

Prof. dr. Metod Resman, sedemdesetletnik

Moje življenje in življenje Metoda Resmana sta imeli več stičnih točk. Bila sva kolega na fakulteti (kot študenta in učitelja), z družinama sva opravila kar nekaj pohodniških tur v gore in potovanj, skupaj sva preživljala dopustniške dni, si izmenjavala besedila v branje pred objavo, pa tudi skupaj »sedela« v različnih organih. Mogoče je zato kar nerazumljivo, da nisva – če zanemarim poročila o strokovnih srečanjih, ki sva jih organizirala – skupaj napisala niti ene znanstvene razprave. Ne znam si odgovoriti, zakaj je bilo tako. Mogoče sva v preteklih časih kar nekako pristajala na to, da se je Metod specializiral predvsem za šolske svetovalne službe, medtem ko je bila moja domena bolj zgodovina pedagogike in šolstva ter mednarodne primerjave. A ko sem zadnje dni pogledal v



različne Metodove objave, sem ugotovil, da interesna raziskovalna področja res ne bi smela biti ovira, saj nama je ožji raziskovalni interes znotraj pedagogike in šolstva skupen. Oba namreč manj zanimajo problemi, ki so v delu šole povezani z intelektualnim razvojem mladih, usvajanjem ali posredovanjem znanja in učnimi dosežki, torej z izobraževanjem, bolj pa se posvečava problemom, ki se porajajo v odnosih, počutju mladih v šoli, njihovem čustvenem doživljanju in iskanju sebe, torej z eno besedo – v vzgoji.

Ko sem zdaj na novo prelistaval nekatere Metodove tekste, sem takoj zaznal dve značilnosti njegovega raziskovalnega dela. Prva je, da Metod ni akademski otrok. V akademsko kariero je namreč vstopil po skoraj celem desetletju dela v vzgojni praksi; polovico časa je bil v vzgojnih zavodih, drugo polovico pa v osnovni šoli. Sledi te predakademske prakse je mogoče prepoznati v vsem njegovem poznejšem znanstvenem delovanju in razmišljanju. A pri tem ne gre samo za to, da ga je praksa navdahnila z nekaterimi ključnimi idejami, temveč tudi za to, da se pri raziskovanju ni zadovoljil z novimi spoznanji, ampak je vselej iskal tudi poti za njihovo uporabo v konkretnih primerih. Zato njegovi razmisleki vselej segajo do vprašanj, kako bi lahko z novim znanjem spreminjali prakso. Sploh se mi zdi, da mu je kot človeku bližje svet prakse in ga bolj izpolnjuje delo v konkretnih okoljih kot pa svet kombiniranja teoretskih modelov. Druga njegova značilnost je temeljitost. Pri predstavljanju svojih dosežkov je namreč dal prednost kakovosti pred količino. Mogoče je zato objavil manj, a to, kar je napisal, vzdrži strokovno presojo.

Oddelčne konference – nepozabna ljubezen pedagoške in raziskovalne mladosti

Raziskovalno delo je začel kar kmalu po diplomi, ko je bil v Vzgojnem zavodu Logatec v letih 1968–70 vključen v t. i. »Logaški eksperiment«, ki je simbolno predstavljal korak od avtoritarne k t. i. permisivni vzgoji in katerega ambicija je bila, da postane zgled vzgojne prakse, ki naj bi se prenašala tudi v druge slovenske vzgojne zavode. Osnovne ideje eksperimenta, ki so se, kot pozneje sam ocenjuje, naslanjale na skupinsko dinamiko in uporabo socialnega konteksta za vplivanje na posameznika, so pustile trajne sledove v njegovem poznejšem delu. Ti sledovi se kažejo zlasti v razvijanju praktičnih modelov vzgojnega delovanja, katerih značilnosti so: čim več komunikacije, skupni pogovori in skupno reševanje problemov v vzgojni skupnosti. To se opazi takoj, ko pride kot šolski pedagog v novo službo v Osnovno šolo Polje. Neposreden prenos skupinske dinamike in izkušenj iz skupinskega dela v šolo je prispeval k njegovemu prvemu osebnemu projektu, tj. oddelčnim konferencam (Resman 1982). Le-te so njegov življenjski projekt. Ideja je preprosta: vsaj za eno uro tedensko naj bi se srečali vsi učenci in učitelji posameznega oddelka in ta čas posvetili skupnim problemom. V začetku se je ideja, sicer počasi, širila med šolami, ki so bile vključene v razvojni projekt o šolskih svetovalnih službah, vendar se, kot ocenjuje Metod v svojih spominih na te čase, ni mogla uveljaviti v obstoječi didaktični arhitekturi naše šoli. Toda Metod ostaja še danes zvest strokovnemu prepričanju, da je oddelek v šoli tisti elementarni delec, v katerem se ustvarjajo in prepletajo dejanski odnosi, pomembni za razvoj skupnosti in oblikovanje posameznika. Zato so oddelčne konference skozi ves njegov raziskovalni opus nekaj odmev na pozitivne logaške izkušnje, ki omogočajo v dialogu in brez predsodka, da ima samo avtoriteta vzgojitelja vedno prav, razvijati mikrosocialno klimo, ki je spodbudna za vzpostavljanje plodnih medsebojnih razmerij in razvoj identitete posameznika. Oddelčne konference so tudi izviren prispevek Metoda znotraj raziskovalnega projekta »Razvoj šolske svetovalne službe«, ki ga je v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja vodil Pedagoški inštitut, in od takrat ostaja Metod zvest konceptualnemu razvoju teh služb in svoji ideji oddelčnih konferenc, kar kažejo tudi nedavne objave (Resman 2007).

