

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Adrijana Kralj

**Sodelovanje staršev otrok z učnimi težavami s šolsko svetovalno
službo v sistemu javne šole**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2024

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Adrijana Kralj

**Sodelovanje staršev otrok z učnimi težavami s šolsko svetovalno
službo v sistemu javne šole**

Magistrsko delo

Študijski program: Socialno delo

Mentor: doc. dr. Miloslav Poštrak

Ljubljana, 2024

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorju doc. dr. Miloslavu Poštraku, ki je s strokovnimi nasveti, usmeritvami in predlogi pripomogel k uspešnemu nastajanju magistrskega dela.

Iskrena hvala tudi as. dr. Tamari Rape Žiberna za strokovno pomoč, nasvete in hitro odzivnost.

Hvala vama, mami in Sebastijan, da me tako ali drugače podpirata na moji poti.

Hvala tudi tebi, dragi Anže, ker verjameš vame in me tudi, ko je težko, podpiraš.

Hvala tebi, moja draga mama, tja daleč daleč ... Magistrsko delo posvečam tebi, ki tega dne žal nisi dočakala, vendar si vedno verjela vame in mi stala ob strani. Vem, da si ponosna name.

PODATKI O MAGISTRSKEM DELU

Ime in priimek: Adrijana Kralj

Mentor: doc. dr. Miloslav Poštrak

Naslov magistrske naloge: Sodelovanje staršev otrok z učnimi težavami s šolsko svetovalno službo v sistemu javne šole

Kraj: Ljubljana

Leto: 2024

Št. strani: 106 **Št. preglednic:** 3 **Št. grafov:** 12 **Št. prilog:** 2 **Št. slik:** 1 **Št. virov:** 106

POVZETEK

Namen magistrskega dela je raziskati sodelovanje staršev otrok z učnimi težavami in šolskih svetovalnih delavcev v sistemu javne šole. V teoretičnem uvodu najprej podrobneje opredelim delo šolske svetovalne službe, njene dejavnosti in področja dela ter prispevek socialnega dela v njej. Temu sledi opredelitev učnih težav in vzroki zanje ter prepoznavanje učencev z učnimi težavami in strategije pomoči učencem. V tem delu izpostavim tudi nalogo šolske svetovalne službe v procesu pomoči učencu z učnimi težavami. V osrednjem delu pozornost namenim sodelovanju staršev otrok z učnimi težavami in strokovnim delavcem, izpostavim oblike in modele sodelovanja, partnerstvo staršev in strokovnih delavcev ter prednosti in morebitne ovire, ki lahko vplivajo na omenjeno sodelovanje. V empiričnem delu želim ugotoviti, ali je pogostost sodelovanja staršev otrok z učnimi težavami in šolsko svetovalno službo povezana s pripravljenostjo staršev za nadaljnje sodelovanje, katero formalno in neformalno obliko sodelovanja staršev in šolske svetovalne službe so starši največkrat izbrali, katero oviro za sodelovanje s šolsko svetovalno službo so starši največkrat navedli, kako starši ocenjujejo kakovost sodelovanja s šolsko svetovalno službo in katera je po oceni staršev otrok z učnimi težavami najpomembnejša prednost sodelovanja s šolsko svetovalno službo. Izvedla sem kvantitativno raziskavo na neslučajnostnem vzorcu 144 staršev otrok z učnimi težavami. Podatki so bili pridobljeni s pomočjo spletne ankete. Na podlagi podatkov se je pokazala povezava med pogostostjo stikov staršev otrok z učnimi težavami in šolsko svetovalno službo, s pripravljenostjo staršev za nadaljnje sodelovanje. Več stikov, kot so starši imeli s svetovalno službo, bolj so tudi pripravljeni na sodelovanje v prihodnosti. Prav tako so rezultati raziskave pokazali, da starši s svetovalno službo večinoma sodelujejo nekajkrat letno, v okviru formalnih oblik sodelovanja so to največkrat govorilne ure, najmanj pa roditeljski sestanki. V neformalnih oblikah pa se s svetovalnimi delavci srečujejo predvsem na bazarjih ali sejnih. Starše pri sodelovanju s svetovalno službo ovira predvsem preobremenjenost, kljub temu pa sodelovanje s svetovalnim delavcem vrednotijo pozitivno. Kot najpomembnejšo prednost sodelovanja so starši izpostavili izboljšano samopodobo otroka. Ob vsem tem se mi zdi smiselno izpostaviti predloge, ki lahko pripomorejo k učinkovitejšemu sodelovanju med starši in strokovnimi delavci. Predlagam vzpostavljane smiselnih neformalnih oblik sodelovanja z upoštevanje potreb in zmožnosti staršev, soustvarjanje v partnerskem odnosu, ki temelji na upoštevanju enakovrednosti, in krepitev timskega dela strokovnih delavcev.

Ključne besede: šolska svetovalna služba, partnerstvo, učne težave, starši otrok z učnimi težavami, ovire, vloga socialnega dela.

Cooperation of parents of children with learning disabilities with the school counseling service in the public school system

ABSTRACT

The purpose of the master's thesis is to investigate the cooperation of parents of children with learning difficulties and school counselors in the public school system. In the theoretical introduction, I first define in more detail the work of the school counseling service, its activities and areas of work, as well as the contribution of social work in it. This is followed by the definition of learning difficulties and their causes, as well as the identification of students with learning difficulties and strategies for helping students. In this part, I also highlight the task of the school counseling service in the process of helping a student with learning difficulties. In the central part, I pay attention to the cooperation between the parents of children with learning difficulties and the professional worker, I highlight the forms and models of cooperation, the partnership of parents and professional workers, as well as the advantages and possible obstacles that can affect the aforementioned cooperation. In the empirical part, I want to find out whether the frequency of cooperation between parents of children with learning difficulties and the school counseling service is related to the willingness of parents to continue cooperation, which formal and informal form of cooperation between parents and the school counseling service, parents chose most often, which obstacle to cooperation with the school counseling service, the parents most often stated how parents evaluate the quality of cooperation with the school counseling service and which, according to parents of children with learning difficulties, is the most important advantage of cooperation with the school counseling service. I conducted a quantitative research on a non-random sample of 144 parents of children with learning difficulties. The data was obtained using an online survey. Based on the data, a connection between the frequency of contact between the parents of children with learning difficulties and the school counseling service, and the parents' willingness to continue cooperation, was revealed. The more contacts parents have had with the counseling service, the more prepared they are for cooperation in the future. Also, the results of the research showed that parents mostly cooperate with the advisory service a few times a year, within the framework of formal forms of cooperation, these are most often speaking hours, and least often parent meetings. In informal ways, they meet consultants mainly at bazaars or fairs. Parents' cooperation with the counseling service is hindered mainly by being overworked, but despite this, they evaluate the cooperation with the counseling worker positively. As the most important advantage of participation, the parents highlighted the improved self-image of the child. With all this in mind, I think it makes sense to point out suggestions that can contribute to more effective cooperation between parents and professionals. I propose the establishment of meaningful informal forms of cooperation taking into account the needs and abilities of parents, co-creation in a partnership based on consideration of equality and strengthening the teamwork of professionals.

Key words: school counseling service, partnership, learning difficulties, parents of children with learning difficulties, obstacles, role of social work.

KAZALO VSEBINE

1. TEORETIČNI UVOD	1
1.1 Šolska svetovalna služba	1
1.2. Vloga in pomen socialnega dela v šolski svetovalni službi	8
2. UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI	13
2.1. Splošne učne težave	15
2.2. Specifične učne težave	16
2.3. Vzroki učnih težav	17
2.4. Prepoznavanje učencev z učnimi težavami in njihova obravnava	18
2.4.1. Model odziv na obravnavo.....	20
2.4.2. Tristopenjski model pomoči	21
2.4.3. Petstopenjski model pomoči	22
2.4.4. Izvirni delovni projekt pomoči.....	25
2.5. Naloga svetovalne delavke v procesu podpore in pomoči učencu z učnimi težavami	26
3. SODELOVANJE STARŠEV IN SVETOVALNIH DELAVCEV.....	31
3.1. Oblike in modeli sodelovanja med šolo in domom.....	33
3.1.1. Formalne oblike sodelovanja	33
3.1.2. Neformalne oblike sodelovanja	35
3.2. Partnerstvo med šolskimi svetovalnimi delavci in starši	37
3.3. Prednosti sodelovanja med starši in šolskimi svetovalnimi delavci.....	39
3.4. Ovire sodelovanja med starši in šolskimi svetovalnimi delavci.....	40
4. FORMULACIJA PROBLEMA	43
4.1. Hipoteze	44
4.2. Operacionalizacija	45
5. METODOLOGIJA.....	46
5.1. Vrsta raziskave, model raziskave in spremenljivke	46
5.2. Merski instrumenti in viri podatkov	49
5.3. Populacija in vzorčenje	49
5.4. Zbiranje podatkov	50
5.5. Obdelava in analiza podatkov	50
6. REZULTATI.....	51
6.1. Splošni podatki o starših in otroku, ki ima učne težave	51
6.1.1. Spol staršev	51
6.1.2. Razred šolanja	52
6.1.3. Področje učnih težav	52
6.1.4. Stopnja izobrazbe.....	53
6.2. Sodelovanje staršev in šolskih svetovalnih delavcev	54
6.2.1. Pogostost sodelovanja	54
6.2.2. Formalne oblike sodelovanja	55
6.2.3. Neformalne oblike sodelovanja	56
6.2.4. Pobuda sodelovanju	58
6.2.5. Kakovost sodelovanja med starši in svetovalnim delavcem.....	59
6.3. Prednosti in ovire medsebojnega sodelovanja	60
6.3.1. Prednosti sodelovanja	60
6.3.2. Ovire sodelovanja	62
6.4. Pristopi, pomembni za dober delovni odnos	65
6.4.1. Sodelovanje v korist otroka.....	67

6.4.2. Pripravljenost staršev za nadaljnje sodelovanje.....	68
6.4.3. Pogostost stikov in pripravljenost staršev za nadaljnje sodelovanje s svetovalno službo	68
6.5. Preverjanje hipotez.....	69
7. RAZPRAVA.....	71
7.1. Pogostost sodelovanja in pripravljenost staršev za nadaljnje sodelovanje s šolsko svetovalno službo	72
7.2. Formalne in neformalne oblike sodelovanja staršev in šolske svetovalne službe	73
7.3. Ovire sodelovanja med šolsko svetovalno službo in starši	76
7.4. Kakovost sodelovanja med šolsko svetovalno službo in starši	77
7.5. Prednost sodelovanja s šolsko svetovalno službo	79
8. SKLEPI.....	81
9. PREDLOGI.....	82
10. LITERATURA IN VIRI	84
11. PRILOGE.....	95
11.1. Anketni vprašalnik	95
11.2. Tabele s podatki	99

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 5.1: Spremenljivke, indikatorji, modalitete, ravni merjenja	46
Preglednica 6.1: Pomembnost sodelovanja s svetovalnim delavcem v korist otroka	67
Preglednica 6.2: Pripravljenost staršev za nadaljnje sodelovanje	68

KAZALO SLIK

Slika 6.1: Porazdelitev staršev glede na pogostost sodelovanja in pripravljenost za nadaljnje sodelovanje.....	69
--	----

KAZALO GRAFOV

Graf 6.1: Porazdelitev staršev glede na spol.....	51
Graf 6.2: Porazdelitev staršev glede na razred, ki ga otrok obiskuje	52
Graf 6.3: Porazdelitev staršev glede na vrsto učne težave otroka	53
Graf 6.4: Porazdelitev staršev glede na izobrazbo	53
Graf 6.5: Porazdelitev staršev glede na pogostost sodelovanja s svetovalno službo	54
Graf 6.6: Porazdelitev staršev glede na formalne oblike sodelovanja s svetovalno službo	56
Graf 6.7: Porazdelitev staršev glede na neformalne oblike sodelovanja.....	58
Graf 6.8: Porazdelitev staršev glede na pobudnika sodelovanja	59
Graf 6.9: Porazdelitev staršev glede na oceno odnosa s svetovalnim delavcem.....	60
Graf 6.10: Porazdelitev staršev glede na prednosti sodelovanja s svetovalno službo.....	62
Graf 6.11: Razporeditev staršev glede na ovire medsebojnega sodelovanja.....	64
Graf 6.12: Porazdelitev staršev glede na pristope v delovnem odnosu	67

1. TEORETIČNI UVOD

1.1 Šolska svetovalna služba

Da bi lahko zares razumeli koncept šolskega svetovalnega dela, se moramo vrniti v preteklost, ko se je pravzaprav začelo snovanje šolske svetovalne službe. Pri nas lahko šolsko svetovalno delo, kakršno je uveljavljeno danes, umestimo v drugo polovico šestdesetih let prejšnjega stoletja. V tem obdobju so na šolah začeli zaposlovati strokovnjake različnih profilov, med drugim tudi socialne delavce. Ti so znotraj svojih nalog in obveznosti nudili strokovno podporo in pomoč tako učencem kot njihovim staršem, pa tudi učiteljem in drugim strokovnim delavcem na šoli. Koncept se je skozi leta spreminjal in nadgrajeval, dokončno pa je svojo podobo izpopolnil konec devetdesetih let. To utemeljujejo prispevki različnih strokovnjakov, eden izmed njih je Pedička, ki je pri nas pomembno postavil teoretske temelje šolske svetovalne službe, kasneje pa tudi drugi, ki so koncept nadalje nadgrajevali (npr. Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bečaj idr.) (Gregorčič in Resman, 2016, str. 7). Kot pravita Vogrinc in Krek (2012, str. 7), so svetovalne službe skozi leta postale pomembna potreba tako vodstva šole, vrtcev kot tudi učiteljev in vzgojiteljev ter otrok in njihovih staršev. Ravno zaradi tega ima svetovalno delo pomembno vlogo v šoli in vrtcu ter pomembno sooblikuje proces vzgojno-izobraževalnega dela.

Delo šolske svetovalne službe temelji na načelu osebnega razvoja otrok in mladostnikov, pri čemer je bistveni vzgojno izobraževalni cilj tako šole kot tudi šolske svetovalne službe, optimalni razvoj otroka ne glede na njegove okoliščine, kot so spol, socialni ali kulturni izvor, duševna in telesna konstitucija, veroizpoved ali narodna pripadnost (Veršnik Perše, Kozina in Rutar Leban, 2008, str. 83). Poleg tega pa se šolska svetovalna služba na podlagi strokovnega znanja, preko svetovalnega odnosa vključuje v reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj tako, da pomaga in sodeluje z udeleženci šole in se po potrebi povezuje z zunanjimi ustanovami. Prav tako pa sodeluje pri načrtovanju, vzpostavljanju in vzdrževanju takšnih pogojev, ki bodo otroku zagotavljali varno in spodbudno šolsko okolje in posledično omogočili optimalno napredovanje otroka (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008, str. 5–9). Resman (1999a, str. 85) dodaja še, da svetovalna služba s svetovanjem in z neposredno pomočjo učencem pomaga pri osebnem in šolskem razvoju ter rasti in da s spreminjanjem šolskega prostora pomaga pri večjih možnostih produktivnega načina življenja znotraj danih socialnih okoliščin, ki jih predstavlja šola. Šolska svetovalna služba je lahko uspešna in se povezuje z drugimi službami,

učenci in učitelji, če je del šolskega sistema in znotraj njega tudi deluje (Veršnik Perše, Kozina in Rutar Leban, 2008, str. 83).

Šolska svetovalna služba, kot določa 67. člen (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2007), deluje v okviru javne šole oz. vrtca. Njena naloga je, da svetuje otrokom, učencem, dijakom in njihovim staršem ter učiteljem, prav tako pa sodeluje z učitelji, vzgojitelji in vodstvom šole pri snovanju in evalvaciji razvoja vrtca oz. šole. Opravlja vzgojno-izobraževalno delo in poklicno svetovanje, poleg tega pa sodeluje pri načrtovanju in izvedbi programov za otroke s posebnimi potrebami.

Šolska svetovalna služba predstavlja tisto posebno mesto v šoli, kjer se vzpostavlja svetovalni odnos z vsemi udeleženiimi znotraj šole. Temeljne funkcije svetovalne službe so svetovanje, posvetovanje in koordinacija, poleg tega pa se vključuje v procese dogovarjanja, sodelovanja, povezovanja in pobude. S pomočjo teh procesov svetovalna služba nagovarja otroke in starše, učitelje ter vodstvo šole, kadar se pokažejo potrebe pa tudi sodelavce zunaj šole. Pri tem je izrednega pomena omeniti dostopnost svetovalne službe, ki mora biti vsem udeležencem šole enako dostopna, njena dostopnost pa mora biti nedvoumno vsem dobro razvidna. Pomembno je, da šolska svetovalna služba sama najde načine in pot do vseh tistih udeleženihi v šoli, ki se ne čutijo nagovorjene (Čaćinovič Vogrinčič idr., 2008, str. 16).

Zaradi aktualnih družbenih in socialnih razmer se kaže vse večja potreba po razvojno preventivnem delu, dejavnostih pomoči in sodelovanju svetovalnih služb pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela šole in vrtca na vseh področjih vsakdanjega življenja. Na področju učenja in poučevanja je svetovalna služba vključena v projekte pomoči učencem z učnimi težavami, integracije otrok s posebnimi potrebami in odkrivanja ter dela z nadarjenimi (Bezić, 2008, str. 62).

Resman (1999b, str. 69) pravi, da je namen šolske svetovalne službe v prvi vrsti pomagati otroku, učencu, dijaku, študentu pri njegovem osebnem razvoju in učenju, ko se nahaja v šoli. Pri tem pa opozarja, da se šolska svetovalna služba ne imenuje šolska zgolj zato, ker je umeščena znotraj šole, temveč tudi v šolski socialni in izobraževalni prostor. Privošnik in Urbanc (2009, str. 412) nadaljujeta, da ima šolska svetovalna služba vlogo podporne in servisne dejavnosti, kar pomeni, da drugim znotraj vzgojno izobraževalnega procesa pomaga, da lažje opravljajo svoje naloge in dosegajo željene rezultate.

Kot pravita Čaćinovič Vogrinčič in Mešl (2020, str. 162–163), je naloga svetovalnih služb pomoč učencem, staršem in učiteljem, ki so se znašli v zapleteni situaciji otrokovega neuspeha,

hkrati pa predstavljajo prostor, kjer poteka projekt iskanja rešitve za otrokove stiske. Svetovalno delo s starši in z družinami je pomembna naloga svetovalne službe, ki mora prispevati k temu, da nihče od staršev ni izključen.

Socialni in ostali strokovni delavci, zaposleni v sklopu svetovalne službe, predstavljajo nepogrešljivo vez med šolo, domom in skupnostjo pri vzpostavljanju in soustvarjanju pomoči učencem pri doseganju učnega uspeha. Svetovalni delavci neposredno sodelujejo z vodstvom šole, učenci in njihovimi starši, zagotavljajo vodenje znotraj oblikovanja šolskih politik, intervencij duševnega zdravja, pri kriznem upravljanju in podpornih storitvah. Prav tako pa svetovalni delavci kot del interdisciplinarnega tima spodbujajo vključenost in sodelovanje skupnosti v šole (American National Association of School Workers, 2022) in to interdisciplinarno strokovno delo opravljajo v vrtcu oz. šoli za šolo (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 5).

Kot pravi Resman (1999c, str. 64), je interdisciplinarnost znotraj svetovalnega dela nepogrešljiva, saj je človek kompleksna osebnost in četudi je problem otroka omejen na eno področje, svetovalne pomoči ni mogoče omejiti zgolj na eno stroko, pač pa je pri tem potrebno upoštevati osebnost in življenjske okoliščine otroka. Privošnik in Urbanc (2009, str. 415) nadaljujeta, da je zato potrebno povezovanje različnih ved, ki proučujejo človeka, okolje, v katerem živi, in sorodne vede socialnega dela, pri tem pa je nujno ta znanja nadgrajevati in dopolnjevati. Vsebina dela od svetovalnega delavca zahteva znanje psihologije, pedagogike, poznavanje načel in metod socialnega dela, metodologije raziskovanja v socialnem delu, občasno pa tudi prava in drugih predmetov, ki jih spoznamo v času šolanja.

Do nedavnega so bile veljavne Programske smernice za delo svetovalne službe kot temeljni dokument šolskega svetovalnega dela, ki so bile sprejete leta 1999. Nove Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja (2024) pa so bile sprejete in potrjene dne 13. 6. 2024 na 238. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje. Predhodne smernice določajo, da se svetovalna služba preko treh osnovnih in med seboj povezanih dejavnosti svetovalne službe vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj. To so dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti in dejavnosti načrtovanja ter evalvacije. Preko teh dejavnosti pomaga vsem udeleženi v vrtcu ali šoli in z njimi sodeluje na naslednjih področjih: učenje in poučevanje, šolska kultura, vzgoja, klima in red, telesni, osebni ter socialni razvoj, šolanje in poklicna orientacija ter socialno ekonomske stiske. Pri tem svetovalna služba v šoli stremi k temu, da bi bili vsi udeleženci čim bolj uspešni

pri doseganju ciljev. Dejavnosti pomoči pri tem obsegajo različne posredne in neposredne oblike pomoči, s katerimi šolska svetovalna služba odgovori na potrebe pomoči kogarkoli od udeležencev vzgojno-izobraževalnega dela. Z razvojnimi in s preventivnimi dejavnostmi se svetovalna služba vključuje v razvojno analitično delo in sodeluje pri načrtovanju raznovrstnih izboljšav znotraj vzgojno- izobraževalnega procesa. Prav tako pa vodi ali koordinira preventivne, inovativne in razvojne projekte v vrtcu ali šoli. Dejavnosti načrtovanja in evalvacije pa so nujna za vrednotenje in zagotavljanje celostnosti svetovalne službe pri reševanju individualnih, skupinskih in drugih kompleksnih problemov v šoli in predstavljajo bistveni pogoj za dobro opravljeno delo svetovalne službe (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 5; prav tam, 14–15). Šolska svetovalna služba znotraj šolskega prostora predstavlja podsistem v manjšini, ki v primerjavi z učitelji nima formalne moči, ima pa pomembno neformalno moč, ki ji jo podeljujejo velika količina informacij, povezanost z zunanjimi institucijami in vzdrževanje formalnih in neformalnih stikov z ostalimi podsistemi (Bečaj, 1999, str. 167).

V novih programskih smernicah pa so kot področja svetovalnega dela v osnovni šoli določena: varno, spodbudno in vključujoče okolje (strokovni delavci organizirajo takšno okolje, v katerih se vsi učenci počutijo varno, pri tem pa strokovni delavec upošteva dve bistveni nalogi: zagotavljanje spodbudnega učnega okolja in zaščita učencev pred neobravnavo nasilja), celostni razvoj učencev (skrb za celostni razvoj učenca ob upoštevanju individualnih razlik, zmožnosti in potreb vsakega posameznika), učenje in poučevanje (šolski uspeh predstavlja varovalni dejavnik posebno tistim učencem s težavami v razvoju ali s specifičnimi potrebami, svetovalni delavec sodeluje pri odkrivanju vzrokov na neuspeh in načrtuje oblike pomoči), vzgojno-izobraževalni prehod (svetovalni delavec sodeluje pri oblikovanju pogojev za uspešen prehod učencev v novo okolje, oddelek ali skupino) in razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda ter profesionalni razvoj (strokovni delavec se na podlagi širokega poznavanja podsistemov vključuje v oblikovanje vizije in ciljev zavoda, s tem pa posledično prispeva k višji kakovosti vzgojno-izobraževalnih procesov) (Rupar idr., 2024, str. 26–33).

Glasser (1999, str. 43–51) piše o kvalitetni šoli, znotraj katere je pomembno, da se otroci in strokovni delavci medsebojno dobro poznajo, saj bo to prispevalo k večji bližini med njimi. To lahko vedno upoštevajo tudi šolski svetovalni delavci, saj je zaupanje bistveno pri soustvarjanju željenih sprememb. Strokovni delavci naj učencem povedo:

- *Kdo ste?* (učenci težijo po tem, da bi bolje spoznali strokovnega delavca in si o njem ustvarili boljšo podobo, zanima jih npr., koliko so stari, ali imajo otroke, kakšne hobije imajo itd.)

- *Za kaj se zavzimate?* (otroke zanima, za kaj se strokovni delavci zavzemajo, kar pripomore k oblikovanju njihovega lastnega mnenja)
- *Kaj boste zahtevali od učencev?* (pomembno je, da otroci vedo, kaj bo strokovni delavec od njih zahteval, povsem nesmiselno je, da od njih nekaj zahtevamo, pa se tega sami ne držimo)
- *Česa ne boste zahtevali od učencev?* (pomembno je, da strokovni delavec otroka opozori na spremembe v njunem odnosu in jasno pove, kaj od njega znotraj tega odnosa ne bo zahteval)
- *Kaj boste storili zanje?* (strokovni delavec pomaga učencu na način, ki je otroku blizu, si vzame čas in ga posluša, spodbuja otroka, da izrazi svoje mnenje itd.)
- *Česa niste pripravljeni storiti zanje?* (strokovni delavec ne opravlja dela in išče rešitev namesto otrok, spodbuja jih, da vrednotijo svoje delo itd.)

Za strokovno opravljanje svetovalnega dela morajo svetovalni delavci upoštevati devet načel, ki so opredeljena v Programskih smernicah (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008, str. 10–14):

- Načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja (svetovalna služba vselej deluje v dobro otroka s poudarkom na prostovoljnem delovnem odnosu; svetovalni odnos pa se lahko vzpostavi samo, kadar je zagotovljena zaupnost povedanega).
- Načelo strokovne avtonomnosti (svetovalna služba mora posredovati strokovno mnenje in lahko odkloni naloge, ki so v nasprotju z etičnimi načeli).
- Načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja (zaradi kompleksnosti problematike je smiselno povezovanje več strokovnih delavcev različnih področij znotraj šole kot tudi z drugimi ustanovami).
- Načelo aktualnosti (svetovalna služba upošteva posebnosti šole in izhaja iz njenih potreb, potreb učencev, oddelka, razreda itd.).
- Načelo razvojne usmerjenosti (delo je vselej usmerjeno k optimalnemu napredku in razvoju otroka).
- Načelo fleksibilnega ravnotežja med osnovnimi vrstami dejavnosti svetovalne službe (svetovalni delavec skrbi za uravnoteženost vseh dejavnosti svetovalne službe, s čimer zagotovi celostni prispevek svetovalne službe).
- Načelo celostnega pristopa (pri delu v svetovalni službi upoštevamo vpletenost posameznika tako v ožjem kot širšem socialnem okolju).
- Načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu (svetovalna služba vedno zagotavlja pogoje za možnost sodelovanja in ustvarjalnega sodelovanja).

- Načelo evalvacije lastnega dela (za še boljše in učinkovitejše delo je bistveno, da svetovalni delavci objektivno in kritično analizirajo svoje delo).

Bistvena naravnost svetovalne službe je postati razvojno preventivno usmerjena služba, ki zajema sodelovanje z akterji znotraj in zunaj šole in se kaže na več ravneh. S tem si prizadeva za doseganje višje kakovosti dela znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov. Delovanje svetovalne službe z razvojno preventivno naravnostjo se kaže na treh ravneh. Na prvi ravni gre za zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela, kjer gre za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo konceptov dela ter povezovanja z drugimi akterji pri strokovnih nalogah. Na tej ravni se delo svetovalne službe močno navezuje na sodelovanje z vodstvom. Druga raven se nanaša na neposredno sodelovanje svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalnem procesu. Na tej ravni je za svetovalnega delavca izjemno pomembno kakovostno sodelovanje z učitelji, ki jim nudi predvsem strokovno podporo. Svetovalni delavec pa se v okviru te ravni vključuje v analitično in preventivno delo zlasti na področju izobraževanja, vzgoje, poučevanja in učenja. Tretja raven pa obsega podporo in pomoč učencem v primeru raznovrstnih stisk, na področju karijerne orientacije in razvoja nadarjenosti. Gre predvsem za posvetovanje med različnimi akterji, ko se otrok znajde pred njemu nepremostljivo oviro, svetovalni delavec pa je v takšnih primerih predvsem sogovornik učencem, učiteljem in staršem ali družinam (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 25, Jeznik idr., 2022, str. 152).

Novost v posodobljenih Programskih smernicah (Rupar idr., 2024, str. 12) so določeni osnovni koraki, ki opredeljujejo delovanje svetovalne službe na zgoraj omenjenih ravneh:

- Analiza in ocena stanja (preučujemo stanje vzgojno-izobraževalnega zavoda in potrebe posameznikov, področij dela, nalog in posebnosti svetovalne službe).
- Opredelitev skupnih ciljev in aktivnosti (za vse udeležence, oblikovanje dogovora o samem procesu dela in prednostnih nalogah).
- Sprotno spremljanje procesa in uresničevanje nalog (usklajevanje, posvetovanje, soodločanje svetovalnih delavcev in drugih z namenom preverjanja kakovosti delovanja).
- Evalvacija dela in doseganja ciljev (izvede so končna analiza in ovrednotenje rezultatov o zastavljenih ciljih, podatki pa so podlaga za nadaljnje načrtovanje).

Pri tem pa je pomembno omeniti tudi svetovalni odnos, saj je ravno svetovalna služba v šoli tisto mesto, ki omogoča, da se le-ta vzpostavlja z vsemi udeleženi v šoli. Temeljne funkcije svetovalne službe opravlja preko tega posebnega odnosa in se preko njega vključuje v procese

dogovarjanja, povezovanja, sodelovanja in pobude. Prav tako pa si svetovalna služba preko svetovalnega odnosa prizadeva vzpostaviti in tudi vzdrževati kreativno soočanje vseh udeleženih v projektu pomoči. Svetovalni odnos je pomembno orodje svetovalne delavke, s katerim lahko vzdržuje in razvija mrežo pomoči z vsemi udeleženi znotraj šolskega prostora (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008a, str. 8–16), na ta način pa omogoči raziskovanje in oblikovanje rešitev, posledično pa vsakdo iz pogovora izstopi drugačen, kot je vanj vstopil (Čačinovič Vogrinčič, 2008b, str. 11). Privošnik in Urbanc (2009, str. 414) dodajata, da je svetovalni odnos temeljno izhodišče za svetovalno službo, strokovno delo pa temelji na dogovoru z vsakim posameznim udeležencem.

Da bi svetovalni delavec lahko razvil svetovalni in kasneje tudi zaupen partnerski odnos med vsemi udeleženi v procesu pomoči, mora v te odnose vnesti empatično razumevanje, pristnost in medsebojno sprejemanje. S pomočjo svetovalnega odnosa se lahko razvije partnerstvo med učencem, šolo in starši. Takšen odnos temelji na sodelovanju in skupnem prizadevanju šole, učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev za otrokov razvoj in učenje. Na ta način si vsi udeleženi delijo vire moči, odgovornost in kompetentnost z namenom pomoči otroku znotraj tega partnerskega odnosa. Je pa takšen odnos pomembno izhodišče učiteljem in staršem, da spremenijo svoj odnos do otroka (Mrvar, 2008, str. 121–125). Bistveno v konceptu svetovalnega dela je zagotovo svetovalni odnos, ki ga vedno znova definira in vzdržuje svetovalni delavec. Takšen odnos temelji na dogovoru kot pomembnem začetnem koraku svetovalnega dela, ki vsebuje takšno definicijo problema, ki jo skupaj sooblikujejo udeleženi v problemu in raziskovanje možnih rešitev ter deleža vseh udeleženih pri iskanju rešitev (Privošnik in Urbanc, 2008, str. 417).

Vidimo lahko, kako zares pomembna je vloga svetovalne službe znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema in kako zares so obsežne naloge in področja dela, ki jih opravljajo svetovalni delavci. Da bi lahko zagotovili najboljšo možno obravnavo in pomoč učencu z namenom doseganja boljših rezultatov na raznovrstnih področjih, se svetovalni delavci povezujejo s široko paleto akterjev, vpletenih v šolski sistem, med njimi so zagotovo zelo pomembni starši, učitelji in drugi strokovni delavci, kot smo lahko opazili, pa tudi akterji zunaj šole. Pri tem pa morajo imeti svetovalni delavci široko paleto znanj in veščin, ki jih v določenih okoliščinah od njih terjajo zahtevne situacije. Eno izmed področij je zagotovo socialno delo, ki s svojimi koncepti prispeva pomemben delež pri soustvarjanju in reševanju stisk znotraj svetovalne službe. Svetovalni delavci, med njimi tudi socialni delavci, s svojim znanjem in poznavanjem veščin in konceptov socialnega dela pomembno prispevajo k delu svetovalne

službe, saj se lahko opirajo na koncepte in znanja, ki so v določenih situacijah nepogrešljive pri delu tako s posameznim uporabnikom kot tudi z družino. Kako zelo pomemben je prispevek socialnega dela v svetovalni službi, pa bom opredelila v naslednjem poglavju.

1.2. Vloga in pomen socialnega dela v šolski svetovalni službi

Socialno delo je umeščeno v različne sektorje in sisteme, ne opravljajo pa ga samo znotraj prevladujočega javnega sektorja, pač pa tudi v organizacijah prostovoljnega in zasebnega sektorja. Socialni delavci delujejo v socialnih službah (centri za socialno delo), šolstvu (osnovne, srednje šole, vrtci itd.), zdravstvu (pediatrija), v pravosodnih organih, policiji, industriji in upravi. Znotraj teh organizacij opravljajo zelo različne naloge in vloge. V teh okoljih pa tako uporabniki kot tudi delodajalci od socialnih delavcev pričakujejo različna ravnanja (Flaker, 2003, str. 20).

Za področje socialnega dela so značilni trije modeli prakse. Milošević Arnold (2000, str. 253) mednje prišteje primarni, sekundarni in partnerski model. Za primarni model velja, da je socialno delo tam uveljavljeno kot nosilna stroka (centri za socialno delo). O sekundarnem modelu govorimo, kadar je socialno delo na določenem področju gostujoča stroka, tam pa prevladuje neka druga dejavnost (šolstvo, zdravstvo). Partnerski model predstavlja vsa tista področja, kjer si socialno delo enakopravno deli nosilno vlogo z drugimi strokami (zaposlovanje). Milošević Arnold in Poštrak (2003, str. 117) dodajata, da je socialno delo razvejano na številna področja, ki se še vedno širijo, kar pa ne vpliva pozitivno na identiteto socialnih delavcev, ki je, kot opozarjata, slaba. Socialni delavci se na določenih specializiranih področjih lažje identificirajo s kolegi drugih strok, kot pa s socialnimi delavci, zaposlenimi na drugih specializiranih področjih.

Šolsko okolje je zagotovo eno izmed specializiranih področij socialnega dela, ki s svojimi koncepti in socialnodelovnim ravnanjem zagotovo pomembno prispeva otrokom in njihovim družinam, ki brez njihove pomoči ne morejo biti uspešni, zlasti v časih, kjer se v šoli vzpostavljajo socialne razlike med otroki.

Socialni delavci v šolah v okviru svetovalne službe delajo s posameznim otrokom, s skupino ali s celim razredom. V okviru svojih nalog in obveznosti družinam pomagajo pri zagotavljanju storitev in povezovanju z drugimi institucijami, prav tako pa se lahko posvetujejo z učitelji, s starši in z drugimi pomembnimi osebami v življenju otroka. Šolski socialni delavci vprašanja in težave, ki se pojavijo v šolskem okolju, obravnavajo na individualni, skupinski in šolski

ravni. Delo šolske svetovalne službe pa zajema široko paleto področij, na katerih socialni delavci delajo skupaj z otroki. Nekatera izmed teh področij so vedenjske in čustvene težave, zloraba drog in alkohola, žalovanje, medosebni odnosi in obvladovanje jeze (Humphrey, b. d.).

Med vsemi zaposlenimi profili v šolski svetovalni službi se ravno socialni delavci najpogosteje postavljajo v vlogo zagovornika pravic učencev. V primerjavi s psihologi in pedagogi je delo socialnega delavca bolj povezano z aktualnimi problemi učencev. Prav tako pa med pomembne naloge socialnih delavcev v šolski svetovalni službi sodi medsebojno sodelovanje staršev in šole, priprava raznih poročil in ugotavljanje značilnosti delovanja, kulture ter klime šole (Resman, 1999d, str. 256).

Delo strokovnih delavcev znotraj šolskega okolja (med njimi so seveda tudi socialni delavci) obsega neposredno sodelovanje, pri katerem strokovni delavec s svojimi dejanji ves čas posredno ali neposredno vpliva na ljudi, s katerimi je v delovnem odnosu. To pomeni, da pri svojem delu ves čas sprejema odločitve, ki morajo biti učinkovite, strokovne in v korist vseh udeleženih pri razreševanju problemskih situacij (Žorga, 1994, str. 158). Šolski socialni delavci se pri svojem delu ne soočajo samo s številnimi in kompleksnimi situacijami uporabnikov, temveč morajo pri svojem delu najti ustrezno ravnovesje med več poklicnimi odgovornostmi in pričakovanji široke palete uporabnikov, s katerimi sodelujejo pri svojem delu (Franklin, Gerlach in Chanmungam, 2008, str. 211). Gre za kompleksne situacije, ki od socialnega delavca zahtevajo istočasno delovanje na več nivojih hkrati. Pri tem pa se prepletajo odnosni, osebni, strokovni, vzgojni, izobraževalni in institucionalni nivo. Na delovanje socialnega delavca pa v takšnih situacijah poleg strokovnega znanja vplivajo še njegova stališča, osebnostne značilnosti, vrednote, klima znotraj ustanove in pričakovanja, zahteve ter omejitve in pravila, ki jih od socialnega delavca zahteva tako šola kot tudi sam uporabnik, s katerim sodeluje (Žorga, 1994, str. 158). Takšne zahtevne situacije pa socialnega delavca pri njegovem delu večkrat postavljajo pred etične dileme, ki pa jih lahko uspešno strokovno obravnava samo s poznavanjem etičnih standardov, kodeksov in zakonov, poleg tega pa mora imeti dobre komunikacijske spretnosti in biti sposoben kritičnega razmišljanja.

