

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Špela Mehle

Svetovalno delo v osnovni šoli in montessori pedagogika

Magistrsko delo

Ljubljana, 2026

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Špela Mehle

Svetovalno delo v osnovni šoli in montessori pedagogika

Magistrsko delo

Mentor: doc. dr. Milko Poštrak

Ljubljana, 2026

Zahvale

Gospod doc. dr. Milko Poštrak, hvala vam za mentorstvo, konstruktivne kritike, opozorila, hitro odzivnost, podporo in razumevanje pri oblikovanju magistrskega dela.

Dragi Andrej, Eva in Neža, hvala vam za smisel, ki mi ga dajete, za vlogo žene in mame, preko katere me vedno znova spodbujate, da se izboljšujem. Zaradi vas lahko bolje razumem in ljubim svet, v katerem smo.

Hvaležna sem tudi za vse izzive in preizkušnje, ki so preoblikovale to delo v končno obliko, ki je pred vami.

Hvala tudi vsakemu, ki si bo vzel čas in prebral spoznanja, uvide in sklepe tega dela. Čeprav je omejeno delo in ima svoje pomanjkljivosti, upam, da vam bo sprožil pomembna vprašanja, dal navdih za življenje in vas spodbudil k podrobnemu preučevanju različnih teorij.

Povzetek

Povzetek magistrskega dela

Svetovalna služba je avtonomna strokovna služba, ki deluje v slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih. Temeljni cilj vzgoje in izobraževanja in tako tudi svetovalne službe je zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika, ki ga uresničuje z zagotavljanjem varnega, spodbudnega in vključujočega vzgojno-izobraževalnega okolja. Svetovalna služba je zato razvojno naravnana interna strokovna služba, ki spremlja, analizira, evalvira in razvija ustrezno okolje vzgojno-izobraževalnega zavoda za optimalni razvoj otrok in mladostnikov, hkrati pa tudi spremlja in zagotavlja podporo njihovem celostnemu razvoju in učenju ter doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Naloga socialnega dela v šolski svetovalni službi je intenzivna skrb v projektih reševanja socialnih problemov otrok in družin preko delovnega odnosa in izvirnega projekta pomoči v šoli, kjer soudeleženi dobijo učinkovito pomoč za uspešno učenje in vključenost v učečo se skupnost. Zato je ključna vloga šolske svetovalne službe z vidika socialnega dela podpora učencem, staršem in učiteljem v procesih soustvarjanja učenja in pomoči. Skozi prizmo socialnega dela je pomen šolske svetovalne službe v vzpostavljanju sodelovanja s starši, otroki in učitelji, ko gre za iskanje ustrezne podpore in pomoči učencem, le-ta pa pomaga pri oblikovanju uresničljivih pričakovanj in zagotavljanju potrebnih informacij, obenem pa izboljša učenčevo delo v šoli. Pogosto je ne dovolj opredeljena naloga šolske svetovalne službe tudi sodelovanje s starši, ki se skupaj z nami šele učijo biti odgovorni in spoštljivi zavezniki učencev. Predmet socialnega dela in tako socialne delavke v šolski svetovalni službi je torej reševanje kompleksnih socialnih problemov, kjer gre v temelju vedno za projekt sodelovanja.

Montessori pedagogika se je razvila iz opazovanja otrok Marie Montessori, zdravnice, pedagoginje in borke za ženske pravice. Opazovala je, kaj otroci počnejo spontano in kaj se pri tem z otroki dogaja. Bila je prepričana, da otroci sami vedo, kako se morajo učiti, da bodo spodbujali lastni razvoj. Na tej osnovi je razvila koncept šolstva t. i. *novega izobraževanja*, ki izhaja iz otroka in ne iz kurikulumu in v katerem ima učitelj stransko, opazovalno vlogo. Cilj in rezultat montessori pedagogike je preko otrokovega lastnega dela v materialno primernem okolju z minimalno pomočjo oz. z le toliko pomoči odraslega, kot jo otrok potrebuje, ter z gibanjem doseči t. i. *normalizacijo*. Ta se pojavi, ko stopi otrok v globoko koncentracijo in se začne spreminjati v odgovornega, samostojnega, sočutnega člana skupnosti, ki le-to postavlja na prvo mesto in deluje v njeno dobro.

Načela in cilji, navedeni v smernicah šolske svetovalne službe v Sloveniji, ter načela in cilji montessori pedagogike so si podobni v osnovnih namenih in ciljih, ki je delovanje v prid optimalnemu razvoju otroka z zagotavljanjem ustreznega okolja. V aktualizaciji ciljev pa se razlikujeta zaradi različnih konceptov razumevanja vzgoje in izobraževanja, razvoja otroka, definicije otroka, nalog in vloge strokovnih delavcev.

Ključne besede: socialno delo v šolski svetovalni službi, normalizacija montessori pedagogike, pomembnost okolja

Summary

Primary School Counselling and Montessori Pedagogy, Master's Thesis Abstract

The school counselling service is an autonomous professional body operating within Slovenian educational institutions. The fundamental objective of education—and by extension, of the counselling service—is to ensure the optimal development of the individual. This is pursued by fostering a safe, stimulating and inclusive educational environment. Accordingly, the counselling service is a development-oriented internal professional service that monitors, analyses, evaluates and develops the institutional environment to support the optimal development of children and adolescents. At the same time, it provides support for their holistic development, learning processes, and achievement of educational goals.

The task of social work in the school counseling service is intensive care in projects to solve social problems of children and families through a working relationship and an original project of assistance in the school, where participants receive effective assistance for successful learning and inclusion in the learning community. Therefore, the key role of the school counseling service from the perspective of social work is to support students, parents and teachers in the processes of co-creation of learning and assistance. Through the prism of social work, the importance of the school counseling service is to establish cooperation with parents, children and teachers when it comes to finding appropriate support and assistance for students, which helps to form realistic expectations and provide necessary information, while at the same time improving the student's work at school. Often, the task of the school counseling service is not sufficiently defined, namely cooperation with parents, who, together with us, are just learning to be responsible and respectful allies of students. The subject of social work, and thus of social workers in school counseling, is therefore solving complex social problems, which is fundamentally always a collaborative project.

Montessori pedagogy evolved from the observations of children conducted by Maria Montessori—a physician, educator, and advocate for women's rights. She closely observed children's spontaneous behaviour and analysed what occurred during such self-initiated activities. Montessori believed that children inherently know how to direct their learning in ways that promote their own development. On this basis, she developed the concept of what she termed a “new education,” which is child-centred rather than curriculum-centred. In this model, the teacher assumes a secondary, observational role. The aim and outcome of Montessori pedagogy is the achievement of “normalisation” through independent activity in a carefully prepared environment, with minimal adult intervention—only as much as the child requires. Normalisation occurs when the child enters a state of deep concentration and begins to transform into a responsible, independent, and compassionate member of the community—one who places the needs of the collective above their own and acts in service of the common good.

The school counselling service and Montessori pedagogy share common goals and purposes, namely the promotion of the child's optimal development through the creation of a supportive and enabling environment. However, they differ in how these goals are realised, due to differing conceptualisations of education, child development, the definition of the child, and the roles and responsibilities of professional staff.

Keywords: social work within the school counseling service, the normalization within Montessori pedagogy, the importance of the environment

Kratice

ŠSS – šolska svetovalna služba

SD – svetovalna delavka

OŠ – osnovna šola

Vsebina

1. UVOD	1
2. ZASEBNO IN JAVNO ŠOLSTVO.....	2
3. ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA (ŠSS).....	3
3.1. ZAČETKI ŠSS V SLOVENIJI	3
3.2. KAJ JE ŠSS IN KDO JE ŠOLSKI SVETOVALNI DELAVEC?	4
3.2.1. Pogoji za delo šolske svetovalne službe	5
3.3. KONCEPT ŠSS	6
3.3.1. Temeljna načela šolske svetovalne službe	7
3.3.2. Ravni delovanja in izvedbeni koraki.....	8
3.4. PODROČJA ŠSS V OSNOVNI ŠOLI.....	10
3.4.1. Varno, spodbudno in vključujoče okolje	10
3.4.2. Celostni razvoj in dobrobit/blagostanje učencev	11
3.4.3. Učenje in poučevanje.....	12
3.4.4. Vzgojno-izobraževalni prehodi.....	13
3.4.5. Razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj.....	14
3.5. VLOGA SOCIALNEGA DELA V ŠOLSKI SVETOVALNI SLUŽBI.....	15
3.5.1. Temeljni elementi delovnega odnosa	16
3.5.2. Kompetence socialnih delavk za delo v ŠSS	19
3.6. ANALIZA DELOVANJA ŠSS.....	20
3.6.1. Izzivi ŠSS.....	21
4. MONTESSORI PEDAGOGIKA	23
4.1. ŽIVLJENJE MARIE MONTESSORI IN RAZVOJ MONTESSORI PEDAGOGIKE	
23	
4.2. KRITIKA STAREGA IZOBRAŽEVANJA IN TEMELJI NOVE VZGOJE IN	
IZOBRAŽEVANJA	26
4.3. MONTESSORI PEDAGOGIKA.....	27
4.3.1. Temelji in cilj montessori metode	27
4.3.2. Vrednotenje otroka.....	34
4.3.3. Odvisna povezava med otrokom in odraslim.....	35
4.4. KRITIKE MONTESSORI PEDAGOGIKE	36

4.4.1. Družbene okoliščine.....	36
4.4.2. Pozitivizem	37
4.4.3. Teozofija	38
4.4.4. Prostožidarji in katoliški modernisti	38
4.4.5. Glavne kritike vzgojiteljev.....	39
4.4.6. Montessorijin stil pisanja.....	41
5. PROGRAM OSNOVNE ŠOLE MONTESSORI.....	42
5.1. CILJI IN NAČELA	42
5.2. TEMELJNE KOMPONENTE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA ...	44
5.3. PEDAGOŠKO-METODOLOŠKA URESNIČITEV	45
5.4. SPLOŠNO O PROGRAMU.....	48
6. RAZISKOVALNI PROBLEM IN METODOLOGIJA.....	50
6.1. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	50
6.2. NAMEN, CILJ IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	50
6.3. OPIS KVALITATIVNE METODE	51
6.4. POSTOPEK PRIDOBIVANJA PODATKOV IN OBDELAVA TER ANALIZA PODATKOV	51
6.5. REZULTATI.....	51
6.5.1. Cilji in načela.....	51
6.5.2. Definicija otroka	53
6.5.3. Področja delovanja in naloge	54
6.5.4. Izzivi in vizija	58
6.6. RAZPRAVA	59
6.6.1. Cilji in načela – pomen okolja	59
6.6.2. Koncept otroka in njegovega razvoja	62
6.6.3. Področja delovanja in naloge	64
6.6.4. Izzivi in vizija	66
6.7. POMANJKLJIVOSTI IN IZBOLJŠAVE MAGISTRSKEGA DELA	67
6.8. SKLEP	68
7. ZAKLJUČEK.....	69
8. UPORABLJENA LITERATURA	71
9. PRILOGA.....	75

Kazalo tabel

Tabela 6.1: Naloge šolske svetovalne službe na ravni oblikovanja ustreznega okolja.....	77
Tabela 6.2: Naloge šolske svetovalne službe na ravni celostnega razvoja in blagostanja učencev	78
Tabela 6.3: Naloge šolske svetovalne službe na ravni učenja in poučevanja.....	78
Tabela 6.4: Naloge šolske svetovalne službe na ravni vzgojno-izobraževalnih prehodov	80
Tabela 6.5: Naloge šolske svetovalne službe na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalnega razvoja	80

1. Uvod

Svetovalna služba je organizacijska oblika podpore vsem udeležencem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ki je v Sloveniji prisotna že več kot petdeset let (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 9). Temeljni cilj vzgoje in izobraževanja in tako tudi svetovalne službe je zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika, ki ga uresničuje z zagotavljanjem varnega, spodbudnega in vključujočega vzgojno-izobraževalnega okolja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 6). Socialno delo je pomagalo svetovalno službo sooblikovati tudi tako, da služi reševanju problemov otrok in družin v izvirnih delovnih projektih pomoči. (Čačinovič Vogrinčič, 2020, str. 164). Zato je ključna vloga šolske svetovalne službe z vidika socialnega dela podpora učencem, staršem in učiteljem v procesih soustvarjanja učenja in pomoči (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2013, str. 16). Maria Montessori, zdravnica, pedagoginja in borka za ženske pravice, je v začetku 20. stoletja na podlagi takratnega znanstvenega opazovanja otrok prišla do presenetljivih uvidov delovanja otrok (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 7), ki jih danes potrjujejo številne raziskave (Fyfe, McNeil, Son & Goldstone, 2014; Denervaud idr., 2020; Fabri & Fortuna, 2020; Phillips, 2022; Politi, 2023; Tebano Ahlquist idr., 2023; Mutmainnna, Rizqui, Halim & Astuti, 2024; Lillard, Jiang & Tong, 2025). Bila je prepričana, da otroci sami vedo, kako se morajo učiti, da bodo spodbujali lastni razvoj (prav tam), zato je na tej osnovi razvila koncept šolstva t. i. *novoga izobraževanja*, ki izhaja iz otroka in ne iz kurikulumu in v katerem ima učitelj stransko, opazovalno vlogo (Montessori, 2018, str. 50). Cilj in rezultat montessori pedagogike je preko otrokovega lastnega dela v materialno primernem okolju z minimalno pomočjo oz. z le toliko pomoči odraslega kot jo otrok potrebuje doseči t. i. *normalizacijo* (Montessori, 2018, str. 222).

Kako lahko kot socialne delavke, svetovalne delavke, učitelji, strokovnjaki na vplivnih mestih, študentje, študentke in starši soustvarimo svet, ki bo odgovarjal na potrebe naših otrok in jih spodbujal v odgovorne, ustvarjalne in sočutne odrasle, ki bodo odporni na spremembe? Z raziskovanjem svetovalnega dela in montessori pedagogike se želim približati odgovoru na zastavljeno vprašanje.

2. Zasebno in javno šolstvo

Javno izobraževanje pomeni, da izobraževalno ustanovo upravlja in nadzira javni sektor, financira pa se iz javnih virov, zasebno izobraževanje pa pomeni, da ga upravlja zasebni sektor, nadzirajo ga zasebne skupine, financira pa se iz zasebnih virov (Čelebič, 2012, str. 2). V praksi pa se kažejo različne kombinacije javnega in zasebnega šolstva z vidika upravljanja in financiranja (Čelebič, 2012, str. 1). Tako kot javne ustanove se lahko tudi zasebne financirajo iz javnih sredstev in tako kot zasebne se lahko tudi javne financirajo z zasebnimi izdatki, zato je meja med zasebnim in javnim šolstvom v praksi nejasna (prav tam).

V Sloveniji je za spremljanje javnega in zasebnega izobraževanja pomemben vidik razmerja med javnimi šolami, zasebniki s koncesijo in zasebniki brez koncesije (prav tam). Med zasebnimi šolami obstajajo razlike s področja upravljanja, kurikuluma, načina financiranja in namena izobraževalne ustanove (Čelebič, 2012, str. 3). Upravlja jih lahko cerkev, sindikati, združenja delodajalcev, gospodarske in obrtne zbornice in neprofitne ustanove (prav tam). Zasebna izobraževalna ustanova je lahko pridobitna ali nepridobitna in se lahko ustanovi za potrebe izvajanja pouka po posebnih pedagoških načelih (npr. Montessori pedagogika, Valdorfska pedagogika) (prav tam). Te pa se lahko financirajo s koncesijami, vavčerji, šolninami ali donacijami (prav tam). Zasebne šole so lahko tudi od države odvisne ali neodvisne ustanove glede na to, v kolikšni meri prejema temeljna sredstva iz javnih virov za izvajanje programov (prav tam). Temeljna sredstva so tista sredstva, ki so namenjena za osnovno izobraževalno dejavnost ustanov, ki pa ne vključujejo sredstev za raziskovalne projekte in plačil za storitve, kupljene pri zasebnih organizacijah kot tudi subvencij za pomožne dejavnosti (nastanitev, prehrana) (Čelebič, 2012, str. 4). Tiste izobraževalne ustanove, ki prejema več kot 50 % temeljnih sredstev oz. katerih učno osebje je plačano iz javnih virov, so od države odvisne ustanove, tiste, ki prejema manj kot 50 % temeljnih sredstev iz javnih virov, so od države neodvisne izobraževalne ustanove (prav tam).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) definira javne vrtce in šole, javne domove za učence in dijaške domove, javne zavode za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in javne organizacije za izobraževanje odraslih kot javno službo na področju vzgoje in izobraževanja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996). Če je tako določeno z zakonom pa na podlagi koncesije zajema tudi zasebne vrtce in šole, domove za učence in dijaške domove, zavode za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in zasebne organizacije za izobraževanje odraslih in zasebnike (prav tam). Javne

vrtnice in šole ustanavlja lokalna skupnost oziroma država, zasebne vrtnice domače in tuje fizične ali pravne osebe, zasebne šole pa domače fizične in pravne osebe (prav tam). Osnovna zakona na področju vzgoje in izobraževanja sta še Zakon o izobraževanju odraslih in Zakon o visokem šolstvu (Čelebič, 2012, str. 4).

Z vidika izobraževalne politike je smiselno spremljanje značilnosti javnega in zasebnega izobraževanja, saj so podatki koristni za načrtovanje in sprejemanje ukrepov na področju izobraževanja in za pripravo nacionalnih strateških dokumentov s področja izobraževanja ter za spremljanje njihovega uresničevanja (Čelebič, 2012, str. 2).

3. Šolska svetovalna služba (ŠSS)

Šolska svetovalna služba je organizacijska oblika podpore vsem udeležencem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 9). V Sloveniji je v šolskem sistemu prisotna že več kot petdeset let (prav tam). Praksa in evalvacija ŠSS od sprejetja dalje kažejo, da je to pomemben del vsake šole in vrtnice, saj večina ravnateljev in učiteljev sprejema svetovalno službo kot integralni del vsake šole (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 18).

3.1. ZAČETKI ŠSS V SLOVENIJI

V šestdesetih letih prejšnjega stoletja so bili postavljeni teoretski temelji koncepta šolskega svetovanja. Do sredine devetdesetih let so bili nosilci šolskega svetovalnega dela v osnovni šoli psiholog, pedagog in socialni delavec, kasneje so se jim pridružili tudi drugi profili npr. inkluzivni pedagog (Gregorčič Mrvar idr., 2020, 15-16). Delo šolskega psihologa je bilo usmerjeno predvsem v diagnostiko, prognostiko in terapijo, pedagog in socialni delavec pa sta bila usmerjena k preventivnim vzgojno-izobraževalnim ukrepom (prav tam). Uvajanje šolske svetovalne službe v slovenski šolski sistem je Franc Pediček imenoval kot prodor antropološko zasnovane pedagoške misli, svetovanje pa kot pomoč pri personaliziranju in celostnemu razvoju učencev (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 15). Po Jurmanovem prevzemu akcije šolskih novincev, takrat temeljnih projektov ŠSS, so humanistične cilje začeli prevzemati cilji, ki izhajajo iz načel socialne pravičnosti, šolska politika pa se je ukvarjala z organizacijskimi oblikami, ki bi zagotavljale ustrezno okolje za socializacijo učencev (prav tam). Nadaljnji dokumenti in zakoni, povezani s svetovalno službo, se gradijo v enakem duhu, ko se oprejo na Rawlsovo teorijo pravičnosti, varovanje človekovih pravic in na politične vrednote, zapisane v ustavi, ter na kriterije kakovostnega izobraževanja, kot jih določajo mednarodne študije o učnih dosežkih (prav tam). Specifične pristope šolskih svetovalnih delavcev in koncepta svetovalnega

dela sta pomembno oblikovali Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2005) s konceptom vzpostavljanja delovnega odnosa in osebnega stika, kjer v ospredje stopi vzpostavljanje delovnega odnosa in oblikovanje izvirnega delovnega projekta pomoči ter vzpostavljanje in razvijanje osebnega stika v delovnem odnosu (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 6). Znotraj delovnega odnosa je učenec dojet kot sogovornik, soudeleženec v rešitvi (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 8), ekspert iz izkušenj, torej nekdo, ki ima glas, moč in odgovornost soustvarjati rešitve skupaj s svetovalnim delavcem, ki odstopi od svoje moči posredovanja rešitve (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 12).

3.2. KAJ JE ŠSS IN KDO JE ŠOLSKI SVETOVALNI DELAVEC?

Svetovalna služba je avtonomna strokovna služba, ki deluje v slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 4). Temeljni cilj vzgoje in izobraževanja in tako tudi svetovalne službe je zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika, ki ga uresničuje z zagotavljanjem varnega, spodbudnega in vključujočega vzgojno-izobraževalnega okolja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 6). Svetovalna služba je zato razvojno naravnana interna strokovna služba, ki spremlja, analizira, evalvira in razvija ustrezno okolje vzgojno-izobraževalnega zavoda za optimalni razvoj otrok in mladostnikov, hkrati pa tudi spremlja in zagotavlja podporo njihovem celostnemu razvoju in učenju ter doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 5).

"Temeljna naloga svetovalne službe je, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja in na strokovno avtonomen način vključuje v kompleksno ukvarjanje s pedagoškimi, psihološkimi in socialnimi vprašanji" otrok in mladostnikov, ki imajo specifične potrebe v razvoju ali v svojem socialnem okolju (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 6). Človeka dojema kot edinstveno bitje, ki ga je potrebno razumeti in obravnavati celostno, t. j. fizično, psihično in socialno (prav tam). Svetovalna služba na podlagi svojih nalog in odgovornosti udejanja tri vrste dejavnosti, med katerimi ohranja ustrezno ravnovesje (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 7):

- razvojne dejavnosti, s katerimi sodeluje pri spremljanju in ugotavljanju obstoječega stanja, načrtovanju sprememb in izboljšav in vodenju in/ali koordiniranju razvojnih in inovativnih projektov;
- preverjene in dokazane kot učinkovite preventivne dejavnosti, s katerimi preprečuje pojavljanje neželenih izidov pri posameznikih in skupinah, zmanjšuje ali odstranjuje

dejavnike tveganja na način, da vzpostavlja varno, spodbudno in vključujoče vzgojno-izobraževalno okolje;

- dejavnosti pomoči v okviru različnih aktivnosti (npr. vzgojno spremljanje) in kot neposredno psihosocialno pomoč posamezniku ali skupini.

Svetovalni delavec je usmerjen v celostno, razvojno-analitično, vzgojno-preventivno in svetovalno delovanje, pozna in reflektira svojo vlogo v timu, v vzgojno-izobraževalnem zavodu in v vzgojno-izobraževalnem sistemu (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 5). Vloga svetovalnega delavca je, da se vključuje v izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela in razvoja zavoda kot celote, s tem pa postane pomemben soustvarjalec standardov profesionalnega in etičnega delovanja (prav tam). Tako je skupaj z drugimi sodelavci odgovoren za dobrobit otrok in mladostnikov. Dobrobit pa se smatra kot zadovoljstvo z življenjem, skrb za telesno in duševno zdravje in dobre odnose ter kot sprejetje trajnostnega življenjskega sloga (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 6). V sodelovalnih in svetovalnih odnosih je svetovalni delavec zagovornik odprte komunikacije vseh udeležениh v procesu (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 5). Pri tem spoštuje in skuša razumeti življenjski svet sogovornikov z različnimi nazori in mnenji, v enako držo pa vabi in spodbuja tudi druge udeležence (prav tam).

3.2.1. Pogoji za delo šolske svetovalne službe

Svetovalno delo lahko opravlja posameznik, ki si je tekom študija pridobil strokovne kompetence glede na njegov profil ter kompetence, ki so skupne vsem svetovalnim delavcem ne glede na vrsto strokovnega profila: raziskovalno-razvojne, odnosno-komunikacijske, koordinacijsko-organizacijske, osebnostne in reflektivne kompetence (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 12). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja določa, da morajo imeti posamezniki za delovno mesto svetovalnega delavca pridobljeno ustrezno sedmo stopnjo izobrazbe in pedagoško-andragoško izobrazbo ter opravljen strokovni izpit za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996). Za delo svetovalnega delavca je pomembno razvijanje edinstvenega pristopa k svetovalnemu delu preko stalnega profesionalnega razvoja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 12). Ta se začne ob prihodu na delovno mesto, ko se svetovalnemu delavcu začetniku zagotovi podporo pri vzpostavljanju strokovne vloge znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda, in nadaljuje znotraj interdisciplinarnega timskega delovanja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 13). Sistemsko urejena možnost

profionalnega razvoja se nato realizira na udeležbah v edukativnih modelih supervizije in intervizije, dodatnih izobraževanjih in usposabljanjih (prav tam).

Svetovalni delavec mora imeti na delovnem mestu zagotovljeno lastno pisarno, razpoložljiv prostor za delo v manjših skupinah, sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo ter ustrezno strokovno literaturo, didaktične socialne igre, priročnike in druge pripomočke (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 13).

Delodajalec mora svetovalnemu delavcu zagotavljati dovolj časa za pripravo na svetovalno delo, čas za izvajanje strokovnih nalog z otroki in mladostniki v oddelkih (vsaj enkrat tedensko) in čas, namenjen udeležencem in za druga strokovna dela (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 13). Pri tem programske smernice za svetovalno delo v vzgoji in izobraževanju izpostavljajo, da je za strokovni del nalog odgovoren svetovalni delavec, za administrativno-tehnični pa druga oseba (prav tam).

3.3. KONCEPT ŠSS

Resman trdi, da mora filozofija svetovanja otrokom in učencem, če hoče biti njim v pomoč, svoje delo naslanjati na antropološka, filozofska, psihološka, pedagoška, socialna in sociološka spoznanja. Doktrina in filozofija svetovalnega dela se morata naslanjati na antropološko utemeljevanje človeka, njegovega bistva in smisla življenja, osebnega in družbenega razvoja ter njegovih odnosov do sebe in okolja. Svetovalna filozofija se oblikuje na podlagi razumevanja in postavljanja položaja učenca v šoli, učenčevega odnosa do šole in vloge šole v učenčevem razvoju. Na teh odgovorih temelji delo, usmerjeno v prilagajanje učencev šolskemu okolju in prilagajanje šolskega okolja učencem. Filozofija svetovalnega dela pa se bo tudi odražala na odnosih med svetovalnimi delavci in vsemi sodelujočimi. Takšno filozofijo poskušajo šolski svetovalni delavci v šolah in vrtcih vsak dan uresničevati v konkretnih okoliščinah. (Resman, Bečaj, Bezić, Čaćinovič-Vogrinčič in Musek, 1999, str. 64).

Strokovni okvir svetovalne službe predstavljajo Programske smernice, ki so prvič izšle leta 1999, na novo pa so jih strokovnjaki različnih profilov priredili leta 2024 (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 4). Programske smernice so splošni konceptualni dokument za delo vseh svetovalnih delavcev z različnimi strokovnimi ozadji in za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo svetovalnega dela, ki je usmerjeno v razvoj otrok, mladostnikov in ustanove kot celote (prav tam). Obenem pa so tudi izhodišče za usklajeno načrtovanje nalog v primeru ustvarjenega interdisciplinarnega tima znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda (prav tam). Z njihovo pomočjo svetovalni delavec v skladu s potrebami otrok in mladostnikov in v skladu z

vizijo in cilji vzgojno-izobraževalnega zavoda avtonomno načrtuje in opredeljuje naloge znotraj področij dejavnosti (prav tam). Programske smernice so tudi v pomoč vsem drugim strokovnjakom in staršem za razumevanje vloge svetovalne službe (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 5).

3.3.1. Temeljna načela šolske svetovalne službe

Svetovalnega delavca pri delu usmerja etični kodeks lastne stroke in Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju iz leta 1998. Temeljna načela, ki obvezujejo vse svetovalne delavce, ne glede na strokovni profil v vseh različnih vzgojno-izobraževalnih zavodih, so (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 7):

- načelo strokovnosti,
- načelo strokovne avtonomnosti in odgovornosti,
- načelo sodelovanja, interdisciplinarnosti in timskega dela ter
- načelo aktualnosti in razvojne usmerjenosti.

Strokovno delovanje svetovalnega delavca pomeni, da udejanja znanstvena in strokovna spoznanja in kompetence, da uresničuje etične kodekse in da vzpostavlja, vzdržuje in krepi sodelovalni in svetovalni odnos (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 8). Ta temelji na prostovoljnem sodelovanju udeležencev (razen v primeru ogroženosti otroka, mladostnika ali druge osebe), začetnem dogovoru o sodelovanju in svetovalnem procesu, ustvarjanju in ohranjanju zaupanja, zaupnosti vsebine sodelovalnega ali svetovalnega odnosa (razen v primeru ogroženosti otroka in mladostnika), aktivni udeležbi soudeležencev, kjer je otrok oz. mladostnik priznan kot enakovreden sogovornik, in celostnem pristopu (prav tam).