Raziskovalni projekt o šolski svetovalni službi je bil operativno naravnán na program akcij omenjene službe, ki naj bi se v enakem zaporedju odvijale skozi celotno šolsko leto. Začele so se v septembru z akcijo »šolski novinci« in se potem prilagajale funkcionalnim potrebam šole. To kaže, da je bil projekt zasnovan dokaj funkcionalno oz. pragmatično. Podprt je bil z obsežnim instrumentarijem za zbiranje serij podatkov o učencih in izdelano metodologijo za obdelavo teh podatkov, kar je pomenilo sicer urejenost dela, toda tudi resno grožnjo, da bi se šolsko svetovanje spremenilo v rutinsko tehnično »obdelovanje« učencev in razredov. Metoda koncept projekta očitno ni zadovoljil, zato je lahko razumeti, da si je znotraj projekta s snovanjem vzgojnega dela v oddelčni skupnosti določal svoje lastno raziskovalno polje.

Funkcionalno-pragmatični koncept dela šolske svetovalne službe je prevladoval do nove šolske zakonodaje leta 1996, ki je omejila zbiranje osebnih podatkov o

učencih in šoli povsem onemogočila ustvarjanje podatkovnih baz iz serij zbranih podatkov. S tem je avtomatično padel tedanji koncept dela šolske svetovalne službe. Treba je bilo poiskati novo rešitev, in to hitro, saj je bila v prvih letih tranzicije v uradnih, za šolo pristojnih krogih prisotna tudi grožnja, da bi se pomen šolske svetovalne službe zmanjševal celo do ukinitve (Resman 2008). V to iskanje se Metod vključuje kot nosilec več raziskovalnih projektov in nalog, med katerimi posebej omenjam »Razvojno in svetovalno delo v šolstvu in šolah«, kar je bil široko zastavljen timski projekt, katerega dosežki so pomembno vplivali na razvoj konceptov šolskega svetovalnega dela v novih pogojih, ki jih je začrtala nova šolska zakonodaja 1996. Iskanje novega koncepta delovanja šolske svetovalne službe je bilo predmet znanstvenega proučevanja v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Konceptijo šolskega svetovalnega dela, ki izhaja iz prenovljenih pogojev dela šol po sprejemu šolske zakonodaje, predstavlja monografija »Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah« (1999), za katero je Metod prispeval večino poglavij. Delo je temeljnega pomena za razvoj šolskega svetovanja, njegovi rezultati pa so bili pozneje podlaga za izdelavo vseh pomembnejših dokumentov (zakonskih, podzakonskih, smernic in priporočil) za delo šolskih svetovalnih služb v Sloveniji.

Šolske svetovalne službe postanejo v začetku tega stoletja tudi izvozno blago. Iz Metodovega sodelovanja s tujino je mogoče razbrati, kako je znanje o konceptih in operativi šolskega svetovanja prenašal v druge države. Posebej zanimivi so bili ti koncepti na Hrvaškem, Slovaškem in Češkem. Hrvaški pedagoško-književni zbor je leta 2000 izdal Metodovo monografijo »Savetodavni rad u vrtiću i školi«.