Socialni delavec v šoli mora biti sposoben prepoznati in oceniti, katere so tiste potrebe, ki jih lahko zadovolji s pomočjo socialnega dela. Pri tem svoje delo razvija tako, da še vedno sledi organizaciji in strukturi šole, a ga je še vedno mogoče prepoznati kot socialno delo. To pomeni, da še vedno deluje po konceptih in metodah socialnega dela (Poole, 1949, v Vincek, 2021, str. 30).

Poštrak (2018, str. 53) piše o pomembni vlogi socialnih delavcev znotraj šolske svetovalne službe, ki z vsemi udeleženi vzpostavljajo socialnodelovni odnos, pri tem pa je pomembno, da izhajajo iz nalog socialnega dela. Ker se socialni delavci v osnovni šoli soočajo z raznovrstnimi oblikami družbene izključenosti, je pomembno, da imajo tako z otroki kot tudi njihovimi starši kontinuiran in tesen odnos ter se ob kompleksnih situacijah takoj odzovejo. S tem se strinja Čačinovič Vogričič (2020, str. 163–166) in dodaja, da je ključni prispevek socialnega dela v šoli povezovanje vseh, ki s svojo prisotnostjo prispevajo k učinkoviti podpori in pomoči tako, da je slišan otrokov glas. Socialno delo v šoli ustvarja prostor, kjer se stiske in neuspehi, ki so posledica revščine, socialnega okolja in zahtev šole, rešujejo tam, kjer so ključni viri pomoči v okolju: govorimo o soustvarjenih spremembah znotraj procesov socialnega dela, ki pa obsegajo tako delo z družino kot tudi sodelovanje z učitelji z namenom novih oblik pomoči znotraj razreda.

Pogosto se socialni delavci pri svojem delu osredotočajo na otroke, ki prihajajo iz ranljivih okolij, pri katerih obstaja še večja možnost izpada iz šolskega sistema. To so predvsem otroci v rejništvu, otroci migrantov, otroci v programih zdravljenja ali tisti, nastanjeni v zavodu, in otroci, ki doživljajo nasilje v družini (Massat et. al., 2016; Shaffer & Fisher, 2017, v Kelly, 2020, str. 1).

Prav tako tudi Čačinovič Vogrinčič (2020, str. 169–172) izpostavi pozornost socialnega dela, ki je na ranljivih skupinah in ob tem ustvarja proces sožitja v šoli. Vrednote, kot so socialna vključenost, zmanjševanje socialnih neenakosti in socialna država, so pomembne vrednote, zato je ravno šola tista, ki mora prav vsakemu učencu zagotoviti prostor, v katerem bo čutil pripadnost, solidarnost in pomoč znotraj povezane skupnosti.

Šolska svetovalna služba pa je v šoli tisti dragocen prostor, v katerem lahko varujemo vzpostavljanje procesov podpore in pomoči v smeri soustvarjanja zelenih izidov (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2013, str. 15). Socialni delavci se pri svojem delu znotraj šolske svetovalne službe opirajo na koncepte socialnega dela, ki jim predstavljajo oporo pri raziskovanju in soustvarjanju zelenih izidov skupaj z uporabniki. Odnos med socialnim delavcem in uporabnikom opredelimo kot delovni odnos, ta pa socialnemu delavcu nudi oporo pri vzpostavljanju pogovora in iskanju zelenih izidov skupaj z uporabnikom. Pravzaprav je ravno delovni odnos tisti prvi, pomemben korak, ki socialnemu delavcu olajša sodelovanje, saj sogovornike opredeli kot sodelavce v skupnem projektu, ki soustvarjajo deleže v rešitvi. In ravno delovni odnos socialnemu delavcu omogoči, da je raziskovanje in soustvarjanje rešitev

za kompleksne probleme opredeljeno kot izviren delovni projekt pomoči (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2015, str. 7; Čačinovič Vogrinčič, 2002, str. 91; Komac, Sitar Surič in Smole, 2020, str. 197).

Elementi delovnega odnosa so dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema in osebno vodenje. Delovni odnos, kot sem ga opisala zgoraj, pa težko vzdržujemo, če se v praksi ne opremo še na izjemno pomembne sodobne koncepte, ki socialnodelovno ravnanje umeščajo v postmoderno paradigmo socialnega dela. Govorimo o perspektivi moči, etiki udeležенosti, znanju za ravnanje in ravnanju s sedanjostjo (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2015, str. 7–8; Čačinovič Vogrinčič, 2002, str. 91). Socialni delavec v procesih podpore in pomoči torej vzpostavlja delovni odnos in ga vzdržuje s pomočjo elementov in konceptov socialnega dela (Čačinovič Vogrinčič, 2020, str. 166 – 167), pri tem pa uporablja jezik socialnega dela, ki je spoštljiv, pozitiven in varuje edinstvenost in dostojanstvo človeka, obenem pa omogoči, da nihče ne ostane brez besed, ko raziskuje vire moči, pogum, darove in lastni delež v soustvarjalnem procesu (Čačinovič Vogrinčič, 2010, str. 243).

Čačinovič Vogrinčič (2020, str. 163) pravi, da mora učinkovita pomoč v šoli temeljiti na spremembi paradigme, ki jo socialno delo prinaša v procese pomoči učencem. Tako je delež in tudi dolžnost socialnega dela v šolskem prostoru, da vzpostavi, varuje procese in podpore pomoči tako, da je spoštljiv in odgovoren zaveznik vseh – učencev, staršev in učiteljev v šolski skupnosti (Čačinovič Vogrinčič, 2018, str. 21; Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2020, str. 153). Socialno delo v šolo prinaša koncept soustvarjanja v delovnem odnosu, ki temelji na perspektivi moči in etiki udeležенosti. S tem konceptom se socialni delavec učencu pridruži in z njim začne soustvarjati rešitev s predpostavko, da je ravno učenec tisti, ki ima odgovor za prvi korak na poti k želenim izidom (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2020, str. 155).

Raziskava Fakultete za socialno delo (Šugman Bohinc, 2011) je pokazala, da koncept soustvarjanja z učenci, ki imajo učne težave lahko vodi do sprememb, ki bodo uspešne. Celovit sistem učinkovite pomoči tem učencem zahteva nujne spremembe v šoli, ki jim bodo zagotavljale, da ima prav vsak učenec svoj, izviren delovni projekt učenja, sodelovanje se vedno znova vzpostavlja s perspektive moči, šola pa etiki izobraževanja doda etiko udeležенosti. In ravno socialno delo je tisto, ki v šoli pripomore k temu, da se stiske in neuspehi kot posledica revščine, socialnega okolja, pritiskov šole ter nemoči družine rešujejo tam, kjer so bistveni viri pomoči v okolju. Govorimo o soustvarjenih spremembah znotraj procesov socialnega dela, ki

sežejo od dela z družino do sodelovanja z učitelji (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2020, str. 153–166).

Kot pravita Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2020, str. 145–155), ima socialno delo v šolski svetovalni službi dve bistveni nalogi. Prva je intenzivna skrb v projektih reševanja socialnih problemov otrok in družin, pri drugi pa je bistven prispevek k soustvarjanju javne, a drugačne šole, ki temelji na razumevanju, da je prav vsak učenec v šoli uspešen.

Šugman Bohinc (2014, str. 43–44) izpostavi kompetence socialnih delavcev kot pomemben prispevek socialnega dela na področju vzgoje in izobraževanja, ki jih diplomantke in diplomanti pridobijo v času študija. Izpostavi naslednje kompetence:

1. Usposobljenost za delo s sistemi različnih velikosti in kompleksnosti. S sogovorniki na spoštljiv in odgovoren način vzpostavljajo osebni stik in znotraj delovnega odnosa raziskujejo in soustvarjajo želene izide, pri tem pa upoštevajo perspektivo moči in etiko udeležnosti, poleg tega pa so usposobljeni tudi za vzpostavljanje izvirnih delovnih projektov pomoči.
2. Usposobljenost za povezovalno vlogo v različnih procesih mreženja, v katerih delajo v smeri razreševanja individualnih, družinskih, skupnostnih, skupinskih in družbenih problemov oz. izboljševanja obstoječih razmer.
3. Širše razumejo pojav revščine: kako se razvije, kakšni so njeni vzroki, kako ljudje v revščini živijo in s kakšnimi posledicami zaradi revščine se soočajo, pri tem razumejo vlogo socialne države in poznajo spodbude za revnejše.
4. Razumevanje in poznavanje nasilja, njegove dinamike in posledic ter usposobljenost za izdelavo analize tveganja in načrtov varnosti.
5. Poznavanje skupinske dinamike in sposobnost za organiziranje skupinskih dejavnosti, ki so bistvene za ustvarjanje spodbudnih okoliščin.

2. UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

Sodobna družba postavlja vse višje standarde znanja in usposobljenosti kot posledico hitrega razvoja družbe na vseh področjih. Znanje v sodobni družbi predstavlja pomemben dejavnik konkurenčnosti gospodarstva, spodbujanja proizvodnje, preprečevanja ovir na trgu dela in zagotavljanja boljših delovnih pogojev (Končar, 1997, str. 6; Magajna, 2008, str. 15). Nemalokrat so ravno te značilnosti sodobne družbe tiste, ki posameznikovo uspešnost pogojujejo z njegovo sposobnostjo učenja. Da pa bi posameznik lahko bil konkurenčen in uspešen v sodobni družbi, je nujno, da izpolnjuje pogoj vseživljenjskega učenja. V nasprotnem primeru, kadar imajo posamezniki težave z usvajanjem znanja, težje participirajo na trgu dela in mnogih področjih življenja. Učne težave so tiste, zaradi katerih dosegajo slabše učne rezultate, prej izpadejo iz izobraževalnega sistema in se soočajo z brezposelnostjo, kar lahko privede do socialne izključenosti. Ravno zaradi tega so učenci z učnimi težavami tista skupina otrok, ki je glede na možnosti, ki jih imajo v življenju, najbolj ogrožena (Pekljaj, 2016, str. 7).

Šolska neuspešnost se največkrat pokaže takrat, ko učenec ne dosega razvojnih nalog, mednje Tomori (2002, str. 16) uvršča sposobnost pridobivanja in izkazovanja znanja, razvoj samostojnega mišljenja, oblikovanje stališč, iskanje novih rešitev, razvoj delovnih navad in učenje sodelovanja z drugimi. Bolj kot ocene same pa so ravno ti procesi, ki jih učenci niso uspeli izpolniti, pokazatelji učne neuspešnosti. Zaradi neizpolnjevanja tovrstnih razvojnih nalog pa posledično ne napredujejo na naslednjo stopnjo izobraževanja, prej prekinejo šolanje ali ga prekinejo na nižji stopnji glede na njihove sposobnosti. Ravno zaradi tega lahko sklepamo, da so učne težave bistveni dejavnik učne neuspešnosti. Žerdin (1991, str. 14), Magajna idr. (2011, str. 10) pravijo, da o učnih težavah govorimo takrat, ko otrok ne izpolni pričakovanj, ki so glede na njegove sposobnosti povsem upravičena in pri tem poudarja, da je otrok absolutno neuspešen, če ne dosega niti minimalnih standardov. Relativno neuspešen pa je takrat, ko bi lahko kljub zadostnemu uspehu dosegel boljši učni uspeh. Pekljaj (2016, str. 31) pravi, da imajo učenci z učnimi težavami bistveno več težav kot njihovi vrstniki, ob tem pa Magajna (2008, str. 15) opozori na kompleksnost in trdovratnost učnih težav, ki imajo različne pojavne oblike.

Najštevilčnejša podskupina populacije učencev s posebnimi potrebami znotraj vzgojno izobraževalnega sistema so učenci tako s splošnimi kot tudi specifičnimi učnimi težavami (Kavkler, 2011, str. 9). Učne težave so zelo raznolik pojav, ker lahko enake težave branja, odlaganja učenja, motnje pozornosti ali čustvene težave pri preverjanju znanja izvirajo iz povsem drugačnih razlogov. Učne težave se razširjajo na kontinuumu od preprostih do

zahtevnejših, od enostavnih do zapletenih, od začasnih do takih, ki se nanašajo na čas šolanja ali pa trajajo vse življenje. Pri nekaterih učencih se težave lahko pojavijo zgolj pri enem predmetu, spet drugi lahko imajo težave pri večini predmetov. Nekatere učne težave so zgolj prehodne narave, medtem ko lahko druge posameznike ovirajo celo življenje. Prav zaradi tega so učne težave zelo raznolike in zapletene, posledično pa je tudi definicija učnih težav določena dokaj ohlapno (Magajna, Kavkler in Košir, 2011, str. 8–9).

Ena izmed uveljavljenih definicij je Lernerjeva, ki opredeli »otroke in mladostnike z učnimi težavami kot raznoliko skupino otrok in mladostnikov z različnimi kognitivnimi, socialnimi, čustvenimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina njihovih vrstnikov« (Lerner, 2003, kot navedeno v Magajna, Kavkler in Košir, 2011, str. 9). Ravno zaradi tega je povsem pričakovano, da bodo počasneje napredovali pri usvajanju šolskega znanja (prav tam, 2011, str. 10).

Pri tem se mi zdi pomembno izpostaviti, kot navaja Peklaj (2016, str. 15), da imajo učenci z učnimi težavami povsem enake čustvene in socialne potrebe, potrebe po varnosti, sprejetosti in druženju z vrstniki. Tisto bistveno, kar jih razlikuje od drugih učencev, je način učenja, ki terja prilagoditev v njihovem načinu izobraževanja.

Učenci z učnimi težavami so posebej opredeljeni v Zakonu o osnovni šoli (ZOsn). Zakon o osnovni šoli (1996) učence z učnimi težavami opredeli v 12. in 12a. členu in določa, da so učenci z učnimi težavami tisti učenci, ki brez določenih prilagoditev ne dosegajo predpisanih standardov znanja. Šola je tem učencem dolžna prilagajati delo v okviru pouku, poleg tega pa jim morajo omogočati možnost, da se vključijo v dodatne oblike pomoči.

Več prilagoditev pa potrebujejo učenci s posebnimi potrebami. Med drugim potrebujejo prilagojeno izvajanje procesa poučevanja z dodatno strokovno pomočjo ali usmerjanje v posebni program vzgoje in izobraževanja (Kavkler, 2011, str. 21–23). Ti učenci so posebej opredeljeni v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Otroci s posebnimi potrebami so v zakonu opredeljeni kot otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov ali posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Lewins in Doorlag (1987, v Kavkler in Magajna, 2008, str. 26) učne težave delita na splošne in specifične. V nadaljevanju bom obe vrsti podrobneje opisala.

2.1. Splošne učne težave

Magajna, Kavkler in Košir (2011, str. 9) pravijo, da o splošnih učnih težavah govorimo takrat, kadar je usvajanje in izkazovanje znanja pri učencu ovirano zaradi neugodnih vplivov okolja (problem večjezičnosti in multikulturalnosti, kulturna in ekonomska prikrajšanost itd.), notranjih dejavnikov (upočasnen razvoj kognitivnih sposobnosti, različne motnje ali osebnostne posebnosti) ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med učencem in okoljem (pomanjkanje motivacije, strah pred neuspehom ipd.). Ravno zaradi teh dejavnikov okolica neuspešnost učenca na določenem področju ne dojema kot nekaj povsem nepričakovanega (Magajna, 2011a, str. 91). Učenci s splošnimi učnimi težavami imajo bistveno večje težave pri učenju v primerjavi s svojimi vrstniki, težave pa se lahko kažejo pri enem ali več predmetih (Peklaj, 2016, str. 31). Narava in jakost pojavljanja težav pa sta odvisni od interaktivnih vplivov različnih zunanjih in notranjih dejavnikov (Magajna, Kavkler in Košir, 2011, str. 10).

Magajna, Kavkler in Košir (2011, str. 11) ter Peklaj (2016, str. 31) pravijo, da so splošne učne težave lahko posledica:

- *Splošnega upočasnjene razvoja*, kar pomeni, da imajo učenci mejne ali podpovprečne intelektualne zmožnosti, težave pri razumevanju abstraktno logičnih vsebin, počasno prehajanje na simbolni nivo in kažejo večje zanimanje za praktične vsebine.
- *Čustvenih težav*, mednje štejemo strah pred neuspehom, potrto in depresijo, kar zmanjšuje učinkovitost učenca pri učenju.
- *Pomanjkanja samoregulacijskih veščin*, kar se kaže v načinu učenja posameznika, saj ima težave z organiziranjem, načrtovanjem in s spremljanjem lastnega dela, težje izlušči bistvo, se dobesedno uči ipd.
- *Kulturne in ekonomske prikrajšanosti*, saj učenec nima dostopa do najrazličnejših vsebin in pripomočkov, poleg tega pa ni deležen spodbud in priložnosti na socialnem, čustvenem in kognitivnem področju.
- *Večjezičnosti in multikulturalnosti*, saj površinsko poznavanje jezika učence ovira pri tem, da bi lahko sledili razlagam, smiselno umestili učne vsebine v predznanje in pokazali znanje, ki ga imajo.
- *Neustreznega načina poučevanja*, kadar učencu ne omogočijo intenzivnega učenja jezika, ne prilagodijo pouka ipd.

2.2. Specifične učne težave

Specifične učne težave obsegajo raznoliko skupino motenj, ki se razprostirajo na kontinuumu od lažjih, zmernih do izrazitih, od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo celo življenje. Primanjkljaji, ki se kažejo na različnih področjih učenja, izhajajo iz posameznika in so nevrofiziološko ali nevropsihološko pogojeni (Kavkler in Magajna, 2008, str. 27). Specifičnim učnim težavam je skupno to, da se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju kot izrazite težave pri branju, pravopisu, računanju, pomnjenju, pozornosti, mišljenju, koordinaciji, komunikaciji, socialni kompetentnosti in čustvenem dozorevanju (Kavkler in Magajna, 2008, str. 28; Magajna, Kavkler in Košir 2011, str. 12). Težave, ki se pojavijo pri učencih, niso zgolj posledica vidnih, slušnih, motoričnih okvar, duševnih in čustvenih motenj ter neustreznih okoljskih dejavnikov, ampak se pojavljajo skupaj z njimi (Peklaj, 2016, str. 31; Magajna, Kavkler in Košir, 2011, str. 12).

Magajna, Kavkler in Košir (2011, str. 12) pri tem poudarjajo, da specifične učne težave prvenstveno niso odvisne od posameznikove stopnje inteligentnosti, vlaganja truda in socialno-ekonomskega položaja njegove družine. Pojavljajo se tudi med nadarjenimi učenci in vztrajajo ob intenzivnem vlaganju truda ter tudi med učenci, ki živijo v ugodnih razmerah.

Magajna, Kavkler in Košir (2011, str. 12) specifične učne težave delijo v dve glavni skupini:

- *Specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov*, zaradi katerih se razvijejo motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in ostale učne težave, ki so povezane s področjem jezika.
- *Specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov*, zaradi katerih se razvijejo težave pri pisanju (disgrafija), matematiki (specialna diskalkulija), snovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (dispraksija) in na področju socialnih spretnosti.

Zakon o osnovni šoli in Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za učence z učnimi težavami glede na njihovo pojavno obliko predvidevata prilagoditve v metodah, načinu dela in individualni pomoči brez odločbe za vse učence z lažjimi in deloma zmernimi specifičnimi učnimi težavami, za učence, pri katerih se pojavljajo hude in najhujše oblike specifičnih učnih težav, pa usmerjanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, vendar z enakovrednim izobrazbenim standardom. Učence, pri katerih se pojavljajo hude in najhujše oblike specifičnih učnih težav, zakon poimenuje kot učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (UPPPU) in po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami spadajo med otroke s posebnimi potrebami. Učenci so bili v zakon vključeni, ker se je v

preteklosti izkazalo, da obstoječa pomoč ni dovolj učinkovita in potrebujejo prilagojeno izvajanje vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo, s prilagoditvami v organizaciji, načinu preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka in zagotavljanju dodatne strokovne pomoči, pri čemer se ti učenci lahko izobražujejo po programih s prilagojenim izvajanjem (Peklaj, 2012, str. 10–31). S tem se strinjata tudi Magajna in Kavkler (2008, st. 29) in dodajata, da z uvrščanjem učencev z učnimi težavami med učence s posebnimi potrebami krepimo zavedanje o rizičnosti in ovirah teh učencev znotraj šolskega okolja, ob tem pa povečamo občutljivost za pravočasno pomoč tem učencem. Na takšen način prispevamo k preprečevanju slabšanja neuspešnosti in ustvarjamo možnosti za premagovanje notranjih in zunanjih ovir pri učnem napredovanju.

2.3. Vzroki učnih težav

Vzroki učnih težav so po mnenju različnih strokovnjakov, ki se ukvarjajo z učnimi težavami, posledica raznovrstnih dejavnikov, ki so v medsebojni interakciji in lahko izvirajo iz učenca ali njegovega okolja (Peklaj, 2012, str. 28; Magajna, 2008, str. 16; Bergant in Marentič Požarnik, 2002, str. 48). Okoliščine, v katerih se učenec v določenem okolju (domačem, šolskem ali družbenem) nahaja, skupaj z vrednotami ali sistemskimi rešitvami še krepijo težave ali pa jih omilijo (Peklaj, 2012, str. 28). Magajna (2008, str. 16) in Peklaj (2012, str. 28) upoštevajoč sodobne opredelitve vzrokov učnih težav, ločita tri osnovne tipe učnih težav glede na njihov vzrok nastanka:

- Pri prvem tipu so vzroki za nastanek učnih težav predvsem v *primarnem okolju* učenca, lahko pa so posledica neustreznega šolskega okolja. V to skupino uvrščamo predvsem učne težave, ki se kažejo kot posledica kulturne in ekonomske prikrajšanosti, pomanjkljivega ali neprimernega poučevanja, težav, povezanih z večjezičnostjo in multikulturnostjo (otrok prihaja iz tujejezičnega okolja in ne obvlada jezika, v katerem poteka pouk; učne težave se lahko kažejo tudi kot posledica neskladja vrednot in ga zato domače okolje ne podpira pri učenju) in neprestanega stresa v okolju otroka (npr. različne zlorabe).
- Drugi tip učnih težav išče vzroke v *interakciji posameznika in okolja*. Zaradi prisotnosti določenih značilnosti (notranjih dejavnikov) je otrok ranljivejši in bolj dovzeten za nastanek učnih težav, ki pa se pojavijo takrat, kadar okolje ni ustrezno usposobljeno za obravnavanje takšnih ranljivosti.

- Pri tretjem tipu pa so vzroki učnih težav *primarno v posamezniku* in so lahko posledica okvar centralnega živčnega sistema oz. nevroloških motenj, razvojnih ali motivacijskih posebnosti, upočasnjene razvoja ali zmerne do težje specifične motnje učenja. Ravno zaradi tega je omenjen tip težav najbolj resen, kroničen in pogosto obsega več področij. Kljub povsem ustreznemu okolju pa bodo ti učenci imeli več težav in bodo potrebovali več prilagoditev.

2.4. Prepoznavanje učencev z učnimi težavami in njihova obravnava

Da bi učencu lahko zagotovili učinkovito učno pomoč in podporo, je izjemnega pomena, da dovolj zgodaj odkrijemo učne težave učenca (Magajna, Kavkler in Košir, 2011, str. 13). Diagnostično ocenjevanje je dinamičen in tudi fleksibilen proces zbiranja podatkov o otroku, ki jih potrebujemo za odločitev o njem (Galevska, 2018, str. 2). Pri prepoznavanju oz. diagnostičnem ocenjevanju učnih težav se morajo razkriti dejavniki, ki ovirajo proces usvajanja učne dejavnosti in s tem preseči uvrščanje otrok z določeno težavo pri učenju, v neko kategorijo. Diagnostično ocenjevanje je usmerjeno v odkrivanje tistih dejavnikov, ki ovirajo učenje tako v učencem samem, kot tudi v njegovem učnem okolju. Poleg tega pa z njegovo pomočjo določamo upravičenost do storitev in strategij v podporo učencu in njegovi družini (Magajna, 2011, str. 17–18; Kritikos, McLoughlin in Lewis, 2005, str. 3). Znotraj tega procesa je pomembno sodelovanje učenca z učnimi težavami, staršev, učiteljev in svetovalne službe, v kompleksnih primerih in ob sočasnem pojavljanju drugih motenj pa tudi specialnega pedagoga, kliničnega psihologa, pedopsihiatra in drugih strokovnjakov. Diagnostično ocenjevanje učnih težav obsega celovit in kompleksen pristop, ki določa, da so odkrivanje in prepoznavanje učnih težav ter pomoč v stalnem prepletu, da prepoznavanje in odkrivanje učnih težav obsega prepoznavanje učenčevih težav kot tudi močnih področji skupaj z dejavniki tveganja in varovalnimi dejavniki, tako pri učencu samem kot tudi v učnem okolju. S pomočjo odkrivanja različnih področij kompetentnosti, razumevanja učnega stila učenca in močnih področji v okolju, učencu zagotavljamo pomoč za uspešno učenje (Magajna, 2008, str. 15–16). Znotraj samega procesa ocenjevanja pa mora biti pozornost tudi na odkrivanju močnih področji učenca, ki mu omogočajo kompenziranje težav. Ravno s tem, ko učenec dobro pozna in razume sebe, se zave svojih močnih in šibkih področij, težave prepozna kot jasen problem, ne pa kot nejasnost, ki v njem vzbuja občutke tesnobe. Pomemben varovalni dejavnik otrokovemu razvoju šolanja in življenjski adaptaciji predstavljajo starši in strokovni delavci, saj otroka podpirajo in »demistificirajo« probleme učenja, poleg tega pa ga vodijo in mu dajejo občutek

cenjenosti (Magajna, 2011b, str. 17–18), pri čemer Mešl in Kodele (2011, str. 13) dodajata, da je tudi šola pomemben varovalni dejavnik, saj ravno v njej učenec razvije sposobnosti, znanja in spretnosti za večjo odpornost. Čačinovič Vogrinčič (2013, str. 13) pod pomembne varovalne dejavnike v šoli našteje *skrb in podporo* vsakemu učencu, *visoka pričakovanja* do vsakega učenca in prepričanje, da otrok zmore, če ima dovolj podpore, ter *udeleženosť učenca* tako v učilnici kot v življenju šole.

V procesu diagnosticiranja učnih težav morata, kot pravi Magajna (idr., 2008, str. 16), steči dva procesa, in sicer raziskovalni pogovor o učnih težavah učenca z vsemi udeleženiimi v projektu pomoči, vključujoč starše in dialog z učencem, katerega namen je pridobivanje novih kompetenc, s pomočjo katerih učenec prepozna in tudi rešuje učne težave.

Glavni cilji diagnostičnega ocenjevanja učnih težav, kot jih navaja Reid (1999, v Magajna, 2011, str. 19), so:

- identifikacija učenčevih močnih in šibkih področij;
- ugotavljanje nivoja otrokovega izvajanja in dosežkov;
- razlaganje pomanjkanja napredka;
- identifikacija tipičnih napak, ki se pojavljajo pri branju, pisanju, računanju in pravopisu;
- identifikacija specifičnih kompetentnosti;
- razumevanje učnega stila učenca;
- ugotavljanje, kaj zanima in motivira učenca.

Pri prepoznavanju in odkrivanju učnih težav se uporabljajo formalne in neformalne strategije ocenjevanja učnih težav. Med formalne strategije štejemo predvsem individualne in skupinske formalne teste, ki vključujejo strukturirane postopke in specifična navodila za uporabo, vrednotenje in interpretacijo, z njihovo pomočjo pa lahko primerjamo dosežke učenca z vrstniki ali stopnjo šolanja (Magajna, 2011, str. 21; Kritikos, McLoughlin in Lewis, 2005, str. 10). Med formalne strategije uvrščamo predvsem najrazličnejše teste inteligentnosti, gibanja, branja, vida, sluha, znanja in percepcije (Galeša, 1991, str. 127). Neformalni načini diagnostičnega ocenjevanja pa so manj strukturirani in strokovnjaku, ki izvaja testiranje, omogočajo več svobode. Kljub temu pa so bolj subjektivne narave, posledično pa je interpretacija rezultatov težja. Takšen način ocenjevanja zagotavlja kar nekaj prednosti, saj osebi, ki izvaja ocenjevanje, omogoča večjo fleksibilnost, izvajanje v naravnem okolju, ki je otrokom bolj prijazno, vseskozi pa upošteva in uporablja šolski kurikulum. Zagotovo je ena izmed prednosti neformalnega ocenjevanja tudi ta, da ga lahko uporabljamo pogosto, kar je izrednega pomena, kadar želimo

spremljati učenčev napredek. Med neformalne strategije najpogostejše štejemo: kriterijske teste, analize nalog in opravil, funkcionalne ocene vedenja, ekološko ocenjevanje, intervju itd. (Magajna, 2011, str. 21–22). Neformalne strategije so po mnenju Pulec Lah (2011, str. 36–37) bistven element pri izdelavi celostne ocene o delovanju učenca in dejavnikih v okolju, ki takšno delovanje spodbujajo ali ovirajo. Predstavljajo pomembno dopolnilo še ne dobro razvitim formalnim strategijam in so zaradi svoje vsebine bistvenega pomena pri načrtovanju pomoči učencu. Z njihovo pomočjo, kot zapiše Spinelli (2007, str. 2), lahko ugotavljamo učenčeve jezikovne spretnosti, literarne veščine, učne prednosti in slabosti ter ugotavljamo upravičenost učenca do izobraževanja v posebnem izobraževalnem programu. Za odkrivanje in prepoznavanje učnih težav največkrat uporabljamo metodo neposrednega opazovanja učnega procesa v razredu, različne intervjuje, vprašalnike za otroke, starše, učitelje in preizkuse za preverjanje različnih zmožnosti (Magajna idr., 2008, str. 16).

Magajna (2011b, str. 19) pravi, da diagnostično ocenjevanje, katerega namen je identifikacija učnih težav, določa še upravičenost do določenih prilagoditev poučevanja, dodatne strokovne pomoči, načrtovanje in uvajanje programa ter ocenjevanje učinkovitosti tega programa in potrebnih sprememb.

2.4.1. Model odziv na obravnavo

Model odziv na obravnavo (response to intervention – RTI) je konceptualni okvir diagnostičnega ocenjevanja, ki je opredeljen kot pedagoški pristop k poučevanju, ocenjevanju in obravnavi ter kot model, ki je osnovan na znanstvenih strategijah obravnave učencev, ki so nagnjeni k vzgojno-izobraževalnemu neuspehu (Kavkler, 2011, str. 25). Model poskuša preseči slabost osnovnega modela, ki opredeljuje učne težave glede na razlike med sposobnostmi in dosežki učenca (Peklaj, 2016, str. 12) in je prilagojen individualnim potrebam posameznika (Reutebuch, 2008, str. 126). Omogoča zgodnjo obravnavo in kontinuirano spremljanje napredka učenca, s čimer se prepreči učna neuspešnost in pravočasno prepozna učence s specifičnimi učnimi težavami (Magajna, Kavkler in Košir, 2011, str. 13).

Model odziv na obravnavo temelji na preventivnem zdravstvenem modelu in se uporablja tudi znotraj psiholoških obravnav ter predstavlja okvir za izboljšanje dosežkov učencev v šoli (Kavkler, 2011, str. 27).

Kavkler (2011, str. 26) pravi, da model odziv na obravnavo temelji na treh bistvenih komponentah:

- *Na večstopenjskem modelu odkrivanja in obravnave*, ki omogoča povečanje intenzivnosti obravnave skladno s posebnimi potrebami učenca.
- *Na reševanju problemov*, ki omogoča, da se postopoma odkriva in preučuje probleme, izdelava načrt obravnave in analizira njegova učinkovitost.
- *Na zbiranju podatkov*, ki omogočajo spremljanje učnega napredka in so hkrati vodilo za odločanje o strategijah za uspešno učenje.

Model RTI pa ima tudi nekaj pomanjkljivosti, ki so povezane s kriterijem za določanje uspeha učenca, učinkovitim spremljanjem obravnave, izborom učinkovite pomoči, ki se izvaja dovolj intenzivno, izborom ustrezne metode, s katero bomo spremljali napredek učenca, in opredeljevanjem znanstvenih ter strokovnih oblik pomoči (Magajna, Kavkler in Košir, 2011, str. 14; Vanderheyden in Jimerson, 2005, str. 24). Ne glede na nekatere pomanjkljivosti pa je omenjeni model postal del procesa preprečevanja učnih težav, hitrejšega prepoznavanja učencev, pri katerih se kažejo možnosti učnih težav v prihodnosti, in oblikovanje takšnega izobraževanja, ki omogoča optimalni napredek vsem učencem (Magajna, Kavkler in Košir, 2011, str. 14).

Znotraj modela odziv na obravnavo je uveljavljen večstopenjski model odkrivanja in obravnave učencev, ki temelji na sistematičnem reševanju problemov, sprejemanju odločitev in evalviranju uspešnosti uporabljenih strategij ob intenzivnem sodelovanju učiteljev, staršev in drugih strokovnih delavcev (Kavkler, 2011, str. 26). Učinkovita pomoč učencem z učnimi težavami omogoča premikanje po različno intenzivnih stopnjah pomoči, ki se razlikujejo glede na individualne potrebe posameznika. Takšno premikanje je vezano na predhodno določene kriterije, ki so poleg stopnje učne težave posameznika vezani tudi na dejavnike v okolju (količina pomoči učencu, metod poučevanja ipd.) (Magajna, Kavkler in Košir, 2011, str. 15). Omenjeni model omogoča učno pomoč vsem učencem, saj je organizirana čim bolj zgodaj, da se težave ne poglobljajo, čim bolj fleksibilno glede na posameznega učenca, čim manj opazno in čim bližje učencu s ciljem, da pomoč poteka čim krajši čas (Kavkler, 2011, str. 28).

2.4.2 Tristopenjski model pomoči

Kadar govorimo o večstopenjskih modelih pomoči, imamo v mislih vse od dvostopenjskih pa do petstopenjskih modelov pomoči. Nobena izmed raziskav ne dokazuje večjo učinkovitost

enega modela od drugega, čeprav je med vsemi modeli najbolj razširjen tristopenjski (Kavkler, 2011, str. 32). Ko govorimo o tristopenjskem modelu pomoči, hkrati govorimo o treh stopnjah obravnave v procesu pomoči učencu z učnimi težavami. *Prva stopnja* obravnave poteka v okviru pouka. Na tej stopnji že odkrijemo približno dvajset odstotkov učencev, ki potrebujejo intenzivnejše oblike pomoči, saj ne dosegajo ciljev, določenih v kurikulumu. Tem učencem je na *drugi stopnji* zagotovljena intenzivnejša pomoč z bolj specifičnimi cilji. Pomoč in podporo jim strokovni delavci zagotavljajo s prilagojenimi metodami, specialnimi oblikami pomoči in z organizacijo dela v manjših skupinah. Od enega do pet odstotkov učencem pa omenjena pomoč ne bo dovolj učinkovita, ker potrebujejo intenzivnejše, specializirane in individualizirane programe pomoči. Tem učencem je namenjena *tretja stopnja*, ki obsega natančno spremljanje napredka in specializirano obravnavo, sama dolžina obravnave pa je odvisna od potreb vsakega posameznika (Kavkler, 2011, str. 28 – 31; Ardoin, Witt, Conenell in Koeing, 2005, str. 363).

2.4.3. Petstopenjski model pomoči

Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje je leta 2007 sprejel Koncept dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, v katerem so določene smernice za zagotavljanje učinkovitejših pristopov pomoči. Pogoj za uresničevanje omenjenega koncepta je petstopenjski model nudenja učne pomoči, ki temelji na prej omenjenem tristopenjskem modelu (Kavkler, 2011, str. 32). Petstopenjski model naj bi po mnenju Magajne, Kavkler in Košir (2011, str. 15–16), že na prvi stopnji omogočil učni uspeh najmanj 80 odstotkom učencem s sistematičnim ocenjevanjem in spremljanjem napredka ter nudenjem učne pomoči učencem.

Petstopenjski model učne pomoči po Magajni (idr., 2008, str. 36) obsega:

- pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku in v podaljšanem bivanju;
- pomoč šolske svetovalne in specialnopedagoške službe;
- individualno in skupinsko pomoč;
- mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove;
- program prilagojenega izvajanja in dodatno strokovno pomoč.

Pekljaj (2016, str. 13) pravi, da model v procesu pomoči učencu z učnimi težavami predvideva prilagajanje učnega gradiva, metode in oblike učenja, način razlage učitelja in preverjanje znanja.