Avtonomija svetovalnega delavca mora biti skladna z znanstvenimi in strokovnimi spoznanji, ki jih prilagojeno izraža sogovorniku za največjo dobrobit/blagostanje otroka oz. mladostnika. Dolžan je vedno posredovati mnenja, ki temeljijo na strokovnih spoznanjih in ugotovitvah. S temi spoznanji in na osnovi etičnih načel dela ima pravico in dolžnost odkloniti vse naloge in zadolžitve, ki so v nasprotju z dobrobitjo otrok in mladostnikov oz. ki so v nasprotju s posameznikovim dostojanstvom, varnostjo, srečo in dolgoročno koristjo. Samostojno odloča in prevzema odgovornost pri strokovnih vprašanjih in načinih svojega dela. Pri tem ima pravico in dolžnost stalnega strokovnega izpopolnjevanja in dostopa do sodobne literature ter do programov profesionalne podpore z namenom reflektiranja lastne prakse. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 9).

Svetovalna služba ima stalno odprto profesionalno **držo sodelovanja** z vsemi udeleženci. Delo je najbolj učinkovito, kadar gre za interdisciplinarni tim in je sodelovanje med udeleženci usklajeno, udeleženci pa si izkazujejo vzajemno podporo in zaupanje. Pomembno je smiselno razporejeno delo glede na kompetence posameznikov in strokovna avtonomija posameznika ter vzpostavljanje in ohranjanje strokovnih mej. Multidisciplinaren pristop prinaša več inovativnosti in strokovnosti pri soustvarjanju novih rešitev. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 9).

Načelo aktualnosti se nanaša na aktualne posebnosti in potrebe vseh udeležencev in upoštevanje le-teh v izvornem načrtu dela, ki je smiselno umeščen v letni delovni načrt vzgojno-izobraževalnega zavoda. Razvojna usmerjenost pa pomeni sprotno spremljanje svojega dela in njegovo evalviranje ob koncu leta. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 10).

3.3.2. Ravni delovanja in izvedbeni koraki

Delo svetovalne službe je v zasnovi interdisciplinarne narave, zato je pomembno sodelovanje svetovalnih delavcev z različnimi strokovnimi profili v timu znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove. To sodelovanje temelji na vzajemni podpori ter vzpostavljanju in ohranjanju strokovnih različnosti in posebnosti. Delo strokovnih delavcev je usmerjeno v temeljno skrb za optimalni razvoj učencev, zato je dinamika sodelovanja z učenci in oddelčnimi skupinami izhodišče za celotno delo šolske svetovalne službe. (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 26).

Svetovalni delavec deluje na treh ravneh (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 25):

1. **Zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela v celoti** – strokovne naloge šole kot celota, ukvarjanje z vidiki načrtovanja, izvajanja in evalviranja različnih konceptov dela in strokovno delo v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo in drugimi državnimi organi, ko gre za pripravo šolsko-sistemskih ukrepov na ravni države. Delo na tej ravni se navezuje na vodenje vzgojno-izobraževalne ustanove in tesno sodelovanje z ravnateljem.
2. **Neposredno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu** – kakovostno sodelovanje z učitelji za zagotavljanje kvalitetnega pouka in blagodejne klime v razredu.
3. **Podpora učencem** – sodelovanje in (po)svetovanje med različnimi akterji v primeru težav in stisk učencev (karierna orientacija, spodbujanje razvoja nadarjenosti, delo z učenci, ki potrebujejo pomoč). SD je pomemben sogovornik učencem, učiteljem/vzgojiteljem, staršem oz. družinam in zunanjim strokovnjakom.

Poslužuje se naslednjih korakov za kakovostno opravljeno delo in kontinuiran razvoj svetovalne službe in vzgojno-izobraževalnega zavoda (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 10-11):

- analiza in ocena stanja (sistematično preučevanje potreb zavoda in posameznikov, področij dela, nalog svetovalne službe in drugih vidikov vzgojno-izobraževalnega zavoda),
- opredelitev skupnih ciljev in aktivnosti (oblikovanje dogovora o delovnem procesu in načrtu dela, določitev prioriternih nalog),
- sprotno spremljanje procesa in uresničevanje nalog v sodelovanju z drugimi,
- evalvacija dela in doseganje ciljev (celostna analiza in interpretacija rezultatov, ki so podlaga za nadaljnje delo).

Programske smernice navajajo koncept šolskega svetovalnega dela. Osnovna področja dela in temeljne naloge so napisane na način, da omogočajo fleksibilno razporejanje nalog in avtonomen izbor prioriternih nalog glede na potrebe in delovni načrt vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki mora biti usklajen z zakonodajo in nalogami v ključnih strateških in delovnih dokumentih šole. Področja delovanja svetovalne službe torej zajemajo varno, spodbudno in vključujoče okolje, celostni razvoj in dobrobit/blagostanje otrok, učencev, dijakov, igro in učenje otrok oz. učenje in poučevanje, uvajanje novincev in vzgojno-izobraževalne prehode, razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 14).

Delo šolskega svetovalnega delavca naj bi pogosteje vključevalo posvetovanje in koordinacijo kot temeljni obliki svetovalnega dela. **Posvetovanje** pomeni sodelovanje s tretjo stranko (starši, učitelji, vodstvo šole, itd.), ki jim je v ospredju skrb otrok ali učencev, imajo nanj vpliv in jim je tudi v ospredju njegovo delo in razvoj. Vključuje svetovalca, svetovanca in posvetovanca, v ospredju pa je medsebojna podpora in pomoč pri nastali problematiki. **Koordinacija** pa je proces, kjer svetovalec prevzame pobudo upravljanja in vodenja posameznih aktivnosti oz. programov, ki so vezani na rast, razvoj, življenje in delo posameznikov ali skupin. V vlogi koordinatorja je SD iniciator sprememb socialnega okolja, da bi bilo le-to bolj naklonjeno otroku. Zahteva tudi sodelovanje v timih, projektih in drugih dejavnostih, ki zadevajo izobraževanje učiteljev in staršev kot tudi sodelovanje v projektih med šolo in/ali starši in zunanjimi institucijami. Pri tem je bistvena tudi evalvacija procesa in soudeležba učencev. S posvetovanjem in koordinacijo ustvari svetovalni delavec prostor zblíževanja, povezovanja,

medsebojne pomoči in podpore med vsemi udeleženi akterji. (Gregorčič Mrvar in drugi, 2020, str. 31-32).

3.4. PODROČJA ŠSS V OSNOVNI ŠOLI

Otroci se v času osnovne šole soočajo s spremembami njihovega celotnega delovanja na telesnem, spoznavnem in socialno-čustvenem področju. Otroci nadaljujejo z razvojem fine in grobe motorike in lastnega interesa, učijo se obvladovati čustva, razvijajo samonadzor in moralna načela. Na novo se začnejo soočati s šolsko uspešnostjo. Svetovalni delavci v osnovni šoli pomagajo pri celostni podpori otrokom in ustvarjanju okolja, primerne za spodbujanje učenja, osebnostnega razvoja in dobrega počutja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 24).

3.4.1. Varno, spodbudno in vključujoče okolje

Za dobro počutje učencev v osnovni šoli je osnovnega pomena varno in sprejemajoče okolje (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 24). Takšno okolje je vzpostavljeno z demokratičnimi vrednotami, ki vzpostavljajo pogoje za kakovostno bivanje in aktivno samostojno učenje ter učenje v skupini (prav tam). Primarno je potrebno učencem zagotoviti fizično in psihično varnost (prav tam). Za svetovalnega delavca sta v tem kontekstu pomembni predvsem dve nalogi (prav tam):

- zagotavljanje spodbudnega učnega okolja in
- zaščita učencev pred neobravnavanim nasiljem.

Spodbudno učno okolje najbolje zagotovi na način, da pri ustvarjanju okolja upošteva celovitost - vse posebnosti in značilnosti v razvoju in v socialnem okolju posameznega učenca. S preventivnimi in kurativnimi dejavnostmi za učence in svetovalnimi dejavnostmi za starše pa svetovalni delavec preprečuje potencialna aktualna tveganja in deluje na področjih, ki že ogrožajo učenca. Podpore in odgovornost mu nudi zakonodaja in protokoli za strokovno delovanje (npr. Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode ali Protokol ob zaznavi medvrstniškega nasilja). (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 25).

Na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda svetovalni delavec sooblikuje vzgojni načrt in pravila šolskega reda in protokole, sooblikuje sistem spremljanja in evalvacijo vzgojnega delovanja, koordinira in sodeluje z zunanjimi institucijami pri podpori vzgojnega delovanja (npr. prostovoljstvo, tutorstvo), sooblikuje programe in načrtovanje dela podpornega šolskega

osebja (npr. spremljevalci), uvaja in sooblikuje sodelovalno, timsko kulturo in učečo se skupnost (npr. razvoj pripadnosti šoli, oddelku, okolju), sodeluje pri načrtovanju in izvajanju izobraževanj za varno, spodbudno in vključujoče okolje za strokovne delavce in starše ter sodeluje s strokovnimi delavci pri vzgojnih ravnanjih, zagotavljanju osnovne varnosti in spodbudnega okolja zunaj pouka (med odmori, v jedilnici, ipd.). (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 25).

Na ravni oddelka/skupine svetovalni delavec sooblikuje vzgojne dejavnosti in pravila šolskega reda, sooblikuje oddelčna/razredna pravila, sodeluje s strokovnimi delavci pri soočanju z organizacijo in vodenjem razreda ter pri reševanju konfliktov, oblikovanju primerne vzdušja v oddelku, sodeluje pri reševanju vzgojnih/disciplinskih težav razreda v sodelovanju s strokovnimi delavci in starši in sodeluje z drugimi strokovnimi delavci v osnovni šoli in izven nje pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji preventivnih in kurativnih dejavnosti. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 25).

Svetovalni delavec učencem in staršem z veliko tveganji in izzivi, vzgojnimi težavami in težavami pri vključevanju v skupine in strokovnim delavcem nudi pomoč in svetovanje, prav tako pa tudi vsem vpletenim v konfliktne situacije, medvrstniško nasilje ali nasilje v družini (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 25).

3.4.2. Celostni razvoj in dobrobit/blagostanje učencev

Temeljni cilj svetovalne službe je skrb za optimalni razvoj vseh učencev. Pri tem je ključnega pomena zavedanje in upoštevanje individualnih razlik med njimi. Svetovalni delavec se poslužuje različnih znanstvenih pristopov in strategij dela, da bi lahko učence srečal tam, kjer so, in jim pomagal dosežati svoje potencialne. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 26).

To nalogo na ravni osnovne šole uresničuje preko sodelovanja pri evalvaciji stanja, načrtovanja dejavnosti za spodbujanje posameznih področij razvoja učenca, sodelovanja pri načrtovanju in izvajanju izobraževanj in usposabljanj strokovnih delavcev in staršev za spremljanje in podporo celostnemu razvoju učencev, načrtovanja in izvajanja kakovosti in strokovno preverjenih preventivnih programov v podporo celostnemu razvoju učencev, prepoznavanju specifičnih značilnosti v določenem časovnem obdobju ter preko ozaveščanja strokovnih delavcev in staršev ob aktualnih izzivih s področja razvoja učencev in učenja. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 26).

Na ravni skupine/oddelka udejanja svetovalni delavec svojo odgovornost skrbi za optimalni razvoj učencev tako, da sodeluje s strokovnimi delavci pri prepoznavanju, načrtovanju in izvajanju učinkovitih pristopov za spodbujanje celostnega razvoja učencev, izvaja preventivne dejavnosti za spodbujanje celostnega razvoja, zdravega življenjskega sloga, osebne rasti in duševnega zdravja, sodeluje pri načrtovanju in izvajanju roditeljskih sestankov in drugih oblik sodelovanja s starši v podporo celostnemu razvoju učencev in tako da intervenira v razredih, ko pride do izrednih dogodkov (npr. smrt učenca). (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 26).

Neposredno skrb za optimalen razvoj učenca svetovalni delavec izraža z nudenjem pomoči in svetovanjem učencem z razvojnimi težavami in učencem, ki se soočajo z življenjskimi izzivi iz socialnega okolja, njihovim staršem in strokovnim delavcem ter s sodelovanjem pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji dodatnih oblik dela in oblikovanju individualnih programov. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 27).

3.4.3. Učenje in poučevanje

Šolski uspeh in neuspeh pomembno vplivata na delovanje učenca, njegovo družino, šolo in posredno na družbo, zato ga v programskih smernicah jemljejo kot pomemben varovalni ali rizični dejavnik v razvoju. Naloga svetovalnega delavca je, da sodeluje pri odkrivanju vzrokov šolskega neuspeha in se vključuje v vzpostavljanje ustreznih pogojev in oblik pomoči za spodbujanje šolske uspešnosti vseh učencev. Podpira aktivno vlogo učenca v procesu učenja in se zavzema za njegovo sodelovanje v procesu načrtovanja, izvedbe, evalvacije in refleksije. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 27).

V ta namen sodeluje pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojno-izobraževalnega procesa na področju učenja in poučevanja, sodeluje pri zagotavljanju ustreznih pogojev za vključitev vseh učencev, sodeluje pri uvajanju didaktičnih inovacij v pouk, pri diferenciaciji in individualizaciji pouka in uveljavljanju sodobnih konceptov poučevanja, sodeluje pri načrtovanju in izvajanju izobraževanj strokovnih delavcev za učinkovitejše učenje in poučevanje, načrtuje, koordinira in evalvira metode in pristope za odkrivanje učnih težav in pravočasno prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami ter sodeluje pri načrtovanju in izvajanju izobraževanj za starše na temo učenja (npr. učna motivacija). (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 27).

Na ravni skupine ali oddelka svetovalni delavec sodeluje v razvojnih projektih in podpira strokovnim delavcem pri izboljšanju kakovosti poučevanja, sodeluje s strokovnimi delavci pri

pouku in pri izvajanju preventivnih programov na področju učenja, sodeluje s strokovnimi delavci pri prepoznavanju učnih težav učencev, načrtovanju in izvajanju prilagoditev metod in oblik dela pri pouku ter sodeluje pri oblikovanju skupin (npr. diferenciacije). (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 28).

Neposredno nudi pomoč in svetovanje učencem z veliko tveganji in izzivi pri razvijanju strategij učenja, nudi pomoč in svetovanje staršem učencev pri razvijanju oblik učne pomoči, spremlja in izvaja pomoč učencem z učnimi težavami ter sodeluje s strokovnimi delavci pri pripravi, izvedbi in evalvaciji ustreznih oblik dela in pri oblikovanju individualiziranih programov. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 28).

3.4.4. Vzgojno-izobraževalni prehodi

"Svetovalni delavec sodeluje, načrtuje in sooblikuje z vodstvom vzgojno-izobraževalnega zavoda, strokovnimi delavci in starši pogoje za uspešen vertikalni/horizontalni vzgojno-izobraževalni prehod, tako da upošteva razvojne značilnosti, interese in posebnosti posameznega učenca." (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 28).

Svetovalni delavec sodeluje in koordinira izvedbe vpisa in sprejema otrok v šolo (npr. roditeljski sestanek za starše bodočih prvošolcev), sodeluje pri načrtovanju in izvajanju uspešnih prehodov učencev na horizontalni in vertikalni ravni, skupaj s strokovnimi delavci in starši sooblikuje načrt za izvajanje karierne orientacije, koordinira in izvaja vpisni postopek za nadaljevanje izobraževanja in sodeluje pri oblikovanju skupin oddelkov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 29).

Na ravni razreda sodeluje pri izvajanju karierne orientacije pri pouku, načrtuje in izvaja skupinske oblike osnovnega kariernega svetovanja, sodeluje in svetuje pri učinkovitem prehajanju učencev v novo šolsko okolje in sodeluje in izvaja roditeljske sestanke v procesu karierne orientacije (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 29).

Svetovalni delavec je učencu in staršem v pomoč in jim lahko svetuje ob vertikalnih in horizontalnih prehodih, posebno pozornost namenja učencem z veliko tveganji in izzivi pri prehodu v nadaljnje izobraževanje ali na trg dela (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 29).

3.4.5. Razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj

Svetovalni delavec ima široko poznavanje podsistemov osnovne šole, zato se aktivno vključuje v sooblikovanje vizije in strateških ciljev šole in njenih strateških in delovnih dokumentov. Cilj je dvigovati kakovost osnovne šole in krepiti profesionalni razvoj zaposlenih. Prispeva k raziskovanju, razvijanju in kritičnemu vrednotenju strok svetovalnega dela, s čimer opravlja svojo razvojno-preventivno dejavnost v najširšem smislu. (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 30).

Na ravni osnovne šole skrbi za njen razvoj preko oblikovanja vizije in ključnih strateških in delovnih dokumentov (npr. letni delovni načrt), oblikovanja sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in samoevalvacije, sodeluje pri razvojnih projektih in inovacijah, nadstandardnih programih, sodeluje na sejah učiteljskega zbora in oddelčnega učiteljskega zbora in strokovnih aktivih učiteljev, pomaga pri izboru zunanjih izvajalcev in prenaša dobre prakse, sodeluje pri izvajanju in evalvaciji kratkoročnega in dolgoročnega načrta izobraževanj za strokovne delavce, povezuje se s svetovalnimi delavci izven šole (npr. aktivni, stanovska združenja), povezuje in sodeluje s starši in zunanjimi strokovnimi institucijami, sodeluje pri načrtovanju izobraževanj za starše, sodeluje pri sistemskih vprašanjih in sodeluje z zunanjimi strokovnjaki in institucijami pri izvajanju razvojnih projektov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 30).

Na ravni skupine in oddelka koordinira in izvaja projekte, sodeluje s starši, nudi podporo ožjemu timu pri izvajanju razvojnih projektov, je mentor študentom in pripravnikom ter sodeluje v tematskih in problemskih razpravah s strokovnimi delavci (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 31).

Svetovalni delavec skrbi za lasten profesionalni razvoj tako, da izbira prioritete naloge glede na potrebe in glede na lastno strokovno usposobljenost, oblikuje in evalvira letni delovni načrt, skrbi za samorefleksijo, se strokovno izpopolnjuje in pridobiva nova empirično podprta znanja ter se vključuje v edukativno supervizijo in intervizijo ter v druge oblike profesionalne podpore (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 31).

Izsledki raziskav so pokazali, da brez timskega dela šolske svetovalne delavke ne bi mogle izvesti določenih dejavnosti in projektov v šoli in tako soustvarjati zelenih izidov skupaj s starši in učenci (Kodele, 2025, str. 390). Timsko delo je tako prepoznano kot učinkovit in pomemben način sodelovanja, ki kakovostnejše odgovarja na potrebe in želje njegovih ustvarjalcev, saj lahko vključi tudi zunanje strokovnjake z namenom celovitejše obravnave problema in iskanja

rešitev (Kodele, 2025, str. 389, 392). Cilj šolske svetovalne službe s perspektive socialnega dela je ustvariti tim, v katerem se proces soustvarja skupaj z vsemi udeleženi v problemu in rešitvi (vključno z učenci) znotraj delovnega odnosa (Kodele, 2025, str. 393). V socialnem delu tako govorimo o delovnem odnosu in soustvarjanju izvirnega delovnega projekta pomoči (prav tam).

3.5. VLOGA SOCIALNEGA DELA V ŠOLSKI SVETOVALNI SLUŽBI

"Naloga socialnega dela v šolski svetovalni službi je intenzivna skrb v projektih reševanja socialnih problemov otrok in družin tako, da v delovnem odnosu in izvernih projektih pomoči v šoli dobijo učinkovito pomoč za uspešno učenje in vključenost v učečo se skupnost."

(Čačinovič Vogrinčič, 2020, str. 164).

Zato je ključna vloga šolske svetovalne službe z vidika socialnega dela podpora učencem, staršem in učiteljem v procesih soustvarjanja učenja in pomoči (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2013, str. 16). Šolo gradijo različni podsistemi: učenci, učitelji, starši, svetovalni delavci in vodstvo (Grebenc, Kvaternik, Kodele in Rihter, 2010, str. 12). Za dobro sodelovanje med njimi in ustvarjanje kvalitetne šole pa sta ključni sodelovanje in dialog (Grebenc, Kvaternik, Kodele in Rihter, 2010, str. 13). Skozi prizmo socialnega dela je pomen šolske svetovalne službe v vzpostavljanju sodelovanja s starši, otroki in učitelji, ko gre za iskanje ustrezne podpore in pomoči učencem, le-ta pa pomaga pri oblikovanju uresničljivih pričakovanj in zagotavljanju potrebnih informacij, obenem pa izboljša učenčevo delo v šoli (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2013, str. 20). Pogosto je ne dovolj opredeljena naloga šolske svetovalne službe tudi sodelovanje s starši, ki se skupaj z nami učijo biti odgovorni in spoštljivi zavezniki učencev (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2013, str. 24). Predmet socialnega dela in tako socialne delavke v šolski svetovalni službi je torej reševanje kompleksnih socialnih problemov, kjer gre v temelju vedno za projekt sodelovanja (Čačinovič Vogrinčič, 2002, str. 91).

Socialno delo je prisotno v šolski svetovalni službi že od leta 1968, ko so bili postavljeni prvi teoretski temelji šolskega svetovanja in ko so se šolske svetovalne službe tudi formalno uredile (Kodele, 2025, str. 393). Profili svetovalnih delavcev so bili od sredine devetdesetih let 20. stoletja psiholog, pedagog in socialni delavec (prav tam). Sprva so socialni delavci predstavljali kar tri četrtine zaposlenih, z zakonsko ureditvijo vzgoje in izobraževanja pa so se prvotnim profilom pridružili še drugi (npr. inkluzivni pedagog), socialni delavci pa so postali vse manj zastopani (Kodele, 2025, str. 393-394).

Danes šole potrebujejo socialne delavce in delavke, ker potrebujejo njihove posebne kompetence soustvarjalnega sodelovanja, ki zmorejo povezati prispevke posameznika v učinkovit proces pomoči v razredu in šoli (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2013, str. 24). Strokovnjaki socialnega dela si tekom izobraževanja pridobijo kompetence za ravnanje v delovnem odnosu in soustvarjanje v izvirnem delovnem projektu pomoči, ki zajame vse udeležene, kar pomeni da soustvarjanje procesov učenja seže od učenca, staršev in učitelja, in skupaj z njimi v skupnost, šolski prostor in vse druge vire, ki so v skupnosti na voljo (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2013, str. 23).

3.5.1. Temeljni elementi delovnega odnosa

Temeljni elementi delovnega odnosa, ki ga socialna delavka v šolski svetovalni službi skupaj z učenci, starši, učitelji in vsemi vpletenimi v rešitvi sooblikuje, so dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev, osebno vodenje, perspektiva moči, etika udeležnosti, znanje za ravnanje in ravnanje s sedanostjo ali koncept so-navzočnosti (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 9). Socialna delavka v delovnem odnosu poveže vse udeležene (učenca, starše in učitelje) v izvorni delovni projekt pomoči učencu (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2013, str. 23).

Delovni odnos olajša sodelovanje (Čačinovič Vogrinčič, 2002, str. 91), sodelavce v delovnem odnosu definira kot soustvarjalce v skupnem projektu, kjer skupaj soustvarijo delež v rešitvi, obenem pa omogoči, da se ustvarjanje rešitev zastavi kot izvorni delovni projekt pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 19). Govorimo o projektih, ker se odvijajo v sedanosti in so usmerjeni v rešitev, k dobrim izidom (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 16). Vanj zapišemo tako konkretne naloge kot ugotovljene razlike, minimalne spremembe na poti do rešitve (prav tam). Projekti so delovni, ker je potrebno za spremembe in rešitve delati, sodelovati, se dogovarjati in prevzemati odgovornost za delež v rešitvi (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 15). So izvorni, ker je potrebno za vsakega udeleženega posebej zastaviti projekt in se odzvati na njegove posebnosti na način, ki ustvari nove možnosti za rešitve (prav tam). Izvirni delovni projekti pa ostanejo suhoparni, odvečna birokracija, če jih pri tem ne spremlja nujno potreben delovni odnos. V njem je v središču pogovor, ki vključuje pogajanje in raziskovanje posebnosti sveta ljudi s perspektive moči, etike udeležnosti in dodajanjem moči. Ta pogovor omogoča, da skupaj z učencem odkrivamo in razširjamo njegove vire in orodja v njem in okoli njega (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 11-13). Z včlenjenostjo odgovarjamo na osnovno človekovo potrebo po pripadnosti, z okrevanjem in zdravljenjem pa podpiramo soudeležence v delovnem odnosu s prepričanjem, da so težke rane zmožne celjenja, saj je le-to vgrajeno v

notranji sistem podpore ljudi (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 13-14). Drža socialnega delavca v šolski svetovalni službi po konceptih socialnega dela za uresničevanje vzpostavljanja delovnega odnosa in osebnega stika od njega zahteva, da se odpove temu, da ne verjame sodelujočim ter da je neprestano usmerjen v sedanjost, ker se le v njej lahko dogajajo spremembe (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 14). Pomembno je tudi, da zna socialni delavec znotraj delovnega odnosa podeliti s sogovorniki koncepte socialnega dela, ki definirajo njihovo sodelovanje, na socialnodeloven način ravnanja z znanjem (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 15). Z znanjem socialnodelavskih konceptov delovanja tako ponudimo sogovornikom dialog in sodelovanje ter uho, s katerim pridobi udeleženec moč za okrevanje in soustvarja zgodbo, s katero okreva in na novo konstituira sebe (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 13-14).

Zato je prva naloga socialne delavke v šolski svetovalni službi, da vzpostavi delovni odnos, v katerem so učenci strokovnjaki za svoje življenje, šolska svetovalna delavka pa njihova spoštljiva in odgovorna zaveznica (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 19). Projekti pomoči se začnejo z jasnim dogovorom o sodelovanju, ki vsebujejo privolitev v sodelovanje tu in zdaj in dogovor o delovnem odnosu (o tem, kako bomo delali), pri tem pa je pomembno raziskovanje in prevzem odgovornosti vsakega udeleženega ter iskanje svojega deleža v rešitvi (prav tam). V ta proces stopi vsak udeleženec s svojo definicijo problema, ki se oblikuje v definicijo mogočega in uresničljivega (prav tam). Socialni delavec povabi učenca, starše in učitelja, da skupaj raziskujejo, in jih pozorno posluša, da bi lahko skupaj raziskovali želene izide in oblikovali prvi možen korak na poti zelene spremembe (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 22). Pri tem se osebno odziva, podeli svoje izkušnje in ravna empatično tako do učenca in staršev kot učitelja (prav tam). Proces osebnega vodenja ustvari varovalne dejavnike, ko socialni delavec ustvarja izkušnjo, da skrbi zanje, jih podpira, jim zagotavlja živo udeležnost, da verjame in pričakuje spremembe v dobrem in vztrajno dela na soraziskanih zelenih in mogočih korakih in da hkrati ne ve točno, kakšen bo razplet ali rešitev, ker je le-ta vedno znova ustvarjena (prav tam). Ta proces ustvarja prostor za etiko udeležnosti, kjer nima nihče končne besede, ampak ustvarja prostor za pogovor, ki se nadaljuje (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 23). Socialna delavka odstopi od moči, da posreduje resnico ali rešitev, zato da lahko skupaj z učenci, starši in učitelji raziskuje in jim je enakovredna sogovornica, soustvarjalka (prav tam). Perspektiva moči pomaga socialni delavki, da v procesu podpore in pomoči išče moč in vire učenca, da "doseže cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč" (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 24). To pomeni, da socialna delavka sprašuje po zelenih izidih, dobrih razpletih,

sanjah in upanju, po virih, opori v razredu in družini, po dobrih izkušnjah iz preteklosti, itd. (prav tam). Tako začnemo iskati znanje, talente, sposobnosti in vire udeleženih s ciljem, da podpremo prizadevanje za doseg soustvarjenega cilja in vizije (prav tam). Delovni odnos se dogaja v sedanosti in usmeri vse udeležene, da se osredotočijo na svojo kompetentnost in na to, kaj lahko danes storijo za boljši jutri, ker je le-ta *boljši* mogoč (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 30). Sedanost je pomembna, ker je v njej možna sonavzočnost, ki omogoča sočutje ter pogovor in na katero se lahko učenec, starši in učitelji zanesejo in odzovejo (prav tam). Socialni delavec v delovnem odnosu znotraj izvirnega delovnega projekta podpore in pomoči zna vzpostaviti in vzdrževati delovni odnos in kontekst socialnodelavskega razgovora in deliti strokovno znanje z učenci, starši in učitelji v procesu soustvarjanja interpretacij v pogovoru ter omogoči t. i. prevajanje v osebni jezik in nazaj v jezik stroke (prav tam). To je posebnost v socialnem delu razvitega znanja in ravnanja z njim (prav tam).

