orientacija pri načrtovanju in izvajanju pouka, saj si morajo učitelji prizadevati, da imajo učenci možnosti doseganja standardov znanja v razponu, torej tudi več kot temeljne standarde znanja.

Učitelji morajo posebno pozornost nameniti tudi oblikovanju natančnih in transparentnih kriterijev za ocenjevanje znanja otrok/mladostnikov s posebnimi potrebami, saj ob integracijskih procesih prihaja v praksi do nejasnosti in napačnega razumevanja prilaganja standardov znanja oz. z njimi povezanih meril ocenjevanja.

Zlasti v prvem triletju osnovne šole je pomembno, da učitelji učence postopoma in premišljeno soočajo z ocenjevalnimi situacijami, saj bo tedaj ocenjevanje znanja za učence manj obremenjujoče in stresno. Učitelj naj avtonomno presoja, kako bo učence postopno privajal na ocenjevanje znanja, saj ocenjevanje pomembno vpliva na oblikovanje predstave o sebi in o lastnih sposobnostih. Zato je ob ustreznem privajanju na ocenjevalne situacije treba posebno pozornost nameniti razvoju ustreznih zmožnosti za kritično samovrednotenje, kar je tudi pogoj za oblikovanje realne samopodobe učenca. Učenci naj imajo možnost, da v okviru različnih učnih dejavnosti tudi sami vrednotijo lasten učni napredek ter reflektirajo lastno vlogo in počutje pri pouku in učenju. Omenjeno dejavnost samovrednotenja pa je treba jasno razmejiti od procesa ocenjevanja znanja, ki pomeni strokovno in metodološko ustrezno vrednotenje doseganja standardov znanja, predvidenih v učnem načrtu, kar je naloga in odgovornost ustrezno didaktično in strokovno usposobljenega učitelja.

Za razvoj kakovosti učiteljevega preverjanja in ocenjevanja znanja pa so pomembna stališča, pridobljena z raziskavami, v katerih se od različnih ciljnih skupin (učiteljev, dijakov) pridobijo zaznave posameznih elementov ocenjevanja.

V plenarnih razpravah ob referatih so se odpirale še druge ključne dileme, ki kažejo na nedorečenosti in protislovnosti preverjanja in ocenjevanja znanja v našem izobraževalnem sistemu. Analizirane so bili nekatere konkretne spremembe na tem področju v zadnjih letih, posebna pozornost pa je bila namenjena spremembam preverjanja in ocenjevanja v srednjih šolah z uvajanjem sintagme »ni dosegel minimalnih standardov« ter nadomeščanjem pojma »minimalni standard« s pojmom »pričakovani dosežek«. Izpostavljenih je bilo več odprtih vprašanj kot izdelanih rešitev, ključna ugotovitev razprave pa je šla v smeri, da je spreminjanje zakonskih in podzakonskih aktov na področju ocenjevanja znanja prenačljeno in ne dovolj strokovno utemeljeno in domišljeno (posebno uvajanje ugotovitve »ni dosegel minimalnih standardov«), saj bi dosledno izvajanje ureditve in spoštovanje prej veljavnih predpisov omogočalo odpravo slabosti, ki jih predlagatelji navajajo kot podlago za spremembe. Uvajanje novosti, ki so nedomišljene tako s strokovnega kot s systemskega vidika, povzročata mnoge negativne pojave,

potencialno lahko celo zmanjšuje skrb šole za dijake in pomoč tistim, ki niso uspešni.

Pomen zunanjega preverjanja znanja in mednarodne primerjave

V sklopu preverjanja in ocenjevanja znanja ima svoje mesto tudi zunanje preverjanje oz. ocenjevanje znanja, ki, kot kažejo tudi rešitve v evropskem prostoru, ponuja dodano vrednost k učiteljevemu ocenjevanju znanja. Razpravljavci so ga podprli na vseh stopnjah izobraževalnega sistema. V njem vidijo prispevek k pravičnosti celotnega sistema, k razvoju bolj kakovostnega ocenjevanja znanja, hkrati pa ga razumejo kot možnost za evalvacijo sistema, analizo in načrtovanje pouka ter drugih oblik pomoči. Zunanje ocenjevanje znanja pri splošni maturi je denimo eden od dejavnikov, ki je bistveno prispeval k zmanjševanju razlik v dosežkih in rezultatih med gimnazijami. Podobno lahko ugotavljamo tudi za splošnoizobraževalne predmete pri poklicni maturi. Čeprav iz učnih rezultatov in dosežkov zaključnega preverjanja in ocenjevanja znanja ni mogoče neposredno sklepati, kakšna je kakovost šole in njenega dela, je to pomemben element za evalvacijo in primerjavo v slovenskem prostoru.