Pomoč učencu z učnimi težavami se v okviru petstopenjskega modela začne s *pomočjo učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja*. Ravno učitelj je navadno tisti,

ki odkrije učenčeve učne težave, pri oceni teh težav pa tesno sodeluje s starši učenca in ostalimi strokovnimi sodelavci šole (Magajna idr., 2008, str. 37). Večini učencev zadostuje učiteljeva dobra poučevalna praksa, manjši delež učencev pa potrebuje intenzivnejše oblike pomoči. Slednje učencu z učnimi težavami nudijo strokovni delavci, usposobljeni za izvajanje specialnih postopkov pomoči, medtem ko je učiteljeva ključna naloga, da na vseh petih stopnjah pomoči zagotavlja dobro poučevalno prakso in strategije inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Kavkler, 2009, str. 372–373).

Meijer, Soriano in Watkins (2003, v Kavkler, 2011, str. 29) navajajo dejavnike dobre učiteljeve poučevalne prakse:

- smiselno načrtovanje in fleksibilna organizacija procesa poučevanja;
- individualizacija in diferenciacija procesa poučevanja in njegovo sprotno prilagajanje. Pri diferenciaciji gre za organizacijski ukrep, s katerim otroke glede na njihove razlike občasno usmerjamo v heterogene in homogene učne skupine. Individualizacija pa je didaktično načelo, ki upošteva individualne razlike med učenci in stremi k zagotavljanju učnega procesa, prilagojenega individualnim posebnostim, potrebam in željam vsakega učenca (Strmčnik, 1987, str. 12–13).
- sodelovano poučevanje, ki učitelju nudi podporo pri obravnavi učenca z učnimi težavami in mu daje občutek kompetentnosti;
- sodelovalno učenje, ki učencu zagotavlja učenje skupaj z vrstniki, posledično pa izboljša svoje znanje in veščine (Meijer, Soriano in Watkins, 2003, v Kavkler, 2011, str. 29).

Učitelj lahko učencem z učnimi težavami prilagodi poučevanje s fleksibilno uporabo individualnega in skupinskega dela, z več čutnim poučevanjem ob upoštevanju različnih učnih stilov, izbiranjem različnih aktivnosti, uporabo pripomočkov in različnimi načini preverjanja znanja. V razredu pa uporablja raznovrstne aktivne oblike, igre vlog, simulacije in delo v paru. Poleg poučevanja, urjenja znanj in veščin, učitelj učence seznani s spoznavnimi (branje z razumevanjem), z metakognitivnimi (načrtovanje učenja) in motivacijskimi (postavljanje ciljev) strategijami uspešnega učenja (Peklaj, 2016, str. 21–22).

Kadar pomoč z vsemi prilagoditvami ni bila dovolj učinkovita in učenec ne napreduje, se na drugi stopnji pomoči vključi svetovalni delavec. *Pomoč šolske svetovalne službe na drugi stopnji* obsega poglobljeno odkrivanje, raziskovanje in opredeljevanje ovir pri učencu in v njegovem okolju. Z učencem, njegovimi starši in učitelji svetovalna delavka vzpostavi delovni

odnos soustvarjanja, znotraj katerega poleg raziskovanja učne težave raziskuje učenčeva močna področja in nadarjenosti. Svetovalna delavka občasno in ne tedensko s svojimi specialnimi znanji nudi pomoč in podporo učencu z učnimi težavami, staršem in strokovnim delavcem. Na tej stopnji se že vzpostavi izvirni delovni projekt pomoči, pri čemer pa moramo učencu predstaviti namen, cilj, trajanje pomoči in možne rezultate obravnave. Svetovalna delavka mora na tej stopnji pridobiti pisno soglasje staršev zaradi vodenja projekta pomoči in evidence osebnih podatkov učenca (Peklaj, 2016, str. 13; Magajna, Kavkler in Košir, 2011, str. 16; Magajna idr., 2008, str. 37).

Če učenec ob vsej zagotavljeni dodatni pomoči in podpori ni bistveno napredoval, na *tretji stopnji preidemo na individualno in skupinsko pomoč*. Na tej stopnji šolska svetovalna služba pripravi pisno utemeljeno evalvacijsko oceno druge stopnje, na podlagi katere se učencu zagotovi individualna in skupinska pomoč. Pomoč učencu z učnimi težavami na tej stopnji zagotavljajo učitelj, mobilni specialni pedagog ali svetovalni delavec. Pomoč je učencu zagotovljena na podlagi diagnostične ocene z zmernimi prilagoditvami gradiv, dodatnimi razlagami, s prilagoditvami učnih vsebin, metod dela in poučevanja. Prav tako pa je tudi na tej stopnji pomembno, da se sproti spremlja in ocenjuje napredek učenca z učnimi težavami (Magajna, Kavkler in Košir, 2011, str. 16; Magajna idr., 2008, str. 38).

Če učenec kljub vsem omenjenim oblikam pomoči še vedno ne napreduje, kar je razvidno iz sklepne evalvacijske ocene tretje stopnje, šola na *četrty stopnji zaprosi za pomoč zunanjo specializirano strokovno ustanovo* (Magajna idr., 2008, str. 38). Slednja presodi, ali je šola zares izkoristila vse možne oblike pomoči. Strokovni delavci zunanjih ustanov skupaj z učenci raziskujejo možnosti za samostojno učenje, jim pokažejo načine premagovanja motivacijskih ovir in soočanj s frustracijami. Ob vsem tem pa je odločilno ravno to, koliko in na kakšen način so se pripravljene vživeti v položaj učenca in njegovih staršev (Grah, 2013, str. 66–67).

Kadar pa na podlagi sklepne evalvacijske ocene četrte stopnje šolski strokovni tim poda mnenje, da učenec z izrazitimi učnimi težavami potrebuje bolj intenzivne oblike pomoči, se učenca usmeri v *izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem*. Konkretno to za učenca pomeni dodatne prilagoditve in oblike pomoči (Magajna idr., 2008, str. 39). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) v 7. členu določa, da se otrokom prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, časovna razporeditev pouka in dodatna strokovna pomoč. Dodatna strokovna pomoč se, kot določa 9. člen istega zakona, izvaja v individualizirani ali skupinski obliki, v oddelku ali zunaj njega. Način izvajanja in obseg same pomoči, pa se

opredeli v individualiziranem programu vzgoje in izobraževanja. Kot pravi Peklaj (2016, str. 14), takšno pomoč in prilagoditev potrebuje od enega do pet odstotkov učencev.

2.4.4. Izvirni delovni projekt pomoči

Ob vsem tem pa se mi zdi izrednega pomena omeniti tudi *izvirni delovni projekt pomoči*, kot pomembno orodje, ne samo v procesu pomoči učencu z učnimi težavami, pač pa tudi v procesu reševanja stisk uporabnikov, ki prihajajo iz različnih socialnoekonomskih okolij. Različni avtorji, med drugim Čačinovič Vogrinčič (2011), Magajna idr. (2008), Peklaj (2016), Čačinovič Vogričič in Mešl (2020) ter Šugman Bohinc (2011), za učinkovit, uspešen in kakovosten proces pomoči otroku z učnimi težavami predlagajo oblikovanje izvirnega delovnega projekta pomoči (v nadaljevanju IDPP). IDPP obsega zaporedje nalog in odločitev v procesu pomoči učencu z učnimi težavami in zapise o prispevkih vseh udeleženi ter rezultate in uspehe učenca z učnimi težavami. Sprotno zapisovanje samega procesa pomoči učencu z učnimi težavami in njegova evalvacija služita za prilagajanje potrebam in napredku učenca. Sama kontinuiteta dela ni dovolj za napredek učenca, ampak je pomemben tudi način sodelovanja, da bi dosegli željene premike. Bistvena prednost projekta je v celostnem razvoju učenca, razvijanju njegovih talentov in interesov, ne samo odpravljanje težav (Peklaj, 2016, str. 25; Magajna idr., 2008, str. 72).

Čačinovič Vogrinčič (v Šugman Bohinc, 2011, str. 24) pravi, da se izvirni delovni projekt soustvarja v delovnem odnosu. V projekt zapišemo značilnosti procesa in posamezne korake ter se vedno znova dogovorimo o vsakem naslednjem koraku in želenem cilju. Pomembno je, da jasno vemo in hkrati tudi opredelimo, česa si želimo in kakšne cilje imamo, saj lahko le na tak način podpremo učenca pri doseganju želenega cilja in prepoznamo najmanjše korake v smeri željenih sprememb.

Kot zapiše Peklaj (2016, str. 25) sta učenec in učitelj v projektu pomoči soustvarjalca procesa, v katerem krepimo učenčeva močna področja in vire za premagovanje njegovih težav in doseganje željenih ciljev, ob vsem tem pa upoštevamo in sprejemamo učenca takšnega kot je, skupaj z njegovim okoljem (družina, prijatelji) iz katerega izhaja. Sam proces pa se lahko začne, ko se učitelj, kot spoštljivi in odgovorni zaveznik pridruži učencu kot strokovnjaku iz izkušenj. Učenec je tisti, ki najbolj ve, česa ne zmore in ne zna ter kje vidi svojo nemoč (Magajna idr., 2008, str. 73). Odgovornost učenca je predvsem na zastavljanju ciljev in opravljanju konkretnih nalog. Učitelj se učencu pridruži tam, kjer učenec je in od njega ne zahteva, naj stopi tja, kjer

misli, da bi otrok moral biti (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 25). Strokovnjak ob tem odstopi od moči, ki mu ne pripada, njegovo moč pa nadomesti občutljivo skupno raziskovanje, v katerem se rešitve soustvarjajo (Magajna idr., 2008, str. 73).

Strokovni delavec je nosilec projekta, ki je izviren, ker je oblikovan na novo in posebej za učenca, v njem pa sodelujejo vsi, ki sodelujejo pri soustvarjanju rešitev (učenec, učitelj, starši in svetovalne delavke). Projekt je deloven, ker natančno določa dogovorjene spremembe, naloge, deleže posameznika in časovne okvire. Poudarek je predvsem na delu, kar pomeni sodelovanje, učenje, odpravljanje učne težave in aktivnosti, ki vodijo k želenim ciljem. Govorimo o projektih, ker potekajo v času in so usmerjeni k želenim izidom (učenje novega, popravljanje ocene ipd.). Pomembno je, da v projekt ne zapišemo samo nalog, ki jih mora vsak izmed udeležениh za doseg želenega cilja opraviti, temveč tudi najmanjše opazne spremembe na poti napredovanja k rešitvam (Magajna idr., 2008, str. 72; Čačinovič Vogrinčič v Šugman Bohinc, 2011, str. 24; Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2015, str. 15).

Vzpostavljanje izvirnega delovnega projekta pomoči je izjemno težka in odgovorna naloga, potrebno je skleniti dogovor z vsemi udeleženi v procesu pomoči, vzpostaviti in tudi vzdrževati svetovalni odnos, se dogovoriti o nalogah in jih konkretizirati, ob vsem tem pa učenca podpreti, da se odloči za uspeh in vanj verjame (Magajna idr. 2008, str. 76). Bistveno za uspešno vzpostavljanje izvirnega delovnega projekta pomoči je varovanje osrednjega prostora učenca. Ostati moramo pridruženi učencu, slišati moramo njegov glas in ob vsem tem podpreti njegovo delo (Čačinovič Vogrinčič, 2013, str. 25).

2.5. Naloga svetovalne delavke v procesu podpore in pomoči učencu z učnimi težavami

Kot je določeno v Programskih smernicah (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008, str. 15), je naloga svetovalne delavke v šolskem prostoru znotraj svetovalne službe, odstranjevanje ovir in vzpostavljanje ustreznih pogojev v vzgojno-izobraževalnem okolju. Govorimo o ovirah in težavah, ki pri učencu povzročajo učno neuspešnost. Poleg tega pa svetovalna delavka skupaj z učencem raziskuje močna področja in na podlagi vseh ugotovitev svetuje in pomaga učencu, učitelju in staršem (Peklaj, 2016, str. 13).

Naloga svetovalne delavke je, da omogoči odprt prostor za pogovor v takšnem odnosu, ki omogoča raziskovanje in tudi oblikovanje rešitev v dialogu. Gre za pogovor in odnos med udeleženi, ki omogočata, da prav vsak iz pogovora izstopi drugačen, kot je vanj vstopil. Učna

pomoč otroku pa nikoli ne more biti dovolj dobra, če v njej tudi sam ni soustvarjalec te pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 11). Pri soustvarjanju učenja in pomoči je bistvenega pomena učenčev glas, zato moramo varovati prostor, znotraj katerega je učenec slišan in tudi upoštevan kot sogovornik. Zato pri soustvarjanju rešitev v pogovoru z otrokom uporabljamo besede, ki jih otrok razume, zagotoviti mu moramo dovolj časa, da ubesedi svoje misli, uporabljamo besede, ki temeljijo na perspektivi moči, ponudimo možnost izbire in ne vsiljujemo rešitev, preverjamo, ali smo pravilno razumeli otroka in vedno pogovor preusmerimo od problema k rešitvi (Akerman, 2013, str. 95–96).

Ob vsem tem Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 14) poudarja, da morata pri prepoznavanju učnih težav vselej steči dva procesa. Prvi je raziskovalni pogovor s svetovalno delavko, z učencem, s starši in z učiteljem o učni težavi in oblikah pomoči. Drugi pa je dialog z učencem, ki mora pridobiti nove kompetence za prepoznavanje in ravnanje s težavo. Svetovalna delavka mora v procesu pomoči učencu z učnimi težavami definicijo učne težave oblikovati in dopolniti na način, ki je blizu otroku in ki ga otrok razume.

Svetovalna delavka skupaj z uporabnikom ob upoštevanju njegovega zornega kota, analizira uporabnikov življenjski položaj, na podlagi tega pa opredeljuje težave. Kot izhodišče za načrtovanje zelenih razpletov in postopkov za doseganja ciljev svetovalni delavki in otroku služi instrumentalna definicija problema, ki jo opredelita oba skupaj. Ob tem se svetovalna delavka opira na koncept osebnega vodenja, etiko udeležnosti in perspektivo moči. Svetovalna delavka pri delu z otrokom vselej upošteva tudi njegov življenjski svet, kar pomeni, da se ne osredotoča na to, kakšen bi otrok moral biti, ampak kakšen je tukaj in zdaj. Predvsem je pomembno, kaj lahko skupaj z njim naredimo, da jim bo bolje. Življenjski svet, ki ga omenjam je svet, v katerem otrok živi in v katerem razvije strategije ravnanja na podlagi svojih dosedanjih izkušenj (Poštrak, 2011, 204–205).

Socialna delavka s svojim znanjem v šolski prostor vnaša nepogrešljiv prispevek pomoči učencu z učnimi težavami. Pogovor je v socialnem delu namreč osrednji prostor pomoči učencu z učnimi težavami. Odnos, ki se vzpostavi med vsemi udeleženi v procesih pomoči, pa v socialnem delu poimenujemo koncept delovnega odnosa. Ta socialni delavki predstavlja pomembno oporo, da vzpostavi take pogovore, ki omogočajo raziskovanje možnih rešitev. V takšnem odnosu so vsi udeleženi vselej tudi soustvarjalci, kjer vsakdo prispeva pomemben delež v rešitvi. Prva naloga socialne delavke je, da delovni odnos vzpostavi. Pri tem pa je pomembno ravno to, da ima socialna delavka znanje, ki omogoča, da z vsakim uporabnikom

vzpostavi odnos za sodelovanje in raziskovanje lastne ustvarjalnosti, odnos, v katerem so učenci strokovnjaki iz izkušenj, socialna delavka pa njihova spoštljiva in odgovorna zaveznica (Čačičnovič Vogrinčič, 2008, str. 11–19).

Gordon (1997, str. 18) pri tem izpostavlja, da je odnos med strokovnim delavcem in otrokom dober, kadar obsega:

- odprtost, v tem odnosu pa so vsi udeleženci lahko iskreni in pošteni;
- cenjenost;
- vzajemno odvisnost;
- da lahko vsak znotraj odnosa raste, razvija individualnost in skupno zadovoljevanje potreb, kar pomeni, da nihče ne zadovoljuje potrebe na račun drugega.

Poštrak (2015, str. 278) ob tem poudarja, da moramo z otrokom vzpostaviti ustrezno komunikacijo, uporabljati jezik sprejemanja in opogumljanja, smo spoštljivi in zavzemamo jasno opredeljeno vlogo odraslega, kot spoštljivega in odgovornega zaveznika. Ob vsem tem razumemo potrebe otroka, upoštevamo njegov življenjski svet in skupaj z njim raziskujemo možnosti za prevzemanje odgovornosti zase in svoje življenje. Vse ukrepe oblikujemo skupaj z otrokom, da tudi otrok sam prevzame odgovornost za lastna dejanja. Pri delu pa se vseskozi opiramo na doktrinarna načela sodobnega socialnega dela.

Da lahko nekomu zares učinkovito pomagamo, ga moramo poslušati. Poslušanje namreč sogovorniku daje občutek, da nas zanima, kaj ima povedati, mu daje občutek sprejetosti, spodbuja ga k nadaljnemu govorjenju, mu olajšuje izražanje čustev in oblikovanja lastnega sporočila, ki ga želi predati (Gordon, 1997, str. 37). Aktivno poslušanje med drugim otrokom omogoča, da predelajo svoja čustva, jim pomaga razumeti, da se jim ni treba bati lastnih čustev, omogoča lažje reševanje problemov, otroku omogoča prevzemanje odgovornosti za rešitev problema, otrok raje posluša strokovnega delavca, saj ima občutek, da je sprejet, prav tako pa aktivno poslušanje omogoča tesnejše odnose med strokovnim delavcem in otrokom (prav tam, str. 48). Tudi Poštrak (2011, str. 212) piše o pomenu poslušanja in izpostavlja, da morajo svetovalni delavci poslušati, kaj ima otrok povedati o svojem življenjskem svetu. Vselej morajo kot strokovni delavci otrokove predstave vzeti resno, saj so ravno otroci najkompetentnejši, da govorijo o svojih strahovih, težavah, občutkih. To seveda ne pomeni, da so otrokova ravnanja vedno pravilna, pač pa da prevzamejo delež v reševanju problema, s katerim se soočajo.

Tudi Žura (2020, str. 39) poudarja prednosti socialnega dela v šoli, ki jih lahko in tudi jih vedno znova uporabljamo pri delu z učenci z učnimi težavami. Kot močna področja izpostavlja delo

z ranljivimi skupinami, delovni odnos in vzpostavljanje delovnega odnosa. S svojo raziskavo ugotavlja tudi, da so v manjši meri močna področja tudi preventivne dejavnosti, izvirni delovni projekt pomoči in socialno delo z družino. Glavne prednosti socialnega dela v šoli pa so celostni pristop z uporabniki, specifično strokovno znanje, koncept delovnega odnosa, drža nevednosti in sodelovanje z zunanjimi institucijami.

Iz zgornjega zapisa lahko vidimo, kako široko je pravzaprav področje socialnega dela, katera znanja in koncepte socialni delavci pri delu z uporabniki lahko uporabijo in so jim v pomoč pri delu z uporabniki najrazličnejših okolij in naša edinstvenost, ki dela poklic socialnega dela tako posebnega. Koncept delovnega odnosa je tisto, kar nas dela tako edinstveno in posebno, ki nas vseskozi opominja, da smo vedno soraziskovalci, soustvarjalci, da nikoli ne posedujemo resnice, pač pa skupaj z uporabnikom raziskujemo njegovo resnico, tisto, kar uporabnik je, kar potrebuje in ga podpremo tam, kjer sam ne zmore.

Pri delu z učenci z učnimi težavami se svetovalni delavci vselej opirajo na naslednja temeljna načela (Magajna idr., 2008, str. 29–32):

- Načelo celostnega pristopa: pomoč je učencu zagotovljena vsestransko in se ne osredotoča samo na odpravljanje primanjkljajev, pač pa ustvarjanje optimalnih razmer za napredovanje.
- Načelo interdisciplinarnosti: zagovarja predvsem intenzivno sodelovanje različnih profilov strokovnjakov in izmenjavo znanj ter izkušenj za optimalno pomoč učencu.
- Načelo partnerskega sodelovanja s starši: je odnos, ki je otrokom z učnimi težavami pomembnejši kot njihovim vrstnikom. Iskanje krivde za učne težave učenca mora nadomestiti izvirni delovni projekt, svetovalni delavci s starši vzpostavijo delovni odnos in skupaj z njimi soustvarjajo dobre rešitve v korist otroka.
- Načelo odkrivanja in spodbujanja močnih področij: je pomembna sestavina pomoči učencu z učnimi težavami, saj jim na takšen način pomagamo osmisliti prizadevanja pri učenju.
- Načelo udeležенosti učenca, spodbujanje notranje motivacije in samodoločenosti: udeležенost učenca v samem procesu pomoči je bistvenega pomena, saj spodbuja njegovo motivacijo za učenje, delo, krepi občutke kompetentnosti, neodvisnosti in pripadnosti. Pomembno je, da se učenec počuti kompetentnega, avtonomnega in sposobnega.

- Načelo akcije in samozagovorništva: celostna oblika pomoči mora obsegati poučevanje veščin izražanja, zagovarjanja in odločnosti, poleg tega pa moramo ohranjati veščine, ki so posamezniku pripomogle k usvajanju njegovih največjih uspehov.
- Načelo postavljanja optimalnih izzivov: z učencem se dogovorimo o realnih in dosegljivih ciljih, kar vodi do večje motivacije in možnosti uspeha. To zahteva individualni pristop pomoči in posledično več truda svetovalnega delavca.
- Načelo odgovornosti in načrtovanja: je izrednega pomena pri ustvarjanju dolgoročnih sprememb na vseh ravneh (šole, oddelčne skupnosti, individualne ravni), ki otroku z učnimi težavami nudijo pomoč.
- Načelo vrednotenja: vseskozi je pomembno tudi vrednotenje vseh oblik pomoči učencu, saj lahko le na ta način upravičeno sklepamo o oblikah pomoči, ki niso bile primerne, in o uspešnosti učenčevega napredovanja.
- Načelo dolgoročne usmerjenosti: je značilno za sodobne pristope, saj je pomoč usmerjena v celotno življenjsko obdobje. V procesu pomoči iščemo optimalne načine premagovanja težav, ki so najbolj učinkoviti, ker so usmerjeni v dolgoročno zagotavljanje kakovostnega življenja.

Clancy (1995, kot navedeno v Čačinovič Vogrinčič 2000, str. 81) definira šest strategij šolskega svetovalnega delavca na šoli:

- Vzpostavitev stika z otrokom in njegovo družino, opredelitev problema z vsemi udeleženi, kar jim olajša razumeti njihove težave in težave v skupnosti.
- Zagotavljanje uslug, ki jih družina potrebuje (npr. inštrukcije, pravna pomoč).
- Povabilo družini v šolsko skupnost in vključitev v dejavnosti, kjer pridobivajo nova znanja.
- Organiziranje treningov veščin (komunikacije, vodenje skupine, pisanje), ki jih nato starši posredujejo v skupnosti.
- Vključitev družin v delovne skupine.
- Spodbujanje staršev, da se povežejo z drugimi institucijami in se vključujejo v delo šole.

3. SODELOVANJE STARŠEV IN SVETOVALNIH DELAVCEV

Z vidika šole kot sistema je za uvajanje inkluzivne šole bistvenega pomena partnerstvo staršev in strokovnih delavcev. Participacija staršev predstavlja nov pojav in kvaliteto dela, ki jo je potrebno razvijati. Slovenska zakonodaja je ravno na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami poudarila pomen vključenosti staršev v odločanje o pogojih izobraževanja otrok (Grah, 2009, str. 46). Vključevanje raznolike populacije učencev z učnimi težavami je po mnenju Grah (2013, str. 67) in Kavkler (2011, str. 38), kompleksen proces, ki zajema tako spremembe v učnem okolju kot tudi razvoj timskega dela. Ravno zaradi tega pomembno vlogo predstavlja vključitev staršev in sodelovanje z njimi v procesu pomoči otroku z učnimi težavami.

Jereb (2011a, str. 110) pravi, da so učenci z učnimi težavami v primerjavi s svojimi vrstniki mnogo bolj ranljivi zaradi njihovega specifičnega delovanja na različnih področjih. Ravno zaradi drugačnega načina vedenja in učenja nemalokrat postanejo tarča vrstnikov, kar pa posledično lahko vodi v razvijanje negativne samopodobe. Strokovni delavci in starši otroku v takšnih okoliščinah predstavljajo trdnejšo oporo in mu pomagajo premagovati neuspehe in dosegati ter proslavljati uspehe. Ravno to, da učenec doživi podporo in spodbudo, pripomore k odločnejšemu soočanju učenca z njemu zahtevnimi šolskimi izzivi. Dobro partnerstvo med strokovnimi delavci in starši otroka z učnimi težavami, je bistveno za oblikovanje celostne mreže pomoči, s katero učenec začne premagovati učne primanjkljaje.

Šola vseskozi potrebuje sodelovanje staršev. Starši šolo podpirajo z materialno pomočjo, idejami za načrtovane akcije in z ustvarjalnostjo. Posebej je pomembno sodelovanje staršev takrat, kadar otrok potrebuje pomoč pri učenju, saj so takšne težave rešljive le, če jih vsi rešujejo skupaj (Čačinovič Vogrinčič, 1999, str. 175).

Sodelovanje staršev je del razvijanja inkluzivne šole, ki predvideva udeležенost staršev pri odločitvah, ki so povezane z njihovim otrokom. Starši potrebujejo osebo, ki ji zaupajo in ki jim bo pomagala pri reševanju problemov v povezavi z učnimi težavami otroka. Pomembno je, da so starši pravočasno seznanjeni z otrokovimi dosežki, močnimi področji, obravnavi, napredku in socialni vključenosti. Starši v največji meri pomagajo tako, da se aktivno vključujejo v proces pomoči in podpore otroku, ki se sooča z učnimi težavami (Kavkler, 2008, kot navedeno v Grah, 2013, str. 31).

Sodelovanje s starši je odgovornost strokovnega delavca, saj oblikovanje pozitivnega odnosa in vključevanje staršev v izobraževanje pomembno prispeva k reševanju učnih težav otroka. Pomembno je, da strokovni delavec vselej uporablja učinkovite strategije komuniciranja, s katerimi vzpostavi pozitiven odnos in veščine aktivnega poslušanja, med drugim parafraziranje in povzemanje, ki strokovnemu delavcu pomagajo, da pridobi pomembne informacije o otroku, hkrati pa staršem na ta način pokaže, da ceni in prepozna njihov trud. Starši običajno niso strokovnjaki na področju izobraževanja, a pri vsakodnevnem delu z otrokom pridobijo dragocene informacije, ki strokovnemu delavcu koristijo pri delu z učencem. Staršem obravnava njihovega otroka zbuja nelagodje, zato je pomembno, da vidijo iskreno skrb strokovnega delavca, saj bodo šele takrat pripravljeni sodelovati z njim in deliti stvari, ki jih sicer ne bi, pa so pomembne za sam učni proces. Naloga strokovnega delavca je, da uporablja razumljiv jezik in se izogiba uporabi žargona, da s tem ne bi povečal negotovosti staršev. Pomembno je, da s starši vzpostavi iskren sodelovalni odnos in na takšen način poveča verjetnost napredka učenca z učnimi težavami (Peklaj, 2008, str. 76).

Kalin idr. (2009, str. 69) izpostavljajo, da je temeljni namen sodelovanja med strokovnimi delavci in starši omogočiti karseda optimalni razvoj otroka in zagotoviti njegovo uspešnost na različnih ravneh in področjih, od česar je odvisna otrokova poklicna kariera. Jereb (2011a, str. 111) pri tem izpostavlja, da sodelovanje staršev in strokovnih delavcev omogoča celostno podporo otroku pri soočanju z učnimi težavami. Strokovni delavci učencu pomagajo s strokovnim znanjem, starši pa pomoč dopolnjujejo s celostnim poznavanjem svojega otroka.

Kepec (2002, str. 75–76) pravi, da so sodelovanje s starši, njihova možnost vplivanja na program življenja in dela šole ter pravice in dolžnosti staršev urejene v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, ki predstavlja teoretični okvir in pravno podlago, posebej poudarja pomen sodelovanja učenk in učencev, učiteljev, staršev in strokovnih delavcev, med katerimi mora biti vzpostavljena solidarnost, tolerantnost in spoštovanje individualnosti. Bela knjiga določa pravico staršev, da so sprotno obveščeni o otrokovem napredku in njihovo dejavno sodelovanje ter povezovanje z učitelji. Prav tako opozarja na pravice staršev otroka s posebnimi potrebami, ki morajo biti vključeni že v samo načrtovanje programa in neposredno delo z otrokom.

Prav tako pa je poleg Bele knjige sodelovanje s starši opredeljeno tudi v Zakonu o osnovni šoli (Zosn, 1996) in Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2011). 31. člen Zosn določa, da mora šola z letnim delovnim načrtom določiti oblike sodelovanje s starši, v 60.

členu pa doda, da se z vzgojnim načrtom določijo vzgojne dejavnosti in oblike sodelovanja šole in staršev, pri pripravi katerega vselej sodelujejo tudi starši. ZUOPP v 36. členu pa določa, da morajo biti starši otroka s posebnimi potrebami vključeni v pripravo individualiziranega programa ob upoštevanju njegove starosti.

Rezultati raziskave Magajne idr. (2008), ki so jo izvedli na vzorcu 277 staršev otrok z učnimi težavami, kažejo na to, da so starši tisti, ki sami izrazijo željo po tesnejšem sodelovanju. V predlogih so izpostavili predvsem več konkretnih navodil, ki jim bodo pomagale pri podpori njihovega otroka, več razpoložljivih učiteljev, ki so na voljo za pogovor in izmenjavo informacij, ter več aktivnosti (predavanje, delavnice, skupine staršev), namenjenih staršem, s katerimi bi bolje spoznali učne težave otroka in se opolnomočili s strategijami za pomoč otroku pri učenju doma.

3.1. Oblike in modeli sodelovanja med šolo in domom

Sodelovanje med starši in strokovnimi delavci je pomembno in koristno, saj lahko sodelovanje vpliva na boljši uspeh otroka in njegovega stališča do šole. V sodelovalnem odnosu se učitelji od staršev lahko učijo o otroku, starši pa so zagovorniki pravic otroka. Sodelovanje staršev v procesu vzgoje in izobraževanja pomembno pripomore k zmanjševanju konfliktov in boljšim dosežkom otroka tako v šoli kot v življenju (Kvaternik in Kustec, 2011, str. 81). Jereb (2011, str. 123) dodaja, da je ravno partnerstvo med šolo in domom tisti preventivni in učinkovit dejavnik, ki pomembno prispeva k uspešnemu delu z učenci z učnimi težavami, ob tem pa Intihar in Kepec (2002, str. 8) poudarjata, da sta šola in dom soodgovorna za otrokov napredek in razvoj. Starši so lahko v izjemno pomoč in s strokovnim delavcem delijo informacije, ki otroku pomagajo pri poučevanju in z njim delijo strategije učenja, ki so učencu v pomoč in olajšujejo učenje (Peklaj, 2016, str. 16).

Sodelovanje in povezovanje šolskih svetovalnih delavcev in staršev otrok z učnimi težavami poteka na različne načine, preko formalnih in neformalnih oblik (Intihar in Kepec, 2002, str. 101).

3.1.1. Formalne oblike sodelovanja

Med formalne oblike sodelovanja strokovnih delavcev šole in staršev sodijo tiste oblike sodelovanja, ki so predpisane in jih opredeljuje zakonodaja. Zakon o organizaciji in financiranju

vzgoje in izobraževanja navaja govorilne ure, roditeljske sestanke, svet staršev in druge oblike sodelovanja, ki pa jih natančno ne poimenuje. Kalin (idr., 2009, str. 35) pravi, da je značilnost formalnih oblik sodelovanja formalna kulturna komunikacija, katere namen ni vzpostavljanje bližine med starši in strokovnimi delavci.

Govorilne ure oz. individualni razgovori so najpogostejša oblika sodelovanja med starši in strokovnimi delavci, katerega središče tega informativnega in svetovalnega razgovora je učenec. Poudarek govorilnih ur je učno-vzgojni uspeh otroka, njegove lastnosti in posebnosti, nemalokrat pa starši pričakujejo strokovne nasvete o načinu postopanja v primeru učnih in vzgojnih težav otroka (Intihar in Kepec, 2002, str. 113). Učitelj se mora na govorilne ure ustrezno pripraviti, pomembno je, da ve, kateri starši bodo prišli, da zbere vse potrebne informacije o učencu, ki jih mora objektivno predstaviti staršem (Tandler, 2017, str. 28). Vedno bolj se uveljavljajo tudi govorilne ure v troje (tj. učenec-učitelj-starši), kjer vsi skupaj načrtujejo nadaljnje delo in učenje (Intihar in Kepec, 2002, str. 118).

Roditeljski sestanki so namenjeni skupinam staršev določenega razreda. Na roditeljskih sestankih učitelj skupaj s starši določa vsebine, oblike in metode medsebojnega sodelovanja. Število roditeljskih sestankov ni predpisano, navadno pa so v šolskem letu organizirani trije taki sestanki (Intihar in Kepec, 2002, str. 102). Roditeljski sestanek je organizirana in skupinska oblika dela, kjer lahko sodelujejo različni strokovni delavci, ki skupaj s starši obravnavajo teme, ki zadevajo njihove otroke (Pavlović, 2019, str. 26).

Svet staršev se, kot opredeljuje 66. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007), z namenom organiziranega uresničevanja interesa staršev. Sestavljen je tako, da ima vsak odderek šole enega predstavnika, ki je izvoljen s strani staršev na roditeljskem sestanku. Svet staršev predlaga nadstandardne programe, daje soglasja ravnatelju k tem programom, poda mnenje o kandidatih za ravnatelja, obravnava pritožbe staršev ipd. Isti zakon v 46. in 48. členu določa tudi *svet šole*. Svet šole sestavljajo trije predstavniki ustanovitelja, trije predstavniki delavcev in trije predstavniki staršev. Svet šole imenuje in razreši ravnatelja, sprejema program šole, letni delovni načrti, odloča o pritožbah učenca, pritožbah v zvezi s pravicami, obveznostmi in odgovornostmi delavcev ipd.

Pisna sporočila so posredna individualna oblika komuniciranja strokovnih delavcev in staršev. Zapisane so v uradnih in manj formalnih oblikah, vsebina teh zapisov pa so razna vabila, obvestila in pisma (Intihar in Kepec, 2002, str. 119). Danes je vse bolj pogosto komuniciranje med starši in strokovnimi delavci preko spletnih strani šole, kar pa ne sme in ne more

nadomestiti neposrednega stika strokovnih delavcev in staršev (Berčnik, 2014, kot navedeno v Premrl, 2020, str. 7).

3.1.2. Neformalne oblike sodelovanja

Neformalne oblike sodelovanja med strokovnimi delavci in starši otrok z učnimi težavami pa so vse tiste oblike, ki se v zadnjih letih razvijajo kot posledica večje odprtosti šole do staršev. Neformalne oblike so načrtovane, imajo opredeljene namene in cilje ter so organizirane bolj sproščeno in staršem omogočajo aktivno vključevanje v šolsko skupnost. Staršem otrok z učnimi težavami omogočajo, da se spoznajo in povežejo med seboj ter si nudijo pomoč. S tem se med njimi vzpostavlja zaupanje in spoštovanje. Da bi starši in strokovni delavci lahko dobro sodelovali pa je bistveno, da zaupajo drug drugemu (Intihar in Kepec, 2002, str. 122). Zaupanje pa si lahko pridobijo preko čim manj formaliziranih oblik sodelovanja, ki so bolj učinkovite in izhajajo iz potreb in interesov učiteljev in staršev (Kalin idr., 2009, str. 35). Najpogostejše oblike neformalnega sodelovanja med starši in strokovnimi delavci so po mnenju Intihar in Kepec (2002, str. 123) svetovanje staršem za kakovostnejšo pomoč otroku, dnevi dejavnosti, dan odprtih vrat, vključevanje staršev v projekte itd. Kalin (idr., 2009, str. 36) pravi, da neformalne oblike sodelovanja izhajajo iz notranje motivacije vseh udeleženi in lahko prispevajo k tesnejšemu odnosu staršev in strokovnih delavcev.

Šolski svetovalni delavci lahko staršem učenca z učnimi težavami najbolj pomagajo preko neformalnih oblik *usposabljanj*, v katerih starše seznanijo z naravo in obsegom učnih težav otroka in jih hkrati seznanijo z učinkovitimi strategijami pomoči pri učenju doma. Z izobraževanji svetovalni delavci staršem dajo pogum, da ohranijo svojo pristnost tako v odnosu do otroka kot do strokovnega delavca. Izobraževanja morajo vselej biti oblikovana glede na želje in pričakovanja staršev, saj so oni tisti, ki najbolj poznajo otroka in vedo, kakšna znanja potrebujejo. Poleg izobraževanja staršev pa je pomembno tudi to, da se ustvari prostor zaupanja, v katerem imajo starši otrok z učnim težavami možnost deljenja medsebojnih informacij. Šolski svetovalni delavec spodbudi nastanek *skupine staršev učencev z učnimi težavami za samopomoč na šoli*, z namenom povezovanja staršev, deljenja vsakodnevnih skrbi, težav in uspehov, poleg tega pa jim moč skupine daje spodbudo za premagovanje vsakodnevnih izzivov življenja z učencem z učnimi težavami (Jereb, 2011, str. 114).