Sodelovanje s starši temelji na dveh ravneh: na prvi nagovarja starše za sodelovanje s pomočjo njihove ustvarjalnosti, povezanosti v skupnost, katere del je šola, včasih materialno pomoč in nenehen ustvarjalni pogovor na roditeljskih sestankih, govorilnih urah in v svetu staršev (Čačinovič Vogrinčič, 1999, str. 175). Na drugi ravni posreduje na ravni šole sodelovanje s starši, ko učenec potrebuje pomoč (prav tam). Največkrat, ko govorimo o sodelovanju s starši, je mišljeno sodelovanje, ko se pojavijo učne težave učenca ali težave v odnosih med učencem in učiteljem ali drugimi učenci (Čačinovič Vogrinčič, 2020, str. 171). Tovrstno sodelovanje je pomembna naloga svetovalne službe, pri tem pa moramo biti pozorni tudi na sodelovanje s starši kot sogovorniki in soustvarjalci življenja v šoli kot učeče se skupnosti (prav tam). Podatki raziskav so pokazali, da so starši najbolj pripravljeni sodelovati kot udeleženci znotraj govorilnih ur in roditeljskih sestankov, okoli 15 % jih je pripravljenih izvajati kakšno dejavnost, manjši delež staršev pa je takih, ki so pripravljeni biti načrtovalci dejavnosti (Grebenc, Kvaternik, Kodele in Rihter, 2010, str. 59). Pri tem pa je tudi pomemben podatek, da zanimanje staršev za sodelovanje v skupnostnih projektih na šoli upada (prav tam). Socialni delavci so tako z učenci kot tudi s starši soustvarjalci sodelovanja, njihov spoštljivi in odgovorni zaveznik. Dojemajo jih kot strokovnjake na podlagi lastnih izkušenj ter z njimi vzpostavijo delovni odnos v soustvarjanju zelenih izidov (Čačinovič Vogrinčič, 2020, str. 171). Zato je pomembno skrbno načrtovati roditeljske sestanke in govorilne ure, povabiti pripravljene starše k sodelovanju v soustvarjanju učeče se skupnosti in organizirati takšne dejavnosti, ki bi odgovarjale na potrebe in želje staršev (Grebenc, Kvaternik, Kodele in Rihter, 2010, str. 61-62). Socialnodelovna paradigma varuje prostor za to, da se sliši tako glas učencev kot njihovih staršev (prav tam).

Ključen je torej *odnos*, ki pripomore k izboljšanju občutka lastne vrednosti staršev in ohranjanju upanja na učinkovito podporo in pomoč (prav tam). Naloga socialne delavke v šolski svetovalni službi zato ni zgolj nudenje pomoči ob pojavitvi težav, ampak predvsem sodelovanje s starši pri ustvarjanju učeče se skupnosti, kjer je njihov ustvarjalni doprinos viden (Čačinovič Vogrinčič, 2020, str. 172). "Naloga je, da se vsem staršem zagotovi, da so potencialni udeleženci v šolski skupnosti," (prav tam). Temeljno spoznanje pri delu s starši je, da se ljudje lahko naučimo biti kompetentni (prav tam). To pomeni, da družina, ki v določenem času potrebuje pomoč, lahko v drugem času sama ponudi pomoč (prav tam). Prispevek socialnega dela je zato ta, da skrbi za dogovarjanja in varovanje sodelovanja s starši kot pomembne skupne naloge (prav tam).

3.5.2. Kompetence socialnih delavk za delo v ŠSS

Socialne delavke in delavci se v času študija na Fakulteti za socialno delo opremijo za vzpostavitev delovnega odnosa z družino, znajo voditi pogovor v smeri zelenih sprememb na način, da preidejo iz instrumentalne definicije problema in soustvarjanja rešitev v raziskovanje stvarnosti in soustvarjanje sprememb (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2013, str. 24). Njihovo temeljno znanje in temeljna naloga je sposobnost soustvarjanja izvirnih delovnih projektov podpore in pomoči z družino in drugimi udeleženi (prav tam). Poleg tega pa morajo po Openshaw obvladati tudi posvetovanje z drugimi v sistemu šole kot članice multidisciplinarnega tima, strokovno ocenjevati pri neposrednih storitvah, posvetovanju in programskem razvoju šole, izvajati neposredne intervencije ter pomagati pri razvoju programov šole - znati načrtovati, izvesti in evalvirati (Openshaw, 2008, str. 6-12).

Preko študija študentje pridobijo veliko kompetenc, ne samo primernih, ampak tudi bistvenih za kakovostno delo v šolski svetovalni službi. Usposobijo se za delo s sistemi različnih velikosti in ravni kompleksnosti – naučijo se spoštljivo, odgovorno, s perspektive moči, z usmerjenostjo v zelene spremembe in z upoštevanjem stališča in etike udeležnosti vzpostaviti osebni stik in delovni odnos soustvarjanja s sogovorniki in organizirati izvirne delovne projekte podpore in pomoči (Šugman Bohinc, 2014, str. 43). Znajo ustvariti okoliščine, v katerih se udeleženci projektov podpore in pomoči počutijo varne (prav tam). Seznanijo se s spoznanji empiričnih raziskav uspešnosti pristopov k pomoči in z aktualnimi nevroznanstvenimi ugotovitvami o povezanosti zgodnjih slogov navezanosti in zgodnjih travmatskih izkušenj z nevrološkimi spremembami (prav tam). Usposobljeni so za povezovalno, koordinacijsko vlogo v procesih mreženja, osvojijo kompetence, ki so potrebne za soočanje s težavami in konflikti v odnosih med podsistemi udeležencev v vzgoji in izobraževanju (Šugman Bohinc, 2014, str. 44).

Razumejo, kako se razvije revščina, kaj so njeni družbeni vzroki, kako ljudje v njej živijo, kakšne so posledice za njihove možnosti pri izobraževanju in zaposlovanju ter za življenjske poteke otrok in mladih (prav tam). Študentje socialnega dela vedo, kaj je nasilje, kakšna je njegova dinamika ter kakšne posledice ima, pa tudi kako nastaja, pomene različnih vrst nasilja, obenem pa razumejo posledice spolnih zlorab in fizičnega nasilja nad otroki in mladimi (prav tam). Znajo izdelati analizo tveganja oz. ogroženosti in načrt varnosti (prav tam). Dobro poznajo delo v skupini in skupinsko dinamiko in so usposobljeni za organiziranje in vodenje skupinskih dejavnosti (prav tam). Pri izkustveno zasnovanih vajah se usposobijo za ocenjevanje, spodbujanje in spremljanje kakovosti dela na področju vzgoje in izobraževanja (prav tam).

S temi kompetencami socialni delavci v šolski svetovalni službi zmorejo vzpostaviti in negovati delovni odnos, ki omogoča izkušnjo uspešne pomoči; to je izkušnja smiselnega odnosa med svetovalnim delavcem in udeleženi, izkušnja naraščanja samorazumevanja in razumevanja težav, izkušnja podpore socialne delavke k pozitivnemu vedenju učencev, staršev in učiteljev, izkušnja o zmanjševanju težav, izkušnja o poimenovanju čustev in soočanja z lastnimi težavami in problemi (Čačinovič Vogrinčič, 2002, str. 91). "Vse to so sestavine dobrih izidov v projektu iskanja rešitev," (prav tam).

3.6. ANALIZA DELOVANJA ŠSS

Empirična raziskava, ki je izšla leta 2020 pod avtorstvom Petre Gregorčič Mrvar, Katje Jeznik, Jane Kalin, Robija Krofliča, Jasne Mažgon, Marjete Šarić in Barbare Šteh v teoretičnem delu analizira, kako svetovalna služba deluje v osnovnih in srednjih šolah in kako se njena vloga kaže skozi sodelovanje s posameznimi akterji v šoli. Natančneje so raziskali, kako posamezni akterji v šolah ocenjujejo pogostost izvajanja nalog ŠSS, strategije dela in vsebinsko usmeritev. Zanimalo jih je, kakšno (po)svetovalno podporo pričakujejo učenci, učitelji, ravnatelj in starši. Proučevali so, kakšno je ujemanje med vlogo svetovalne službe, kot si jo predstavljajo svetovalni delavci, in zamislili, potrebami in pričakovanji učencev, učiteljev, ravnateljev in staršev. (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 10).

Rezultati raziskav so spodbudni, saj ocenjujejo, da je sodelovanje svetovalnih delavcev z različnimi akterji v povprečju dobro oziroma zelo dobro. Svetovalni delavci iz različnih vzgojno-izobraževalnih ustanov so tudi vključeni v relativno veliko oblik medsebojnega povezovanja. To sodelovanje pa je med svetovalnimi delavci različno razumljeno. Želja je, da

bi se med šolskimi svetovalnimi delavci in akterji znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalnih ustanov ustvarilo **partnersko sodelovanje**.

V praksi to pomeni, da gre za medsebojne odnose, ki temeljijo na empatičnem razumevanju, medsebojnem spoštovanju, prisotnosti, spoštovanju pristojnosti drug drugega in zaupanju (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 28, 30). Znotraj odprtega odnosa je tako možno deliti svoja pričakovanja, znanja, izkušnje, različna prepričanja in poglede na situacije (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 28). Bistvo partnerskega sodelovanja je, da več enakovrednih partnerjev oblikuje zaupen odnos, v katerem si delijo vire, moč in odgovornost pri doseganju skupnih ciljev (prav tam). Naloga strokovnih delavcev je tudi, da v partnerskem sodelovanju poskrbijo za vključitev in udeležbo otrok oz. mladostnikov (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 29). Pri nas je glede tega že uveden koncept soustvarjanja in soudeležnosti oz. participacije, ki otroku oz. mladostniku omogoča, da lahko izrazi svoje mnenje, želje in potrebe, interese in pričakovanja in da se jih tudi spoštuje in upošteva pri izbiri, oblikovanju in sprejemanju za otroka oz. mladostnika pomembnih odločitev kot tudi pri njihovi evalvaciji (prav tam). Ta koncept vidi učenca kot aktivnega udeleženca v delu in v življenju vzgojno-izobraževalne ustanove (prav tam). Za večjo kakovost življenja otrok in mladostnikov in njihovih družin se je torej pomembno zavedati, da je partnersko sodelovanje akterjev v in zunaj šole ključno (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 30).

3.6.1. Izzivi ŠSS

Zaradi uvajanja sprememb in rešitev so svetovalni delavci od leta 1999 dodatno obremenjeni s strokovnimi vzgojno-izobraževalnimi in koordinacijskimi ter administrativnimi nalogami. Veliko svetovalnih delavcev poroča o povečanem obsegu (po)svetovalnega dela nasploh, opravljanju dela in nalog, ki ne sodijo v okvir njihovega strokovnega dela in o neustreznosti veljavnih normativov. Večina jih veliko svojega časa namenja individualnemu strokovnemu delu z učenci, ki se srečujejo z različnimi izzivi (posebne potrebe, vedenjske težave, težave v telesnem, osebem, socialnem razvoju). Zmanjkuje jim časa za izvajanje razvojno-preučevalnega dela v šoli, poročajo pa tudi o preobremenjenosti in pomanjkanju strokovne podpore. Vztrajanje pri takšnem načinu dela vodi v nevarnost, da postane ŠSS pomožna, servisna storitev, prek katere se uveljavlja krizno-kurativno svetovanje in popravljalni koncept, ki favorizira individualno in osebno svetovanje. Primer tega je koncept inkluzije otrok s posebnimi potrebami, ki je še vedno v razvijanju, saj je celoten proces še vedno naravnano tako, da je v ospredju individualna pomoč, le-ta pa krepi medicinski diskurz in diskurz profesionalizma. (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 18-19).

V času epidemije Covid-19 so se svetovalni delavci soočali z dodatnimi izzivi, ki so prinašali tako težave in stiske kot priložnosti za rast in razvoj (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 10). Raziskava, ki je izšla v letu 2020, je pokazala, da so imeli svetovalni delavci v času epidemije pomembno in ključno vlogo pri povezovanju vzgojno-izobraževalnega kadra kot tudi staršev in učencev (prav tam). Epidemija je v veliki meri svetovalne delavce povezala z ravnatelji in učitelji/vzgojitelji, omogočila je pridobivanje novih znanj in spretnosti sploh iz področja IKT, prav tako pa je nastalo veliko gradiv, ki so uporabna tudi za prihodnje delo (prav tam). Svetovalni delavci so imeli v tem kriznem času več dela, ki je bilo napornejše, delavnik se jim je raztegnil čez ves dan, primanjkovalo je osebnega stika in komunikacije, sploh z učenci, le te namreč IKT ne more v celoti nadomestiti, skrbele pa so jih tudi posledice, ki se bodo odražale ob vračanju v šolo in s katerimi se bodo morali v veliki meri sami soočiti (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 10-11). Predvidevalo se je, da bodo svetovalne službe zaradi duševnih stisk tako otrok in mladostnikov kot odraslih ob koncu epidemije še bolj obremenjene (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 11). Slednje se je tudi uresničilo. Društvo šolskih svetovalnih delavcev je poročalo, da se je veliko otrok ob ukinitvi ukrepov vračalo v šole z izgubo motivacije, čustvenimi stiskami, depresivnostjo, anksioznostjo in težavami na socialnem področju (MIRA, 2022). Iz Pediatrične klinike v Ljubljani so poročali da je v letu 2020 bilo 50 % več mladostnikov po poskusu samomora in skoraj 50 % več otrok in mladostnikov z motnjo hranjenja kot v predhodnem letu (prav tam). Poleg tega podatki kažejo, da ima vsaka četrta družina v Sloveniji vsaj enega člana s težavami v duševnem zdravju, 6 % ljudi se sooča z depresijo in anksioznimi motnjami in do 10 % ljudi ima težave zaradi stresnih motenj (prav tam).

Da bi se šolska svetovalna služba lahko kar se da kvalitetno soočala z izzivi časa, je potrebno še okrepiti prizadevanje za premik v paradigmi razmišljanja od krizno-kurativnega k razvojno-preventivnemu delovanju šolske svetovalne službe (Gregorčič Mrvar, Mažgon, Šteh, Šarič & Jeznik, 2020, str. 20). Poudarek mora biti na vzpostavljanju pogojev za izvajanje razvojno-preventivnih dejavnosti v okviru obveznega in razširjenega programa osnovne šole, obveznega programa srednje šole in obveznih izbirnih vsebin predmetov in vsebin, interesnih dejavnosti in v okviru izbirnih delov vzgojno-izobraževalnih programov srednjih šol (prav tam). Prav tako je potrebno ustvariti pogoje za sodelovanje svetovalne službe z akterji znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalnih ustanov (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 11).

4. Montessori pedagogika

4.1. ŽIVLJENJE MARIE MONTESSORI IN RAZVOJ MONTESSORI PEDAGOGIKE

Maria Montessori se je rodila 31. 8. 1870 v Italiji očetu potomcu bolonjske plemiške družine in materi, nečakinji filozofa in znanstvenika Antonia Stoppanija (Montessori, 2018, str. 20). Denarja za izobrazbo je bilo dovolj, zato je najprej poslušala matematična predavanja na izključno moški univerzi v Rimu, potem se je po hudih bojih z oblastmi leta 1892 uspela vpisati na medicino in tako postala prva študentka medicine v Italiji (prav tam). Študijska leta so bila naporna in mučna, deležna je bila veliko nasprotovanj in zatiranja s strani profesorjev in študijskih kolegov (prav tam). Po štirih letih je uspešno diplomirala in požela spoštovanje od svojih poslušalcev na javni predstavitvi svoje diplome (Montessori, 2018, str. 21). Po diplomi je delala na psihiatrični univerzitetni kliniki v Rimu, za katero je dejala, da je bila to njena "prva in edina diploma iz pedagogike" (prav tam). Med ljudmi z motnjami v duševnem razvoju je bilo ogromno otrok, saj takrat še niso razlikovali med duševnimi motnjami in vedenjskimi težavami, ki so posledica vzgoje (prav tam). Francoska zdravnik J. Itard in E. Seguin in kasneje Maria Montessori so ob opazovanju otrok bili vse bolj prepričani, da je "umska zaostalost" v prvi vrsti pedagoški in ne medicinski problem (prav tam). Maria je v sebi krepila odločenost, da je tem ljudem potrebno pomagati priti do neodvisnosti, da bodo lahko sami zase poskrbeli, se vključili v družbo in si povrnili človeško dostojanstvo (prav tam).

V času opravljanja zdravniške službe se je romantično zapletla s svojim kolegom zdravnikom Giuseppejem Montesano, s katerim je dobila nezakonskega in edinega sina, Maria Montessorija (Pollard, 1997, str. 54). Zaradi družinskih in socialnih pritiskov je Maria sina svetu predstavljala za svojega nečaka, on pa je od otroštva živel pri drugi družini (prav tam). Do svojega najstništva ni vedel za identiteto svoje mame, kljub temu da ga je pogosto obiskovala (prav tam). Kasneje sta postala sodelavca pri širjenju Montessori pedagogike (prav tam).

Leta 1899 je na pedagoškem kongresu v Torinu predavala o pravici otrok s posebnimi potrebami do izobrazbe in se zavzemala za to, da bi imeli otroci s posebnimi potrebami vsaj tako dobro izobrazbo kot jo imajo normalno razvijajoči se otroci (Montessori, 2018, str. 21). S podporo ministra za šolstvo Guida Bacellija je bilo to predavanje izhodišče za ustanovitev "katedre za pouk umsko zaostalih" (prav tam). Maria Montessori jo je vodila od njenega nastanka 1899 do 1901, v tem času pa je razvila tehniko opazovanja otrok in o njej predavala tudi že na

mednarodni ravni (prav tam). Preučevanje otrok je v njej zbudilo prelomno vprašanje: zakaj otroci z normalnim razvojem in otroci s posebnimi potrebami, ki jih ona poučuje, pogosto dosegajo enak nivo branja in pisanja (Montessori, 2018, str. 22)? Zaradi močne želje po odgovoru, je leta 1901 pustila katedro in se posvetila poglobljenemu študiju eksperimentalne psihologije, pedagogike in antropologije (prav tam).

Kot učiteljico otrok s posebnimi potrebami, ki je od leta 1904 do 1908 vodila katedro za antropologijo, poučevala medicino in naravoslovne znanosti, predavala danes poimenovanim specialnim pedagogom in pisala razprave in znanstvene članke, je bila leta 1907 s strani oblasti postavljena v najrevnejšo četrt rimskega predmestja v San Lorenz kot "nadzornica" otrokom, starim od tri do pet let, ki so v času službe staršev in šole starejših otrok pohajkovali naokoli in uničevali lastnino (Montessori, 2018, str. 22-23). Dobila je okoli šestdeset preplašenih, podhranjenih in asocialnih otrok ter nekaj malih mizic in naslanjačev za svojo t. i. delovno pisarno (Montessori, 2018, str. 23). Pri delu ji je pomagala gospa, ki ji je Maria dodelila eno samo nalogo: da sistematično predstavlja otrokom Marijine materiale, v vmesnem času pa pusti otroke popolnoma pri miru (prav tam). Tako je nastala prva Hiša otrok (it. *Casa dei Bambini*) (prav tam). Zaradi presenetljivih rezultatov njenega dela na otrocih, ki so postajali inovativni, mirni, olikani, družabni in odgovorni posamezniki, so Hišo otrok začeli obiskovati nejeverni obiskovalci, učitelji, veleposlaniki, na obisk je prišla tudi italijanska kraljica Margerita Savojska (Montessori, 2018, str. 24). Prepričljivi rezultati so bili povod za odpiranje novih Hiš otrok po Italiji (prav tam).

Dve leti kasneje je Maria že ponujala tečaje o svoji metodi za učitelje, 1910 pa je izdala prvo knjigo *Il metodo Antropologia pedagogica* (Montessori, 2018, str. 24). Glas o njeni pedagogiki se je razširil po Evropi (Velika Britanija, Nemčija, Francija, Irska), segel do Rusije in Azije (Kitajska, Japonska, Indija, Pakistan) pa tudi do ZDA in Čila (Montessori, 2018, str. 24-25, 26). Na socialističnem kongresu v Berlinu so dejali, da bi morala biti "pravica do vzgoje po metodi Marie Montessori človekova osnovna socialna pravica" (Montessori, 2018, str. 24). Leta 1913 je odšla na prvo turnejo v ZDA, kjer je bilo ustanovljeno Ameriško Montessori združenje (prav tam). Predsednikoval mu je izumitelj telefona Alexander Graham Bell, tajnica pa je bila hči ameriškega predsednika Woodrowa Wilsona, Margaret Wilson (prav tam). Maria Montessori ni želela, da se njena metoda tolmači napačno, zato se je leta 1916 odpovedala akademski karieri in zdravniškemu poklicu in se celostno posvetila širjenju svoje metode (Montessori, 2018, str. 25).

V Italiji je leta 1922 prevzel oblast fašistični diktator Benito Mussolini, ki je bil sprva naklonjen Mariji Montessori in jo finančno podpiral ter jo celo postavil za šolsko nadzornico za vso Italijo (Pollard, 1997, str. 52). Ko pa je leta 1934 začel z načrtovanjem napada na afriško državo Abesinijo, je zahteval spodbujanje vojaške miselnosti v šolah z uniformo in fašističnim pozdravom (Pollard, 1997, str. 54-55). Temu se je Maria Montessori uprla in istega dne so po vsej Italiji zaprli vse Hiše otrok (prav tam), na Dunaju in v Berlinu pa so v tem času začeli sežigati vse njene knjige (Montessori, 2018, str. 25). Še istega leta je odpotovala v Španijo, ki jo je leta 1936 zajela španska državljanska vojna (Pollard, 1997, str. 55). Od tam je leta 1937 na britanski bojni ladji pribežala na Nizozemsko, kjer je ostala dve leti (Montessori, 2018, str. 25). Leta 1939 je dobila povabilo za turnejo po Indiji, ki jo je sprejela in tam ostala sedem let (prav tam). Zaradi italijanskega državljanstva so jo oblasti v Indiji najprej smatrale za sovražnico in ji omejili gibanje, vendar je kmalu našla njihovo naklonjenost in je lahko nadaljevala s svojim delom (prav tam). Po drugi svetovni vojni se je Maria Montessori vrnila na Nizozemsko, kjer je čez šest let v dvainosemdesetem letu starosti umrla (Montessori, 2018, str. 26).

Montessorijeva je svoja dognanja širila na mednarodnih Montessori kongresih, ki so trajali od sedem do deset dni, in na mednarodnih tečajih, ki so po navadi trajali šest mesecev (Montessori, 2018, str. 26). Do smrti se je udeležila devet mednarodnih Montessori kongresov in organizirala sedemintrideset mednarodnih tečajev in tako z njimi v času svojega življenja pomagala izobraziti približno 1500 montessori pedagogov (prav tam).

Maria Montessori se ni samo posvečevala izpopolnjevanju svoje metode, ampak se je tudi družbenopolitično udejstvovala. Po diplomiranju je leta 1896 odšla na feministični kongres v Berlin, kjer se je zavzemala za pravice žensk do dela. Leta 1900 se je v Londonu zavzemala proti izkoriščanju otroške delovne sile. Leta 1926 jo je Liga narodov povabila na srečanje v Ženevi, kjer je predavala o vzgoji in miru. Tudi UNESCO jo je leta 1949 povabil, da pripravi uvodne predavanja. Že v času življenja je bila deležna nagrad, ko ji je rektor Sorbone leta 1949 v imenu Francoske Republike podelil častno medaljo, po smrti pa je bila trikrat predlagana za Nobelovo nagrado za mir. (Montessori, 2018, str. 26).

4.2. KRITIKA STAREGA IZOBRAŽEVANJA IN TEMELJI NOVE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

"Svet izobraževanja je kot otok, kjer se od sveta ločeni ljudje za življenje pripravljajo tako, da so iz njega iztrgani." (Montessori, 2018, str. 48)

Maria Montessori je bila kritična do izobraževalnega sistema v 20. stoletju, ki ga opisuje kot ponižujočega, saj je bil cilj vsakega izobraževalnega ideala podrediti otroka odraslemu (Montessori, 2009, str. 209). Po mnenju Montessorijeve je glavni namen takšne izobraževalne ustanove, da izvede svoj program (Montessori, 2018, str. 48), pri tem pa ne uvidi, da proizvaja ljudi z manjvrednostnim kompleksom, hkrati pa umetno znižuje človekove danosti, saj samo mejo znanja postavlja pod naravno (Montessori, 2018, str. 232). Ene izmed glavnih napak izobraževanja, ki jim je nasprotovala, so, da uporablja pomanjkljive in neprimerne izobraževalne metode, da ne omogoča spontanosti oblik organizacije, da ne verjame v učence, da so lahko aktivni pri pouku, da učitelji prekinjajo učenčevo delo (Montessori, 2018, str. 256-257), da učence delijo v starostno homogene skupine (Montessori, 2018, str. 243) in da se učitelja dojema kot nezmotljivega in popolnega (Montessori, 2018, str. 261). Svojo kritiko je strogo usmerila v učitelje, ki so vsako nestrinjanje ali drugačnost z otrokove strani razumeli kot upor (Montessori, 2018, str. 268), učitelji pa so disciplino utemeljevali na grožnjah in strahu in tako zaključili, da je neubogljiv otrok pokvarjen in ubogljiv dober (Montessori, 2018, str. 269). "Če bomo izobraževanje še naprej razumeli kot golo posredovanje znanja, potem človeštvo ne more kaj dosti upati na lepšo in svetlejšo prihodnost. Kaj pomaga prenašanje znanja, če pa celostni razvoj posameznika tako zelo zaostaja?" (Montessori, 2018, str. 42).

Zato si je Maria Montessori prizadevala, da začne utirati pot novemu izobraževanju, ki se bo od starega razlikovalo predvsem v tem, da bo hotelo pomagati pri samoizgradnji človeka v prvem ustvarjalnem obdobju življenja (Montessori, 2018, str. 232-233). Novo izobraževanje zato ne izhaja iz kurikulumu, ampak se prilagodi življenju (Montessori, 2018, str. 50). Cilj t. i. *nove vzgoje in izobraževanja* je odkriti pravega otroka in ga osvoboditi (Montessori, 2009, str. 102). Na poti osvoboditve je prvi korak to, da loči med otrokovim neubogljivim vedenjem in njegovo osebnostjo neposredno in da začne odkrivati v otroku neznano (prav tam). To spoznanje so kasneje več desetletij raziskovale tudi različne veje psihologije, npr. teorija socialnega učenja Alberta Bandure (Nabavi & Bijandi, 2012), teorija pripisovanj (Dweck, 2006), teorija označevanja (Rosenthal in Jacobson, 1968), teorija samoodločanja (Deci & Ryan, 1985), itd.), katerih sklep je bil enak: kritiziranje osebnosti ne pomaga pri spremembi

nezaželenega vedenja. Nasprotno, otroci začnejo verjeti, da so sposobnosti in lastnosti (in tako tudi vedenje) dokončne in nespremenljive. Novo v otroku lahko zato učitelj odkrije samo v skrbno pripravljenem okolju, v katerem lahko otrok razvije od "*narave podarjene danosti*" (Montessori, 2018, str. 120).

4.3. MONTESSORI PEDAGOGIKA

4.3.1. Temelji in cilj montessori metode

"Ne gre za to, kakšna je metoda, ampak da vidimo otroka." (Montessori, 2009, str. 110)

Maria Montessori je na podlagi dela z otroki v San Lorenzu trdila, da prehajajo otroci skozi občutljiva obdobja, v katerih postanejo izzivi za usvajanje novih veščin in sposobnosti lahki in zabavni (Marshall, 2017, str. 1). Vsi biološki organizmi se prilagajajo svojemu okolju, to prilagajanje pa je najbolj izrazito v zgodnji fazi razvoja, v kritičnih ali občutljivih obdobjih, ko so strukturni temelji živčnega sistema še posebej plastični in dovzetni za učenje (Phillips, 2022, str. 33; Lillard, Jiang & Tong, 2025, str. 2). Specifično delo v občutljivem obdobju je zato nujno potrebno za otrokovo samoizgradnjo in posledično za doseganje novega mejnika v razvoju. Pri tem je po mnenju Marie Montessori pomembno, da lahko otrok prostovoljno izbere aktivnosti v posebej pripravljenem okolju, kjer odrasli ne bodo prekinjali njegovega dela (prav tam). Zato je za montessori pedagogiko značilna skrbna priprava primerne okolja, ki igra osrednjo vlogo, ponižen in pasiven učitelj in znanstveni material (Montessori, 2009, str. 137). Glavna razlika med montessori šolo in klasično javno šolo je v uporabi senzornih materialov in v individualni, samostojni naravi učenja pod pasivnim strokovnim vodstvom učitelja (Marshall, 2017, str. 3) ter uporaba gibanja za učenje (Politi, 2023, str. 210). Zaradi teh lastnosti je izkušnja montessori šole bistveno drugačna od izkušnje običajne šole (Marshall, 2017, str. 1).

V središču delovanja v montessori šoli je otrok, ki se uči sam, si sam svobodno izbira delo in se svobodno giblje v starostno mešanih skupinah (Montessori, 2009, str. 110; Montessori, 2018, str. 243). Gibanje kot pot do boljšega učenja je danes potrdila tudi nevroznanost, saj so raziskave pokazale, da obstaja korelacija med gibanjem in kognitivnimi procesi (Fabri & Fortuna, 2020, str. 394-401). Še več, sodobne nevrološke raziskave so pokazale, da je kar 80 % možganskih nevronov odgovornih za koordinacijo gibanja (Politi, 2023, str. 210). Iz tega sledi, da gibanje izboljša učenje, spomin, plastičnost možganov, volumen sive možganovine kot tudi razpoloženje (prav tam). Cilj vzgoje in izobraževanja je Maria Montessori videla v otrokovem optimalnem intelektualnem, fizičnem, čustvenem in socialnem razvoju in ne v doseganju

visokih povprečij pri akademskih predmetih (Marshall, 2017, str. 1). Učitelji so posebno pozorni na posredno pripravo okolja, ne nagrajujejo in ne kaznujejo otrok, frontalnega pouka se poslužujejo le takrat, ko je to neizogibno, ni posebnih programov in izpitov, v času življenja Marie Montessori pa so tudi ukinili visoko izobrazbo za učitelje, ker je bila prepričana, da je izobraževanje učiteljev v takratnem izobraževalnem sistemu "pokvarilo" učiteljevo vrednotenje tako samega izobraževanja kot njegove vloge in vloge otroka (Montessori, 2009, str. 138). Načela montessori pedagogike, ki so vezana na otroka, so individualno delo, ponavljanje vaje, svobodna izbira dela, kontrola napake, analiza gibov, vaja tišine, lepo vedenje v družbi, red v okolju in skrb za osebno čistočo ter vzgoja čutil (Montessori, 2009, str. 139).