Razprava je potekala tudi v zvezi z nacionalnimi preizkusi znanja, kjer je bilo izpostavljeno, da njihova formativna vloga ni jasna in dovolj dobro strokovno utemeljena, saj je bil ukinjen notranji del zunanjega preverjanja, hkrati pa naj bi zgolj pisni preizkusi »pokrili« vse taksonomske ravni znanja oziroma vse standarde znanja – tudi tiste, ki jih sploh ne moremo ali jih težko preverjamo s preizkusi »papir – svinčnik«. Kot pozitivna je bila ocenjena izdelava vsebinskih mejnikov pri nacionalnih preizkusih znanja in izdelava normativnih primerjav, ki jih šole dobijo kot povratne informacije.

Večina udeležencev se je strinjala, da bi bilo treba v osnovne šole ponovno uvesti zunanje preverjanje znanja ob zaključku 3. razreda, zlasti z vidika zagotavljanja kakovosti začetnega opismenjevanja, ki poteka prvo triletnje. Rezultati zunanjega preverjanja so namreč pomembna podlaga tudi za načrtovanje in implementacijo ustreznih strokovnih rešitev, v kolikor bi se izkazalo, da so doseženi standardi znanja v prvem triletnju nižji od pričakovanih.

Kar zadeva rezultate mednarodnih primerjalnih raziskav znanja, je bilo zlasti poudarjeno, da jih je treba v šolsko prakso prenašati previdno in z vrsto podpornih sekundarnih analiz. V tem kontekstu so nekateri razpravljavci opozorili tudi na ukinitvev splošnega učnega uspeha, ki ni strokovno utemeljena. Razlog za ukinitvev ne sme biti zamik splošnega učnega uspeha proti odličnemu oz. prav dobremu – treba bi bilo poiskati odgovore na vprašanje, zakaj se je to zgodilo, ne le ukiniti splošnega učnega uspeha.

Vrednotenje v predšolski vzgoji

Na področju predšolske vzgoje je obveljala ugotovitev, da je portfolio ena od možnih oblik za opazovanje in spremljanje vedenja otrok (zapisi) in analiza njihovih izdelkov, vendar le na individualni ravni.

V razpravi je bila v navezavi na ocenjevanje kakovosti vzgojnega procesa izpostavljena tudi problematika varstva predšolskih otrok na domu, ki je uzakonjena v Zakonu o vrtcih. Varstvo na domu s sistemskega in vsebinskega vidika ni alternativa za kateremkoli program vrtca, v kateri poteka predšolska vzgoja v skladu s posameznimi kurikularnimi dokumenti, in ne zgolj varstvo otrok. Posebno kritičen je bil odziv na strokovno izobrazbo varuhinje, saj, kot določa zakon, zadošča zgolj izobrazba, primerna za pomočnico vzgojiteljice v vrtcu oz. srednja strokovna ali splošna izobrazba z dodatno poklicno kvalifikacijo. Problematičen se je izkazal tudi nadzor nad to obliko varovanja predšolskih otrok. Prevladalo je mnenje, da je to obliko mogoče podpreti kot dopolnilo različnim vrtčevskim programom, vendar le, če bodo vzpostavljeni jasni vsebinski in sistemski pogoji, standardi in nadzor za izvajanje varovanja predšolskih otrok na domu.

Za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje je treba ohraniti že do sedaj zahtevano stopnjo izobrazbe – sprejete spremembe Zakona o vrtcih namreč odslej omogočajo, da krajše programe samostojno izvajajo tudi pomočnice vzgojiteljic, kar pomeni korak nazaj glede na prej uveljavljeno rešitev in glede na smernice, ki jih v zvezi z zahtevano stopnjo izobrazbe za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje priporoča stroka in številni mednarodni dokumenti oz. organizacije.

