

Naučna monografija

# NOVI IZAZOVI U EDUKACIJI

RANKO RAJOVIĆ, UREDNIK



SMART production, Novi Sad, 2020.

# NAUČNA MONOGRAFIJA

## Novi izazovi u edukaciji

Ranko Rajović, Pedagoški fakultet Koper, Slovenija

### Recenzenti:

Doc.dr. Andrej Berdajs, Univerza v Kopru, Pedagoška fakulteta, Slovenija

Prof.dr. Torsten Fischer, Fachhochschule des Mittelstands Berlin, Deutschland

Dr. Maja Ružić Baf, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska

### Urednik:

Ranko Rajović

### Tehnički urednik:

Jana Mančić

### Izdavači:

Edukativni centar NTC Novi Sad; Danila Kiša 7a, Novi Sad, Srbija

Zavod za socialno pedagogiko pri PEF UP; Cankarjeva 5, Koper, Slovenija

Auxilium pro Regionibus Europae in Rebus Culturalibus; Geidorfplatz 2, 8010 Graz, Österreich

Februar 2020.

ISBN-978-86-88125-34-5

Štampa: Smrt production, Novi Sad

Tiraž: 200

## SADRŽAJ

Redni broj	Naslov	Autor/i	Strana
	PREDGOVOR I UVOD	Ranko Rajović	3
1.	ULOGA NTC PROGRAMA U RAZVOJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA	Ranko Rajović Tamara Kostić	6
2.	VPRAŠANJE DRUŽBENEGA STATUSA SOCIALNE PEDAGOGIKE KOT POKLICNE SKUPINE	Ana Bogdan Zupančič	20
3.	OTROCI Z VEDENJSKIMI IN UČNIMI TEŽAVAMI SKOZI INKLUZIVNO PARADIGMO	Katja Vrhunc Pfeifer	41
4.	DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU	Mitja Krajncan	53
5.	ZASTUPLJENOST VIDEO IGARA MEĐU OSNOVCIMA	Jelena Davidović Rakić Jelena Minić Ana Stoševski Tatjana Kompirović	90
6.	TABORI PREŽIVETJA KOT TRENING SOCIALNIH VEŠČIN ZA MLADOSTNIKE	Matej Vukovič	103
7.	EU-PROJEKTE ALS SEISMOGRAPHEN PÄDAGOGISCHER HERAUSFORDERUNGEN IN DER BERUFSBILDUNG: INNOVATIVE ENTWICKLUNGEN ZUR BESSEREN INTEGRATION VON GEFLÜCHTETEN	Michael Schwaiger	121
8	KLASIFIKACIJA RADOVA		157

## AUTORI

RANKO RAJOVIĆ: Višji predavatelj za področje nevroedukacija, Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem; rrajovic@gmail.com

TAMARA KOSTIĆ: Dipl. psiholog; tamarak93@gmail.com

ANA BOGDAN ZUPANČIČ: Asistentka za področje socialne pedagogike, Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem; ana.bogdan.zupancic@pef.upr.si

KATJA VRHUNC PFEIFER: Asistentka za področje socialne pedagogike, Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem; katja.vrhunc@gmail.com

MITJA KRAJNČAN: Redni profesor za področje didaktike in metodike socialno pedagoškega dela, Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem; mitja.krajncan@pef.upr.si

JELENA DAVIDOVIĆ RAKIĆ: Docent, Filozofski fakultet, Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, Republika Srbija; jelena.davidovic.rakic@pr.ac.rs

JELENA MINIĆ: Docent, Filozofski fakultet, Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, Republika Srbija; jelena.minic@pr.ac.rs

ANA STOŠEVSKI: Student master studija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, Republika Srbija; anastosevski@yahoo.com

TATJANA KOMPIROVIĆ: Docent, Filozofski fakultet, Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, Republika Srbija; tatjana.kompirovic@pr.ac.rs

MATEJ VUKOVIČ: Asistent za področje socialne pedagogike, Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem; Matej.Vukovic@pef.upr.si

MICHAEL SCHWAIGER: Doktor filozofije, Auxilium pro Regionibus Europae; michael.schwaiger@auxilium.co.at

# PREDGOVOR

Ranko Rajović

Univerza na primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

Monografija *Novi izazovi u edukaciji* nastala je nakon dugogodišnjeg rada sa učiteljima i vaspitačima iz nekoliko država Evrope, pre svega iz Slovenije, Hrvatske i Srbije. Iskustvo, kao i praktični saveti, doprineli su da se usmerava rad i ulažu napori na pronalaženju brojnih rešenja, pre svega primena neuronauke u vaspitanju i obrazovanju. Veliko i nedovoljno istraženo polje otvara puno mogućnosti, jer formiranje svesti i znanja, način na koji dečji mozak povezuje informacije, donosi odluke, reaguje u različitim situacijama, a sve to u brzim promenama okruženja predstavlja nove izazove, sa kojima se suočavamo svakodnevno.

Ovom prilikom zahvaljujem se najbližim saradnicima koji su dali ogroman doprinos u realizaciji novih ideja, brojnim istraživanjima, a pre svega Mitji Krajncanu i Ivi Rajović.

Koper 28.12.2019.

# UVOD

Ranko Rajović

Univerza na primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

Jedan od vodećih testova za proveru znanja, načina razmišljanja, rešavanje problema je PISA test, koji služi da države koje testiraju svoje učenike vide gde su u odnosu na druge države i da li je njihov školski sistem dobar ili ga je potrebno menjati. Testiraju se učenici koji su završili osnovnu školu, koji će biti ekonomski produktivni za 15 do 20 godina. Prema tome, PISA test je važan pokazatelj razvoja države za 20 godina. Pojedini stručnjaci osporavaju PISA test, ali u svakom slučaju ne možemo ga zanemariti, posebno ako su države Evrope ispod proseka u odnosu na države iz Istočne Azije, jer tu se postavlja važno pitanje - šta će biti za 20 godina kada deca koje se sad testiraju, budu ekonomski produktivna.

Istraživanja govore da je svaka nova generacija upisane dece u I razred malo slabija u odnosu na prethodne dve generacije, a pre svega slabiji su motorički, koncentracija i opšte znanje je slabije, rečnik je siromašniji<sup>1</sup>. Moramo da shvatimo da je obrazovanje stub društva i da nema ništa važnije od obrazovane dece, koja znaju da misle, da budu kreativna i da stvaraju nešto novo. Obrazovanje je oduvek bilo važno, ali to je sada još više izraženo, jer vreme jako brzo ide. To se jasno vidi kroz sledeću analogiju - nekad smo imali važna epohalna otkrića jednom u 100 godina, a danas ih imamo svake godine. Ako tako gledamo, vreme se ubrzalo, zapravo dešavanja su se ubrzala, pa je jasno preko sledeće analogije - ako je država nekad nastajala i nestajala za 500 godina, to će danas biti za 50 ili manje godina. I šta će biti sa državama, posebno malim državama, koje imaju 20 ili više generacija dece sa smanjenim sposobnostima? Jasno je da je obrazovanje stub društva, uvek je i bilo, ali zbog brzine promena u okruženju, društvu, zbog brzine protoka informacija to je danas važnije nego što je to bilo pre 50 ili više godina.

Najosetljiviji period u razvoju deteta jeste rano detinjstvo, zapravo period kada se formiraju nervni putevi i povezuju regije mozga. Tu se dešavaju prvi problemi i prave greške koje mogu da uspore ili oštete razvoj deteta i njegovih kognitivnih sposobnosti, pre svega od

---

<sup>1</sup> Rajović, R., Rajović, I., Kovačić, D., i Dajčman, N. (2016). Silazni trend motoričkih i kognitivnih sposobnosti dece mlađeg školskog uzrasta. 1. međunarodna stručno-naučna konferencija „Novi izazovi u edukaciji“, Čatež, Slovenija, Zbornik radova (str. 56–61). Novi Sad: Smart Production.

strane roditelja. To obično bude prezaštićivanje, zatim kada roditelji gledaju da sebi olakšaju čuvanje deteta i kada obavljaju posao umesto deteta. Roditelji to rade iz najbolje namere, ali takvim ponašanjem oštećuju neke važne biološke funkcije kod svog deteta, što kasnije u školi može da rezultuje slabijom koncentracijom, dete ne može da sluša na času, da pazi, da piše, da čita, da računa, ne može da uči i lako odustaje od rešavanja nekog problema.

Važan motiv za dete je igra, tako da pravac u radu sa decom mora biti njihov senzomotorni i kognitivni razvoj gde će se sve više koristiti metode koje kod dece stvaraju utisak da se igraju. Prvi i najvažniji učitelji jesu roditelji i njihova uloga je nezamenjiva, jer oni su ti koji moraju da pokrenu dečji mozak, da čitaju knjige sa detetom, da pričaju, da rade puno toga i tako pomognu da dete dosegne svoje biološke potencijale. I sve to mora da bude poput igre, da bude interesantno, da detetu ne bude dosadno. Kasnije u vrtiću i školi mora da se obezbedi način rada koji deci nije zamoran, koji je u skladu sa fiziologijom i na taj način da se pomogne detetu da savlada i nauči ono što je predviđeno planom i programom, a još važnije da to naučeno može da koristi, da povezuje informacije i da razvija kreativnost.

Sposobnost za učenje razvija se od najranijeg detinjstva, a okruženje u tome ima važan uticaj. Jedini posao deteta je igra, jer tada otkriva, zaključuje, donosi odluke, razvija kreativnost. Boravak u prirodi aktivira važne regije mozga koje učestvuju u kognitivnim procesima. Isto tako, svaka aktivnost deteta u kući doprinosi razvoju njegovih ukupnih sposobnosti (spremanje svojih stvari, pomaganje mami i tati, neke sitnice koje mora svaki dan da uradi...). Nepotrebno je čak i objašnjavati vrednost igre, ali ako se uzme u obzir samo obična igra u prirodi, kada se deca sakrivaju i trče, jasno je da su to složeni senzomotorni i misaoni procesi: sakrivaju se, konstantno procenjuju okruženje i svoj položaj u odnosu na njega, trče preko grane, potoka, kamenja različite veličine, paze da se ne okliznu; sve to gledajući gde su druga deca. To sve je osnova za razvoj mozga, tako da je potrebno uvažavati biološku potrebu za kretanjem i igrom, ukoliko želimo da dete dosegne svoje biološke potencijale, te kako bi sutra moglo da prati nastavu, da uči, da čita, da računa. U isto vreme i učenje mora da se prilagodi i da se osmišljavaju nove metode koje liče na igru, koje su izazovne, pune otkrivanja, samostalnog rada, iznošenja svojih ideja, donošenja zaključaka, na taj način pomažući detetu da savlada gradivo, da ga lakše nauči i na kraju da naučene informacije povezuje.

# 1. ULOGA NTC PROGRAMA U RAZVOJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Ranko Rajović

Univerza na primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

Tamara Kostić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Srbija

## 1. Uvod

NTC sistem učenja, kao specijalizovani program, iako prevashodno fokusiran na rani razvoj deteta, osnažuje sve odrasle da u svom pedagoškom radu podstiču kod dece akomodaciju oka, koordinaciju pokreta, razvoj fine i krupne motorike (skakanje, rotaciju, grafomotoriku...) kao i kognitivni razvoj koji uključuje rezonovanje i zaključivanje, apstraktno mišljenje i vizuelizaciju, zatim kritičko i logičko mišljenje sa jedne, divergentno i kreativno mišljenje sa druge strane. Pritom, ovaj pristup ne zanemaruje ni razvoj deteta na emocionalnom i motivacionom planu, što mu dodatno daje potporu i sveobuhvatnost.

Iako se u ovom radu neće govoriti konkretno o neuralnom aspektu dečijeg razvoja, važno je napomenuti da se glavne postavke ovakvog načina rada sa decom temelje na Lurijinim nalazima o funkcionalnoj lokalizaciji na nivou moždane kore (Luria, 1983, prema Gojkov, Rajović i Stojanović, 2015) kao i principima mijelinizacije koja, svojim završetkom, iza sebe ostavlja trajno izgrađenu strukturu koja unapređuje kvalitet obavljanja psihofizičkih funkcija (Bojanin, 1985, prema Gojkov, Rajović i Stojanović, 2015). Aspekti razvoja koji su najčešće promatrani u istraživanjima su kognitivni, socijalni, a zatim i aspekti motivacije i emocija. Istraživanje koje je na temu efekata NTC programa sprovedeno školske 2007/08. u Novom Sadu potvrdilo je postojanje različitih koristi na navedenim aspektima razvoja za svako dete koje je učestvovalo u programu.



Ovaj rad je usmeren upravo na aspekte razvoja deteta u predškolskom kontekstu i to rasvetljujući specifične efekte NTC programa na svakom od aspekata. Aspekt sa najbrojnijim potporama je kognitivni. On obuhvata širok spektar fenomena, te je ovde korisno izdvojiti onaj deo spektra koji se poklapa sa ishodom aktuelnog programa podučavanja (proces učenja, vizuelizacija, kreativnost, rešavanje zadataka, mišljenje). Brojni nalazi svedoče o tome da je učenje uspešnije i kreativnije ako se materijal vizuelizuje (Mayer i Anderson, 1991). Vizuelna mnemotehnika je takođe pogodna za učenje stranog jezika i učenje novih reči maternjeg jezika, po rečima drugog istraživača. Prosečan učinak ispitanika koji su je koristili na materijalu koji su učili bio je 59%, dok je isti u kontrolnoj grupi bio 14% (Baddeley, 2002). Istraživanja odavno pokazuju da vizuelizacije treba da budu što živopisnije (zamišljene u kretanju, akciji, itd.) i neuobičajenije - što maštovitije, pa čak i iracionalne (Higbee, 1976). Kada je kreativnost u pitanju, koegzistiraju pristupi kreativnosti kao *osobini* i pristupi koji je posmatraju kao *veštinu* (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2014). Prema prvom pristupu, čiji je predstavnik i Guilford, kreativan način mišljenja nužno sa sobom nosi originalan i neobičan odgovor na postavljen problem. Pritom, ovaj psiholog tvrdi da iako postoji mnogo načina da se podstakne razvoj dečije kreativnosti (bilo kroz jačanje uključenih funkcija, maksimizaciju korišćenih resursa pojedinca, bilo oboje), deca bivaju pod pritiskom da se konformiraju usled ekonomskih i drugih zahtevanih standarda (Guilford, 1950). Ovi nalazi ostavljaju prostor vaspitačima i učiteljima da deluju kako bi svako dete u njihovom vaspitno - obrazovnom okruženju dobilo mogućnost za razvoj sopstvene kreativnosti. Kvašček (Kvašček, 1981) je tako osmislio vežbe kreativnog rešavanja problema koje je sam vodio u okviru različitih školskih predmeta, a čiji su zadaci veoma slični izazovima koji zahtevaju funkcionalno znanje. Vaspitači su pred velikim izazovom jer je kreativnu decu ponekad izuzetno teško identifikovati jer kod njih samo delo nije nužan konstituent stvaralačkog procesa, kao što je to slučaj kod odraslih. Deca kreativnost manifestuju kroz igrovne aktivnosti, u procesu koji prethodi produktu (Šefer, 2000). Mnogi autori često govore o tome koliko je teško istovremeno ostaviti osobama slobodu da ispolje kreativnost a i usmeriti ih blagom direkcijom. Neke osobe možda nikad ne bi dospele do otkrića ili stvaralačkog produkta da nisu bile vođene nekim oblikom instrukcije vezane za strategije kombinovanja elemenata zadatka, ali je činjenica da takvo artifičijelno vođenje može dovesti do krajnje restrikcije kreativnosti, tj. do potpunog zaobilaženja mogućnosti da se stvori kreativno rešenje (Runco i Sakamoto, 1999). Krajnji zaključak o kreativnosti je teško dati, ali je jasno da uloga odraslog zaista može imati presudan značaj. Važna kognitivna

komponenta takođe je i pažnja. Najčešće su interesovanje za zadatak ili jak zvuk glavni atraktori pažnje kod dece, ali ne treba ni zanemariti da trajanje pažnje može biti povezano sa bazičnim procesima kao što su inhibicija ili facilitacija (Posner, 1982). Grupa istraživača (Ruff, Capozzoli i Weissberg, 1998) je kroz tri studije ispitala individualne razlike među predškolskom decom na aspektu usmerene pažnje i to varirajući kontekst: gledanje video-trake, igra igračkama i zadaci sa merenjem vremena reakcije. Promene pažnje se događaju ranije u prva dva konteksta nego u trećem, dok generalno gledano, indeksi pažnje rastu od prve do treće godine života. Dakle, postoji izvesna stabilnost pažnje unutar pojedinačnog konteksta, dok ona mnogo više varira u zavisnosti od zadatka. Jedno novije istraživanje istovremeno otkriva da je sa kvalitetom podizanja deteta povezan niz kognitivnih komponenti kojim samo dete raspolaže (pažnja, pamćenje...) i potvrđuje da je za ishode vaspitanja jače vezana roditeljska, nego briga koja potiče iz vrtića/škole (NICHD Early Child Care Research Network, 2005). Podatak koji takođe navode u ovom istraživanju je i da je upravo sredina i način brige o detetu prediktor kasnijeg učinka na zadacima pamćenja i pažnje. Ovo je velikim delom ohrabrujuće za roditelje, ali i za učitelje i vaspitače jer je evidentno da se detetov kognitivni razvoj direktno može osnažiti i pospešiti delovanjem u okruženju deteta.

Socijalno posmatrano, veliku ulogu igra najpre odnos deteta i vaspitača. Ukoliko vaspitač pristupa strogo i direktivno kada su u pitanju eventualni problemi u ponašanju, dete razvija konfliktne odnose, što biva prediktor slabog postignuća u adolescentskom periodu (Di Lalla et al. 2004, prema Vitaro, Brendgen, Larose i Tremblay, 2005). Nasuprot tome, pozitivan učinak na odnose, kao i stavove prema školi, imaće vaspitno - obrazovni kontekst koji postavlja dete u fokus aktivnosti i ostavlja mu mogućnost autonomije i pune participacije (Valeski i Stipek, 2001, prema Vitaro, Brendgen, Larose i Tremblay, 2005). Komunikacija je takođe prepoznata kao ključna za efikasnu saradnju jer, prema nalazima jedne istraživačice (Teasley, 1995) parovi predškolske dece koji komuniciraju uspešniji su u zadatku koji je pred njima od parova dece koja ne razgovaraju među sobom dok rešavaju zadatak. Naime, komunikacija među decom dovodi ne samo do boljih hipoteza i ideja (deca su u eksperimentu naučnog rezonovanja imala zadatak da okriju koja je funkcija *misteriozne tipke*, a pritom su poznavala funkcije preostalih sedam tipki), nego i do kvalitetnijeg razumevanja (čak 73% parova koji komuniciraju rešava misteriju, dok to uspeva manje od 50% pojedinaca i parova bez verbalne interakcije za isto vreme). Kooperacija među decom je, vredi dodati, fenomen ispitivan u kontekstima igre, nastavnog procesa, rešavanja zadataka i izazova. Ona ima znatno veći efekat u odnosu na kompeticiju (bilo da je intergrupna ili individualna), kao i u

odnosu na individualno učenje i igru. Pozitivni efekti o kojima se radi odnose se na socijalne faktore (pojačano uvažavanje, međusobnu brigu i grupnu kohezivnost), ali takođe i na postignuće (Antić, 2010).

Aspekti motivacije i emocija su neizostavni deo razvoja u predškolskom periodu, pogotovo kada se stave u kontekst učenja i podučavanja. Ono što svi oni koji vaspitavaju i/ili obrazuju treba da uzmu u obzir je najpre da opšta motivacija za učenje proističe iz samog deteta, stabilna je i trajnija, ali se i lakše na nju deluje promenom metoda podučavanja, za razliku od specifične motivacije za učenje. Ovaj drugi tip motivacije odnosi se na pojedine oblasti i vrste gradiva koje se uči, te je ona manje trajna, teže se menja promenom principa rada i strategijama i zavisi od spoljašnjih činilaca, dakle, ekstrinzička je (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2014). Istraživači tvrde da je sposobnost samoregulisanog učenja povezano sa postignućem u školi, ali i da su najbolji prediktori školskog učinka intinzička motivacija, samoregulacija i samoeфикаsnost (Pintrich i De Groot, 1990). S obzirom na to da je nivo motivacije za postignuće određen od strane percepcije sopstvenih sposobnosti, dobar učinak odrasli će postići ukoliko se trude da detetu pomognu da stekne poverenje u sopstvene sposobnosti (Covington, 1984 prema Vizek Vidović i sar, 2014). Poznato je i da deca koja su zaokupljena sobom imaju često strah od neuspeha, te odustaju od zadatka ukoliko procene da je to prilika da ih okolina proceni kao nekompetentne, ali sa druge strane, deca koja su zaokupljena zadatkom, ne misle o svom statusu u okolini, te teže tome da se posvete zadatku i dovrše ga i zbog svega toga eventualni neuspeh ne doživljavaju kroz pad samopouzdanja. Deca usmerena na zadatak pri tumačenju procesa rešavanja ne koriste izjave o neuspehu, nego pretežno opisuju prijatne emocije, samopraćenje i samoupućivanje, što svedoči o njihovoj samostalnosti i pozitivnoj oceni sopstvenih sposobnosti (Diener i Dweck, 1978). Motivisanje deteta kroz obogaćivanje sredine, igru i omogućavanje različitih iskustava povećava šansu razvijanja darovitosti kod deteta. Pored toga, isti ishod će biti ostvaren ukoliko odrasli posvećuju vreme i pažnju detetu, podučavaju ga, interesuju se i zalažu za njegov napredak (Winner, 2005).

Generalno gledano, kognitivni, socijalni, afektivni i motivacioni aspekt čine samo krupnu organizaciju na osnovu koje se može razvoj posmatrati i razmatrati koja su to sve polja na koja može delovati bilo koji program učenja i podučavanja. Postoje tu i drugi nezaobilazni aspekti (neuralni, fiziološki, aspekt ličnosti, rodni, kulturni i drugi), ali zbog prirode istraživanja nisu analizirani u radu.

## **2. Cilj**

Cilj ovog istraživanja je da se uvid u to kakva je i kolika uloga ovog programa u dečijem razvoju stekne na osnovu procene onih vaspitača/ica koji/e su završili/e obuku iz NTC-a.

Očekuje se da će po proceni vaspitačica NTC program doprineti da se na kognitivnom, motivacionom, emocionalnom i socijalnom planu aktivnosti dece promene na bolje u odnosu na period u kom NTC progra nije bio primenjivan.

## **3. Metod**

### **3.1 Uzorak**

Uzorak je bio selekcionisan i činilo ga je 37 vaspitačica iz Srbije, Crne Gore, Hrvatske i Slovenije radnog staža od 1 do 41 godine u vaspitačkoj struci (prosečan radni staž 11.5 godina) i pretežno visokog obrazovanja (70.3% visoko obrazovanih, dok 29.7% ima završenu srednju i višu školu). U uzorak su odabrane samo vaspitačice koje su završile seminare u oblastima NTC učenja i podučavanja i njegove metode primenjuju u radu sa decom predškolskog uzrasta dva meseca i više.

### **3.2 Instrument**

Instrument je bio u formi upitnika, a konstruisan je za potrebe ovog istraživanja. Pored pitanja kojima se utvrđuje pol, opština i ustanova, radni staž i period primene programa, upitnik je sadržao 54 stavke koje zahtevaju procenu efikasnosti u radu sa decom predškolskog uzrasta na četiri aspekta. Procenjivani su aspekti kognitivnog, emocionalnog, socijalnog razvoja, kao i aspekt razvoja motivacije, a procena je vršena za period pre i posle primene NTC programa. Stavke su bile zatvorenog tipa, u formi petostepene Likertove skale (odgovori su bili u rasponu od „u potpunosti se slažem“ do „u potpunosti se ne slažem“). Primeri stavki instrumenta se nalaze u prilogu.