Okolje

Priprava okolja je del znanosti *nove vzgoje in izobraževanja* (Montessori, 2009, str. 181). Ideja Marie Montessori je bila, da se otrok lahko v polnosti izrazi in razvije samo, če okolje ustreza otrokovemu življenju (Montessori, 2009, str. 102). To idejo je začela razvijati behavioristična veja psihologije, danes pa jo je potrdila nevroznanost, ko poudarja pomen okolja pri oblikovanju možganov (Politi, 2023, str. 213). Spodbudno, obogateno okolje z raznolikimi učnimi gradivi lahko pozitivno vpliva na nevrnske povezave in kognitivni razvoj pri otrocih (prav tam). Otrok je namreč neopredeljen in nevtralen do tega, kaj bo vsrkal iz okolja in vgradil v svojo osebnost (Montessori, 2018, str. 92), zato zaradi notranje občutljivosti t. i. *ljubezni do okolja*, preko čutnih zaznav uteleša okoliški svet, ki ga notranje preobrazi (Montessori, 2018, str. 95). Zanimajo ga vse stvari okoli sebe, še posebej pa dejanja odraslih, ki jih želi spoznati in jih poustvariti (Montessori, 2009, str. 88). V prostorih vzgoje in izobraževanja je zato po mnenju Marie Montessori pomembno, da je materialno okolje v velikosti otroka, da so sobe svetle in čiste, da so okna nizka in so okrašene z rožami in zavesami, da vsebujejo majhne kose pohištva različnih oblik, da so mizice in naslanjači majhni in da je vse na dosegu otrokovih rok, da si lahko sam izbere predmete in jih kasneje vrne na svoja mesta (Montessori, 2009, str. 110-111).

Montessori materiali

Smoter, ki ga montessori pedagogika želi odkriti v otroku, je visoka koncentracija in svobodna izbira ter gibanje, ki jim omogoča samoizgrajevanje osebnosti in samostojnost (Montessori, 2018, str. 219). Zato so prvi materiali, s katerimi se bodo otroci srečali v montessori šoli predmeti in aktivnosti, ki gradijo njihov vsakdan (Marshall, 2017, str. 2). To so dejavnosti, ki vključujejo prelivanje različnih materialov, čiščenje in loščenje, pripravo prigrizkov,

pogrinjanje mize, pomivanje posode, aranžiranje rož, vrtnarjenje, popravljanje in odpenjanje zapenjal na oblačilih in uporaba pripomočkov, kot so škarje, klešče, pincete, itd. (prav tam). S temi aktivnostmi otroci razvijajo grobo in fino motoriko in koordinacijo oko-roka, učijo se cikla izbiranja, začetka, dokončanja in pospravljanja dejavnosti ter se učijo pravil za delovanje v socialnem okolju razreda (prav tam).

Sredstva, s katerimi te učinke dosežajo, so senzorični materiali, ki so zasnovani kot sistem udejanjenih abstrakcij osnovne matematike (Montessori, 2018, str. 207), literature, naravoslovja, geografije in zgodovine, njihove barve, oblike, teksture in dimenzije pa spodbujajo otrokovo sensoriko (Marshall, 2017, str. 1). Ti urijo otrokovo klasificiranje različnih lastnosti (Montessori, 2018, str. 205) in opazovanje, ker urejajo zaznave iz čutil (Montessori, 2018, str. 204), posledično pa dosežejo večjo stopnjo občutljivosti za dražljaje iz zunanjega sveta (Montessori, 2018, str. 203). Ključen element senzornih materialov je, da vsak material predstavlja samo en koncept, na katerega se lahko otrok osredotoči (Marshall, 2017, str. 2). Primer senzornega materiala so zvočne škatle, ki vsebujejo šest parov zaprtih valjev. Le-ti se ob stresanju razlikujejo po zvoku, od nežnega do glasnega, naloga otroka pa je najti ujemajoči se par (prav tam). Otroku lahko uporabi ta material samo na način, da pozorno posluša zvok (prav tam). Cilj senzoričnih materialov ni bombardiranje otrokovih čutil z dražljaji, ravno nasprotno, so orodja, ki pomagajo otroku razvrstiti in poimenovati dražljaje, s katerimi se bo srečeval vsak dan (prav tam). Vsak montessori material omogoča otroku usmerjeno pozornost k enemu samemu konceptu in s tem odpravlja moteče dražljaje, otrok tako s tem krepi svojo koncentracijo (Politi, 2023, str. 214). Senzorni materiali obenem služijo kot priprava otrok na akademske predmete (prav tam). Ključen element za npr. opismenjevanje vključuje uvedbo pisanja pred branjem, razčlenitev sestavnih veščin pisanja (obvladovanje svinčnika, oblikovanje črk, črkovanje), preden otrok dejansko napiše besedo na papir, in uporabo fonetike za poučevanje zvoka (prav tam). Slovnica (deli govora, morfologija, struktura stavkov) se sistematično poučuje z gradivi, ki jih pripravijo učitelji in otroci skupaj (prav tam). Namen teh učnih gradiv je, da se otrok uči z gibanjem in pridobi temelje, na katerih bo lahko gradil abstraktne pojme (prav tam). Otroci tako postanejo raziskovalci z visoko stopnjo koncentracije in izgrajajočim se akademskim umom. Usvajanje abstraktnih pojmov jim postane veselje in izziv (Montessori, 2018, str. 207). Pedagoški pristop, ki spodbuja globlje razumevanje snovi preko manipuliranja z različnimi preprostimi materiali za razvijanje kritičnega mišljenja in prenosa znanja v različne kontekste, je znan kot "*bledenje konkretnosti*" (ang. concreteness fading) (Fyfe, McNeil, Son & Goldstone, 2014, str. 9). Ideja bledenja konkretnosti je, da preko

dobre usvojitve temeljev posameznega akademskega področja preko manipuliranja z enostavnimi materiali lahko otrok preide v boljše razumevanje abstraktnejših pojmov (prav tam). V raziskavi iz leta 2023 so nevrologi prišli do spoznanja, da imajo materiali, s katerimi lahko otroci manipulirajo, potencial aktivirati različne senzorne poti v možganih, ki izboljšajo zaznavanje in mišljenje (Politi, 2023, str. 213-214). Manipuliranje z montessori materiali v daljšem časovnem obdobju tako omogoča boljše pomnjenje pri otrocih, saj večkratna aktivacija enakih nevronov vodi do večje okrepitve povezav med njimi (Politi, 2023, str. 214).

Posebnost montessori senzoričnih materialov je tudi v tem, da omogočajo samopreverjanje na osnovi vida in tipa (Montessori, 2018, str. 264). "Če nekemu rečemo, da je bister ali neroden, da je pameten ali neumen, dober ali slab, je vse to oblika izdajstva. Otroku mora sam videti, česa je sposoben. Potrebno mu je zagotoviti ne samo orodje za izobrazbo, ampak tudi pokazatelje njegovih napak" (prav tam). Tako postane sama napaka zanimiva in postane vezni člen med otrokom in odraslim (Montessori, 2018, str. 265). Otroci se pri tem naučijo, da je delanje napak naravno, da lahko napako popravijo in postanejo boljši, če prostovoljno in dolgo časa vadijo, in da se lahko obrnejo po pomoč k odraslim, če se znajdejo pred izzivom, ki presega njihove zmožnosti (Montessori, 2018, str. 261). Kontrola napak je tako vsako sredstvo, ki otroku pove, kako blizu cilja je (Montessori, 2018, str. 264). Pri tem je Maria Montessori prepoznala pomemben uvid, da včasih sami montessori materiali ne bodo prinesli opisanega učinka, zato je pozornost učitelja, njegova samoiniciativnost in občutljivost do otrok tista, ki bo okolje tako spreminjala in vanj vnašala ideje in pristope, ki bodo najboljše odgovarjali otrokovim potrebam (Montessori, 2018, str. 281). Raziskava, ki je uporabila nevroznanstveni in vedenjski pristop je potrdila, da se otroci iz montessori programa v primerjavi z otroki iz tradicionalnega šolskega okolja prej naučijo odkrivati svoje napake in si vzeti čas za samopopravljanje (Denervaud idr., 2020, str. 4-7). Na dolgi rok takšna izkušnja spodbuja pozitivno učno izkušnjo otrok, da so napake del rasti in nimajo vrednostnega pomena, na podlagi katerega bi se jim hoteli na vsak način izogniti (prav tam).

Montessorijeva je preko opazovanja spoznala, da se je majhen otrok sposoben dolgo časa osredotočati na dejavnost, ki pritegnejo njegovo spontano zanimanje. Zato je razvila dva cikla pomoči za spodbujanje njegove koncentracije. Prvi je cikel dejavnosti oz. notranji delovni cikel, ki je vezan na uporabo vsakega kosa materiala. Če želi otrok uporabiti rožnati stolp, bo moral najti dovolj velik prostor na tleh, da odvijte podlogo, ki bo označevala njegov delovni prostor, odnese deset kock rožnatega stolpa na podlogo in na njej zgradi stolp. To dejavnost bo lahko ponavljal kolikokrat bo želel, ne glede na to, ali se želijo tudi drugi otroci igrati s stolpom ali

ne. Posojanje igrače je v domeni lastne presoje otroka, ki se je prvi začel igrati. Ko bo imel dovolj, bo razstavil rožnati stolp in ga znova sestavil na prvotnem mestu, kjer bo čakal na ponovno uporabo drugega otroka. Drugi cikel se imenuje zunanji delovni cikel, kar poimenuje triurno časovno obdobje, znotraj katerega se odvijajo notranji delovni cikli. V teh treh urah lahko otroci večinoma sami svobodno izbirajo dejavnosti ter najdejo svoj ritem dejavnosti, pri čemer se prosto gibljejo po učilnici. (Marshall, 2017, str. 2-3).

Učitelj

Odnos med učiteljem in otrokom je v montessori pedagogiki točno določen (Montessori, 2018, str. 259). Vloga učitelja je, da je pasiven, da ukinja delovanje in avtoriteto z namenom, da ne bi oviral otroka in preprečeval njegovega dela (Montessori, 2009, str. 110). Ideal učiteljevega delovanja slikovito prikaže podoba dobrega služabnika: ta skrbi za gospodarjevo obleko, da so krtače na svojem mestu, a gospodarju ne pove, kdaj se mora okrtati (Montessori, 2018, str. 293). S hrano mu postreže, a ga ne sili k jedi (prav tam). Ko je z jedjo lepo postregel, se služabnik nevsiljivo umakne (prav tam). Služabnik nikoli ne moti gospodarja, ko je sam (prav tam). A če ga gospodar pokliče, bo hitro prišel, da vidi, zakaj ga rabi, in če bo ugotovil, da se od njega pričakuje občudovanje, ga bo izrazil (prav tam).

Učiteljevo delo vodijo trije glavni vidiki:

1. Učitelj je varuh in upravitelj okolja, pri čemer skrbi, da so vsi materiali vzorno pospravljeni in lepi in da zna poskrbeti za svoj izgled, saj je tudi ta del otrokovega okolja (Montessori, 2018, 288-289).
2. Preden otroci vstopijo v fazo visoke osredotočenosti, mora učitelj znati otroke očarati na način, ki se mu zdi v danem trenutku najprimernejši (Montessori, 2018, str. 290).
3. Ob nastopu koncentracije se mora umakniti in otroka ne motiti ter opazovati, kdaj bo izčrpal vse svoje možnosti, da mu bo lahko na nevsiljiv način predstavil nove materiale (Montessori, 2018, str. 292).

Učiteljeva prva naloga v razredu je torej skrb za urejeno okolje, druga pa pozorno opazovanje in ustrezno presojanje, kaj otroka zanima in veseli in posledično, katere materiale mu predstaviti v upanju, da bo vzpostavil visok nivo koncentracije (L'ecurey, 2023. str. 267). Učitelj usmerja otroke, ki težko izbirajo materiale ali motijo druge, otrokom, ki pa so pripravljene na nove izzive, predstavi nove materiale ter izvaja pouk v majhnih skupinah (Marshall, 2017, str. 3). Odločitve o tem, kaj bo poučeval, učitelj sprejema na podlagi skrbnega opazovanja otrok (prav tam). Čeprav lahko začne dan z lastnimi načrti, ga bodo vodili njegovi učenci in njihove

potrebe, zato uradnega urnika ni (prav tam). Pri tem mora imeti učitelj izostreno sposobnost opazovanja, pogum za ustvarjalnost in sposobnost samoiniciativnosti, ki mu bosta pomagala pri ustvarjanju edinstvenih priložnosti za ustvarjanje pogojev, ki bodo otroku omogočali, da se osredotoči na delo, ki ga veseli (L'ecurey, 2023. str. 267). Montessori pedagogika izhaja zatorej iz opazovanja in neposrednega stika z otrokom, kar zagotavlja posebne rezultate, ki jih je v nekaterih primerih mogoče razumeti le, če jih vidimo v praksi. (prav tam).

Montessorijeva je opozarjala, da se odnos med otrokom in učiteljem dvigne na duhovno raven, kjer je mogoče doumeti, da je celo pomoč lahko izvir napuha (Montessori, 2018, str. 292). V fazi učenja je kakovostna povratna informacija ključna, zato je potrebno posebno pozornost nameniti tudi pohvalam in grajam (Tebano Ahlquist idr., 2023, str. 24). Ob trenutkih neverjetnega uspeha ali ob napakah postanejo možgani zelo prepustni na informacije (prav tam). Če je v tem času dana zunanja vrednostna sodba ali zunanja nagrada, bodo možgani rešitev problema povezali z zunanjo pomočjo (prav tam). Zatorej če skrbna odrasla oseba zaradi svoje nepotrpežljivosti ali pretirane pripravljenosti pomagati iztegne roko ali jo prime, ko naredi otrok prve korake pri hoji, bo otrok ta zunanji znak pomoči integriral kot nujnost za svoj uspeh (prav tam). Otrok bo vzpostavil pristransko povezavo: za doseganje lastnega ravnovesja je potrebna zunanja pomoč (prav tam). Če se ta izkušnja prepogosto ponavlja, lahko omeji avtonomnost otroka (prav tam). Otrok bo v dilemi, kaj storiti, ko tam ne bo odrasle osebe? Morda se bo ustavil in počakal, da pride pomoč (prav tam). Da bi učitelji lahko postali tako rahločutni in preudarni in prepoznali, kdaj otroci resnično potrebujejo pomoč, se priprava učiteljev za delo po montessori pedagogiki začne (in praktično nikoli ne konča) pri odkrivanju in zavedanju svojih lastnih napak, šibkih točk in odpravljanju le-teh (Montessori, 2018, str. 261). "Kdor hoče voditi druge, mora preroditi sam sebe. Nihče ne more postati voditelj ali usmerjevalec, če ni pripravljen na delo preobrazbe" (Montessori, 2018, str. 80). Učiteljev cilj in izhodišče je preobrazba svojega lastnega napuha in jeze v ponižnost, dobrotljivost in usmiljenje (Montessori 2009, str. 108). Od tu je pomembno, da zna ohranjati živo svojo domišljijo, da išče otroka, ki ga še ni in da ima vero, da se bo ta t. i. normaliziran otrok skozi delo tudi razkril (Montessori, 2018, str. 288).

Normalizacija

Normalizacija je najpomembnejši rezultat montessori šol (Montessori, 2018, str. 222) in zato posledica montessori pedagogike ter sam cilj odkrivanja otroka, ki ga še ni. Montessori je verjela, da do normalizacije pride preko osredotočanja na določeno delo (Montessori, 2018, str. 224). Da bi jo pri otroku dosegli, mora učitelj zagotoviti motivacijo za aktivnost, ki mu je tako

prilagojena, da bo spodbudila njegovo globoko pozornost (prav tam). Uspeh pri zbujanju pozornosti je odvisen od predmetov, ki služijo nekemu namenu, kar spodbuja otrokov umski red (prav tam). Če učitelj materiale skrbno in natančno uporablja, bo dosegel koordinacijo otrokovih gibov (Montessori, 2018, str. 225). Maria Montessori je verjela, da umski red in koordinacija gibanja pod vodstvom znanstvenih standardov utirajo pot koncentraciji (prav tam). Ko se ta pojavi, osvobodi otroka in začne zdraviti njegove odklone (prav tam). Pri tem je nujno, da delo v otroku spodbudi tako zanimanje, ki bo prevzelo njegovo celotno osebnost (prav tam). Vse to utira pot, da se lahko izrazi normaliziran otrok, ki ga v okolju, brez sugeriranja odraslega, vodijo notranje sile, da lahko dela sam z njihovo pomočjo (Montessori, 2009, str. 157). Študija (Mutmainna, Rizqui, Halim & Astuti, 2024, str. 298), ki je primerjala vpliv montessori pedagogike na otroke v primerjavi z vplivom tradicionalnega izobraževalnega pristopa, je pokazala, da imajo učenci iz montessori programa bistveno višji kognitivni razvoj, zlasti pri hitrosti obdelave podatkov, delovnem spominu in zaznavnem sklepanju. Poleg tega so prekašali svoje vrstnike iz tradicionalnega izobraževanja pri matematiki in jezikovnih spretnostih, pri naravoslovju pa ni bilo ugotovljene bistvene razlike (prav tam). Socialno-čustveno spretnost, vključno s socialno kompetenco in vedenjsko samokontrolo, so imeli učenci iz montessori programov bolj razvito (prav tam). Kvalitativne ugotovitve so poudarile zaznane koristi montessori pedagogike pri spodbujanju samostojnosti, ustvarjalnosti in notranje motivacije (prav tam).

Očaranost učiteljev nad normalizacijo je Maria Montessori opisala z naslednjimi besedami: "Videl sem otroka, kakršen bi moral biti, potem pa sem ugotovil, da je veliko boljši, kot sem sploh lahko kdaj upal" (Montessori, 2018, str. 295). Takega otroka izpopolnjevanje dosežkov radosti (Montessori, 2009, str. 124), ima občutek za red in natančnost (Montessori, 2018, str. 206), je discipliniran (Montessori, 2018, str. 221), neodvisen in svoboden (Montessori, 2018, str. 192), previden in zna krmariti med nevarnimi situacijami, ker ve, da jih obvlada (Montessori, 2009, str. 168), je odkritosrčen (Montessori, 2009, str. 170) in sočuten (Montessori, 2018, str. 245) in postavlja skupnost na prvo mesto ter se trudi delati v njeno dobro (Montessori, 2018, str. 249).

4.3.2. Vrednotenje otroka

"Celotna vzgoja izhaja iz vprašanja: kako gledamo na otroka in kako do njega pristopamo?"

(Montessori, 2009, str. 103)

Zveza prijateljev mladine Slovenije je v prvem tednu oktobra 2024 organizirala 70. obletnico Tedna otroka z naslovom *Otrok, nepopisan list*, in pojasnila, da se "vsak otrok rodi kot nepopisan list" (Zveza prijateljev mladine Slovenija, 2024). Behavioristično vrednotenje otroka pa je nasprotno od podobe otroka, ki ga je videla Maria Montessori. Čeprav so si novorojenčki na videz enaki, se ne morejo gibati in so videti prazni ter nepomembni, je Maria verjela, da je vsak otrok najvišja kozmična sila, v katerem je "človekova ustvarjalna bit", ki ga žene, da postane odrasli pripadnik svoje kulture (Montessori, 2018, str. 92). Otrok je zanjo čudež stvarjenja (Montessori, 2009, str. 19), ki že kot zarodna celica v sebi nosi neviden vzorec za bitje, ki bo še nastalo, vzorec duševnih funkcij, ki bodo določale njegov odnos z okoljem, potreben za izpolnitev kozmičnega poslanstva (Montessori, 2009, str. 20). Že v sami zarodni celici je videla izkušnjo celotnega človeštva, celotne zgodovine, ki je oblikovala raso (Montessori, 2018, str. 74). Malčka je videla kot malega vojaka, ki se med usvajanjem hoje vrže v zmago ne glede na tveganje (Montessori, 2009, str. 74). Otrok je zanjo nedolžno bitje, ki ima skrivnostne značilnosti, ki so odraslim praviloma neopazne (Montessori, 2009, str. 104). Poimenuje ga kot točko, kjer se lahko srečajo čustva plemenitosti in ljubezni vseh ljudi (Montessori, 2018, str. 299), kot vrelec ljubezni, (Montessori 2018, str. 299), kot sintezo vseh bitij pod njim, ki jih posnema in presega zaradi uma, ogrnjen pa je v blišč duševnega oblačila, ki je sestavljen iz domišljije, občutkov in umetnosti (Montessori, 2009, str. 199). Otrok je za Montessorijevo bitje, ki je obdarjeno z veličastnimi ustvarjalnimi energijami, ki so po svoji naravi krhke in potrebujejo ljubečo in inteligentno skrb, da se lahko izrazijo in razvijejo (Montessori 2018, str. 64). Otrok je oče človeka, ki ga bo ustvaril (Montessori, 2009, str. 21). Je skrben učitelj, ki je tako vešč, da dosega enake rezultate pri vseh otrocih na vseh koncih sveta (Montessori, 2018, str. 44). Za Marijo Montessori je otrok zelo popisan list s točno določenim poslanstvom, talenti in vizijo, ki je odraslim nepoznana in jo morajo šele spoznati in odkriti. Še več, kontemplacija o otroku jo je pripeljala do duhovne razsežnosti vrednotenja otroka, v katerem je videla delovanje Stvarnika, ki je veličastnejši od učitelja, matere ali očeta, katerim pa je vendarle prepuščen na milost in nemilost (Montessori 2018, sr. 269). V otroku vidi Mesijo, Kristusa, ki prihaja med padle ljudi in jim pomaga skozi otroka, da pridejo v Nebeško kraljestvo (Montessori, 2009, str. 214).

4.3.3. Odvisna povezava med otrokom in odraslim

"Odrasli se branimo pred otrokovo ljubeznijo, ki bo minila. Nikoli ne bomo našli ničesar, kar bi ji bilo vsaj malo podobno." (Montessori, 2009, str. 96)

Maria Montessori je imela posebno občutljiva stališča do otroka, ki odrasča v svetu odraslega. Dojemala ju je kot dve različni osebnosti (Montessori, 2009, str. 182), ki sta druga od druge odvisni (Montessori, 2009, str. 188). "Oba sta kralja, a vsak ima svoje kraljestvo in to je osnovni okvir za harmonijo človeštva" (prav tam). Na odraslega je poskušala pogledati z otroškimi očmi in spoznala, da je od začetka življenja in v času odrasčanja otroka v njegovi bližini vedno prisoten (Montessori, 2018, str. 67). V svetu otroka je odrasli poseben predmet ljubezni, ki mu daje materialne dobrine in pomoč in od katerega otrok z *ljubeznijo* jemlje, kar potrebuje za svojo samoizgradnjo (Montessori, 2009, str. 94). Otrok hoče narediti tisto, kar je videl delati odraslega (Montessori, 2009, str. 79). Od njega se uči govora, gibanja in vrlin, preko katerih otrok vstopa v življenje (Montessori, 2009, str. 67). Te lahko otroka tako prevzamejo, da dobijo sugestivno moč, tako da njegova lastna osebnost izgine, v njem pa zaživi in skozenj začne delovati osebnost odraslega (prav tam). Spoznala je, da ne glede na to, kakšen je odrasli, je za otroka vedno mogočno bitje (Montessori, 2009, str. 161).

Ko Montessorijeva vrednoti odraslega, ji je pomembno zavedanje, da ni človeka, ki se ne bi razvil iz otroka, "kar je vsak od nas nekoč bil" (Montessori, 2018, str. 53). Odrasli zato v sebi nosi svojega t. i. otroka očeta, od koder izvirajo njegove moči, saj je bil njegov otrok tisti, ki ga je izgradil v odraslega, ki je danes (Montessori, 2009, str. 187). Zato vidi, da je popolnost odraslega odvisna od otroka (prav tam). Vzpostavljanje okvirja za harmonijo pa je dnevno na preizkušnji. Maria Montessori dojema otroka in odraslega, kot da sta ustvarjena, da bi se ljubila in živela skupaj, vendar se zaradi nerazumevanja znajdeti v konfliktu (Montessori, 2009, str. 182). Ne samo, da opozarja na nepotrpežljivost odraslih (Montessori, 2018, str. 142) in na nezaupanje odraslih v otroka (Montessori, 2009, str. 67), ampak predvsem opozarja na samokritično in reflektivno držo odraslega, ko je v odnosu z otrokom (Montessori, 2009, str. 16). Da bi otroka lahko odrasli resnično razumel, mora v sebi najti napako, ki mu preprečuje, da bi otroka videl takšnega kot je (prav tam). "Resnična priprava na vzgojo je študij samega sebe" (Montessori, 2018, str. 159). Srž konflikta Montessorijeva eksplicitno usmerja v odraslega, ki nevede ali zavestno zaradi egocentričnosti in zahteve po lastnem udobju onemogoča otroku, da bi se v polnosti lahko razvil v potencial, ki mu je bil dan že ob spočetju (Montessori, 2009, str. 90).

4.4. KRITIKE MONTESSORI PEDAGOGIKE

Montessori pedagogika je eden izmed najbolj fascinantnih in kontroverznih pedagoških pristopov, ki je bil deležen kritik iz raznolikih krogov. Na eni strani so naturalisti metodo označili za togo in izumetničeno in kritizirali zanemarjanje domišljije in fantazije, na drugi strani so napredni pedagogi kritizirali individualno naravnost in predpisovalni značaj metode (ang. *prescriptive character of her method*). Modernisti so kritizirali njeno religiozno plat, nekateri so problematizirali pospešeno učenje in nespoštovanje otrokove svobode. Kristjani so Marijo Montessori označili za sekularistko, pozitivistko, naturalistko in teozofistko, teozofi pa so jo označili za katoličanko. Za razumevanje razlogov za tako raznolike kritike je pomembno poznavanje družbenih okoliščin, v katerih je metoda nastala, prijateljevanj Montessorijeve z različnimi ljudmi, ki so imeli raznolike nazore na svet, a so bili v neki točki pripravljeni z njo sodelovati in ji pomagati pri širjenju metode, njenega odpora do vključitve v obstoječi sistem izobraževanja, njenega zapletenega jezika in nestrukturiranega pisanja svojih del in instrumentalizacije njene metode s strani nepooblaščenih oseb ter pomanjkanja razumevanja in izkustva montessori metode v praksi s strani kritikov. (L'ecuyer, 2023, str. 251).

4.4.1. Družbene okoliščine

V drugi polovici 17. stoletja so v Italijo progresivno začeli vstopati filozofski tokovi razsvetljenstva kot so panteizem, naturalizem in romanticizem. Pred modernizmom se je katoliška Cerkev s publikacijo različnih dokumentov želela zaščititi, vendar je proces združitve Italije, imenovan Risorgimento, ki se je začel istega leta kot se je rodila Montessorijeva, omogočil njegovo še hitrejšo širitev. Začel je nastajati konflikt na intelektualni ravni med različnimi filozofskimi tokovi, ki so povzročili razdelitev družbe na dva pola. Na eni strani so bili modernistični katoličani, prostozidarji, idealisti, pozitivisti, romantiki in racionalisti, na drugi pa ortodoksni katoličani, ki so bili zaradi napredka modernizma zaskrbljeni in so iskali kakršnekoli znake heterodoksije, da bi jih zatožili cerkvenim oblastem. Ob koncu 19. stoletja je modernizem prodrl v cerkvene kroge kot teološki modernizem. Povezan je bil z moderno filozofijo in protestantsko teologijo, v kateri je subjektivizem v religiozni izkušnji pridobil poseben pomen. Njeni glavni avtorji so poudarjali pomen intimnega božjega razodetja in trdili, da so resnice vere relativne. Od samega vrha Katoliške Cerkve je bila Montessorijeva deležna nasprotujočih se odnosov. Papeža Pij X. in Pij XI. nista sprejemala njene pedagogike, medtem ko so Benedikt XV., Pij XII. in Pavel VI. njeno delo zelo spoštovali. Antimodernisti so Montessorijevi očitali pozitivizem, ker se je zavzemala za znanstvenost svoje metode,

naturalizem zaradi pomembnosti, ki jo je dala samostojnemu učenju, in romanticizem, ker se je pri svojem delu opirala na Pestalozzija, čigar glavna sprememba pri reformiranju izobraževanja je bilo učenje otrok preko izkušnje, in Fröbela, učenca Pestalozzija, ki je ustvaril osnovo modernega izobraževanja, kjer so potrebe in sposobnosti otrok prepoznane kot specifične in edinstvene. (L'ecuyer, 2023, str. 253).