Sodelovanje med strokovnimi delavci in starši otroka z učnimi težavami pozitivno vpliva na razvoj, motivacijo in uspeh otroka v šoli, posledično pa tudi na odnos otroka do šole (Kalin idr.,

209, str. 95). S tem se strinjata tudi Intihar in Kepec (2002, str. 8) in dodajata, da sodelovanje vpliva na celosten razvoj otroka in dobro počutje vseh vpletenih v šolski skupnosti. Lekli (2015, str. 104) ob tem poudarja, da mora biti sodelovanje med strokovnimi delavci šole in starši otrok z učnimi težavami skrbno načrtovano in izvedeno, saj lahko le tako ustrezno podpremo učenca in pričakujemo pozitivne spremembe.

Novljan (2004, kot navedeno v Jereb, 2011, str. 113) navaja štiri bistvene modele sodelovanja med strokovnimi delavci in starši otroka z učnimi težavami:

- *Laični model* temelji na neravnotežju med strokovnim delavci in starši, ki so odvisni od strokovnjakov. Strokovnjak na podlagi svojega znanja prepozna učne težave otroka in določi način obravnave učenca. Posledično se starši znajdejo v vlogi laikov oz. nestrokovnjakov, ki le sprejemajo nasvete, strokovnjaki pa zavzamejo pozicijo vsevednosti, vsezmožnosti, neposlušanja staršev in težnjo po preoblikovanju staršev. Strokovni delavci so prepričani, da so edini, ki znajo delati z otrokom.
- Model *starši kot šolarji in pacienti* temelji na prepričanju strokovnih delavcev, da je tudi družina otroka »prizadeta družina« in po mnenju strokovnih delavcev tudi sama potrebuje obravnavo. Pri tem modelu gre za hierarhijo med strokovnimi delavci in starši, ki so ob neupoštevanju navodil strokovnjakov krivi za učenčev neuspeh. Razvrednotenje staršev povzroči njihov strah in vse večjo odvisnost od strokovnjakov.
- Model *starši kot sopedagogi* vključuje tudi starše pri obravnavi otroka, ki lahko nasvete, ki jih dobijo od strokovnih delavcev uporabijo pri delu z otrokom. Kljub predvideni samostojnosti v omenjenem modelu, so starši še vedno v podrejenem položaju, saj jim strokovni delavci dajejo napotke za delo z otrokom. Starši lahko dobijo občutek, da ne smejo biti več starši, poleg tega pa se lahko znajdejo v konfliktnem položaju starševske in sopedagoške vloge.
- Trenutno prevladujoč je *partnerski model*, v katerem se tako starši kot tudi strokovnjaki trudijo doseči optimalni razvoj otroka, pri tem pa si delijo specifično odgovornost. Partnerstvo družine in staršev temelji na medsebojnem spoštovanju ob upoštevanju enakovrednega položaja vseh udeležениh. Starši so potem takem največji poznavalci svojega otroka, učitelji pa pedagoški strokovnjaki. Bistvo partnerskega sodelovanja je skupno iskanje pomoči učenca z učnimi težavami, v katerem strokovni delavci postanejo pomočniki staršev pri doseganju željenih ciljev.

3.2. Partnerstvo med šolskimi svetovalnimi delavci in starši

Sodobna šolska politika v razvitem svetu usmerja razvoj odnosov med šolo in domom v smeri partnerstva in spodbuja delitev odgovornosti doma in šole za razvoj in napredek učenca. Ob tem je pomembno, da se med njimi vzpostavi most zaupanja in spoštovanja ob upoštevanju interesov, idej in pobud obeh strani (Intihar in Kepec, 2002, str. 22). Starši s poznavanjem otroka in učitelji s svojim strokovnim znanjem vzpostavijo komplementarni odnos pomoči (Jereb, 2011, str. 111).

Novak (2009, str. 209) partnerstvo opredeli kot obliko socialne prakse, kot resnico, ki se začne med dvema osebama. Ob tem poudarja, da gre pri partnerstvu na področju vzgoje in izobraževanja za neprestani dialog med vsemi udeleženci.

Hornbay (2000, kot navedeno v Kodele, 2011, str. 39) pravi, da je partnerstvo delitev odgovornosti in skupno načrtovanje za trajnejše zavzemanje in izvajanje skupnih dejavnosti. Meni, da je za to potrebna dvosmerna komunikacija, obojestranska podpora in skupno odločanje ter spodbujanje učenja. Ob tem Novak (2009, str. 121) poudarja da je bistvo partnerstva doseganje kakovostnih rešitev s pomočjo dialoga.

Partnerstvo med starši in šolo je pomembno za vzgojno-izobraževalni napredek vseh učencev, predvsem tistih z učnimi težavami. Starši in šola si delijo dopolnjujočo vlogo s ciljem zgodnjega odkrivanja učenčevih težav, vzrokov in čim hitrejšega oblikovanja strategij, z namenom pomoči učencu. Partnerstvo med starši in domom je trdno le toliko, kolikor je trden njihov najšibkejši člen, zato je potrebno okrepiti vlogo staršev in jih naučiti dobrega medsebojnega sodelovanja s strokovnimi delavci (Jereb, 2011, str. 110).

Temeljni namen partnerstva po Kalin idr., (2009, str. 69) je, kot sem že omenila, optimalni razvoj otroka ob tem pa je potrebno zagotavljati, da bo učenec čim bolj uspešen na različnih ravneh in področjih. Od tega je namreč tudi odvisno, kakšna bo otrokova življenjska in poklicna kariera.

Maleš (1994, kot navedeno v Intihar in Kepec, 2002, str. 23) opredeli partnerstvo med šolo in domom kot odnos v katerem si starši enakopravno delijo informacije, cilje in obveznosti, ki so vezane na šolsko delo, starši in učitelji imajo aktivno vlogo pri spodbujanju otrokovega razvoja in so odgovorni za njegov uspeh, prav tako pa imajo tako starši kot tudi strokovni delavci pravice in dolžnosti.

Za vzpostavljanje partnerstva med šolo in domom Esler idr. (2002, kot navedeno v Mrvar 2008, str. 122) navaja splošna izhodišča ravnanja. Poudarja, da mora biti sodelovanje vselej usmerjeno k otroku, namen takšnega sodelovanja pa je spodbujanje otrokovega učnega, socialnega in kognitivnega razvoja. Pri tem je bistvenega pomena, da starši upoštevajo strokovno avtonomijo šole, šola pa spoštuje pravico staršev do zasebnosti. Nadaljuje, da si starši in šola delijo odgovornost za razvoj in socializacijo otroka, oboji pa se morajo zavedati svojega dela odgovornosti pri uresničevanju le-tega. Sodelovanje naj bi vključevalo različne, fleksibilne in inovativne oblike medsebojnega sodelovanja, pri tem pa je pomembno, da svetovalni delavec s starši doseže dogovor o tem, kaj si želijo starši in kaj jim lahko ponudijo strokovni delavci in šola. Vedno naj bo pri sodelovanju poudarek na kvaliteti stikov, dvosmerni komunikaciji in rednem povezovanju šole in doma.

Da pa bo takšno sodelovanje zares uspešno, O'Shea in O'Shea (2001, kot navedeno v Jereb, 2011, str. 114) navajata lastnosti, ki pomembno prispevajo k uresničevanju partnerskega modela. Starši morajo biti spoštljivi do drugih, ob tem pa morajo znati sprejeti informacije in rešitve, ki zadevajo njihovega otroka. Natančno morajo določiti obseg sodelovanja s svetovalnim delavcem ob tem pa presoditi, kaj je pomembno za otroka z učnimi težavami. Pomembno je, da svetovalnemu delavcu posredujejo vse informacije, ki bi mu lahko pomagale pri obravnavi njihovega otroka, saj imajo ravno svetovalni delavci potrebna znanja in izkušnje za pomoč in podporo otroku z učnimi težavami. Svetovalni delavci pa ravnavo strokovno s poslušanjem staršev, jih spoštujejo in jih imajo za sposobne, da se spopadajo z učnimi težavami otroka. Staršem pomagajo pri iskanju načinov pomoči otroku in jih spodbujajo k samostojnemu reševanju problema.

Šteh (2008, str. 33) izpostavlja empatijo kot pomemben dejavnik razvijanja partnerskega odnosa med svetovalnimi delavci in starši. Pri tem poudarja položaj svetovalnega delavca, ki mora vselej na situacijo gledati s perspektive staršev, saj bo ravno to ključno v razvijanju kakovostnega partnerstva. Ključni elementi partnerskega odnosa so dvosmerna komunikacija, vzajemna podpora, skupno odločanje in spodbujanje učenja (Hornby, 2000, kot navedeno v Šteh, 2008, str. 35).

Jereb (2011, str. 112) navaja, kaj starši otroka z učnimi težavami potrebujejo od učitelja, kar pa je možno implicirati tudi na odnos med svetovalnim delavcem in starši otroka. Starši od svetovalnih delavcev potrebujejo informacije o otrokovem funkcioniranju v šoli ter naravi njegovih težav, svetovanje o ustrezni pomoči pri učenju doma, opolnomočenje za soočanje z

otrokovimi učnimi težavami in aktivno vključevanje v proces pomoči ter sodelovanje z različnimi strokovnjaki.

Svetovalni delavec pri sodelovanju šole in doma prevzame vodilno in koordinacijsko vlogo ter pri iskanju novih možnosti in načinih doseganja drugačnih rešitev. Prav tako prevzame vlogo pobudnika sodelovanja med učitelji in starši, poleg tega pa je pomembno, da v svoje delo pogosteje vpeljuje posvetovanje in koordinacijo. Svetovalna služba naj bi bila ravno s posvetovanjem in koordinacijo prostor zbliževanja med starši in šolo, prostor povezovanja, pomoči in podpore, znotraj katerega se združijo moči udeleženih in podelijo znanja ter izkušnje. Pogoji za ustvarjanje takšnega prostora pa je strokovnost svetovalnega delavca, ki s svojim znanjem in spretnostmi vzpostavlja komunikacijo s starši, prilagaja oblike srečanja in vzpostavlja medsebojno zaupanje (Kalin idr., 2009, str. 95–96).

Sodelovanje med šolo in starši je potrebno vzpostaviti, vedno znova definirati in ga tudi vzdrževati. Pri tem je šolska svetovalna služba mesto dogovarjanja in skupnega iskanja. Naloga svetovalne službe je nedvomno pomoč učencem, staršem in učiteljem, ki so se znašli v zapleteni situaciji otrokovega neuspeha. Bistvo sodelovanja svetovalne službe in staršev je svetovalni odnos, dogovor, ki ga sooblikujejo vsi udeleženci v problemu. Skupaj raziskujejo možne rešitve in prevzamejo delež odgovornosti pri raziskovanju le-te (Čačinovič Vogrinčič, 1999 str. 176). Vzpostavljanje zaupljivega partnerskega odnosa med svetovalnim delavcem in starši pa je odvisno od tega, koliko bo svetovalnemu delavcu uspelo vnesti empatije, medsebojnega sprejemanja in pristnosti (Rogers, 1957, kot navedeno v Mrvar, 2008, str. 124). V šolskem okolju svetovalna delavka vstopa v procese pomoči takrat, ko je potrebno povezati vse, ki lahko prispevajo k želenim izidom. Pomembno je, da vzpostavlja in varuje procese pomoči na način, da je spoštljiva in odgovorna zaveznica vseh udeleženih. Posebej pomembna pri tem je socialnodelovna opora družini in otroku, njihova participacija pa je ustvarjalna samo, če v procesu pomoči in podpore dobi izkušnje enakopravnosti in občutek lastne vrednosti (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2020, str. 153).

3.3. Prednosti sodelovanja med starši in šolskimi svetovalnimi delavci

Šteh (2008, str. 3) Kalin (idr., 2009, str. 69) in Mrvar (2008, str. 123) pravijo, da je temeljni namen partnerstva med starši in šolo omogočiti karseda optimalen napredek otroka in zagotavljati njegovo uspešnost na različnih področjih.

Kalin (idr., 2009, str. 13) pravi, da je sodelovanje staršev in šole pomembno, saj se starši tako informirajo o samem delu in napredku otroka, prav tako pa sodelovanje pomembno prispeva k zbliževanju otrok in staršev.

Čačinovič Vogrinčič (2008, str. 68) pravi, da v šolo pride vsak otrok, k sodelovanju pa so povabljeni vsi starši, zato je izrednega pomena, da je ravno šola tista, ki zagotovi izkušnjo sodelovanja, ki prav nikogar ne izključi. Prav tako pa bodo otroci bolj uspešno napredovali, če bo med pričakovanji in priložnostmi za učenje harmonija med domom in šolo (Unesco, 2001, str. 83).

Montgomery (1999, kot navedeno v Intihar in Kepec, 2002, str. 37) kot pozitivne posledice dejavnega vključevanja staršev v šolo med drugim navaja višje akademske dosežke otroka, motivacijo otroka za šolo, otroci so samozavestnejši in bolj obvladujejo svoje okolje, samopodoba staršev je boljša, če dobro sodelujejo s šolo in dobro načrtovane programe, ki imajo trajne vplive.

Tudi Lavoie (2008) navaja pozitivne vidike sodelovanja šole in doma. Dobro sodelovanje se odraža v višjih ocenah na preverjanju znanja, boljših ocenah na splošno in bolj pozitivnih pričakovanjih učencev. Poleg tega je tudi manj predlogov odločb za usmerjanje učencev z učnimi težavami in manj težavnih vedenj.

Mrvar (2008, str. 123) navaja številne raziskave (Henderson in Berla 1994; Epstein 1995; Booth in Dunn 1996; Elizalde-Utnick 2002; Esler idr. 2002), ki dokazujejo, da sodelovanje pomembno vpliva na razvoj, motivacijo in uspeh otroka v šoli. Prav tako je kakovostno sodelovanje povezano z visokimi rezultati otroka v šoli (ocene, rešeni testi, bralni dosežki), pozitivnejšim odnosom do šole, bolj rednim obiskovanjem pouka, zmanjšanju neprimerne vedenja in boljše kakovostjo opravljenih nalog. Poleg pozitivnega vpliva na otroka pa ima kakovostno sodelovanje med šolo in domom pozitiven vpliv tudi na starše, strokovne delavce in šolo. Starši dobijo ideje, kako lahko tudi sami pomagajo otroku doma, spoznajo delovanje šole in njene vzgojno-izobraževalne programe, poleg tega podpirajo otroka in so bolj samozavestni pri nudenju pomoči otroku (Mrvar, 2008, str. 123; Šteh in Mrvar, 2011, str. 18).

3.4. Ovire sodelovanja med starši in šolskimi svetovalnimi delavci

Kalin (idr. 2009, str. 18) pravi, da so starši in strokovni delavci zavezniki, ki jih povezuje predvsem otrok in skupni cilj, da otrok razvije svoje potenciale, kolikor je to le mogoče. Kljub

enakemu cilju, pa starši in strokovni delavci ne najdejo vedno poti za dobro sodelovanje in uresničevanje tega cilja. Takrat je pomembno, da starši in strokovni delavci poskušajo odstraniti ovire, če želijo biti uspešni. Ovire, ki vplivajo na sodelovanje šole in doma, so prisotne že stoletja in se ponavljajo iz generacije v generacijo (avtoritarnost, stereotipi), prav tako pa ovire prinašajo tudi civilizacijske spremembe (sprememba družine, migracije, globalizacija), ki pomembno vplivajo na delo šole in življenje otrok in družine.

Liontos (1992, str. 24–29) našteje ovire, ki vplivajo na sodelovanje staršev s šolo:

- negativne izkušnje staršev z lastnimi izobraževanjem;
- občutek manjvrednosti;
- prepričanje, da mora šola sama poskrbeti za šolanje učenca;
- kulturne in jezikovne ovire;
- ekonomske, čustvene in časovne ovire;
- logistične ovire.

Učitelje in šolske svetovalne delavce pa pri delu s starši ovirajo:

- nezainteresiranost strokovnih delavcev za sodelovanje s starši;
- nepoznavanje svoje vloge v procesu sodelovanja z njimi;
- zaskrbljenost, da bodo starši podcenjevali njihovo avtoriteto;
- občutek slabše usposobljenosti za sodelovanje z rizičnimi starši;
- prepričanje, da so rizični starši nezainteresirani in ne želijo sodelovati;
- nizka pričakovanja do učencev, ki imajo različne težave;
- šole zavzamejo pasivno vlogo in staršem ne pomagajo;
- negativna komunikacija zaradi osredotočanja na akademske in vedenjske težave;
- nedostopnost do staršev;
- pomanjkanje časa in financ (prav tam, 26–29).

Tudi Intihar in Kepec (2002, str. 26–28) navajata dejavnike tako na strani staršev kot tudi na strani strokovnih delavcev, ki vplivajo na sodelovanje. Med ovire, ki lahko vplivajo na partnerstvo, uvrščata:

- tradicijo in lastne izkušnje staršev;
- odnos strokovnega delavca do staršev;
- subjektivna mnenja, stališča in prepričanja staršev in strokovnih delavcev;
- obremenjenost staršev s službo, z brezposelnostjo;
- ambicioznost staršev;

- nezaupanje v delo strokovnih delavcev.

Prav tako Šteh in Mrvar (2011, str. 34) v svoji raziskavi ugotavljata, da na 38,3 % staršev pri sodelovanju s šolo vpliva časovna oviranost, 34,4 % staršev ovira nepoznavanje strategij, s katerimi bi lahko pristopili k sodelovanju, in 14,9 % staršev je neangažiranih za sodelovanje s svetovalnimi delavci.

Mrvar in Resman (2014, str. 205) ugotavljata, da je potrebno sodelovanje med šolo in starši organizirati na takšne načine, ki bodo omogočili več možnosti medsebojnega spoznavanja. Kalin idr. (2009, str. 190–192) v svoji raziskavi o sodelovanju med šolo in starši ugotavljajo, da bi sodelovanje med njimi izboljšalo predvsem pravočasno, ustrezno informiranje staršev, formalne oblike sodelovanja (več terminov govorilnih ur in njihovo prilagajanje, pogostejši in daljši pogovori, več skupinskih pogovorov učitelj-učenec-starš), neformalne oblike sodelovanja (sodelovanje staršev pri pouku, skupni projekti, doživetja), ustrezni odnosi (boljše medsebojno poznavanje, prevzemanje odgovornosti), profesionalno ravnanje učiteljev (etičnost pri delu, enaka obravnava vseh učencev, sprejemanje staršev kot enakovrednih sogovornikov), zagotavljanje ustreznih pogojev (razbremenitev učiteljev in staršev, dovolj časa) in soodgovornost staršev (večja zainteresiranost staršev, vztrajno delo staršev z otrokom, zaupati učitelju kot strokovnjaku).

Kalin (idr. 2009, str. 100) in Lazar (2018, str. 25) pravita, da mora šola za medsebojno sodelovanje s starši ovire prepoznati, sprejeti, razumeti in jih sistematično odpravljati. To omogoča evalvacija dosedanje prakse sodelovanja s starši, s katero ovrednotimo lastno ravnanje, spoznamo moč in nemoč šole ter učinkovitost dosedanjih praks sodelovanja s starši. Evalvacija mora vključevati vse udeležene, saj le tako omogoča refleksijo o vzpostavljenem odnosu in dosednji praksi sodelovanja.

4. FORMULACIJA PROBLEMA

V sodobnih družbah, v katerih posebno pozornost namenjamo neprestanim spremembam in učenju, so ena najbolj ogroženih skupin otroci z učnimi težavami. Učne težave lahko pomembno vplivajo na otrokovo počutje v šoli, občutke lastne kompetentnosti, odnose s sošolci in posledično njihovo učno uspešnost. Učna neuspešnost ima lahko številne negativne posledice, med drugim lahko učenci prej zapustijo šolanje, dosežejo nižjo stopnjo izobrazbe, imajo slabše možnosti zaposlitve, prav tako pa lahko postanejo trajno nezaposleni. Ravno zaradi omenjenih dejavnikov tveganja je treba učencem z učnimi težavami v šolskem okolju nuditi ustrezno pomoč in podporo, da bi ne glede na ovire, s katerimi se soočajo, razvili svoje potenciale (Peklaj, 2016, str. 5).

Učenci z učnimi težavami so namreč ena najštevilčnejših podskupin populacije učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Večina teh otrok potrebuje dobro poučevalno prakso in manjše prilagoditve samega procesa izobraževanja, medtem ko učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebujejo usmerjanje v program, ki jim nudi specialne oblike pomoči (Kavkler, 2011, str. 9, 21).

Da pa bi lahko bili učenci v šoli uspešni in dosegli vzgojo-izobraževalni napredek, je bistvenega pomena partnerstvo med strokovnimi delavci in starši otrok z učnimi težavami. Njihovi skupni cilji so odkriti učne težave otroka in vzroke, zaradi katerih se učne težave pojavljajo, in vzpostaviti kar se da dobro pomoč z različnimi strategijami, ob tem pa spremljati učinkovitost le-teh (Jereb, 2011, str. 110). V šoli pa se pojavljajo številni dejavniki, ki vplivajo na uspešno in kakovostno partnerstvo med strokovnimi delavci in starši otrok z učnimi težavami. Zato je treba vse ovire identificirati, jih sprejeti in tudi odpravljati. To omogoča evalvacija dosedanje prakse sodelovanja s starši.

Tematika sodelovanja med starši in strokovnimi delavci šole se mi zdi še kako pomembna in aktualna, saj lahko s partnerstvom in prevzemanjem odgovornosti vseh vpletenih močno prispevamo k napredovanju otroka z učnimi težavami. Tudi sama sem se med prakso večkrat srečala z učenci, ki so imeli različne učne težave, tudi potrebe teh otrok so se glede njihovih učnih težav, razlikovale. Kot socialna delavka pa me predvsem zanima vloga staršev, kaj menijo o sodelovalnem odnosu med njimi in svetovalnim delavcem, kje vidijo prednosti in koristi takšnega sodelovanja, ali sodelovanje vidijo kot pozitivno, saj menim, da so ravno starši tisti, ki lahko pomembno pripomorejo k napredku otroka, svetovalni delavec pa jih pri tem lahko podpre. Prav tako menim, da ima socialna delavka pomembno vlogo v svetovalni službi,

saj lahko z znanjem, ki ga pridobi v času študija, izkušnjami in s koncepti socialnega dela močno prispeva k reševanju stisk in težav ne samo otroka, pač pa tudi družine in vseh vpletenih, ko govorimo o učnih težavah otroka. S svojim znanjem zna povezovati različne profile strokovnih delavcev, družino otroka in druge sodelavce z namenom doseganja željenega cilja, poleg tega pa skozi celoten proces reševanja stisk sliši in daje prednost otrokovemu glasu kot tistemu, ki o svoji težavi največ ve in tudi ve, kaj potrebuje, da jo reši. Z raziskavo želim ugotoviti, ali je pogostost sodelovanja staršev otrok z učnimi težavami povezana z njihovo pripravljenostjo za nadaljnje sodelovanje s šolsko svetovalno službo, kateri so tisti dejavniki, ki starše najbolj ovirajo pri sodelovanju s šolsko svetovalno službo, in katera je najpomembnejša prednost njihovega medsebojnega sodelovanja.

Raziskovalna vprašanja, na katera iščem odgovor, so:

1. Ali je pogostost sodelovanja staršev otrok z učnimi težavami in šolsko svetovalno službo povezana s pripravljenostjo staršev za nadaljnje sodelovanje?
2. Katero formalno in neformalno obliko sodelovanja staršev in šolske svetovalne službe so starši največkrat izbrali?
3. Katero oviro za sodelovanje s šolsko svetovalno službo so starši največkrat navedli?
4. Kako starši ocenjujejo kakovost sodelovanja s šolsko svetovalno službo?
5. Katera je po oceni staršev otrok z učnimi težavami najpomembnejša prednost sodelovanja s šolsko svetovalno službo?

4.1. Hipoteze

H1: Pogostost sodelovanja staršev otrok z učnimi težavami in šolsko svetovalno službo je povezana s pripravljenostjo staršev za nadaljnje sodelovanje.

H2: Starši so največkrat kot formalno obliko sodelovanja s šolsko svetovalno službo izbrali govorilne ure.

H3: Starši so največkrat kot neformalno obliko sodelovanja s šolsko svetovalno službo izbrali skupna praznovanja in zaključni pikniki.

H4: Starši otroka z učnimi težavami so kot oviro za sodelovanje s šolsko svetovalno službo navedli preobremenjenost.

H5: Starši otroka z učnimi težavami kakovost sodelovanja s šolskim svetovalnim delavcem ocenjujejo kot dobro.

H6: Starši otroka z učnimi težavami kot najpomembnejšo prednost sodelovanja s šolsko svetovalno službo izpostavljajo učno napredovanje otroka.

4.2. Operacionalizacija

1. Povezava med spremenljivkama pogostost sodelovanja in pripravljenost za sodelovanje obstaja, če je izračunan Pearsonov koeficient linearne korelacije na podlagi pridobljenih podatkov vprašanih višji od 0.
2. Starši so s šolsko svetovalno službo največkrat formalno sodelovali na govorilnih urah, če je več kot polovica staršev na vprašanje o formalnih oblikah sodelovanja z vrednostjo pogosto in zelo pogosto izbrala ta odgovor (govorilne ure).
3. Največ staršev je s šolsko svetovalno službo neformalno sodelovalo na skupnih praznovanjih in piknikih, če je največ staršev na vprašanje o neformalnih oblikah sodelovanja z vrednostjo pogosto in zelo pogosto izbrala ta odgovor (skupna praznovanja in zaključni pikniki).
4. Največja ovira za sodelovanje med starši in šolskimi svetovalnimi delavci je preobremenjenost, če je pri 11. vprašanju v anketi z vrednostmi strinjam se in popolnoma se strinjam skupno največ staršev izbralo ta odgovor.
5. Starši so kakovost sodelovanja s šolskim svetovalnim delavcem ocenili kot dobro, če je skupno največ staršev izbralo odgovor dobro in zelo dobro.
6. Starši otrok z učnimi težavami največjo prednost sodelovanja s šolskim svetovalnim delavcem vidijo v učnem napredovanju otroka, če je bilo pri 10. vprašanju največ staršev, ki so izbrali odgovor pomembno je in zelo je pomembno (učno napredovanje).

5. METODOLOGIJA

5.1. Vrsta raziskave, model raziskave in spremenljivke

Raziskava, ki sem jo izvedla za potrebe magistrskega dela, je kvantitativna, ker sem zbirala številčne podatke in jih kvantitativno analizirala. Podatke sem pridobila s pomočjo spletne ankete. Raziskava je tudi deskriptivna, saj je namen opisne raziskave ugotoviti obstoj in moč povezave med dvema ali več pojavi, v mojem primeru povezavo med pogostostjo sodelovanja staršev otrok z učnimi težavami in šolsko svetovalno službo, s pripravljenostjo staršev za nadaljnje sodelovanje (Mesec, 1997, str. 81–85). Moja raziskava je tudi empirična, saj sem na novo zbirala gradivo za preverjanje svojih hipotez.

Preglednica 5.1: Spremenljivke, indikatorji, modalitete, ravni merjenja

SPREMENLJIVKA	INDIKATOR	MODALITETA	RAVEN MERJENJA
Spol staršev	Vprašanje po spolni opredelitvi	Mama, oče	Nominalna raven
Otrokov razred	Vprašanje po razredu otroka	– 3. razred, – 4. razred, – 5. razred, – 6. razred, – 7. razred, – 8. razred, – 9. razred.	Ordinalna raven
Izobrazba staršev	Vprašanje po stopnji izobrazbe	– Osnovnošolska izobrazba, – srednješolska poklicna izobrazba, – srednja strokovna ali splošna gimnazija, – višješolska izobrazba, – visokošolska izobrazba, – univerzitetna izobrazba, magisterij, doktorat.	Ordinalna raven
Učne težave otroka	Vprašanje o področju otrokovih učnih težav	– Specifične učne težave (nevrofiziološke posledice; disleksija, disortografija, diskalkulija ipd.), – nespecifične učne težave (izhajajo iz kulturnih in jezikovnih ovir,	Nominalna raven

SPREMENLJIVKA	INDIKATOR	MODALITETA	RAVEN MERJENJA
		čustvene ali vedenjske težave, pomanjkanje motivacije za učenje, ekonomski status družine itd.).	
Pogostost sodelovanja	Vprašanje o pogostosti sodelovanja s šolskim svetovalnim delavcem	Nikoli, redko (nekajkrat v šolskem letu), občasno (nekajkrat na mesec), pogosto (večkrat tedensko), zelo pogosto (vsak dan)	Ordinalna raven
Formalne oblike sodelovanja	Vprašanje o sodelovanju v okviru sveta staršev	Nikoli, redko, občasno, pogosto, zelo pogosto	Nominalna raven
	Vprašanje o sodelovanju v okviru roditeljskih sestankov		
	Vprašanje o sodelovanju v okviru govorilnih ur		
	Vprašanje o sodelovanju v okviru pisnih sporočil		
Neformalne oblike sodelovanja	Vprašanje o sodelovanju v okviru dneva odprtih vrat	Nikoli, redko, občasno, pogosto, zelo pogosto	Ordinalna raven
	Vprašanje o sodelovanju v okviru šolskih prireditev in razstav		
	Vprašanje o sodelovanju v okviru zbiralnih akcij		
	Vprašanje o sodelovanju v okviru šolskih projektov		
	Vprašanje o sodelovanju v okviru obiskov pri pouku		
	Vprašanje o sodelovanju v okviru izletov		
	Vprašanje o sodelovanju v okviru skupnih praznovanj in zaključnih piknikov		
	Vprašanje o sodelovanju v okviru bazarjev ali sejmov		
	Vprašanje o sodelovanju v okviru šole za starše		
Pobuda sodelovanju	Vprašanje o pobudi sodelovanja s strani staršev	Nikoli, redko, občasno, pogosto, zelo pogosto	Ordinalna raven
	Vprašanje o pobudi sodelovanja s strani otroka z učnimi težavami		
	Vprašanje o pobudi sodelovanja s strani učitelja		
	Vprašanje o pobudi sodelovanja s strani razrednika		
	Vprašanje o pobudi sodelovanja s strani svetovalnega delavca		
Kakovost sodelovanja	Ocena kakovosti sodelovanja med starši in šolskim svetovalnim delavcem	Zelo dobro, dobro, niti dobro niti slabo, slabo, zelo slabo	Ordinalna raven

SPREMENLJIVKA	INDIKATOR	MODALITETA	RAVEN MERJENJA
Prednosti sodelovanja	Stopnja pomembnosti učnega napredovanja otroka	Sploh ni pomembno, ni pomembno, niti ni pomembno niti je pomembno, pomembno je, zelo je pomembno	Ordinalna raven
	Stopnja pomembnosti razvoja socialnih veščin otroka		
	Stopnja pomembnosti informiranja staršev o otroku		
	Stopnja pomembnosti učne motivacije otroka		
	Stopnja pomembnosti izboljšanja samopodobe otroka		
Ovire za sodelovanje	Stopnja strinjanja, da logistične težave ovirajo sodelovanje	Sploh se ne strinjam, ne strinjam se, niti se ne strinjam niti se strinjam, strinjam se, popolnoma se strinjam	Ordinalna raven
	Stopnja strinjanja, da preobremenjenost ovira sodelovanje		
	Stopnja strinjanja, da slabo medsebojno poznavanje ovira sodelovanje		
	Stopnja strinjanja, da nedostopnost šolskega svetovalnega delavca ovira sodelovanje		
	Stopnja strinjanja, da nezaupanje v strokovnost svetovalnega delavca ovira sodelovanje		
	Stopnja strinjanja, da slab odnos med svetovalnim delavcem in starši ovira sodelovanje		
	Stopnja strinjanja, da slaba, pomanjkljiva komunikacija s svetovalnim delavcem ovira sodelovanje		
	Stopnja strinjanja, da negativne izkušnje pri sodelovanju med starši in svetovalnim delavcem ovirajo sodelovanje		
	Stopnja strinjanja glede občutka, da šolski svetovalni delavec ne spoštuje staršev		
Ocenjevanje odnosa s šolskim svetovalnim delavcem	Ocenjevanje pozornosti poslušanja	Popolnoma drži, drži, deloma drži, ne drži, sploh ne drži	Ordinalna raven
	Ocenjevanje odkritosti, empatičnosti, iskrenosti, prisotnosti »tukaj in zdaj«		
	Ocenjevanje časovne dostopnosti šolskega svetovalnega delavca		
	Ocenjevanje razumljivosti jezika		
	Ocenjevanje upoštevanja predlogov staršev		
	Ocenjevanje o zaupanju		
	Ocenjevanje pozitivnosti in usmerjenosti na sedanjost in prihodnost		
	Ocenjevanje raziskovanja možnih korakov pomoči		
	Ocenjevanje o obsojanju, kritiziranju dejanj, vzgoje ali odločitev staršev		
	Ocenjevanje iskrenosti		

SPREMENLJIVKA	INDIKATOR	MODALITETA	RAVEN MERJENJA
	Ocenjevanje o obveščanju staršev s strani svetovalnega delavca		
	Ocenjevanje o povezovanju z strokovnimi delavci in učitelji		
Pomembnost sodelovanja	Vprašanje po pomembnosti in koristnosti sodelovanja s šolskim svetovalnim delavcem	Sploh ni pomembno, ni pomembno, niti ni pomembno niti je pomembno, pomembno je, zelo je pomembno	Ordinalna raven
Pripravljenost za sodelovanje	Vprašanje po pripravljenosti staršev za nadaljnje sodelovanje	Zelo malo verjetno, malo verjetno, niti neverjetno niti verjetno, verjetno, zelo verjetno	Ordinalna raven

5.2. Merski instrumenti in viri podatkov

Za merjenje spremenljivk sem uporabila spletni vprašalnik, ki sem ga izdelala s pomočjo spletne aplikacije 1KA (Arnes). Vprašanja sem sestavila na podlagi prebrane literature, svojih dosedanjih izkušenj, ki sem jih pridobila v času opravljanja prakse, in svojega lastnega zanimanja. Vprašalnik je anonimen, vprašanja pa se nanašajo na zastavljena raziskovalna vprašanja in hipoteze. Dodatno sem zastavila tudi vprašanja o razredu, ki ga otrok obiskuje, kdo izpolnjuje anketni vprašalnik (oče ali mama), stopnji dokončne izobrazbe staršev in na katerem področju se pojavljajo učne težave otroka. Vprašalnik vsebuje 14 vprašanj zaprtega tipa, ki so bila za vse sodelujoče obvezna. Vprašanja so bila zastavljena na nominalni in ordinalni ravni, na nekatera izmed vprašanj pa so anketiranci odgovarjali s pomočjo petstopenjske lestvice in pri nekaterih izbirali med odgovori: sploh se ne strinjam, ne strinjam se, niti se ne strinjam niti se strinjam, strinjam se, popolnoma se strinjam ali pa zelo malo verjetno, malo verjetno, niti neverjetno niti verjetno, verjetno, zelo verjetno. Prvi sklop vprašanj se nanaša na splošne informacije o samih sodelujočih in njihovih otrocih. Drugi sklop vprašanj pa se nanaša na samo sodelovanje staršev otrok z učnimi težavami in svetovalnih delavcev, oblikah sodelovanja, prednostih in ovirah sodelovanja ter pripravljenostjo za nadaljnje sodelovanje. Anketni vprašalnik se nahaja med prilogami.

5.3. Populacija in vzorčenje

Populacijo v moji raziskavi predstavljajo starši, katerih otroci imajo učne težave in so bili v šolskem letu 2023/24 vpisani v redno osnovno šolo od 3. do 9. razreda ter so sodelovali s šolsko svetovalno službo. Vzorec predstavljajo tisti starši, ki imajo družbeno omrežje Facebook. Vzorec je neslučajnostni priročni, ker so vanj vključeni tisti starši, ki so bili moji raziskavi

najbolj dostopni. Vsaka enota populacije pri izboru ni imela enake možnosti, da pride v vzorec, saj starši brez družbenega omrežja Facebook niso imeli možnosti sodelovanja.

Vprašalnik je v celoti izpolnilo 144 staršev.

5.4. Zbiranje podatkov

Metoda zbiranja podatkov v moji raziskavi je bila spletna anketa. Povezavo za dostop do ankete sem delila na družabnem omrežju Facebook v različne skupine, za katere sem predvidevala, da bodo v njej starši, ki bodo ustrezali opredeljeni populaciji. Poleg tega sem vprašalnik posredovala znancem in prijateljem, za katere sem vedela, da imajo otroka z učnimi težavami. Prav tako sem prijatelje prosila, da anketni vprašalnik posredujejo vsem, ki ustrezajo opredeljeni populaciji. Anketa je bila aktivna (torej so starši imeli možnost, da jo izpolnijo) v časovnem obdobju od 4. 6. 2024 do 13. 6. 2024. Rezultati so se sproti shranjevali v zbirnik podatkov.