### **3.3 Varijable**

Svaki od aspekata je operacionalizovan preko 6 indikatora, te su glavne varijable koje su bile uzete u obzir sumarnog tipa i ima ih 8 (procene *pre* i *posle* na kognitivnom, emocionalnom,

socijalnom i aspektu motivacije). Na drugom mestu je aspekt samoprocene ispitanica o ličnom razvoju koji se odigrao pod uticajem primene NTC metoda (takođe pre i posle, operacionlizovan preko 4 indikatora). Pored toga, u obzir su uzete i varijable koje govore o stepenu obrazovanja i periodu u kom se primenjuju NTC metode, kao i varijabla koja se odnosi na procenama o smeru daljeg usavršavanja u okviru programa NTC učenja i podučavanja.

### 3.4 Postupak

Vaspitačice su putem Interneta popunile upitnik u kom je od njih traženo da odgovore na sva pitanja i po želji napišu komentar ili utisak o NTC programu uopšte. Nakon što su podaci preuzeti, obrađeni su u statističkom programu za obradu podataka (SPSS 20).

## 4. Rezultati

Pri obradi i tumačenju rezultata korišćene su neparametrijske statističke mere. Kako bi se uporedile prosečne vrednosti uzorka na stavkama koje se odnose na periode pre i posle primene NTC metoda na navedeni aspektima, korišćeni su Test predznaka Viloksonov test. Upoređivanjem procena vaspitačica pre i posle primene NTC metoda, pokazano je da se rezultati na sva četiri pomenuta aspekta statistički značajno razlikuju. U tabeli koja sledi nalaze se prosečne procene funkcionisanja dece na četiri aspekta, kao i statistička značajnost Viloksonovog statistika kojim se procenjuje razlika ovih procena pre i posle primene programa.

**Tabela 1.** Razlike prosečnih vrednosti na aspektima pre i posle primene NTC metoda

Aspekt	Medijana	Statistička značajnost razlike medijana
kognitivni_PRE	20	0.000
kognitivni_POSLE	26	
emocionalni_PRE	24	0.000

emocionalni_POSLE	28	
motivacioni_PRE	19	0.000
motivacioni_POSLE	24	
socijalni_PRE	24	
socijalni_POSLE	28	0.000

U narednoj tabeli prikazan je aspekt samoprocene rada vaspitačica, takođe pre i posle primene NTC metoda u radu sa decom, te prosečne vrednosti odgovora i statistička značajnost Vilkoksonovog statistika/statistika Testa predznaka.

**Tabela 2.** *Razlike prosečnih vrednosti na aspektu samoprocene pre i posle primene NTC metoda*

Aspekt	Aritmetička sredina	Medijana	Statistička značajnost razlike proseka
samoprocena_PRE	16.92	17	0.000
samoprocena_POSLE	19.57	20	

**Tabela 3.** *Razlike prosečnih vrednosti na indikatorima pre i posle primene NTC metoda*

Indikator	Medijana	Statistička značajnost razlike proseka
fokusiranost na zadatak_pre	3	0.000
fokusiranost na zadatak_posle	5	
kreativnost u radu/igri_pre	4	0.000

kreativnost u radu/igri_posle	5	
samostalnost u obavljanju zadataka_pre	3	0.000
samostalnost u obavljanju zadataka_posle	4	
dovršavanje igara/zadataka_pre	3	0.000
dovršavanje igara/zadataka_posle	5	
slobodno iznose svoj stav/ideju_pre	4	0.000
slobodno iznose svoj stav/ideju_posle	5	
komunikacija među decom_pre	4	0.000
komunikacija među decom_posle	5	
aktivno učešće u radu i igri_pre	4	0.000
aktivno učešće u radu i igri_posle	5	

Pored navedenih aspekata, istim statističkim postupcima analizirane su i razlike prosečnih vrednosti na pojedinačnim indikatora unutar aspekata (za kognitivni aspekt to su fokusiranost, ispoljavanje kreativnosti itd.), dok je za socijalni aspekt to indikator komunikacije i aktivnog učešća u igri. U tabeli 3. nalaze se razlike između prosečnih vrednosti i njihova statistička značajnost.

Ono što je takođe analizirano bili su smerovi daljeg usavršavanja u okviru metoda koje nudi NTC sistem učenja i podučavanja. U tabeli koja sledi nalaze se deskriptivne statističke mere koje govore o tome u kojim metodama kompetentnost nedostaje i pri korišćenju kojih metoda je potrebno steći još znanja prema samoprocenama ispitanih vaspitačica.

**Tabela 4. Samoprocena daljeg učenja i usavršavanja**

<b>Odgovor na postavljeno pitanje: Potrebno mi je još znanja i veština kada su u pitanju:</b>	
<b>DA (%)</b>	
razvoj fine motorike kod dece	18.9
razvoj rotacije	21.6
razvoj akomodacije oka	24.3
metode usvajanja simbola	29.7
metode vizuelnog učenja	21.6
zadavanje verbalnih skrivalica	40.5
zagonetna pitanja	54.1
zagonetne priče	62.2

## **5. Diskusija**

Uvidom u zasebne indikatore čije su razlike prosečnih odgovora analizirane, može se zaključiti da primena ključnih metoda NTC programa kao posledicu daje jasno različitu procenu dečijih aktivnosti i reakcija od strane vaspitačica. Navedeni su pojedini indikatori, a razlike (i njihova statistička značajnost) u proceni vaspitačica pre i posle primene govore o efikasnosti NTC programa u razvoju dece i opštem zadovoljstvu programom. Kao što prethodna istraživanja pokazuju, deca bivaju znatno više fokusirana na ono što rade ako postoji interesovanje za zadatak ili aktivnost u sebi ima integrisane zvuke i vizuelne sadržaje (Posner, 1982), a upravo je to slučaj sa aktivnostima u okviru NTC metoda. Takođe, ove metode podstiču kreativnost kroz sadržaje i igre, ali istovremeno ostavljaju prostor vaspitačima i učiteljima da deluju kako bi svako dete dobilo mogućnost za razvoj sopstvene



kreativnosti (Kvašček, 1981). Aktivnosti NTC programa poput vizuelizacije, zagonetnih priča i mnogobrojnih sadržaja te vrste ostavljaju slobodu deci da ispolje kreativnost i afirmišu se u grupi. To ponovo pokazuje statistička značajnost razlika. Isto se dešava i sa samostalnošću: ako dete stekne uvid da zaista može samostalno i da smisli i da reši zadatke, to govori o tome koliko autonomije i pune participacije mu je dato pristupom vaspitača i učitelja (Valeski i Stipek, 2001, prema Brendgen, Larose, Tremblay i Vitaro, 2005). Komunikacija je takođe važan indikator dečijih socijalnih kompetencija koje se razlikuju pre i posle primene NTC programa. To je u skladu sa nalazima (Teasley, 1995) u kojima parovi predškolske dece koji komuniciraju bivaju uspešniji u zadatku i imaju više hipoteza i ideja od parova dece koja ne razgovaraju među sobom dok rešavaju zadatak. Deca su posle korišćenja igara preuzetih iz NTC programa procenjena kao otvorenija ka iskustvu, motivisanija, ali i istrajnija. Dobijena razlika u proceni u skladu je sa postojećim nalazima: deca koja su zaokupljena zadatkom, teže tome da se posvete zadatku i dovrše ga te ne pomišljaju na eventualni neuspeh (Diener i Dweck, 1978), što po procenama vaspitačica nije bio čest slučaj pre primene NTC-a. Usklađen sa prethodno navedenim idejama o povezanosti efikasnosti u radu i aktivnog učešća dece je i podatak o proceni višeg nivoa po pitanju doprinosa grupi i zajedničkog aktivnog učešća kada se primenjuju NTC sadržaji.

Radi povećanja sigurnosti interpretacije o ulozi NTC programa, formirane su sumarne varijable preko kojih su operacionalizovani aspekti razvoja (kognitivni, socijalni, emocionalni i aspekt motivacije). Analizom prosečnih vrednosti procena pre i posle korišćenja NTC programa potvrđeno je da postoji facilitirajući efekat ovog programa na navedene aspekte koji su izdvojeni u radu sa decom (Vilkoksonov statistik je na svim aspektima bio statistički značajan na nivou  $p < 0.01$ ). Može se primetiti da je na kognitivnom aspektu odstupanje u proceni najveće ( $Mdn1 - Mdn2 = 6$ ), dok je na ostala 3 odstupanje nešto manje, ali opet statistički značajno. Potencijalno može biti interesantno istaći da je pri poređenju samoprocena vaspitačica razlika prosečnih vrednosti ( $Mdn$ ) najmanja, što može da ukaže na pitanja koja bi se mogla postaviti u nekim budućim istraživanjima (Da li vaspitačice više vrednuju svoje kompetencije i pre primene programa nego što to čine za dečije kompetencije ili samo smatraju da se promena u manjoj meri odrazila na njih?).

Kada je u pitanju dalje usavršavanje u okviru NTC programa, vaspitačice smatraju da im najviše veština nedostaje u oblastim zagonetnih pitanja i priča (54.1%, 62.2%), a najmanje u

oblasti fine motorike. Važno je napomenuti da pri samoproceni u ovom delu istraživanja nema statistički značajnog udela radnog staža i nivoa obrazovanja ispitanica.

## **6. Zaključak**

Ovo istraživanje je bilo eksplorativnog tipa i dalo je detaljnije uvide u mogućnosti NTC programa kada je u pitanju dečiji razvoj. Pokazano je da ovakav pristup u radu sa decom ima veoma značajnu ulogu u vaspitavanju i razvoju ne samo kognitivnih funkcija i motivacije, nego i socijalnih veština, ali i ličnosti – u formiranju samopouzdanja, samostalnosti i slobode uopšte. U narednim istraživanjima treba uzeti u obzir da je ovaj sistem učenja i podučavanja veoma kompleksan i sveobuhvatan, te mu je potrebno pristupiti još detaljnije i produbljenije kako bi se stekao jasniji uvid u prednosti i eventualne nedostatke. Ovakav upitnički način istraživanja daje mogućnost procene kreatora i realizatora programa, ali ne i priliku da tu procenu pruže i deca, tj. oni koji su najvažnija i ciljna grupa ovog sistema.

## LITERATURA:

- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Baddeley, A. (2002). *Human memory, Theory and Practice (Revised Edition)*. Hove and New York: Psychology Press.
- Diener, C. I. i Dweck, C.S. (1978). *An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy, and Achievement Cognitions Following Failure*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 04/1978; 36(5):451-462.  
DOI:10.1037/0022-3514.36.5.451.
- Gojkov, G. i Rajović, R. i Stojanović, A. (2015). *NTC Learning System and divergent production*. UDK: 37.025, DOI: 10.17810/2015.09, link: <http://research.rs/wp-content/uploads/2015/06/10-Gojkov-Rajovic-Stojanovic-engl.pdf>
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity, American Psychologist*. Volume 5, Issue 9, 444–454.
- Higbee, K. (1976). *Your Memory: How It Works and How to Improve It*. *Bulletin of Psychonomic Society*
- Kvašček, R. (1981). *Mogućnosti i granice razvoja inteligencije*. Beograd: Nolit.
- LaFreniere, P. J. i Sroufe, L.A. (1985). *Profiles of Peer Competence in the Preschool: Interrelations Between Measures, Influence of Social Ecology, and Relation to Attachment History*, *Developmental Psychology*, Vol. 21, No. 1, 56-69
- Mayer, R. E. i Anderson, R. B. (1991). *Animations Need Narrations: An Experimental Test of a Dual-Coding Hypothesis*. *Journal of Educational Psychology*, University of California, Santa Barbara
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Predicting Individual Differences in Attention, Memory, and Planning in First Graders From Experiences at Home, Child Care, and School*. *Developmental Psychology*, Vol. 41, No. 1, 99 –114, DOI: 10.1037/0012-1649.41.1.99.
- Pintrich, P. R. i De Groot, E. V. (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1, 33-40, Link: <http://www.rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>

- Posner, M. (1982). *Cumulative development of attentional theory*. American Psychologist, Vol 37(2), 168-179. Link: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.168>
- Runco, M. A. i Sakamoto, S. O. (1999). *Experimental studies of creativity*, US: Cambridge University Press
- Ruff, H. A. i Capozzoli, M. i Weissberg, R. (1998). *Age, individuality, and context as factors in sustained visual attention during the preschool years*, Developmental Psychology, Vol 34(3):454-64. Link: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/34/3/454.pdf>
- Šefer, J. (2000). *Kreativnost dece: problemi vrednovanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Teasley, S. D. (1995). *The Role of Talk in Children's Peer Collaborations*, Developmental Psychology, Vol. 31, No. 2, 207-220, DOI: 0012-1649/95/S3.00.
- Vitaro, F. i Brendgen, M. i Larose, S. i Tremblay, R. E. (2005). *Kindergarten Disruptive Behaviors, Protective Factors, and Educational Achievement by Early Adulthood*. Journal of Educational Psychology, Vol. 97, No. 4, 617– 629. DOI: 10.1037/0022-0663.97.4.617.
- Vizek Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. i Rijavec M. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Beograd: Klet, ISBN 978.86.7762.596.2.
- Winner, E. (1997). *Gifted Children: Myths and Realities*, Basic Books, The Perseus Books Group, New York, United States

## **Prilozi**

*U daljem tekstu se nalazi nekoliko primera korišćenih indikatora po različitim aspektima.*

- **Kognitivni aspekt**

- Deca uspeavaju da budu dugo fokusirana na zadatak koji im je dat.
- Deca usložnjavaju igru ako im postane laka.

- **Motivacioni aspekt**

- Deca obavezno dovrše sve igre/zadatke koje započnemo.
- Deca sama predlažu igre kojih ćemo se igrati.

- **Emotivni aspekt**

- Deca na pitanja odgovaraju bez straha i stida.
- Deca slobodno iznose svoj stav/ideju pred grupom.

- **Socijalni aspekt**

- Deca među sobom ostvaruju bogatu komunikaciju.
- Deca zajednički aktivno učestvuju u zadacima/igri.

## 2. VPRAŠANJE DRUŽBENEGA STATUSA SOCIALNE PEDAGOGIKE KOT POKLICNE SKUPINE

Ana Bogdan Zupančič

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper, Slovenija

### 1. Uvod

Po ugotovitvah številnih avtorjev (Bouillet in Uzelac, 2007, Hämäläinen, 2005, Hämäläinen in L. Eriksson, 2016, Müller, 2007, Razpotnik, 2007, Storø, 2013), ki se ukvarjajo z razvojem in konceptualizacijo socialnopedagoškega diskurza, je socialno pedagogiko kot vedo, stroko in poklic in/ali profesijo<sup>2</sup> težko natančno definirati. Razloge za to vidimo tudi v transdisciplinarnem in interdisciplinarnem karakterju (Bouillet in Uzelac, 2007), v poliprofesionalizaciji (Hämäläinen, 2005) in eklekticizmu (Storø, 2013) znotraj socialne pedagogike.

Težave z definiranjem se kažejo na različnih področjih in znotraj različnih družbenih elementov (status, sklad vednosti, norme, pravila, ideologija) in sistemov (socialni, kulturni, personalni), zato smo se odločili, da se pri razlagi in analizi teh težav naslonimo na strukturalni funkcionalizem po Parsons (1937, 1955, 1977, v Hozjan, 2006).

Predmet razprave bo tako socialna pedagogika kot poklic v socialnem sistemu – poklicni skupini, kjer se bomo predvsem osredotočili na njen družbeni status, torej družbeni status socialne pedagogike kot poklicne skupine (Hozjan, 2006). Prakse in akademski prispevki namreč kažejo, da je socialna pedagogika v Sloveniji, kljub temu, da je prisotna že več kot 25 let, na nek način še vedno veda in poklic v nastajanju oz. še vedno v fazi formiranja, kot temu

---

<sup>2</sup> Hozjan (2006) v razpravi glede uporabe pojma poklic poudari, da v angleščini obstajajo številni pojmi, ki opredeljujejo poklic, vendar ima vsak od teh pojmov določene omejitve. Sam se odloči za uporabo pojma poklic v najširšem pomenu besede in ga definira kot »tip dela, ki ga opravlja posameznik, opisan predvsem na podlagi znanj, spretnosti in sposobnosti, ki so zanj potrebne« (prav tam, str.26).

V nadaljevanju razprave (prav tam) – tudi že v povezavi z stopnjo razvitosti poklicnega znanja, uporabi delitev na »navadne« poklice in poklice kot profesije. Slednji imajo zaradi razvite teoretske baze, na katero se pri svojem delu naslanjajo, višji družbeni status, v primerjavi z »navadnimi«, kjer gre za bolj praktično naravo dela. Vendar pa avtor (prav tam) hkrati opozarja, da je omenjena delitev dandanes že presežena. Kljub temu se bomo v prispevku nekoliko naslonili nanjo, saj menimo, da lahko na podlagi te delitve zelo dobro pojasnimo družbeni status socialnopedagoškega poklica tudi v navezavi na element kulturnega sistema – sklad vednosti.

pravi L. Eriksson (2005, v Storø, 2013), kar, med drugim, določa njen družbeni status, ki je nižji kot status sorodnih disciplin, poklicev.

S pomočjo dejavnikov – stopnje razvitosti, monopola, prepoznavnosti in organiziranosti (Turner in Hodge, 1991, v Hozjan, 2006), ki smo jih pri analizi uporabili za kriterije za določanje družbenega statusa poklica socialnega pedagoga, bomo ocenili omenjeni status predvsem v Slovenskem prostoru.

V zaključku bomo nakazali, da bi se bilo v nadaljnjem raziskovanju potrebno usmeriti tako na kulturni predvsem pa na personalni sistem, natančneje poklicno identiteto (Hozjan, 2006), kjer bi nas zanimalo predvsem, kako lahko disperznost, razpršenost in neenotnost poklicne identitete socialnih pedagogov o kateri je sklepati iz “širokoprofilnosti” poklica (Škoflek, 2008), povezati in umestiti v strukturalnofunkcionalistično perspektivo (Parsons, v Hozjan, 2006), predvsem v povezavi s procesoma poklicne socializacije in oblikovanjem poklicne identitete.

## **2. Poklic in poklicna skupina**

Poklic je v razpravi razumljen kot “tip dela, ki ga opravlja posameznik, opisan predvsem na podlagi znanj, spretnosti in sposobnosti, ki so zanj potrebne.” (Hozjan, 2006, str. 26) Hozjan (prav tam) si pri razpravi o poklicu zastavi vprašanje ali je poklic socialni sistem in ugotovi, da ne. Kot socialni sistem po Parsons (1951, v Hozjan, 2006) lahko opredelimo le poklicno skupino, ki jo sestavlja množica akterjev, ki so med seboj v interakciji, na katero vplivata vloga in kultura članov.

Lahko pa govorimo o poklicu kot družbeni vlogi, ki jo potrjujejo tako standardizacija poklicnih kompetenc in poklicna etika kot to, da se pri izvajalcih poklicne dejavnosti oblikujejo ključne značilnosti družbene vloge – želje, cilji, verovanja, odnosi in stališča, ki jih člani poklicne skupine ponotranjijo. Poklicna skupina kot nosilka družbene vloge prispeva k reprodukciji obstoječih družbenih razmerij, zato ji lahko določimo družbeni status (prav tam).

Poklicna skupina je torej socialni sistem, sestavljen iz posameznikov, ki opravljajo isti poklic (prav tam). Po Goodu (1957, v Hozjan 2006) poklicno skupino oblikujejo in povezujejo skupne vrednote, občutek pripadnosti, soglasno oblikovane vloge, ki so enake za vse, skupen jezik, vpliv in nadzor nad člani, jasno začrtane družbene meje in družbeno oblikovanje nove generacije preko izbire kandidatov z izobraževalnimi procesi.

Če v slednjo definicijo vključimo Škoflekovo (2008) tezo o “širokoprofilnosti” poklica in upoštevamo, kar kažejo prakse, se sprašujemo, kako je s soglasjem in enotnostjo oblikovanja vlog, saj menimo, da so le-te na področju socialnopedagoškega delovanja, bolj stvar pričakovanj organizacije v kateri so posamezniki zaposleni, kot stvar poklicne skupine. Zelo podobno bi lahko trdili tudi za občutek pripadnosti, kjer se, zagotovo pojavi vsaj konflikt lojalnosti (Hozjan 2006), glede pripadnosti poklicni skupini oz. delovni organizaciji.

Ko se dotaknemo vprašanja glede jasno začrtanih družbenih meja, lahko trdimo, da tako na praktičnem kot na teoretskem področju, težko govorimo o jasnosti in določenosti, še posebej če upoštevamo v uvodu omenjene težave z natančnim definiranjem socialne pedagogike. V navezavi na slednje Storø (2013) predlaga, da morda ne bi bilo napačno razmišljati o tem, kaj socialna pedagogika ni, kar samo potrjuje zahtevnost (če že ne utopičnost) definiranja natančnih družbenih ločnic med socialno pedagogiko in sorodnimi strokami, vedami, trenutno prisotnimi v družbenem sistemu.

Po drugi strani pa nam Združenje za socialno pedagogiko priča o prisotnosti vpliva in nadzora nad člani poklicne skupine, Etični kodeks o obstoju nekaterih univerzalnih vrednot znotraj skupine, izobraževalni program pa o družbenem oblikovanju nove generacije.

Če obstoj elementov znotraj poklicne skupine, ki jo opredeljujejo kot tako, vzamemo za kriterij verodostojnosti in moči le-te, potem se že na tem področju nakazujejo dileme, ki se navezujejo na družbeni status socialne pedagogike kot poklica oz. poklicne skupine. Menimo namreč da, jasneje kot so definirani posamezni elementi znotraj skupine, večji kot je konsenz glede vlog, meja, vrednot, višja je pripadnost poklicni skupini in večja je njena moč, kar nedvomno vpliva na njen status, kot bomo videli v nadaljevanju.

### **3. Družbeni status**

Devis (1996, v Hozjan 2006, str. 38) družbeni status definira kot “vrednost”, ki se pripisuje določeni vlogi na podlagi tega, kako je skupina funkcionalno pomembna za družbo in njene člane.”

*Tako je družbeni status tesno povezan z ekonomskimi dobrinami, družbeno močjo ter stopnjo ugleda in spoštovanja, ki ju družba pripisuje določeni družbeni vlogi in nosilcu te vloge. Hkrati pa so družbeni statusi v vsaki družbi tudi rangirani, in sicer glede na to, koliko ekonomskih dobrin “prinašajo”, kolikšna je družbena moč in*



*koliko ugleda oziroma prestiža jim družba pripisuje in priznava» (Hozjan, 2006, str. 38)*

Logiko rangiranja družbenih, še bolj pa poklicnih statusov, glede na neoliberalistično logiko produktivnosti in učinkovitosti, na nek način prikaže tudi Laval (2005), in sicer na področju izobraževalnega sistema. Avtor (prav tam) opozarja na uvajanje tržne logike tudi na področje delovanja univerz, ki omejuje svobodo mišljenja in kritično razmišljanje. Prakse pa kažejo tudi na višji status univerz, fakultet in celo znanstvenikov, ki jim uspeva povezovanje s potencialnimi donatorji iz gospodarstva in pridobivanje sredstev za raziskave iz posameznih podjetij.