Znanstveni pomen obeh zgoraj navedenih monografij je predvsem v novih teoretskih temeljih za delovanje šolske svetovalne službe, na katerih je bilo edino mogoče preseči funkcionalno-akcijski koncept dela službe iz sedemdesetih in osemdesetih let prejšnjega stoletja. Metod je razvil nov koncept šolskega svetovanja, ki ga je utemeljil s teoretskim in empiričnim raziskovanjem in je bil po mojem mnenju vpet v tedaj najaktualnejša teoretska raziskovanja v svetovnem merilu. Na eni strani namreč na področje šolskega svetovanja aplicira moderna spoznanja iz psihologije s tem, ko se odreka nekdanjemu akcijskemu pristopu, ki je šolsko svetovanje gradil na »faznem« razumevanju otrokove šolske zrelosti in otrokovega oz. mladostnikovega razvoja sploh, obenem pa namesto tega prenovljeni koncept šolskega svetovanja naslanja na posameznika, njegove vsakokratne razvojne posebnosti in potrebe. Na drugi strani pa kot izhodišče sprejme pomen socialnega konteksta, ki posameznika vplivno oblikuje od družine, njenega socialno-kulturnega in ekonomskega ozadja do posebnosti posamezne šole in znotraj tega seveda oddelčne skupnosti kot elementarnega delca šolske skupnosti (Resman 2008). Tako je iskal ravnovesje med humanističnim in sociološkim pristopom, ki mu pomeni preplet individualne in sistemske naravnosti v svetovalnem delu ter omogoči prehod od kurativne k proaktivni in preventivni orientaciji svetovalnega dela (Resman 2007). S tem je našel priključek na svetovne trende v razvoju šolskega svetovanja, ki jih v svetovnem merilu označujejo koncepti »school-based«, pozneje pa »class-based« pedagogike. Korak naprej naredi v enem zadnjih programskih prispevkov, ko najmočneje izpostavi pomen posameznega učenca – tudi z opozorilom, da v šoli »njegovega življenja ne smemo gledati samo z vidika šolskega dela, njegovega

učenja in uspeha« – ter razvije zamisel o svetovanju za življenjsko kariero, »career counseling«, »career guidance« (Resman 2008, str. 12). To je zgodba Metodove strokovne kariere in šolske svetovalne službe na Slovenskem. Obrat šolskega svetovanja od nekdanjega individualnega obravnavanja, ki je upoštevalo pretežno psihološke ali celo biološke dejavnike, prek funkcionalnega načrtovanja množičnih šolskih akcij na podlagi množice osebnih podatkov k sorazmernemu upoštevanju širšega socialnega okolja in konkretnega socialnega konteksta svetovanja; od naravnosti svetovalne službe na organizacijo šole in pomoč učencem za uspešno učenje k pogledu na učenca kot osebo, kot integralno celoto. To zgodbo pa prepleta nit, s katero se Metodu vedno znova vrača ideja, da je šola in vse, kar se v njej dogaja, za vsakega posameznega otroka pač preveč pomembno, da bi smeli pomoč in svetovanje učencu/dijaku podrediti samo discipliniranemu šolskemu delu in doseganju učnega uspeha. Mogoče tudi zato njegovo delo spremlja visoka stopnja zaupanja v to, da bo »šolsko svetovalno delo ostalo ‚osrednja strokovna institucija‘, ki bo koordinirala svetovalno pomoč, ki jo bo potreboval učenec za svoj osebni razvoj in učenje« (prav tam, str. 23). Maksima »od ‚razdrobljenega obravnavanja‘ k človeku kot celoti« (prav tam, str. 8) navsezadnje kaže tudi navezavo na koncepte, ki jih je na Slovenskem v šestdesetih letih razvijal Franc Pediček.

Iz opisane poti v snovanju šolskega svetovalnega dela je Metod »iztržil« še več – ni omogočil le razvoja konceptov svetovalnega dela, temveč tudi ločitev znanstvene discipline o šolski pedagogiki od discipline šolskega svetovalnega dela. To je bil pogoj za to, da je v študij pedagogike kot nov študijski predmet uvedel šolsko pedagogiko. S tem je bila šolska pedagogika na Slovenskem razvezana od šolskega svetovalnega dela in se je lahko razvila v teoretsko in empirično utemeljeno znanstveno in študijsko disciplino. Ta razvoj je Metod opravil kot nosilec ustreznih študijskih predmetov in po njegovi zaslugi je šolska pedagogika danes pri študiju pedagogike in andragogike na Slovenskem zastopana na svetovno primerljivi ravni.