5.5. Obdelava in analiza podatkov

Podatke sem glede na postavljene hipoteze obdelala na kvantitativen način, s pomočjo spletne aplikacije 1KA (Arnes), prav tako pa sem nekatere podatke obdelala s pomočjo računalniškega programa Microsoft Excel. Pridobljene podatke sem prikazala z grafi in s tabelami. Pri spremenljivkah, za katere me je zanimala povezava, pa sem izračunala korelacijo s Spearmanovim koeficientom korelacije.

6. REZULTATI

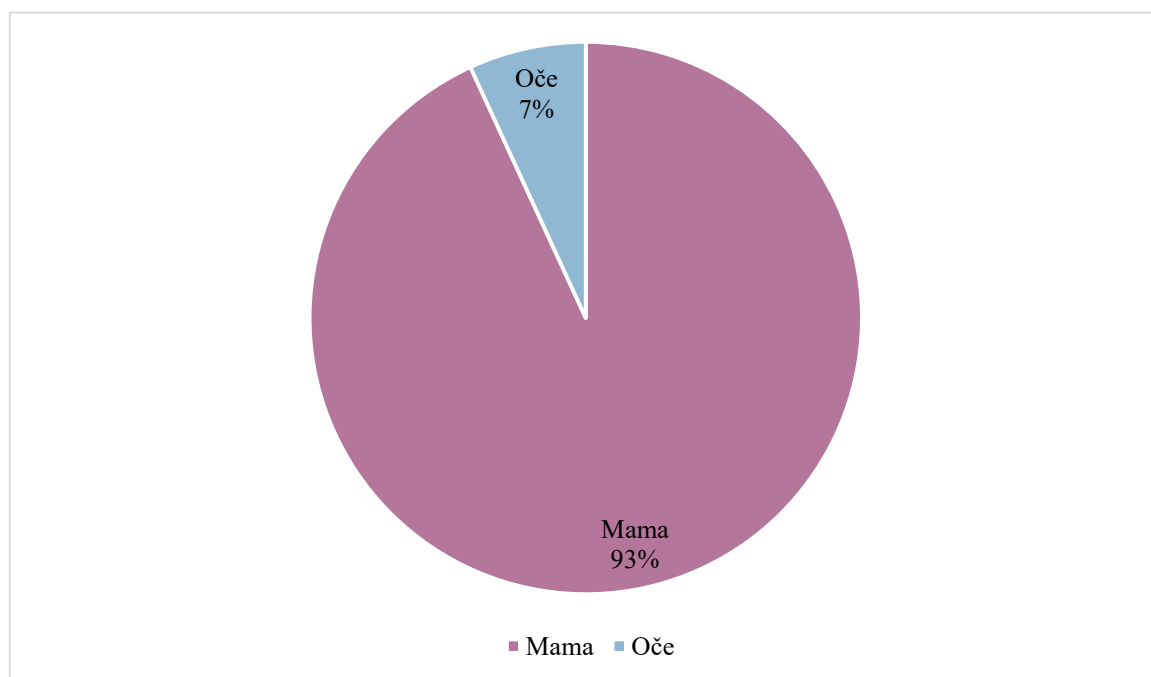
V nadaljevanju so prikazani rezultati izvedene raziskave na vzorcu 144 staršev. Podatki so bili pridobljeni s pomočjo spletne ankete v časovnem obdobju od 4. 6. 2024 do 13. 6. 2024.

6.1. Splošni podatki o starših in otroku, ki ima učne težave

Prva štiri vprašanja anketnega vprašalnika ugotavljajo spol staršev, razred, ki ga obiskuje njihov otrok, področje, na katerem se kažejo učne težave otroka, in stopnja zaključene izobrazbe staršev ter so bile postavljene z namenom ugotavljanja splošne predstave o samih sodelujočih in njihovih otrocih.

6.1.1. Spol staršev

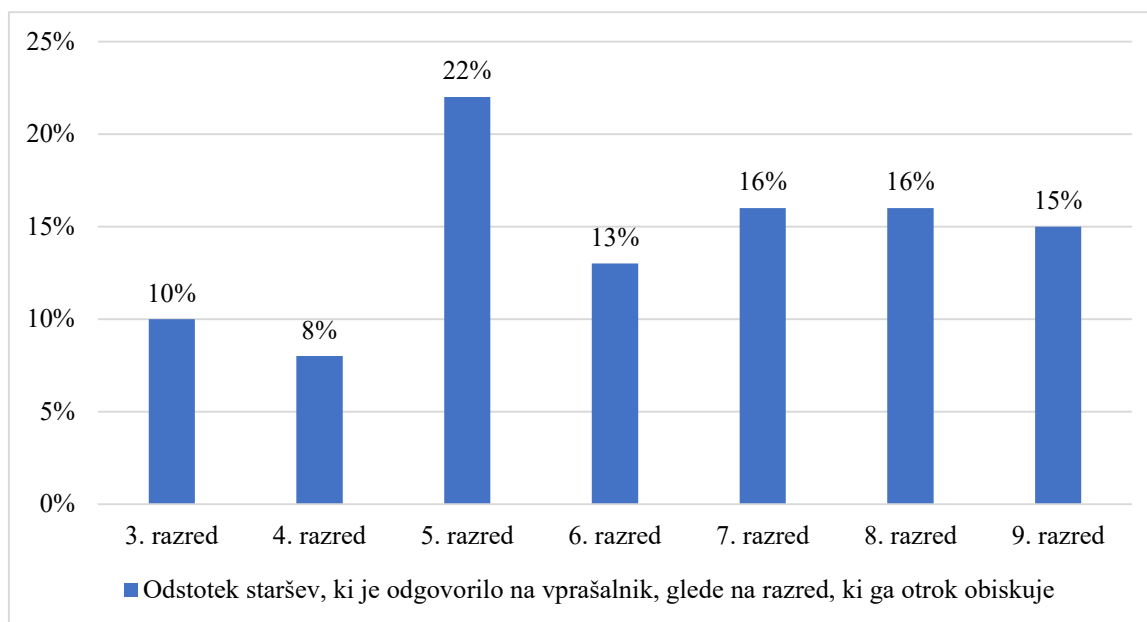
V moji raziskavi je sodelovalo 137 oseb ženskega spola (95 %), ki so se opredelile kot otrokova »mama«, in 7 oseb moškega spola (5 %), ki so se opredelili kot otrokov »oče«. Večina sodelujočih staršev, ki so odgovarjali na vprašanja, je bila ženskega spola, torej so v večini na anketni vprašalnik odgovarjale mame otrok.



Graf 6.1: Porazdelitev staršev glede na spol

6.1.2. Razred šolanja

Na vprašalnik je odgovorilo 14 staršev (10 %) učencev 3. razreda, 12 staršev (8 %) učencev 4. razreda in 31 staršev (22 %) učencev 5. razreda. Prav tako je na vprašalnik odgovorilo 19 staršev (13 %) učencev 6. razreda, 23 staršev (16 %) učencev 7. razreda, 23 staršev (16 %) učencev 8. razreda in 22 staršev (15 %) učencev 9. razreda.

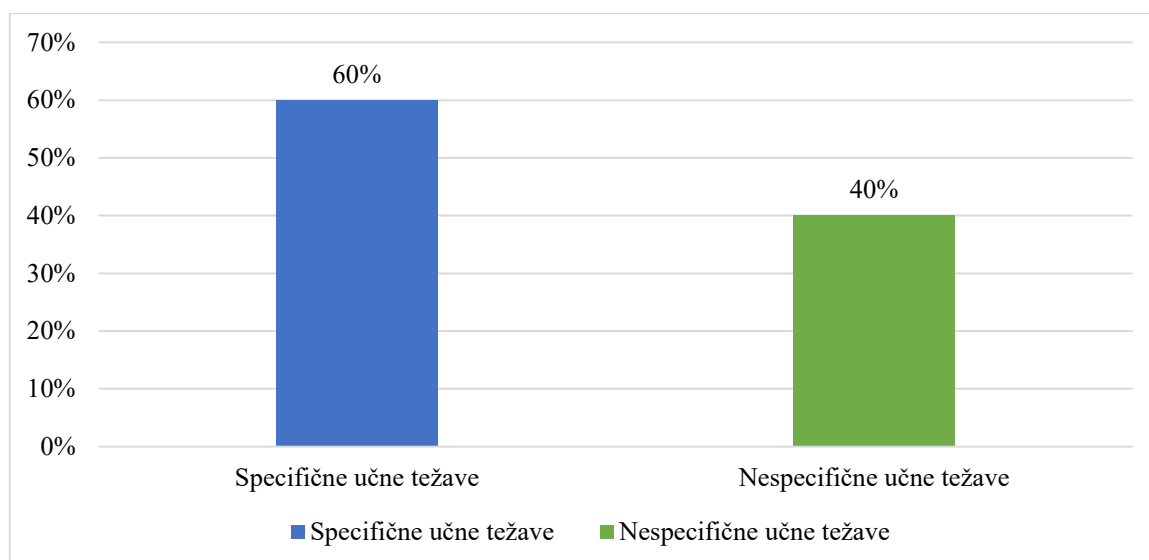


Graf 6.2: Porazdelitev staršev glede na razred, ki ga otrok obiskuje

Iz podatkov je razvidno, da je v anketi sodelovalo največ staršev, katerih otrok ima učne težave in obiskuje 5. razred osnovne šole.

6.1.3. Področje učnih težav

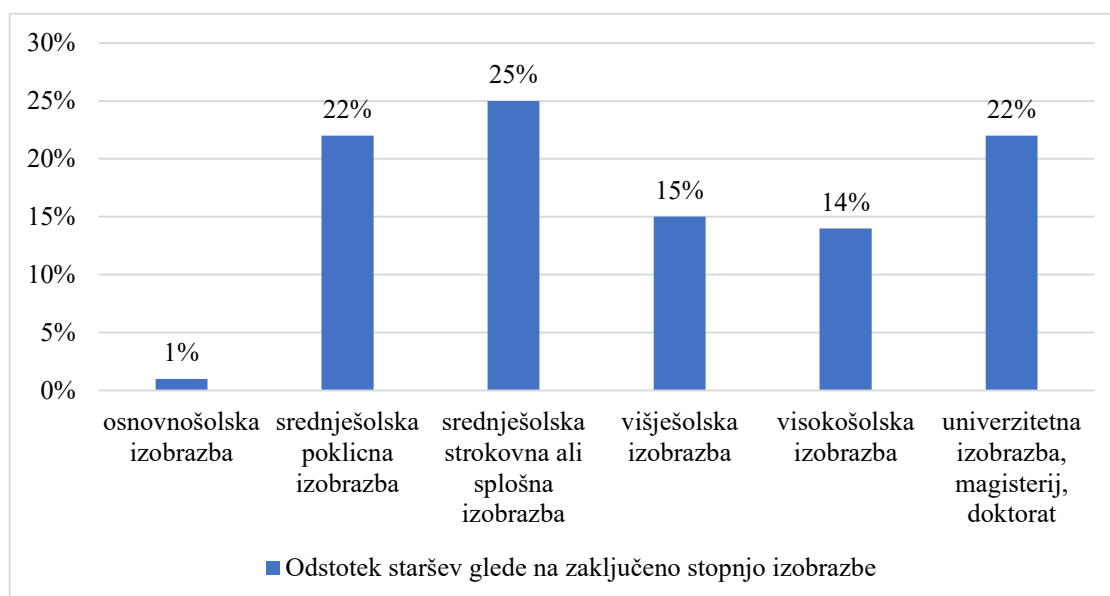
Med vsemi starši, ki so sodelovali v raziskavi, je 86 (60 %) staršev, katerih otrok se sooča s specifičnimi učnimi težavami (nevrofiziološke posledice, disleksija ipd.), in 58 (40 %) staršev, katerih otrok se sooča z nespecifičnimi učnimi težavami (izhajajo iz kulturnih in jezikovnih ovir, čustvenih in vedenjskih težav ipd.).



Graf 6.3: Porazdelitev staršev glede na vrsto učne težave otroka

6.1.4. Stopnja izobrazbe

Med vsemi sodelujočimi sta 2 (1%) starša dokončala osnovnošolsko izobrazbo, 32 (22 %) staršev srednješolsko poklicno izobrazbo in 36 (25 %) staršev srednjo strokovno ali splošno izobrazbo – gimnazija. 22 (15 %) staršev je dokončalo višješolsko izobrazbo, 20 (14 %) staršev visokošolsko izobrazbo in 32 (22 %) staršev univerzitetno izobrazbo, magisterij ali doktorat.



Graf 6.4: Porazdelitev staršev glede na izobrazbo

Iz podatkov je razvidno, da je v anketi sodelovalo največ staršev z zaključeno srednješolsko strokovno ali splošno izobrazbo (gimnazija), temu sledijo starši s srednješolsko poklicno

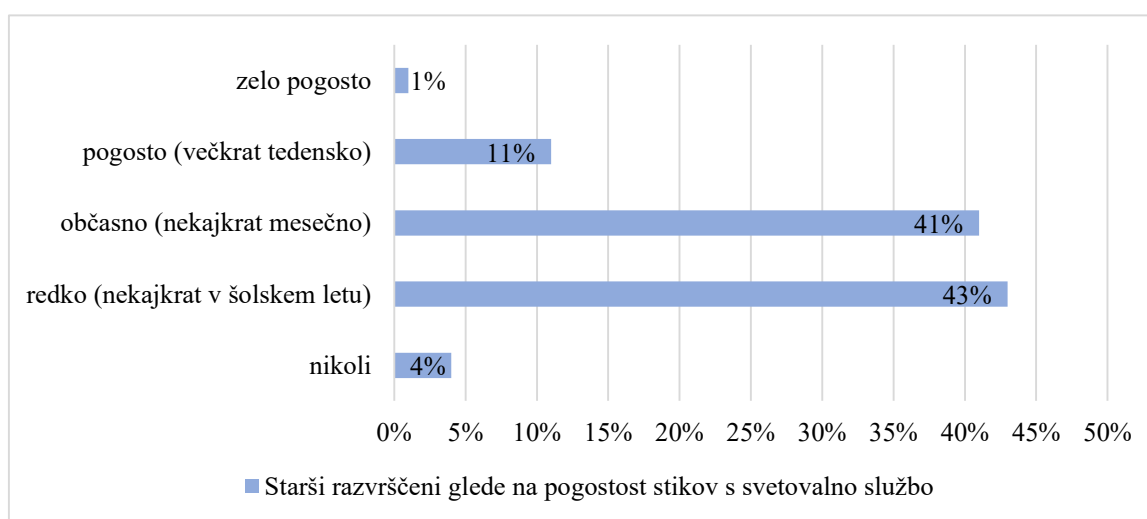
izobrazbo in starši z univerzitetno izobrazbo, magisterijem ali doktoratom, katerih udeležba je bila številčno enaka. Nato sledijo starši z višješolsko in visokošolsko izobrazbo. Med vsemi starši, ki so sodelovali, pa je bilo najmanj takih, ki so zaključili samo osnovnošolsko izobraževanje, konkretno sta to bila dva starša.

6.2. Sodelovanje staršev in šolskih svetovalnih delavcev

V raziskavi me je med drugim zanimalo, kako pogosto starši in svetovalni delavci sodelujejo med šolskim letom, katerih formalnih in neformalnih oblik sodelovanja se poslužujejo, kdo je ponavadi pobudnik medsebojnega sodelovanja in kako na splošno ocenjujejo omenjeno sodelovanje.

6.2.1. Pogostost sodelovanja

Starši so ocenjevali, kako pogosto med šolskim letom sodelujejo s šolskim svetovalnim delavcem. Med vsemi starši, ki so sodelovali v raziskavi, je 6 (4 %) takih, ki nikoli ne sodelujejo s šolskim svetovalnim delavcem, 62 (43 %) staršev sodeluje redko oz. nekajkrat v šolskem letu, 59 (41 %) staršev pa jih s svetovalnim delavcem sodeluje občasno, torej nekajkrat mesečno. 16 (11 %) staršev, ki so sodelovali v raziskavi, s svetovalnim delavcem sodeluje pogosto oz. večkrat tedensko. Samo 1 (1 %) starš s šolsko svetovalno službo sodeluje zelo pogosto, kar pomeni vsak dan.



Graf 6.5: Porazdelitev staršev glede na pogostost sodelovanja s svetovalno službo

Iz grafa je razvidno, da je največ takih staršev, ki s svetovalno službo sodelujejo redko, torej samo nekajkrat v šolskem letu, temu sledijo starši, ki s svetovalno službo sodelujejo občasno ali nekajkrat mesečno, manjši delež staršev pa s svetovalno službo sodeluje večkrat tedensko. Med vsemi starši je tudi nekaj takih, ki sploh nikoli ne sodelujejo s svetovalno službo. Prav tako pa je med vsemi starši tudi eden, ki s svetovalno službo med šolskim letom sodeluje vsak dan.

6.2.2. Formalne oblike sodelovanja

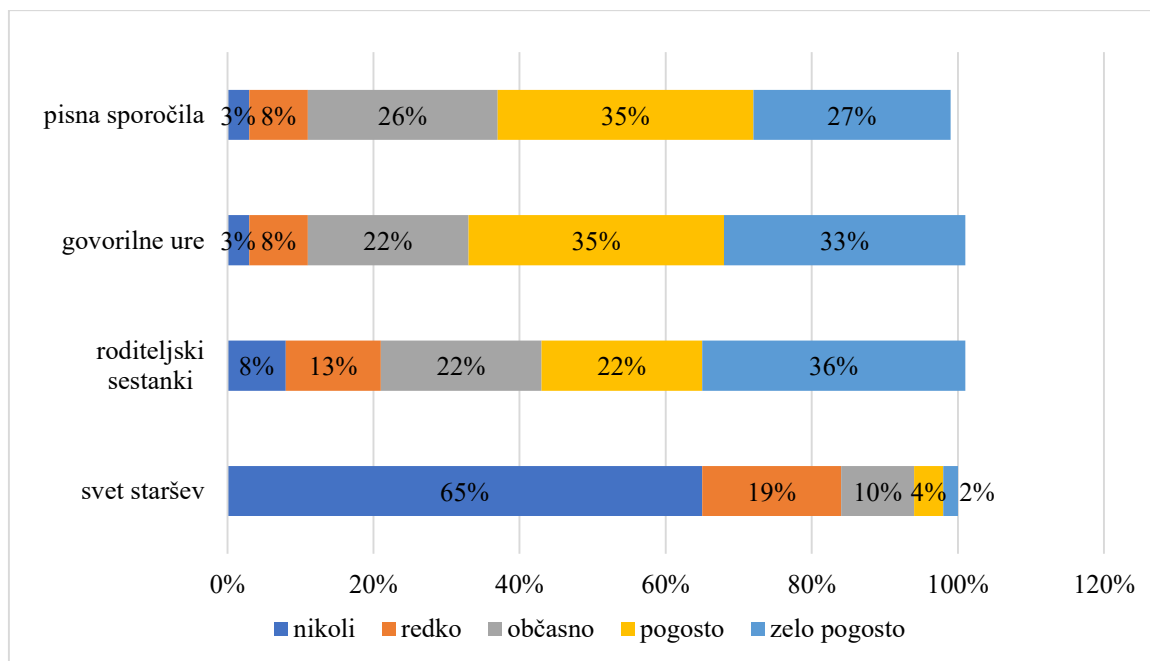
V nadaljevanju me je zanimalo tudi, v okviru katerih formalnih oblik najpogosteje sodelujejo starši otrok z učnimi težavami in svetovalni delavci. Starši so lahko za vsako našeto obliko izbirali med vrednostmi nikoli, redko, občasno, pogosto in zelo pogosto.

Med starši, ki so odgovorili na vprašalnik, je 93 (65 %) takih, ki nikoli ne sodelujejo na svetu staršev, 27 (19 %) jih sodeluje redko, 15 (10 %) staršev sodeluje občasno, 6 (4 %) staršev pa pogosto. Zelo pogosto v okviru sveta staršev s svetovalno službo sodelujejo 3 (2 %) starši.

Nikoli na roditeljskih sestankih ne sodeluje 11 (8 %) staršev, redko sodeluje 18 (13 %) staršev, občasno pa 31 (22 %) staršev. Na roditeljskih sestankih kot eni od formalnih oblik sodelovanja pogosto sodeluje 32 (22 %) staršev, zelo pogosto pa 52 (36 %) staršev.

Med vsemi starši je 5 (3 %) takih, ki nikoli v okviru govorilnih ur ne sodelujejo s svetovalno službo. 11 (8 %) staršev jih sodeluje redko, 31 (22 %) staršev sodeluje občasno, 50 (35 %) staršev pa je takih, ki sodelujejo pogosto. Zelo pogosto v okviru govorilnih ur s svetovalno službo sodeluje 47 (33 %) staršev.

Med vsemi starši, ki so odgovorili na vprašalnik, je 5 takih (3 %), ki s svetovalno službo nikoli ne izmenjuje pisnih sporočil, 12 (8 %) staršev to počne redko, 37 (26 %) staršev pa občasno. Preko pisnih sporočil s svetovalno službo pogosto sodeluje 51 (35 %) staršev, zelo pogosto pa 39 (27 %) staršev.



Graf 6.6: Porazdelitev staršev glede na formalne oblike sodelovanja s svetovalno službo

Iz podatkov je razvidno, da največ staršev otrok z učnimi težavami sodeluje s svetovalno službo v okviru roditeljskih sestankov, temu pa sledijo še govorilne ure in pisna sporočila. Najbolj izstopajoč delež staršev, ki nikoli ne sodeluje v formalnih okvirih s svetovalno službo, pa je viden pri svetu staršev, saj kar 65 % staršev nikoli ne sodeluje s svetovalno službo na svetu staršev.

6.2.3. Neformalne oblike sodelovanja

Prav tako me je zanimalo, v okviru katerih neformalnih oblik sodelujejo starši otrok z učnimi težavami in svetovalni delavci. Starši so tudi pri tem vprašanju lahko za vsako naštetjo obliko na petstopenjski lestvici izbirali med vrednostmi nikoli, redko, občasno, pogosto in zelo pogosto.

Na dnevu odprtih vrat med vsemi vprašanji nikoli ne sodeluje 83 (58 %) staršev, 35 (24 %) staršev sodeluje redko, 16 (11 %) staršev občasno, 6 (4 %) staršev pogosto, 4 (3 %) starši pa zelo pogosto.

Med vsemi sodelujočimi starši je 50 (35 %) takih, ki nikoli ne sodelujejo na šolskih prireditvah, 35 (24 %) staršev sodeluje redko, 30 (21 %) staršev pa občasno. Pogosto na šolskih prireditvah sodeluje 21 (15 %) staršev, zelo pogosto pa 8 (6 %) staršev.

Med vsemi starši je 41 (28 %) takih, ki nikoli ne sodelujejo v zbiralnih akcijah, 30 (21 %) staršev sodeluje redko, 33 (23 %) pa občasno. Pogosto v neformalnem smislu s šolsko svetovalno službo v zbiralnih akcijah sodeluje 28 (19 %) staršev, zelo pogosto pa 12 (8 %) staršev.

Nikoli se v šolske projekte kot neformalne oblike ne vključuje 53 (37 %) staršev, 42 (29 %) staršev se vključuje le redko, 31 (22 %) staršev pa občasno. Pogosto se v šolske projekte vključuje 15 (10 %) staršev, zelo pogosto pa 3 (2 %) starši.

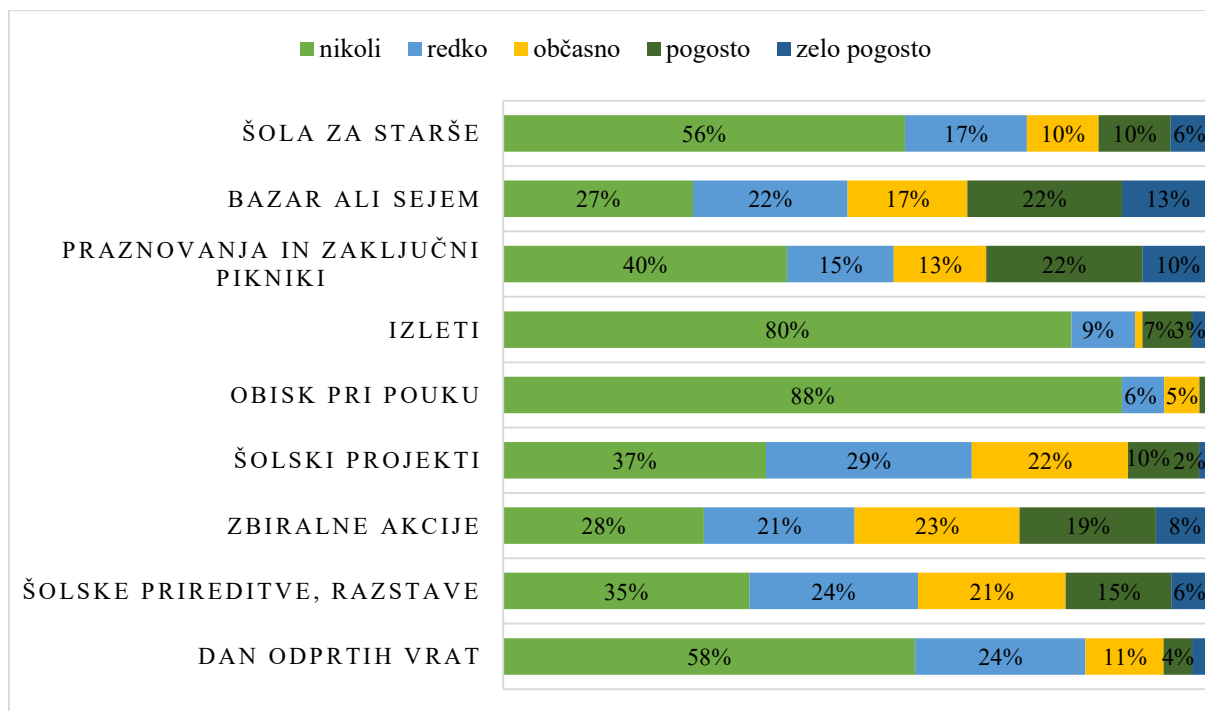
Od vseh sodelujočih staršev je 126 (88 %) takih, ki še nikoli niso obiskali pouka otroka, 8 (6 %) staršev je takih, ki obiskujejo pouk redko, 7 (5 %) staršev pa občasno. 2 (1 %) starša sta taka, ki kot obliko sodelovanja s svetovalno službo, obisk pri pouku prakticirata pogosto, 1 (1 %) starš pa zelo pogosto.

Med vsemi starši je 115 (80 %) takih, ki še nikoli s svetovalno službo v okviru neformalnih oblik niso komunicirali na izletu, 13 (9 %) staršev je takih, ki to počnejo redko, 2 (1 %) starša pa občasno. 10 (7 %) staršev s svetovalno službo v okviru izleta komunicira pogosto, 4 (3 %) starši pa zelo pogosto.

57 (40 %) staršev je takih, ki v neformalnih okvirjih še nikoli s svetovalno službo niso komunicirali na skupnih praznovanjih ali zaključnih piknikih. 22 (15 %) staršev to počne redko, 19 (13 %) staršev pa občasno. Med vsemi sodelujočimi starši je 32 (22 %) staršev takih, ki s svetovalno službo komunicirajo na skupnih praznovanjih ali zaključnih piknikih pogosto, 14 (10 %) staršev pa zelo pogosto.

Od vseh sodelujočih staršev je 39 (27 %) staršev takih, ki še nikoli niso neformalno sodelovali na bazarju ali sejmu, 31 (22 %) staršev je takih, ki se takšne oblike poslužujejo redko, 24 (17 %) staršev pa občasno. 32 (22 %) staršev na bazarju in sejmu sodeluje pogosto, 18 (13 %) staršev pa zelo pogosto.

V šoli za starše v neformalnem smislu še nikoli ni sodelovalo 81 (56 %) staršev, 25 (17 %) staršev pa je sodelovalo redko. Med vsemi starši je 15 (10 %) takih, ki so sodelovali občasno, 14 (10 %) staršev pa pogosto. V šoli za starše zelo pogosto sodeluje 9 (6 %) staršev.



Graf 6.7: Porazdelitev staršev glede na neformalne oblike sodelovanja

6.2.4. Pobuda sodelovanju

V nadaljevanju me je zanimalo tudi, kdo je ponavadi pobudnik sodelovanja med starši otroka z učnimi težavami in šolskim svetovalnim delavcem. Starši so pri vsaki navedeni osebi lahko izbirali med vrednostmi nikoli, redko, občasno, pogosto in zelo pogosto.

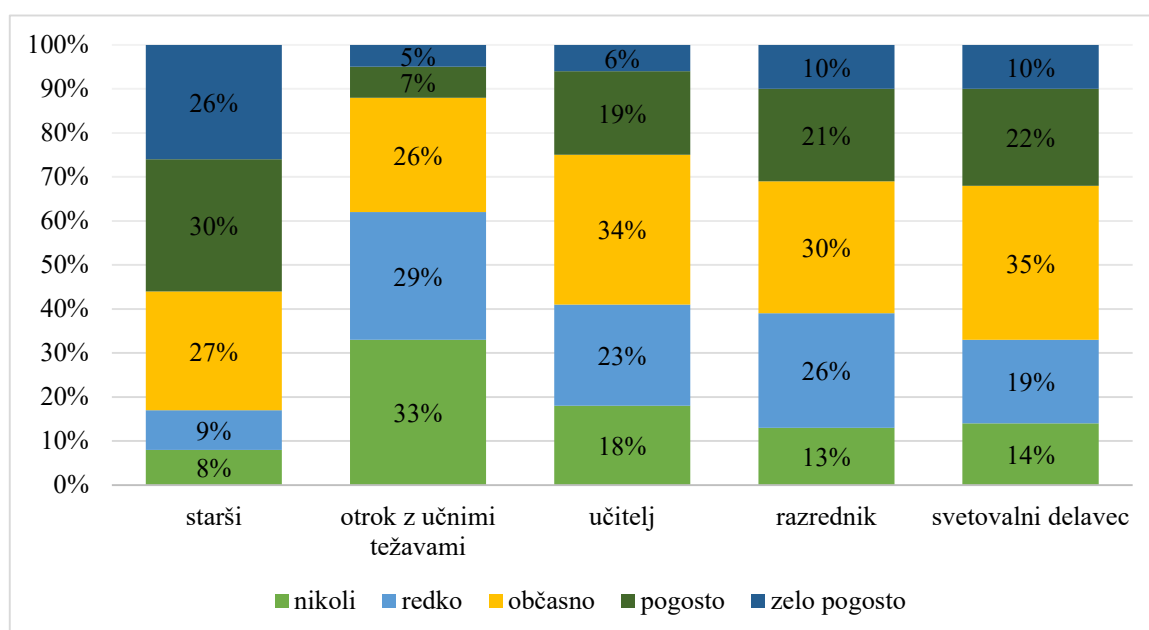
Starši so na začetku ocenili, kako pogosto so sami pobudniki sodelovanja s svetovalnim delavcem. 12 (8 %) sodelujočih staršev je takih, ki nikoli ne dajo pobude k sodelovanju s svetovalnim delavcem. 13 (9 %) staršev da pobudo redko, 39 (27 %) staršev pa občasno. 43 (30 %) staršev da pobudo k sodelovanju pogosto, 37 (26 %) staršev pa zelo pogosto.

48 (33 %) staršev je takih, ki pravijo, da pobudnik sodelovanja nikoli ni otrok z učnimi težavami, 42 (29 %) staršev pa pravi, da je to redko. 37 (26 %) staršev pravi, da otrok z učnimi težavami občasno da pobudo za sodelovanje s svetovalnim delavcem. 10 (7 %) staršev meni, da je otrok z učnimi težavami pogosto pobudnik sodelovanja med njimi in svetovalnim delavcem, 7 (5 %) staršev pa pravi, da je otrok zelo pogosto pobudnik sodelovanja.

26 (18 %) staršev meni, da učitelj k sodelovanju nikoli ne spodbudi starše in svetovalne delavce, 33 (23 %) staršev pravi, da se to zgodi redko, 49 (34 %) staršev pa občasno. 27 (19 %) staršev pravi, da učitelj spodbudi k sodelovanju starše in svetovalne delavce pogosto, 9 (6 %) staršev pa pravi, da se to zgodi zelo pogosto.

18 (13 %) staršev meni, da razrednik nikoli ne spodbudi k sodelovanju svetovalnih delavcev in staršev, 38 (26 %) staršev pa pravi, da se to zgodi redko. 43 (30 %) staršev meni, da se to zgodi občasno, 30 (21 %) staršev pa pravi, da jih k sodelovanju razrednik spodbudi pogosto. 15 (10 %) staršev meni, da je razrednik zelo pogosto pobudnik sodelovanja med njimi in svetovalnim delavcem.

20 (14 %) staršev pravi, da jih svetovalni delavec nikoli ne spodbudi k medsebojnemu sodelovanju, 28 (19 %) staršev pa, da se to zgodi redko. 50 (35 %) staršev meni, da je svetovalni delavec občasno pobudnik sodelovanja, 31 (22 %) staršev pa, da jih k sodelovanju spodbudi pogosto. 15 (10 %) staršev pravi, da je svetovalni delavec zelo pogosto pobudnik sodelovanja.



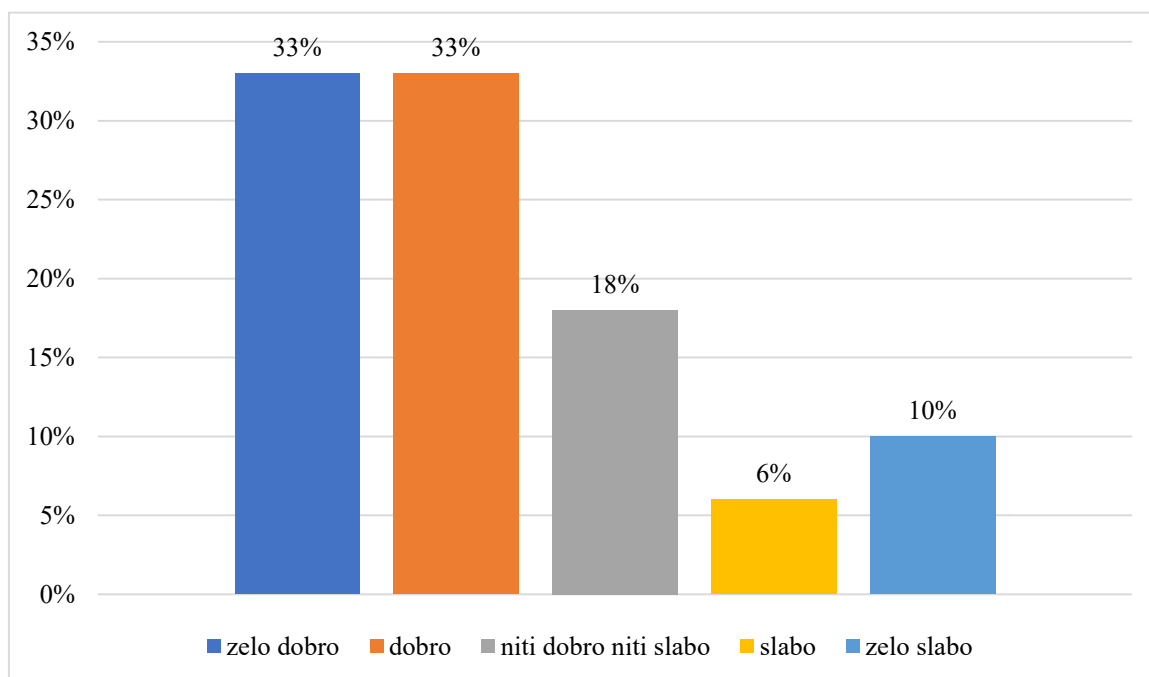
Graf 6.8: Porazdelitev staršev glede na pobudnika sodelovanja

6.2.5. Kakovost sodelovanja med starši in svetovalnim delavcem

Starši so v anketnem vprašalniku ocenjevali, kakšna se jim zdi kakovost sodelovanja med njimi in svetovalnim delavcem, s katerim sodelujejo. Na petstopenjski lestvici so lahko izbirali med vrednostmi zelo dobro, dobro, niti dobro niti slabo, slabo in zelo slabo. V nadaljevanju sledijo rezultati omenjenega vprašanja.

Med vsemi starši, ki so sodelovali v raziskavi, jih je 47 (33 %) takih, ki so kakovost sodelovanja s svetovalnim delavcem ocenili kot zelo dobro, prav tako je 47 (33 %) staršev sodelovanje

ocenilo kot dobro, 26 (18 %) staršev pa kot niti dobro niti slabo. 9 (6 %) staršev je bilo takih, ki je sodelovanje s svetovalnim delavcem ocenilo kot slabo, 15 (10 %) staršev pa kot zelo slabo.



Graf 6.9: Porazdelitev staršev glede na oceno odnosa s svetovalnim delavcem

Iz zgornjega grafa lahko vidimo, da ja največji delež staršev, ki odnos s svetovalnim delavcem ocenjujejo kot zelo dobro in dobro. Manjši delež staršev je takih, ki odnosa s svetovalnim delavcem ne ocenijo niti kot dobrega niti kot slabega, prav tako pa je razvidno, da je med vsemi starši delež takih, ki omenjeno sodelovanje ocenjujejo kot zelo slabo.