Hozjan (2006) pa poveže družbeni status s poklicnim s tem, ko izpostavi njegovo odvisnost od tega, koliko je njegova funkcija v sistemu legitimna. Legitimnost se izraža z nazivi članov poklicnih skupin in v družbenem ugledu, nagradah, izgledu itd. Ni nam treba posebej poudarjati, da je legitimnost torej odvisna tudi od tega, koliko poklicem uspe dosežati osnovne neoliberalistične, predvsem ekonomske in politične, smotre o katerih piše Laval (2005), kar hkrati odpira dileme o legitimnosti in posledično statusu poklicev pomoči, ki naj ne bi bili podvrženi pridobitni dejavnosti in tržni logiki, kar se kaže tudi v družbenih pričakovanjih po prostovoljnem opravljanju dela, humanitarnosti in/ali celo altruizmu<sup>3</sup>.

V razpravi o statusu pa moramo izpostaviti še eno pomembno delitev - delitev na poklice kot profesije in ostale poklice (Mrmak, 1982, v Hozjan 2006). Poklici kot profesije naj bi imeli bolj izražene statusne značilnosti, uživali naj bi višji status, vrednost in družbeni ugled v primerjavi z ostalimi poklici, zato se Hozjan (2006) pri analizi družbenega statusa poklicnih skupin nasloni na Turnerja in Hodgeja (1991), ki izhajata iz značilnosti poklica kot profesije in govorita o štirih področjih dejavnikov oblikovanja poklicnega statusa:

- stopnja razvitosti osnovnih teorij in tehnik, ki oblikujejo sistemsko zaokroženo celoto in so osnova za poklicno delovanje;
- stopnja monopola na strokovnem področju;
- stopnja prepoznavnosti poklica v javnosti in;

---

<sup>3</sup> O altruizmu zelo natančno razpravlja Štern (1996), ki opozori, da obstajata vsaj dve različni opredelitvi – biološka in humanistična. V primeru, ko govorimo o družbenih pričakovanjih do poklicev pomoči, se sklicujemo predvsem na ta drugi, humanistični pomen, v katerem je altruizem »nesebična skrb ali žrtvovanje za drugega, uveljavljanje tuje dobrobiti za ceno lastne, v namenu (ki ga obravnavamo kot pojem brez slehernega prizvoka koristoljubja) in dejanju.« (prav tam, str. 13) V pričujoči razpravi sicer ni prostora za iskanje odgovora na vprašanje o povezanosti definirane altruizma in pristnosti sindroma »izgorelosti« pri zaposlenih strokovnih delavcih v skrbstvenih poklicih. Predvidevati pa je, da so družbena prepričanja, med katerimi je tudi altruistično ravnanje tistih, ki pomoč nudijo, eden od dejavnikov, ki vpliva na visoko stopnjo te težave v duševnem zdravju.

- stopnja organiziranosti poklica.« (Turner in Hodge, 1991, v Hozjan, 2006, str.39).

Omenjena štiri področja so ustrezno izhodišče za analizo družbenega statusa socialnopedagoške poklicne skupine, s katero nadaljujemo razpravo.

#### **4. Družbeni status poklicne skupine**

Vprašanje legitimnosti poklica<sup>4</sup> je eno od prvih, ki ga Hozjan (2006) izpostavi kot pomembnega v razpravi o poklicnem statusu. Legitimnost poklica v družbi je povezana s prevladujočimi družbenimi vrednotami, za katere pa Laval (2005) pravi, da so jih nadomestila merila učinkovitosti, gibljivosti in interesa. Kako to vpliva na legitimnost socialne pedagogike kot poklica in na kakšen način se (ne)legitimiranje izraža v praksi?

Če za kriterij legitimnosti najprej vzamemo naziv, kot predlaga Hozjan (2006), potem zelo hitro trčimo ob pogoste nesporazume glede "nazivanja" strokovnjakov sorodnih poklicev, ki so v praksi stalnica. Laična javnost pedagoške, psihološke in socialne poklice kategorizira v isto kategorijo<sup>5</sup>, kar lahko priča o sorodnih značilnostih. Take nejasnosti lahko nakazujejo skupno točko legitimacije, ki jo mi najdemo v pomoči ranljivim skupinam in posameznikom v družbi, po drugi strani pa pričajo o nepomembnosti razlik in distinkcij med posameznimi profili v očeh družbene javnosti.

Ko se osredotočimo na profil socialnega pedagoga, pogrešamo pristnost raziskave, ki bi se ukvarjala s prepoznavnostjo in legitimnostjo poklica v slovenski družbi, vendar pa prakse kažejo, da je profil v očeh strokovne in laične javnosti pogosto izenačen in posledično tudi poimenovan kot specialni pedagog, socialni delavec, psiholog. Menimo, da slednje nakazuje, na neprepričljivost in neprepoznavnost profila, predvsem v javnosti, kar deloma že odgovarja tudi na vprašanje o doseganju drugega kriterija za legitimacijo – družbeni ugled, nagrade, izgled (Hozjan, 2006).

Socialna pedagogika kot enega osrednjih ciljev izpostavlja zavzemanje za družbeno marginalizirane in ogrožene skupine (Razpotnik, 2007), kar jo po eni strani umešča med emancipatorne poklice, po drugi pa, predvsem z integracijskimi cilji, med poklice, ki so v vlogi stabilizatorja, če že ne korektorja obstoječih družbenih razmerij (Zorc Maver, 2007).

---

<sup>4</sup> V razpravi o družbenem statusu izmenično uporabljamo pojma poklic in poklicna skupina, čeprav se zavedamo, da je poklic družbena vloga, poklicna skupina pa nosilka te vloge. Menimo, da je poklic v tem primeru nadrejena kategorija, ki ima družbeni status, ki pa se »udejanja« v poklicni skupini oz. skupinah.

<sup>5</sup> Prakse kažejo, da so vse svetovalne delavke psihologinje ali pedagoginje, ne glede na profil, da ne govorimo o tem, da se profil specialnega in socialnega pedagoga praktično enači.

Upoštevajoč Foucaulta (2004), bi pravzaprav vsako od “znanosti o človeku” lahko umestili med discipline, ki reproducirajo shemo oblast-vednost, vendar se s tem že nekoliko odmikamo od vprašanja o družbenem ugledu socialne pedagogike. Müller (2007) predlaga pozicijo, strokovno identiteto, “nekje vmes”, pri razlagi pa se nasloni na metafori naseljencev in vodnikov, ki hkrati implicira nekoliko nejasno in slabše opredeljeno usposobljenost socialnih pedagogov in pa poziv, da ravno to nejasnost izkoristijo za vlogo vodnika in skupaj z uporabniki ustvarjajo in jasneje definirajo življenjske situacije.

Če Müllerjevo (2007) pozicijo “nekje vmes” povežemo z družbenim ugledom, bi lahko rekli, da kot taka pozicija ne prinaša zagotovila za prepoznavnost in družbeni ugled, saj se odmika od konvergentnosti in bipolarnosti razmišljanja prisotnega v širši skupnosti, družbi (Galimberti, 2015, Laval, 2005, Rutar, 2016). Menimo, da je ta vloga eden od razlogov za nižji ugled stroke oz. poklica, ki bi ga lahko v Sloveniji povezali tudi s pozicijo socialnega dela (Müller, 2007, str. 154), ki je v tem, da “deli življenjske pogoje svojih klientov.” Ugled je torej povezati z marginalizacijo in obrobjem družbe, preko česar se socialna pedagogika sicer legitimira, vendar pa tak ugled zagotovo vpliva na poklicni status, kot bomo videli tudi v nadaljevanju.

#### **4.1 Vprašanje stopnje razvitosti osnovnih teorij in tehnik v socialni pedagogiki**

L. Eriksson (2005, v Storø) meni, da je trenutna situacija socialne pedagogike pravzaprav faza formiranja, kar pomeni, da je ta veda in stroka tudi v fazi iskanja osnovne teorije in pripadajočih metod in tehnik. Storø (2013) pa pravi, da je vprašanje kaj je socialna pedagogika, konstanta sodobnih teoretskih razprav na temo o temeljnih socialne pedagogike, na katerega ni dokončnih odgovorov. Podobno situacijo vidi v socialno pedagoški praksi, ki deluje na zelo širokem polju različnih situacij, ni opredeljena z jasnimi normami in metodami ter ne ponuja lahko dostopnih odgovorov. Kot uporabno teoretično perspektivo, na katero se socialna pedagogika lahko naslanja, avtor (prav tam) vidi socialni konstruktivizem, vendar pa hkrati poudari, da je potrebno poiskati bolj jasno teoretsko bazo ter jo povezati s socialnopedagoško prakso.

Sprašujemo se tudi kako je z bazično/temeljno teorijo socialne pedagogike, sploh v smislu, da bi lahko tvorili neko zaokroženo sistemsko celoto, saj disperznost poklicnih področij, trans- in inter-disciplinarnost (Bouillet in Uzelac, 2007) ter poliprofesionalizem (Hämäläinen, 2005) nakazujejo, da gre v socialnopedagoškem diskurzu (ne samo v Sloveniji), za vse prej kot to.

Predlagani zavestni in profesionalni eklekticizem v praksi (Storø, 2013) pa pod vprašaj postavlja tudi osnovne metode in tehnike, saj so izhodišče delovanja socialnopedagoških intervencij raznolike socialne situacije in koncept spremembe (prav tam).

Gre pravzaprav za “težave” povezane s skladom vednosti<sup>6</sup>, saj prihaja do nejasnosti v teoretičnem razumevanju socialne pedagogike, ki izhaja iz različnih tradicij v posameznih državah in je zato tudi v praksi zelo različno razumljena (Gjertren, 2010, v Storø, 2013). L. Eriksson (2005, v Storø, 2013) omenjeno “težavo” opredeli kot fazo formiranja, ki je razlog za trenutni položaj in status socialne pedagogike. Za omenjeno fazo je značilna težnja po legitimiranju, formiranju in demonstriranju socialno pedagoške prakse in njeni razmejitvi v odnosu do sorodnih praks. Poleg tega avtorica (prav tam) poudarja, da se socialna pedagogika kot znanstvena disciplina vzpostavlja šele v 21. stoletju, kar bo na dolgi rok lahko prineslo bolj stabilen in utemeljen sklad vednosti, zaenkrat pa se, zaradi raziskovanja in refleksije socialno pedagoški praks, povečuje nezaupanje, nestabilnost socialnopedagoškega diskurza.

Trenutno rešitev nestabilnega položaja socialne pedagogike L. Eriksson (2005, v Storø, 2013), ki se kaže z iskanjem teoretske “čistosti”, vidi v nadomestitvi teoretskega raziskovanja z drugim konceptom oz. odnosom, ki opredeljuje delovanje socialne pedagogike. Izhodišče socialnopedagoškega delovanja so vrednote, s poudarkom na demokratičnih principih in participatorni vlogi posameznika in družbe v procesih sprememb. Teoretičnega karakterja socialne pedagogike tako ne najde v teoriji ampak v delovanju na podlagi vrednot v povezavi s teorijo (prav tam).

Kljub predlagani rešitvi, če ovrednotimo, v kolikšni meri socialna pedagogika dosega prvega od statusnih kriterijev, ugotovimo, da ne moremo govoriti o razvitosti neke enotne osnovne teorije in ne tehnik, ki bi kot sistemska celota tvorile osnovo za delovanje na profesionalnem področju. To je verjetno prvi od razlogov za naše predvidevanje o nižjem statusu socialne pedagogike v krogu sorodnih socialnih, pedagoških in drugih poklicnih skupin, katerih osnovna dejavnost je pomoč ljudem, ki že odpira naslednje vprašanje glede stopnje monopola na strokovnem področju. Namreč, ali lahko socialna pedagogika s svojo emancipatorno intenco zagovornika marginaliziranih in v fazi formiranja ter nestabilnosti pričakuje, da bo imela monopol na strokovnem področju?

---

<sup>6</sup> Sklad vednosti je eden od elementov kulturnega sistema (Hozjan, 2006), ki je odvisen tudi od stabilnosti in formiranosti osnovne teorije, kot statusnim kriterijem.

## 4.2 Vprašanje monopola na strokovnem področju

Preden odgovorimo na to vprašanje, se moramo za trenutek vrniti v zgodovino oblikovanja ti. "znanosti o človeku" po Foucaultu (2004). Le-ta (prav tam) namreč opozarja na Velikega Nadzornika - oblast, ki nadzoruje tudi področje znanosti o človeku, v katerega avtor uvršča (šolsko) psihologijo, medicino in psihiatrijo, ki dejansko "v obliki testov, pogovorov, vprašalnikov, konsultacij popravlja mehanizme discipline." (prav tam, str. 247)

Tehnike, ki se jih našteje tri vede poslužujejo, so zgolj v funkciji pošiljanja posameznikov<sup>7</sup> od ene disciplinske instance k drugi<sup>8</sup> "v skoncentrirani in formalizirani obliki pa reproducirajo shemo oblast-vednost, ki je lastna sleherni disciplini." (prav tam, str. 247) Ravno zato oblasti ustreza, da te vede obstajajo in vzdržujejo obstoječa družbena razmerja, zato tudi interes države/oblasti, da jim podeljuje monopol nad opravljanjem dejavnosti diagnosticiranja, testiranja in obravnavanja posameznikov s težavami. Poleg tega za tovrsten monopol psihiatrije in psihologije obstaja tudi zelo močan zgodovinski argument, ki obe izpostavljeni vedi v primerjavi s socialno pedagogiko, postavlja v privilegiran "teoretski položaj", saj je razvoj njunih konceptov tudi zgodovinsko utemeljen in zato natančneje formiran, torej tudi veliko bolj stabilen.

Za vse tri, tako psihologijo kot psihiatrijo in socialno pedagogiko lahko ugotovimo, da imajo etični kodeks, ki naj bi pomenil določeno stopnjo monopola (Hozjan, 2006), vendar pa zopet ne moremo mimo vprašanja ločnic ali celo "kontaminacije"<sup>9</sup> socialne pedagogike z psihologijo, psihiatrijo, kar pa verjetno niti ni namen kodeksa (postavljanje ločnic namreč), ki temelji na bolj filozofskih in vrednostnih temeljih. Nasprotno pa bi lahko za (socialnopedagoški) poklicni žargon, v funkciji vzpostavljanja distance do javnosti (prav tam), lahko rekli, da še kako priča o različnih vplivih drugih sorodnih diskurzov. Naj omenimo samo Bregantovo etiološko klasifikacijo disocialnih motenj (1987, Priloga k

---

<sup>7</sup> Poudarek na posameznikih, ki so tudi v sodobni družbi individualizma idealna »tarča« discipliniranja, če pa se kje pojavi kakšno uporniško organiziranje mnogovrstnosti, ki prepozna učinke discipliniranja (Foucault, 2004), pa se ga da hitro odpraviti po logiki, ki je veljala že v obdobju Rimskega imperija – kruha in iger, ki se v neoliberalni, turbokapitalistični družbi izkaže še bolj učinkovita za ohranjanje miru, saj liberalna demokracija na ideološki ravni ne predvideva družbenih razredov in s tem tudi ne razrednih bojev, ki jih je sužnjelastniška, razredna družba poznala.

<sup>8</sup> Tu je na mestu vprašanje o »disciplinski« vlogi vseh sodobnih instanc/»znanosti o človeku«, še posebej socialne pedagogike, ki naj bi imela tudi emancipatorno vlogo, torej vlogo uporniške kulture (Hozjan, 2006) oz. intenco po uporniškem organiziranju mnogovrstnosti (Foucault, 2004) o čemer nekoliko razpravljamo v nadaljevanju teksta.

<sup>9</sup> Pojem kontaminacije uvedemo, ker menimo, da najbolje opiše težavo socialne pedagogike v smislu »okuženosti« z drugimi vedami, ko ne gre za trans- oz. inter- disciplinarnost, ampak za to, da socialna pedagogika uporablja nekatere tehnike in teorije, ki jo oddaljujejo od socialnopedagoške doktrine. Tudi primer klasifikacije disocialnih motenj (Bregant, 1987, Vzgojni program, 2004) je ena od »kontaminacij« oz. »okužb«, saj se s kategoriziranjem primanjkljajev, motenj bolj približujemo medicinskemu, klinično psihološkemu kot socialnopedagoškemu diskurzu, delovanju, obravnavi.

vzgojnemu programu 2004), ki še zdaj predstavlja osnovo tudi v socialnopedagoškem diskurzu. Verjetno ni potrebno posebej poudarjati, da je bil Leopold Bregant klinični psiholog, kar pa je pomembno izpostaviti v tem kontekstu, pa je, da se pri uporabi socialnopedagoške diagnostike v poklicnem žargonu, pogosto sklicujemo na pojmovni aparat klinične in socialne psihologije, psihiatrije in še nekaterih drugih disciplin<sup>10</sup>, v dokazovanje česar, se na tem mestu ne bomo natančneje poglobljali.

Kot bomo videli v nadaljevanju nam zgodovinski pregled začetkov slovenske socialne pedagogike (pa tudi obstoj Etičnega kodeksa) vseeno ponudi nekaj upanja za strokovni monopol vsaj na področju izvendružinske vzgoje in otrok/mladostnikov s čustvenimi in/ali vedenjskimi motnjami, ki se kaže v sodelovanju stroke/vede pri sestavi Vzgojnega programa (Vzgojni program, 2004). Čeprav že letnica in pa tudi sam pregled le-tega pokaže na zastarelost, saj kot ugotavlja N. Perger (2012, str. 391) “spodbuja patriarhalno in heteronormativno ideologijo” in nadaljuje, da mora biti le ta “za socialno pedagogiko nesprejemljiva, saj temelji na izključevanju vseh, ki tovrstni matrici ne ustrezajo,…” S tem se pravzaprav tudi socialna pedagogika na nek način izenači z že omenjeno disciplinirajočo vlogo psihologije in psihiatrije – vlogo družbenega stabilizatorja, celo korektorja (Zorc Maver, 2007). Ali le ta vloga omogoča legitimacijo v odnosu do oblasti, ki posledično pomeni in omogoča monopol stroke na določenem področju in s tem prepoznavnost poklica v javnosti<sup>11</sup>?

#### **4.3 Vprašanje prepoznavnosti poklica v javnosti**

Na prepoznavnost poklica (poleg monopola op. a.) vplivata še dva dejavnika in sicer ponujene usluge in zakonska in administrativna določenost poklica (Hozjan, 2006).

Če se sprva ustavimo pri prvem dejavniku in se vprašamo – katere usluge na področju poklicev pomoči si lahko socialna pedagogika lasti na primarni, torej epistemološki in tudi ontološki ravni? Ker menimo, da sta prepoznavnost poklica, še posebej pa “epistemološko, ontološko vprašanje”, povezana tudi z zgodovinskim razvojem in prepletenostjo z drugimi,

---

<sup>10</sup> Zavedamo se, da bi bilo potrebno narediti poglobljeno analizo in primerjavo poklicnega žargona in strokovnih jezikov za posamezne profile, vendar se nam za to razpravo zdi dovolj, da problematiko psihiatriracije in psihologizacije (Bouillet in Uzelac, 2007) socialnopedagoške stroke, tudi na področju poklicnega žargona, zgolj nakažemo.

<sup>11</sup> V zadnjem času naletimo na številne medijske prispevke, ki poročajo zelo agresivnih otrocih/mladostnikih, otrocih/mladostnikih s čustvenimi in/ali vedenjskimi motnjami, težavami, vendar v njih ne zasledimo socialnih pedagogov kot prevladujočega profila, stroke, ki bi jo povezovali s temi otroki/mladostniki. Ali to pomeni, da javno mnenje, ki se izraža tudi prek medijev, ne vidi monopola socialne pedagogike pri obravnavi otrok/mladostnikov, ki imajo čustvene in/ali vedenjske motnje, težave?

sorodnimi vedami (pedagogiko, specialno pedagogiko, socialnim delom, socialno psihologijo, ipd.), se bomo na kratko posvetili zgodovinskemu pregledu razvoja socialne pedagogike iz katerega bomo poskušali izpeljati usluge, ki jih nudi in po katerih je prepoznana.

Hämäläinen in L. Eriksson (2016) poudarjata, da je zgodovinski temelj socialnopedagoške ideje podlaga za raziskovanje koncepta in hkrati osnova za razvoj aplikativnih dejavnosti in aktivnosti. Po drugi strani pa menita, da zgodovinska argumentacija, ne igra tako pomembne vloge v strokovnem udejstvovanju socialne pedagogike oz. v socialno pedagoškem “know-how<sup>12</sup>”, kot tudi ne pri tem, da bi si pridobila na politični veljavi. Slednje bi se deloma dalo razložiti s problematiko socialne pedagogike kot znanstvene in strokovne discipline, ki se izraža vrzeli med teoretskim raziskovanjem, ki je torej bolj osredotočeno na (tudi zgodovinski) razvoj koncepta in praktičnim udejstvovanjem, kjer gre za razmišljanje in aktivnosti usmerjene na vsakdanje življenjske situacije – “tukaj in zdaj” (Storø, 2013).<sup>13</sup>

Začetke diagnostike in obravnave čustvenih/vedenjskih motenj v Sloveniji je pripisati kombinaciji znanj s področij raziskovanja mladoletniškega prestopništva, domske pedagogike in defektološke smeri, kasneje specializirane za motnje vedenja in osebnosti (v nadaljevanju MVO), iz katere se je kasneje razvila socialna pedagogika s svojimi uslugami, povezanimi predvsem z izvendružinsko vzgojo.

Skalar (2007) začetke razvoja socialne pedagogike povezuje s časom po drugi svetovni vojni<sup>14</sup>, ko so se začeli ustanavljati vzgojni zavodi<sup>15</sup>, istočasno pa so se bolj načrtno začeli ukvarjati z mladoletnim prestopništvom. Tudi Bouillet D. in Uzelac (2007) navajata, da ima

---

<sup>12</sup> Gre za izraz, za katerega v slovenščini ne najdemo zadovoljivega prevoda, razumemo pa ga kot socialnopedagoško ekspertizo, torej znanje o tem, kako nekaj narediti profesionalno, brez zapletov in učinkovito.

<sup>13</sup> Če omenjeno povežemo s pridobivanjem moči poklicne skupine, ki se izraža tudi s politično veljavo stroke, bi lahko pomislili, da zaradi vrzeli med teorijo in prakso, socialna pedagogika s teoretičnimi prispevki ne uspe odgovoriti na vsakdanja vprašanja in dileme. Storø (2013) navaja L. Eriksson (2005), katere študija je pokazala, da v socialnopedagoški praksi primanjkuje reflektivnih dejavnosti, ki bi bile usmerjene v razvoj stroke. Na področju teorije in znanstvenih raziskav je reflektivnost sicer prisotna, vendar pa le-ta ni povezana s socialnopedagoškim vsakdanom praktika.

<sup>14</sup> Tu moramo omeniti, da je bi Mladinski dom Malči Beličeve v obliki otroškega zavetišča ustanovljen že leta 1929 (Mladinski dom Malči Belič, 2015).

<sup>15</sup> Kot razlog avtor (Skalar, 2007) navaja naraščanje mladoletniškega prestopništva v tem času, ki bi ga lahko povezali tudi s številčnostjo osirotelih otrok po vojni. S čimer želimo opozoriti še na eno od značilnosti socialne pedagogike – družbeno, politično in kulturno pogojenost.