Razprava je pokazala, da v vrtcih potekajo številni projekti, ki so včasih slabo zunanje vodeni, pogosto pa manjka tudi kakovostna evalvacija, ki bi izvajalkam projektov omogočila vpogled v prednosti in slabosti posameznega projekta in ki bi bila usmeritev za nadaljnje delo vrtca.

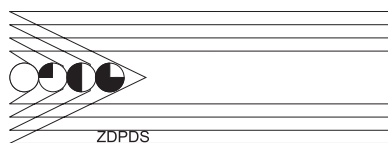
Vrednotenje v vzgojnih zavodih in v izobraževanju odraslih

Nekaj razpravljavcev je predstavilo tudi problematiko vrednotenja v vzgojnih zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kjer so temeljni predmet vrednotenja spremembe vedenjskih vzorcev in s tem povezane spremembe v načinu delovanja gojenk in gojencev v vsakdanjem življenju. Udeleženci so izpostavili, da bi bilo treba na strokovni ravni oblikovati instrumente za vrednotenje kakovosti dela v vzgojnih zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

V izobraževanju odraslih je uporaba fleksibilnih oblik in metod ugotavljanja, preverjanja in ocenjevanja znanja sicer deklarativno splošno sprejeta, v resnici pa se predvsem zaradi slabe usposobljenosti učiteljev uporabljajo zlasti načini ocenjevanja, ki so sicer uveljavljeni v šoli. Zlasti za ugotavljanje učinkov informalnega učenja je potrebno usposabljanje, ki omogoča izbiro metod, kot sta npr. metoda opazovanja na delovnem mestu ali elektronski portfolio. Ker se pogosto zamenjujejo pojmi v razpravah in interpretacijah enakosti in enakovrednosti standardov, je tako v pripravi dokumentov kot v strokovnih razpravah nujno ločiti oba pojma in ju tudi v praksi ustrezno uporabljati.

Poročilo je pripravil dr. Tadej Vidmar na podlagi dela in ugotovitev skupin ter plenarne razprave in omizja (skupine so vodili dr. Janko Muršak, Damijan Štefanc, dr. Ljubica Marjanovič Umek, dr. Andreja Hočevar in dr. Zdenko Medveš).

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije
Tržaška 2
1000 Ljubljana



Gospod Janez Janša, predsednik Vlade RS
Gregorčičeva 20, 25
1000 Ljubljana

Na mednarodni konferenci Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju, ki jo je 18. in 19. aprila 2008 v Žalcu organizirala Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, je bila v razpravi za okroglo mizi sprejeta tudi naslednja izjava o imenovanju članov Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje:

Vlada RS je 10. aprila 2008 imenovala polovico novih članov Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje. Na javni poziv Ministrstva za šolstvo in šport sta predloga oblikovala tudi Slovensko društvo pedagogov in Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije ter predlagala strokovnjake s področja izobraževalnega sistema in poznavalce šolstva v primerljivih državah v prepričanju, da je poznavanje teh področij vitalno pomembno za odločanje Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje. Zato je presenetljivo, da noben od predlaganih ni bil imenovan, prav nerazumljivo pa zlasti, ker imajo visoke strokovne reference nasploh, posebno pa na navedenih strokovnih področjih, višje kot nekateri na novo imenovani člani. To mnenje smo oblikovali na podlagi pregleda in primerjave javno dostopnih znanstvenih in strokovnih referenc imenovanih in predlaganih članov. Zato predlagamo, da Vlada bodisi javno prikaže tiste reference, ki dokazujejo, da imajo novoimenovani člani Strokovnega sveta boljše reference kot drugi, ki so bili predlagani, a ne imenovani, bodisi ponovi imenovanje. To je treba storiti zaradi dveh glavnih razlogov. Prvič, da se odpravi vsak dvom o tem, da nekateri ugledni pedagogi in drugi strokovnjaki na šolskem področju niso bili imenovani samo zato, ker so doslej javno izražali svoja kritična, a vedno dobro argumentirana stališča do posameznih ukrepov sedanje šolske politike. Drugič, da se ohrani zaupanje javnosti in stroke v Strokovni svet za splošno izobraževanje kot najvišji strokovni organ vlade za področje splošnega izobraževanja, v katerega so imenovani strokovnjaki na podlagi njihovih specifičnih referenc na področju šolstva in ne kakih drugih, za strokovno odločanje manj pomembnih referenc, pripadnosti ali prepričanj.