6.3. Prednosti in ovire medsebojnega sodelovanja

Prav tako me je v raziskavi, ki sem jo izvedla, zanimalo, kaj je tisto, kar starši vidijo kot prednosti medsebojnega sodelovanja s svetovalnim delavcem in katere so tiste ovire, ki najbolj vplivajo na starše ter njihovo sodelovanje s svetovalno službo.

6.3.1. Prednosti sodelovanja

Starši so na petstopenjski lestvici izbirali med vrednostmi sploh ni pomembno, ni pomembno, niti ni pomembno niti je pomembno, je pomembno in zelo je pomembno pri vsaki izmed naštetih trditev, ki opisujejo prednosti sodelovanja staršev in svetovalnih delavcev v korist otroka.

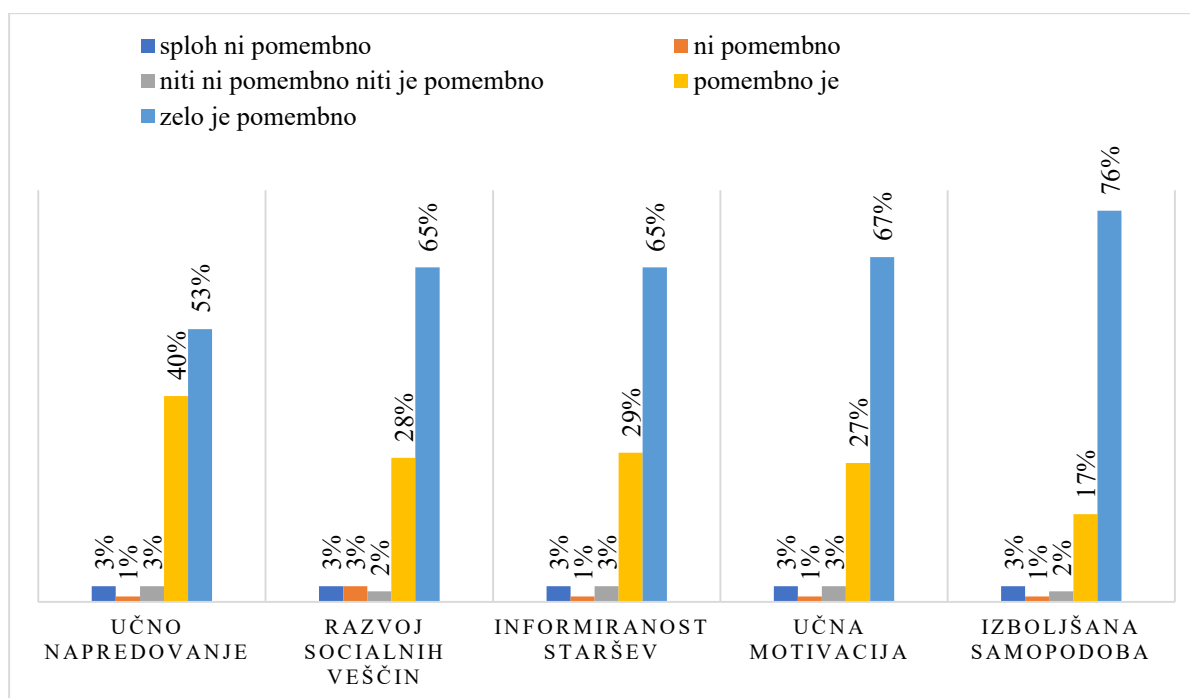
Izmed vseh staršev, ki so sodelovali v raziskavi, je 5 (3 %) staršev takih, ki jim kot prednost sodelovanja s svetovalno službo sploh ni pomembno učno napredovanje otroka, 2 (1 %) starša sta taka, ki jima kot prednost sodelovanja ni pomembno učno napredovanje otroka, 4 (3 %) staršem pa učno napredovanje otroka niti ni pomembno niti je pomembno. 57 (40 %) je takih staršev, ki jim je učno napredovanje otroka pomembno, 76 (53 %) staršem pa je učno napredovanje otroka zelo pomembno.

Razvoj socialnih veščin otroka sploh ni pomembno 4 (3 %) staršem, prav tako 4 (3 %) staršem razvoj socialnih veščin otroka ni pomembno. 3 (2 %) staršem razvoj socialnih veščin niti ni pomembno niti je pomembno, 40 (28 %) staršem pa je kot prednost sodelovanja razvoj socialnih veščin otroka pomembno. 93 (65 %) staršem je razvoj socialnih veščin otroka zelo pomembno.

4 (3 %) staršem informiranost o otroku kot prednost sodelovanja s svetovalnim delavcem sploh ni pomembna, 1 (1 %) staršu pa ni pomembna. 4 (3 %) staršem njihova informiranost o otroku kot prednost sodelovanja s svetovalno službo niti ni pomembna niti je pomembna, 42 (29 %) staršem pa je pomembna. 93 (65 %) staršem je informiranost o njihovem otroku zelo pomembna.

Kot prednost sodelovanja s svetovalno službo 4 (3 %) staršem sploh ni pomembna učna motivacija otroka, 1 (1 %) staršu pa ni pomembna. 4 (3 %) staršem učna motivacija otroka niti ni pomembna niti je pomembna, 39 (27 %) staršem pa je pomembna. 96 (67 %) staršem je učna motivacija otroka zelo pomembna.

4 (3 %) staršem kot prednost sodelovanja s svetovalno službo sploh ni pomembna izboljšana samopodoba otroka, 2 (1 %) staršem pa ni pomembna. 3 (2 %) staršem izboljšana samopodoba niti ni pomembna niti je pomembna, 25 (17 %) staršem pa se zdi izboljšana samopodoba pomembna. 110 (76 %) staršem je izboljšana samopodoba otroka zelo pomembna.



Graf 6.10: Porazdelitev staršev glede na prednosti sodelovanja s svetovalno službo

Iz podatkov je razvidno, da je prav vsaka prednost staršem pomembna. V največjem številu se staršem zdi pomembna prednost izboljšana samopodoba otroka, temu sledi učna motivacija otroka, isti delež staršev pa meni, da je zelo pomembna tudi njihova informiranost o otroku in razvoj otrokovih socialnih veščin. Kot zelo pomembno prednost starši vidijo tudi učno napredovanje otroka, zanimivo pa je, da je ta delež izmed vseh ostalih možnosti najmanjši.

6.3.2. Ovire sodelovanja

Starši so na petstopenjski lestvici ocenjevali, katera izmed naštetih možnosti jim predstavlja največjo oviro pri medsebojnem sodelovanju s svetovalno službo. Izbirali so med vrednostmi sploh se ne strinjam, ne strinjam se, niti se ne strinjam niti se strinjam, strinjam se, popolnoma se strinjam.

Prva izmed možnosti, ki bi lahko staršem predstavljala oviro pri medsebojnem sodelovanju, so bile logistične težave (pomanjkanja časa, težave s prevozom, delovni čas ipd.). 41 (28 %) staršev se sploh ne strinja, da bi jim logistične težave predstavljale oviro za medsebojno sodelovanje, 23 (16 %) staršev pa se ne strinja. 19 (13 %) staršev se niti ne strinja niti se strinja, da jim logistične težave predstavljajo oviro za medsebojno sodelovanje, 45 (31 %) staršev pa je takih, ki se strinja, da jim logistične težave predstavljajo oviro za sodelovanje s svetovalno

službo. 16 (11 %) staršev se popolnoma strinja, da logistične težave kot ovira najbolj vplivajo na sodelovanje s svetovalno službo.

Izmed vseh staršev je 33 (23 %) takih, ki se sploh ne strinja, da bi jim preobremenjenost predstavljala oviro za medsebojno sodelovanje, 23 (16 %) staršev pa se ne strinja. 21 (15 %) staršev je takih, ki se niti ne strinja niti se strinja, da preobremenjenost kot ovira najbolj vpliva na njihovo sodelovanje s svetovalno službo. 52 (36 %) staršev se strinja, da jim preobremenjenost predstavlja oviro za medsebojno sodelovanje, 15 (10 %) staršev pa se popolnoma strinja.

36 (25 %) staršev se sploh ne strinja, da slabo medsebojno poznavanje kot ovira vpliva na njihovo sodelovanje s svetovalno službo, 33 (23 %) staršev pa se jih ne strinja. 30 (21 %) staršev je takih, ki se niti ne strinja niti se strinja, da slabo medsebojno poznavanje kot ovira vpliva na njihovo sodelovanje s svetovalno službo, medtem ko se 33 (23 %) staršev strinja, da jim to predstavlja oviro. 12 (8 %) staršev se popolnoma strinja, da jim slabo medsebojno poznavanje predstavlja oviro za sodelovanje s svetovalno službo.

33 (23 %) staršev se sploh ne strinja, da jim nedostopnost šolskega svetovalnega delavca predstavlja oviro za sodelovanje, 38 (26 %) staršev pa se ne strinja. 32 (22 %) staršev je takih, ki se niti ne strinja niti se strinja, da jim oviro predstavlja nedostopnost šolskega svetovalnega delavca. 24 (17 %) staršev se strinja, da jim oviro za medsebojno sodelovanje predstavlja nedostopnost šolskega svetovalnega delavca, 17 (12 %) staršev pa se popolnoma strinja.

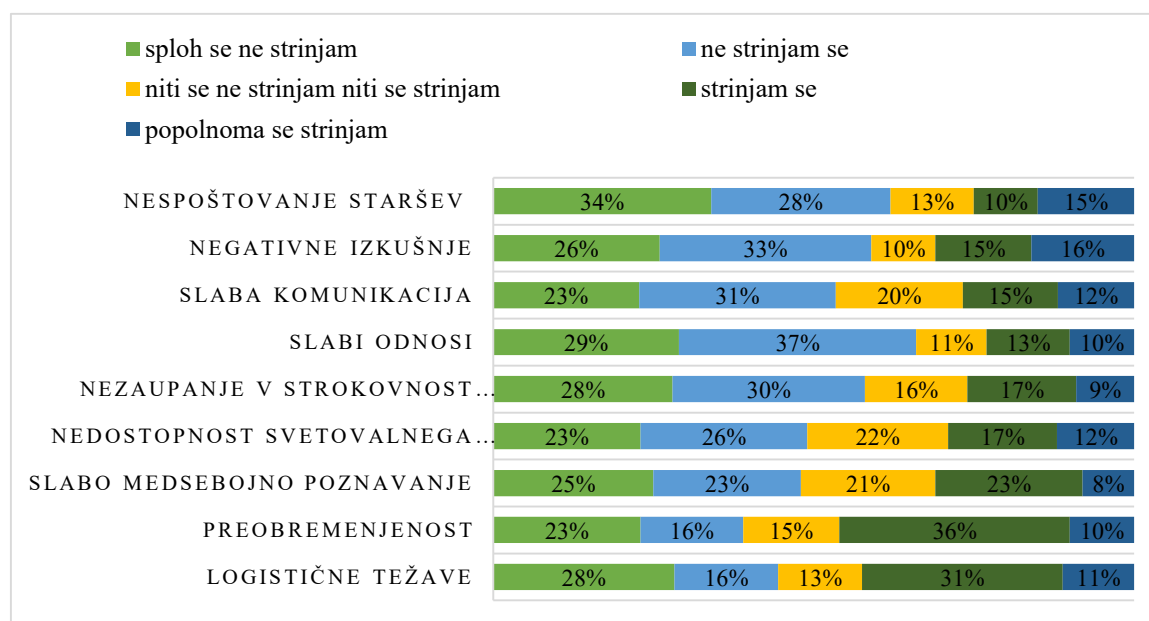
40 (28 %) staršev je takih, ki se sploh ne strinjajo, da jim oviro za medsebojno sodelovanje predstavlja nezaupanje v strokovnost svetovalnega delavca, 43 (30 %) staršev pa se ne strinja. 23 (16 %) staršev se niti ne strinja niti se strinja, da nezaupanje v strokovnost svetovalnega delavca kot ovira najbolj vpliva na njihovo sodelovanje s svetovalno službo, 25 (17 %) staršev pa se strinja, da na njihovo sodelovanje s svetovalno službo vpliva nezaupanje v strokovnost svetovalnega delavca. 13 (9 %) staršev se popolnoma strinja, da jim nezaupanje v strokovnost svetovalnega delavca predstavlja oviro za sodelovanje.

42 (29 %) staršev se sploh ne strinja, da slab odnos med njimi in svetovalnim delavcem kot ovira vpliva na njihovo sodelovanje s svetovalno službo, 53 (37 %) staršev pa se jih ne strinja. 16 (11 %) staršev se niti ne strinja niti se strinja, da slab odnos ovira njihovo sodelovanje s svetovalno službo, 18 (13 %) staršev pa se strinja. 15 (10 %) staršev se popolnoma strinja, da slab odnos med njimi in svetovalnim delavcem kot ovira vpliva na njihovo sodelovanje s svetovalno službo.

33 (23 %) staršev se sploh ne strinja, da slaba, pomanjkljiva komunikacija s svetovalnim delavcem kot ovira vpliva na sodelovanje, 44 (31 %) staršev pa se ne strinja. 29 (20 %) staršev je takih, ki se niti ne strinja niti se strinja, da slaba, pomanjkljiva komunikacija vpliva na sodelovanje s svetovalno službo, 21 (15 %) staršev pa se strinja, da je to ovira, ki vpliva na njihovo sodelovanje s svetovalno službo. 17 (12 %) staršev je takih, ki se popolnoma strinja, da je slaba, pomanjkljiva komunikacija tisto, kar vpliva na njihovo sodelovanje s svetovalno službo.

6 %) staršev se sploh ne strinja, da bi negativne izkušnje pri sodelovanju s svetovalnim delavcem kot ovira vplivale na njihovo sodelovanje s svetovalno službo, 47 (33 %) staršev pa se jih ne strinja. 15 (10 %) staršev se niti ne strinja niti se strinja, da negativne izkušnje pri sodelovanju s svetovalnim delavcem kot ovira vplivajo na njihovo sodelovanje s svetovalno službo. 21 (15 %) staršev je takih, ki se strinja, da so negativne izkušnje tiste, ki kot ovira vplivajo na sodelovanje s svetovalno službo, 23 (16 %) staršev pa se popolnoma strinja.

49 (34 %) staršev se sploh ne strinja, da na njihovo sodelovanje kot ovira vpliva občutek, da jih svetovalni delavec ne spoštuje, 41 (28 %) staršev pa se ne strinja. 18 (13 %) staršev se niti ne strinja niti se strinja, da občutek, da jih šolski svetovalni delavec ne spoštuje, vpliva na njihov sodelovanje s svetovalno službo. 15 (10 %) staršev se strinja, da na njihovo sodelovanje kot ovira vpliva občutek, da jih svetovalni delavec ne spoštuje, 21 (15 %) staršev pa se s tem popolnoma strinja.



Graf 6.11: Razporeditev staršev glede na ovire medsebojnega sodelovanja

6.4. Pristopi, pomembni za dober delovni odnos

V raziskavi me je zanimalo tudi, katere pristope, ki so pomembni za delovni odnos in s katerimi svetovalni delavec lahko ta odnos ohranja kakovosten, starši prepoznajo pri sodelovanju s svetovalnim delavcem. Za vsak naveden pristop oz. trditev, ki jih je bilo 11, so starši, ki so sodelovali v raziskavi, izbirali med vrednostmi sploh ne drži, ne drži, deloma drži, drži in popolnoma drži.

Šolski svetovalni delavec me vedno pozorno posluša: 7 (5 %) staršev pravi, da trditev sploh ne drži za njihov odnos s svetovalnim delavcem, 11 (8 %) staršev pravi, da trditev ne drži, 22 (15 %) staršev se s trditvijo deloma strinja, 59 (41 %) staršev pa pravi, da trditev drži. 45 (31 %) staršev pa se s trditvijo popolnoma strinja.

Šolski svetovalni delavec je v najinem odnosu odkrit, empatičen, iskren, prisoten je »tukaj in zdaj«: 9 (6 %) staršev pravi, da trditev za njihov odnos s svetovalnim delavcem sploh ne drži, 14 (10 %) staršev pravi, da ne drži, 23 (16 %) staršev pa meni, da trditev deloma drži. 58 (40 %) staršev se strinja s trditvijo, da je šolski svetovalni delavec v odnosu odkrit, empatičen, iskren, prisoten »tukaj in zdaj, 40 (28 %) staršev pa pravi, da omenjena trditev popolnoma drži.

Šolski svetovalni delavec si vedno vzame čas zame: 5 (3 %) staršev pravi, da trditev za njihov odnos s svetovalnim delavcem sploh ne drži, 21 (15 %) staršev pravi, da ne drži, 38 (26 %) staršev pa meni, da trditev deloma drži. 46 (32 %) staršev pravi, da trditev drži, za 34 (24 %) staršev pa trditev popolnoma drži.

Šolski svetovalni delavec vseskozi uporablja razumljiv jezik: 5 (3 %) staršev pravi, da sploh ne drži, da bi svetovalni delavec uporabljal razumljiv jezik, 9 (6 %) staršev meni, da trditev ne drži, 18 (13 %) staršev pa pravi, da trditev deloma drži. 64 (44 %) staršev meni, da omenjena trditev drži za njihov odnos s svetovalnim delavcem, za 48 (33 %) staršev pa trditev popolnoma drži.

Šolski svetovalni delavec upošteva moje predloge v procesu pomoči mojemu otroku: 9 (6 %) staršev ocenjuje, da trditev sploh ne drži za njihov odnos s svetovalnim delavcem, 12 (8 %) staršev ocenjuje, da trditev ne drži, 38 (26 %) staršev pa ocenjuje, da trditev deloma drži. 51 (35 %) staršev ocenjuje, da trditev drži, 34 (24 %) staršev pa ocenjuje, da trditev popolnoma drži za njihov odnos s svetovalnim delavcem.

Šolski svetovalni delavec verjame meni in mojemu otroku: 9 (6 %) staršev ocenjuje, da trditev sploh ne drži, 13 (9 %) staršev ocenjuje, da trditev ne drži, 30 (21 %) staršev pa ocenjuje, da

trditev deloma drži. 61 (42 %) staršev ocenjuje, da trditev za njihov odnos s svetovalnim delavcem drži, 31 (22 %) staršev pa meni, da trditev popolnoma drži.

Šolski svetovalni delavec je pozitiven in usmerjen na sedanjost in prihodnost: trditev sploh ne drži za 10 (7 %) staršev, 14 (10 %) staršev pa jih ocenjuje, da ne drži. 26 (18 %) staršev ocenjuje, da trditev deloma drži, 57 (40 %) staršev pa, da drži. 37 (26 %) staršev meni, da trditev za njihov odnos s svetovalnim delavcem popolnoma drži.

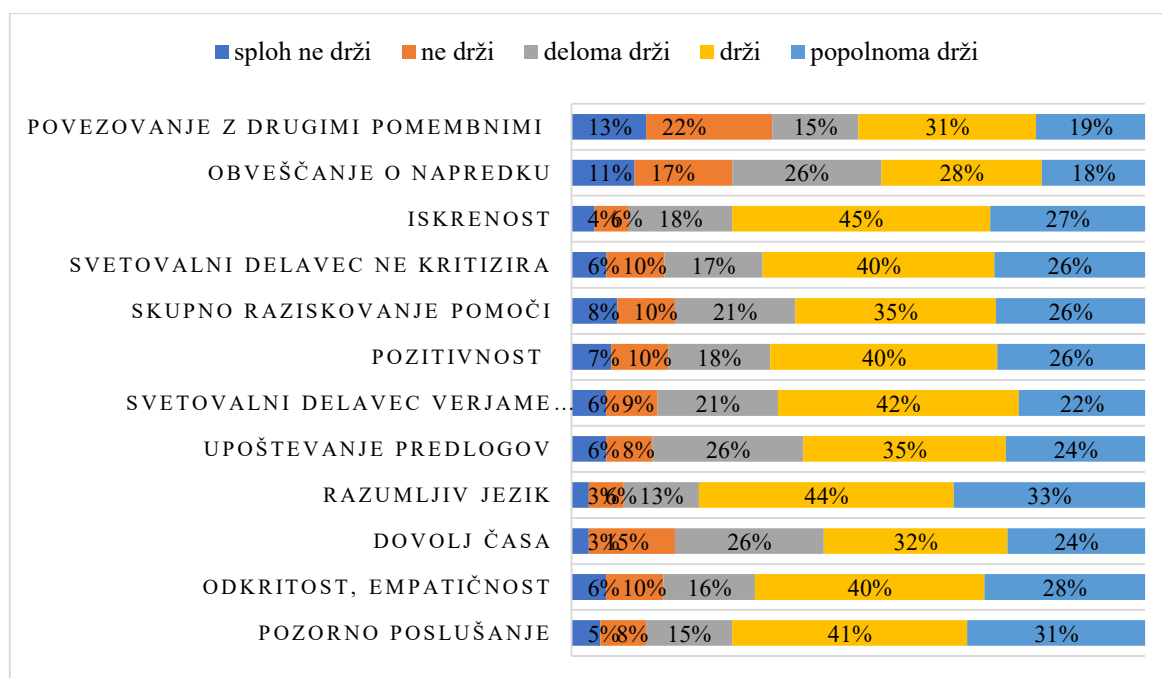
Šolski svetovalni delavec v medosebnem odnosu skupaj z mano raziskuje možne korake pomoči: omenjena trditev sploh ne drži za 12 (8 %) staršev, 14 (10 %) staršev pa ocenjuje, da trditev ne drži. 30 (21 %) staršev se deloma strinja s trditvijo, 51 (35 %) staršev pa ocenjuje, da trditev drži. 37 (26 %) staršev se popolnoma strinja s trditvijo.

Šolski svetovalni delavec ne obsoja ali kritizira mojih dejanj, vzgoje ali odločitev, ki jih izberem za korist otroka: za 8 (6 %) staršev trditev sploh ne drži, 15 (10 %) staršev ocenjuje, da trditev ne drži, 25 (17 %) staršev pa ocenjuje, da trditev le deloma drži. Za 58 (40 %) staršev trditev, da jih šolski svetovalni delavec ne obsoja ali kritizira njihovih dejanj, vzgoje ali odločitev, ki jih izberejo v korist otroka, drži, za 38 (26 %) staršev pa popolnoma drži.

V odnosu sva tako tako šolski svetovalni delavec kot starš iskrena drug do drugega: ta trditev sploh ne drži za 6 (4 %) staršev in ne drži za 8 (6 %) staršev. 26 (18 %) staršev ocenjuje, da trditev deloma drži, 65 (45 %) staršev pa ocenjuje, da trditev drži. Trditev popolnoma drži za 39 (27 %) staršev, ki so sodelovali v raziskavi.

Svetovalni delavec me obvešča o otrokovem napredku: 16 (11 %) staršev pravi, da trditev sploh ne drži, 24 (17 %) staršev pa ocenjuje, da trditev ne drži. Omenjena trditev deloma drži za 37 (26 %) staršev, za 41 (28 %) staršev pa drži. 26 (18 %) staršev meni, da omenjena trditev popolnoma drži za njihov odnos s svetovalnim delavcem.

Šolski svetovalni delavec me v korist otroka poveže z ostalimi strokovnimi delavci, učitelji in institucijami: 19 (13 %) staršev ocenjuje, da omenjena trditev sploh ne drži za njihov odnos s svetovalnim delavcem, 31 (22 %) staršev ocenjuje, da trditev ne drži, 21 (15 %) staršev pa se s trditvijo deloma strinja. 45 (31 %) staršev ocenjuje, da trditev drži, 28 (19 %) staršev pa meni, da trditev popolnoma drži.



Graf 6.12: Porazdelitev staršev glede na pristope v delovnem odnosu

6.4.1. Sodelovanje v korist otroka

Starši so na petstopenjski lestvici med vrednostmi sploh ni pomembno (1), ni pomembno (2), niti ni pomembno niti je pomembno (3), pomembno je (4) in zelo je pomembno (5) ocenjevali, kako pomembno se jim zdi sodelovanje med njimi in šolskim svetovalnim delavcem v korist njihovega otroka.

Preglednica 6.1: Pomembnost sodelovanja s svetovalnim delavcem v korist otroka

	1	2	2	4	5	Povprečje	Std. odklon
Sodelovanje s šolskim svetovalnim delavcem	3 (2 %)	0 (0 %)	5 (3 %)	35 (24 %)	101 (70 %)	4,6	0,7

Rezultati izvedene raziskave so pokazali, da so sodelujoči starši na vprašanje, kako pomembno se jim zdi sodelovanje med njimi in šolskim svetovalnim delavcem v korist njihovega otroka, v povprečju (4,6) odgovorili s popolnoma se strinjam, s standardnim odklonom 0,7. 101 (70 %) staršu je zelo pomembno sodelovanje s svetovalnim delavcem v korist otroka, 35 (24 %) staršem je sodelovanje pomembno, 5 (3 %) staršev pa je pri tem vprašanju neopredeljenih, saj so izbrali vrednost, da jim sodelovanje niti ni pomembno niti je pomembno. Nihče 0 (0 %) izmed sodelujočih staršev ni ocenil, da mu sodelovanje ni pomembno, medtem ko sodelovanje

med šolskim svetovalnim delavcem in staršem v korist otroka sploh ni pomembno 3 (2 %) staršem.

6.4.2. Pripravljenost staršev za nadaljnje sodelovanje

V raziskavi pa me je zanimalo tudi, kako verjetno je po oceni staršev, da bodo tudi v prihodnosti sodelovali s šolsko svetovalno službo. Na petstopenjski lestvici so starši izbirali med vrednostmi zelo malo verjetno (1), malo verjetno (2), niti verjetno niti neverjetno(3), verjetno (4) in zelo verjetno (5).

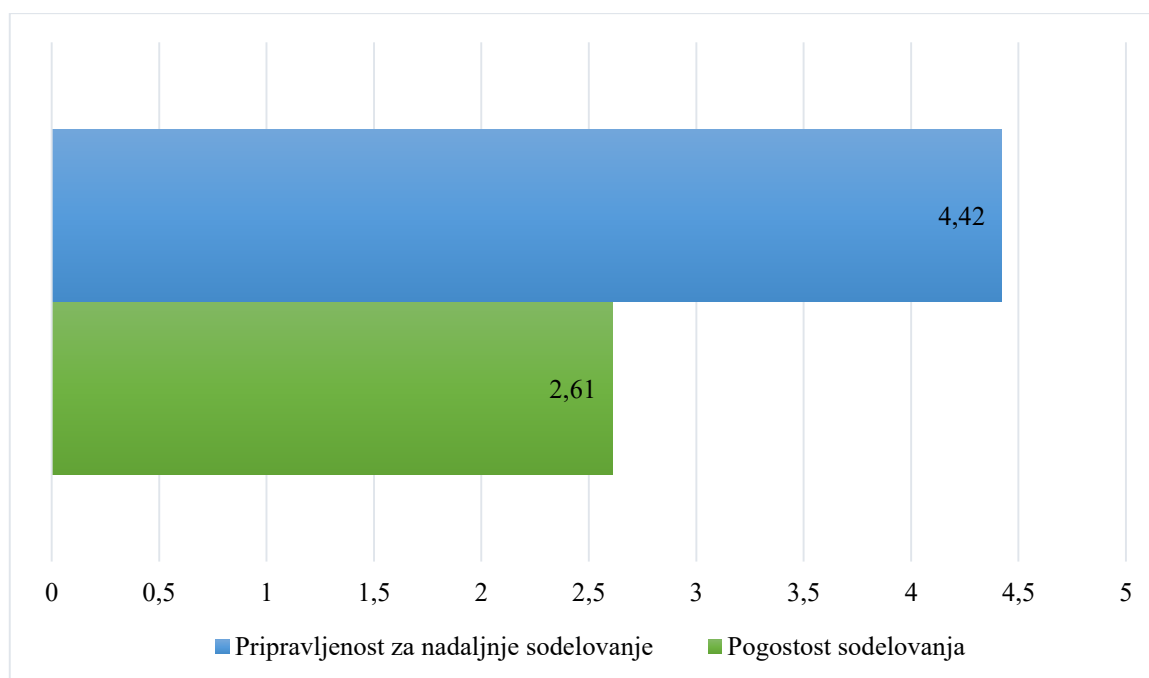
Preglednica 6.2: Pripravljenost staršev za nadaljnje sodelovanje

	1	2	2	4	5	Povprečje	Std. odklon
Tudi v prihodnosti sem pripravljen/a za nadaljnje sodelovanje s šolsko svetovalno službo	7 (5 %)	6 (4 %)	3 (2 %)	31 (22 %)	97 (68%)	4,4	1,06

Rezultati raziskave so pokazali, da je večina sodelujočih staršev na vprašanje, ali so tudi v prihodnosti pripravljeni na sodelovanje s šolsko svetovalno službo, v povprečju (4,4) odgovorila z zelo verjetno, s standardnim odklonom 1,06. 97 (68 %) staršev je zelo verjetno pripravljeno tudi v prihodnosti sodelovati s šolsko svetovalno službo, 31 (22 %) staršev pa je pripravljeno sodelovati verjetno. 3 (2 %) starši so ostali pri omenjenem vprašanju neopredeljeni, saj so izbrali odgovor niti verjetno niti neverjetno. 6 (4 %) staršev bo malo verjetno tudi v prihodnosti sodelovalo s šolsko svetovalno službo, 7 (5 %) staršev pa zelo verjetno.

6.4.3. Pogostost stikov in pripravljenost staršev za nadaljnje sodelovanje s svetovalno službo

Povezanost med spremenljivkama pogostost sodelovanja staršev otrok z učnimi težavami in pripravljenost staršev za nadaljnje sodelovanje sem izračunala s Spearmanovim koeficientom korelacije ranga. Spearmanov koeficient korelacije je v tem primeru $r_{xy} = 0,47090$, kar kaže na to, da med spremenljivkama obstaja zmerna pozitivna povezanost. To pomeni, da bolj kot so bili pogosti stiki med starši otrok z učnimi težavami in svetovalno službo, bolj so starši pripravljeni sodelovati s svetovalno službo tudi v prihodnosti.



Slika 6.1: Porazdelitev staršev glede na pogostost sodelovanja in pripravljenost za nadaljnje sodelovanje

6.5. Preverjanje hipotez

Hipoteza 1: Pogostost sodelovanja staršev otrok z učnimi težavami in s šolsko svetovalno službo je povezana s pripravljenostjo staršev za nadaljnje sodelovanje.

Na podlagi pridobljenih podatkov lahko prvo hipotezo potrdim, saj je izračun Spearmanovega koeficienta korelacije rangov pokazal, da med spremenljivkama pogostost sodelovanja in pripravljenost za nadaljnje sodelovanje obstaja zmerna pozitivna povezanost ($r_{xy} = 0,47$). To pomeni, da več kot so starši imeli stika s svetovalno službo, bolj so pripravljeni sodelovati z le-to tudi v prihodnje.

H2: Starši so največkrat kot formalno obliko sodelovanja s šolsko svetovalno službo izbrali govorilne ure.

Drugo hipotezo lahko na podlagi pridobljenih podatkov potrdim, saj je skupno 97 (67 %) oz. več kot polovica sodelujočih staršev kot formalno obliko sodelovanja s svetovalno službo z vrednostjo pogosto in zelo pogosto izbrala govorilne ure.

H3: Starši so največkrat kot neformalno obliko sodelovanja s šolsko svetovalno službo izbrali skupna praznovanja in zaključni piknik.

To hipotezo lahko ovržem, saj so starši skupno kot neformalno obliko sodelovanja z vrednostmi pogosto in zelo pogosto največkrat izbrali bazar ali sejem. Takih staršev, ki so izbrali omenjeno obliko sodelovanja, je 50 (35 %).

H4: Starši otroka z učnimi težavami so kot oviro za sodelovanje s šolsko svetovalno službo navedli preobremenjenost.

Četrto hipotezo lahko na podlagi podatkov potrdim, saj je največ staršev kot oviro za sodelovanje z vrednostmi strinjam se in popolnoma se strinjam, navedlo preobremenjenost. Takih staršev je 67 (45 %).

H5: Starši otroka z učnimi težavami kakovost sodelovanja s šolskim svetovalnim delavcem ocenjujejo kot dobro.

Hipotezo lahko potrdim, saj je na podlagi pridobljenih podatkov razvidno, da je skupno 94 (65 %) staršev, ki sodelovanje z vrednostmi dobro in zelo dobro ocenjujejo kot dobro.

H6: Starši otroka z učnimi težavami kot najpomembnejšo prednost sodelovanja s šolsko svetovalno službo izpostavljajo učno napredovanje otroka.

To hipotezo lahko na podlagi pridobljenih podatkov ovržem, saj je skupno 135 (94 %) staršev kot najpomembnejšo prednost sodelovanja s šolsko svetovalno službo z vrednostmi pomembno je in zelo je pomembno izbralo izboljšano samopodobo.

7. RAZPRAVA

Trdimo lahko, da je sodelovanje med šolo in domom oz. med svetovalnimi delavci, učitelji, vodstvom šole in drugimi strokovnimi delavci ter starši otrok izjemnega pomena za otrokov razvoj, napredek, integracijo v skupnost, širjenje socialne mreže in na splošno razvijanje boljše samopodobe in osebnosti otroka. Intihar in Kepec (2002, str. 7) pravita, da je sodelovanje med šolo in domom pomemben kazalnik kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela, ki se uresničuje v formalnem in neformalnem sodelovanju šole in staršev. Uspešno sodelovanje omogoča boljše priložnosti za življenje v šoli, družini in tudi skupnosti. Kalin (2008, str. 11) pravi, da starši vzpostavijo partnerski odnos z namenom skrbi za otroka, saj je ravno otrok njihova skupna vez in interes, da bi mu skupaj omogočili kar se da dobre možnosti za doseganje različnih ciljev. S partnerstvom namreč otroku zagotovijo podporo in pomoč, da lahko doseže ustrezen učni uspeh. Slednje sem namreč želela v svoji raziskavi ugotoviti tudi sama. Zanimal me je predvsem vidik staršev, ali svetovalno službo vidijo kot nekaj, kar pomembno prispeva k procesu pomoči otroku z učnimi težavami, ali vidijo prednosti sodelovanja s šolsko svetovalno službo in kako ocenjujejo sodelovanje s šolskimi svetovalnimi delavci. Sama vidim pomemben prispevek svetovalne službe v procesu pomoči otroku z učnimi težavami, zato me je zanimal tudi vidik staršev.

V raziskavi je sodelovalo 144 staršev otrok z učnimi težavami, katerih otrok obiskuje pouk od tretjega do devetega razreda osnovne šole. Od vseh sodelujočih staršev je bilo 137 oseb ženskega spola in 7 oseb moškega spola. V raziskavi je sodelovalo 60 % staršev, katerih otrok ima specifične učne težave (nevrofiziološke posledice, disleksija, disortografija, diskalkulija itd.), in 40 % staršev, katerih otrok ima nespecifične učne težave (izhajajo iz kulturnih in jezikovnih ovir, čustvenih ali vedenjskih težav, pomanjkanja motivacije, ekonomskega statusa družine itd.). Največ staršev, ki so sodelovali v raziskavi, ima zaključeno srednjo strokovno ali splošno izobrazbo (25 %), temu sledijo starši z univerzitetno izobrazbo, magisterijem ali doktoratom (22 %) in starši s srednješolsko poklicno izobrazbo (22 %). V raziskavi je sodelovalo 15 % staršev z višješolsko izobrazbo in 14 % staršev z visokošolsko izobrazbo. Prav tako je bil v raziskavo vključen 1 % staršev z osnovnošolsko izobrazbo.

V nadaljevanju bom razpravo vodila skozi pet raziskovalnih vprašanj, na katera sem želela odgovoriti v okviru magistrskega dela. Raziskovalna vprašanja, ki sem jih postavila, so: ali je pogostost sodelovanja staršev otrok z učnimi težavami in šolsko svetovalno službo povezana s pripravljenostjo staršev za nadaljnje sodelovanje, katero formalno in neformalno obliko

sodelovanja staršev in šolske svetovalne službe so starši največkrat izbrali, katero oviro za sodelovanje s šolsko svetovalno službo so starši največkrat navedli, kako starši ocenjujejo kakovost sodelovanja s šolsko svetovalno službo in katera je po oceni staršev otrok z učnimi težavami najpomembnejša prednost sodelovanja s šolsko svetovalno službo?