Šola se mora spreminjati od znotraj in ne od zgoraj

Da je bil razvoj šolske pedagogike nujen korak v Metodovi karieri, kažejo njegovi raziskovalni interesi na področju splošne organiziranosti šole. V sklopu tega sta Metoda zaposlovali dve ključni vprašanji: šolski menedžment in avtonomija šole, za obravnavanje katerih je bil disciplinarni okvir šolskega svetovalnega dela preozek. Na podlagi mednarodnih primerjav in lastnih empiričnih podatkov Metod ugotavlja (Resman 2002), kako se v razvoju šolstva ob koncu prejšnjega stoletja krepi spoznanje, da kakovost šolstva le v manjši meri dosegamo z reformami od zgoraj, v primerjavi s tem, kar lahko dosežemo, če zagotovimo vzvode za dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v (to je že njegova klasika) *oddelku*. Namesto zunanjih vzvodov razvoja šol (posegov države in šolske politike), ki sicer ostajajo aktualni, se v takih pogojih vrata bolj odpirajo tistim vzvodom spodbujanja kakovosti, ki izvirajo iz šole, pogojev in značilnosti njenega dela. To je eno od bistvenih izhodišč za postavljanje novih paradigem razvoja šolstva in šol. Na

teh idejah Metod skozi mnoga besedila razvija t. i. »school-based« načrtovanje šolskega razvoja in vodenja. Aktualno mu postaja vprašanje šolske individualnosti, vizije in razvojnih načrtov posamezne šole. Slednja mora dobiti več avtonomije na širših področjih, ki so standardno v zakupu države, to je pri postavljanju ciljev, določanju kurikula, organizacije in strukture dela, pri kadrovanju (nastavljanju in odpusčanju) in izpeljavi financiranja.

Logično nadaljevanje so izpeljave v razpravah, v katerih Metod pokaže, da so narava, pomen in tempo spreminjanja šole bolj odvisni od razmer v šoli in šolskega socialnega okolja kot pa od tistih, ki politiko spreminjanja načrtujejo na nacionalni ravni, saj šolsko-politične odločitve premalo upoštevajo okoliščine, v katerih naj bi se odločitve uresničevale. Pri tem tvega celo oceno, da bi bilo za razvoj šole in kakovost šolskega dela ugodno, če bi vpliv posegov od zgoraj omejili na 10 %, preostalih 90 % pa prepustili odgovornosti šole in učiteljev. Spremembe in kakovost dela se v resnici dogajajo na *šolski* in *oddelčni* ravni, zato je uresničevanje sprememb stvar kakovosti dela šole in učiteljev (Resman 2000). Več kot polovico razprave Metod namenja vprašanjem spreminjanja šole in njenega dela »od znotraj«. Osnovni pogoj razvijanja šole »od znotraj« je, da šola dobi svojo vizijo, lastni razvojni načrt. Razvoj šole ne more temeljiti samo na občasnih inovacijah, ampak se mora dogajati vsakodnevno, stalno. Ravnatelj mora v vodenje vključevati vse zaposlene, tudi šolske svetovalne delavce; razvijati je treba timsko delo, in sicer zaradi zviševanja strokovnosti dela in razvijanja dobrih medsebojnih odnosov, pa tudi zaradi dobre kulture in ugodne klime, ki zvišujeta kakovost šolskega dela. Ena od pomembnih nalog, ki jo avtor še posebej izpostavlja, je, da šola dobi svoj sistem spremljanja in evalvacije šolskega dela. Brez evalvacije ni realnega načrtovanja šolskega razvoja – evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela je, kot pravi, srce razvoja šole (Resman 2002).

Zanos o avtonomiji šole se nekoliko umiri v članku, ki nastane čez dve leti (Resman 2004), ko opozori tudi na nevarnost avtarkije posamezne šole. Pri tem še vedno zavrača enostransko vplivanje na šolstvo od zgoraj, v ospredje pa postavi nove odnose ter drugačna razmerja med državo in šolo, učitelji, starši in lokalnimi skupnostmi. Ostaja pri t. i. »school-based« politiki šolskega razvoja, a poudari, da se ta ne odpoveduje posegom in spreminjanju šol in šolskega dela tudi »od zgoraj«, saj šolstvo in šole niso zasebna zadeva. Šola se spreminja in razvija kakovost svojega dela s posegi »od zunaj« (ali »od zgoraj«) in od »znotraj« (ali »od spodaj«). To je (in bo) vedno posledica zunanjih (vladnih, šolsko-političnih) poseganj v šolo in notranjih šolskih vzvodov (Resman 2004).