Storø (2013) razvoj socialno pedagoške misli, ideje povezuje z idejami francoske revolucije (še posebej samostojnost, svoboda, združevanje) na katerih naj bi le-ta temeljila, potrebo po socialnopedagoški praksi pa s časom industrializacije, ki je s seboj prinesel vzgojna vprašanja in nove načine integracije na eni in marginalizacije na drugi strani. Tudi drugi avtorji (Hämäläinen in L. Eriksson, 2016, Å. Janer in Úcar, 2018) razvoj teoretični in praktični razvoj socialne pedagogike povezujejo s sociokulturnim in zgodovinskim dogajanjem.

pomembno vlogo pri razvijanju socialnopedagoške doktrine, poleg družbenih sprememb, tudi razvoj mladoletniškega kazenskega prava. Če pogledamo še širše, torej s pomočjo vpogleda v dogajanje na področju pedagoških gibanj, pa bi lahko rekli, da se je socialna pedagogika tudi v Sloveniji začela kot del kritičnega realizma reformske pedagogike, torej že pred drugo svetovno vojno<sup>16</sup>, ki je šolo videla kot birokratsko ustanovo in ugotavljala, da se javne šole ne da izboljšati znotraj obstoječih javnih institucij<sup>17</sup>. Takrat /so se začeli razvijati alternativni vzgojni koncepti, med katerimi najdemo tudi številne ideološke in metodološke vzporednice s socialno pedagogiko (Devjak, Berčnik in Plestenjak, 2008), ki pa za razliko od drugih alternativnih konceptov, nikoli ni bila izključujoča.<sup>18</sup>

Bouillet D. in Uzelac (2007) navajata, da so začetki socialnopedagoške perspektive povezani s prepričanjem, da se socialni problemi lahko rešijo z ustrezno vzgojo, kar lahko nakazuje na specifično socialnopedagoški karakter – socialna ogroženost, problematika v povezavi z vzgojnimi vprašanji. Z omenjenim področjem so se nekateri avtorji (Vives, Comenius, Pestalozzi, Fröbel idr., v Bouillet in Uzelac, 2007) ukvarjali že pred 19. stoletjem, vendar pa je v evropskem prostoru vidnejši razvoj socialne pedagogike potekal na prehodu iz 19. v 20. stoletje in s tem povezanimi družbeno-ekonomskimi razmerami (prav tam). Kar potrjuje tudi ena od definicij socialne pedagogike v “skandinavskem” pedagoškem slovarčku (Bø in Helle, 2002, v Storø, 2013), ki pravi, da socialno pedagogiko opredeljujejo številna gibanja, ki so se pojavila okrog 1900 in so imela pedagoško teoretsko in praktično osnovo s poudarkom na socialnih in družbenih vidikih vzgoje/vzgajanja.

Tudi v Sloveniji bi lahko rekli, da so zametki socialnopedagoške prakse nastali že pred drugo svetovno vojno z ustanovitvijo otroškega zavetišča, danes pa Mladinskega doma, Malči Beličeve, leta 1929 (Mladinski dom Malči Beličeve, 2015). Razloge za ustanovitev lahko povežemo tudi s prizadevanji Cerkve in drugih posameznikov, ki so želeli represivne

---

<sup>16</sup> Kjer kot enega od predstavnikov v Sloveniji lahko izpostavimo tudi Stanka Gogalo s svojo personalistično pedagoško usmeritvijo, ki v osebno obarvanem teoretskem pristopu izraža še danes aktualne teoretske ideje (Kroflič, 2005). Kroflič (2005) nekatere od Gogalovih idej opredeli kot kontekstualno občutljivo etiko, ki je usmerjena v skrb za sočloveka in v osebne odnose v skupnosti, verjame v vrednost človeka, poleg te, socialne note, pa je v idejah prisotna tudi kritična drža – kritika patriarhalne/apostolske avtoritete in tehnicistične didaktike, ki poudarja pomembnost odnosa in pedagoškega erosa pred vsako, še tako dobro metodo. S temi idejami in koncepti se Gogala (prav tam) približa socialnopedagoškim idejam in konceptom, zato ga vidimo kot pomembnega teoretika, ki je najverjetneje vplival tudi na razvoj slovenske socialne pedagogike.

Naj tu še omenimo Gogalov koncept doživetja (prav tam), s katerim se zelo približa ideji doživljajske pedagogike, ki jo v slovenskem prostoru umeščamo v socialnopedagoški diskurz.

<sup>17</sup> Tu bi lahko potegnili vzporednico s socialnopedagoškim konceptom deinstitucionalizacije.

<sup>18</sup> Avtorice (Devjak, Berčnik, Plestenjak, 2008) namreč opozarjajo, da reformskopedagoška toleranca v šolah, kjer so se izvajali alternativni vzgojni koncepti, ni bila nikoli posebno velika, kar pomeni, da so tovrstne »alternativne« vzgojne skupnosti delovale izključujoče in rigorozno do vseh, ki niso sodili k njim. Prepričane so namreč bile (te skupnosti, op.a.), da novi vzgojni pristopi, delujejo tako, da take odkolne preprečujejo, torej da do njih, sploh ne bo prišlo.



značilnosti socialne oskrbe osirotelih in revnih otrok nadomestiti z vzgojnim vplivanjem in odpraviti otroško prisilno delo (Bouillet in Uzelac, 2007). Po drugi svetovni vojni, pa so tudi v Sloveniji socialnopedagoške aktivnosti povezane s procesoma industrializacije in urbanizacije, ki so povzročili nove socialne probleme in s tem tudi naraščanje mladoletniškega prestopništva.

Začetki socialne pedagogike so tako povezani z ustanovitvijo prehodnega mladinskega doma in diagnostično triažnega centra v 50. letih prejšnjega stoletja. Od institucij pa ima poleg že omenjenega prehodnega doma, pomembno vlogo tudi Vzgojni zavod Smlednik z razvijanjem ti. družinske zavodske vzgoje po skandinavskem modelu. Temeljili so na dobrih praksah iz tujine, ko so se oblikovale zasnove za razvoj socialnopedagoške ekspertize v Sloveniji in sicer na področjih diagnosticiranja, (timske) obravnave in pomoči ranljivim, marginaliziranim otrokom/mladostnikom ter njihovim družinam (Skalar, 2007).

Na tem mestu pa že lahko uvedemo pojem zunanje prepoznavnosti poklica v povezavi z uslugami (Hozjan, 2006), ki so bile – “diagnostika, obravnava in pomoč<sup>19</sup>” otrokom in mladostnikom s čustvenimi in/ali vedenjskimi motnjami, težavami in njihovim družinam.

Kljub temu, da zgodovina socialne pedagogike v Sloveniji sega že v čase pred drugo svetovno vojno, bi lahko rekli, da je razmeroma mlada veda. Kot lahko vidimo je nastala predvsem v povezavi z vprašanjem izvendružinske oskrbe<sup>20</sup> (v dijaških, mladinskih domovih in vzgojnih zavodih) in zaradi potrebe po izobraževanju kadra, ki bi bil usposobljen za delo z otroki/mladostniki s čustvenimi/vedenjskimi motnjami.

Pester študijski program in širina vsebin programa sta omogočila, da se je poklic socialnega pedagoga glede na namen in širino usposobljenosti iz poklica ožjega profila razvil v poklic širokega profila, ki je “usposobljen za preventivno in kurativno vzgojno delovanje, na področjih, kjer je vzgoja prevladujoča in komplementarna dejavnost bodisi negi, varstvu, izobraževanju, svetovanju, formalnemu in neformalnemu združevanju otrok, mladine in odraslih, usmerjanju, idr.” (Škoflek, 2008, str. 28) Našteto lahko povežemo tudi z uslugami oz. storitvami, ki jih usposobljeni socialni pedagogi torej nudijo: vzgojno delovanje, nega,

---

<sup>19</sup> Navednice uporabljamo zato, ker želimo zopet opozoriti na prisotnost medicinskega diskurza v socialnopedagoškem poklicnem žargonu.

<sup>20</sup> Na tem področju so si bili, pod vplivom izobraževanj in praks iz tujine, teoretiki in praktiki kmalu enotni, da ne gre zgolj za oskrbo ampak predvsem za vzgojo (in izobraževanje).

Morda je ravno zapostavljenost vzgoje (ki je bila opredeljena zgolj kot oskrba) kot področja raziskovanja v preteklosti, tudi razlog za vrzeli v teoretskih konceptih socialne pedagogike in njeno zgodovinsko ter kulturno neutemeljenost v Sloveniji. Za razliko od Nemčije, kjer se je pojem socialne pedagogike (oz. kolektivne pedagogike) začel pojavljati kot protipol individualni pedagogiki z F. A. W. Diesterwegom že konec 18. stoletja (Bouillet in Uzelac, 2007).

varstvo, izobraževanje, svetovanje, zagovorništvo ipd. Ugotovimo lahko, da gre za usluge, ki jih lahko povežemo s številnimi strokami na pedagoškem, psihološkem, socialnem, pravnem področju, kar priča o tem, da se sodobna socialnopedagoška praksa oddaljuje od njej lastnih, zgodovinsko gledano, primarnih uslug in se širi tudi na druga delovna področja. Kaj to pomeni za njeno prepoznavnost v javnosti? Bi lahko to "širokoprofilnost" pripisali odzivu na prehod v postmoderno, ki s seboj prinaša "veliko eksistencialno in strokovno negotovost glede prihodnosti." (Razpotnik, 2007, str. 35) Je torej socialna pedagogika kot stroka s številnimi, razpršenimi uslugami tista, ki kompetentno in profesionalno odgovarja na potrebe uporabnikov v postmodernej družbi, saj je gotova in trdna stroka v obdobju negotovosti praktično nemogoča ali celo nesmiselna (prav tam).

Kljub temu pa se v sodobni vzgojno izobraževalni praksi pokaže, da ima monopol nad nekaterimi uslugami, ki naj bi bile (glede na zgodovinski razvoj) primarno socialnopedagoške, kot npr. "diagnostika in obravnava" čustvenih in/ali vedenjskih težav, zlasti psihiatrija<sup>21</sup>, pa tudi (klinična) psihologija (kot gotovi in trdni stroki). Kar potrjuje tudi nedavno sprejet Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2017)<sup>22</sup>, v katerem so v 7. členu med drugimi zapisane tudi naslednje usluge oz. storitve: storitve zgodnjega preseganja, odkrivanja, ocenjevanja in spremljanja; usposabljanje družin, svetovanje in obiske v otrokovem okolju; psihosocialna pomoč, pomoč pri prilagoditvi bivalnega okolja otroka, storitve iz socialnega varstva. Za vse naštetje bi lahko rekli, da jih, vsaj deloma, lahko nudi tudi socialni pedagog, ki pa ni zapisan med profile, ki naj bi sodelovali pri nudenju teh timsko usklajenih storitev. Lahko ga sicer umestimo v kategorijo drugi strokovnjaki, vendar se potemtakem sprašujemo, kako to, da so nekateri profili<sup>23</sup> eksplicitno izpostavljeni, drugi pa ne in se jih vključuje le po potrebi? Menimo, da je to na nek način povezano z monopolom kot tudi z gotovostjo, trdnostjo in prepoznavnostjo poklica. Profilu socialnega pedagoga se ne pripisuje pomembnejše vloge pri uslugah zgodnje prepoznavne in diagnostike predšolskih otrok s posebnimi potrebami niti na področju

---

<sup>21</sup> Kot edini stroki, ki lahko izdajo strokovno mnenje na podlagi katerega je otrok po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011, Uradni list RS) in Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015, ZRSŠ) uvrščen v kategorijo otrok/mladostnikov s čustvenimi in/ali vedenjskimi motnjami.

<sup>22</sup> Za navedbo omenjenega zakona (Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2017) smo se odločili predvsem zato, ker je eden od novjših na področju obravnave otrok s posebnimi potrebami, ki naj bi bilo tudi področje socialne pedagogike, zato menimo, da je zelo dober pokazatelj trenutne (ne)prepoznavnosti poklica v javnosti tako na področju uslug kot zakonske in administrativne določenosti.

<sup>23</sup>»V centru za zgodnjo obravnavo delujejo zdravnik specialist pediater, diplomirana medicinska sestra, srednja medicinska sestra ali administrator, fizioterapevti, delovni terapevti, logopedi, psihologi, strokovni delavci s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike in socialni delavci ter po potrebi drugi strokovnjaki.« (Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami, 2017, 2. odstavek 8. člena)

čustvenih in/ali vedenjskih težav. V resnici gre za nekoliko kontradiktorno pozicijo v razmerju do tega profila, saj med usluge socialnega pedagoga avtorji (Skalar, 1993, Krajncan, 1997, 2007, Storø, 2013) dosledno umeščajo vzgojno dejavnost, ki vključujoč vzgojno svetovanje, ki naj bi temeljilo na prepoznanih, če že ne “diagnosticiranih<sup>24</sup>” čustvenih in/ali vedenjskih težavah otroka, kot posledice neustreznih vzgojnih pristopov. Kdo potem, če ne socialni pedagog, bi moral sodelovati tudi v procesih celostne zgodnje obravnave, kot načinom (primarne, predvsem pa sekundarne in terciarne prevencije), katere cilj je preprečiti, da nezaželeno vedenje sploh nastopi (oz. se poglobi op.a.) s tem, da bi staršem in posredno tudi otroku omogočil dovolj virov in podpore za ustrezne, pozitivne oblike vedenja (Krajncan, 2007).

Kot smo že nakazali se je vzporedno s procesom prepoznavnosti v povezavi z uslugami, začel tudi proces zakonske in administrativne določenosti v smeri prizadevanja za izobraževanje, izobraževalni program, ki bi bil priznan in reguliran s strani države (prav tam).

Izobraževalni program socialne pedagogike je začel nastajati v 80. letih prejšnjega stoletja, ko se je na Filozofski fakulteti v Ljubljani izvajal program domske pedagogike ter na Pedagoški akademiji na Oddelku za defektologijo program defektologije – smer MVO. (Skalar, 2007). Glede na dogajanje na trgu zaposlovanja in na akademskem področju, kjer so oba programa primerjali in ugotovili številne podobnosti, povezave, je prišlo do pobude, da ju združijo v enega z imenom – vzgojitelj defektolog za MVO. Ta program se je nato oblikoval in izvajal na avtonomnem oddelku na Pedagoški fakulteti s prof. Ivom Škoflekom na čelu. Kot nadgradnja in razširitev programa za vzgojitelja defektologa za MVO se je na podlagi akademskih praks iz tujine, leta 1991 začel izvajati program socialne pedagogike (prav tam).

Udejstvovanje akademikov na strokovnem in znanstvenem področju je omogočilo, da so bila sprejeta tudi nekatera zakonska in administrativna določila (kot napr. Vzgojni program, 2004, o katerem smo že govorili), predvsem na področju izvendružinske vzgojne dejavnosti, ki pričajo o pomembnosti in veljavi socialnopedagoške ekspertize.

Sklenemo lahko z ugotovitvijo, da je profil sistemsko umeščen predvsem na področje vzgojno-izobraževalnega sektorja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2007, Zakon o osnovni šoli, 2006, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi

---

<sup>24</sup> Z uporabo pojma diagnosticiranih v navednicah, bi radi opozorili na medicinsko terminologijo, ki prevladuje tudi v socialnopedagoškem žargonu, kar lahko nakazuje na moč vpliva prevladujoče stroke in hkrati na zapostavljen položaj socialnopedagoških, v življenjski svet uporabnikov usmerjenih pristopov. Slednji si s svojim celostnim in predvsem kvalitativnim načinom raziskovanja življenja otrok/mladostnikov, zaradi številnih dejavnikov (predvsem pa z argumentom neekonomičnosti) ne uspejo ustvariti prepoznavnosti v obliki uslug in tudi zakonske in administrativne urejenosti.

potrebami, 2011 in vsi na omenjene zakone vezani pravilniki (Veljavni predpisi s področja izobraževanja, 2018)), manj pa na druga področja, kjer pa se prav tako pojavlja: nevladne organizacije (Zakon o nevladnih organizacijah, 2018) in področje za delo družino in socialne zadeve, ki je primarno pod domeno socialnega dela (Veljavni predpisi Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, 2018, predvsem Iz področja družine in sociale). Če nekoliko poenostavimo, torej lahko sklepamo, da so uporabniki uslug v “kolektivni zavesti” (Durkheim, 1972, v Hozjan, 2006) o socialni pedagogiki (in sorodnih poklicih) predvsem vzgojno - izobraževalne organizacije. Po drugi strani pa, glede na zastopanost profila v posameznih organizacijah, “širokoprofilnost” in obseg strokovnih znanj ter kompetenc, torej predvsem na podlagi zakonske in administrativne urejenosti na področju izobraževanja (ne pa tudi zakonodaje<sup>25</sup>), prepoznavnost poklica lahko opredelili širše.

#### **4.4 Vprašanje stopnje organiziranosti poklica**

Za stopnjo organiziranosti poklica Hozjan (2006) navede 3 kriterije Šporerja (1990) in sicer: organiziranost izobraževanih institucij (poklicno usposabljanje), najpogostejše organizacije zaposlovanja in organiziranost poklicnih združenj.

Prvih dveh naštetih smo se dotaknili že v prejšnjem poglavju, zato bomo le na kratko povzeli ugotovitve. Prizadevanja za izobraževalni program iz socialne pedagogike so se začela med 80. in 90. leti prejšnjega stoletja in da od leta 1991 obstaja socialna pedagogika kot študij, kar pomeni, da je prvi kriterij organiziranosti dosežen. Kar se tiče organizacij v katerih je socialni pedagog zaposlen, naletimo na diskrepanco med sistemsko umestitvijo delovnih mest za socialnega pedagoga, ki je predvsem na področju vzgoje in izobraževanja ter dejanskim stanjem, saj prakse kažejo prisotnost socialnih pedagogov tudi na številnih področjih izven le-tega (nevladne organizacije, Centri za socialno delo, Svetovalni centri in celo samozaposlitev in gospodarski sektor). Vsekakor pa bi socialnopedagoško stroko bolj umestili v tisti tip organizacije, kjer se znanje proizvaja, opazuje in oblikuje (Etzioni, 2001, v Hozjan, 2006), pri čemer s svojo reflektivno držo sodelujejo socialni pedagogi kot profesionalci. Tako smo opredelili tudi drugega od kriterijev za stopnjo organiziranosti, nadaljevali pa bomo z vprašanjem organiziranosti poklicnega združenja socialnih pedagogov, ki je še kako pomembno, predvsem zato, ker so socialni pedagogi zaposleni v številnih tudi

---

<sup>25</sup> Menimo, da zakonodaja na nek način vzdržuje in podpira (predvsem v smislu določanja uslug, ki so prvenstveno socialnopedagoške) nižjo stopnjo prepoznavnosti socialne pedagogike in sorodnih poklicev, s tem, da zelo na široko opredeljuje zakonske omejitve glede profilov na posameznih delovnih mestih v vzgojnoizobraževalnih organizacijah.

precej različnih organizacijah. S pomočjo združenja pa tako ohranjajo poklicno svobodo in se profesionalno razvijajo (Hozjan, 2006).

Združenje za socialno pedagogiko je bilo ustanovljeno leta 1996 (Združenje za socialno pedagogiko, 2018), torej 5 let po formalni uveljavitvi izobraževalnega programa. Deluje v obliki društva in deluje predvsem z namenom raziskovanja in razvijanja socialne pedagogike kot stroke in kot znanosti, združevanja socialnih pedagogov in izdajanja strokovno-znanstvene revije Socialna pedagogika (prav tam). Znotraj združenja delujejo tudi tri sekcije, kar na nek način priča o razpršenosti delovnih področij, vendar kljub temu lahko ugotovimo, da socialna pedagogika kot poklic dosega tudi tretjega od kriterijev organiziranosti poklica.

## **5. Sklepne ugotovitve**

Poklic oz. natančneje poklicni status vključuje več različnih elementov – ekonomski, družbeni, kulturni, idr. – kar pomeni, da je zapletena kategorija in hkrati priča o pomembnosti njegove vloge za razvoj in delovanje družbe (Hozjan, 2006). Poklicne skupine (tudi socialnopedagoška, op.a.) so torej dinamične tvorbe, ki se neprestano razvijajo, oblikujejo (prav tam) in (re)formirajo (Eriksson, 2005, v Storø, 2013).

Upoštevajoč dinamičnost, (re)formiranje in razvojni vidik, smo se v razpravi osredotočili predvsem na elemente, ki neposredno vplivajo na družbeni status poklicne skupine po Turnerju in Hodgeu (1990, v Hozjan, 2006). Na podlagi analize “statusnih kriterijev” smo ugotovili, da bi težko opredelili enotne osnovne teorije in tehnike, ki bi kot sistemska celota tvorile osnovo za delovanje na profesionalnem področju, kar potrjuje naše predvidevanje o nižjem statusu socialne pedagogike v razmerju do sorodnih socialnih, pedagoških in drugih poklicnih skupin in deloma že odgovarja na vprašanje monopola socialnopedagoške poklicne skupine.

Pri analizi drugega kriterija, torej monopola, smo opozorili na interes oblasti, ki s podeljevanjem monopola in statusa določenim strokam, ohranja obstoječa družbena razmerja (Foucault, 2004), k ohranjanju katerih pa na nek način prispeva tudi socialna pedagogika (Zorc Maver, 2006). Opozorili smo na psihologizacijo in psihiatrizacijo (Boulliet in Uzelac, 2007) socialne pedagogike, ki priča o monopolu psihiatrije in klinične psihologije tudi na področju, ki naj bi bilo primarno v socialnopedagoški domeni – prepoznavna, diagnostika (ne pa toliko obravnava, ki je glede na prakse še najbolj socialnopedagoška) otrok/mladostnikov s čustvenimi/ vedenjskimi motnjami. Kljub Vzgojnemu načrtu (2004) in njegovi prilogi

(Priloga k vzgojnemu načrtu, 2004), socialni pedagogiki težko določimo strokovno področje na katerem bi imela absoluten monopol, kar zopet ne govori v prid njenemu družbenemu statusu.

Tudi pri tretjem kriteriju, kjer smo raziskovali stopnjo prepoznavnosti poklica v javnosti, smo naleteli na posamezne ovire višjemu družbenemu statusu, kot ga sicer ima. S pomočjo kratkega zgodovinskega pregleda smo ugotovili, da sicer lahko določimo zgodovinsko primarno socialnopedagoško področje, ki se navezuje na usluge, ki jih nudi – otroci/mladostniki s čustvenimi težavami/motnjami, ki pa v trenutni situacije ne kaže tega primata, hkrati pa vpliva na ugled socialne pedagogike, ki bi ga lahko povezali z vlogo marginalnih skupin med poklici. Strinjamo se namreč z Müllerjem (2007), ki opozori, da si socialno delo deli družbeni status s svojimi uporabniki, mi pa menimo, da se podobno dogaja tudi socialni pedagogiki. Tako torej na področju uslug, ki določajo prepoznavnost poklica (Hozjan, 2006), lahko ugotovimo, da gre večinoma za usluge, ki se prekrivajo z uslugami sorodnih poklicev – psihosocialna pomoč, vzgojno svetovanje, prepoznavanje in obravnava težav ipd. Glede drugega kriterija prepoznavnosti – torej zakonske in administrativne urejenosti pa ugotavljamo, da sistemsko (zakonsko) sicer lahko opredelimo področje dela – vzgoja in izobraževanje – ki pa je še vedno precej splošno, če pa gledamo urejenost in vsebine izobraževanja, pa se nam zopet potrdi trans - in inter - disciplinarnost ter na žalost tudi “kontaminacija” z drugimi vedami znotraj socialno pedagoškega poklicnega usposabljanja. Tudi v tretje smo torej potrdili tisto “neulovljivost” tipično/bazično socialnopedagoškega.