4.4.2. Pozitivizem

Sočasno z razvojem montessorijeve metode je bil eden od predlogov modernizma uporaba pozitivizma v teologiji z namenom znanstvenega proučevanja svetopisemskih besedil z zgodovinsko-kritičnimi metodami. Nadaljevalo se je obdobje racionalizma oziroma empirizma, čigar vodilo je bilo, da obstaja le tisto, kar lahko zajamemo z razumom ali čutili. Antimodernistično gibanje ni zavračalo znanosti, vendar je vztrajalo, da teologije ni mogoče razvijati z metodami, ki so lastne eksperimentalnim znanostim, zato je zavračalo pozitivizem kot agnostično gibanje. To je bilo obdobje popolne antimodernistične krize, nekaj desetletij po znamenitem delu Charlesa Darwina *O izvoru vrst*. Pozitivizem Augusta Comta (1798–1857) je bil poskus pomesti spiritualistične kulture idealizma in romantike, da bi s pomočjo znanosti in razuma dosegli stanje zrelosti, ki sta bili dojeti kot edini pravi vodili človeštva. Združljivost vere in razuma je bila razumljena kot nemogoča. Montessorijeva pa je ubrala pot znanstvenega preučevanja, ki združuje na eni strani znanost in na drugi strani religijo, vero. Predlagala je empirično, znanstveno raziskovanje, izvedeno na neposreden in strog način, katere podlaga je pedagoška z duhovnimi in etičnimi referencami, ki presegajo meje znanstvenega. V osnovi je Montessorijeva leta 1916 pozitivizem označila kot teorijo "tistih, ki niso mogli verjeti brez dotika", kritizirala je poskus instrumentalizacije Darwinove teorije za izničenje moralne razsežnosti človeštva in obžalovala, da so "študentje premlevali njegovo teorijo z upanjem, da bi si zgradili novo moralo in novo vest". Vztrajanje Montessorijeve pri znanstvenosti svoje pedagogike je bilo zato s strani pozitivistov predmet suma o njeni kredibilnosti. Nekateri so izpostavljali, da njena pedagogika ne dosega vseh pogojev znanosti, saj je ni možno z znanstvenimi merili in pogoji eksperimentalno preverjati, ne dela s kontrolno skupino, njena pedagogika je osnovana brez navedbe znanstvenih virov in včasih preide v duhovno sfero, ki je neoprijemljiva za znanost. Pri tem je pomembno navesti, da so bili pogoji znanstvenosti v času nastajanja Montessorijeve pedagogike drugačni kot jih poznamo danes. Ko Montessorijeva govori o znanstveni metodi, se opira predvsem na štiri ideje:

1. Znanstveni pristop mora izvirati iz opazovanja realnosti.
2. Znanstvenik mora opazovati brez predsodkov o rezultatih.

3. Vzgojno-izobraževalno prakso je potrebno povezovati z drugimi področji znanja.
4. Pomembno je izpostaviti probleme, ki izvirajo iz dejstev in ne iz občutkov ali subjektivnosti.

Montessorijeva vztraja pri tem, da eksperimentalna znanost ni primerna za dajanje antropoloških razlag o človeški osebnosti, saj po njenem mnenju obstaja realnost, ki je eksperimentalna znanost ne more izmeriti. Za primer izpostavlja, da problema svobode in pravičnosti ne moremo rešiti s stroji in kemičnimi poskusi. (L'ecuyer, 2023, str. 254-257).

4.4.3. Teozofija

Teozofija je poskus združitve religije, znanosti in filozofije. Zelo dobro so jo sprejeli modernistični katoličani, sploh skupine izobraženih žensk, katerim je pripadala tudi Montessorijeva. Za teozofe obstaja duhovna realnost, ki presega dražljaje, ki jih lahko zaznamo z občutki. Montessorijeva je bila povezana s teozofsko skupnostjo, saj je po želji in povabilu teozofov izpeljala več konferenc, nekaj njenih knjig pa je tudi izšlo pri založbi Teozofskega društva v času njenega bivanja v Indiji. Nekateri so mnenja, da je bila Montessorijeva močno podvržena teozofski miselnosti, drugi zanemarjajo sodelovanje Montessorijeve s Teozofskim društvom. Kljub temu, da obstajajo podobnosti med teozofskimi idejami in njeno pedagogiko (kot recimo ne-pozitivistični znanstveni pristop, integracija znanosti, religije in filozofije, sprejetje določenih naravnih zakonov), ni prevzela teozofske miselnosti kot celote (recimo reinkarnacije, selitve duš in okultizma). Dejstva bolj pričajo v smeri, da je Montessorijeva vplivala na teozofsko gibanje kot obratno, saj je predsednica Teozofske skupnosti Annie Besant dejala, da je montessori metoda teozofska izobraževalna metoda *par excellence*. Montessorijeva ni nikoli povečevala teozofije, niti se ni identificirala kot teozofistka: "I am a Montessorian," je odgovorila novinarju, ko jo je spraševal o njeni identiteti in njenem sodelovanju s teozofi. (L'ecuyer, 2023, str. 254).

4.4.4. Prostožidarji in katoliški modernisti

Montessorijeva je izkoristila povabila, finančno pomoč in druge oblike povezav, ki so ji jih ponujali prostožidarji za širjenje njenih idej (npr. sodelovanje na feminističnem kongresu, na katerem so razpravljali o sekularizaciji šol, pomoč pri odprtju prve *Casa dei Bambini*) in pomoč katoliške družine, znane po svojih modernističnih nazorih, ki ji je ponudila prostor za pisanje svoje prve knjige. Kaplja čez rob za katoliške medije je bilo njeno sodelovanje na prvem kongresu *Di Donne Italiane* leta 1908, kjer je zagovarjala pomen spolne higiene. Pomoč in sodelovanje Montessorijeve s prostožidarji in katoliškimi modernisti je pri ortodoksnih

katoličanih povzročilo veliko mero suma in strahu, na katerega je v svojih številnih spisih opozarjal papež Pij X. (L'ecuyer, 2023, str. 258).

Leta 1909 se je odprla četrta *Casa dei Bambini* v Rimu v Generalni hiši Frančiškank Marijinih misijonark s ciljem, da bi zagotovili bivališče mnogim sirotam, ki jih je prizadel potres. Ta dogodek je med Talamom, prostozidarjem, ki je bil Mariji v veliko pomoč pri odprtju njene prve Hiše za otroke, in Montessorijevo povzročil konflikt, zaradi katerega sta čez tri leta prekinila sodelovanje. Še več, istega leta je dobila s strani papeža blagoslov za svoje delo, posledično pa je izgubila veliko prijateljev in sredstev s strani prostozidarjev. Označili so jo za verno katoličanko, jo obtožili, da širi ultra frančiškansko ljubezen in da se preveč posveča religiji znotraj izobraževanja. (L'ecuyer, 2023, str. 259).

Znotraj Katoliške Cerkve je bila Montessorijeva kljub blagoslovom s strani papežev za nadaljevanje njenega dela pod velikimi kritikami in napadi. S strani katoliških medijev so bile leta 1910 tudi Frančiškanke Marijine misijonarke pod pritiskom, naj z njo prekinejo sodelovanje, leta 1919 pa jo je katoliški medij *La Civiltà Cattolica* ponovno obsodil filozofskega modernizma in naturalizma. (prav tam).

Montessorijeva je kljub vsemu zagovarjala pomembnost religije v vzgoji in izobraževanju, ki jo je dojemala kot najvišjo resničnost, ki je znanosti vzporedna (L'ecuyer, 2023, str. 257). Leta 1930 je v ta namen napisala tudi *La vita in Cristo* (Življenje v Kristusu) in *Razlaga svete maše za otroke* (L'ecuyer, 2023, str. 260).

4.4.5. Glavne kritike vzgojiteljev

William H. Kilpatrick, učenec Johna Deweya, je leta 1914 objavil *The Montessori system examined* po tem, ko je na kratko obiskal eno od Hiš otrok. Montessori metodo je označil za mehansko, formalno in omejeno metodo, ki predvsem izpušča priložnosti za domišljijско in konstruktivno igro ter sodelovanje. Pomen, ki ga daje Montessorijeva urjenju senzorične, poimenuje kot zastarelo in neuporabno. Kritiziral je, da njena metoda ni v skladu z Wundtovim prispevkom k psihologiji, čeprav se v svojem delu Maria štirikrat opre na Wundtova izhodišča, in da njena teorija preveč izvira iz lokalne izkušnje. Njegov zaključek je bil, da kar je napačnega in kar manjka pri Montessori pedagogiki, najdemo v Dewejevi metodi, kar pa naj bi bilo inovativnega in novega, pa je Dewey že odkril. (L'ecuyer, 2023, str. 260).

Kmalu za Kilpatrickovo kritiko je v *Schools of tomorrow* in v *Democracy and education* tudi Dewey sam podal mnenje glede montessori pedagogike. Kritiziral je predvsem omejevanje

kreativnosti pri otrocih in preveč pripravljeno, tehnično in omejeno okolje. Za Deweya je šola kot laboratorij, v katerem znanstveniki eksperimentirajo in ustvarjajo z neznanimi predmeti, pri tem pa lahko pride do pristne izobraževalne izkušnje, ki se nahaja v subjektovi transformaciji surovine v končni izdelek. Drugače je za Montessorijevo šola vnaprej pripravljeno okolje, narejeno za zadovoljitev otrokovih potreb, kjer tišina in kontemplativno delo ustvarjata človeka, ki je zmožen živeti v družbi. (L'ecuyer, 2023, str. 260-261).

Edmon Holmes je v Angliji leta 1912 želel podati konstruktivno kritiko montessorijeve metode, vendar se je ta sprevrgla v vrelišče znotraj angleške vzgoje in izobraževanja zaradi izjave o nujnosti izkoreninjenja doktrine izvirnega greha iz izobraževanja, ki jo je objavil leto poprej. Zaradi sorodnosti obeh publikacij so Montessorijevo začeli povezovati s Holmesovimi progresivnimi in teozofskimi pogledi. Leta 1921 je Montessorijeva na konferenci v Londonu poskušala razložiti svoje stališče do izvirnega greha: zavrnila je naturalizem, pelagijanizem in protestantizem in se pridružila katoliškemu nauku o tem vprašanju. (L'ecuyer, 2023, str. 261-262).

William Boyd, pedagog na Univerzi v Glasgowu, je leta 1921 napisal knjigo *From Locke to Montessori: A critical account of the Montessori point of view*, v katerem kritizira različne aspekte montessori pedagogike. Med drugim izpostavlja tudi, da se Maria ni znala jasno opredeliti glede določenih tem, da je njena metoda zgolj skupek delčkov drugih metod, da je brez koherence in brez enovite sheme. Njeno metodo ovrednoti kot oportunistično improvizacijo že obstoječih idej. (L'ecuyer, 2023, str. 262).

Štiri leta za Boydom je Robert Rusk, pedagog na Univerzi v Edinburgu, napisal *The doctrine of great educators*, kjer je navedel dvanajst glavnih osebnosti, ki so bistveno preoblikovale vzgojo in izobraževanje. Med njimi je navedel tudi Montessorijevo, kjer njeno metodo obširno opiše. Navede tudi kritiki pomanjkanja domišljije, samo metodo pa poveže z Rousseaujevim negativnim izobraževanjem. Svoji kritiki podkrepí z argumentom, da gre pri Montessorijevi metodi za delo v teku, o kateri še ni mogoče podati dokončne sodbe. (prav tam).

Timothy Corcoran, profesor na Univerzi v Dublinu, je leta 1924 napisal vrsto člankov, v katerih je ognjevitó kritiziral montessorijevo pedagogiko in Montessori očital, da so njena vzgojna načela neortodoksna z vidika katolicizma, saj se mu je zdelo nesprejemljivo, da vloga učitelja ni aktivna pri pouku. Metodo je označil za nevarno in bogokletno, ker je govorila o Cesareju Lombrosu, hkrati pa navajala svetopisemske citate. (L'ecuyer, 2023, str. 263).

4.4.6. Montessorijin stil pisanja

Maria Montessori je na svojih konferencah, ki jih je izvajala v živo, s svojo karizmo in preprostostjo podajanja kompleksnih vsebin pritegnila pozornost in navdušenje svojih poslušalcev (L'ecuyer, 2023, str. 265). Pri svojih knjigah pa ni bila tako prepričljiva, zato je možno, da je do velikih nasprotovanj na osnovi njenih del prišlo tudi zaradi njenega pomanjkanja spretnosti pisanja (L'ecuyer, 2023, str. 266). Pomanjkanje navajanja virov med besedilom onemogoča povprečnemu bralcu, da bi bolje razumel njena izhodišča (prav tam). Njen slog pisanja je figurativen in baročen, ima avtoritativen in dogmatičen ton, ki ne dopušča dialoga (L'ecuyer, 2023, str. 267). Ko je le-ta uporabljen, njegov namen ni učenje, ampak prepričevanje (prav tam). Vsebina je pogosto napisana na nerazumljiv način tako, da preskakuje iz ene teme na drugo in uporablja kompleksne metaforične anekdote, da bi bralca prepričala v svoje ideje (L'ecuyer, 2023, str. 266). Svojih misli ne dokonča z argumenti, ampak jih nadaljuje z anekdotami, zgodbami, drugimi temami (prav tam). Posledično izpadejo njene knjige kot goste z informacijami, tehnične in nepregledne, besedilo pa zato tudi ne prehaja iz ene teme v drugo (L'ecuyer, 2023, str. 267). Bralca pri prebiranju Montessorijinih del lahko zavede tudi to, da v svojih delih neposredno uporablja navedke avtorjev, s katerimi se v osnovi ni strinjala, npr. citira Wilhelma Wundta o pomembnosti znanstvene pedagogike, a se ne strinja z njegovim mehaničnim pristopom, citira Kanta, a v drugi knjigi izpostavlja, da se ne strinja z apriorizmom (prav tam). Pristranski so tudi komentatorji njenih del, ki zaidejo v hagiografijo in zanikajo njene pomanjkljivosti, kar vzbuja občutke kultne narave, in drugi kritiki, ki ne da bi prebrali njena dela, izražajo močna mnenja (prav tam). Vse to lahko bralca ovije v plašč predsodkov o Mariji Montessori in njeni pedagogiki.

5. Program osnovne šole montessori

Edini javno dostopen dokument, po katerem deluje edina osnovna šola v Sloveniji, ki se trudi celostno implementirati montessori pedagogiko v šolski prostor, kot si jo je zamislila Maria Montessori, je Program osnovne šole montessori (b.d.). V njem so določeni cilji vzgojno izobraževalnega programa, osnove pedagogike montessori, pogoji za vključitev, napredovanje v program in dokončanje programa, preverjanje in ocenjevanje znanja, prehodnost v času šolanja in znanja učiteljev. Drugi, t. i. posebni del, pa vsebuje predstavitev predmetnika Osnovne šole montessori in dneve dejavnosti ter učni načrt.

Vizija šolstva, kot si ga predstavlja David Kahn, danes najbolj cenjen montessori pedagog za adolescenco, je, da bodo posamezniki prehajali iz ene ravni samostojnosti in neodvisnosti v višjo in da bodo to dosegali s pomočjo lastne dejavnosti ter napori lastne volje, kar konstituira notranjo evolucijo posameznika (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 6). Tej viziji sledi tudi sam program.

5.1. CILJI IN NAČELA

Splošni cilji vzgojno izobraževalnega programa se usklajujejo s cilji, opredeljenimi v 2. členu Zakona o osnovni šoli (Program osnovne šole montessori, b.d. str. 7). Ob tem dodajajo še dva cilja: seznaniti učence s krščansko vero, njeno tradicijo in njenimi vrednotami, jih učiti spoštovati drugače misleče in vključiti razsežnosti slovenske in evropske verske in kulturne tradicije v zavest lastne identitete (prav tam). Slednje dodajajo, ker je sama montessori pedagogika utemeljena na krščanstvu (prav tam). Vzgojnih ciljev in načel je pet (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 16):

- a) svoboda in meje,
- b) moralna vzgoja – stopnje poslušnosti in disciplina,
- c) religiozni razvoj – religiozna vzgoja,
- d) kozmični vidik – kozmična vzgoja in
- e) vzgoja za mir.

Svoboda se razume kot osvoboditev tistih posameznikovih zmožnosti, ki so nagnjene k pozitivnemu. To zahteva spoštovanje in primerno, le nujno potrebno pomoč, da bi se zmogljivosti izrazile v vseh oblikah v skladu z značilnostmi starostnega obdobja. Od učitelja ustvarjanje takšnega okolja zahteva večino razločevanja, ki ob opazovanju otroka presoja, kdaj

se je njegovo vedenje usmerilo proti divjaštvu, lenobi, nesramnosti ali drugim odklonskim vedenjskim oblikam, ki onemogočajo otrokovo osvoboditev.

Poslušnost montessori pedagogi razumejo v več stopnjah, ki so odvisne od zrelosti otroka. Poslušnost pomeni delovanje v skladu z voljo nekoga drugega, ki pa je odvisna predvsem od razvoja otrokovih sposobnosti (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 17). Na prvi stopnji otrok uboga, ampak ne vedno (prav tam). Na drugi je otrok sposoben vedno ubogati, sprejeti želje drugega in jih odsevati s svojim vedenjem. Slednje zahtevajo povprečni učitelji v vzgoji in izobraževanju - da jih učenci samo ubogajo (prav tam). Tretja stopnja poslušnosti nastopi, ko otrok ugotovi, da obstaja odrasli, ki ga v sposobnostih prekaša in mu lahko pomaga, da bo tudi sam postal boljši (prav tam). Takrat poslušnost postane želja otroka in komaj čaka, da bi ubogal (prav tam). Red in disciplino ustvarjajo s sodelovanjem otrokovih notranjih sil, katerih učinek je, da so otroci pri delu zbrani in v delu vztrajajo. Otroci postanejo samostojnejši, predvsem pa zaupajo, da zmorejo biti odgovorni posamezniki, kar gre v dobrobit celotne skupine (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 17-18).

Temelje religiozne vzgoje gradijo preko razvijanja naslednjih otrokovih sposobnosti (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 18):

- sposobnost kontemplacije: kontemplacija pomeni usmerjena pozornost na nekaj zunaj nas samih, kar nas zamakne (npr. občudovanje kapljic na oknu, metuljčka na svetu, tekanje po pločniku). Otroci se ob njih ustavijo, pogledajo in počivajo v čudenju in globokem spoštovanju. Vpleteno je celo telo, ki ga nova izkušnja preoblikuje – postane tih, vesel in miren.
- sposobnost za tišino: ‘tišina negibnosti’ je tišina, ko je telo popolnoma umirjeno. Nastane z nadzorovanjem volje in ponavljanjem vaj. Ni ustvarjena avtoritarno in nasilno s strani učiteljev. Tišina negibnosti služi otroku in ga izpolnjuje.
- sposobnost veselja kot izraz verskih zmožnosti otroka: avtorici Cavalletti in Gobbi sta na podlagi dolgoletnih izkušenj dela z otroki na religioznem področju zbrali vsebinske sklope in metodo dela, ki upošteva otrokove značilnosti starostnega obdobja, in oblikovali obsežen kurikulum za religiozno vzgojo otrok, ki sta ga poimenovali Kateheza Dobrega pastirja.

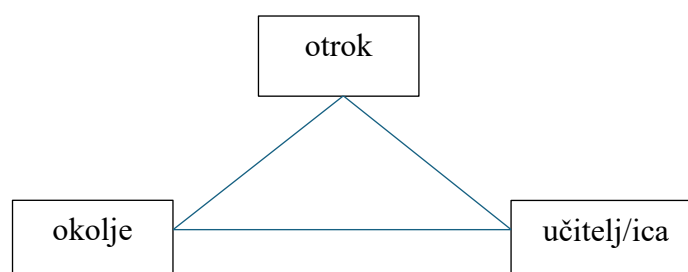
Kozmična vzgoja je sestavni del šolskega dogajanja in temeljni odnos celovite vzgoje (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 18-19). Služi kot izhodišče za prikaz in razlago okolja, pri katerem se otrok nauči, da narava in človek drug na drugega sovplivata (prav tam). Pri študiju posameznih podrobnosti ostaja celota razpoznavna, s čimer otrok razvija vizijo celote (Program

osnovne šole montessori, b.d., str. 19). Cilj je, da postane otrok odgovoren svetovljan, ki se zaveda svojega mesta in odgovornosti v kozmosu, ter svoje moči zastavlja za ustvarjanje uspešnega, humanega in življenja vrednega sveta (prav tam). Kozmična vzgoja ni samostojen predmet, ampak se vključuje v vse predmete ali pa se izvaja kot projektno delo (prav tam).

Kurikulum za mir vsebuje študij kultur sveta, spoznavanje temeljnih človekovih potreb s poudarkom na človeški družini in medosebnih odnosih med vsemi živimi bitji (prav tam). S tem začnejo učenci odkrivati, da niso ločeni od preostalega sveta, ampak so integralni del pri ustvarjanju harmoničnega sveta (prav tam). Samo govorjenje o miru pa še ne ustvari miru, ampak morajo otroci ta mir tudi izkusiti. Slednje zahteva od učitelja spremenjeno držo, ki v pripravi vključuje vzgojo za mir na fizični, umski in duhovni ravni (prav tam). Na fizični ravni mora učitelj svoje gibe upočasniti (prav tam), na umski ravni mora učitelj pridobiti ustrezne informacije o vzgoji za mir, ki jih zna integrirati v prakso (prav tam), duhovna priprava pa mora pomagati učitelju, da vidi čez kavzalni pogled – da vidi tisto, kar mora prebuditi v otroku (prav tam).

5.2. TEMELJNE KOMPONENTE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA

Okolje, učitelj in otrok so tri medsebojno povezane, soodvisne in enakovredno pomembne komponente v montessori pedagogiki. Izobraženi učitelj mora znati pripraviti okolje, iz katerega otrok črpa navdih, izkušnje in znanje – kar rabi za to, da se razvija. Učitelj se za otroka zanima, pozna njegove razvojne potrebe ter metodološke rešitve za zadovoljitev teh potreb in zna temu primerno pripraviti okolje. Odrasli otroka opazuje, odkriva, ga pozna in razume, je njegov advokat in mu služi. (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 11).



V pripravljenem okolju lahko otroci svobodno izbirajo dejavnosti, ki so ustvarjene iz premišljenih in strukturiranih materialov (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 11). V učilnici se odvija pretežni del šolskega pouka (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 12).

Razred je zasebni prostor določene skupine otrok in njihovih učiteljev, kateremu se z večanjem obsega učnih vsebin dodajajo drugi za strokovne predmete ustrezni prostori, kot so telovadnica, glasbena, likovna učilnica, kemija, fizika, ...) (prav tam). Razdeljena je na več delov, ki jo sestavljajo različna delovna področja in kotički (prav tam). Velik pomen imajo tudi področja zunaj učilnice, kot so gozdovi, travniki, laka, muzej, itd. (prav tam).

Učitelj je pomočnik učečih se otrok, ki z njegovo pomočjo oblikujejo svoj učni proces. Sproti nenehno reflektira vzgojne in izobraževalne cilje z namenom doseganja načela Marie Montessori: "Pomagaj mi, da bom naredil sam." Najpomembnejši nalogi sta opazovanje in pripravljanje okolja. Pomembno je zavedanje, da je tudi učitelj sam sestavni del tega okolja. Učitelj je kot najobčutljivejši radar, ki spremlja posameznika in skupino otrok, si sproti beleži opažanja in nanje odgovarja z ustrezno pripravo okolja. Učitelj skrbi za spoštovanje dogovorjenih pravil, reda in za mirno delo. Učitelj mora ves čas reflektirati svoj odnos do otroka, njegovih razvojnih zakonitosti in do lastne vloge znotraj šole ter jo vedno znova prilagajati dani situaciji in potrebam otrok. Učno okolje oblikuje skladno z interesom otroka in osnovnošolskega učnega načrta. (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 12).

5.3. PEDAGOŠKO-METODOLOŠKA URESNIČITEV

Vsak šolski dan se začne z jutranjim pogovorom otrok oddelka, nato pa nadaljuje s svobodno izbiro dejavnosti, ki jo imenujejo "prostovoljna izbira dela" in predstavlja središčno obliko poučevanja. Vključuje svobodno gibanje v t. i. "pripravljenem okolju", svobodno izražanje interesov in izbiranje materialov, časovno svobodo trajanja skoncentriranih učnih procesov, svobodno sodelovanje samostojno, v paru ali skupini, in svobodno izbiranje nivoja izobraževanja oz. prostovoljno razvrščanje v učne skupine različnih starosti. Vse to pripomore k socialnemu učenju, hkrati pa otrok izbrano učno snov obdela tako izčrpno, kolikor potrebuje za svoj razvoj. Obseg časa te aktivnosti je odvisen od učne skupine in pripravljenega okolja, praviloma vsaj dve uri na dan. Časovna svoboda otroku omogoča tudi globljo koncentracijo, da lahko manipulira z materiali dokler ga zanima, pri tem pa ga učiteljeva razlaga nove snovi ali šolski zvonec ne motita. Za prve dve izobraževalni obdobji povsem sledijo metodi montessori in so pripravljene tako, da jih morejo učenci samostojno osvajati. (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 20).

Dodatno vodeni pouk zahtevajo vsebine, kot so športna vzgoja, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, tuji jeziki, religijski pouk, uvod v novo temo s področja naravoslovja, geografije in zgodovine, prebiranje in pogovor o knjižnih delih, pogovorih o raznolikih temah v krogu,

priprava ekskurzij in projektov ter vaje gledaliških predstav in plesne vaje. Večan je na predmet, učno snov, delovna gradiva, sedežni red, čas in učitelja. Vsebina se obravnava v celotnem razredu ali v različnih učnih skupinah. Pri tem se učitelj poslužuje notranje diferenciacije in upošteva različne sposobnosti otrok. Vodeni pouk in svobodna izbira dejavnosti se lahko prepletata. (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 21).

Didaktični materiali za prosto delo so t. i. materiali montessori, ki so nastajali na podlagi dolgoletnih izkušenj in opazovanja otrok. Značilnosti le-teh so, da so estetski, da lahko otroke privabijo, da definirajo zahtevno stopnjo in so omejeni samo na en naslednji miselni korak, da spodbujajo samodejavnost z neomejenim številom ponovitev in da ponujajo možnost za samokontrolo. Pomembni so, ker se otroci preko njih učijo samostojnosti in ker lahko ob njih odkrivajo lastne napake, ki se jih zavejo in naučijo sami odpravljati. Posebnost montessori materialov je tudi ta, da je v vsaki učilnici samo po en primerek vsakega materiala. Ob tem se otrok uči počakati, dogovarjati in pogajati. S tem se uči spoštovanja dela drugega otroka in čakanja na svojo priložnost. (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 12).

V prvih dveh izobraževalnih obdobjih uresničujejo koncept heterogenih oddelkov, ki ga je zasnovala Maria Montessori in ustreza otrokovim razvojnim fazam. V enem oddelku so tako v enaki meri zastopani otroci treh različnih starosti: od šest do devet, devet do dvanajst in dvanajst do petnajst let starosti. V istem oddelku ostanejo otroci približno tri leta. Tekom tega obdobja imajo čas spoznati vse materiale in s tem celotno vsebino posameznega predmeta in vse predmete za tri razrede. Vsak otrok skupaj z učiteljem pripravlja svoj učni načrt, ki ga glede na starost, otrokove sposobnosti in značaj pripravlja dnevno, tedensko in mesečno. (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 22).

Projektno delo je del celovite kozmične vzgoje in predstavlja pomembno učno obliko. Usmerjeno je na dogajanje, procese in izdelke, ki so vezani na določeno učno vsebino. Pobude za teme dajejo lahko tako otroci kot učitelji in starši. Otroci so aktivno udeleženi od načrtovanja do izvajanja projektov, med tem izražajo svoje želje, potrebe in interese, s čimer proces spreminjajo ali razširjajo. Preko projektne delo otroci spoznavajo načrtovalne tehnike, predstavitvene oz. dokumentacijske tehnike in tehnike zbiranja informacij. Preko samostojnega dela, dela v paru in skupinskem delu se otroci urijo v samoodločanju in samoorganizaciji ter v komunikaciji in sodelovanju. Ob zaključku svoj projekt otroci predstavijo svojemu razredu, drugim razredom, staršem ali vsej šoli. Projekt je lahko zastavljen tudi tako, da presega okvir enega razreda ali ene šole. Projekti lahko trajajo en dan, več tednov ali celo šolsko leto. (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 22-23).

Domače naloge so priložnost za vajo in poglobljanje naučene snovi. Lahko so v obliki prevzemanja praktičnih nalog (npr. zbiranje materialov), prinašanje učnih materialov od doma, čiščenje delovnih instrumentov in orodij, dokončevanje začetnega dela, učenje poštevanka ali abecede in branje besedil. Domačo nalogo si otrok lahko naloži tudi sam ali prosi učitelja. Cilj vsake naloge je, da otrokom pomaga pri samoocenjevanju lastne stopnje sposobnosti. V primerih, ko tega otrok še ni zmožen, lahko učitelj namenoma daje obvezne domače naloge. Opravljanje domačih nalog mora potekati brez starševske pomoči, naloga staršev pa je, da zagotavljajo potrebni delovni okvir (čas, mir in prostor) in da skrbijo za vestno opravljanje domačih nalog. (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 23).