Ljubljana, 23. aprila 2008

Predsednik ZDPDS:
dr. Tadej Vidmar

Nove knjige v pedagoški knjižnici

PEKLAJ, Cirila (ur.): Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 2007.

Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete v Ljubljani je v uredništvu Cirile Peklaj izdal učbenik o mentorstvu in izobraževanju učiteljev. Knjiga je plod dela več avtoric, ki se profesionalno ukvarjajo z izobraževanjem učiteljev.

Permanentno izobraževanje in dobra strokovna usposobljenost učiteljev sta prvipogoj za vzpostavitev in razvoj družbe znanja, ki si ga je naša država s svojimi političnimi usmeritvami zastavila za cilj. Zato je obravnavani učbenik lahko v pomoč in v vodilo tej zavezanosti slovenske družbe.

Opravljenе raziskave kažejo, da učiteljem manjka kompetenc pri reševanju disciplinskih problemov, pri delu z učno manj sposobnimi, pri poučevanju o učenju in pri obvladovanju socialnih spretnosti.

Poleg uvoda urednice sestavlja učbenik šest poglavij. V prvem z naslovom Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev avtorica Barica Marentič Požarnik opredeli modele izobraževanja učiteljev in vlogo dobro usposobljenih mentorjev prihodnjih učiteljev. Zaradi družbenih sprememb (globalizacija, informacijska družba, razvoj znanosti in tehnologije) se zahtevajo od učiteljev nove in spremenjene naloge: prilagajanje vedno bolj različnim skupinam učencev, timsko delo s kolegi učitelji, uspešno sodelovanje s šolskim okoljem in širše, aktivno poznavanje šolskega kurikula in dejavno sodelovanje pri njegovem nastajanju, permanentno razvijanje profesionalnosti, pomen izkustvenega učenja študentov, učiteljev, mentorjev.

Naslednje poglavje, Kompetence učiteljev – mentorjev študentov, avtorice Melite Puklek Levpušček je namenjeno prikazu strokovnih, odnosnokomunikacijskih ter organizacijsko-administrativnih kompetenc mentorjev.

V tretjem poglavju se pedagoški praksi posvetita Tatjana Resnik Planinc in Mojca Ilc. Pedagoška praksa je vez med teoretičnim in praktičnim znanjem v kurikulu in postaja v izobraževanju učiteljev vse pomembnejša. Avtorici podata izčrpen zgled vsebine in organizacije pedagoške prakse na primeru organizacije prakse za študente Oddelka za geografijo Filozofske fakultete.

Četrto poglavje Opazovanje pouka in povratna informacija avtorice, Brigite Kosevski Puljić govori o pomenu socialnega senzibiliziranja in usposabljanja praktikantov prihodnjih učiteljev in o vlogi opazovanja pouka in vrednotenja pouka v tem procesu.

Pomen »kolegialne hospitacije« pri usposabljanju bodočih učiteljev predstavi v svojem prispevku Alojzija Židan.

Monika Govekar Okoliš v prispevku Učitelj mentor – mentor andragoga na področju izobraževanja odraslih in andragoške prakse poda prikaz izved-

be študentske prakse študentov andragogike in pomen mentorja andragoga v tem procesu. Vseživljenjsko učenje in izobraževanje je imperativ sodobnega časa in iz tega konteksta morata izhajati tako mentor kot kurikularna zasnova andragoške prakse. Avtorica opozori tudi na posebnosti andragoške prakse v primerjavi s prakso študentov pedagogike.

Naj končamo z mislijo ene od recenzentk obravnavanega učbenika, da je le-ta priporočljiv »za uporabo vsem bodočim in sedanjim učiteljem različnih stopenj in programov izobraževanja«.

Tanja Šulak

INFORMACIJE AVTORJEM PRISPEVKOV

Sodobna pedagogika objavlja znanstvene in strokovne prispevke, izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novosti s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ter druge prispevke. Prispevek s povzetkom pošljite po elektronski pošti na naslov urednistvo@sodobna-pedagogika.net ali v elektronski obliki na nosilcu CD po navadni pošti (Uredništvo Sodobne pedagogike, Tržaška 2, 1000 Ljubljana). Ime **datoteke s prispevkom** naj bo priimek prvega avtorja (npr. Novak.doc). Ker je postopek recenzije anonimen, **v posebni datoteki** priložite osnovne podatke o avtorju(ih), in sicer:

- a) naslov prispevka;
- b) ime in priimek avtorja(ev), akademski ali strokovni naziv, naslov ustanove, elektronski naslov;
- c) izjavo, da predloženo besedilo še ni bilo objavljeno v drugih publikacijah;
- č) telefonsko številko za stik.