In nenazadnje, če analiziramo socialno pedagogiko kot poklicno skupino glede na organiziranost ugotovimo, da edino v tem primeru lahko potrdimo, da dosega vse zastavljene stopnje – ima organizirano poklicno izobraževanje in usposabljanje, vsaj delno lahko določimo prevladujoče organizacije izobraževanja in ima poklicno združenje – kar pomeni, da bi glede na ta kriterij morala imeti višji status. Morda je ravno na tem področju priložnost za utrjevanje in višanje družbenega statusa, saj je poklicno združenje idealna priložnost za aktivizem v omenjeni smeri, če naj bi bil to sploh cilj poklica, poklicne skupine, združenja.

Odgovor na vprašanje o obstoju neke bazične teorije in tehnik, deloma pa tudi drugi trije odgovori, so nam pokazali, da ni natančnih ločnic med socialnopedagoško in sorodnimi strokami, teorijami, kar lahko nakazuje na nestabilen, negotov in neformiran sklad vednosti in odpira vprašanje obstoja socialnopedagoške poklicne kulture o kateri natančneje govori Hozjan (2006). Kot smo že omenili, menimo, da je socialna pedagogika v razmerju z

nekaterimi prevladujočimi psihološkimi (klinična psihologija), pedagoškimi (specialna pedagogika), socialnimi (socialno delo) in medicinskimi (psihiatrija) diskurzi – v “podrejenem” položaju, kar se kaže na področju negotovega sklada vednosti, po drugi strani pa ji poklicna etika opredeljena z Etičnim kodeksom (Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike, 2004) omogoča, da jo definiramo kot poklicno kulturo. Ostaja torej odprto vprašanje o tem, ali je zgolj etični kodeks dovolj za tako definiranje.

Glede na ugotovitve pa bi v povezavi z družbenim statusom, lahko razmišljali še o težavah poklicne socializacije, saj socialne pedagogike nikakor ne moremo opredeliti kot masovnega poklica, kar pomeni, da je vezana samo na določene tipe organizacij<sup>26</sup> (Hozjan, 2006). Kot taka je v javnosti zagotovo manj poznana, poleg tega pa pogosto zamenjana z drugimi sorodnimi poklici, kar vpliva na primarno, če že ne sekundarno raven poklicne socializacije o kateri govori Hozjan (2006). Če si dovolimo razmišljati o tem, kar kažejo prakse na področju poklicnih vprašanj v predšolskem obdobju, kot tistem v katerem že poteka primarna poklicna socializacija, potem lahko ugotovimo, da je na področju vzgoje in izobraževanja prevladujeta poklica učiteljice in vzgojiteljice, redko pa se v prosti igri vlog (kot osnovi primarne socializacije) pojavi poklic svetovalca, nekoga, ki pomaga, kaj šele profil socialnega pedagoga.

Hkrati z nakazanimi vprašanji v povezavi s procesi poklicne socializacije, ki vpliva na oblikovanje poklicne identitete kot personalnega sistema (Parsons, v Hozjan, 2006) pa moramo izpostaviti še eno, ki se navezuje predvsem na stabilnost in gotovost profesionalne identitete socialnega pedagoga v sodobni družbi tveganja o kateri govori Beck (2001). Videti je namreč, kot da bi bila socialna pedagogika s svojo disperznostjo, “širokoprofilnostjo”, poliprofesionalnostjo in neformiranostjo “idealni” poklicni profil, ki še kako ustreza postmoderni, negotovi družbi, družbi “razpršenih” identitet.

---

<sup>26</sup> V razpravi smo pokazali, da je sistemsko umeščena predvsem na vzgojno-izobraževalno področje, čeprav se v praksi pojavlja mnogo širše.

## VIRI IN LITERATURA:

- Beck, U. (2001). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Bouillet, D. in Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Devjak, T. i Berčnik, S. in Plestenjak, M. (2008). *Alternativni vzgojni koncepti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- *Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike* (2004). Pridobljeno 12. 1. 2018, [https://drive.google.com/file/d/0B6-NXhXbE\\_uyN2xyUkRPdHFZLU9STDN3Uk9CMnhKSGZ2ME1v/view](https://drive.google.com/file/d/0B6-NXhXbE_uyN2xyUkRPdHFZLU9STDN3Uk9CMnhKSGZ2ME1v/view)
- Foucault, M. (2004). *Nadzorovanje in kaznovanje: nastanek zapora*. Ljubljana: Krtina.
- Galimberti, U. (2015). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.
- Hämäläinen, J. (2005). Social Pedagogy as an Academic Discipline in the Family of Social sciences. *Kriminologija i socijalna integracija*, 13/2, 93 – 97.
- Hämäläinen, J. in Eriksson, L. (2016). Social pedagogy in Finland and Sweden: A comparative analysis. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 71 – 93.
- Hozjan, D. (2006). *Poklicna identiteta pod lupo strukturalnega funkcionalizma*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Krajncan, M. (1997). Šola in socialna pedagogika. *Socialna pedagogika, Let. 1, št. 1*, 91-100.
- Krajncan, M. (2007). Konceptualizacija preventivnih modelov v osnovni šoli. V: *Devjak, T. (ur.) (2007). Pravila in vzgojno delovanje šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 119-141.
- Kroflič, R. (ur.) (2005). *Stanko Gogala: Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo RS in Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS.
- Medveš, Z. (2017). Inkluzija je tema obče pedagogike – pedagoški diskurz Vinka Skalarja. *Socialna pedagogika*, 21 (1-2), 3-24.
- *Mladinski dom Malči Belič* (2015). Pridobljeno 30. 4. 2018, <https://www.kamra.si/digitalne-zbirke/item/mladinski-dom-malci-belic.html>.



- Müller, B. (2007). Naseljenci in vodniki – o strokovni identiteti socialnih pedagogov. V: Sande, M. i Dekleva, B. i Kobolt, A. i Razpotnik, Š. in Zorc-Maver, D. (ur.) (2007). *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 149 - 158.
- Perger, N. (2012). Problematika politike vzgoje po družinskem modelu v zunajdružinski institucionalni vzgoji v Sloveniji. *Socialna pedagogika*, 16/4, 391-404.
- *Priloga k vzgojnemu programu* (2004). Pridobljeno dne 4. 5. 2018, [https://www.google.com/search?ei=GGQeW-vNOsOa6ASwzZOIDg&q=priloga+k+vzgojnemu+programu&oq=priloga+k+vzgojne&gs\\_l=psy-ab.1.0.0i13i30k1.98544.105746.0.107200.32.21.0.6.6.0.388.2662.0j7j4j2.13.0....0...1c.1.64.psy-ab..16.16.1955...0j0i67k1j0i131k1j0i22i30k1.0.k78lIKi6WV8](https://www.google.com/search?ei=GGQeW-vNOsOa6ASwzZOIDg&q=priloga+k+vzgojnemu+programu&oq=priloga+k+vzgojne&gs_l=psy-ab.1.0.0i13i30k1.98544.105746.0.107200.32.21.0.6.6.0.388.2662.0j7j4j2.13.0....0...1c.1.64.psy-ab..16.16.1955...0j0i67k1j0i131k1j0i22i30k1.0.k78lIKi6WV8)
- Razpotnik, Š. (2007). Izziv socialni pedagogiki: biti glasnica družbenega obrobja. V: Sande, M. i Dekleva, B. i Kobolt, A. i Razpotnik, Š. in Zorc-Maver, D. (ur.) (2007). *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 23 - 36.
- Rutar, D. (2016). *Možgani, učenci in šola*. Pridobljeno 2. 1. 2017, s <http://zamisli.si/kolumne/dusan-rutar/3205-mozgani-ucenci-in-sola>.
- Skalar, V. (1993). Socialni pedagog v osnovni šoli. *Iskanja*, let.1993, št.13, 36-43.
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy*. Bristol: The Policy Press.
- Škoflek, I. (2008). Kratek historiat izobraževanja socialnih pedagogov v Sloveniji. V: Krajncan, M. i Zorc-Maver, D. in Bajželj, B. (ur.) (2008). *Socialna pedagogika - med teorijo in prakso*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 27 - 44.
- Štern, A. (1996). *Altruizem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- *Veljavni predpisi s področja izobraževanja* (2018), MIZŠ RS, Pridobljeno 5. 5. 2018, [http://www.mizs.gov.si/si/zakonodaja\\_in\\_dokumenti/veljavni\\_predpisi\\_s\\_podrocja\\_izobrazevanja/](http://www.mizs.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/veljavni_predpisi_s_podrocja_izobrazevanja/)
- *Veljavni predpisi Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti (razdelek DRUŽINA, SOCIALA)*, 2018, Pridobljeno 7. 5. 2018, [http://www.mddsz.gov.si/si/zakonodaja\\_in\\_dokumenti/veljavni\\_predpisi/](http://www.mddsz.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/veljavni_predpisi/)
- Vovk-Ornik, N. (ur.) (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: ZRSŠ.

- *Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami* (2017), Uradni list RS, 41/2017 z dne 28. 7. 2017, Pridobljeno 6. 5. 2018, <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2017-01-2065>
- *Zakon o nevladnih organizacijah* (2018). Uradni list RS, 21/2018 z dne 30. 3. 2018, Pridobljeno 30. 5. 2018, <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-0887/zakon-o-nevladnih-organizacijah-znorg>
- *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2007). Uradni list RS, 16/2007 z dne 23. 2. 2007, Pridobljeno 4. 5. 2018, <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
- *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011). Uradni list RS, 58/2011 z dne 22. 7. 2011, Pridobljeno 2. 5. 2018, <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714>
- *Združenje za socialno pedagogiko* (2018). Pridobljeno dne 6. 5. 2018, <http://zzsp.org/zzsp/zgodovina-in-razvoj-zzsp/>
- Zorc Maver, D. (2007). Socialna pedagogika v družbi negotovosti. V: *Sande, M. i Dekleva, B. i Kobolt, A. i Razpotnik, Š. in Zorc-Maver, D. (ur.) (2007). Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 23-35.

### **3. OTROCI Z VEDENJSKIMI IN UČNIMI TEŽAVAMI SKOZI INKLUZIVNO PARADIGMO**

Katja Vrhunc Pfeifer

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper, Slovenija

#### **1. Uvod**

V članku bom sprva opredelila inkluzijo, tako teoretski diskurz. Posebej bom opredelila vedenjske in čustvene težave učencev, analizirala kriterije za usmeritev, ter pregledala statistične podatke.

Problem, ki ga bom obravnavala je ugotoviti preko SWOT analize, koliko se učitelji počutijo kompetentni v delu z vedenjsko in čustvenom motenimi otroci in mladostniki, kakor tudi, ali so po njihovih izkušnjah otroci in mladostniki pravilni usmerjeni preko Zavoda za šolstvo.

Za obravnavano tematiko sem se odločili, saj menim, da se po izkušnjah učiteljev otrokom in mladostikom ne daje pravih usmeritev, ter da so postavljeni kriteriji za usmeritev otrok in mladostnikov v skupino "vedenjske in čustvene motnje" preveč visoko postavljeni, za ostale so veliko bolj dosegljivi. Prav tako menim, da imajo učitelji malo ozirom skorajda nič znanj o delu z vedenjsko in čustveno motenimi otroci, kar je pokazala že raziskava Devjak, Tancig leta 2006.

Namen dela se je dotakniti pereče problematike razvrščanja in ustreznosti ter kompetentnosti pomoči, ki jo dobivajo vedenjsko in čustveno moteni otroci in mladostniki. Že sama definicija je zelo slabšalna, stigmatizirajoča, zato bi se raje opredelila za vedenjske in čustvene težave ali težave v vedenju in čustvovanju in na socialnem področju.

Z rezultati bom poskušala razširiti in aktualizirati inkluzivni pristop v razumevanju vedenjskih in čustvenih težav, saj menim, da bi strokovni delavci morali biti boljše usposobljeni v razumevanju in delu z omenjeno populacijo.

#### **2. Inkluzija**

Inkluzija kot pojem se prvič uporabi julija 1988. v severni Ameriki, ko se je 14 posameznikov sestalo na Frontier Collegeu v Torontu zaradi zaskrbljenosti nad počasnim razvijanjem integracije na področju šolanja. Med temi posamezniki so bili vzgojitelji,

pisatelji, starši in invalidni odrasli z lastnimi izkušnjami segregiranega šolanja. V tej razpravi so prvič uporabili pojem inkluzija, ki so ga formalno opisali kot “proces nameščanja otrok in odraslih, ki so invalidni ali imajo učne težave, v običajne oz. redne šole” (Thomas, Vaughan, 2005, str. 89 v Lesar 2009).

Beseda inkluzija je teoretski in spoznavni koncept. Predstavlja močno miselno orodje, s katerim lahko raziskujemo dogajanja v družbenih poljih, pri čemer nas zanima zlasti položaj ljudi, ki že dolgo časa veljajo za družbene marginalce in se jim pridružujejo vedno novi ljudje. Beseda inkluzija je nastajala in se razvijala v okoljih in v času, ko so se številni ljudje aktivno upirali družbeni represiji, takratnim družbenim mehanizmom. Predstavljala naj bi kreativnost, iznajdbo vedno novih načinov kako se upirati nepravičnemu, nemoralnemu, slabemu, nedemokratičnemu. Beseda je v osnovi zavezana drugim besedam, kot so etika, pravičnost, solidarnost, resnicoljubnost, enakost, enakopravnost (Rutar 2010, s.36 - 38).

Inkluzija zajema tudi vključevanje OPP -jev<sup>27</sup> v običajne šole ali vrtce, dodelovanje osebnih spremljevalcev in nudenje dodatne strokovne pomoči, vendar vse to predstavlja le majhen koncept inkluzije. Inkluzija je boj za enakost ljudi, pravičnost, solidarnost z vsemi izključenimi ljudmi, je boj za neodvisno in demokratično življenje, za emancipiranost, za družbene in kulturne kode, ki bodo omogočili različnim ljudem skupno življenje brez izključevanja (Rutar 2010: 38-44). Inkluzija ima tri bistvene komponente, ki omogočajo, da se lahko OPP-ji sami vključujejo v družbo in te so (Rutar 2010: 44-45):

- Razumne prilagoditve,
- enakost in različnost,
- servisne storitve in infrastrukture.

Inkluzija OPP-jev ne more biti ločeni del institucionalnega delovanja države, ampak mora biti organski koncept vsakega resnega razmišljanja o demokraciji, človekovih pravicah, družbeni pravičnosti, enakih možnostih, o sodobnem hiperkapitalizmu, o novih oblikah izkoriščanja ljudi, itd (Rutar 2010: 46).

“Znotraj javnega sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji so človekove in otrokove pravice uveljavljene tako v okviru temeljnih načel, kakor tudi na zakonodajni in kurikularni ravni. Med temeljnimi vrednotami, ki so zapisane v Izhodiščih za kurikularno prenovo, ki določajo kontekst, v katerem naj bi razreševali probleme izobraževanja in učenja in na katerih so bili izvedeni splošni cilji kurikularne prenove, so med ostalimi zapisane tudi:

---

<sup>27</sup> Otroci s posebnimi potrebami

- posameznik in njegov razvoj (kot kulturno, ustvarjalno, delovno, družbeno in okolja zavedajoče se bitje),
- svoboda in odgovornost udeležencev izobraževanja učencev, staršev,
- enakost možnosti v izobraževanju za vse posameznike in različne družbene skupine,
- strpnosti in solidarnosti kot vsebina in kot način izobraževanja“ (Sardoč, 2006, str. 9).

Sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji temelji na enakih možnostih vzgoje in izobraževanja, ne glede na različne fizične in mentalne zmožnosti posameznikov. Cilji edukacijskega sistema v Sloveniji:

- vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti ter razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami (IZOFVI, 2. člen v Sardoč, 2006).

Šučur (1997) opredeli inkluzijo na sledeč način:

- kot ne ravno nov, ampak obetajoč koncept;
- kot izrazito večpomenski in večdimenzionalni koncept, ki vključuje materialno, socialno, politično, kulturno in duhovno-simbolično dimenzijo;
- kot nasprotje asimilacije kot medija reguliranja odnosov med posameznikom in večinsko kulturo, saj inkluzija predpostavlja proces vključevanja v širše družbeno okolje ob določeni meri ohranjanja lastne identitete;
- kot postmodernistični koncept, ki izhaja iz družbe, zasnovane na konceptu človekovih pravic, iz primata mrežastih nasproti hierarhičnim strukturam odločanja, iz pravice do besede in pravice, da se naš glas sliši v procesih odločanja, iz priznavanja različnosti in zaščite pred stigmato, ter iz koncepta socialne kohezivnosti, ki podpira individualne različne in diferencirane oblike in programe sodelovanja.

Pečkova nadaljuje z uspešnimi dejavniki inkluzije in sicer pravi "...prvi je diskurz, ki opredeljuje integracijo v zakonskih in podzakonskih dokumentih; drugi pa je praksa, ali bolje rečeno način, kako zakone interpretirajo učitelji v razredu." (Peček 2001, str. 47).

Pri tem je pomembno posebej razlikovati medicinski diskurz, ki je vezan na poškodbo, motnjo, nezmožnost, nesposobnost (Kroflič 2003. po Fulcherjevi 1998) na socialno pedagoški diskurz (po Krajncan 2018), ki temelji na virih, pozitivnih, močnih točkah posameznika, možnost za vse, porast kompetenc učiteljev v razumevanju vedenjskih in čustvenih težav, ter delu z njimi v življenju posameznika usmerjene pomoči in kot pravi Kroflič (2003) tudi etike skrbi. Tudi Lesar (2013) izpostavi, da v inkluzivni paradigmi stojе različne etične teorije (etika pravičnosti, etika skrbi, komunitarna etika ipd.).

"Rabe besede inkluzija so na začetku to tudi obetale. Nastajala in razvijala se je namreč v okoljih, v času, ko so se številni ljudje aktivno upirali družbeni represiji, družbenim mehanizmom, ki so izključevali celo skupine ljudi iz procesov odločanja o tem, kako bo potekalo družbeno življenje in kdo bo imel od tega koristi. Vidimo torej, da je beseda že v času svojega rojstva, nove rabe obetala, da se bodo ljudje upirali še naprej, da bodo kreativni, da bodo iznašli vedno nove načine, kako se upirati nepravičnemu, nemoralnemu, slabemu, nedemokratičnemu in tako dalje. Beseda je v osnovi tako rekoč, zavezana drugim besedam, kot so etika, pravičnost, solidarnost, resnicoljubnost, enakost, enakopravnost. Tega nikakor ne smemo pozabiti. Torej lahko rečemo, da nima beseda inkluzija nič skupnega z vključevanjem invalidnih otrok v običajne šole ali vrtce, dodeljevanjem osebnih spremljevalcev in nujenjem dodatne strokovne pomoči. Daleč od tega. Inkluzija sicer zajema tudi take prakse, toda te predstavljajo le majhen del vsega, kar zajema koncept inkluzije, ki tvori s številnimi in zgoraj omenjenimi besedami kompleksne miselne mreže, mreže znakov, simbolov in pomenov, mentalnih prostorov, s katerimi si lahko pomagamo pri razumevanju družbenih in kulturnih procesov, postopkov, praks, miselnih navad in tako dalje" (Rutar, 2012, str. 38).

Zato je inkluzijo potrebno živeti, misliti, razumeti drugačnost, ceniti vsakogar in biti vedno boljši v družbi neenakosti in nepravičnosti.

Paradigma inkluzije je po moji presoji pogoj, za kasnejše delo in usposabljanje v različnih metodikah (didaktikah) in specializaciji, tako v simetriji kot sinergiji strok (Krajncan, M. in Krajncan, K. 2019, v izdajanju).

Ta opredeljuje okvir temeljnih vrednot in področij kompetenc, ki so povezane s katerim koli programom inkluzivnega izobraževanja učiteljev za pripravo vseh učiteljev na delo v inkluzivnem izobraževanju in ob upoštevanju vseh oblik raznolikosti. Okvir temeljnih vrednot in področij kompetenc vključuje: spoštovanje raznolikosti učencev – razlike med učenci se prepoznajo kot vir in sredstvo izobraževanja. Področja kompetenc znotraj te temeljne vrednote so povezana s: koncepti inkluzivnega izobraževanja; učiteljevim pogledom na razlike med učenci; pomoč vsem učencev – učitelji imajo visoka pričakovanja glede uspeha učencev. Področja kompetenc znotraj te temeljne vrednote so povezana s: spodbujanjem akademskega, praktičnega, socialnega in čustvenega učenja vseh učencev; učinkoviti učni pristopi v heterogenih razredih; delo z drugimi – sodelovanje in skupinsko delo predstavljata ključen pristop za vse učitelje. Področja kompetenc znotraj te temeljne vrednote so povezana z: delom s starši in družinami; delom s številnimi drugimi strokovnjaki s področja izobraževanja; osebni strokovni razvoj – poučevanje je učna dejavnost in učitelji so odgovorni za svoje vseživljenjsko učenje. Področja kompetenc znotraj te temeljne vrednote so povezana z: učitelji kot razmišljujočimi praktiki; začetnim izobraževanjem učiteljev, ki je osnova za nenehno strokovno učenje in razvoj (Soriano, str. 7).

### **3. Otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami**

Zaradi ustrežnejše predstave bom prikazala celoten Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v svojem 12. členu navaja, da se otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami<sup>28</sup> usmerjajo v vzgojno-izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in da se lahko dodatna strokovna pomoč se otrokom nudi tudi v obliki socialno integrativnih, preventivnih, kompenzacijskih in korekcijskih programov, ki so sestavni del vzgojnih programov. V 13. členu pa pravi, da v primeru, če vključitev ni bila uspešna in je otrokov razvoj ogrožen, je vzgojno-izobraževalni zavod, v katerega je otrok vključen, dolžan vložiti zahtevo za preverjanje ustreznosti usmeritve pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo in o tem obvestiti tudi pristojni center za socialno delo, ki odloči ali je potrebna namestitvev v vzgojni zavod. 15. člen v zakonu omogoča, da lahko Vzgojni zavod zaradi vzgojnih in socialno integrativnih razlogov otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami začasno, na podlagi individualiziranega programa, vključi samo v vzgojni program, vendar največ za dva meseca (ZUOPP).

---

<sup>28</sup> V delu sem namesto izraza motnje uporabljala izraz težave, saj mislim da je tako poimenovanje manj stigmativno, vendar sem pri povzemanju členov iz Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami obdržala izraz, ki so ga uporabili zakonodajalci.

Čustvene in vedenjske težave je mogoče opredeliti le znotraj socialno-kulturnega konteksta in izven tega konteksta ne obstajajo. Saj se vprašanja kaj je normalno, kaj je družbeno sprejemljivo in ogrožajoče, dotikajo vrednot človeške družbe. Verjetno je prav zato opredeljevanje in diagnosticiranje čustvenih in vedenjskih težav kompleksna naloga (Škoflek 2005: 7- 8).