Šola od staršev, katerih otroci obiskujejo Osnovno šolo montessori, pričakuje, da temeljito spoznajo pedagogiko montessori z branjem ustrezne literature, obiskovanjem predavanj in udeležbo na izobraževalnih možnostih. So kot spremljevalci razvojnih in učnih procesov svojih otrok. Vabljeni so na redne individualne pogovore z učitelji, ki so namenjeni svetovanju, spodbudam in razumevanju specifičnih razvojnih težav. Ponujajo obvezne večere za starše, kjer si starši izmenjujejo izkušnje. Imajo tudi možnost hospitacij spremljanja razvoja zaznavnih procesov svojih otrok. Starši so tudi vabljeni, da s konkretnimi prispevki razširjajo znanje in sposobnosti svojih otrok ter pomagajo pri izpeljavi projektov in izdelavi materialov. Pedagoški koncept osnovne šole montessori je lahko uresničen samo, če starši v določeni meri tudi doma prakticirajo in sooblikujejo pedagogiko montessori. (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 23-24).

Posebnost Osnovne šole montessori je tudi prepričanje, da pisanje testov za ugotavljanje doseženih standardov ni potrebno, ker otroci svoje znanje pokažejo z delom in materialom, ki je skrbno opazovano s strani učitelja. Po učiteljevi presoji se lahko pišejo tudi testi, v prvih dveh triadah so namenjeni predvsem pridobivanju spretnosti pisanja testov. Namesto tega učitelj večkrat letno ugotavlja in vrednoti pridobljeno znanje otrok. Le-to izvaja preko opazovanja procesa učenja učenca, uporabe razvojnih materialov in samovrednotenja učenca v pogovoru z učiteljem. Učenec tekom učnega procesa izdelava urnik lastnega učnega procesa in vodi dnevnik njegovega izvajanja, ki ponuja osnovo za samokritičnost in samovrednotenje lastnega učnega procesa. Učenec in učitelj preko pogovora skupaj pripravita načrt dela in učne cilje. Pogovor z učiteljem vključuje tudi kakovostno in izčrpno povratno informacijo, s katero razvija učenec kritični odnos do svojega dela in spoznava različne možne pristope, ki mu omogočajo samoizobraževanje. Doseženi rezultati se vrednotijo pri vsakem učencu posebej. Učenčeve sposobnosti ugotavlja preko intenzivnega vsakodnevnega opazovanja otrok. Svoja opažanja

učitelji beležijo in se o njih pogovarjajo z učenci in njihovimi starši ter jih dokumentirajo s pomočjo opazovalnih vprašalnikov in tabel (primer opazovalnega vprašalnika je Priloga A na strani 75), ki jih učitelj sam oblikuje in mu jih ob začetku šolskega leta potrdi vodstvo. To dokumentacijo dobijo učenci na koncu šolskega leta. V opisni oceni učitelj oriše učenčeve kognitivne, čustvene, socialne in motorične dosežke z vidika doseganja zastavljenih ciljev in standardov znanj in v luči učenčevega individualnega napredka. Opisna ocena zajema doseganje standardov znanj, doseganje ciljev celotnega programa osnovne šole montessori, vsebuje individualne okoliščine učenca ter povzetek sedanjega stanja, predloge za nadaljnje delo ter vizijo prihodnjega razvoja. Številčno ocenjevanje se v prvih dveh triadah uporablja izključno za potrebe morebitnega prešolanja. V tem primeru se oceni učenčevo znanje pri predmetih, ki so obvezni znotraj javnega programa. V tretji triadi ostaja opisno ocenjevanje za učenčeve kognitivne, čustvene, socialne in motorične lastnosti, znanje pa se ocenjuje številčno kot v rednih programih javnih osnovnih šol. Šolsko leto ima dve ocenjevalni obdobji, datum konca prvega ocenjevalnega obdobja določi ravnatelj šole po posvetu z učiteljskim zborom. Ob zaključku šolanja učenci opravljajo nacionalni preizkus znanja skladno s 64. členom Zakona o osnovni šoli. (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 25-26).

5.4. SPLOŠNO O PROGRAMU

Osnovnošolski program traja devet let s pričetkom 1. septembra in zaključkom 31. avgusta. Pouk poteka 5 dni v tednu, od ponedeljka do petka, 38 tednov v šolskem letu, pri čemer so izjeme določene v letnem delovnem načrtu šole. Počitnice in delitev šolskega leta so usklajene z javnimi šolami v Sloveniji, z izjemami, določenimi v letnem delovnem načrtu. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje traja od 1. do 3. razreda, drugo od 4. do 6. razreda in tretje od 7. do 9. razreda. Učenec zaključi osnovno šolo, ko uspešno konča 9. razred. Praviloma vsi učenci in učenke napredujejo v višji razred v prvem in drugem izobraževalnem obdobju. Če so ob koncu leta bili pozitivno ocenjeni pri vseh predmetih, v naslednji razred napredujejo tudi učenci iz tretjega izobraževalnega obdobja. Na podlagi strokovne odločitve učiteljskega zbora in šolske svetovalne službe ali zahteve staršev otroka lahko zaradi opravičljivih razlogov učenec razred tudi ponavlja. Če so učenci 7., 8., in 9. razreda na koncu leta negativno ocenjeni, do konca šolskega leta opravljajo največ dvakrat popravni izpit. Učenci uspešno končajo 9. razred, če imajo pozitivne ocene pri vseh predmetih. V nasprotnem primeru lahko opravljajo dvakrat v istem šolskem letu in štirikrat v naslednjem šolskem letu popravni izpit. Če učencu ne uspe popraviti, ponavlja razred. Program zagotavlja, da so ob koncu vsakega triletja doseženi vsi minimalni standardi znanja, ki so potrebni za nemoten prehod na javno šolo. Ko gre za prepis,

se staršem svetuje, da le-to storijo bodisi po 3. bodisi po 6. razredu Osnovne šole montessori. Izvajalci programa so strokovni delavci s končano visoko izobrazbo in pridobljenimi dodatnimi znanji za poučevanje po načelih pedagogike montessori. (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 28-29).

6. Raziskovalni problem in metodologija

6.1. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Šolski svetovalni delavci so eni izmed ključnih akterjev kakovostnega delovanja vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki prispevajo k zagotavljanju optimalnega razvoja posameznika z zagotavljanjem varnega, spodbudnega in vključujočega vzgojno-izobraževalnega okolja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 6), hkrati pa je njihov prispevek ključen pri delovanju zavoda kot celote, s čimer postane pomemben soustvarjalec standardov profesionalnega in etičnega delovanja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 5).

Zaradi odklona po sodelovanju v prvotno zastavljeni študiji primera vodstva Osnovne šole montessori je raziskava usmerjena v analizo dokumentov (Mesec, 1998, str. 56) montessori pedagogike, šolske svetovalne službe in Programa osnovne šole montessori, ki je javno dostopen. Zanima me, kako skladni so temelji šolske svetovalne službe z montessori pedagogiko in temeljnimi načeli Osnovne šole montessori, zanima me kako deluje ŠSS in montessori pedagogika ter Osnovna šola montessori. Prav tako me zanimajo izzivi ŠSS in meje montessori pedagogike ter Osnovne šole montessori.

6.2. NAMEN, CILJ IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Osnovni namen magistrskega dela je bil podrobno spoznati montessori pedagogiko tako iz teoretične kot iz praktične perspektive in delo šolske svetovalne službe v Osnovni šoli montessori primerjati s smernicami in načeli *Programskih smernic svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024). Ker nisem uspela v praksi izkusiti in dokumentirati dela Osnovne šole montessori, vsebino delovanja Osnovne šole montessori predstavljam zgolj iz dokumentarnega vira, raziskavo pa sem usmerila v analizo dokumentov (Mesec, 1998, str. 56) montessori pedagogike, šolske svetovalne službe in programa Osnovne šole montessori. Raziskovalna vprašanja, ki si jih zastavljam, so:

1. Kakšna so temeljna načela in cilji šolske svetovalne službe, montessori pedagogike in Osnovne šole montessori?
2. Kako definira otroka ŠSS, montessori pedagogika in Osnovna šola montessori?
3. Katera so področja delovanja šolske svetovalne službe, montessori pedagogike ter Osnovne šole montessori?

4. Kakšni so izzivi in vizija šolske svetovalne službe, montessori pedagogike in Osnovne šole montessori?

6.3. OPIS KVALITATIVNE METODE

Raziskava je primerjalna kvalitativna analiza dokumentarnih virov treh področij: šolske svetovalne službe, montessori pedagogike in progama Osnovne šole montessori. Kot osrednji vir za analizo šolske svetovalne službe sem izbrala delo avtorjev Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive* iz leta 2020 (Gregorčič Mrvar in drugi, 2020). Za analizo montessori pedagogike služita deli Marie Montessori *Srkajoči um* in *Skrivnost otroštva* (Montessori, 2009 in 2018). Edini javno dostopen vir, ki daje vpogled v delo Osnovne šole montessori, je *Program osnovne šole montessori* (Program osnovne šole montessori, b.d.). Le-tega sem uporabila kot vir za analizo delovanja izbrane izobraževalne ustanove. Ta dela sem med seboj primerjala tako, da sem jih kvalitativno analizirala in poskušala najti najbolj relevantne pojme glede na zastavljena raziskovalna vprašanja.

6.4. POSTOPEK PRIDOBIVANJA PODATKOV IN OBDELAVA TER ANALIZA PODATKOV

Ker sem zgoraj navedena dela dovolj natančno predstavila v teoretičnem izhodišču, sem se tudi pri analizi opirala na že predstavljeno vsebino. Obdelala sem jih kvalitativno. Zbrano gradivo sem tako uredila, da je pripravno za potrebe te raziskave kot tudi za omogočanje dostopa morebitnim kasnejšim raziskovalcem. Besedila izbranih del iz teoretičnega uvoda sem razčlenila na enote kodiranja in vsako vnesla v svojo vrstico v program Excel. Nato sem jim pripisala pojme, ki sem jih vpisovala v sosednje stolpce. Sledila je analiza značilnosti teh pojmov in izbor najbolj relevantnih pojmov, ki sem jih definirala, konstruirala in jih formulirala v teoretične razlage in pojasnitve. (Mesec, 1998, str. 56). Priloga B na strani 76 predstavlja primer kodiranja.

6.5. REZULTATI

6.5.1. Cilji in načela

Danes je temeljni cilj šolske svetovalne službe spremljanje, analiziranje, evalviranje in razvijanje ustreznega okolja vzgojno-izobraževalnega zavoda za optimalni razvoj učencev, obenem pa tudi spremljanje in zagotavljanje podpore njihovemu celostnemu razvoju in učenju

ter doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Temeljni cilj svetovalne službe je zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika preko varnega, spodbudnega in vključujočega okolja. V ospredju je torej skrb za optimalni razvoj vseh učencev. Znotraj osnovne šole ŠSS skrbi za dvig kakovosti le-te in krepitev razvoja zaposlenih, s čimer prispeva k raziskovanju, razvijanju in kritičnemu vrednotenju strok svetovalnega dela. Temeljna načela ŠSS so usmerjena v celostni razvoj in dobrobit/blagostanje učencev, ki se aktualizira preko strokovnega in avtonomnega delovanja svetovalnih delavcev, načela sodelovanja, interdisciplinarnosti, timskega dela in načela aktualnosti ter razvojne usmerjenosti. Svetovalni delavci morajo delovati skladno z znanstvenimi spoznanji za učenčevu dobrobit, hkrati pa imajo pravico in dolžnost odkloniti naloge, ki so v nasprotju z učenčevim blagostanjem. Pomembno je odločanje in prevzemanje odgovornosti pri strokovnih vprašanjih in načinih dela. Eno izmed temeljnih načel je tudi stalno strokovno izpopolnjevanje, poznavanje in apliciranje sodobne literature v prakso ter profesionalna podpora z refleksijo lastne prakse.

Maria Montessori je svojo pedagogiko gradila na dveh temeljih. Prvi, ključni in najpomembnejši smoter je pomagati otrokom pri samoizgradnji človeka, odkritje otroka, ki ga še ni in njegova osvoboditev. Z osredotočanjem na delo doseže otrok t. i. *normalizacijo*, ko njegova pozornost postane globoka, s tem pa osvobodi otroka njegovih odklonov. Celotno izobraževanje je usmerjeno v otrokov optimalni intelektualni, fizični, čustveni in socialni razvoj in ne doseganje povprečij pri akademskih predmetih. Načela montessori pedagogike, vezana na otroka, so: individualno delo, ponavljanje vaje, svobodna izbira dela, kontrola napake, analiza gibov, vaja tišine, lepo vedenje v družbi, red v okolju, skrb za osebno čistočo in vzgoja čutil. Le-to otrok doseže z drugim temeljem - z ustreznim pripravljenim okoljem, ki predstavlja glavno skrb učiteljev. Naloga učitelja je torej priprava takšnega okolja, v katerem bo otrok lahko našel potešitev svojih notranjih potreb, kar mu bo pomagalo pri napredovanju v razvoju. Pri tem mora biti učitelj dober opazovalec in pomagati učencem pri njihovem delu le toliko, kot je nujno potrebno. Glavno načelo, ki vodi učitelje, je delo preobrazbe samega sebe, ki postane izhodišče in sam cilj priprave učitelja na njegov poklic. Da svoj napuh in jezo preobrazi v ponižnost, dobrotljivost in usmiljenje. Pomembno je, da zna ohranjati živo svojo domišljijo, da išče otroka, ki ga še ni, in da ima vero, da se bo *normaliziran otrok* razkril skozi delo.

Splošni cilji Osnovne šole montessori se usklajujejo s cilji, opredeljenimi v 2. členu Zakona o osnovni šoli, poleg teh pa dodajajo še dva cilja. Prvi je seznanitev s krščansko vero, njeno tradicijo in vrednotami in učenje spoštovanja drugače mislečih. Drugi cilj je vključiti razsežnosti slovenske in evropske verske in kulturne tradicije v zavest lastne identitete.

Osnovna šola montessori se ravna po petih vzgojnih ciljih in načelih: svoboda in meje, moralna vzgoja – stopnja poslušnosti in disciplina, religiozni razvoj, kozmična vzgoja in vzgoja za mir. Cilj religiozne vzgoje je sposobnost kontemplacije, t. j. usmerjene pozornosti na zunanji svet, sposobnost za tišino, pri čemer je telo otrok popolnoma umirjeno, in sposobnost za veselje. Osnovno načelo Marie Montessori, po katerem se ravna Osnovna šola montessori, je klic otroka odraslemu: "Pomagaj mi, da bom naredil sam."

6.5.2. Definicija otroka

Maria Montessori je razlikovala med tem, kar je v otroku, in tem, kar je otrok sam po sebi. Otroka je opredelila kot nedolžno bitje in čudež stvarjenja od zarodne celice dalje in mu nadel različne metafore, ki ponazarjajo njegovo delovanje in njegovo bistvo: otrok kot majhen vojak, ki tvega vse, otrok kot stičišče plemenitosti in ljubezni, otrok kot vrelec ljubezni, otrok kot oče človeka, otrok kot najvišja stvaritev Stvarnika, kot sinteza vseh ustvarjenih bitij pod njim, otrok kot Mesija. V otroku je prepoznala kozmične sile, duševne funkcije, ki bodo določale njegov odnos z okoljem. V njem je videla vzorec za bitje, ki bo še nastalo. Prepričana je bila, da ima vsak otrok kozmično poslanstvo, h kateremu ga ženejo notranje sile. Opazovala je otrokove skrivnostne značilnosti in prepoznala njegovo duševno oblačilo, ki je sešito iz domišljije, občutkov in umetnosti. Uvidela je, da ima otrok veličastne ustvarjalne energije, poslanstvo, talente in vizijo.

Programske smernice nimajo opredeljenega otroka tako slikovito, kot ga je opredelila Maria Montessori, zaznavajo pa spremembe otrokovega celotnega delovanja tako na telesnem kot na spoznavnem in socialno-čustvenem nivoju. V osnovni šoli učenci nadaljujejo z razvojem fine in grobe motorike ter lastnega interesa, učijo se obvladovati čustva, razvijajo samonadzor in moralna načela, hkrati pa se tudi na novo začnejo soočati s šolsko uspešnostjo. Učitelj otroka dojema kot nekoga, ki je sposoben izraziti svoje mnenje, želje, potrebe, interese in pričakovanja in evalvirati svoje delo.

Osnovna šola montessori razume človeka kot celoto, sestavljeno iz telesa, duše in duha. Otroštvo vidijo kot vrednoto samo po sebi. Prepoznavajo, da otrok prehaja skozi občutljiva obdobja, v katerih se odpre spoznavanju novih stvari, ki ga prevzamejo. Otroka dojemajo kot individuum, ki z lastno dejavnostjo postane samostojen, obenem pa je nagnjen k temu, da dela z drugimi. Ta notranja sila išče možnosti, kjer lahko preizkuša svoje spretnosti in tehnike, da se lahko kasneje vključi v odraslo družbo.

6.5.3. Področja delovanja in naloge

Šolska svetovalna služba na podlagi svojih nalog in odgovornosti udejanja tri vrste dejavnosti, med katerimi ohranja ustrezno ravnovesje: razvojne dejavnosti, preventivne dejavnosti, ki so preverjene in dokazane kot učinkovite, in dejavnosti pomoči. Razvojne dejavnosti služijo spremljanju in ugotavljanju obstoječega stanja, načrtovanju sprememb in izboljšav ter vodenju in/ali koordiniranju razvojnih in inovativnih projektov. Preventivne dejavnosti preprečujejo pojavljanje neželenih izidov pri posameznikih in skupinah in zmanjšujejo ali odstranjujejo dejavnike tveganja z zagotavljanjem ustreznega okolja. Dejavnosti pomoči se aktualizirajo preko različnih aktivnosti in kot neposredna psihosocialna pomoč posamezniku ali skupini. Tabelarni pregled področij delovanja in nalog šolske svetovalne službe je predstavljen na strani 77.

Šolska svetovalna služba v vzgoji in izobraževanju deluje na petih področjih:

1. ustvarjanje varnega, spodbudnega in vključujočega okolja,
2. delovanje v skladu s celostnim razvojem in dobrobitjo učencev,
3. sodelovanje pri zagotavljanju ustreznih pogojev za učenje in poučevanje,
4. delovanje na področju vzgojno-izobraževalnih prehodov ter
5. razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalnega razvoja.

Temeljni cilj šolske svetovalne službe je skrb za optimalni razvoj vseh učencev, upoštevajoč individualne razlike, ter posluževanje znanstvenih pristopov in strategij dela za približevanje učencem in doseganje njihovih potencialov. Temeljna naloga svetovalne službe je, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja in na strokovno avtonomen način vključuje v kompleksno ukvarjanje s pedagoškimi, psihološkimi in socialnimi vprašanji otrok in mladostnikov, ki imajo specifične potrebe v razvoju ali v svojem socialnem okolju.

Varno, spodbudno in vključujoče okolje je potrebno za dobro počutje otrok. V takšnem okolju so vrednote demokratične, spodbuja se samostojno učenje in zagotavlja fizična in psihična varnost. Svetovalni delavci pri tem upoštevajo celovitost posameznika, t. j. njihove posebnosti tako v razvoju kot socialnem okolju.

Šolska svetovalna služba je usmerjena v celostno, razvojno-analitično, vzgojno-preventivno in svetovalno delovanje, pozna in reflektira svojo vlogo v timu, vzgojno-izobraževalnem zavodu in njegovem sistemu. Poslužuje se korakov za kakovostno opravljeno delo in kontinuiran razvoj

preko analize in ocene stanja, opredeljevanja ciljev in aktivnosti, sprotnega spremljanja procesa in uresničevanja nalog in evalvacije dela.

Na vsakem od omenjenih treh oziroma petih področij deluje na ravni šole kot celote, oddelka in učencev ter staršev z veliko tveganji, pri tem pa je pristojna za naslednje naloge:

Na ravni oblikovanja varnega, spodbujajočega in vključujočega okolja (tabela 6.1 na strani 78) je šolska svetovalna služba na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda zadolžena za sooblikovanje vzgojnega načrta, pravil šolskega reda, protokolov, sistema spremljanja, evalviranja vzgojnega delovanja in programov, načrtovanje podpornega osebja ter sooblikovanje timske, sodelovalne kulture in učeče se skupnosti. Sodeluje z zunanjimi institucijami za podporo vzgojnega delovanja, sodeluje s strokovnimi delavci pri vzgojnih ravnanjih in pri soočanju z organizacijo, vodenjem razreda ter pri oblikovanju vzdušja v razredu, sodeluje pri zagotavljanju osnovne varnosti zunaj pouka ter sodeluje pri reševanju konfliktov in vzgojnih težav razreda. Na ravni zavoda tudi načrtuje in izvaja izobraževanja za varno in vključujoče okolje.

Na ravni oddelka šolska svetovalna služba sodeluje pri sooblikovanju razrednih pravil, vzgojne dejavnosti in pravil šolskega reda, koordinira in sodeluje s strokovnimi delavci znotraj in zunaj šole za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo preventivnih in kurativnih dejavnosti ter načrtuje in izvaja preventivne in kurativne dejavnosti. Učencem in staršem z veliko tveganji pomaga in svetuje pri vzgojnih težavah, pri vključevanju v skupine, reševanju konfliktnih situacij in medvrstniškega nasilja ter nasilja v družini.

Šolska svetovalna služba skrbi za celostni razvoj in blagostanje učencev (tabela 6.2 na strani 79) preko sledečih nalog na ravni šole. Šolska svetovalna služba:

- prepozna in ozavešča o specifičnih značilnostih v določenem časovnem obdobju in ozavešča strokovne delavce in starše o izzivih s področja razvoja učencev in učenja;
- sodeluje pri evalvaciji stanja, načrtovanju dejavnosti za spodbujanje posameznih področij razvoja učenca in
- načrtuje in izvaja izobraževanja in usposabljanja za strokovne delavce in starše ter načrtuje in izvaja preventivne programe.

Na ravni oddelka šolska svetovalna služba sodeluje s strokovnimi delavci pri prepoznavanju, načrtovanju in izvajanju pristopov za spodbujanje celostnega razvoja učencev. Učencem in

staršem z veliko tveganji pomaga in svetuje pri življenjskih izzivih iz socialnega okolja, izvaja in evalvira dodatne oblike dela in oblikuje individualne programe.

Pomembno vlogo ima šolska svetovalna služba tudi pri učenju in poučevanju (Tabela 6.3 na strani 79). Na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda strokovni delavci v šolski svetovalni službi sodelujejo in se vključujejo pri vzpostavljanju ustreznih pogojev in oblik pomoči za spodbujanje šolske uspešnosti učencev. Sodelujejo pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji učnega procesa, zagotavljanju ustreznih pogojev za učenje, uvajanju didaktičnih inovacij v pouk, diferenciaciji in individualizaciji pouka, uveljavljanju in izvajanju izobraževanj za strokovne delavce za učinkovit pouk in sodelujejo pri načrtovanju izobraževanj za starše. Svetovalni delavci načrtujejo, koordinirajo in evalvirajo metode in pristope za odkrivanje učnih težav in pravočasno prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami.

Na ravni oddelka sodelujejo pri odkrivanju vzrokov za šolski neuspeh, podpirajo in se zavzemajo za aktivno vlogo učencev v procesu učenja in za njihovo sodelovanje v procesu načrtovanja, izvedbe, evalvacije in refleksije. Učencem in staršem z veliko tveganji pomagajo in svetujejo na področju razvijanja strategij učenja, oblikovanja učne pomoči, pomagajo učencem z učnimi težavami, sodelujejo s strokovnimi delavci za pripravo, izvedbo in evalvacijo oblik dela ter oblikujejo individualizirane programe.

Ko pride do vzgojno-izobraževalnih prehodov (tabela 6.4 na strani 81), šolska svetovalna služba sodeluje in koordinira vpis, prehod učencev po horizontalni oz. vertikalni ravni, načrtuje in izvaja karierno orientacijo, sodeluje in koordinira vpisni postopek za nadaljevanje izobraževanja ter sodeluje pri oblikovanju skupin oddelkov.

Na ravni oddelka izvaja karierno orientacijo pri pouku in skupinsko, nudi pomoč in informacije pri prehajanju učencev v novo šolsko leto ter izvaja roditeljske sestanke na temo karierne orientacije. Učencem in staršem z veliko tveganji pomaga in svetuje ob prehodih v nadaljnje izobraževanje oziroma ob prehodu na trg dela.

Tabela 6.5 na strani 81 pokaže, da je šolska svetovalna služba zadolžena tudi za razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda, pri čemer je cilj dvigovati kakovost osnovne šole in krepiti profesionalni razvoj zaposlenih. Šolska svetovalna služba pozna šolske podsisteme in (so)oblikuje šolske okvirje, vizije, strateške in delovne dokumente ter sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in samoevalvacije vzgojno-izobraževalnega zavoda. Sodeluje v razvojnih projektih, pri inovacijah, nadstandardnih programih, pri sejah učiteljskega zbora in strokovnih aktivih učiteljev, sodeluje pri izvajanju in evalvaciji kratkoročnega in dolgoročnega

načrta izobraževanj za strokovne delavce in sodeluje pri načrtovanju izobraževanj za starše. Sodeluje pri odgovarjanju na sistemska vprašanja in se povezuje z zunanjimi institucijami in strokovnjaki za izvajanje projektov. Nudi tudi pomoč in svetovanje pri izboru zunanjih izvajalcev v prenosu dobrih praks.

Na ravni oddelka se šolska svetovalna služba povezuje s starši in ožjim timom pri projektih ter s strokovnimi delavci pri tematskih in problemskih razpravah. Svetovalni delavci so tudi mentorji študentom in pripravnikom. Na ravni oddelka tudi koordinirajo in izvajajo različne projekte. Poleg tega je odgovornost svetovalnih delavcev tudi skrb za lasten profesionalni razvoj, izbiranje prioriternih nalog ter oblikovanje in evalviranje letnega delovnega načrta. Skrbijo za samorefleksijo, strokovno izpopolnjevanje, empirično podprto znanje ter za supervizijo, intervizijo in drugo profesionalno podporo.

Montessori pedagogika in Osnovna šola Montessori v obravnavani literaturi in javno dostopnih dokumentih šolske svetovalne službe nalog šolske svetovalne službe nimata opredeljenih. Montessori pedagogika ima opredeljene naloge učitelja. Njegova glavna naloga je skrb za urejeno okolje in pozorno opazovanje in presojanje, kaj otroka zanima in veseli in katere materiale mu predstaviti za vzpostavitev visokega nivoja koncentracije. Učitelj usmerja otroke, ki motijo druge in težko zbirajo materiale, tistim otrokom, ki so pripravljene na nove izzive, pa predstavlja nove materiale. Na podlagi skrbnega opazovanja otrok izbira teme za poučevanje, navkljub vnaprejšnjim pripravam na uro kurikulum prilagodi potrebam in interesom otrok. Učiteljeva priprava na delo se začne in nikoli ne konča pri odkrivanju in zavedanju svojih lastnih napak, šibkih točk in odpravljanju le-teh. Učiteljev cilj in izhodišče je preobrazba svojega lastnega napuha in jeze v ponižnost, dobrotljivost in usmiljenje. Od tu je pomembno, da zna ohranjati živo svojo domišljijo, da išče otroka, ki ga še ni in da ima vero, da se bo t. i. normalizirani otrok skozi delo razkril.

Osnovna šola Montessori v svojem dokumentu opredeljuje naloge učitelja, ki so, da zna pripraviti okolje za otroka, iz katerega črpa navdih, izkušnje in znanje, da se zanima za otroka, pozna njegove razvojne potrebe, metodološke rešitve za zadovoljitev teh potreb in zna temu primerno pripraviti okolje. Odrasli otroka opazuje, odkriva, ga pozna in razume, je njegov advokat in mu služi. Učitelj je pomočnik učečih se otrok, ki skupaj z njim oblikujejo svoj učni proces. Sproti nenehno reflektira vzgojne in izobraževalne cilje z namenom doseganja načela Marie Montessori, s katerim otrok kliče odraslega: "Pomagaj mi, da bom naredil sam." Najpomembnejši nalogi učitelja sta opazovanje in pripravljanje okolja. Skrbi za spoštovanje dogovorjenih pravil in reda in skrbi za mirno delo. Učitelj ves čas reflektira svoj odnos do

otroka, njegovih razvojnih zakonitosti in lastne vloge znotraj šole ter jo vedno znova prilagaja dani situaciji in potrebam otrok. Učno okolje oblikuje skladno z interesom otroka in osnovnošolskega učnega načrta.