Poslanega gradiva ne vračamo.

Tehnično oblikovanje prispevka

Oblika naslovov in podnaslovov: Prispevkom, daljšim od 10.000 znakov, določite jasne, povedne naslove in podnaslove. Vodilni naslovi naj bodo zapisani **krepko**, prvi podnaslovi naj bodo zapisani *ležeče*, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in podnaslovov **ne številčite. Ne uporabljajte VELIKIH TISKANIH ČRK.**

Povzetek in ključne besede: Povzetek umestite pod naslov prispevka. Dolžina povzetka je največ 1500 znakov s presledki. Pod povzetkom navedite ključne besede. Za oboje uporabite pisavo Times New Roman, velikost 10.

Grafi, preglednice, slike: Grafe, preglednice, slike in druge grafične prikaze uvrstite v prispevek v črno-beli tehniki. Pod grafi, preglednicami in slikami navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo Times New Roman, *ležeče*, velikost 10 (primer: *Graf 1: Naslov grafa*)

Prispevek naj bo v pisavi Times New Roman, velikost 12, obojestransko poravnano. Besedne zveze, ki jih želite v besedilu posebej poudariti, zapišite *ležeče* (ne krepko!). Za citate uporabite dvojne narekovaje (« »), za citate znotraj citatov pa enojne narekovaje (‘ ’). **Opombe** navajajte sproti (na dnu strani), uporabite velikost pisave 10.

Prispevki ne smejo biti daljši od 45 000 znakov, če gre za znanstvene oz. strokovne razprave, in ne daljši od 15 000 znakov, če gre za izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novosti s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ali druga podobna besedila.

Sprotno sklicevanje na reference

Ob povzemanju in citiranju uporabite sprotno sklicevanje v oklepaju, z navedbo avtorja,

letnice in strani. Primer: (Sagadin 1991, str. 24). če gre za splošno povzemanje, ko navedba posamezne strani ni mogoča ali smiselna, jo izpustite: (Sagadin 1991).

če se sklicujete na besedilo brez znanega avtorja, v oklepaju navedite prvi dve ali tri besede naslova, letnico objave in stran. Primer: (Smernice za delo ... 2001, str. 12).

Pri sprotnem sklicevanju na elektronske vire veljajo enaka pravila kot pri sklicevanju na tiskane vire: v oklepaju torej **ne navajate internetnih naslovov**, kjer so viri dosegljivi, pač pa avtorja in letnico oz. del naslova in letnico objave.

Seznam uporabljene literature

Na koncu prispevka dodajte seznam literature in virov, na katere ste se neposredno sklicevali v besedilu. Seznam literature uredite **po abecednem vrstnem redu**. Upoštevajte spodnje obrazce:

a) *avtorske monografije:*

Priimek, I. (letnica izdaje). Naslov prispevka. Kraj izdaje: Založba.

Primer: Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

b) *članki v revijah:*

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. Naslov revije, letnik, številka, strani.

Primer: Sagadin, J. (1991). Študija primera. Sodobna pedagogika, 42, št. 5, str. 465–472.

c) *prispevki v zborniku ali zbirki besedil:*

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. V: Priimek, I. urednika (ur.). Naslov zbornika oz. zbirke besedil. Kraj izdaje: Založba, strani.

Primer: Melik, V. (1970). Slovenci in »nova šola«. V: Schmidt, V. (ur.). Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 31–63.

č) *internetni viri:*

Če gre za internetne objave tiskanih virov (npr. članki iz tujih revij, do katerih ste dostopali prek internetnih baz podatkov), jih v seznamu literature navedete kot tiskane vire po zgornjih pravilih.

Če gre za vire, objavljene zgolj na internetu, uporabite obrazec:

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. Internetni naslov (datum zadnjega dostopa).

Primer: Mooney, C. in Sokal, A. (2007). Taking the spin out of science. www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/mooney-sokal.html (14. 2. 2008).

Če avtor ni znan, ga izpustite.

Primer: Izobraževanje v Sloveniji (2008). www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_v_sloveniji/ (14. 2. 2008).