Pri raziskovanju literature sem zasledila Zaključno poročilo v okviru ciljnega raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006-2013 z naslovom Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov. V poročilu so med drugim raziskovali kakšne izkušnje so imeli učitelji s čustvenimi in vedenjskimi težavami v primerjavi z ostalimi OPP-ji. Dobljeni rezultati so se mi zdeli zanimivi in pomembni, saj prikazujejo odnos, mišljenje in osebne izkušnje učiteljev pri populaciji otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Rezultati prikazujejo, da je delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami<sup>29</sup> lahko uspešno, če jim ponudimo prave načine poučevanja. V raziskavi je bilo ugotovljeno naslednje: (Kobolt, et al. 2008:187, 191):

- Z UČVT imajo učitelji podobne pozitivne izkušnje kot z ostalo populacijo OPP. Učitelji pa so imeli več negativnih izkušenj pri UČVT kot z ostalimi OPP.
- Rezultati kažejo na pozitiven odnos učiteljev do individualnega dela z UČVT.
- Učitelji, ki individualno delajo z UČVT menijo, da se njihova motivacija in pripravljenost pokažeta najbolj pri osebem stiku oz. pri individualnem delu. Individualno delo omogoča večji učni in osebni uspeh ter napredek otroka.
- Z UČVT imajo učitelji podobne izkušnje kot z ostalo populacijo OPP.
- UČVT so zelo pozitivno sprejeli individualen pristop, umirjen pogovor, osebni stik. Te pristopi so tudi najbolj učinkoviti pri premagovanju ovir pri delu z UČVT.
- Težnja učiteljev je izrazitejša po sodelovanju s starši, šolsko svetovalno službo, defektologi, socialnimi pedagogi in drugimi strokovnjaki.
- Sodelovanja še posebej s starši pogosto ne navajajo kot učinkovitega .

#### **4. Zakon za usmerjanje**

Čustvene in vedenjske motnje, katerih pogoste posledice so težave v socialnem vključevanju razporejamo v spekter. Praviloma se pojavljajo skupaj s primanjkljaji/ motnjami na drugih

---

<sup>29</sup> V nadaljevanju UČVT



področjih – npr. motnjami pozornosti in hiperaktivnosti, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, govorno-jezikovnimi motnjami, motnjami avtističnega spektra idr..

Pri opredelitvi otrok in načrtovanju pomoči upoštevamo učinkovanje bioloških, psiholoških, socialnih in okoljskih dejavnikov. Medsebojno delujejo neustrezno zadovoljevanje psihosocialnih potreb, doživljanje travmatskih izkušenj, šibkosti v delovanju živčnega sistema, slaba kontrola impulzov, pomanjkanje strategij spoprijemanja, nizek socialni kapital in drugi neugodni vplivi. Omenjeni dejavniki v kombinaciji ali posamično sprožajo, vzdržujejo in oblikujejo otrokove čustvene in vedenjske odzive in vplivajo na njegovo psihosocialno delovanje.

Usmerjamo otroke, pri katerih so spremembe v čustvenem odzivanju in/ali vedenju prisotne dalj časa in odstopajo od razvojno pričakovanih, normativnih vzorcev čustvovanja in/ali vedenja:

1. intenziteta čustvenih odzivov in vedenja presega stopnjo pričakovanega za razvojno obdobje ali okoliščine;
2. vedenje in/ali čustvovanje je nekontrolirano ali iracionalno in se kaže vsaj šest mesecev; motnje se pojavljajo v najmanj dveh okoljih (npr. v šoli, doma, v vrstniški skupini, širšem okolju);
3. pomembno ovirajo otrokovo učinkovitost in prilagajanje na enem ali več področjih (učni uspeh, socialni odnosi, prilagajanje šolskim pravilom, skrb zase);
4. otrok nima zadosti varovalnih dejavnikov v svojem primarnem in širšem socialnem okolju (odsotnost izkušenj dobre povezanosti, doživljanje odklanjanja in zavrnitev).

Izražajo se v osnovnih skupinah, in sicer kot:

- čustvene motnje,
- vedenjske motnje ter
- v kombinaciji obeh - kot čustvene in vedenjske motnje.

V razvoju otroka prepoznamo vrsto travmatskih dogodkov, pomanjkanje doživljanja uspehov in sprejetosti v socialnem okolju ter razvoj obrambnih mehanizmov (zanikanje, projekcije, nadkompenzacije), ki se kažejo v simptomih, kot so izogibanje obveznostim, izguba motivacije, samopoškodovanje, izmikanje, umikanje, nezaupanje vase in v druge, vdanost v položaj. Ti in drugi čustveni ter vedenjski odzivi v kombinaciji z reakcijami okolja vodijo do težav v socialni integraciji.

## **Kriteriji:**

**VIII/1 Otrok s čustvenimi motnjami** (internalizirane/motnje ponotranjanja): značilno je, da otrok doživlja hudo notranjo stisko, bojazen, tesnobo ali depresivnost, kar moti psihosocialno delovanje. Oteženo je doseganje nujnih razvojnih nalog, kot je npr. obiskovanje šole, šolsko delo, prostčasne dejavnosti, sprejetost med vrstniki. Značilni so pomanjkanje samozavesti, zmanjšano samospoštovanje, nizka samopodoba, občutek nemoči, žalosti, jeze, manjvrednosti, krivde, brezvoljnosti, pomanjkanje energije, interesov in koncentracije, umik/izogibanje okoliščinam (tudi v šoli), ki sprožajo tesnobo in/ali depresivno razpoloženje.

**VIII/2 Otrok z vedenjskimi motnjami** (eksternalizirane/motnje povnanjanja): pri otroku so prisotni primanjkljaji v zaznavanju in interpretiranju kompleksnih socialnih situacij: zmanjšana sposobnost učenja iz izkušenj in sposobnost zavzemanja perspektive drugih oseb v socialnih interakcijah. Zmanjšana je kontrola lastnih impulzov, kar lahko vodi v impulzivne in nepredvidljive vedenjske odzive. V konfliktih težje uvidijo/priznajo svoj delež, krivdo in napake pripisujejo drugim. Značilne so socialno neželene oblike vedenja, zato okolje otroka odklanja ali kaznuje, saj je vedenje moteče, kadar ni v skladu s pričakovanji in pravili. Tovrstni odzivi okolja primanjkljaj vzdržujejo in poglobljajo.

Glede na stopnjo izraženosti primanjkljajev ločimo:

**VIII/2 a Otrok z lažjimi oblikami vedenjskih motenj:** moteče vedenje, ki vpliva na pomembna področja otrokovega delovanja, šole in družinsko okolje. Motnje se kažejo kot impulzivnost, razdražljivost, zamujanje pouka, izogibanje šolskim obveznostim, uporniško in provokativno vedenje.

**VIII/2 b Otrok s težjimi oblikami vedenjskih motenj:** izstopajoče vedenje, za katerega je značilen vzorec agresivnega, destruktivnega ali predrznega vedenja oz. kršitve starosti ustreznih družbenih pričakovanj. Sem sodi napadalnost, ustrahovanje, krutost, uničevalna težnja do lastnine, kraje, laganje, izostajanje iz šole, pobegi od doma, pogosta in huda togota. Motnja je tem bolj resna, čim več oblik odklonskega vedenja kaže otrok in čim manj spodbudno je otrokovo ožje in širše okolje. (Vovk Ornik, 2015, str. 32-34)

Kriteriji so po našem mnenju postavljeni zelo visoko, tako, da dosegajo otroke in mladostnike komaj takrat, ko imajo že tako intenzivne težave, da se z obstoječimi šolskimi prijemi zelo težko ustrezno spoprimejo in ponudimo uspešno pomoč.

## **5. Kaj pravijo statistični kazalci?**

Inkluzija, kot nov pojem ali nova paradigma, vključuje v Sloveniji približno 20 do 25 odstotkov učencev, vse tiste, ki med šolanjem potrebujejo različne oblike prilagoditve in pomoči (Opara, 2009).

Ravno zato, ker so otroci s posebnimi potrebami v slovenskem šolskem sistemu usmerjeni v njim primerne programe, je nenavadno, da imamo zelo malo otrok s posebnimi potrebami, ki bi bili opredeljeni kot otroci s čustveno in vedenjsko motnjo. V šolskem letu 2014/15 je takšnih le 274 ali 2,3 % vseh otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli, delež v srednji šoli je 1,6%, vendar je nekaj teh otrok opredeljenih kot tistih, ki imajo več motenj, zato niso upoštevani v navedenem odstotku. V vzgojnih zavodih je predhodno tako usmerjenih otrok zelo malo.

Ta diskrepanca bode v oči še toliko bolj, saj je bila narejena kompetenčna analiza (Tancig, Devjak, 2006), ki je pokazala, da se učitelji ne znajo kosati z otroki z vedenjskimi in čustvenimi težavami ali že motnjami, sicer pa so usmerjeni med dolgotrajno bolne ali s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Tako ne dobijo dovolj celostne obravnave, saj je največkrat težava drugje in ne zgolj v učenju.

## **6. Swot analiza**

S SWOT analizo bomo poskušali ugotoviti koliko se učitelji počutijo kompetentni v delu z vedenjsko in čustveno motenimi otroci in mladostniki, kakor tudi, ali so po njihovih izkušnjah otroci in mladostniki pravilni usmerjeni preko Zavoda za šolstvo. Vzorec je namenski, vanj smo vključili 4 učitelje razredne stopnje (4 profesorice razrednega pouka, s povprečno 17.8 let delovne dobe) ter 4 učitelje predmetne stopnje (učitelja geografije in matematike in učiteljici biologije in športne vzgoje) dveh osnovnih šol v Ljubljani. Zavedamo se, da je vzorec majhen, da rezultati težko predstavljajo generalizacijo, vendar se nam zdijo rezultati kljub temu zgovorni in potrjujejo naše intuitivne in izkustvene predpostavke.

### **Prednosti**

Individualno delo, timska obravnava, individualni načrt, ozveščanje učiteljev, da otrok ima težave, dogovori o iskanju močnih točk otroka, delo s starši, permanentno vodenje, strokovna obravnava.

## **Slabosti**

Stigmatizacija, prepozna detekcija, neustreznost kadra, neustrezne kompetence, dajanje razpoložljivih kadrov za pomoč, slaba klima šole, nerazumevanje inkluzije, storilnostna naravnost, socialna razslojenost.

## **Priložnosti**

Zgodnja detekcija, ustrezna pomoč, delo s starši, boljše razumevanje učiteljev, ugodna inkluzivna klima, individualizacija, diferenciacija, poklicno usmerjanje, obravnava otrok na področjih, kjer zmorejo, kjer so dobri, iskanje šole, ki ne bo trpela v usmeritvi k maturi, nacionalnim preverjanjem znanja in storilnosti.

## **Nevarnosti**

Patologizacija učencev, pretirana usmerjenost k deficitom, množična usmerjanja.

## **7. Zaključek**

Inkluzija predstavlja občutljiv proces razumevanja življenja in dela šole v kateri so vključeni v tovrstni klimi vsi: otroci in mladostniki, starši, vsi zaposleni in okolica. Vedenjske in čustvene težave otrok predstavljajo kompleksno, pogosto zelo zamotano spiralo simptomov, kjer se ne ve, kateri je sprožitelj in kateri reaktant. Definitivno se pojavljajo kot snežena kepa in šola je žal pogoto samo dodaten spodbujevalec, ali generator vedenjskih in čustvenih težav. Poleg tega, da potrjuje socialno stratifikacijo, kar se nam zdi nedopustno, tudi največkrat ne razume, se ne počuti kompetente v delu z vedenjsko in čustveno težavnimi otroci in mladostniki.

V delu smo ugotovili, da je težko posploševati rezultate SWOT analize. Splošno vzdušje kaže na predpostavke, ki smo si jih zastavili, da so kriteriji zastavljeni precej visoko, da bi dosegli tisti del populacije, ki bi že rabil ustrezno strokovno pomoč, pa jo dobi, ko se težava že stabilizira in predstavlja relativno stabilno obliko vedenja. Razumevanje otrok s tovrstnimi težavami, kakor tudi ustrezna pripravljenost in usposobljenost za delo sta izziva, ki bosta se v prihodnosti morala izboljšati.

## LITERATURA:

- Devjak, T. in Tancig, S. (2006). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- *DSM-5, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th edition; American Psychiatric Association. Pridobljeno 10. 1. 2018 s <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>.
- Evropska komisija. (2005). *Special educational needs in Europe, the teaching & learning of languages*. Pridobljeno s <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc647en.pdf> (3. 2. 2018).
- Kobolt, A. i Dekleva, B. i Rapuš-Pavel, J. i Leser, I. i Peček, M. i Caf, B. i Metljak, U. (2008). *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov : zaključno poročilo v okviru ciljnega raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006-2013*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, K. in Krajnčan, M. (2019). *Učne in vedenjske težave; razširjenost in razvrščanje, podobnosti in razlike, logika ustrezne, optimalne pomoči*. (članek bo objavljen v letošnjem letu v reviji Socialna pedagogika)
- Krajnčan, M. (2018). Socialnopedagoške paradigme vzgajanja. V: Marovič, M. (ur), Sinjur, A. (ur). *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov : [znanstvena monografija]*. Koper: Založba Univerze na Primorskem. str. 11-40, <http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7023-95-4.pdf>.
- *KRITERIJI za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami [Elektronski vir] / Vovk-Ornik, N. (ur) - 2. izd. El. knjiga. - Ljubljana: Zavod RS za solstvo, 2015*
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrta. *Sodobna pedagogika*, 54/4, str. 8-28.
- Leser, S. (2009). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika* 60/1. Str. 334 – 348.
- Leser, S. (2013). Ideja inkluzije - med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika* 64/2. Str. 76 – 95.

- Opara, B. (2009). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*, Ljubljana: Centerkontura.
- Peček M., 2001, Integration Versus Segregation – The Case of Slovenia, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 6, št. 2, str. 45-64.
- Rutar, D. (avtor, urednik, scenarist) i Drobne, J. i Patafta, T. i Levec, A. i Jeraša, M. i Korene, I. i Praznik, I. (2010). *Inkluzija in inkluzivnost : model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, 202 str.  
[http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Inkluzija\\_in\\_inkluzivnost.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Inkluzija_in_inkluzivnost.pdf).
- Sardoč, M. (2006). Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V: Založnik, B. (ur). *Otroci s posebnimi potrebami : integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Melior, Educa, str. 9-14.
- Škoflek, I. (2005). Mladinski in vzgojni zavodi v prihodnost. V: Klemenčič - Rozman, M. M. (ur). *Modeli dobre prakse v socialnopedagoškem delu - strokovni izzivi v družbi negotovosti : zbornik povzetkov 3. slovenskega kongresa socialne pedagogike z mednarodno udeležbo*, Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko - Slovenska nacionalna sekcija FICE. 2005, str. 74-75.
- Soriano, V. (ur). (2014). *Pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje. Od teorije do prakse*. Odense, Danska: Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. (na spletu)
- *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ter pravilniki* <http://www.zrss.si/>

## 4. DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Mitja Krajnčan

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Slovenia

### 1. Uvod

Doživljajska pedagogika je vzgoja in predvsem vzgoja. Njen temeljni kamen predstavlja celostni pristop, ki ne izključuje nobene bistvene komponente človeškega učenja in se lahko v grobem naslovi s srcem, glavo in rokami. Torej ne favorizira kognitivne komponente, kar ne pomeni, da jo zanemarja, ampak nasprotno z etabliranim šolstvom, ne zanemarja čustvene, fizične in duhovne plati otrokovega učenja, ki lahko ponudijo marsikateremu otroku, ki ima težave v dokazovanju svojih sposobnosti pomembno izhodišče za nadaljnji razvoj. Pravimo sicer, da je doživljajska pedagogika, pedagogika mladostništva, saj omogoča na legitimni ravni preverjanje lastnih meja. Vendar ugotavljamo, da ima posebej močan ugoden vpliv na otroke in mladostnike z vedenjskimi, čustvenimi in učnimi težavami. Metodična ustreznost se mora zrcaliti skozi individualizirana merila, pri čemer za skupino in njen socializacijski pomen ni pozabljeno.

Doživljajsko pedagoški mediji so usmerjeni v naravo, v soustvarjanje projektov z vsemi člani skupine od vsega začetka naprej. To posledično izzove soodgovornost za izpeljavo projekta in mlade postavi v drugačno vlogo, kot jim jo ponuja potrošništvo, kjer so v mnogočem najboljša ciljna skupina.

Pedagoški eros in etos sta pravšnji kategoriji pri definiranju osebe doživljajskega pedagoga, kjer se je potrebno ozavestiti svojega delovanja in v projekte pritegniti strokovnjake različnih področij, od mornarjev, alpinistov, gozdarjev...

Pedagoški cilji so postavljeni na osebna področja mladih, na socialno področje, na motorično in kognitivno področje.

Problematika transfera v domače okolje ima namen osvetliti na ozaveščanje razpoložnja med počitnicami in prostim časom, neadekvatnost medijev, na kratkotrajne ponudbe,

pomanjkljivo evalvacijo in pomisleki. Temu nasproti je potrebno postaviti jasne cilje, dolžino doživljajsko pedagoškega procesa, dolgoročno in homogeno skupinsko strukturo, ustrezne medije in reflektivno obdelavo.

Prav tako je potrebno ozavestiti meje in nevarnosti ter tako poskrbeti za varnost.

## **2. Pojem in teorija doživljajske podagogike**

Doživljajsko pedagogiko razumemo kot alternativo in dopolnitev tradicionalnih in uveljavljenih vzgojnih oziroma izobraževalnih ustanov. Zakoreninjena je v reformni pedagogiki; po drugi svetovni vojni je bila skoraj popolnoma pozabljena in je njen pomen narasel šele v novejšem času. Doživljajska pedagogika si kot alternativa išče novih poti zunaj institucij, kot dopolnitev pa je razvidno njeno prizadevanje, da išče nove spodbude znotraj starih strukturnih povezav (Ziegenspeck,1992).

»Jemljemo jo kot možnost, da v tradicionalni vzgoji prelomili zakrnele strukture, da bi vsebine in metode znova formulirali, da bi tako prišli iz pedagogike moraliziranja in pridiganja k pedagogiki doživetja, ravnanja in avtentičnosti.« (Bauer, 1985).

Doživljajska pedagogika je vzgoja za življenje. Je več kot ideja ali teorija. Je človeška slika, je izziv mišljenju, učenju in ravnanju pedagogov. Je izziv za vsakega člana in vodjo. Vsak projekt je enkrat in neponovljiv. (Bullens, 1991)

Doživljajska pedagogika ni niti trening preživetja niti skavtsko ali taborniško izobraževanje in tudi nima nič skupnega s pogubnim geslom "Velja samo tisto, kar utrjuje". Doživljajska pedagogika je in ostaja vzgoja: socialnovzgojna moč mora biti pri vseh načrtih in v vseh okoliščinah opredeljena ter mora ostati vidna, torej mora praksi vedno omogočati utemeljivost in transparentnost (Ziegenspeck,1992).

Doživljajska pedagogika je vzgoja za življenje: hoče nazaj k preprostim, preglednim, obvladljivim situacijam, v katerih je razpoznan neposredni smisel (Krajncan, 1996, s.14).

Hamburčan Jürgen Funke (Neubert,1990) je takole povzel nekatera merila, ki so pomembna za naravnošportno zasnovano doživljajsko pedagogiko:



"Delo mora:

- vsebovati doživetje in izkustvo narave;
- temeljiti na soodgovornosti vseh udeležencev za uspeh projekta;
- izrecno učiti znanje in ravnanje, ki je potrebno za obstoj projekta;
- vzpostavljati socialne odnose na podlagi projekta;
- biti usmerjeno k mladostnikom na pragu odraslosti;
- k osebju prištevati ne samo pedagoge, temveč predvsem tudi posamezne strokovnjake (mornarje, alpiniste itd.), ki sodelujejo strokovno in ne pedagoško;
- vsebovati določeno tveganje, ki ga je po najboljših močeh in vesti mogoče nadzorovati in zadrževati, vendar pa ne popolnoma izključevati;
- biti zasnovano vzgojno."

Definicije in določanje mesta doživljajske pedagogike bomo osvetlili skozi devet tez Michla (1995) in Fürsta (1992):

1. Doživljajska pedagogika se uporablja pri delu z mladostniki, pri vzgoji in izobraževanju nasploh (tudi odraslih), v delu z osebami s posebnimi potrebami, v terapevtskih in preventivnih dejavnostih. Ta raznolikost kaže na to, da bi morala biti definirana kot k dejanjem orientirana metoda.
2. Doživljajska pedagogika izhaja iz deficitov (primanjkljajev): iz doživetij iz druge ali tretje roke, iz izgube naravnega okolja. Ponuja kontrast kompleksnemu življenjskemu svetu s preglednimi učnimi cilji in z direktnim povratnim delovanjem ravnanja in uspeha.
3. Doživljajska pedagogika je v prvi vrsti oz. predvsem umik, ki podobno kot načrtna igra poenostavlja izvaja variable resničnosti. Da bi bilo možno izkusiti vpoglede in kontekste si mora doživljajska pedagogika prizadevati za vključitev teh rezultatov v zapleteni vsakdanjik (transfer).

4. Doživljajsko pedagogiko se ne sme razumeti samo kot deficitarno pedagogiko. Je predvsem, ampak ne samo izključno to, pedagogika mladostništva. Videti je, da »izumlja« življenjska občutja za mladoletnike.
5. Spektakularen trenutek doživljajsko-pedagoškega ukrepa je pogosto precenjen. Bivak pod milim nebom, preprosta malica, napet pogovor med malico ravnotako ustvari dolgotrajen vtis.
6. Doživljajska pedagogika kljub vsemu potrebuje: pogum za premagovanje, radovednost za nadaljnje dogodivščine, veselje pri dosežkih, zaupanje v bližnje. Ko ti vidiki postanejo sami sebi namen, takrat ta pedagogika zaide v slepo ulico.
7. Kar doživljajska pedagogika vtisne, naj bi se ponovno izražalo. Ne doživetje namesto pogovora, ampak doživetje in pogovor skupaj.
8. Doživljajska pedagogika potrebuje čas: z dolžino ukrepa naraščajo možnosti udeležencev, da predelajo svoje vtise. Brez časa in prostora za nujno potrebno refleksijo doživljajska pedagogika propade.
9. Ekološka dimenzija je kazalec vsake pedagogike. Čustveno prejetje naravnega okolja, ki je zgrajeno s pozitivno izkušnjo, je z večjo verjetnostjo porok za varstvo narave. Uporaba narave in varstvo narave gresta z roko v roki, saj je človek del narave.

Kljub celi vrsti posameznih spoznanj še ni nobene znanstvene utemeljitve pomena doživetja in pustolovščine za različne vzgojne procese. Schleske (Ziegenspeck, 1992), ki se je izčrpno ukvarjal z deficitom teorije doživljajske pedagogike, navaja za to več vzrokov:

- mnogopomenskost in neostrina pojma doživetja;
- odsotnost teoretičnih modelov;
- pustolovščina, ki utegne nagibati k nezakonitemu, je zato v pedagogiki vprašljiva;
- latentni asketizem in zožena pojmovanja dolžnosti in morale, ki se uravnavajo po evforičnih komponentah fenomena avanture;
- v vzgoji, usmerjeni na moralnost in učinkovitost, ni mogel fenomen avanture v doživljajski pedagogiki dobiti še nobenega pomena, ker se drzna in igriva

samoogroženost na eni strani in evforično vzdušje na drugi ne skladajo z vzgojnim konceptom, ki je opredeljen smotrno in funkcionalno.

Z avanturističnimi dejavnostmi, ki jih Hahn<sup>30</sup> zahteva na podlagi povezav med fantazijo in veseljem do avanture, pogumom za neodvisnost in samozaupanje, telesno zmogljivostjo in željo po aktivnosti ali avanturi ter "vitalnim zdravjem", bi bilo možno izdelati obsežen vzgojni koncept, ki pa se nahaja izven dosega predstave o človeku, ki je v ključnih točkah usmerjena v prilagajanje, dolžnost in disciplino.

Namesto teoretičnih temeljev se kot pobudnik pogosto pogosto omenja le Kurt Hahn, ki sam ni nikoli porabil pojma "doživljajska pedagogika", ampak je govoril le o "doživljajski terapiji". Do danes še ni v zadostni meri jasno, kdo je prvi uvedel pojem "doživljaj" v zvezi z izobraževanjem in vzgojo.