Nadgradnja teh spoznanj so razprave o vlogi ravnatelja. K samemu ravnatelju se zelo pogosto vrača v svojem raziskovanju (v časovnem razponu objav od leta 1994 do 2008), saj mu pomeni simbolno točko za presojo modela vodenja šole. Skozi to točko izraža svoje zaupanje v produktivnost decentraliziranega vodenja šolstva. Ob obravnavi značilnosti šolskega vodenja in vloge ravnatelja kot menedžerja v decentraliziranih šolskih pogojih išče zlasti odgovore na vprašanje, kaj lahko ravnatelj naredi za motivacijo učiteljev. Pri tem postavi tezo, da je šola prostor, v katerem učitelj zadovoljuje vrsto svojih temeljnih in drugih (višjih) socialnih potreb. Zanimivo je nekdanje stališče, ki ga povzema po empiričnih raziskavah,

in sicer, da je učitelju plača po svoji motivacijski privlačnosti šele na četrtem ali petem mestu (leto 1994) in da je zato vredno biti pozoren na zadovoljevanje drugih potreb učitelja kot človeka. Njegova motivacija za kakovostno delo bo tako višja, čim bolj bo imel v šolskih pogojih možnost zadovoljevanja t. i. višjih socialnih potreb, to je potreba po druženju, pripadnosti, priznanju, varnosti, napredovanju in razvoju (Resman 1994).

Tudi v razpravah, ki sta izšli v Zagrebu (Resman 2004) in Bratislavi (Resman 2004b), povezuje področji šolske pedagogike in šolskega svetovalnega dela skozi optiko vodenja šole. Ob trendih, ki jih je v svetu mogoče zaslediti pri vodenju šol na »school-based« konceptu, razvije prenovljen pogled na šolsko svetovalno delo. Dograjuje koncept transformacije šolskega svetovalnega dela od toge *sistemske orientacije* (ki je bila značilna za pragmatično usmerjenost na »akcije« skozi šolsko leto) k orientaciji, ki upošteva *socialni kontekst ter razvojne specifičnosti* posameznika in socialno okolje šole. Pri tem pa odpira tudi možnosti, da svetovalec vodi aktivnosti na ravni šole kot celote, kar je sicer bila temeljna značilnost nekdanjega akcijsko naravnane koncepta dela šolske svetovalne službe, vendar vedno z določenim namenom ali ciljem oziroma vidikom kakovosti, ki naj bi bila dosežena v določeni aktivnosti (pomoč vsakemu učencu, razvijanje timskih oblik dela, uveljavljanje načela integracije in inkluzije otrok s posebnimi potrebami v oddelčno in šolsko skupnost, vključevanje staršev, zunanjih sodelavcev in zunanjih ustanov).

Interkulturalnost – priložnost sodobne šole in sveta

Tretja velika tema Metodovega opusa je pomen interkulturalnosti oz. multikulturalnosti za sodobno šolo. Nedvomno je tu v ospredju njegova razprava »Inter-culturalism, school and counselling«, v kateri novo paradigmo v razumevanju šolskega svetovanja aplicira na aktualno problematiko interkulturalnosti v šoli. To je danes eno najpomembnejših vprašanj vzgajanja in izobraževanja, in to ne le v Sloveniji, ampak v svetu na sploh. Kako razumeti interkulturalnost, kako naj deluje multikulturalna šola, kaj pomeni vzgoja za sožitje (sobivanje in sodelovanje) v današnjih časih, ko se ekonomske, kulturne in politične razmere v svetu globalizirajo? Kaj se v teh globalizacijskih procesih dogaja z oblikovanjem posameznikove identitete glede na raso, nacionalnost, vero, spol, prepričanje? Metod kritično analizira probleme interkulturalnosti v slovenskem šolstvu in ugotavlja, da se je v zadnjih 50 letih bistveno povečala nacionalna ter socialno-kulturna pestrost Slovenije, in sicer zaradi ekonomskih migracij oziroma priliva delavcev z družinami in rodbinami vred, zlasti iz nekdanjih jugoslovanskih republik, tj. predvsem Bosancev in Albancev. Ne prezre niti problematike Romov. Kako naj šole delujejo v pogojih, ko je prisotna nacionalna in verska nestrpnost? Zanimivi so prikazi, v katerih ugotavlja, da »uradne« rešitve slovenske šolske politike ne dosegajo standardov interkulturalne šole, ki veljajo za razvite evropske države, ker priseljenci in njihove naslednje generacije nimajo možnosti za spoznavanje in razvijanje lastne kulture in jezika, in to niti v razširjenem šolskem programu. Zelo redko šole, ki so pestre po nacionalnem ozadju učencev, organizirajo aktivnosti in programe,