6.5.4. Izzivi in vizija

Na podlagi rezultatov raziskav se šolska svetovalna služba sooča z bremeni dodatnih strokovnih vzgojno-izobraževalnih, koordinacijskih in administrativnih nalog. Povečan je obseg (po)svetovalnega dela, dela, za katerega niso pristojni, in neustreznosti veljavnih normativov. Svetovalne delavke moti, da je pretežni del nalog usmerjen v individualno strokovno delo, zmanjkuje pa jim časa za razvojno-preučevalna dela. Poročajo tudi o preobremenjenosti in o pomanjkanju strokovne podpore. Po epidemiji COVID-19 pa ŠSS postaja vedno bolj pomožna, servisna storitev, ki je usmerjena v krizno-kurativno delo in individualno, osebno svetovanje. Vizija šolske svetovalne službe je, da bi okrepili premik v paradigmi od krizno-kurativnega k razvojno-preventivnemu delovanju in da bi bil večji poudarek na vzpostavljanju pogojev za izvajanje razvojno-preventivnih dejavnosti.

Montessori pedagogika se v veliki meri opira na montessori materiale v prepričanju, da bodo pomagali otroku priti do normalizacije. Hkrati pri tem uvidi, da včasih sami montessori materiali ne bodo prinesli opisanega učinka, zato je pozornost učitelja, njegova samoiniciativnost in občutljivost do otrok tista, ki bo okolje tako spreminjala in vanj vnašala ideje in pristope, ki bodo najboljše odgovarjali otrokovim potrebam. Izziv, ki ga vidi Maria Montessori, je v sposobnosti učitelja, da se približa otroku in da dela na sebi na način, da bo dejansko znal slediti otroku.

Izziv učiteljev v Osnovni šoli montessori je prepoznati dejanske potrebe otrok in na njih odgovoriti na način ustvarjanja primerne okolja. Vizija Osnovne šole montessori je ideja Marie Montessori:

"Moja vizija prihodnosti ni v tem, da bodo ljudje pisali teste, hodili na izpite in nato segali po vedno višjih nazivih ter certifikatih ..., ampak v tem, da bodo posamezniki prehajali iz ene ravni samostojnosti/neodvisnosti na višjo raven. To bodo dosegali s pomočjo lastne dejavnosti, z naporom lastne volje, kar konstituira notranjo evolucijo človeka" (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 6).

Vizija Instituta montessori, kamor sodi tudi Osnovna šola montessori pa je:

"Zavzemamo se, da bi ustvarili modelno skupnost učečih oseb. Zato omogočamo prostor, kjer bodo otroci lahko v polnosti razvijali svoje potenciale in bodo odrasli ponotranjili avtentična načela montessori pedagogike" (Institut montessori, b.d.).

6.6. RAZPRAVA

Namen *Programskih smernic* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024) je natančno opredeliti delo šolske svetovalne službe v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Bistvo montessori pedagogike v začetku 20. stoletja je bilo prevrednotiti odnos med otrokom in odraslim in prevrednotiti njuno soodvisno povezanost ter pokazati alternativno smer organiziranja vzgoje in izobraževanja, ki bo temeljila na dejanskih potrebah otrok in ne na izvedbi kurikulumu (Montessori, 2018, str. 50). Pri montessori pedagogiki je pomembno izpostaviti dejstvo, da se ni začela s teorijo, ampak s prakso, ki ji je teorija sledila. Osnovna šola montessori danes poskuša teorijo in prakso montessori pedagogike prenesti v slovenski izobraževalni prostor, kjer bodo imeli otroci in starši možnost izbrati način dela in vzgoje, ki je po njihovih prepričanjih primernejši za rast in razvoj otrok (Rifel & Globokar, 2016, str. 10).

6.6.1. Cilji in načela – pomen okolja

Tako Programske smernice šolske svetovalne službe kot montessori pedagogika in Program osnovne šole montessori dajejo velik pomen oblikovanju ustreznega okolja. Prvi poudarjajo pomen psiholoških značilnosti okolja z namenom zagotavljanja optimalnega razvoja posameznika, ki predstavlja temeljni cilj šolske svetovalne službe (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 16-17). Le-to mora biti po kriterijih Programskih smernic varno, spodbudno, in vključujoče (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 16). Naravnost svetovalne službe je, da spremlja, analizira, evalvira in razvija ustrezno okolje za optimalni razvoj otroka (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 17). Dejavnosti, ki jih ŠSS udejanja, so med drugim tudi preventivne dejavnosti, s čimer preprečuje pojavljanje neželenih izidov pri posameznikih in skupinah, zmanjšuje ali odstranjuje dejavnike tveganja na način, da vzpostavlja ustrezno okolje (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 7). Svetovalni delavci v vlogi koordinatorja spodbujajo spremembe socialnega okolja, da bi bilo le-to bolj naklonjeno otroku (prav tam). Ustvarjajo tudi okolje, ki je primerno za spodbujanje učenja, osebnostnega razvoja in dobrega počutja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 17). Takšno okolje je vzpostavljeno z demokratičnimi vrednotami, ki vzpostavljajo pogoje za kakovostno bivanje in aktivno samostojno učenje ter učenje v skupnosti (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 16). Primarno je po kriterijih Programskih smernic potrebno

učencem zagotoviti fizično in psihično varnost (prav tam). Za svetovalnega delavca sta v tem kontekstu pomembni predvsem dve nalogi: zagotavljanje spodbudnega učnega okolja in zaščita učencev pred neobravnanim nasiljem (prav tam). Spodbudno učno okolje najbolje zagotovi na način, da pri ustvarjanju okolja upošteva celovitost - vse posebnosti in značilnosti v razvoju in v socialnem okolju posameznega učenca (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 24). Podporo in odgovornost mu nudi zakonodaja in protokoli za strokovno delovanje (npr. Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode ali Protokol ob zaznavi medvrstniškega nasilja) (prav tam). Na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda za zagotavljanje varnega, spodbudnega in vključujočega okolja svetovalni delavec sooblikuje vzgojni načrt in pravila šolskega reda in protokole, sooblikuje sistem spremljanja in evalvacijo vzgojnega delovanja, sooblikuje programe in načrtovanje dela podpornega šolskega osebja (npr. spremljevalci), uvaja in sooblikuje sodelovalno, timsko kulturo in učečo skupnost (npr. razvoj pripadnosti šoli, oddelku, okolju), koordinira in sodeluje z zunanjimi institucijami pri podpori vzgojnega delovanja (npr. prostovoljstvo, tutorstvo), sodeluje pri načrtovanju in izvajanju izobraževanj za varno, spodbudno in vključujoče okolje za strokovne delavce in starše ter sodeluje s strokovnimi delavci pri vzgojnih ravnanjih, zagotavljanju osnovne varnosti in spodbudnega okolja zunaj pouka (med odmori, v jedilnici, ipd.) (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 25). Na ravni oddelka/skupine svetovalni delavec sooblikuje vzgojne dejavnosti in pravila šolskega reda, sooblikuje oddelčna/razredna pravila, sodeluje s strokovnimi delavci pri soočanju z organizacijo in vodenjem razreda ter pri reševanju konfliktov, oblikovanju primerne vzdušja v oddelku, sodeluje pri reševanju vzgojnih/disciplinskih težav razreda v sodelovanju s strokovnimi delavci in starši ter sodeluje z drugimi strokovnimi delavci v osnovni šoli in izven nje pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji preventivnih in kurativnih dejavnosti (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 25). Svetovalni delavec učencem in staršem z veliko tveganji in izzivi, vzgojnimi težavami in težavami pri vključevanju v skupine in strokovnim delavcem nudi pomoč in svetovanje, prav tako pa tudi vsem vpletenim v konfliktne situacije, medvrstniško nasilje ali nasilje v družini (prav tam).

Obsežne in detajlno predstavljene naloge šolske svetovalne službe opredeljujejo predvsem to, kako se lahko svetovalni delavci vključijo v okolje, v katerem bivajo otroci, za katere so odgovorni odrasli, s čimer želijo svojo odgovornost udeležati v aktivni vlogi (so)ustvarjanja ustreznega psihološkega okolja za optimalni razvoj otrok.

Podobno vidi montessori pedagogika ključno vlogo za otrokov t. i. optimalni razvoj, ki ga Maria Montessori detajlno definira s pojmom *normalizacija* (Montessori, 2009, str. 181), v okolju, pri čemer pa za razliko od nalog *Programskih smernic* odrasli ni odgovoren za neposredno ustvarjanje psihološko varnega in spodbudnega okolja, ampak za ustvarjanje ustreznega materialnega okolja s predmeti, ki bodo dovolj zanimivi za zadovoljitev otrokovih specifičnih potreb, ki gradijo njegovo rast in razvoj. Naloga odraslega z vidika montessori pedagogike je torej ustvarjanje takšnega materialnega okolja, ki bo dovolj zanimivo za otroka, da bo lahko sam s predmeti manipuliral ter tako zadovoljeval svoje razvojne potrebe (Montessori, 2018, str. 281), stopil v krog globoke koncentracije in sam deloval v skladu z notranjimi silami (Montessori, 2009, str. 157), kot jim pravi Maria Montessori, in ki vodijo otroka po poti optimalnega razvoja. Posledica takšnega okolja je psihološko varno, spodbudno in vključujoče okolje, v katerem ima otrok priložnost delati v skladu z lastnim interesom in se učiti družbeno spodbudnega delovanja ter spoštovati delo sočloveka (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 18). Slednjemu se pridružujejo tudi cilji in temelji Programa osnovne šole montessori, katerega osnovno načelo, s katerim otrok kliče odraslega, je: “Pomagaj mi, da bom naredil sam” (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 12).

Različne sodobne raziskave so potrdile, da je psihološko varno okolje spodbudno, pomembno in ključno za optimalni razvoj otrok (Yang, Yang, Zheng, Song & Yi, 2021; Li, Tang & Zheng, 2023; Volodina, 2022). Zdi pa se, da so iz vidika montessori pedagogike *Programske smernice* ciljno naravnane na to, kar v montessori pedagogiki postane stranski produkt ustvarjanja primerne okolja. Takšno sklepanje nakazuje, da je s perspektive montessori pedagogike naloga svetovalnih delavcev ukvarjanje s kurativnimi posledicami neustreznega materialnega okolja učencev, ker bi se psihološko varno okolje razvilo s primernim materialnim okoljem. Po drugi strani je verjetno Maria Montessori s svojim odnosom pri zagotavljanju primerne materialnega okolja implicitno zagotavljala tudi psihološko varno okolje, ki se je preneslo na otroke tako, da so sami postali veliko bolj sproščeni, spoštljivi, komunikativni in skupnostno usmerjeni. Razlog, da Maria Montessori ni govorila o psihološko varnem okolju, je verjetno to, da v začetku 20. stoletja psihologija ni bila še tako razvita kot danes in zato niso še imeli ustrezne terminologije. Kljub temu, da Maria Montessori ni uporabljala izraza *psihološko varno okolje*, je v svojih delih veliko pisala o odnosu med odraslimi in otroki (Montessori, 2009, str. 85, 96, 188, 196), ki bi ga danes lahko definirali kot takšnega. Že samo primer: “Otrokovi starši so njegovi varuhi /.../. Njihova naloga je otroka ščititi in zanj skrbeti v najglobljem pomenu

besede,” (Montessori, 2009, str. 204) nakazuje na to, da je varnost primarna vez, ki jo morajo starši zagotavljati svojim otrokom.

Povzamem lahko, da tako *Programske smernice* kot Maria Montessori prepoznavajo, da je psihološko varno okolje osnova za izgradnjo otroka. Do razlik v praksi pa bi verjetno prišli s preučevanjem vlog odraslega in otroka znotraj takšnega okolja. Kakšno vlogo ima odrasli, svetovalni delavec, učitelj v odnosu do otroka znotraj javnih vzgojno-izobraževalnih ustanov in montessori izobraževalnih ustanov in kakšno vlogo in nalogo ima otrok znotraj vzgojno-izobraževalnega okolja ter kaj z enim in drugim odnosom spodbujamo pri otrocih? Koliko svobode dopuščamo otrokom, kako aktivno vlogo naj ima učitelj, svetovalni delavec? Na kakšen način se otrok uči novih učnih vsebin in kakšno je posledično materialno okolje okoli njega? In ali rezultat različnega pristopa v odnosu med odraslimi in otroki odstopa od optimalnega razvoja otrok? Čeprav v tem delu ni prostora za podrobno odgovarjanje na zastavljena vprašanja, je kljub temu pomembno čimbolj podrobno opredeliti, kako montessori pedagogika in svetovalno delo razumeta optimalni razvoj otroka.

6.6.2. Koncept otroka in njegovega razvoja

Maria Montessori je tekom svoje prakse opazovanja otrok in ustvarjanja materialno ustreznega okolja, ki uspe zadovoljiti specifične potrebe otrok, opazila, da so vedenjski odkloni otrok (npr. požrešnost, nasilnost, pretirana plahost, nemirno gibanje) izginili s tem, ko so bili otroci sposobni globoke koncentracije (Montessori, 2009, str. 152 in 173; Montessori, 2018, str. 219). To okolje je sprožilo proces, pri katerem so gibi otrok postali natančni in nadzorovani (Montessori, 2009, str. 167-168), otroci so postali bolj previdni in niso brezglavo tekali v nevarnost, začeli so uveljavljati neodvisnost (Montessori 2018, str. 192), spontano se je pojavila disciplina (Montessori, 2018, str. 221), izpopolnjevanje dosežkov jih je veselilo (Montessori, 2009, str. 167-168), do drugih otrok so postali sočutni in so ponudili svojo pomoč, ko je bilo to potrebno (Montessori, 2018, str. 245), na prvo mesto so začeli postavljati skupnost in skušali delovati v njeno dobro (Montessori, 2018, str. 149). Ta proces in na koncu stanje otroka je Maria Montessori poimenovala *normalizacija*, s čimer bi danes lahko definirala otrokov optimalni razvoj. Njeno opažanje predvideva, da je vsak otrok sposoben takšne koncentracije, ki ga preobrazi na način, da postane njegovo vedenje ne samo družbeno sprejemljivo, ampak tudi proaktivno in v dobrobit ljudem okoli njega, sam pa ob tem čuti izpopolnitev svojih potencialov.

Programske smernice imajo večkrat omenjeno, da mora biti šolska svetovalna služba usmerjena v optimalni razvoj otroka (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 17; Gregorčič Mrvar

idr., 2020, str. 26; Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 26). Še več, da je temeljno načelo ŠSS usmerjenost v celostni razvoj in blagostanje otroka (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 6). Svetovalna služba človeka dojema kot edinstveno bitje, ki ga je potrebno razumeti in obravnavati celostno, t. j. fizično, psihično in socialno (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 6). Iz *Programskih smernic* je tudi možno razbrati, kaj zavira optimalni razvoj otrok oziroma kaj optimalni razvoj ni: nasilje, nesprejemanje, izključevanje, zatiranje, slab učni uspeh (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 24-25). Šolska svetovalna služba je zatorej usmerjena v področja, ki bi lahko ovirala optimalni razvoj otrok – ustvarjanje primerne okolja, kjer so v ospredju demokratične vrednote, ki preventivno delujejo na preprečevanje nasilja, nesprejemanja, izključevanja in zatiranja. Usmerjenost šolske svetovalne službe na šolski uspeh je v *Programskih smernicah* argumentirana na način, da je le-ta tista spremenljivka, ki pomembno vpliva na delovanje učenca, njegovo družino, šolo in posredno na družbo, in ga zato jemljejo kot pomemben rizičen in varovalni dejavnik (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 27).

Program Osnovne šole montessori ima povzete bistvene antropološke osnove koncepta otroka in njegovega razvoja. Izpostavljajo, da imajo otroci svoj svet, v katerem imajo pravico živeti, in da je ta svet boljši od sveta odraslih, zato je v ospredju načelo, da bi se morali odrasli učiti od otrok (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 8). Otroka dojemajo kot celoto z duševnimi, duhovnimi in telesnimi funkcijami (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 9). Otroštvo dojemajo kot vrednoto samo po sebi (prav tam). Prepoznavajo in se ravnavajo glede na občutljiva obdobja otrok, ko so le-ti posebej dojemljivi za določene dražljaje iz okolja (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 10). To obdobje lahko opazimo, ko bi otrok neko stvar ponavljal v nedogled iz nam nerazumljivih razlogov. Otroku občuti veselje in polnost življenja, ko s svojo aktivnostjo konča (prav tam). Ta konec je hrepenenje otroka po novem začetku, da bi v okolju našel nekaj, kar bi ga z njim ponovno povežalo. To silo poimenujejo ljubezen do okolja (prav tam). Ljubezni ne definirajo kot čustveno stanje, ampak kot intelektualno in duhovno hrepenenje, ki gradi otroka in ga pripelje do normalizacije, ki ga tudi Program osnovne šole montessori postavlja za sam cilj (prav tam).

Montessori pedagogika ima za razliko od *Programskih smernic* jasno opredeljen koncept otroka, njegovega razvoja in delovanja, iz katerega izhaja in k čemur je pri delu z otrokom usmerjen. V sami literaturi ni jasno določenih nalog odraslega, kako točno postopati, da bi lahko otrok dosegel t. i. normalizacijo. Zapovedano je bistveno delovanje odraslega: da se umakne, opazuje otroka in dela na samem sebi (Montessori, 2009, str. 110; Montessori 2009, str. 108).

Programske smernice na drugi strani imajo jasno določene naloge šolske svetovalne službe, ki deluje na specifičnih področjih razvoja otroka, nimajo pa jasno opredeljenega koncepta, kdo otrok je in kakšen želimo, da preko vzgoje in izobraževanja postane. Program osnovne šole montessori povzema bistvene elemente montessori pedagogike in na splošno opredeljuje naloge učiteljev za delovanje ter jih vedno znova usmerja nazaj k otroku tako, da je otrok vir načrtovanja in navdiha hkrati. Tako se recimo učni načrt dela individualno z vsakim otrokom posebej glede na starost, otrokove sposobnosti in značaj, pripravlja pa se ga dnevno, tedensko in mesečno (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 12). V Programu osnovne šole montessori imajo bolj razvito samo delovanje učiteljev kot jih predstavlja montessori pedagogika.

6.6.3. Področja delovanja in naloge

Profesionalni razvoj

Podobnost med delom šolske svetovalne službe in montessori pedagogike je tudi v dajanju pomena osebnemu razvoju in rasti strokovnih delavcev. Ena izmed petih ključnih nalog šolskih svetovalnih delavcev je razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in lasten profesionalni razvoj, ki se začne s prihodom na delovno mesto (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 12). Tam se jim mora pri vzpostavljanju strokovne vloge znotraj šole zagotoviti ustrezna podpora, ki se nadaljuje znotraj interdisciplinarnega timskega delovanja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 13). Sistemsko imajo šolski svetovalni delavci možnost tudi profesionalnega razvoja preko udeležbe na izpopolnjevanjih v edukativnih modelih supervizije in intervizije ter dodatnih izobraževanjih in usposabljanjih (prav tam). Le-to jim lahko pomaga, da bodo svetovalni delavci razvili edinstven pristop k svetovalnemu delu (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 12). Cilj lastnega profesionalnega razvoja šolskih svetovalnih delavcev je torej poleg doprinosa, ki ga z izpopolnjevanjem prinese vzgojno-izobraževalnemu zavodu, tudi razvoj edinstvenega pristopa. Ta jim lahko pomaga, da so pri delu pristni, odzivni, prisotni in da poznajo in znajo uporabljati posodobljeno znanje in metode, s katerimi lahko pomagajo učencem, učiteljem in strokovnim delavcem ter celotnemu vzgojno-izobraževalnemu zavodu. Maria Montessori je pri lastnem profesionalnem razvoju učiteljev veliko bolj specifična in ožje usmerjena od Programskih smernic. Za cilj in izhodišče učiteljevega delovanja postavlja preobrazbo njega samega, konkretnije, odkrivanje in zavedanje ter odpravljanje učiteljevih lastnih napak in šibkih točk, ki jih Montessorijeva zaznava kot najnevarnejše pri delu z otroki (Montessori 2009, str. 108). Tu navaja predvsem učiteljev napuh in jezo, ki ju prepoznava kot glavni komponenti, ki ga ovirata pri vzpostavljanju rahločutnega in preudarnega odnosa z

učencem (prav tam). "Kdor hoče voditi druge, mora preroditi sam sebe. Nihče ne more postati voditelj ali usmerjevalec, če ni pripravljen na delo preobrazbe" (Montessori, 2018, str. 80).

Profesionalni razvoj, ki ga predstavlja Maria Montessori, lahko na prvi pogled preveč posega v osebni prostor strokovnih delavcev, če je ta proces zapovedan in ne stvar prostovoljne odločitve vsakega posameznega strokovnega delavca. Po drugi strani lahko s tako strogimi standardi varuje otroke in vse vpletene v šolskem sistemu, da na mesto svetovalnega delavca dejansko stopi oseba, ki bo ne samo polna intelektualnega znanja, ampak bo tudi človek, vreden zaupanja, ki bo znal sprejemati konstruktivne kritike in bo imel samozavedanje, da je navkljub vsemu znanju še vedno v procesu rasti, ki se praktično nikoli ne konča (Montessori, 2018, str. 261).

Učni uspeh

Zanimiv je tudi različen pogled na učni uspeh z vidika Programskih smernic in montessori pedagogike.

Medtem ko ima Program osnovne šole montessori takoj za kazalom navedeno vizijo, ki zanemarija pomen pisanja testov, pridobivanja vedno višjih nazivov in raznih certifikatov (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 6), Programske smernice definirajo kot eno izmed ključnih nalog šolske svetovalne službe tudi sodelovanje pri odkrivanju vzrokov šolskega neuspeha, vključevanje v vzpostavljanje ustreznih pogojev in oblik pomoči za spodbujanje šolske uspešnosti vseh učencev, podpiranje aktivne vloge učenca v procesu učenja in zavzemanje za njegovo sodelovanje v procesu načrtovanja, izvedbe, evalvacije in refleksije (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 27).

Verjetno je eden izmed ključnih razlogov za tako nasproten pogled na šolski uspeh različen koncept dojemanja učnega uspeha. Medtem ko Programske smernice na učni uspeh gledajo skozi prizmo ocen učencev, je za montessori pedagogiko ocenjevanje drugotnega pomena, oziroma je pri tem bistvena sposobnost učencev po samoocenjevanju lastnega dela (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 23). Vsaka domača naloga in vsak montessori material je narejen tako, da se lahko otroci urijo v sposobnosti realnega samoocenjevanja (Montessori, 2018, str. 264). Večkrat je poudarek tako v literaturi montessori pedagogike kot v Programu osnovne šole montessori to, da je akademski uspeh sekundarnega pomena: "Kaj pomaga prenašanje znanja, če pa celostni razvoj posameznika tako zelo zaostaja?" (Montessori 2018, str. 42). Za resničen uspeh Osnovna šola Montessori in montessori pedagogika štejeta takrat, ko prepoznata otroka, ki se sam izgrajuje (Montessori, 2018, str. 232–233), je poln intelektualnega zanimanja (Montessori, 2018, str. 187) ter postopno prehaja na višje ravni

samostojnosti in neodvisnosti, kar dosega z lastno dejavnostjo in naporji lastne volje (Program osnovne šole Montessori, b. d., str. 6). Osnovna šola montessori ima zato specifičen način ocenjevanja, ki je predvsem opisen (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 26), teste pa učenci pišejo po presoji učitelja. V prvih dveh triadah je namen pisanja testov predvsem pridobivanje spretnosti pisanja testov, v tretji triadi ostaja opisno ocenjevanje, pri čemer učitelj ovrednoti učenčeve kognitivne, čustvene, socialne in motorične sposobnosti v luči njegovega individualnega napredka (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 25-26). Te informacije so informativne narave, v osnovi je sicer ocenjevanje v tretji triadi številčno (Program osnovne šole montessori b.d., str. 26). Če se predvideva prešolanje učenca iz Osnovne šole montessori na drugo javno šolo, se opisnim ocenam dodajo številčne ocene po petstopenjski lestvici, ki jo uporabljajo javni vzgojno-izobraževalni zavodi (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 26). Ocenjevanje v Osnovni šoli montessori poteka tako, da učitelj opazuje učenčev proces učenja, uporabo razvojnih materialov in samovrednotenje učenca v pogovoru z učiteljem (prav tam). Učenec na podlagi učnega načrta, ki ga je oblikoval skupaj z učiteljem, in samokritičnosti izdelava lastno mnenje in sam ovrednoti svoj lastni učni proces (prav tam). Učitelj v učnem procesu na podlagi učenčeve zmožnosti ter skladno z učnim načrtom in načrtom dela spremlja, izvaja in vzpodbuja učenca k usvajanju potrebnih vsebin (prav tam). Pri tem je bistvena učiteljeva kakovostna in izčrpna povratna informacija učencu, ki mu pomaga razumeti, kako razvite so njegove zmožnosti, in ga spodbuja za nadaljnje pridobivanje potrebnega znanja (prav tam). Opisna ocena, ki jo na koncu šolskega leta učenec dobi, ni zgolj omejena na posameznikovo doseganje standardov znanja, ampak zajema tudi doseganje ciljev celotnega programa Osnovne šole montessori, poleg dosežkov pa vsebuje tudi individualne okoliščine, v katerih je nastal nek izdelek, ter, ali je bilo pokazano določeno znanje (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 26).

6.6.4. Izzivi in vizija

Izzivi, s katerimi se sooča šolska svetovalna služba, so dobro dokumentirani in raziskani. Splošni namen vizije je, da postavi ideal, h kateremu stroka, posamezniki in družba stremimo. Na makro ravni zato šolska svetovalna služba na splošno po Sloveniji še ni na ravni lastne vizije, kjer bi bil poudarek na vzpostavljanju pogojev za izvajanje razvojno-preventivnih dejavnosti (Gregorčič Mrvar, Mažgon, Šteh, Šarič & Jeznik, 2020, str. 20). Z epidemijo se je delo svetovalne službe, nasprotno, nagnilo še bolj v smeri kurativnega delovanja in nudenja individualnega svetovanja in pomoči (Gregorčič Mrvar idr., 2020, str. 10-11). Po drugi strani

bi bilo potrebno na novo raziskati teren šolskih svetovalnih delavcev, saj je od epidemije minilo že nekaj let, življenje pa se je ustalilo v novih tirnicah.

O izzivih, s katerimi se srečujejo učitelji in strokovni delavci na Osnovni šoli montessori, lahko zgolj sklepamo na podlagi Programa osnovne šole montessori. Za dobro analizo in razpravo nam tukaj manjka dejanska izkušnja zaposlenih Osnovne šole montessori, ki bi nam lahko iz prve roke povedali in pokazali, s kakšnimi izzivi se soočajo, in kako so, če so, ti izzivi drugačni od izzivov, s katerimi se je srečevala Maria Montessori, ter od izzivov šolske svetovalne službe. Sicer pa celoten koncept montessori pedagogike temelji na odpravljanju odklonov, ki jih je Maria Montessori v svojem času zaznavala pri otrocih (Marshall, 2017, str. 2). Glede na poročanje Marie Montessori in drugih ljudi, ki so njeno delo spremljali in raziskovali, je moč sklepati, da se je s svojo pedagogiko približala viziji t. i. *novoga izobraževanja*, ki je, da postajajo otroci preko lastnega dela vedno bolj vedoželjni, samostojni, zadovoljni, odgovorni in družabni (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 6). Tudi sodobne raziskave, ki so si prizadevale znanstveno dokazati pozitivne učinke montessori pedagogike, so pokazale, da ima montessori pedagogika pomemben vpliv na razvoj socialnih veščin otrok, ki so se šolali v šolah, na katerih so izvajali montessori pedagogiko. Zanimivo je tudi to, da imajo otroci iz teh šol višji akademski uspeh, kljub temu, da le-ta v sami metodi ni v ospredju (Demangeon in drugi, 2023, str. 27; Mutmainnna, Rizqui, Halim & Astuti, 2024, str. 298). Zaradi ugotovljenih pozitivnih izidov montessori pedagogike na učence študija Mutmainnna in drugih predlaga hibridni izobraževalni model, ki združuje elemente montessori pedagogike in tradicionalnih metod za optimalne izobraževalne rezultate, ki bi spodbujal tako akademsko odličnost kot celostni razvoj (Mutmainnna, Rizqui, Halim & Astuti, 2024, str. 298).

6.7. POMANJKLJIVOSTI IN IZBOLJŠAVE MAGISTRSKEGA DELA

To magistrsko delo je pomanjkljivo iz vsaj treh vidikov:

1. Magistrsko delo je nastajalo skozi obdobje treh let. V tem času je lahko prišlo do novih uvidov in spoznanj, ki v tem magistrskem delu niso zajeti.
2. Onemogočen je bil izkustveni vidik delovanja Osnovne šole montessori, ki bi bistveno bolj obogateno prispeval k razumevanju delovanja Osnovne šole montessori, aplikacije montessori pedagogike v prasko, učinkovitosti montessori pedagogike in spreminjanja metod in tehnik (morda tudi razumevanja) montessori pedagogike glede na sodobne raziskave razvoja otrok in mladostnikov. Prav tako bi lahko izkustveno prišla do podatkov

realnih izzivov svetovalne službe v Osnovni šoli montessori, če le-to sploh imajo. Lahko bi preverila, če so opažanja Marie Montessori v začetku 20. stoletja enaka tudi danes v prostorih ustanove, ki deluje po principih montessori pedagogike. Odprla bi se lahko nova vprašanja v zvezi s svetovalnim delom: ali ga lahko specifična pedagogika do neke mere ali v celoti nadomesti? Kakšne so podobnosti in razlike svetovalnega dela v Osnovni šoli Montessori napram osnovnim šolam v javnem sektorju? Ali lahko posebne potrebe otrok zmanjšamo oz. integriramo v vzgojno-izobraževalne prostore na način večje svobode otrok, manjšega neposrednega vplivanja svetovalnih delavcev (učiteljev) in zagotavljanja materialno ustreznega okolja? Ali pa je morda prava pot ravno nasprotna, z večjo podporo strokovnih delavcev, integracijskim pristopom in spreminjanju okolja v psihološko varnega, spodbudnega in vključujočega? Je prava pot lahko tudi kombinacija razumevanja optimalnega razvoja otrok tako z vidika montessori pedagogike kot z vidika *Programskih smernic*?