Pri današnji množici projektov v različnih pedagoških delovnih poljih z različnimi udeleženci (klienti, pacienti) se pogosto uporabljajo sinonimno pojmi "doživljajska pedagogika", "avanturistična pedagogika" in "akcijska pedagogika".

### **3. Načela doživljajske pedagogike**

Načela doživljajske pedagogike ponujajo vpogled v zahteve izvajanja projektov, da se lahko sploh imenujejo doživljajski pedagoški (Ziegenspeck 1990).

---

<sup>30</sup> Kurt Hahn velja za začetnika doživljajske pedagogike. Kurt Hahn je imenoval svoj model vzgoje »terapija doživljanja«. Bil je reformni pedagog, soustanovitelj različnih in številnih internatov v Evropi imenovanih Salem. Kurt Hahn je bil človek, ki je neprestano spodbujal k dobremu in se boril proti slabemu.

Hahn je označil bolešno družbo, in jo diagnosticiral s sledečimi pojavi propada:

- upadanja fizičnih sposobnosti nasproti modernim metodam gibanja
- upadanja iniciative in poguma nasproti splošni bolezni imenovani pasivnost
- upadanja spomina in domišljije nasproti zmedenem nemiru modernega življenja
- upadanja spretnosti in previdnosti nasproti ročni nesposobnosti
- upadanja samodiscipline nasproti vedno prisotnim razpoložljivim poživilom in pomirjevalom
- upadanja sočutja proti neprimerni naglici katero vsebuje moderno življenje
- pomanjkanje človeške udeležbe
- pomanjkanje skrbnosti ali kuga površnosti

### **3.1. Celostnost**

Celostnost kot nasprotje prevladujočim pogojem in strukturam učenja in življenja je najpomembnejše načelo doživljajske pedagogike. Prikazati želi alternativo enostranskosti posredovanja znanja, ki je usmerjeno na racionalnost in intelekt, in razdrobljenosti življenja na posamezna področja. Celostnost v doživljajski pedagogiki obsega več področij. Na individualnem področju se trudi za skupno udeležbo telesa, duše in duha pri vsakokratnem dogajanju. Poleg tega gre za odpravo ločevanja med teorijo in prakso, pri čemer naj se teoretično znanje ne presoja enostransko.

Celostnost naj se razume kot drug za drugim urejen razvoj individuuma in družbe. V doživljajski pedagogiki stojijo čustveni, umetniški, spretnostni, socialni in kognitivni učni elementi drug drugemu enakovredni, pri čemer ima telesno področje pri učenju pomembno vlogo. Kolikor bolj se namreč "telesno" izrinja iz učnih in vzgojnih procesov, toliko bolj gre ta učni in vzgojni proces mimo celostnostno zasnovanih človeških potencialov in sposobnosti.

### **3.2. Naravnost k delovanju**

Uzakonjanje, birokratizacija, betoniranje in asfaltiranje so močno omejile možnosti gibanja v naravnem svetu, posebaj za mlade v mestih in gosto naseljenih področjih. Kje so za mlade še možnosti, če izvzamemo prepovedi, da bi kurili taborni ogenj, gradili bunkerje ali lesene ute?

Na mesto lastnih, neposrednih izkušenj so nujno stopile izkušnje "iz druge roke": konsum in preplavljenost z dražljaji namesto lastnih aktivnosti. Čas se tako preganja s pasivnim ukvarjanjem (mediji). Doživetja iz druge roke, kot jih npr. posreduje televizija ali pasivno gledanje športa, ne morejo nadomestiti samopridobljenih, samoosvojenih in intenzivno doživetih izkušenj in zapuščajo "nenasičeno dramatično potrebo", ki išče svojih (v glavnem nekontroliranih) ventilov. Doživljajska pedagogika se zato orientira po nujnosti samoaktivnosti si ustvarja okvirne pogoje, ki preprečujejo pasivno udeležbo. Udeležencem mora postati jasno, da bodo lahko spremenili svoje življenjske pogoje le z lastno aktivnostjo, da si bodo na preprostem, nazornem, jasno začrtanem polju delovanja, "tukaj in zdaj", razjasnili povezavo med naprežanjem in rezultatom. Telesno moč se da smiselno uporabiti za vsakodnevna življenska opravila.

Naravnost k delovanju omogoča zbiranje uspehov tudi tistim mladostnikom, ki zgolj zaradi manjših intelektualnih zmožnosti ali težav pri komunikaciji le redko dobijo priznanje. Naravnost k delovanju v spretnostnem projektu ali naravnih športnih aktivnostih je izjemno dobrodošla za potrebe mladih po gibanju in eksplorativnih dejavnostih.

### **3.3 Naravnost k skupini**

Doživljajska pedagogika je že po načinu svojih postopkov neposredno vezana na obliko skupinskega dela. Skupinske procese forsirajo okvirni pogoji projekta oz. dejavnosti. Doživljajska skupina se pogosto opira sama nase in ima komaj kaj stikov z vsakdanjim okoljem. Npr. pri izletih s kanuji ali sprehodih izberemo zanjo take trase ali območja, kjer je le majhna verjetnost, da bo prišlo do kakih kontaktov. Tako je aranžiran nekakšen "vsakdan", v katerem so odsotni najrazličnejši odkloni sicer vajenega in znanega življenjskega okolja. Zaradi zaprtega socialnega prostora se pokaže, da je v konfliktnih situacijah možnost umika ali izognitve dejanskemu toku skupinske dinamike skorajda nična. Aktivnosti so oblikovane tako, da so mladostniki brezpogojno odvisni drug od drugega. Nujno je sodelovanje, ker se drugače ekipa ne premika v pravo smer; nujna je komunikacija, saj je treba razdeljevati skupinskenaloge in se pogovarjati o dnevni načrtih (v zavodu je to nekaj tako mukotrpnega, medtem ko je v neposredni dejavnosti nekje izven ustaljenega povsem tekoče in samoumevno); nujna je odgovornost, saj je lahko ogrožena varnost vseh, če se izgubi ali poškoduje samo kak posamezen del opreme; in nujno je zaupanje, saj ima tisti, ki sredi brzice ali na steni drži varovalno vrv, včasih v rokah življenja drugih.

Da bi dosegli cilj, morajo udeleženci prestatati nastajajoče probleme in jih rešiti. Spoprijeti se morajo verbalno, če hočejo najti rešitve in kompromise, ter uvideti, da stari vzorci reševanja kot npr. beg ali pretep ne vodijo k rešitvi, ampak k izolaciji in da brez skupnega dela ne teče nič. Neposredne posledice dejavnosti ali opustitev dejavnosti v omejenem in preglednem okviru ponazorijo skupini smisel in nujnost norm in pravil. Naslednji pozitiven vidik odmaknjenosti skupine je odsotnost institucionalnih vzrokov konfliktov, kot sta čistoča in hišni red v domu. Pedagog je osvobojen naloge kontroliranja in se lahko bolj osredotoči na procese v skupini.

S prostorsko in časovno bližino zaporedja dejavnosti in rezultatov, pa tudi z neprestano prisotnostjo vseh udeležencev, vključno s pedagogom, se lažje realizira "učenje po modelu".

Doživljajskopedagoške skupine kažejo razliko do drugih skupinskodinamičnih pristopov. Pri običajnih seminarjih se odnosi med udeleženci vzpostavljajo sprva po primernih, ustrezno izbranih metodah, šele nato pa gre za predočanje in obravnavanje. Pri doživljajskih skupinah so pa odnosi razvidni že pri izpeljavi duševno in telesno obremenjujočih aktivnosti. Zaradi telesnega in duševnega stresa se reducirajo mehanizmi prelaganja in obrambe, dejavnosti postanejo manj popačene in bolj neposredne; hkrati seveda nenehno potekajo intenzivni skupinski procesi.

Skupnega življenja ne ustvarjajo ukazi in pokornost, uvedena v hierarhični red, marveč soodločanje, demokratična pravila ter strokovne kompetence. Bistvenega pomena je skupinsko razreševanje nalog in situacij, pri čemer se skupina uravnava po šibkih posameznikih. Obenem skorajda ni projekta, kjer sodelovanje in sodelovanje ne bi bili nujna.

### **3.4. Soodločanje in sooblikovanje**

Z tem terminom "soodloč odnosov med mladimi in odraslimi (vzgojitelji). Seveda pri ponudbi obstajajo tudi določeni okvirni pogoji kot trajanje, finančna sredstva, oprema itd., ki jih morajo upoštevati vsi udeleženci. Od skupine udeležencev in pedagoških oz. terapevtskih namenov so odvisni trdno določeni pogoji, ki so lahko skupaj vsebinsko izpolnjeni znotraj določenega okvira.

Izkaže se za pozitivno, če posredujemo mladim še v fazi priprav občutek, da gre "za njihovo stvar", in jih motiviramo k aktivnejšemu sodelovanju, k ustvarjanju pozitivnega vzdušja.

V normiranem in urejenem okolju, ki ga zaznamujejo nepregledne poti odločitev, na katere ni mogoče vplivati, si mladi naberejo komaj kakšno izkušnjo, da je prek nje njihovo sodelovanje kakorkoli ovrednoteno. Predvsem mladi z zavodsko kariero ali izkušnjo zaznajo in občutijo povabilo k predlogom za izboljšanje soodgovornosti oskrbovancev kot posmeh. Oni so si v glavnem našli držo oskrbovanja ali pasivno vlogo uporabnika. Še pri skupni pripravi nekega projekta, lahko zberejo mladi (ponovno) nasprotne si izkušnje, če so njihovi predlogi sprejeti in se o njih resnično razpravlja. Že na tem mestu lahko začno zaznavati, da je uspeh kakršnihkoli načrtov odvisen od njihovega deleža. Naloge je treba porazdeliti, jedilne liste je treba izdelati, nakupiti živež, preštudirati vodne in gorske vodiče, jih izbrati, izbrati opremo, se začeti urediti v dejavnostih in potrebnih tehnikah. v Pedagog se korak za korakom umika in

fungira kot sodelavec ali provocira predloge; spet primer: kako si planiram prosti čas, od kod dobivam informacije, kaj potrebujem za preskrbo, koliko to stane itd.

### **3.5. Nove možnosti odnosov**

Doživljajska skupina nudi s svojim aranžmajem možnost, da se zastali odnose in vzorce vlog spremenijo ter vzpostavijo novi odnosi tako med mladimi kot tudi med njimi in pedagogi. Zunanji pogoji doživljajskopedagoškega procesa pa vsem udeležencem postavljajo vedno nove zahteve v zvezi z njihovimi pripravljenostmi in sposobnostmi. Nujno je opustiti do sedaj prakticirane odnosne vzorce, npr. pasivnost ali umik, da je možno zadovoljiti potrebe.

Nove in nepričakovane naloge in situacije lahko odnose spremenijo dosti bolj, kot je to mogoče v urejeni instituciji, npr. v domu.

Mladostnik, ki se na osnovi svojih telesnih prednosti razume kot "macho", lahko spozna, da bo dobil večje priznanje in bo bolj sprejet, če bo uporabil svojo moč za skupinske naloge.

Pogoji doživljajske skupine (odmaknjenost, nujna po samopreskrbi in pripravljenost na vzajemno pomoč ter neznatne možnosti za umik) zvišajo kohezivnost skupine in tako dosežejo ugodne pogoje za učne procese interpersonalne narave. Skupna doživetja mladih in pedagogov pripomorejo k novim oblikam odnosa. Zahteve za pedagoga so nedvomno visoke. Sam se mora posloviti od privatnega življenja in sprejeti pripravljenost, da se kot celotna oseba, ne samo kot pedagog, skupaj z mladimi podredi življenjskim pogojem.

Tudi mladi ne doživijo samo osemurnega vsevednega poklicnega vzgojitelja, ampak človeka s slabostmi in krepostmi, kar spremeni nivo odnosa in relativira odnos do avtoritet. Tovrsten odnos, usmerjen v partnerstvo, poveča delovanje odraslega kot identifikacijske figure. Neki vzgojitelj pravi: "Doživete dejavnosti tudi nam odraslim omogočajo, da smo lažje "drugačni" (oz. pogosto nam v takih situacijah tudi ne preostane nič drugega), bližji, direktnejši, bolj dosegljivi, malo bolj "ljudje" kot sicer.

Veliko prednost pri ustvarjanju odnosov dajejo seveda pogoji doživljajsko-pedagoških procesov. V institucionalno-zavodski oskrbi je pogosto pedagog sam zaradi institucionalne prisile, kontrole in nadzora vzrok frustracij in tako tudi objekt agresije. Pri doživljajsko-pedagoških procesih pa sankcionirajo in vzgajajo v prvi vrsti sile stvari same in konkretne

življenske situacije. Tako se pri brezvetrju ne da jadrati, z mokrim lesom se ne da netiti ognja. Te prisile razbremenijo pedagoga in mladim je lažje od njega sprejemati pomoč in svetovanje. Poleg tega lahko takšne situacije pripomorejo tudi k zviševanju frustracijske tolerance pri mladostnikih.

### **3.6. Naravnost na potrebe mladih**

Med puberteto in adolescenco je mladostnik v fazi radikalnih fizičnih in psihičnih sprememb. Biološki vidik vsebuje hitre in velike telesne spremembe, ki jih povzročajo povečano izločanje hormonov. Hitra rast prinaša posebej pri mladih moških večjo potrebo po gibanju in aktivnostih. Preizkusi poguma in različna ravsanja se prirejajo za testiranje moči in spretnosti. Doživljajskopedagoško skupinsko delo daje zakonite možnosti, da se te potrebe zadovoljijo v atraktivnih področjih kot so plezanje, rafting ali kaj podobnega. Ko se približujejo svojim mejam, lahko mladi spoznajo svoje telo in se tako dokopljejo do boljšega presojanja samega sebe.

V tej življenski fazi je za mladostnika osrednjega pomena vprašanje o njegovi identiteti. Sprašuje se o svoji vrednosti, o svojih slabostih in krepostih. V tem obdobju se zgradijo in izoblikujejo lastni življenski cilji in vrednostni sistemi.

Sociološko gledano predstavlja mladostništvo prehodni čas med otroštvom in odraslostjo, ki je povezan z ekstremno negotovostjo statusa in vloge. Te negotovosti skuša mladostnik premagati s samostojnimi dosežki. Z izgradnjo lastnega oz. samokoncepta sovpada tudi odhod iz hiše staršev - če temu sploh lahko kdo reče tako. Raznovrstne aktivnosti, veselje do avantur, radovednost, eksperimenti na telesnem in socialnih področjih so nujne potrebe te življenske faze, izraz iskanja samega sebe in izraz iskanja osebne identitete. Pristop, ki je usmerjen v doživljaje in dejavnosti, zelo ustreza potrebam mladostnikov. Pregledni in strukturirani okvir nudi mnogotere možnosti za izkušnjo samega sebe in izgradnjo socialnega načina vedenja ter ureditve vrednostnega sistema. Prezem odgovornosti in nuja po samoorganizaciji in samopreskrbi pospešujeta samostojnost in olajšujeta odhod iz domače hiše.



### **3.7. Naravnost k naravi**

Marsikje je svet mladostnikov sestavljen le še iz betona in asfalta. Mnogih naravnih procesov ne doživljajo več neposredno, ampak kvečjemu prek medijev, zato se komaj še lahko izoblikuje zdrav odnos do narave. Doživljajska pedagogika se orientira na zapuščenje stanovanjskih področij in s preživljanjem v naravi posreduje izkušnjo kontrasta. "Neposredneč čutne izkušnje so omogočene s pomočjo skupine in narave."

### **3.8. Ven iz vsakdana**

Doživljajska pedagogika nudi v nasprotju z uzurpiranim vsakdanom mnogo kontrastov, ki vzpodbujajo razmišljanje in posredujejo izkušnje:

- ven iz poplave dražljajev v življenje brez medijev, prometa in vrveža;
- samopreskrba namesto preobilni oskrbi v zavodu ali družini;
- prevzemanje različnih in nevsakdanjih vlog;
- relativno preprost način življenja namesto vsakdanje tehnike v prometu, kuhinji, med prostim časom itd.;
- improvizacija in kreativnost namesto konsuma;
- narava namesto betona;
- veter in vreme namesto klimatskih naprav;
- naravni življenjski ritem namesto prilagajanja hišnemu redu, šolskega zvonca in čakanja, kdaj nastopi vzgojitelj svoj turnus...

#### **4. Razlaga pojmov doživetje in avantura**

##### ***"Doživetje"***

Izraz doživetje v pogovornih frazah "danes sem doživel nekaj norega" ali "zgodilo se mi je nekaj lepega", kaže na poseben angažma osebnosti pri situacijah ali dogodkih, povezan z intenzivnimi spomini.

Novak (Ziegenspeck, 1994) definira doživetje kot "ozaveščanje, zavedanje, zaznavo tako telesnih kot duševnih stanj. Pri tem gre za psihične procese, ki so v glavnem emocionalne ali afektivne narave, so posebno neposredni in enkratni".

Pri zaznavanju teh pogojev gre torej za intrinzično dogajanje, ki je direktno dostopna samo prizadeti osebi, medtem ko si jih neprizadeti lahko razlaga samo z opazovanjem telesnih reakcij ali z analiziranjem odgovorov.

Pri doživljanju so udeležena močna čustva, poglobljeno zavedanje in pomembne vsebine.

Pomembna komponenta za doživljajsko pedagogiko je razvidna iz Hahnove definicije "doživetja". Zanj je doživetje "neizbrisni spomin kot končni produkt pedagoškega načrta, ki služi kot vir moči za kasnejše življenje". S tem že Hahn (Fischer 1993), opozarja na metodično komponento doživetja v pedagoškem procesu.

##### ***"Avantura"***

Avantura se (znova) vrača v civilizirano družbo, čeprav so njene aplikacije vedno obstajale. Trčenje doživljajev in avantur se dogaja na mnogih področjih. S strukturo in pomenom avanture in tveganja se je izčrpno ukvarjal Scheske. Avanturistične situacije po njegovem mnenju nastajajo s hkratnim delovanjem doživljajskih značilnosti in situacijskih faktorjev:

1. mnogovrstne modifikacije novega in tujega (prav tako neznan, nevajetno, nenavadno in nedomače, izredno, čudovito in ekstravagantno, skrivnostno, nedoločeno in nedoločljivo, brezmejno);
2. različne oblike presenetljivega (prav tako naključno in nepričakovano, neverjetno, nepredvidljivo in nepredvideno);

3. določene modifikacije nevarnega (prav tako negotovo, nesigurno, strašljivo in neurejeno).

Avantura je tu definirana kot stopnjevanje "doživetja", kot doživetje, ki kaže navedene doživljajske in situacijske značilnosti v posebej izraziti obliki.

Močna prežetost z avanturami mnogih družbenih področij (šport, reklama, počitnice, prosti čas) kaže na visoko motivacijo za aktivno ali pasivno željo po doživljanju avanturistične situacije. Ankete kažejo, da imajo glede možnosti avanturističnih doživetij pri tem najvidnejše mesto naravni športi (v vodi ali zraku).

Avanturne situacije vodijo k stopnjevanju doživetih trenutkov in pripomorejo k življenjski neposrednosti, ki je sicer v vsakdanjosti ni. Pri aktivnem spopadanju z nevarnimi situacijami nastane intenzivna povezanost z realnostjo, človek se čuti izzvan v vsej svoji osebi in lastno bivanje se izkusi avtentično.

## **5. O znanstvenosti doživljajske pedagogike**

Doživljajskopedagoški pristop se še danes obravnava pretežno neznanstveno. Poleg teoretičnih deficitov obstaja še nekaj drugih razlogov za znanstveno marginalnost doživljajske pedagogike.

Doživljajska pedagogika-terapija se še od časa reformskih gibanj nahaja in živi zunaj prakse. Praktiki vodijo projekte in izvajajo vsebine, ne da bi prej z dolgoletno znanstveno akribijo detajlno razvili svoje koncepte.

Za primer si lahko spet vzamemo Kurta Hahna, ki je po desetletjih plodnega dela zapustil bogato pedagoško dediščino, vendar razen nekaj govorov in sestavkov komaj kaj teoretičnega materiala, predvsem pa nobenih empiričnih raziskav. Do konca je ostal praktik, učil se je iz lastnih izkušenj in izboljševal svoje koncepte.

Paradoksalnost iz enega zornega kota oz. škoda iz drugega je v tem, da takšni projekti, ki nastajajo iz prakse in ne po debelih znanstvenih publikacijah, otežujejo teoretično raziskovanje in povečujejo dvom o njihovi znanstvenosti.

Bauer (1998) je prišel do rezultata, da se doživeto bolj subjektivno predela in tako priredi afektivnemu področju, hkrati pa podredi znanstveni kogniciji.

Posledico teh okoliščin vidi Bauer v tem, da je doživljajska pedagogika danes preveč razumljena kot aktualni modni trend pedagoško-terapevtskega miljeja.

Vsebinska raznolikost doživljajskopedagoških procesov, že samo kar se tiče časovnega okvira projektov, udeleženih posameznikov in skupin, vrste športa ali dejavnosti, cilja in institucij, otežuje definicijo doživljajske pedagogike. Zato tudi ne zadoščajo zgolj redki pristopi in krčijo doživljajsko pedagogiko v glavnem le na področje kurzov. Splošen in zato morda tudi najbolj precizen pristop sta izoblikovala Quensel in Rieder (Hofmann, 1989), ki razumeta doživljajsko pedagogiko kot vzajemno delovanje poglobljeno sprejetih dogodkov in njihove refleksije. Dobra možnost za vsebinsko približanje doživljajski pedagogiki je gotovo v natančnejšem opazovanju njenih načel, značilnosti in ciljev.

## **6. Pedagoški cilji v socialni pedagogiki**

Kot sem že omenil, je treba pri metodičnem planiranju odgovoriti kar na nekaj vprašanj. Za uspeh projekta je tako zelo pomembno, da pobudniki pred začetkom opredelijo jasne cilje, ki tedaj postanejo sredstvo, od katerega sta odvisni vsebina in podoba.

Gre namreč za vprašanja, ali bodo bolj poudarili izobraževanje ročnih in motoričnih spretnosti in znanj, ali bodo spremljevalci dajali več nasvetov, pobud, posredovali več teorije in opredelili v učnih vsebinah in vajah večjo strukturiranost. Če so v ospredju bolj osebni in socialni cilji, bodo vodili več informativnih individualnih pogovorov in več pozornosti posvetili skupinskemu procesu in vzpostavljanju odnosov. Čeprav so lahko učni cilji doživljajske pedagogike enaki tistim, ki prihajajo iz institucij, se njen učni proces občutno razlikuje. Posredovanje znanj in sposobnosti ne poteka v verbalnem seminarskem stilu, se pravi "iz glave v roke", ampak prek dejavnega soočanja z nalogami in problemi "iz rok v glavo". To velja tako za kognitivne kot za socialne učne cilje. Katalog učnih ciljev je možno razdeliti na več področij, pri čemer je lahko seznam v nadaljevanju le eksemplaričen in nikakor popoln. Poleg tega so posamezni cilji popolnoma odvisni od aranžmaja, skupine udeležencev, trajanja, institucije itd. (Ziegenspeck, 1990, s 32)

## **6.1. Cilji na osebnem področju**

- Krepitev samozaupanja in pripravljenosti na sodelovanje s posredovanjem, doživetij uspeha;
- spodbujanje izkustva in odkritja samega sebe;
- podpiranje izgradnje identitete;
- naučenje, kako potrebe odložiti na kasnejše priložnosti;
- gradnja vzdržljivosti;
- spodbujanje kreativnosti in zmožnosti improviziranja (socialna in spretnostna fantazija)
- pridobitev sposobnosti povezovanja in zaupanja drugih oseb;
- spodbujanje komunikacijskih spretnosti (kako posredovati veselje in bojazen, izraziti potrebe, sodelovati pri skupinskih odločitvah);
- prevzemanje odgovornosti zase in za druge;
- spoznavanje in motivacija za drugačno preživljanje prostega časa;
- ponovno vzpostavljanje pozitivne naravnosti do učenja;
- spodbujanje samoiniciative (razvoj občutka za kompetentno delovanje);
- posredovanje vtisov in lepih doživetij, ki ostajajo.