7.1. Pogostost sodelovanja in pripravljenost staršev za nadaljnje sodelovanje s šolsko svetovalno službo

S pomočjo raziskave sem ugotovila, kako pogosto starši v času šolskega leta sodelujejo s šolsko svetovalno službo. 43 % staršev s svetovalno službo sodeluje redko oz. nekajkrat v šolskem letu, temu sledijo starši, ki s svetovalno službo sodelujejo občasno (41 %), zgolj 11 % staršev s svetovalno službo sodeluje pogosto, kar pomeni večkrat tedensko, 1 % staršev pa zelo pogosto. Med vsemi starši je bilo tudi 4 % takih, ki s svetovalno službo v času šolskega leta nikoli ne sodelujejo. Podatki iz vzorca tako kažejo, da starši s svetovalno službo v največji meri sodelujejo zgolj nekajkrat v šolskem letu. Predvidevam, da na pogostost sodelovanja staršev in svetovalnih delavcev vplivajo tudi izzivi, o katerih med drugim pišejo Kalin idr. (2009), Intihar in Kepec (2002) ter Lontos (1992), ki se pojavljajo tako na strani staršev kot tudi na strani strokovnih delavcev. Med drugim Lontos (1992, str. 24–29) kot ovire navaja logistične težave, pretekle negativne izkušnje staršev, jezikovne ovire, nezainteresiranost strokovnih delavcev za sodelovanje, slaba, negativna komunikacija itd. Tudi Resman (2008, str. 18) navaja ovire, ki se lahko pojavijo na strani strokovnih delavcev, ki vplivajo na to, kakšno je medsebojno sodelovanje. Med drugim pravi, da na sodelovanje lahko vplivajo stereotipna prepričanja, *paternalistična* drža, nepoznavanje in nerazumevanje staršev ter socialnih in ekonomskih pogojev staršev. Vse to lahko, kot menim, bistveno ovira sodelovanje staršev in strokovnih delavcev in se lahko, kot vidimo iz zgornjih podatkov raziskave, kaže tudi v pogostosti sodelovanja staršev in strokovnih delavcev. Kot pišeta Šteh in Mrvar (2011, str. 19), je za uspešno sodelovanje šole in staršev pomembno dobro medsebojno poznavanje in razumevanje značilnosti drug drugega. Prav tako pa so pomembna pričakovanja, ki jih imajo starši in strokovni delavci drug do drugega, saj so ravno pričakovanja tista, ki vplivajo na motivacijo za sodelovanje.

V magistrskem delu sem raziskovala tudi pripravljenost staršev za nadaljnje sodelovanje s šolsko svetovalno službo. Pridobljeni podatki v raziskavi kažejo, ali so starši tudi v prihodnosti pripravljeni sodelovati s šolsko svetovalno službo. Podatki kažejo na to, da je kar 97 (67 %)

staršev pripravljenih na sodelovanje tudi v prihodnosti. Izmed vseh sodelujočih staršev je zgolj 7 (5 %) takih, ki bi zelo malo verjetno s svetovalno službo bili pripravljeni sodelovati tudi v prihodnosti. Glede na pridobljene podatke sklepam, da je večina staršev s svetovalno službo dobro sodelovala in vidi vrednost svetovalne službe v procesu pomoči otroku z učnimi težavami.

S pomočjo raziskave pa sem ugotavljala tudi povezavo med pogostostjo sodelovanja staršev otrok z učnimi težavami in šolsko svetovalno službo ter pripravljenostjo staršev za nadaljnje sodelovanje. Pridobljeni podatki so pokazali, da obstaja zmerna pozitivna povezanost med pogostostjo sodelovanja staršev in svetovalne službe ter pripravljenostjo staršev za nadaljnje sodelovanje. To pomeni, da bolj pogosto, kot so starši sodelovali s šolsko svetovalno službo, bolj so pripravljeni na nadaljnje sodelovanje. Iz tega lahko sklepam, da so starši v neposrednih stikih s šolsko svetovalno službo in svetovalnim delavcem, prepoznali vrednost in strokovnost svetovalnega delavca, prispevek svetovalnega delavca v procesu pomoči otroku z učnimi težavami, hkrati pa menim, da so lahko premostili prej omenjene ovire, pretekle negativne izkušnje, predsodke in stereotipe, ki so jih morda do sedaj imeli. Kot piše Sheriff (kot navedeno v Ule, 2004, str. 192), lahko s povečanje stikov zmanjšamo predsodke dveh skupin, saj lahko boljše medsebojno poznavanje privede do bolj racionalnih stališč.

7.2. Formalne in neformalne oblike sodelovanja staršev in šolske svetovalne službe

Z raziskavo sem želela ugotoviti tudi katerih formalnih in neformalnih oblik sodelovanja se starši največkrat poslužujejo pri sodelovanju s šolskim svetovalnim delavcem.

Starši se poslužujejo prav vseh naštetih formalnih oblik sodelovanja (svet staršev, roditeljski sestanki, govorilne ure in pisna sporočila). Največ staršev se, kot sem tudi predvidevala, s svetovalno službo srečuje in sodeluje v okviru govorilnih ur, najmanj pa v okviru sveta staršev. Skupno 97 (67 %) staršev obiskuje govorilne ure šolskih svetovalnih delavcev pogosto in zelo pogosto. Temu sledijo pisna sporočila, ki jih 90 (63 %) staršev v korist in pomoč svojemu otroku ter komunikacijo s šolsko svetovalno službo uporablja pogosto in zelo pogosto. Tudi roditeljski sestanki so med starši, sodeč po raziskavi, v velikem številu obiskani, saj več kot polovica sodelujočih staršev roditeljske sestanke obiskuje pogosto in zelo pogosto. Takih staršev je 84 (58 %). Presenetljivo pa je svet staršev najmanj pogosto uporabljena formalna

oblika sodelovanja, namreč samo 9 (21 %) staršev se sveta staršev udeležuje pogosto ali zelo pogosto. Kar 120 (83 %) staršev je takih, ki se nikoli ali redko udeležujejo sveta staršev.

Jeznik, Gregorčič Mrvar in Šarić (2019, str. 31–32) poudarjajo, da je sodelovanje šole in staršev bistvena naloga tako šole kot tudi strokovnih delavcev, saj na takšen način zagotavljajo kakovostno vzgojno-izobraževalno delo, hkrati pa nudijo podporo in pomoč učencem, ki se srečujejo z različnimi težavami. Sodelovanje s starši in z lokalno skupnostjo ter podpora svetovalne službe predstavlja pomembno korist tako otroku kot tudi ostalim udeležencem šole. Sodelovanje svetovalnega delavca in staršev v različnih formalnih in neformalnih dejavnostih staršem približa vlogo svetovalnega delavca, s čimer si lažje predstavljajo in razumejo njegovo vlogo. Svetovalni delavec mora biti fleksibilen in dostopen za vse starše, na rednih govorilnih urah pa naj bi prepoznal in se odzval tudi na nepričakovane primere. Podobno kažejo tudi izsledki raziskave o upravljanju izobraževalnih potekov otrok in mladostnikov na evropski ravni (Ule, 2015), ki kažejo, da so starši v Sloveniji zelo vpleteni v izobraževalne dejavnosti in delo otrok v šoli. Slovenija je s 43,9 % v primerjavi z drugimi evropskimi državami vodilna pri vpletenosti v izobraževanje svojih otrok. Starši z vpletenostjo v izobraževanje svojega otroka pomembno pripomorejo k oblikovanju otrokovih stališč, posredujejo pomembne in koristne informacije in jim omogočajo koristne stike, s čimer pripomorejo k dobremu počutju, višji samozavesti in njihovem psihofizičnemu razvoju. Nasprotno pa lahko odsotnost staršev negativno vpliva na otroka, saj težje prenesejo šolski stres, so manj samozavestni in hitreje podležejo motnjam v socialnem vedenju (prav tam, str. 39). Nasprotno z mojo raziskavo pa Kalin idr. (2009) ugotavlja, da se 59,3 % staršev vedno udeležuje roditeljskih sestankov, temu pa s 36,8 % sledijo govorilne ure. Obenem pa starši v raziskavi opozarjajo, da bi strokovni delavci v prihodnje morali starše še bolj pritegniti k sodelovanju. 28,7 % staršev pravi, da najbolj okrepijo roditeljske sestanke, 22,5 % staršev pa izpostavlja govorilne ure. V raziskavi Jeznik, Gregorčič Mrvar in Šarić (2019), je 61,9 % staršev navedlo, da svetovalne delavce prvič spoznajo ob vpisu otroka v šolo. Temu so s 31,1 % sledili roditeljski sestanki in dnevi odprtih vrat z 19,1 %. Ravno zaradi tega je pomembno, kako svetovalna služba organizira vpis in se spozna s starši ter tudi na kakšen način staršem ob prvih stikih predstavi svoje delo (prav tam, str. 38). Menim, da bo to vplivalo na to, kakšno in kako pogosto bo sodelovanje med starši in strokovnim delavci.

Prav tako pa me je v raziskavi zanimalo, katere neformalne oblike so staršem bolj blizu in v katerih se pogosteje udeležujejo. Med vsemi starši je 50 (35 %) takih, ki se pogosto in zelo pogosto udeležujejo bazarjev in sejmov, temu sledijo skupna praznovanja in zaključki, ki se jih

pogosto in zelo pogosto udeležuje 46 (32 %) staršev, 40 (28 %) staršev pa je takih, ki pogosto in zelo pogosto sodelujejo v zbiralnih akcijah. Daleč najmanj staršev pa je takih, ki pogosto in zelo pogosto sodelujejo pri pouku, namreč pri omenjeni obliki sodelovanja sodelujejo samo skupno 3 (2 %) starši. Šteh, Kalin in Mrvar (2015, str. 27) pravijo, da je pomembno, da se šola, člani šolske skupnosti in posamezniki načrtno povezujejo, vzpostavljajo medsebojno zaupanje in pri tem spodbujajo kulturo medsebojnega dialoga z različnimi dejavnosti, tako v šoli kot tudi v skupnosti. S tem omogočajo priložnosti za učenje drug od drugega, širijo možnosti za izobraževanje otrok in odraslih in gradijo socialni ter kulturni kapital posameznikov. Vse to pripomore k večanju občutka pripadnosti in solidarnosti ter prispeva k razvoju skupnosti in posameznikov. Pri medsebojnem povezovanju se srečujejo različni posamezniki, z različnim znanji, izkušnjami, stališči in veščinami. Omenjeno naj bi prepoznavali kot pomembno prednost in ne kot pomanjkljivost. Za partnerstvo pa je tako bistvenega pomena vzdrževanje pozitivnih odnosov, katerih središče je korist učencev z vidika njihovega učenja in razvoja.

Na podlagi pridobljenih podatkov pa sem ugotovila tudi, kdo je največkrat pobudnik sodelovanja med starši in šolsko svetovalno službo. Največkrat so pobudniki starši sami. Takih staršev, ki so ocenili, da so pogosto in zelo pogosto pobudniki sodelovanja, je 80 (56 %). Temu sledijo svetovalni delavci (32 %), razrednik (31 %) in učitelji (25 %). Otroci, ki se soočajo z učnimi težavami, pobudo sodelovanju ne dajo pogosto (11 %). Pridobljeni podatki me niti ne presenečajo, saj mi je razumljivo in predvidevam, da otrok ne izrazi želje po podpori in pomoči, predvidevam, da ga je strah, ima nižjo samozavest, ne ve, kako ubesediti stisko, ne prepozna učnih težav, ne zna vzpostaviti stika ali pa učnih težav ne prepozna kot pomembnih. Prav zato se mi zdi razumljivo, da je odstotek staršev, ki dajo pobudo sodelovanju, višji, saj so starši tisti, ki so pravzaprav odgovorni za vzgojo in razvoj otroka in mu morajo nuditi podporo in pomoč ter se povezovati z ustreznimi institucijami, ko sami tega ne zmorejo. Nasprotno z mojo ugotovitvijo pa Gregorčič Mrvar idr. (2020) v raziskavi ugotavljajo, da so po oceni staršev, največkrat pobudniki sodelovanja svetovalni delavci (46,5 %), temu sledijo starši (37,9 %) in razrednik ter učitelji (37,1 %). Tako v moji raziskavi kot v raziskavi Gregorčič Mrvar idr. (2020) so pobudniki starši, svetovalni delavci in razrednik ter učitelji. To se mi zdi izjemnega pomena, saj so ravni oni najbolj vpleteni v vzgojo in razvoj otroka in kot prvi lahko prepoznajo učne težave ter druge stiske, ki se kažejo pri učencu.

7.3. Ovire sodelovanja med šolsko svetovalno službo in starši

Starše pri sodelovanju s svetovalno službo večkrat ovirajo različni dejavniki, ki so pogosto tudi razlog, da se v manjšem številu udeležujejo v različnih šolskih dejavnostih in se tudi na splošno manj povezujejo s šolsko svetovalno službo. Glede na pridobljene podatke starše pri sodelovanju s svetovalnim delavcem najbolj ovira preobremenjenost. Skupno je 67 (47 %) staršev takih, ki preobremenjenost prepoznajo kot pomembno oviro, ki pogosto omejuje njihovo sodelovanje s svetovalno službo. Temu sledijo logistične težave, ki za 61 (42 %) staršev predstavljajo oviro uspešnejšega sodelovanja, 45 (31 %) staršem pa oviro predstavlja tudi slabo medsebojno poznavanje. Najmanj sodelujočih staršev pa je kot oviro prepoznalo slab odnos med njimi in svetovalnim delavcem. Staršev, ki jih slab odnos ovira pri sodelovanju, je 33 (23 %). Eccles in Harold (1996, kot navedeno v Šteh in Mrvar, 2011, str. 19) navajata vrsto različnih dejavnikov, ki vplivajo na to, kakšno bo sodelovanje med strokovnimi delavci in šolsko svetovalno službo. Med dejavnike naštejeta značilnosti staršev (spol, starost, izobrazba, kulturni izvor, socialnoekonomski status, odnos do šole, pričakovanja do otroka), značilnosti otroka (spol, starost, kulturni izvor, sposobnosti), značilnosti šolskega osebja (spol, starost, kulturni izvor, leta delovnih izkušenj, stališča do staršev, stereotipi), značilnosti šole (velikost šole, klima v šoli, odnos do sodelovanja s starši) in značilnosti širše okolice (podpora v drugih institucijah, varnost okolice, čas, ki je na voljo za sodelovanje). Ob tem Resman (2008, str. 19) in Šteh ter Mrvar (2011, str. 19) izpostavljajo čas, ki ga imajo na voljo tako svetovalni delavec kot tudi starši, saj lahko ravno pomanjkanje časa negativno vpliva na njihovo sodelovanje. Gre za različne dejavnike, ki lahko spodbudijo ali zavirajo sodelovanje. Ravno zato je pomembno, da strokovni delavci in starši razumejo značilnosti drug drugega in odnos do medsebojnega sodelovanja. Prav tako pa so pomembna tudi pričakovanja, ki jih imajo drug do drugega (Šteh in Mrvar, 2011, str. 19). Z omenjenim se strinjajo tudi Jeznik, Gregorčič Mrvar in Šarić (2019, str. 32), ki poudarjajo, da je sodelovanje odvisno predvsem od tega, kako uspešna je svetovalna služba pri predstavitvi svoje vloge. Pomembno je, da svetovalna služba upošteva načela vidnosti, dostopnosti in fleksibilnosti, s čimer ustvarja pozitivne predstave o sebi. Resman (2008, str. 18) pravi, da se starši izogibajo sodelovanja s šolo, kadar imajo občutek, da so svetovalnim delavcem odveč, da jih preveč obremenjujejo, so preveč hladni ali uradni in imajo splošno negativno držo. Ovire, ki jih je moč prepoznati v medosebnem odnosu in ki začnejo vplivati na medsebojno sodelovanje, je potrebno prepoznati, sprejeti, razumeti in jih postopoma tudi odpravljati. To pa lahko storimo z evalvacijo dosedanje prakse sodelovanja, s pomočjo katere ovrednotimo stališča in učinkovitost ali neučinkovitost dosedanjega dela.

Tudi Kalin idr. (2009) in Modrijančič (2014) v svojih raziskavah o ovirah med starši in strokovnimi delavci ugotavljata podobno. Starši kot oviro največkrat navajajo slabo medsebojno poznavanje (13,5 %) in preobremenjenost (10,3 %). Prav tako Modrijančič (2014, str. 35) v svoji raziskavi ugotavlja, da starše največkrat ovira preobremenjenost (22 %), temu pa sledi nenehno kritiziranje otroka (16,6 %).

Prezaposlenost staršev izvira tako iz njihovih obveznosti kot tudi odgovornosti. Tisti starši, ki so polno zaposleni, si pri razporejanju časa ustvarijo prioritete, glede na vrednote in pomen, ki jih pripisujejo posameznim stvarim. Kadar je ogrožena ekonomska varnost, lahko skrb in odgovornost za otroke kot prioriteta izgublja svojo moč. Starši na prvo mesto postavijo delo, ob tem pa pozabijo na skrb za otrokovo učenje. Pri tem je pomembno, da strokovni delavec razume stresne situacije staršev (Kalin, idr. 2009, str. 30). Tudi Harris in Goodall (2008, str. 280) pišeta o preobremenjenosti staršev oz. pomanjkanju časa, ki ima za posledico manj pogosto vključevanje staršev v delo in življenje šole.

7.4 Kakovost sodelovanja med šolsko svetovalno službo in starši

Z raziskavo sem želela ugotoviti tudi, kako starši ocenjujejo kakovost sodelovanja med njimi in šolsko svetovalno službo. Podatki so pokazali, da več kot polovica staršev kakovost sodelovanja med njimi in šolsko svetovalno službo ocenjuje kot zelo dobro in dobro. Tako sodelovanje ocenjuje 94 (65 %) staršev. 24 (16 %) staršev pa je sodelovanje s svetovalno službo ocenilo kot slabo in zelo slabo. Tudi Gregorčič Mrvar idr. (2020) v svoji raziskavi ugotavljajo podobno, da je večina staršev, ki je imela neposredni stik s šolsko svetovalno službo, sodelovanje ocenila kot pozitivno. 47,7 % staršev, ki so sodelovali v omenjeni raziskavi, so sodelovanje ocenili kot zelo dobro, 39,8 % pa dobro. Le 2,4 % staršev pa s sodelovanjem ni bila zadovoljna.

Menim, da starši njihovo sodelovanje ocenjujejo kot slabo, zaradi ovir, ki so se morebitno vzpostavile med njimi tako na strani staršev kot tudi na strani strokovnih delavcev. Prav tako predvidevam, da se starši in strokovni delavci ne strinjajo glede ustreznih oblik podpore in pomoči otroku z učnimi težavami, kar se lahko kaže v razhajanju interesov z ene in druge strani za medsebojno sodelovanje ter slabi oceni, ki jo starši pripisujejo sodelovanju s strokovnim delavcem. Kljub temu pa lahko vidimo, da je velik delež staršev, ki sodelovanje s svetovalnim delavcem ocenjujejo pozitivno, kar lahko pripišemo dobri medsebojni komunikaciji, sprotnemu reševanju konfliktov, usklajevanju pričakovanj in premoščanju ovir. Tudi Gregorčič Mrvar

in Mažgon (2016, str. 39) pravita, da je sodelovanje kakovostno, ko se vzpostavi sodelovanje med več enakovrednimi posamezniki, s skupnim ciljem in z zaupnim odnosom, v katerem si delijo vire, moč in odgovornost, koristi pa se kažejo v razvoju in uspehu učenca, prav tako pa ima takšno sodelovanje prednosti tudi za starše. Več, kot je med starši in strokovnimi delavci nesoglasij, več je tudi možnosti za neuspeh v medosebnem sodelovanju, bolj verjetno pa je tudi nezadovoljstvo na obeh straneh. Večina staršev je pravzaprav zainteresirana za izobraževanje svojih otrok, ne glede na osebne okoliščine. Problem se lahko pojavi predvsem, kadar starši in šola ne razjasnijo svojih pričakovanj v odnosu drug do drugega. Starši želijo, da se strokovni delavci bolj posvetujejo z njimi, priznajo, če česa ne vedo, da z njimi vzpostavijo stik v primeru otrokovih težav in da otroka obravnavajo s spoštovanjem. Učitelji pa na drugi strani želijo, da so starši odkriti glede otrokovih potreb, družinskih razmer, da tudi doma upoštevajo šolska pravila in se udeležujejo aktivnosti, ki so jim namenjene (Šteh in Mrvar, 2011, str. 20). Svetovalni delavci so tisti, kot zapišeta Jeznik in Šarić (2022, str. 115), ki lahko s svojo strokovno usposobljenostjo pomembno prispevajo h kakovosti odnosov med vzgojno-izobraževalno ustanovno in družinskim okoljem.

Ravno zaradi tega me je v moji raziskavi zanimalo tudi, katere pristope, s katerimi svetovalni delavec lahko delovni odnos ohranja kakovosten, starši prepoznajo pri sodelovanju s svetovalnim delavcem. Največ staršev je v tem zaporedju prepoznalo pomembne pristope svetovalnega delavca: šolski svetovalni delavec uporablja razumljiv jezik (33 %), šolski svetovalni delavec me pozorno posluša (31 %), šolski svetovalni delavec je v odnosu odkrit, empatičen in prisoten tukaj in zdaj (28 %), v odnosu sva tako starš kot svetovalni delavec iskrena (27 %) in šolski svetovalni delavec ne kritizira ali obsoja dejanj, vzgoje ali odločitev, ki jih izberem v korist otroka (26 %). Največ staršev pa se je strinjalo, da jih šolski svetovalni delavec v korist otroka ne poveže z ostalimi strokovnimi delavci in učitelji (13 %).

Omenjeni pristopi se mi zdijo izrednega pomena, saj lahko tako svetovalni delavec premošča ovire in rešuje nesoglasja, ki nastajajo v odnosu s starši, hkrati pa se jim lahko približa in pokaže, da mu je mar za odnos, ki ga imajo s starši, da jih spoštuje, upošteva in vselej znova vključuje v pomembne odločitve v procesu pomoči otroku z učnimi težavami. Kot zapišejo Šteh, Kalin in Mrvar (2015, str. 26), je pomembno, da se šola, skupnost in starši povezujejo, vzpostavijo medsebojno zaupanje in spodbujajo kulturo medsebojnega dialoga. S tem odpirajo prostor za učenje drug drugega, širijo možnosti za izobraževanje in gradijo socialni in kulturni kapital. Posledično prispevajo k večanju občutka pripadnosti in razvoja posameznika v skupnosti. Svetovalni delavec oz. svetovalna služba je, kot pravi Mrvar (2008, str. 124), vselej

prostor zbliževanja med starši in šolo, prostor povezovanja in medsebojne podpore ter pomoči, v katerem se izmenjujejo znanje in izkušnje vseh udeleženi. Pogoj za ustvarjanje takšnega prostora pa je strokovnost svetovalnega delavca, ki ima kompetence za vzpostavljanje ustreznih načinov komunikacije s starši, staršem prilagojenih oblik srečevanja in presojanje dinamike odnosov za ustvarjanje zaupanja. Pri vzpostavljanju stika pa je pomembno, da svetovalni delavec odnos s starši vzdržuje, kar mu lahko uspe z izkazovanjem interesa staršem tako, da se posveti staršem, ob tem pa je vselej spoštljiv, empatičen, razumevajoč, odprt za njihove želje, zamisli itd. Pomembno je, da svetovalni delavec staršem da občutek, da so mu pomembni in da jih poskuša razumeti (prav tam, str. 136).

Prav tako pa me je v okviru moje raziskave zanimalo tudi, kako pomembno se staršem zdi sodelovanje med njimi in šolskim svetovalnim delavcem v korist njihovega otroka. Kar 70 % staršev sodelovanje med šolskim svetovalnim delavcem in njimi vidi kot zelo pomembno v korist njihovega otroka. Zgolj 2 % staršev ne vidi posebnih prednosti v sodelovanju s svetovalno službo. Podobno v svoji raziskavi ugotovi tudi Kalin idr. (2009), kjer starši pomembnost sodelovanja doma in šole ocenjujejo pozitivno v 92,3 %. Sodelovanje med šolo in domom, ki je kakovostno in temelji na partnerskem odnosu, pozitivno vpliva na otrokov razvoj, motivacijo in šolski uspeh, koristi omenjenega sodelovanja pa se kažejo tudi pri starših in strokovnih delavcih (Kalin idr., 2009, str. 95; Jeznik, Gregorčič Mrvar in Šarić, 2019, str. 32). V procesu medsebojnega sodelovanja staršev, strokovnih delavcev in otroka svetovalni delavci ustvarjajo okoliščine, ki otroku omogočajo večjo vključenost pri odločanju o stvareh, ki so otroku pomembne, kar pomeni, da otroka spodbujajo in mu hkrati tudi omogočijo, da soustvari sodelovanje, v katerem je dejavno udeležen (Jeznik, Gregorčič Mrvar in Šarić, 2019, str. 33). Šola, skupnost in starši se morajo zavedati medsebojne povezanosti, sooblikovati skupno vizijo in razumeti vlogo vseh posameznih dejavnikov v odnosu do drugih. Takšno sodelovanje je namreč pomembno, da lahko uspešno zagotovimo podporo in pomoč, s katero bo omogočen učni uspeh otroka (Kalin, 2008, str. 12).

7.5. Prednost sodelovanja s šolsko svetovalno službo

V svojem magistrskem delu sem v okviru zadnjega raziskovalnega vprašanja želela raziskati tudi, katere so tiste prednosti, ki jih starši otrok z učnimi težavami prepoznajo kot pomembne v okviru sodelovanja s šolsko svetovalno službo. Kot najbolj pomembno prednost so starši s 76 % izpostavili izboljšano samopodobo otroka, temu s 67 % sledi učna motivacija otroka, nato si

s 65 % mesto delita informiranost staršev o otroku in razvoj socialnih veščin otroka, temu pa s 53 % sledi učno napredovanje otroka. Zanimivo so starši kot prednost sodelovanja na zadnje mesto postavili učno napredovanje otroka, zaradi katerega naj bi se sploh začelo sodelovanje in za katerega sem predvidevala, da bo kot prednost daleč pred vsemi ostalimi dejavniki. Predvidevam, da so starši pred učenim napredovanjem izbrali tudi druge dejavnike, ki pozitivno pripomorejo k napredku otroka, učno napredovanje pa vidijo kot stranski izid dobrega medsebojnega sodelovanja. Predvidevam tudi, da so starši v medsebojnem sodelovanju s strokovnimi delavci opazili izboljšanje otroka na različnih področjih, ki pomembno prispevajo k otrokovi samozavesti in samostojnosti, da se lahko tudi sam v prihodnosti sooča z njemu pomembnimi izzivi.

Kalin (2008, str. 14) in Šteh ter Mrvar (2011, str. 18) izpostavljajo pomembne prednosti, ki jih tako za otroka, starše kot tudi za strokovne delavce prinaša dobro medsebojno sodelovanje. Med prednosti otroka naštejejo otrokovo prizadevanje za boljše rezultate, doslednejše opravljanje domačih nalog, navzočnost v šoli, samozaupanje, samodiscipliniranost in več motivacije za šolo. Otrokova pozitivna stališča do šole se odražajo v boljšem vedenju v šoli in manj težavnih vedenjih. Kot prednosti za starše našteje občutljivost staršev za otrokove socialne, čustvene in intelektualne potrebe, bolj zaupajo v svojo starševsko vlogo, manj kaznujejo otroka, uporabljajo več spodbujanja, bolj razumejo delo šole in dobijo zamisli, kako pomagati otroku doma. Če so starši ustrezno seznanjeni s poteki v šoli, bodo bistveno bolj sodelovali in se čutili bolj pripadni šoli. Prednosti za strokovne delavce pa so izboljšano sporazumevanje s starši, z učitelji in vodstvom šole strokovni delavci in vodstvo šole bolj razumejo kulturo družine in razvijejo višje spoštovanje, prav tako pa se izboljša šolska klima. Šteh, Kalin in Mrvar (2015, str. 28) pravijo, da partnerstvo med starši in šolo vpliva na uspeh otroka v šoli, koristi sodelovanja pa se odražajo tudi pri starših, strokovnih delavcih in delu šole. Sodelovanje šole z okoljem pripomore tako k višji kakovosti učenja kot tudi h kakovosti življenja otrok in njihovih družin.

Glede na rezultate raziskave lahko predvidevam, da starši prepoznavajo prednosti sodelovanja s šolskim svetovalnim delavcem in vpliv, ki ga sodelovanje ima na otroka. Poleg tega lahko predvidevam, da prepoznavanje prednosti sodelovanja vpliva na pripravljenost staršev za nadaljnje sodelovanje v okviru formalnih in neformalnih oblik.

8. SKLEPI

V nadaljevanju navajam sklepe, ki jih nakazuje izvedena raziskava na neslučajnostnem vzorcu staršev otrok z učnimi težavami, ki so bili pripravljeni izpolniti vprašalnik in so bili moji raziskavi najdostopnejši.

Starši otrok z učnimi težavami s šolsko svetovalno službo v večini sodelujejo redko, torej nekajkrat v šolskem letu ali pa občasno, tj. nekajkrat na mesec. Najmanj je bilo tistih staršev, ki s šolsko svetovalno službo sodelujejo pogosto, torej vsak dan. Starši otrok z učnimi težavami so v večini s šolsko svetovalno službo pripravljeni sodelovati tudi v prihodnosti. Prav tako se je pokazala povezava med pogostostjo sodelovanja staršev otrok z učnimi težavam in šolsko svetovalno službo ter pripravljenostjo staršev za nadaljnje sodelovanje. Več stika, kot so ga starši imeli s šolsko svetovalno službo, bolj so pripravljeni za sodelovanje v prihodnje.

Starši s svetovalno službo v okviru formalnih oblik sodelovanja največkrat sodelujejo na govorilnih urah, najmanj pa se starši udeležujejo sveta staršev. Med neformalnimi oblikami sodelovanja so staršem najbolj blizu bazarji ali sejmi, najmanj pa se udeležujejo v obiskih pri pouku. Pobudo sodelovanju med starši otrok z učnimi težavami in šolsko svetovalno službo največkrat daje starši sami, temu sledijo svetovalni delavci, razrednik in učitelji. Otroci z učnimi težavami le redko spodbudijo sodelovanje.

Starše pri sodelovanju s šolsko svetovalno službo ovirajo preobremenjenost, logistične težave in slabo medsebojno poznavanje. Starši so se najmanj strinjali, da bi jih pri sodelovanju oviral slab medsebojni odnos.

Večina staršev kakovost sodelovanja s šolsko svetovalno službo ocenjuje kot dobro in zelo dobro. Zgolj 24 (16 %) staršev s svetovalno službo nima dobrih izkušenj in kakovost sodelovanja ocenjuje kot slabo.

Starši v sodelovanju s šolskim svetovalnim delavcem prepoznavajo pristope, s katerimi svetovalni delavec ohranja dobro medsebojno sodelovanje. Največ staršev pri svetovalnem delavcu prepozna razumljiv jezik, pozornost poslušanja, odkritost, empatičnost in prisotnost tukaj in zdaj. Najmanj so pri svetovalnem delavcu starši prepoznali angažiranost za povezovanje z drugimi institucijami. Prav tako starši v zelo visokem deležu (70 %) prepoznajo kot zelo pomembno sodelovanje s šolskim svetovalnim delavcem v korist otroka.

Starši v večini vidijo prednosti sodelovanja s šolsko svetovalno službo, večina pa jih meni, da je najpomembnejša prednost izboljšana samopodoba in višja učna motivacija otroka.

9. PREDLOGI

Rezultati raziskave kažejo, da starši delo šolske svetovalne službe prepoznavajo kot pomembno in koristno. Večina staršev kakovost sodelovanja vrednoti pozitivno, kar kaže na to, da je delo, ki ga opravljajo strokovni delavci, dobro. Pa vendar obstajajo možnosti za izboljšave, ki lahko dobro medsebojno sodelovanje in povezovanje v korist otroka z učnimi težavami še izboljšajo. Predlagam, da strokovni delavci že v začetni fazi spoznavanja in vzpostavljanja delovnega odnosa prepoznajo pričakovanja, stališča, vrednote in potrebe staršev, ki so se znašli v stiski zaradi otrokovih učnih težav. Prav tako pa tudi sami ubesedijo pričakovanja, ki jih imajo do staršev v delovnem odnosu, ki ga vzpostavijo.

Predlagam organiziranje smiselnih neformalnih oblik komuniciranja, ki staršem in strokovnim delavcem omogočajo, da se bolje spoznajo in zbližajo. Glede na rezultate izvedene ankete velika večina staršev le redko sodeluje v neformalnih oblikah, zato je nujno, da strokovni delavci poiščejo načine, s katerimi bi staršem približali neformalne oblike sodelovanja, v katerih bi tudi starši prepoznali vrednost takih oblik, ki so podlaga za nadaljnje zahtevnejše delo.

Starši so v večini kakovost sodelovanja ocenili pozitivno, a kljub temu med njimi ostajajo starši, ki sodelovanje med njimi in strokovnim delavcem vrednotijo kot slabo. Šolskim svetovalnim delavcem predlagam, da raziščejo, kaj starše moti, demotivira, s čim niso zadovoljni in kaj potrebujejo, da bi bil odnos, ki ga imajo, kakovostnejši. To se navezuje tudi na že prej omenjeno dobro zastavljeno medsebojno sodelovanje, saj lahko s tem zmanjšamo možnosti za nesporazume v odnosu.

Staršem predlagam, da se pridružijo strokovnemu delavcu pri skupnem raziskovanju in soustvarjanju zelenih izidov, da vselej ubesedijo, kaj potrebujejo, s čim prihajajo v delovni odnos, kaj jih motivira in kaj pričakujejo od svetovalnega delavca. Svetovalnim delavcem predlagam, da starše povabijo v skupno reševanje problemov in partnerstvo, da starše vidijo kot enakovredne partnerje pri skupnem reševanju problemov.

Navadno so v večji meri pobudniki sodelovanja starši, kar se mi zdi dobro in kaže na to, da se starši zavedajo težav, iščejo načine podpore in proaktivno ravnaajo. Manjši delež pobud pa zavzemajo razredniki, učitelji in svetovalni delavci. Omenjenim predlagam, da okrepijo timsko delo pri prepoznavanju učencev z učnimi težavami in delu z njimi. Prav tako predlagam, da strokovni delavci večkrat prevzamejo vodilno vlogo pri vzpostavljanju sodelovanja med šolo

in domom, saj lahko samo z uspešnim medsebojnim sodelovanjem zagotavljajo učinkovito pomoč.

Na sodelovanje s svetovalno službo vpliva vrsta dejavnikov, ki jih starši prepoznajo kot oviro tako na svoji strani kot na strani strokovnih delavcev. Tako staršem kot tudi strokovnim delavcem predlagam, da skupaj raziščejo, kateri so tisti dejavniki, ki jih ovirajo pri medsebojnem sodelovanju in najdejo načine in oblike sodelovanja, ki bodo vsem prinesle željene rezultate in bodo omogočile, da se tako starši kot tudi strokovni delavci srečujejo na način, ki jim je sprejemljiv. Glede na rezultate raziskave starše največkrat pri sodelovanju ovirajo logistične težave in preobremenjenost, zato strokovnim delavcem predlagam, da se staršem približajo z različnimi načini, ki bi staršem omogočili večjo udeležенosti (npr. telefonski pogovori, pisna sporočila, strokovni delavci lahko skupaj s starši raziščejo, kateri termini so staršem bližje: kateri del dneva, dan, ura, prostor itd.). Starše v veliki meri ovira tudi slabo medsebojno poznavanje, zato strokovnim delavcem predlagam, da poiščejo načine, da se s starši spoznajo, se jim približajo in z njimi vzpostavijo kakovostno sodelovanje. To lahko naredijo, kot sem že omenila, z organiziranjem različnih neformalnih oblik sodelovanja (npr. delavnice, prireditve, skupna srečanja).

10. LITERATURA IN VIRI

Ardoyn, S. P., Witt, J. C., Conell, J. E., & Koeing, J. L. (2005). *Application of a Three-Tiered Response To intervention Model for Instructional Planning, Decision Making, and the Identification of Children in Need of Services*. Pridobljeno 4. 5. 2024 s <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/073428290502300405>.

Bečaj, J. (1999). *Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj šolske svetovalna službe*. V Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., & Musek, J (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 157–174). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59 (2). Pridobljeno 31. 3. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-ZB0WYLOW>.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1999). Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami. V Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., & Musek, J. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (175–191). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2000). Socialno delo z otroki in mladoletniki med pomočjo in prisilo. V A. Šelih (ur.), *PRESTOPNIŠKO in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 77–88). Ljubljana: Bonex.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2002). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 41 (2). Pridobljeno 14. 4. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-JU9V2QAF/?euapi=1&query=%27keywords%3dkoncept+delovnega+odnosa%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25>.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008b). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2010). Soustvarjanje pomoči v jeziku socialnega dela. *Socialno delo*, 49 (4). Pridobljeno 14. 4. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8WEWOOF9>.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V L. Šugman Bohinc (ur.), *UČENCI z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči* (15–35). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2013). Spoštovanje otroštva. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *OTROKOV glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 11–40). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2018). Znanost in stroka socialnega dela kot nosilca procesov soustvarjanja podpore in pomoči v šoli. V Bezić, T., & Malešević, T. (ur.), *Konferenca o šolskem svetovalnem delu 19. Prispevki strok za svetovalno delo v praksi* (str. 21–23). Pridobljeno 13. 4. 2024 s <https://www.zrssi.si/pdf/zbornik-konference-o-solskem-svetovalnem-delu-2018.pdf>.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2020). Socialno delo v osnovni šoli: soustvarjanje podpore in pomoči družinam s številnimi izzivi in preprečevanje socialne izključenosti. *Socialno delo*, 59 (2/3). Pridobljeno 13. 14. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-UWKQYQTS/?euapi=1&query=%27keywords%3dsocialno+delo+v+osnovni+šoli%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25>.

Čačinovič Vogrinčič, G. & Mešl, N. (2013). Šolska svetovalna služba kot prostor varovanja soustvarjanja procesov učenja in pomoči v šoli: delovni odnos soustvarjanja in izvirni delovni projekt pomoči: od prvih korakov v šolski prostor k temeljnemu konceptu dela. *Šolsko svetovalno delo*, 17 (3/4). Pridobljeno 14. 4. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-R24FYRY3/?query=%27contributor%3DMešl%2C+Nina%27&pageSize=25>.