3. Literatura, ki je obravnavana v analizi, je ozka. Za večjo skladnost obravnavanih dokumentarnih virov bi bilo bolje vzeti Programske smernice delovanja šolske svetovalne službe skupaj z načeli in koncepti socialnega dela in koncepte montessori pedagogike ter delovanje Osnovne šole montessori. Svetovalno delo kot tudi montessori pedagogika bi tako bila podprta tako iz teoretičnega vidika kot praktičnega. Razumevanje delovanja ŠSS bi bilo obogateno s koncepti socialnega dela, ki je bistveno oblikovalo samo delovanje svetovalne službe. Poleg tega bi bilo tudi razumevanje podobnosti in raznolikosti med montessori pedagogiko in šolsko svetovalno službo boljše.

Zanimivi bi bili rezultati izboljšane verzije magistrskega dela, ki bi morda lahko pokazali na še večjo skladnost med montessori pedagogiko, šolsko svetovalno službo kot tudi socialnim delom.

6.8. SKLEP

Načela in cilji, navedeni v smernicah šolske svetovalne službe v Sloveniji, in načela in cilji montessori pedagogike so si podobni v osnovnih namenih in ciljih, ki je delovanje v prid optimalnemu razvoju otroka z zagotavljanjem ustreznega okolja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 16-17; Montessori, 2009, str. 181; Montessori, 2018, str. 281). V aktualizaciji ciljev pa se bistveno razlikujeta zaradi različnih konceptov razumevanja vzgoje in izobraževanja, razvoja otroka, definicije otroka ter nalog in vloge strokovnih delavcev.

Montessori pedagogika je ciljno naravnana na t. i. *normalizacijo* otroka (Montessori, 2009, str. 181) z zagotavljanjem ustreznega materialnega okolja, v katerem bo otrok lahko deloval sam in se s tem izgrajeval ter postajal odgovoren član družbe (Montessori, 2009, str. 157; Montessori, 2018, str. 281). *Normalizacija* je stanje, ko otrok stopi v globoko koncentracijo, kjer njegovi gibi postanejo natančni (Montessori, 2018, str. 206), ko postane vedoželjen, discipliniran (Montessori, 2018, str. 221), neodvisen in svoboden (Montessori, 2018, str. 192), odkritosrčen (Montessori, 2009, str. 170) in sočuten do drugih (Montessori, 2018, str. 245). Zaradi tega začne graditi skupnost, ki jo postavlja na prvo mesto in deluje v njeno dobro (Montessori, 2018, str. 249). Pri tem je naloga učitelja, da stopi v ozadje, dobro opazuje, s pripravo materialnega okolja odgovarja na otrokove potrebe, aktivno dela na preobrazbi samega sebe in svojih šibkih točk (Montessori, 2018, str. 281; Montessori 2009, str. 108) ter skupaj z učencem načrtuje njegov lasten učni načrt in v procesu pridobivanja znanja daje izčrpno povratno informacijo o njegovem delu (Program osnovne šole montessori, b.d., str. 22, 26).

Glavni cilj šolske svetovalne službe je delovanje v skladu z optimalnim razvojem otroka preko zagotavljanja varnega, spodbujajočega in vključujočega okolja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 16-17). Človeka dojema kot edinstveno bitje, ki ga je potrebno razumeti in obravnavati celostno, t. j. fizično, psihično in socialno (Zavod Republike za šolstvo, 2024, str. 6). Temeljna naloga svetovalne službe je, da se s posebnim strokovnim znanjem in na strokovno avtonomen način vključuje v kompleksno ukvarjanje s pedagoškimi, psihološkimi in socialnimi vprašanji otrok in mladostnikov, ki imajo specifične potrebe v razvoju ali v svojem socialnem okolju (prav tam). Svetovalni delavci so zato v vlogi koordinatorja, ki spodbuja spremembe socialnega okolja, da bi bilo le-to bolj naklonjeno otroku (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 17). Takšno okolje je vzpostavljeno z demokratičnimi vrednotami, ki vzpostavljajo pogoje za kakovostno bivanje in aktivno samostojno učenje ter učenje v skupnosti (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 16). Svetovalna služba udejanja razvojne dejavnosti, preventivne dejavnosti in dejavnosti pomoči (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024, str. 7).

7. Zaključek

Montessori pedagogika in koncepti šolske svetovalne službe so si v svojem namenu skoraj identični, znotraj preučevanja posameznih elementov pa pridemo do različnih konceptov, mnenj in praks. Pozitivno izkustvo, ki sem ga bila deležna pri oblikovanju magistrskega dela, je spoznanje, kako lahko z odprtim pristopom, željo po razumevanju raznolikih teorij, pogledov

na svet ter samih avtorjev odkrijemo presek teh svetov, teorij in epistemologij, ki nam lahko dajejo upanje v sobivanje in sožitje. Lepota, ki sem jo ob tem spoznala in odkrila, je drža raziskovalca, svetovalnega delavca, socialnega delavca, učitelja ali človeka na splošno, da je pri soočanju z mnenji in teorijami pomembna drža ponižnosti, kot ji pravi Maria Montessori (Montessori, 2009, str. 137), in odstop od pozicije moči raziskovalca (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 12), da ne bi zaradi znanja o nekem področju skozi prizmo sodbe gledali na drugačne, starejše teorije. Tako lahko resnično vidimo sočloveka, znanstvenika, otroka kot eksperta iz izkušenj, kot mu pravita Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (prav tam), in obenem verjamemo, da je ta človek sposoben in odgovoren soustvarjati svet (prav tam) ne glede na njegovo starost, moč in vpliv. Pri tem me navdaja drža hvaležnosti in pozornosti na majhne, minimalne korake (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 16) v sedanjosti (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 9), ki jih lahko kot ljudje naredimo na poti do (velikih) sprememb. S prevzemom odgovornosti (Čačinovič Vogrinčič, Mešl, 2005, str. 15) lahko tako vsak sodeluje pri soustvarjanju sveta, ki sprejema raznolikost, gradi mostove med izoliranimi otoki, spodbuja ustvarjalnost in kreativnost in vedno znova prevprašuje dosedanje ugotovitve. Tak svet je po mojem mnenju potrebno začeti graditi najprej z in za otroke, v katerih je še najbolj sveže prisotna "človekova ustvarjalna bit" (Montessori, 2018, str. 92). V bran otroka se mora zato dvigniti glas, ki ima moč braniti ga: "To je glas krvi, moči življenja – glas človeške avtoritete njegovih staršev" (Montessori, 2009, str. 212). Kako lahko torej kot socialni delavci, svetovalni delavci, učitelji, strokovnjaki na vplivnih mestih, študentje in starši soustvarimo svet, ki bo odgovarjal na potrebe naših otrok in jih spodbujal v odgovorne, ustvarjalne in sočutne odrasle, ki bodo odporni na spremembe? S prevzemanjem odgovornosti, z odstopom od pozicije moči in tako s sprejemanjem drže ponižnosti, s podrobnim raziskovanjem raznolikih svetov in iskanjem stičišč le-teh, z vero, da je vredno boriti se za glas tistih, ki ne zmorejo sami zase govoriti – zlasti za otroke, s hvaležnostjo za najmanjše korake, ki jih na poti dosežemo in z bivanjem v sedanjosti, ki je edina, v kateri imamo moč spreminjati svoje odločitve in svoj odnos do človeka in sveta.

8. Uporabljena literatura

- Čačinovič Vogrinčič, G. (1999). Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami. In M. Resman, J. Bečaj, G. Bezić, G. Čačinovič Vogrinčič & J. Musek (Eds.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (ss. 175-191). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2002). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 41(2), 91-96.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- 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), 163-175. Pridobljeno 9. 9. 2025 s https://www.revija-socialnodelo.si/mma/5_a_inovi_Vogrin_i_.pdf/2020062314065068/.
- Čačinovič Vogrinčič, G. & Mešl, N. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- Čačinovič Vogrinčič, G. & Mešl, N. (2013). Šolska svetovalna služba kot prostor varovanja soustvarjanja procesov učenja in pomoči v šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 15-25. Pridobljeno 9. 9. 2025 s <https://dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-R24FYRY3/763602fb-8c0e-4318-be2c-9a3afd9b01/PDF>.
- Čelebič, T. (2012). *Javno in zasebno v izobraževanju*. Pridobljeno 24. 10. 2024 s https://www.stat.si/StatisticniDnevi/Docs/Radenci%202012/prispevki/%C4%8Celebi%C4%8D-Javno_zasebno_izobra%C5%BEevanje.pdf.
- Damangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023). A Meta-Analysis of the Effects of Montessori Education on Five Fields of Development and Learning in Preschool and School-Age Children. *Contemporary Educational Psychology*, 73(2), 102-182. Pridobljeno 11. 11. 2025 s https://www.researchgate.net/publication/369950495_A_Meta-Analysis_of_the_Effects_of_Montessori_Education_on_Five_Fields_of_Development_and_Learning_in_Preschool_and_School-Age_Children.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *University of Rochester* (68-78). Pridobljeno 29. 10. 2025 s https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf.
- Denervaud, S., Fornari, E., Yang, X.-F., Hagmann, P., Immordino-Yang, M. H. & Sander, D. (2020). An fMRI study of error monitoring in Montessori and traditionally-schooled children. *Npj Science of Learning*, 5(11), 1-10. Pridobljeno 7. 11. 2025 s

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset – The New Psychology of Success*. New York: Penguin Random House LLC. Pridobljeno 29. 10. 2025 s <https://advantage.com/wp-content/uploads/2023/02/Mindset-The-New-Psychology-of-Success-Dweck.pdf>.
- Fabri, M., & Fortuna, S. (2020). Maria Montessori and Neuroscience: The Trailblazing Insights of an Exceptional Mind. *The Neuroscientist*, 26(5-6), 394-401.
- Fyfe, E. R., McNeil, N. M., Son, J. Y. & Goldstone, R. L. (2014). Concreteness Fading in Mathematics and Science Instruction: a Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 26, 9-25. Pridobljeno 7. 11. s <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-014-9249-3>.
- Grebenc, V., Kvaternik I., Kodele, T. & Rihter, L. (2010). *Pogovarjajmo se. Skupnostni pristop v šoli*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- 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 Univerze v Ljubljani.
- Gregorčič Mrvar, P., Mažgon, J., Šteh, B., Šarić, M. & Jeznik, K. (2020). *Soočanje šolskih svetovalnih delavk in delavcev z epidemijo Covid-19*. Pridobljeno 24. 10. 2024 s https://zdpds.si/wp-content/uploads/2020/06/SSS_epidemija_raziskava_FF_2020.pdf.
- Institut montessori. (b.d.). Pridobljeno 14. 08. 2025 s <https://institut-montessori.si/>.
- Kodele, T. (2025). Timsko delo v osnovni šoli z vidika šolskih svetovalnih delavk. In Rape Žiberna, T. & Jurček, A. (Eds.), *Timsko delo v socialnem delu*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- L'ecuyer, C. (2023). Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogues of all time. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 251-270.
- Li, S., Tang, Y. & Zheng, Y. (2023). How the home learning environment contributes to children's social-emotional competence: A moderated mediation model. *Frontiers in Pediatrics*, 14, 1-19. Pridobljeno 13. 11. 2025 s https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1065978/full?utm_source=chatgpt.com.
- Lillard, A. S., Jiang, R.H. & Tong, X. (2025). Perfect timing: sensitive periods for Montessori education and long-term wellbeing. *Frontiers in Developmental Psychology*, 3, 1-17. Pridobljeno 11. 7. 2025 s <https://www.frontiersin.org/journals/developmental-psychology/articles/10.3389/fdpys.2025.1546451/full>.
- Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *Science of learning*, 2(11), 1-9.
- MIRA. *Vpliv epidemije covid-19 na duševno zdravje*. (2021). Pridobljeno 24. 10. 2024 s <https://www.zadusevnozdravje.si/aktualno/novice/2021/05/vpliv-epidemije-covid-19-na-dusevno-zdravje/>.

- Montessori, M. (2009). *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.
- Montessori, M. (2018). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.
- Mutmainna, N., Rizqi, V., Halim, C. & Astuti, P. (2024). A Comparative Study of Montessori and Traditional Education Approaches: Cognitive Development and Academic Achievement. *International Education Trend Issues*, 2(2), 298-305. Pridobljeno 7. 11. 2025 s https://www.researchgate.net/publication/381496712_A_Comparative_Study_of_Montessori_and_Traditional_Education_Approaches_Cognitive_Development_and_Academic_Achievement.
- Nabavi, R. T., & Bijandi, M. S. (2012). *Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory*. Ministry of Science, Research and Technology, University of Science and Culture. Pridobljeno 29. 10. 2025 s https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory#pf3.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools. Principles and Practice*. New York: The Guilford Press.
- Phillips, B. (2022). The Montessori Method and the Neurosequential Model in Education (NME): A comparative study. *Journal of Montessori Research*, 8(2), 33-43. Pridobljeno 7. 11. 2025 s https://www.researchgate.net/publication/367619255_Montessori_Method_and_the_Neurosequential_Model_in_Education_NME_A_Comparative_Study.
- Politi, A. (2023). Maria Montessori: A Visionary Whose Insights Align With Neuroscience. *Cortica*, 2(2), 203-222.
- Pollard, M. (1997). *Maria Montessori: italijanska zdravnica, ki je preobrazila sistem izobraževanja po vsem svetu*. Celje: Mohorjeva družba.
- Program osnovne šole montessori*. (b.d.). Pridobljeno 26. 9. 2025 s strani <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Zasebno-osnovne-sole/Montessori.pdf>.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Ččinovič-Vogrinčič, G., Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rifel, T. & Globokar, R. (2016). *Zasebno šolstvo za skupno dobro*. Ljubljana: Inštitut za raziskovanje in evalvacijo šolstva. Pridobljeno 12. 11. 2025 na https://www.stanislav.si/wp-content/uploads/2016/11/Zasebno_solstvo_za_splet.pdf.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development. *Self-fulfilling Prophecies* (str. 443-447). Pridobljeno 29. 10. 2025 s <https://people.wku.edu/steve.groce/RosenthalJacobson-PygmalionintheClassroom.pdf>.

- Šugman Bohinc, L. (2014). Kompetence diplomantk in diplomantov socialnega dela za delo v šolski svetovalni službi. *Šolsko svetovalno delo*, 18 (3/4), 41-48. Pridobljeno 9. 9. 2025 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-UVZ7E8NQ>.
- Tebano Ahlquist, E.-M., Courtier, P., Denervaud, S., Gynther, P. W., Jendza, J. & Quarfood, C. 2023. Acknowledging Montessori Education – a Researcher Perspective of Montessori/s Legacy for the Future Symposium Report. *Journal of Montessori Research & Education*, 4(1), 17-27. Pridobljeno 7. 11. 2025 s <https://journalofmore.org/articles/20/files/6544e350a722d.pdf>.
- Yang, Q., Yang, J., Liming, Z., Song, W. & Yi, L. (2012). Impact of Home Parenting Environment on Cognitive and Psychomotor Development in Children Under 5 Years Old: A Meta-Analysis. *Frontiers in Pediatrics*, 9, 1-9. Pridobljeno 13. 11. 2025 s <https://www.frontiersin.org/journals/pediatrics/articles/10.3389/fped.2021.658094/full>.
- Volodina, A. (2023). Home learning environment and out-of-home activities: their relations to prosocial behaviour and peer relationships in primary school children. *Current Psychology*, 42, 23619-23633. Pridobljeno 13. 11. 2025 s https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-022-03410-6?utm_source=chatgpt.com#citeas.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)* (1996). Ur. l. RS 71/23.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2024). *Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zveza prijateljev mladine. *Teden otroka (7.-13. oktober): Otrok – nepopisan list*. (2024). Pridobljeno 7. 1. 2025 s <https://www.zpms.si/2024/09/30/teden-otroka-7-13-oktober-otrok-nepopisan-list/>.

9. Priloga

9.3. Priloga A

Primer opazovalnega vprašalnika učitelja na Osnovni šoli montessori.

Slika 1: Primer opazovalnega vprašalnika učitelja. Seguanova tabla in tabla za seštevanje sta montessori materiala.

Primer opazovalnega vprašalnika

OSEBNI IN SOCIALNI RAZVOJ	zmeraj	včasih	redko
Ima pozitivno držo do šole			
Ima pozitivno samopodobo			
Kaže dobre organizacijske sposobnosti			
Zna se obvladovati (fizični samonadzor)			
Zna se obvladovati (verbalni samonadzor)			
Do drugih je spoštljiv in kaže senzibilnost za druge			
Ima pozitivne interakcije z vrstniki			
Upošteva usmeritve, navodila odraslih			
Spoštuje okolje			
Sprejema odgovornost			
DELOVNE NAVADE			
Modro načrtuje in uporablja čas			
Zaključi delovni cikel			
Izbira delo, ki mu je v izziv			
Se zna skoncentrirati na izbrano delo			
Efektivno uporablja materiale			
Sledi navodilom			
Dela natančno in urejeno			
Spoštuje delo ostalih			
Zna sam izbirati delo			
Dobro dela v skupinskih dejavnostih			
Posluša in sodeluje, odgovarja, ko se sreča cel oddelek			
Ima spretnosti potrebne za reševanje težav			
Dela samostojno			
MATEMATIKA	Pred - stavitev	dela	zna
Linearno 0-9			
Ustno šteje do 9			
Kvantiteta 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9			
Prepoznavna 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9			
Piše številke 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9			
Razume več, manj, enako			
Razume sodo – liho			
Sešteva z rdeče modrimi palicami			
Linearno 10-19			
Ustno šteje do 19			
Kvantiteta 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19			
Prepoznavna 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19			
Piše številke 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19			
Seguanova tabla do 20, kvantiteta			
Seguanova tabla do 20, številke			
Seguanova tabla do 20, povezovanje količine in simbolov			
Tabla za seštevanje do 18			

9.4. Priloga B

Primer kodiranja, obdelano v programu Excel.

Slika 2 Primer kodiranja

	A	B	C	D	E	F	G
134	delovni načrt, skrbi za samorefleksijo, se strokovno izpopolnjuje in pridobiva nova empirično podprta znanja ter se vključuje v edukativno supervizijo in intervizijo ter v druge oblike profesionalne podpore	samorefleksijo, strokovno izpopolnjevanje, empirično podprto znanje, supervizij, intervizija, ind.	profesionalni razvoj	raven SD	razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj	področje delovanja ŠSS v OŠ	Šolska svetovalna služba (ŠSS)
135	Rezultati raziskav so spodbudni, saj ocenjujejo, da je sodelovanju svetovalnih delavcev z različnimi akterji v povprečju dobro oziroma zelo dobro.	spodbudni, sodelovanje dobro			analiza rezultatov raziskav	delovanje ŠSS	Šolska svetovalna služba (ŠSS)
136	Svetovalni delavci iz različnih vzgojno-izobraževalnih ustanov so tudi vključeni v relativno veliko oblik medsebojnega povezovanja.	veliko oblik medsebojnega povezovanja			analiza rezultatov raziskav	delovanje ŠSS	Šolska svetovalna služba (ŠSS)
137	Želja je, da bi se med šolskimi svetovalnimi delavci in akterji znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalnih ustanov ustvarilo partnersko sodelovanje.	partnersko sodelovanje			vizija	delovanje ŠSS	Šolska svetovalna služba (ŠSS)
138	V praksi to pomeni, da gre za medsebojne odnose, ki temeljijo na empatičnem razumevanju, medsebojnem spoštovanju, pristonosti, spoštovanju pristonosti drug drugega in zaupanju	medsebojni odnosi temelječi na empatičnem razumevanju, spoštovanju, pristonosti, spoštovanju pristonosti drugega, zaupanju	pomen	partnersko sodelovanje	vizija	delovanje ŠSS	Šolska svetovalna služba (ŠSS)
139	Znotraj odprtega odnosa je tako možno deliti svoja pričakovanja, znanja, izkušnje, različna prepričanja in poglede na situacije	deljenje pričakovanj, znanj, izkušenj, prepričanj, pogledov na situacije	lastnosti odprtega odnosa	partnersko sodelovanje	vizija	delovanje ŠSS	Šolska svetovalna služba (ŠSS)
140	Bistvo partnerskega sodelovanja je, da več enakovrednih partnerjev oblikuje zaupen odnos, v katerem si delijo vire, moč in odgovornost pri doseganju skupnih ciljev	enakovredni partnerji, zaupen odnos - deljenje virov, moči in odgovornosti	bistvo	partnersko sodelovanje	vizija	delovanje ŠSS	Šolska svetovalna služba (ŠSS)
141	Naloga strokovnih delavcev je tudi, da v partnerskem sodelovanju poskrbijo za vključitev in udeležbo otrok oz. mladostnikov	sodelovanje učencev	lastnosti odprtega odnosa	partnersko sodelovanje	vizija	delovanje ŠSS	Šolska svetovalna služba (ŠSS)
142	Pri nas je glede tega že uveden koncept soustvarjanja in soudeleženiosti oz. participacije, ki otroku oz. mladostniku omogoča, da lahko izrazi svoje mnenje, želje in potrebe, interese in pričakovanja in da se jih tudi spoštuje in upošteva pri izbiri, oblikovanju in sprejemanju za otroka oz. mladostnika pomembnih odločitev kot tudi pri njihovi evalvaciji	učenec lahko izrazi svoje mnenje, želje, potrebe, interese, pričakovanja, spoštovanje in upoštevanje le-teh, upoštevanje izbir, oblikovanja, sprejemanja za otroka pomembnih odločitev in vključitev učenca v evalvacijo	koncept soustvarjanja in soudeleženiosti oz. participacije	partnersko sodelovanje	realizacija	delovanje ŠSS	Šolska svetovalna služba (ŠSS)

9.5. Priloga C

Naloge šolske svetovalne službe po področjih

Tabela 6.1: Naloge šolske svetovalne službe na ravni oblikovanja ustreznega okolja

Ravni delovanja ŠSS	Varno, spodbujajoče in vključujoče okolje			
	Sooblikovanje	Koordinacija in sodelovanje	Načrtovanje in izvajanje	Pomoč in svetovanje
raven vzgojno-izobraževalnega zavoda	vzgojni načrt, pravila šolskega reda in protokoli, sistem spremljanja in evalvacija vzgojnega delovanja, programov in načrtovanje podpornega šolskega osebja, sodelovalna, timska kultura in učeča se skupnost	zunanje institucije za podporo vzgojnega delovanja, sodelovanje s strokovnimi delavci pri vzgojnih ravnanjih, zagotavljanje osnovne varnosti zunaj pouka, sodelovanje s strokovnimi delavci pri soočanju z organizacijo in vodenjem razreda, oblikovanjem vzdušja v razredu, reševanjem konfliktov, reševanjem vzgojnih težav razreda,	izobraževanja za varno in vključujoče okolje	
raven oddelka	razredna pravila, vzgojne dejavnosti, pravila šolskega reda	sodelovanje s strokovnimi delavci znotraj in zunaj šole za načrtovanje, izvajanje in evalvacija preventivnih in kurativnih dejavnosti	preventivne in kurativne dejavnosti	
učenci in starši z veliko tveganji				vzgojne težave, težave pri vključevanju v skupine, reševanje konfliktnih situacij, medvrstniško nasilje in nasilje v družini

Tabela 6.2: Naloge šolske svetovalne službe na ravni celostnega razvoja in blagostanja učencev

Ravni delovanja ŠSS	Celostni razvoj in blagostanje učencev			
	Prepoznavanje in ozaveščanje	Sodelovanje	Načrtovanje	Pomoč in svetovanje
Raven vzgojno-izobraževalnega zavoda	specifičnih značilnosti v določenem časovnem obdobju in ozaveščanje strokovnih delavcev in staršev ob izzivih s področja razvoja učencev in učenja	evalvacija stanja, načrtovanje dejavnosti za spodbujanje posameznih področij razvoja učenca	načrtovanje in izvajanje izobraževanj in usposabljanj strokovnih delavcev in staršev, preventivnih programov	
Raven oddelka		s strokovnimi delavci pri prepoznavanju, načrtovanju in izvajanju pristopov za spodbujanje celostnega razvoja učencev		
Učenci in starši z veliko tveganji				z življenjskimi izzivi iz socialnega okolja, izvajanje in evalvacija dodatnih oblik dela in oblikovanje individualnih programov

Tabela 6.3: Naloge šolske svetovalne službe na ravni učenja in poučevanja

Ravni delovanja ŠSS	Učenje in poučevanje				
	Sodelovanje in vključevanje	Podpiranje in zavzemanje	Sodelovanje	Načrtovanje in prepoznavanje	Pomoč in svetovanje
Raven vzgojno-izobraževalnega zavoda	vključevanje v vzpostavljanje ustreznih pogojev in oblik pomoči za spodbujanje šolske uspešnosti učencev	evalvacija stanja, načrtovanje dejavnosti za spodbujanje posameznih področij razvoja učenca	pri načrtovanju, izvajanju, evalvaciji učnega procesa, zagotavljanje ustreznih pogojev, uvajanje didaktičnih inovacij v pouk, diferenciacija in individualizacija pouka, uveljavljanje in izvajanje izobraževanj za strokovne delavce za učinkovit pouk, načrtovanje izobraževanj za starše	načrtovanje, koordinacija in evalvacija metod in pristopov za odkrivanje učnih težav in pravočasno prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami	

Raven oddelka	odkrivanje vzrokov šolskega neuspeha	podpiranje aktivne vloge učenca v procesu učenja, zavzemanje za njegovo sodelovanje v procesu načrtovanja, izvedbe, evalvacije in refleksije	v razvojnih projektih, podpora strokovnim delavcem pri izboljšanju kakovosti poučevanja, izvajanje preventivnih programov, prepoznavanje učnih težav, načrtovanje in izvajanje prilagojenih metod in oblik dela pri pouku, oblikovanje skupin		
Učenci in starši z veliko tveganji					razvijanje strategij učenja, oblik učne pomoči, pomoč učencem z učnimi težavami, sodelovanje s strokovnimi delavci za pripravo, izvedbo in evalvacijo oblik dela, oblikovanje individualiziranih programov

Tabela 6.4: Naloge šolske svetovalne službe na ravni vzgojno-izobraževalnih prehodov

Ravni delovanja ŠSS	Vzgojno-izobraževalni prehodi		
	Sodelovanje in koordinacija	Karierna orientacija	Pomoč in svetovanje
raven vzgojno-izobraževalnega zavoda	vpis, prehod učencev na horizontalni/vertikalni ravni, načrt za izvajanje karierne orientacije, vpisni postopek za nadaljevanje izobraževanja, oblikovanje skupin oddelkov		
raven oddelka		pri pouku in skupinsko, prehajanje učencev v novo šolsko leto, roditeljski sestanki	
učenci in starši z veliko tveganji			pri pouku in skupinsko, prehajanje učencev v novo šolsko leto, roditeljski sestanki

Tabela 6.5: Naloge šolske svetovalne službe na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalnega razvoja

ravni delovanja ŠSS	razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda in profesionalni razvoj				
	(so)oblikovanje	sodelovanje in povezovanje	koordinacija in izvajanje	pomoč in svetovanje	raven strokovnih delavcev
raven vzgojno-izobraževalnega zavoda	poznavanje podsistemov šole in sooblikovanje šolskih okvirjev, vizije, strateških/delovnih dokumentov, sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in samoevalvacije	v razvojnih projektih, inovacijah, nadstandardnih programih, sejah učiteljskih zborov in oddelčnega učiteljskega zbora in strokovnih aktivih učiteljev, izvajanju in evalvaciji kratkoročnega in dolgoročnega načrta izobraževanj za strokovne delavce, pri načrtovanju izobraževanj za starše, sistemskih vprašanjih, zunanjimi strokovnjaki in institucijami za izvajanje		pri izboru zunanjih izvajalcev in prenosu dobrih praks	

		projektov, povezovanje s svetovalnimi delavci izven šole, s starši in zunanjimi institucijami			
raven oddelka		s starši, z ožjim timom pri projektih, v tematskih in problemskih razpravah s strokovnimi delavci, mentorstvo študentom in pripravnikom	projektov		
lasten profesionalni razvoj					skrb za lasten profesionalni razvoj, izbiranje prioriternih nalog, oblikovanje, evalviranje letnega delovnega načrta, skrb za samorefleksijo, strokovno izpopolnjevanje, empirično podprto znanje, supervizija, intervizija, druge profesionalne podpore