ki bi omogočali sospoznavanje različnih kultur, iz katerih izhajajo učenci. Na to Metod navezuje tudi vse aktualnejše vprašanje marginaliziranih skupin, ki nastajajo znotraj večinske populacije, to je feministk, homoseksualcev, transvestitov idr. V programskem delu razprave analizira poti za uresničevanje interkulture vzgoje v šolskih pogojih na inter- in intrapersonalni ravni. Spet se zateka k svoji življenjski ideji, da bi se bistvo interkulturnega vzgajanja in izobraževanja moralo dogajati znotraj oddelka in oddelčnih skupnosti učencev. Znatni del razprave je posvečen interkulturnemu svetovanju, o čemer se doslej v Sloveniji še ni pisalo, zato je njegovo delo tudi v tem pogledu izviren prispevek.

Interkulturnost je ena od tem, ki jih Metod razvršča v sklop tem o spoštovanju drugačnosti. Sem sodi tudi druga tema, ki je mnogo bolj specifična in se dotika integracije ter inkluzije učencev/dijakov s posebnimi potrebami v večinske šole. Morda je Metod med nami najtrdneje prisegal na prednost inkluzije pred integracijo (Resman 2003), saj naj bi se z inkluzijo zmanjševale nevarnosti stigmatizacije, ki se lahko pojavlja tudi ob dobro izdelanem konceptu posebne pomoči učencem s posebnimi potrebami. Morda je prav v svoji idealizirani podobi zamisel inkluzije ostala bolj na ravni teorije, nemara celo na ravni pričakovanj in želja, kar je sicer redko za Metodovo delo.

Torej, Metod, to je moj pogled. Vem, da je vsaka predstavitev druge osebe subjektivna. Tako je tudi s tem zapisom. Kakor koli skušam povezati vse niti, ki si jih spletal kot raziskovalec, vidiš, da sem jih mnogo izpustil. In ko skušam te niti povezati v tematsko zaokrožene klopčice, spet od povsod »štrlijo« konci, ki se ne upognejo interpretaciji. Na koncu se mi zdi še najbolj pošteno, da v seznam literature zberem čim bolj pester izbor objav, saj naslovi najnatančneje govorijo o tvojem delu in tematskih sklopih raziskovanja. Morda le en vidik iz naslovov ni razviden, čeprav ga je v njih slutiti – to je posebnost tvojih pristopov. Na eni strani iskanje možnosti za praktično rabo raziskovalnih dosežkov, na drugi pa preudarnost v izpeljavah teoretskih zamisli. Zelo sodobno, ker moderni pedagoški diskurz res potrebuje več preudarnosti kot modrosti, bi dejal kak antični mislec.

Literatura in viri

- Resman, M. (1982). *Oddelčne konference v funkciji vzgoje za samoupravljanje (Sodobno pedagoško delo)*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Resman, M. (1994). Ravnatelj in vizija šole. *Sodobna pedagogika*, 45, št. 3/4, str. 122–132.
- Resman, M. (1994a). Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvalitetno delo. *Sodobna pedagogika*, 45, št. 5/6, str. 213–126.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čaćinović Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (1. natis). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resman, M. (2000). Šola in šolska skupnost kot dejavnika vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 122–141.

- Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 8–26.
- Resman, M. (2003). Strokovnoetične plati integracije/inkluzije. *Šolsko svetovalno delo*, 8, št. 3/4, str. 15–25.
- Resman, M. (2004). Transformacija vodenja i transformacija šolskega svetodavnog rada. *Napredak*, 145, št. 3, str. 292–304.
- Resman, M. (2004a). Ravnatelj, vodenje in šolski svetovalni delavec. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2, str. 7–22.
- Resman, M. (2004b). Školský pedagog v Slovinsku: jeho status a úlohy v práci s detmi a mládežou. *Pedagogická revue*, 56, št. 4, str. 377–389.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih: zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek? *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izd., str. 122–139.
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah: uvodna beseda k tematskemu delu razprav. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 6–25.

Dr. Zdenko Medveš