Čačinovič Vogrinčič, G., & Mešl, N. (2020). *Socialno delo z družino: soustvarjanje zelenih izidov in družinske razvidnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., Dobnik Žerjav, M., Grgurevič, J., Niklanović, S., & Šmuk, B. (2008a). PROGRAMSKE smernice. *Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., & Možina, M. (2015). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Flaker, V. (2003). *Oris metod socialnega dela: uvod v katalog centrov za socialno delo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Franklin, C., Gerlach, B., & Chanmugam, A. (2008). School social work. V K. M. Sowers, C. N. Dulums, & B. W. White (ur.), *Comprehensive handbook of social work and social welfare, The profession of social work* (str. 205–225). New Jersey: John Wiley & Sons. Pridobljeno 13.

<https://www.hzu.edu.in/uploads/2020/9/Comprehensive%20Handbook%20of%20Social%20Work%20and%20Social%20Welfare.pdf>.

Galeša, M. (1991). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.

Galevska Angeloska, N. (2018). *Assessing children with special educational needs in the inclusive class rooms*. Pridobljeno 2. 5. 2024 s

https://www.researchgate.net/publication/328891238_Assessing_Children_with_Special_Educational_Needs_in_the_Inclusive_Classrooms.

Glasser, W. (1998). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Gordon, T. (1997). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Grah, J. (2009). *Koncepti timskega soustvarjanja v pedagoški praksi* (Magistrsko delo). Pridobljeno 19. 5. 2024 s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-G2UUNTDS/acef8bb0-65a7-4197-a1c6-70350f8ee302/PDF>.

Grah, J. (2013). *Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami* (Doktorsko delo). Pridobljeno 13. 5. 2024 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1950/1/Grah_Jana.pdf.

Gregorčič Mrvar, P., & Mažgon, J. (2016). Sodelovanje šolske svetovalne službe s posamezniki in institucijami v skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 67 (133). Pridobljeno 17.6 .2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-AXC9SVQD>.

Gregorčič Mrvar, P., & Resman, M. (2016). Šolsko svetovalno delo včeraj, danes, jutri – razmislek ob dvajseti obletnici revije Šolsko svetovalno delo. *Šolsko svetovalno delo*, 20 (1/2). Pridobljeno 30. 3. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-HF6DRB7H>.

Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. & Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M., & Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanja in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Harris, A., & Goodall, J. (2008). *Do parents know they matter? Engaging all parents in learning*. Pridobljeno 17. 6. 2024 s <https://scihub.se/https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131880802309424>.

Humphrey, K. (b. d.). *How do social workers help the families of children with disabilities?* Pridobljeno 6. 4. 2024 s <https://www.helpstartshere.org/how-do-social-workers-help-the-families-of-children-with-disabilities/>.

Intihar, D., & Kepec, M. *Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jereb, A. (2011a). Partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S., Pulec Lah, & M., Velikonja (ur.), *UČENCI z učnimi težavami. Izbrane teme* (str. 110–126). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Jeznik, K., & Šarić, M. (2022). *Povezovanje šolske svetovalne službe z učenci, starši in zunanjimi ustanovami*. Pridobljeno 16. 6. 2024 s https://www.researchgate.net/publication/364128822_Povezovanje_solske_svetovalne_sluzbe_z_ucenci_starsi_in_zunanjimi_ustanovami.

Jeznik, K., Gregorčič Mrvar, P., & Šarić, M. (2019). Pogled staršev na delo šolske svetovalne službe. *Sodobna pedagogika*, 70 (136). Pridobljeno 17. 6. 2024 s https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/04-2019_pogled-starsev-na-delo-solske-svetovalne-sluzbe/.

Jeznik, K., Gregorčič Mrvar, P., Šteh, B., & Šarić, M. (2022). *Soočanje svetovalnih delavk in delavcev. Vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covida-19*. Pridobljeno 6. 4. 2024 s https://www.researchgate.net/publication/364129077_Soocanje_svetovalnih_delavk_in_delavcev_v_vzgojno-izobrazevalnih_ustanovah_z_epidemijo_covida-19.

Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, 59 (125). Pridobljeno 17. 6. 2024 s https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/05-2008_partnerstvo-uciteljev-in-starsev-z-vidika-zagotavljanja-boljse-ucne-uspesnosti-ucencev/

Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar Okoliš, M., & Mažgon, J. (2009). *IZZIVI in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kavkler, M. (2009). Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami – vpliv na spremembe v poučevalni praksi. *Sodobna pedagogika*, 60/126 (1).

Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M., Košak Babuder, & M., Velikonja (ur.), *UČENCI z učnimi težavami: pomoč in podpora* (str. 8–41). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kavkler, M., & Magajna, L. (2008). Opredelitev in zastopanost otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v populaciji. V L., Magajna, S., Pečjak, C., Peklaj, G., Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M., Kavkler, & S., Tancig, *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 23–31). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kelly, M. (2020). *School Social Workers' Role in Addressing Students' Mental Health Needs and Increasing Academic Achievement*. London, KY: School Social Work Association of America.

Pridobljeno 13. 4. 2024 s https://www.sswaa.org/_files/ugd/426a18_15e982e913cb44418e96818749fd27b1.pdf.

Kepec, M. (2002). Sodelovanje med šolo (učitelji) in domom (starši) na podlagi zakonodaje pri nas in v svetu. V Intihar, D., & Kepec, M. *Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje* (75–80). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kodele, T. (2011). *Partnerstvo med domom in šolo – mit ali resnica?* (Magistrsko delo).

Pridobljeno 22. 5. 2024 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/734/1/magistrsko_delo_Tadeja_Kodele.pdf.

Komac, T., Sitar Surić, S., & Smole, M. (2020). Uporaba koncepta soustvarjanja na centrih za socialno delo: izkušnja sodelovanja v projektih LIFE. *Socialno delo*, 59 (2/3). Pridobljeno 14.

4. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-ILG4NOP4?euapi=1&query=%27keywords%3dkoncept+delovnega+odnosa+v+socialnem+delu%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25>.

Končar, M. (1997). *Učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli: vodnik za specialne pedagoge, ki delajo z učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kvaternik, I. & Kustec, K. (2011). *Sodelovanje staršev s šolo: vzpostavljanje delovnega odnosa soustvarjanja v šoli*. Pridobljeno 22. 5. 2024 s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-RXI9RZ4X>.

Lavoie, R. (2008). *The Teacher's Role in Home/ School Communication: Everybody Wins*. Pridobljeno 25. 5. 2024 s <https://www.ldonline.org/ld-topics/teaching-instruction/teachers-role-homeschool-communication-everybody-wins>.

Lazar, J. (2018). *Pot do boljšega razumevanja šola – starši*. Pomurska obzorja 4 (8).

Lekli, L. (2015). *Building Parent-Teacher Partnership as an Effective Means of Fostering Pupils' Success*. Pridobljeno 21. 5. 2024 s <https://pdfs.semanticscholar.org/45e0/edbb072f39d5ba1d62de017353f03dbea448.pdf>.

Liontos, L. B. (1992). *At-risk Families & Schools: Becoming Partners*. Eugene: University of Oregon. Pridobljeno 26. 5. 2024 s https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3118/at_risk.pdf;sequence=1.

Magajna, L. (2008). Pomembnost, kompleksnost in posledice učnih težav in šolske neuspešnosti. V L., Magajna, S., Pečjak, C., Peklaj, G., Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M., Kavkler, & S., Tancig, *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 15–22). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L. (2011a). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje specifičnih težav pri učenju: problemi in modeli. V L., Magajna, & M., Velikonja (ur.), *UČENCI z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 88–104). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Magajna, L. (2011b). Prepoznavanja in diagnostično ocenjevanje učnih težav: osnovna izhodišča in pristopi. V L., Magajna, & M., Velikonja (ur.), *UČENCI z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 10–26). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Magajna, L., Kavkler, M., & Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V S., Pulec Lah, & M., Velikonja (ur.), *UČENCI z učnimi težavami. Izbrane teme* (str. 8–21). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., & Bregar Golobič, K. (2008). *UČNE težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (2002). Nekatere kritične točke sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev. V K. Bergant, & K., Musek Lešnik (ur.), *ŠOLSKA neuspešnost med otroki in mladostniki* (str. 48–53). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Mesec, B. (1997). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu I: Načrtovanje raziskave*. Študijsko gradivo za interno uporabo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Mešl, N., & Kodele, T. (2011). *Soustvarjanje podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v izvirnem delovnem projektu pomoči: pogled učiteljic*. Pridobljeno 18. 5. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-PWE9D5XR>.

Milošević Arnold, V. (2000). Profesionalne vloge socialnih delavcev pri delu s starimi ljudmi. *Socialno delo*, 39 (4/5). Pridobljeno 3. 4. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-EQK8VD9U>.

Milošević Arnold, V., & Postrak, M. (2003). *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Študentska založba.

Modrijančič, A. (2014). *Vpliv posameznih dejavnikov na kakovost sodelovanja med starši in učitelji* (Magistrsko delo). Pridobljeno 17. 6. 2024 s <https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=6155>.

Mrvar, P. (2008). Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši – vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa. *Sodobna pedagogika*, 59/ 125 (2). Pridobljeno 3. 4. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-07A1WX9M>.

Mrvar, P. (2008). Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši – vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa. *Sodobna pedagogika*, 59 (125). Pridobljeno 17. 6. 2024 s https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/02-2008_sola-vrtec-svetovalni-delavec-in-starsi-vzpostavljanje-stika-in-sodelovalnega-odnosa/.

Mrvar, P., & Resman, M. (2014). Views of Teachers, School Counsellors and Parents on the Importance of Their Mutual Co-operation. *Napredak*, 154 (3). Pridobljeno 27. 5. 2024 s <https://hrcak.srce.hr/138843>.

National Association of Social Workers (b. d). School Social Work. Pridobljeno 3. 4. 2024 s <https://www.socialworkers.org/Practice/School-Social-Work>.

Novak, B. (2009). *Prenova slovenske šole*. Pridobljeno 21. 5. 2024 s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-5JICFUPT>.

P. Kritikos, E., A. McLoughlin, J., & B. Lewis, R. (2018). *Assessing students with special needs*. New York: Pearson Education.

Pavlović, S. (2019). *Sodelovanje med starši in šolo pri konstruktivnem spoprijemanju učencev z neuspehom* (Magistrsko delo). Pridobljeno 20. 5. 2024 s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=134174&lang=slv>.

- Peklaj, C. (2008). Splošna načela pri ravnanju z učenci z učnimi težavami. V L., Magajna, S., Pečjak, C., Peklaj, G., Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M., Kavkler, & S., Tancig, *Učne težave v osnovi šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 71–77). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Filozofska Fakulteta.
- Peklaj, C. (2016). *Učenci z učnimi težavami in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Poštrak, M. (2011). Prispevek socialnega dela pri preprečevanju opuščanja šolanja. V P. Javrh (ur.), *OBRAZI pismenosti: spoznanja o razvoju pismenosti odraslih* (202–218). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Poštrak, M. (2015). *Koncepti socialnega dela z mladimi*. Pridobljeno 19. 5. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-6I9TMWUA>.
- Poštrak, M. (2018). Vloga socialne delavke v svetovalni službi v okviru pedagoškega trikotnika. V Bezić, T. & Malešević T. (ur.), *Konferenca o šolskem svetovalnem delu 19. Prispevki strok za svetovalno delo v praksi* (str. 52–54). Pridobljeno 13. 4. 2024 s <https://www.zrss.si/pdf/zbornik-konference-o-solskem-svetovalnem-delu-2018.pdf>.
- Premrl, A. (2020). *Pogledi učiteljev na sodelovanje s starši* (Magistrsko delo). Pridobljeno 20. 5. 2024 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/6486/1/Premrl_Ajda.pdf.
- Privošnik, N., & Urbanc, K. (2009). Svetovalna služba v spremembah vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 60 (1). Pridobljeno 31. 3. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-IZEDNMO0>.
- Pulec Lah, S. (2011). Neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja. V L., Magajna, & M., Velikonja (ur.), *UČENCI z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 27–38). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Resman, M. (1999a). Razvojna vloga svetovalne službe. V Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., & Musek, J. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 85–94). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M. (1999b). Pojem in karakteristike šolskega svetovanja. V Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., & Musek, J. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 67–84). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M. (1999c). Filozofija šolskega oz. vrtčevskega svetovanja in svetovalne službe. V Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., & Musek, J. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 63–65). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M. (1999d). Rezultati in interpretacija. V Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., & Musek, J. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 241–260). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. *Sodobna pedagogika*, 59 (125). Pridobljeno 17. 6. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-PMM02WOH>.

Reutebuch, C. K. (2008). *Succeed With a Response-to-Intervention Model*. Pridobljeno 2. 5. 2024 s https://www.researchgate.net/publication/234684948_Succeed_With_a_Response-to-Intervention_Model.

Rupar, B., Gazvoda, Z., Gregorčič Mrvar, P., Hacin Beyazoglu, K., Jenko, N., Kodele, T., Koderman, M., Križan Lipnik, A., Kukanja Gabrijelčič, M., Lesar, S., Lovše, M., Malešević, T., Mohar, M., Pečjak, S., Poštrak, M., Stožir Curk, B., Šušek, M., Vec, T., Vidmar, A., Bizjak, C., Ažman, T., Košir, K. (2024). *Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Spinelli, C. G. (2007). *Introduction: The Benefits, Uses, and Practical Application of Informal - Assessment Procedures*. Pridobljeno 3. 5. 2024 s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10573560701753005>.

Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.

Šteh, B. (2008). *Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem »sodelovanju«*. *Sodobna pedagogika*, 59/125 (5). Pridobljeno 27. 5. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-3QK9QV6V>.

- Šteh, B., & Mrvar, P. (2011). Stališča in pričakovanja učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev drug do drugega v kontekstu sodelovanja med šolo in domom. *Psihološka obzorja*, 20 (1). Pridobljeno 20. 5. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-HQXYLKRT>
- Šteh, B., Kalin, J., & Mrvar, P. (2015). Sodelovanje med osnovnimi šolami in skupnostjo s primeri dobrih praks. *Sodobna pedagogika*, 66 (132). Pridobljeno 17. 6. 2024 s https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/04-2015_sodelovanje-med-osnovnimi-solami-in-skupnostjo-s-primeri-dobrih-praks/.
- Šugman Bohinc, L. (2014). Kompetence diplomantk in diplomantov socialnega dela za delo v šolski svetovalni službi. *Šolsko svetovalno delo*, 18 (3/4). Pridobljeno 14. 4. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-UVZ7E8NQ>.
- Šugman Bohinc, L. (ur.). (2011). *UČENCI z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Tandler, K. (2017). *Stališča učiteljev ter staršev glede medsebojnega sodelovanja* (Magistrsko delo). Pridobljeno 20. 5. 2024 s <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=95031&lang=slv>.
- Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebni razvoj. V K. Bergant, & K., Musek Lešnik (ur.), *ŠOLSKA neuspešnost med otroki in mladostniki* (str. 16–18). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Ule, M. (2004). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 66 (132). Pridobljeno 17. 6. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-HESOCJQ2>.
- Unesco. (2001). *Open file on Inclusive education: support materials for managers and administrators*. France: Unesco. Pridobljeno 25. 5. 2024 s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>.
- Vanderheyden, A. M., & Jimerson, S. R. (2005). *Using Response-to-Intervention to Enhance Outcomes for Children*. Pridobljeno 2. 5. 2024 s https://www.researchgate.net/publication/237516965_Using_Response-to-Intervention_to_Enhance_Outcomes_for_Children.

Vincek, V. (2021). *Vloga socialnega dela v osnovni šoli* (Magistrsko delo). Pridobljeno 13. 4. 2024 s <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=129022&lang=slv>.

Vogrinc, J., & Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vršnik Perše, T., Kozina, A., & Rutar Leban, T. (2008). Šolska svetovalna služba v osnovnih šolah: vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dodatni strokovni pomoči. *Sodobna pedagogika*, 59 (2). Pridobljeno 30. 3. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-RPTIVN3Q>.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5) (2007). Ur. l. RS 16/2007.

Zakon o osnovni šoli (Zosn) (1996). Ur. l. RS 12/1996.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). Ur. l. RS 58/2011.

Žerdin, T. (1991). *TEŽAVICE, težave, učne motnje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja*, 3 (3/4). Pridobljeno 13. 4. 2024 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-UO2NRCMY>.

Žura, Š. (2020). *Vloga socialnih delavk v šolskih svetovalnih službah* (Magistrsko delo). Pridobljeno 19. 5. 2024 s <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=130455&lang=slv>.

11. PRILOGE

11.1. Anketni vprašalnik

1. Sem otrokov/a:

- Mama.
- Oče.

2. Kateri razred obiskuje vaš otrok?

- a) 3.
- b) 4.
- c) 5.
- d) 6.
- e) 7.
- f) 8.
- g) 9.

3. Na katerem področju se kažejo učne težave vašega otroka?

- a) Specifične učne težave (nevrofiziološke posledice, disleksija, disortografija, *diskalukulija* ipd.).
- b) Nespecifične učne težave (izhajajo iz kulturnih in jezikovnih ovir, čustvene ali vedenjske težave, pomanjkanje motivacije za učenje, ekonomski status družine, nizka motivacija za učenje itd.).

4. Podatek o zaključeni stopnji vaše izobrazbe:

- a) Osnovnošolska izobrazba.
- b) Srednješolska poklicna izobrazba.
- c) Srednja strokovna ali splošna izobrazba (gimnazija).
- d) Višješolska izobrazba.
- e) Visokošolska izobrazba.
- f) Univerzitetna izobrazba, magisterij, doktorat.

5. Kako pogosto sodelujete s šolskim svetovalnim delavcem?

- a) Nikoli.
- b) Redko (nekajkrat v šolskem letu).
- c) Občasno (nekajkrat na mesec).

- d) Pogosto (večkrat tedensko).
- e) Zelo pogosto (vsak dan).

6. Katerih formalnih oblik komuniciranja s šolskim svetovalnim delavcem se najpogosteje poslužujete?

	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Zelo pogosto
Svet staršev					
Roditeljski sestanki					
Govorilne ure					
Pisna sporočila					

7. Katerih neformalnih oblik komuniciranja s šolskim svetovalnim delavcem se najpogosteje poslužujete?

	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Zelo pogosto
Dan odprtih vrat					
Sodelovanje na šolskih prireditvah					
Sodelovanje v zbiralnih akcijah					
Vključevanje v šolske projekte					
Obiski pri pouku					
Izleti					
Skupna praznovanja in zaključni pikniki					
Bazar ali sejem					
Šola za starše					

8. Kdo je običajno pobudnik sodelovanja med vami in šolskim svetovalnim delavcem?

	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Zelo pogosto
Starši					
Otrok z učnimi težavami					
Učitelj					
Razrednik					
Svetovalni delavec					

9. Kako bi na splošno ocenili kakovost sodelovanja med vami in šolskim svetovalnim delavcem?

	Zelo dobro	Dobro	Niti dobro niti slabo	Slabo	Zelo slabo
Kakovost sodelovanja					

10. Katera je po vašem mnenju najpomembnejša prednost sodelovanja s šolsko svetovalno službo?

	Sploh ni pomembno	Ni pomembno	Niti ni pomembno niti je pomembno	Pomembno je	Zelo je pomembno
Učno napredovanje otroka					
Razvoj socialnih veščin otroka					
Informiranost staršev o otroku					
Učna motivacija otroka					
Izboljšana samopodoba					

11. Katere je po vašem mnenju tista ovira, ki najbolj vpliva na vaše sodelovanje s šolsko svetovalno službo?

	Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Niti se ne strinjam niti se strinjam	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
Logistične težave (pomanjkanje časa, težave s prevozom, delovni čas ipd.)					
Preobremenjenost					
Slabo medsebojno poznavanje					
Nedostopnost šolskega svetovalnega delavca					
Nezaupanje v strokovnost svetovalnega delavca					
Slab odnos med svetovalnim delavcem in starši					
Slaba, pomanjkljiva komunikacija s svetovalnim delavcem					
Negativne izkušnje pri sodelovanju med starši in svetovalnim delavcem					
Občutek, da me šolski svetovalni delavec ne spoštuje					

12. V spodnji tabeli je navedenih nekaj pristopov, ki so pomembni za dober delovni odnos in s katerimi svetovalni delavec lahko ta delovni odnos ohranja kakovosten. Prosim, da označite, v kolikšni meri spodnje trditve veljajo za VAŠ ODNOS in sodelovanje s šolskim svetovalnim delavcem na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da se s trditvijo sploh ne strinjate, 5 pa pomeni, da se s trditvijo popolnoma strinjate.

	Sploh ne drži	Ne drži	Deloma drži	Drži	Popolnoma drži
Šolski svetovalni delavec me vedno pozorno posluša					
Šolski svetovalni delavec je v najinem odnosu odkrit, empatičen, iskren, prisoten je »tukaj in zdaj«					
Šolski svetovalni delavec si vedno vzame čas zame					
Šolski svetovalni delavec vseskozi uporablja razumljiv jezik					
Šolski svetovalni delavec upošteva moje predloge v procesu pomoči mojemu otroku					
Šolski svetovalni delavec verjame meni in mojemu otroku					
Šolski svetovalni delavec je pozitiven in usmerjen na sedanjost in prihodnost					
Šolski svetovalni delavec v medosebnem odnosu skupaj z mano raziskuje možne korake pomoči					

	Sploh ne drži	Ne drži	Deloma drži	Drži	Popolnoma drži
Šolski svetovalni delavec ne obsoja ali kritizira mojih dejanj, vzgoje ali odločitev, ki jih izberem v korist otroka					
V odnosu sva tako šolski svetovalni delavec kot starš iskrena drug do drugega					
Svetovalni delavec me obvešča o otrokovem napredku					
Šolski svetovalni delavec me v korist otroka poveže z ostalimi strokovnimi delavci in učitelji					

13. Kako pomembno in koristno se vam zdi sodelovanje med vami in šolskim svetovalnim delavcem v korist vašega otroka?

	Sploh ni pomembno	Ni pomembno	Niti ni pomembno niti je pomembno	Pomembno je	Zelo je pomembno
Sodelovanje s šolskim svetovalnim delavcem					

14. Prosim, da označite, v kolikšni meri se strinjate z navedeno trditvijo.

	Zelo malo verjetno	Malo verjetno	Niti verjetno niti neverjetno	Verjetno	Zelo verjetno
Tudi v prihodnosti sem pripravljen/a za nadaljnje sodelovanje s šolsko svetovalno službo					

11.2. Tabele s podatki

Q1	Sem otrokov/a:				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Mama)	137	95 %	95 %	95 %
	2 (Oče)	7	5 %	5 %	100 %
Veljavni	Skupaj	144	100 %	100 %	
		Povprečje	1	Std. odklon	0,2

Q2	Kateri razred obiskuje vaš otrok?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (3. razred)	14	10 %	10 %	10 %
	2 (4. razred)	12	8 %	8 %	18 %
	3 (5. razred)	31	22 %	22 %	40 %
	4 (6. razred)	19	13 %	13 %	53 %
	5 (7. razred)	23	16 %	16 %	69 %
	6 (8. razred)	23	16 %	16 %	85 %
	7 (9. razred)	22	15 %	15 %	100 %
Veljavni	Skupaj	144	100 %	100 %	
		Povprečje	4,3	Std. odklon	1,9

Q3	Na katerem področju se kažejo učne težave vašega otroka?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Specifične učne težave (nevrofiziološke posledice, disleksija, disortografija, diskalkulija ipd.))	86	60 %	60 %	60 %
	2 (Nespecifične učne težave (izhajajo iz kulturnih in jezikovnih ovir, čustvene ali vedenjske težave, pomanjkanje motivacije za učenje, ekonomski status družine, nizka motivacija za učenje itd.))	58	40 %	40 %	100 %
Veljavni	Skupaj	144	100 %	100 %	
		Povprečje	1,4	Std. odklon	0,5

Q4	Podatek o zaključeni stopnji vaše izobrazbe:				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (Osnovnošolska izobrazba)	2	1 %	1 %	1 %
	2 (Srednješolska poklicna izobrazba)	32	22 %	22 %	24 %
	3 (Srednja strokovna ali splošna izobrazba (gimnazija))	36	25 %	25 %	49 %
	4 (Višješolska izobrazba)	22	15 %	15 %	64 %
	5 (Visokošolska izobrazba)	20	14 %	14 %	78 %
	6 (Univerzitetna izobrazba, magisterij, doktorat)	32	22 %	22 %	100 %

Q4	Podatek o zaključeni stopnji vaše izobrazbe:				
Veljavni	Skupaj	144	100 %	100 %	
		Povprečje	3,8	Std. odklon	1,5

Q5	Kako pogosto sodelujete s šolskim svetovalnim delavcem?				
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
	1 (nikoli)	6	4 %	4 %	4 %
	2 (redko (nekajkrat v šolskem letu))	62	43 %	43 %	47 %
	3 (občasno (nekajkrat na mesec))	59	41 %	41 %	88 %
	4 (pogosto (večkrat tedensko))	16	11 %	11 %	99 %
	5 (zelo pogosto (vsak dan))	1	1 %	1 %	100 %
Veljavni	Skupaj	144	100 %	100 %	
		Povprečje	2,6	Std. odklon	0,8

Q6	Katerih formalnih oblik komuniciranja s šolskim svetovalnim delavcem se najpogosteje poslužujete?										
	Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje	Std. odklon
		Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Zelo pogosto	Skupaj				
Q6a	Svet staršev	93 65 %	27 19 %	15 10 %	6 4 %	3 2 %	144 100 %	144	144	1,6	0,98
Q6b	Roditeljski sestanki	11 8 %	18 13 %	31 22 %	32 22 %	52 36 %	144 100 %	144	144	3,7	1,29
Q6c	Govorilne ure	5 3 %	11 8 %	31 22 %	50 35 %	47 33 %	144 100 %	144	144	3,9	1,07
Q6d	Pisna sporočila	5 3 %	12 8 %	37 26 %	51 35 %	39 27 %	144 100 %	144	144	3,7	1,06

Q7	Katerih neformalnih oblik komuniciranja s šolskim svetovalnim delavcem se najpogosteje poslužujete?										
	Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje	Std. odklon
		Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Zelo pogosto	Skupaj				
Q7a	Dan odprtih vrat	83 58 %	35 24 %	16 11 %	6 4 %	4 3 %	144 100 %	144	144	1,7	1,01
Q7b	Sodelovanje na šolskih prireditvah in razstavah	50 35 %	35 24 %	30 21 %	21 15 %	8 6 %	144 100%	144	144	2,3	1,24
Q7c	Sodelovanje v zbiralnih akcijah	41 28 %	30 21 %	33 23 %	28 19 %	12 8 %	144 100 %	144	144	2,6	1,31

Q7	Katerih neformalnih oblik komuniciranja s šolskim svetovalnim delavcem se najpogosteje poslužujete?										
Q7d	Vključevanje v šolske projekte	53 37 %	42 29 %	31 22 %	15 10 %	3 2 %	144 100 %	144	144	2,1	1,09
Q7e	Obisk pri pouku	126 88 %	8 6 %	7 5 %	2 1 %	1 1 %	144 100 %	144	14	1,2	0,66
Q7f	Izleti	115 80 %	13 9 %	2 1 %	10 7 %	4 3 %	144 100 %	144	14	1,4	1,02
Q7g	skupna praznovanja in zaključni pikniki	57 40 %	22 15 %	19 13 %	32 22 %	14 10 %	144 100 %	144	14	2,5	1,44
Q7h	bazar ali sejem	39 27 %	31 22 %	24 17 %	32 22 %	18 13 %	144 100 %	144	14	2,7	1,4
Q7i	šola za starše	81 56 %	25 17 %	15 10 %	14 10 %	9 6 %	144 100 %	144	14	1,9	1,27

Q8	Kdo je navadno pobudnik sodelovanja med vami in šolskim svetovalnim delavcem?										
	Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje	Std. odklon
		Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Zelo pogosto	Skupaj				
Q8a	Starši	12 8 %	13 9 %	39 27 %	43 30 %	37 26 %	144 100 %	144	14	3,6	1,2
Q8b	Otrok z učnimi težavami	48 33 %	42 29 %	37 26 %	10 7 %	7 5 %	144 100 %	144	14	2,2	1,13
Q8c	Učitelj	26 18 %	33 23 %	49 34 %	27 19 %	9 6 %	144 100 %	144	14	2,7	1,15
Q8d	Razrednik	18 13 %	38 26 %	43 30 %	30 21 %	15 10 %	144 100 %	144	14	2,9	1,18
Q8e	Svetovalni delavec	20 14 %	28 19 %	50 35 %	31 22 %	15 10 %	144 100 %	144	14	3	1,18

Q9	Kako bi na splošno ocenili kakovost sodelovanja med vami in šolskim svetovalnim delavcem?										
	Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje	Std. odklon
		Zelo dobro	Dobro	Niti dobro niti slabo	Slabo	Zelo slabo	Skupaj				
Q9a	Kakovost sodelovanja	47 33 %	47 33 %	26 18 %	9 6 %	15 10 %	144 100 %	144	144	2,3	1,27

Q10 Katera je po vašem mnenju najpomembnejša prednost sodelovanja s šolsko svetovalno službo?											
	Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje	Std. odklon
		Sploh ni pomembno	Ni pomembno	Niti ni pomembno niti je pomembno	Pomembno je	Zelo je pomembno	Skupaj				
Q10a	Učno napredovanje otroka	5 3 %	2 1 %	4 3 %	57 40 %	76 53 %	144 100%	144	144	4,4	0,89
Q10b	Razvoj socialnih veščin otroka	4 3 %	4 3 %	3 2 %	40 28 %	93 65 %	144 100%	144	144	4,5	0,89
Q10c	Informiranost staršev o otroku	4 3 %	1 1 %	4 3 %	42 29 %	93 65 %	144 100%	144	144	4,5	0,83
Q10d	Učna motivacija otroka	4 3 %	1 1 %	4 3 %	39 27 %	96 67 %	144 100%	144	144	4,5	0,83
Q10e	Izboljšana samopodoba	4 3 %	2 1 %	3 2 %	25 17 %	110 76 %	144 100%	144	144	4,6	0,83

Q11 Katera je po vašem mnenju tista ovira, ki najbolj vpliva na vaše sodelovanje s šolsko svetovalno službo?											
	Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje	Std. odklon
		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Niti se ne strinjam niti se strinjam	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj				
Q11a	Logistične težave (pomanjkanje časa, težave s prevozom, delovni čas ipd.)	41 28 %	23 16 %	19 13 %	45 31 %	16 11 %	144 100%	144	144	2,8	1,43
Q11b	Preobremenjenost	33 23 %	23 16 %	21 15 %	52 36 %	15 10 %	144 100%	144	144	3	1,37
Q11c	Slabo medsebojno poznavanje	36 25 %	33 23 %	30 21 %	33 23 %	12 8 %	144 100%	144	144	2,7	1,3
Q11d	Nedostopnost šolskega svetovalnega delavca	33 23 %	38 26 %	32 22 %	24 17 %	17 12 %	144 100%	144	144	2,7	1,32
Q11e	Nezaupanje v strokovnost svetovalnega delavca	40 28 %	43 30 %	23 16 %	25 17 %	13 9 %	144 100%	144	144	2,5	1,31

Q11	Katera je po vašem mnenju tista ovira, ki najbolj vpliva na vaše sodelovanje s šolsko svetovalno službo?										
Q11f	Slab odnos med svetovalnim delavcem in starši	42 29 %	53 37 %	16 11 %	18 13 %	15 10 %	144 100%	144	144	2,4	1,31
Q11g	slaba, pomanjkljiva komunikacija s svetovalnim delavcem	33 23 %	44 31 %	29 20 %	21 15 %	17 12 %	144 100%	144	144	2,6	1,31
Q11h	Negativne izkušnje pri sodelovanju med starši in svetovalnim delavcem	38 26 %	47 33 %	15 10 %	21 15 %	23 16 %	144 100%	144	144	2,6	1,42
Q11i	Občutek, da me šolski svetovalni delavec ne spoštuje	49 34%	41 28%	18 13 %	15 10 %	21 15 %	144 100%	144	144	2,4	1,42

Q12	V spodnji tabeli je navedenih nekaj pristopov, ki so pomembni za dober delovni odnos in s katerim svetovalni delavec lahko ta delovni odnos ohranja kakovosten. Prosim, da označite, v kolikšni meri spodnje trditve veljajo za VAŠ ODNOS in sodelovanje s šolskim svetovalnim delavcem na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da se s trditvijo sploh ne strinjate, 5 pa pomeni, da se s trditvijo popolnoma strinjate.										
	Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje	Std. odklon
		Sploh ne drži	Ne drži	Deloma drži	Drži	Popolnoma drži	Skupaj				
Q12a	Šolski svetovalni delavec me vedno pozorno posluša	7 5 %	11 8 %	22 15 %	59 41 %	45 31 %	144 100 %	144	144	3,9	1,09
Q12b	Šolski svetovalni delavec je v najinem odnosu odkrit, empatičen, iskren, prisoten je »tukaj in zdaj«	9 6 %	14 10 %	23 16 %	58 40 %	40 28 %	144 100 %	144	144	3,7	1,15
Q12c	Šolski svetovalni delavec si vedno vzame čas zame	5 3 %	21 15 %	38 26 %	46 32 %	34 24 %	144 100 %	144	144	3,6	1,11

Q12 V spodnji tabeli je navedenih nekaj pristopov, ki so pomembni za dober delovni odnos in s katerim svetovalni delavec lahko ta delovni odnos ohranja kakovosten. Prosim, da označite, v kolikšni meri spodnje trditve veljajo za VAŠ ODNOS in sodelovanje s šolskim svetovalnim delavcem na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da se s trditvijo sploh ne strinjate, 5 pa pomeni, da se s trditvijo popolnoma strinjate.											
Q12d	Šolski svetovalni delavec vseskozi uporablja razumljiv jezik	5 3 %	9 6 %	18 13 %	64 44 %	48 33 %	144 100 %	144	144	4	1,01
Q12e	Šolski svetovalni delavec upošteva moje predloge v procesu pomoči mojemu otroku	9 6 %	12 8 %	38 26 %	51 35 %	34 24 %	144 100 %	144	144	3,6	1,12
Q12f	Šolski svetovalni delavec verjame meni in mojemu otroku	9 6 %	13 9 %	30 21 %	61 42 %	31 22 %	144 100 %	144	144	3,6	1,11
Q12g	Šolski svetovalni delavec je pozitiven in usmerjen na sedanjost in prihodnost	10 7 %	14 10 %	26 18 %	57 40 %	37 26 %	144 100 %	144	144	3,7	1,16
Q12h	Šolski svetovalni delavec v medosebnem odnosu skupaj z mano raziskuje možne korake pomoči	12 8 %	14 10 %	30 21 %	51 35 %	37 26 %	144 100 %	144	144	3,6	1,21
Q12i	Šolski svetovalni delavec ne obsoja ali kritizira mojih dejanj, vzgoje ali odločitev, ki jih izberem v korist otroka	8 6 %	15 10 %	25 17 %	58 40 %	38 26 %	144 100 %	144	144	3,7	1,13

Q12 V spodnji tabeli je navedenih nekaj pristopov, ki so pomembni za dober delovni odnos in s katerim svetovalni delavec lahko ta delovni odnos ohranja kakovosten. Prosim, da označite, v kolikšni meri spodnje trditve veljajo za VAŠ ODNOS in sodelovanje s šolskim svetovalnim delavcem na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da se s trditvijo sploh ne strinjate, 5 pa pomeni, da se s trditvijo popolnoma strinjate.											
Q12j	V odnosu sva tako šolski svetovalni delavec kot starš, iskrena drug do drugega	6	8	26	65	39	144	144	144	3,9	1,02
		4 %	6 %	18 %	45 %	27 %	100 %				
Q12k	Svetovalni delavec me obvešča o otrokovem napredku	16	24	37	41	26	144	144	144	3,3	1,25
		11 %	17 %	26 %	28 %	18 %	100 %				
Q12l	Šolski svetovalni delavec me v korist otroka poveže z ostalimi strokovnimi delavci, učitelji in institucijami	19	31	21	45	28	144	144	144	3,2	1,34
		13 %	22 %	15 %	31 %	19 %	100 %				

Q13 Kako pomembno se vam zdi sodelovanje med vami in šolskim svetovalnim delavcem v korist vašega otroka?											
Podvprašanja		Odgovori						Veljavni	Št. enot	Pov-prečje	Std. odklon
		Sploh ni pomembno	Ni pomembno	Niti ni pomembno niti je pomembno	Pomembno je	Zelo je pomembno	Skupaj				
Q13a	sodelovanje s šolskim svetovalnim delavcem	3	0	5	35	101	144	144	144	4,6	0,75
		2 %	0 %	3 %	24 %	70 %	100%				

Q14	Prosim, da označite, v kolikšni meri se strinjate z navedeno trditvijo.										
	Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje	Std. odklon
		Zelo malo verjetno	Malo verjetno	Niti verjetno niti neverjetno	Verjetno	Zelo verjetno	Skupaj				
Q14a	tudi v prihodnosti sem pripravljen/a za nadaljnje sodelovanje s šolsko svetovalno službo	7 5 %	6 4 %	3 2 %	31 22 %	97 67 %	144 100%	144	144	4,4	1,06