## **6.2. Cilji na socialnem področju**

- razvijanje občutka za skupino in občutka pripadnosti;
- solidarnost;
- pripravljenost pomagati;
- sodelovanje;
- razvijanje pravil in njihovo upoštevanje;
- odkrivanje konfliktov in razvoj kompromisov;
- razumevanje in tolerantnost do šibkejših, drugačnih;
- sprejemanje nalog in odgovornosti za skupino;
- razvijanje senzibilnosti za občutke in probleme drugih.

### **6.3. Cilji na motoričnem oz. spretnostnem področju**

- posredovanje izkušenj znanj;
- razvijanje grobe in finomotorike z različnimi športnimi aktivnostmi in ročnimi dejavnostmi;
- učenje tehnik različnih športov (predvsem naravnih, kot so jadranje, kajakaštvo, smučanje, plezanje);
- posredovanje telesnih izkušenj;
- razvijanje sposobnosti za smiselno preživljanje prostega časa;
- motivacija za športne in ročne dejavnosti, ki naj traja tudi po končanem doživljajskopedagoškem procesu.

### **6.4. Cilji na kognitivnem področju**

Pred izpeljavo projekta ali med njenim trajanjem se vedno posredujejo tudi vsebine nekih znanj, ki nastanejo iz vprašanja ali s pomočjo situacije. Prav neposredna zveza vsebin s praktično uporabo se je izkazal kot najugodnejši učno-psihološki faktor. Navedel bom samo nekaj primerov znanj, ki jih je možno pridobiti:

- gospodinjska znanja (nakupi, računanje in priprava za oskrbovanje);
- ročna znanja in spretnosti;
- vremenoslovje;
- prometna oz. navtična znanja;
- orientiranje z zemljevidom in kompasom;
- biološke, geografske, geološke vsebine.

## **7. Problematika transfera**

Doživljajska pedagogika niti za mladostnike niti za pedagoge ne predstavlja vsakdana. Doživljajskopedagoški procesi relativno kratkoročne ponudbe, ki trajajo od enega tedna do več mesecev (pri terapevtskem jadraniu). Vsem nosilec je skupno, da skušajo ob posebnih "učnih pogojih" čim hitreje, obširneje in temeljiteje sprožiti učne procese, in da si prizadevajo za dolgoročno delovanje v smislu vsakokratne postavitve smotra.

Močni dražljaji nesporno ostanejo v nas dalj časa. Bistveno za doživljajsko pedagogiko pa je, da naučenega ne obdržimo le kot "last spomina" samo v času projekta, ampak da ga je mogoče dejavno uporabiti tudi kasneje, v vsakodnevnem življenju. Udeleženci morajo torej rezultat transfera prenesti, se ga naučiti prevesti, uporabiti pod različnimi pogoji, v drugačnih situacijah.

Do sedaj je doživljajska pedagogika več ali manj zgolj postulirala vplive, ki izgrajujejo osebnost, ni pa jih utemeljila. Izhajala je iz stališča, da imajo njihove pojavne oblike dolgotrajnejši vpliv, da je torej transfer možno zagotoviti že kar z doživljajskopedagoškim projektom.

Tako mišljenje o notranji dinamiki doživetij pedagoga sicer v veliki meri odvezuje od obsežnih predhodnih in naknadnih priprav, pogosto pa mu prinaša tudi očitek, da hoče s tem doživljajskim prostim časom zadovoljiti le svoje lastne potrebe. Prenašanje nanovo naučenih načinov vedenja in predstavljanja različnih vlog v vsakdanje življenje je potemtakem individualni problem vsakega posameznika (Neubert, 1990, Ziegenspeck, 1990, Schleske, 1993, Heckmair & Michl, 1998)?!

## **7.1. Ovire transfera pri doživljajskopedagoških procesih**

### **7.1.1. Skreganost z realnostjo**

Z občasnim izstopanjem iz vsakdana se poleg pozitivnih aspektov pojavijo tudi težave pri prenosu naučenega nazaj v situacijo "back-home". Učenje v doživljajski pedagogiki se dogaja v strukturiranem in preglednem okviru. Interakcije in povratne informacije potekajo neposredno, osebno in brez zamika. Nasprotno pa so vsakdanje situacije oblikovane veliko kompleksneje in nepregledneje, določajo jih mnogi vplivi okolja.

Obstajajo bistveno bolj anonimni, nedirektni dejavniki ustvarjanja konfliktov, na katere je mogoče takoj in osebno vplivati. Na kurzu pridobljeni ali stabilizirani prosocialni načini vedenja se lahko po vrnitvi v komolčarsko družbo, za udeležence izkažejo prej kot škodljivi.

Zdi pa se, da nove raziskave le potrjujejo izkušnjo, da prihaja v vsakoč dnevnem življenju do uporabe usmeritev in načinov vedenja, naučenih na kurzu, le tedaj, če je tudi tamkajšnja situacija podobna učni situaciji.

### **7.1.2. Pomanjkliva pooskrba (spremljanje po odpustu)**

Razpustitev skupine po tedenskem doživljajskem projektu, pomanjkljiva iniciativa ali preobremenjenost pedagogov so lahko razlogi za pomanjkljivo pomoč udeležencem, da bi nadaljevali z uvedenimi učnimi procesi.

Izkušenj in prikazanih načinov vedenja, ki so bili naučeni v doživljajskoč-pedagoškem procesu, po vrnitvi v vsakdanje življenje ni mogoče uporabiti nemodificirano. Potrebna je podpora, svetovanje in spodbujanje. Sama vednost ali predstava o načinu vedenja ne zadostujeta. Teden doživljajskega projekta lahko procese iniciira, toda za dosego gotovosti je potrebna vaja, pri kateri naj bi bil ob nastalih neuspehih in frustracijah na voljo vzgojitelj oz. pedagog.

Le majhnemu delu udeležencev uspe integrirati izkušnje v svoje življenje tako, da ne padejo v resignacijo in da pozitivne rezultate in odnose razumejo kot nepovrnjive.

### **7.1.3. Kratkotrajne ponudbe**

Kratkotrajne doživljajskopedagoške ponudbe se načrtujejo za čas od enega do dveh tednov. Pedagoško-terapevtska jadranja trajajo približno šest mesecev, obstajajo pa še seveda srednjetrajaajoči (dva-tri mesece) projekti in tudi projekti, trajajoči do enega leta.

V nasprotju s socializacijskimi instancami (šola, družina), ki v vsakoč dnevnem življenju delujejo permanentno, te kratkotrajne ponudbe ne morejo povzročiti nobenih stabilnejših sprememb. Tudi v štirinajstdnevnem doživljajskopedagoškem procesu je možno spoznati nov odnos, ne da pa se ga navaditi oz. ga vzeti za svojega. Posledica je nesigurnost in oteženo prenašanje težav.

Tudi Schunk, ki se je intenzivno ukvarjal z terapevtskim jadranjem, je mnenja, da trajanje enotedenske aktivnosti ni primerno, če hočemo ponuditi zadovoljivo možnost za socialno učenje, saj je že vsaj nekaj dni potrebnih za nastanek zaupanja, kar pa je nujno za dosego skupinskih procesov. Da se doseže dolgoročno učinkovanje, je treba na področju motivacije poskusiti integrirati prek intrinzične motivacije zaželjene odnose in načine vedenja v osebnost udeleženca. Teden ali dva vsekakor ne zadostujeta, da se vsebine predelajo čustveno in kognitivno v smislu intrinzične motivacije.



V pedagogiki kratkih šol pripisujejo težiščnim doživljajem karakter prebujanja, ki se izraža tako, da lahko en sam trenutek pripelje pri mladostniku do radikalnih sprememb. Mladostnik se po tej časovni točki pogosto razume "kot nov", "kot drug človek", čuti "neki drugačen življenjski občutek". Ta način dolgoročnega učinkovanja v nekaterih primerih gotovo ustreza, ne more pa se ga vsesplošno prenesti v doživljajskopedagoške aranžmaje.

#### **7.1.4. Razpoloženje med počitnicami in prostim časom**

Doživljajskopedagoški procesi se na podlagi izvedbe v atraktivnih naravnih okoljih z neobičajnimi mediji v udeležencevi zavesti ustalijo bolj kot področje dopusta in prostega časa. To temelji v dihotomiji dela in igre, ki se v dvojni delitvi v življenju kaže kot delo/pouk/vsakdan in prosti čas/dopust/počitnice. Udeleženci imajo ta nasprotja v veliki meri ponotranjena.

Pomanjkljive priprave na projekte privedejo pri udeležencih do napačnih predstav oz. pričakovanj. Subjektivno doživeta dopustniška situacija zmanjša pripravljenost udeležencev, da bi se ukvarjali z vsakodnevnimi problemi. Diskusije in treningi, ki se med kurzom ukvarjajo z vprašanji transfera, se zdaj vodijo manj intenzivno. Vsakodnevni problemi in njihove rešitve se prestavijo na čas po dopustu.

Naravnost na vsakdan oz. dopust pogosto vnaprej prepreči, da bi se osebno pozitivne izkušnje (izkušnje sposobnosti, skupinski občutek itd.) prenesle v vsakdan, saj "je doma čisto drugače". Predstavo časovno omejenega izstopa že od začetka ovira pripravljenost, da bi v vsakdanjem življenju navezali na te izkušnje in z njimi nadaljevali.

#### **7.1.5. Enostranski učni procesi in pomanjkljiva refleksija**

Doživljajskopedagoško učenje, denimo na neki kratki šoli, se pojmuje kot proces kondicioniranja, ki stremi k treniranju vedenja, ki je situacijsko specifično. Posredovanje znanj in razumevanje povezanosti imajo pri tem podrejeno vlogo.

Tako se glasi še danes veljavno sklepanje iz prejšnjih doživljajskih pristopov Kurta Hahna, ki so ga nekateri nosilci prevzeli skoraj v nedotaknjeni obliki. Na mesto proste moralne odločitve je Hahn sprva postavil neprestano vajo, da bi tako kreposti polagoma prešle v

navado. Učnoteoretično gledano opozarja to na proces kondicioniranja, ki razume vedenje kot reakcijo na povzročeni dražljaj.

Med kurzom se vedno znova pojavljajo določeni ključni dražljaji, ki sprožajo oz. omogočajo ustrezne navade. Po vrnitvi v vsakdanje življenje z manj arhaičnimi, toda bolj zapletenimi strukturami, ti ključni dražljaji umanjajo. Nujno si je pridobiti sposobnosti, ki omogočajo spoznavo uporabne situacije za že vtisnjene navade.

Ta sposobnost duševnega strukturiranja uporabnih situacij pa se pri doživljajskopedagoškem vedenjskem treningu ne posreduje. Da bi lahko individualno narejene izkušnje med projektom prenesli v vsakdanje življenje, mora priti do refleksije o razlikah med običajnimi vsakdanjimi in doživljajskopedagoškimi situacijami.

Ob večernem posedanju okrog tabornega ognja se lahko razvijejo učinkovite in sproščene oblike soodločanja in sooblikovanja, pri kateri pride do besede vsak udeleženec, kjer lahko vsakdo osebno izrazi svoje predloge ali kritike in jih tudi neposredno prediskutira. Po vrnitvi v vsakodnevne situacije ne bo našel udeleženec tovrstnega foruma niti v šoli niti v službi. Soodločanje in sooblikovanje postaneta anonimnejša (glasovnica), težja (pisno, hierarhično, po uradni poti) in manj neposredna (povratne informacije trajajo ponavadi zelo dolgo). Ustrezna refleksija in/ali pooskrba je potrebna zato, da lahko udeleženec svoje izkušnje uporabi tudi v vsakodnevni praksi. Sicer pa je njegov rezultat transfera v tem, da so izkušnje ponovljive samo v kratkotrajnih pedagoških skupinah z podobnimi pogoji in programi.

Kratke šole so spoznale problem transfera, kljub temu pa to tematiko v celotni praksi še vedno obravnavajo mačehovsko. Konceptcija kurzov se sicer razširja za obseg skupinskih treningov, kar pa se dostikrat v samo enem tednu komaj začne, po odpustitvi pa se jih ne spremlja več.

#### **7.1.6. Neadekvatni mediji**

Ovira transfera na spretnostnem oz. telesnem področju je lahko tudi nerodna izbira medijev. Naravnih športov, kot so plezanje, jadranje in vožnja s kanuji, se zaradi regionalnih okoliščin in pomanjkljivih ponudb športnih društev ne da prakticirati kjerkoli. Spretnostnih znanj, ki so bila pridobljena pri projektu, se zaradi pomanjkljivih možnosti doma prav tako ne da ohraniti ali celo dograjevati.

Tudi tu je problem, kako naj udeleženec s svojimi telesnimi izkušnjami, ki si jih je pridobil z določenimi mediji, ravna v prihodnje. Ali se mu bo uspelo kasneje, po projektu, angažirati v kakšnem manj spektakularnem športu? Tukaj se postavlja kar nekaj vprašanj:

- Ali je samozavest udeleženca res tako močna, da se bo lahko doma vključil v njemu neznana društva ali skupine (strahovi, plašnost pri navezovanju stikov)?
- Ali so so določene ponudbe za udeleženca tako zelo atraktivne, da za "normalne" ponudbe v njegovi domači sredini preprosto ne bo večmotiviran?
- Ali so bile v aranžmaju in medijih doživljajskopedagoškega procesa pridobljene izkušnje bolj ali manj prisiljene, tako da se pri udeležencu nista mogli izoblikovati nikakršna identifikacija ali intrinzična motivacija?

Kot kažejo navedene transferne ovire, tudi doživljajska pedagogika ni brezmadežna metoda, pri kateri bi lahko stoddotno uresničili učne cilje na pedagoško-terapevtskem področju. Kot tudi pri drugih metodah se tudi tu kažejo pomanjkljivosti, težave, protislovja; doživljajska pedagogika ni "zdravilo" prav za vsakogar.

Vloga transfera in transfernih ovir je odvisna seveda tudi od tega, kaj se pričakuje od te metode. Doživljajska pedagogika je, kot pač tudi druge oblike, podlegla neki začetni evforiji. Z nenavadnimi sredstvi se pravzaprav skuša doseči nenavadne uspehe. In dejansko se uspeh pojavi - čeprav le začasen in prehodni. Mladostniki so bili kot prerajeni. Med vožnjo s kanuji ali jadnico so naenkrat povsem prostovoljno pokazali vse tiste načine vedenja, do katerih se prej z dolgotrajnim delom nikakor ni dalo dokopati.

Kasneje, v "back-home"situaciji, se to pregrne s plaščem molka; realiteta jih je spet ujela: tako pedagoge kot mladostnike. Kar se tiče pričakovanj, se je do zdaj že začela razvijati bolj realistična podoba doživljajske pedagogike. Zakaj bi morala navsezadnje prav ta relativno mlada oblika, komaj znanstveno utemeljena in empirično le fragmentarno raziskana, doprinese večje uspehe kot starejše metode, katerih knjige polnijo knjižne police in s katerimi je bilo storjeno že veliko izkušenj?

Ko Hergen Albrecht, praktik doživljajske pedagogike, ki je z mladostniki večkrat prečesal skandinavske gozdove in morja, razmišlja o preteklosti svoje stroke, pravi: "Trije doživljajski tedni zelo zblížajo mladostnike in odrasle. Ne samo, da vzgojitelji bolje spoznajo mladostnike, ampak raste tudi razumevanje za "starejšo generacijo"."

V kolikšni meri se učni uspehi mladostnikov lahko transferirajo v vsakdanje življenje, ni odvisno samo od občutka in spretnosti vzgojiteljev. A tudi če učni cilji niso postavljeni tako visoko ali če sploh ostajajo nedoseženi - otrokom, katerim so v preteklosti vse prepogoste disharmonije ali skrhani odnosi napravile veliko škodo, ostane trajen spomin na nepozabno lepo preživet čas.

## **7.2. Pogoji, ki omogočajo transfer**

### **7.2.1. Jasni cilji in pričakovanja**

Da udeleženci pedagoškega dela projekta ne bi čutili, da je ta konstruiran, se je pred tem o ciljih in pričakovanjih nujno potrebno pogovoriti. Mladostniki so lahko vključeni pri razjasnjevanju ciljev in pričakovanj, tako da se res lahko doseže skupna formulacija cilja.

Pravočasni razgovori naj preprečijo oblikovanje dopustniškega razpoloženja. Tudi z učnopsihološkega vidika se nujno izkaže, da je treba ciljne predstave ozavestiti.

### **7.2.2. Trajanje doživljajskopedagoškega procesa**

Kot sem že omenil, je teden dni doživljajskopedagoškega procesa prekratek, da bi omogočil zadostno število učnih priložnosti. Po eni strani je vsaj nekaj dni potrebnih, da se skupina v novi situaciji lahko privadi in da se sploh požene motor intenzivnih skupinskih procesov. Po drugi strani pa je prav tako potreben daljši čas, da se novi odnosi večkrat preizkusijo v različnih situacijah in da se lahko vzpostavi neka stopnja varnosti ter omogočijo vaje.

Nadaljnji razlog za dolgotrajneje zasnovani proces so motivacijski vidiki. Da bi integrirali nove načine odnosov in naravnost v osebnosti udeležencev, da bi jih intrinzično motivirali (torej pokazali, da gre za vedenje zaradi samega vedenja), so potrebna daljša časovna obdobja kot le teden ali dva. Seveda so tako na strani nosilcev kot na strani udeležencev projektu postavljene organizacijske in finančne meje, kar marsikdaj ne dopušča optimalnih aranžmajev. Vendarle pa si je treba prizadevati za to, da se za doživljajskopedagoške procese rezervira čas vsaj dveh tednov.

### **7.2.3. Dolgoročnost in homogena skupinska struktura**

Zaradi pomanjkljivosti pooskrbe se je izkazalo kot neugodno, če se skupine po projektu razpustijo. Več dejavnikov govori v prid prizadevanjem, da se doživljajskopedagoški procesi organizirajo s skupinami in pedagogi, ki se že poznajo in bodo tudi v prihodnje živeli ali delali skupaj. Dolgoročne skupine se izkažejo kot dobre, ker:

- nanovo nastali odnos med mladostniki in odraslimi, medsebojno razumevanje in zaupanje, lahko v nadaljnjem skupnem delu obrodi pozitivne sadove;
- je zaželeno, da se novi načini vedenja, izmenjava vlog in fleksibilnost v tej skupini tudi še kasneje identificirajo, učijo in utrjujejo;
- med samim trajanjem projekta udeleženci medsebojno izmenjujejo nove izkušnje in vzpostavljajo nove zveze;
- skupina z enakim ozadjem izkušenj gradi oporo za tiste, ki doživljajo pri apliciranju naučenega v svoje osebno vsakodnevno življenje neuspehe;
- pedagog, ki se je udeležil kurza, lahko v situaciji "back-home" pomaga vsem udeležencem pri prenašanju pridobljenih izkušenj v vsakdanje življenje.

Doživljajska pedagogika naj ne bo razumljena kot nekakšna "posebna", "alternativna izkušnja", ali celo kot nagrada nekaterim, ki so si jo zaslužili ali so je sploh krvavo potrebni, ampak naj bo vraščena v pedagoški vsakdanji pristop. Doživljajskopedagoški projekt naj torej predstavlja intenzivno fazo nekega dolgoročnejšega, permanentnega učnega procesa, ki naj vsebuje elemente priprave, izpeljave in ponavljanja.

### **7.2.4. Ustrezni mediji**

Zaradi predhodnih izkušenj mladostnikov je treba preiskusiti, kateri mediji se zdijo smiselni. Medtem ko nekaterim niti vožnja s kajaki ne predstavlja takega posebnega doživetja, lahko drugim pomeni vrhunec že šotorjenje ali kolesarjenje v bližnjo okolico mesta njihovega stanovanja.

Če določene ciljne postavke ne terjajo ekskluzivnih športnih zvrsti, kot npr. jadranje, velja premisliti, ali naj se ne izbira takšnih športov ali spretnostnih dejavnosti, s katerimi bodo lahko mladostniki po kurzu nadaljevali v domačem okolju.

### **7.2.5. Refleksivna dodelava**

Da bi doživetja in izkušnje delovali dalj časa, jih je nujno ta med projektom in po njem refleksivno obdelati.

Ne obstaja namreč izkušnja, če se njen pomen miselno ne predela. Doživljajskopedagoški procesi temeljijo na učenju iz izkušenj.

Za razvoj osebnosti vsakega udeleženca je nujno njegove občutke (ponos, strah, euforia, frustracija) refleksivno obdelati in tako doseči večje samopoznavanje.

Skupinska refleksija z doživetimi izkušnjami povezuje svoje pripadnike. Vsekakor je obdelava izkušenj in spoznanj med projektom tudi nujna, če jih hočemo prenesti na različna družbena polja vlog. O vrsti in načinu refleksije obstajajo v strokovni literaturi nesoglasja, kolikor se o tem pobliže sploh razpravlja. Metode, ki se prakticirajo v kratkih šolah, npr. igre vlog, igre načrtov in igre odločitev, so le pogojno ustrezne, ker po drugi strani spet ustvarjajo umetne in tuje situacije.

Nudenje karseda optimalnega transfera je vsekakor možno le v redkih primerih. Mnogo nosilcev in institucij morajo sklepati finančne in organizacijske kompromise, tako da skorajda ni mogoče doseči optimalnih učnih oz. vzgojnih pogojev, če ti sploh obstajajo.

Poleg zunanjih pogojev (trajanje in mediji) igra odločilno vlogo pri uresničevanju ciljev tudi spremljajoči pedagog. Imeti mora številne sposobnosti in kvalifikacije. Poleg povsem športnih in tehničnih znanj mora biti tudi pripravljen, da se brez kakršnihkoli privilegijev in enakopravno vključi v skupino mladostnikov. Znanje in izkušnje v življenju s skupino so nujne, da se skupina obdrži in da se vanjo uvedejo učni procesi ter refleksija. Ob tem pa spremljajoči pedagog svoje vloge kot lika ne sme podcenjevati.

Za prihodnost ostajata želja in upanje, da se bodo doživljajskopedagoški procesi bolj empirično raziskovali, predvsem glede njihovega dolgoročnega delovanja.

## **8. Meje in nevarnosti**

Dejstva, da je prav pri mladih prisotna močna potreba po avanturah, ni treba več posebej raziskovati. Delikventne aktivnosti mladih iz dolgočasja ali iskanja dražljajev in živčnih napetosti kažejo, da življenski svet mladih komajda omogoča legalno osvoboditev teh početij. Obstaja torej potreba po kanaliziranju tega veselja po avanturah, da bi tovrsten motivacijski rezervoar tudi pedagoško plodno izkoristili. Vendar tudi v tem kanaliziranju obstajajo nevarnosti, ki jih je treba upoštevati, če se hočemo izogniti telesni ali duševni škodi. Zato bom na kratko opisal naslednja področja.

### **8.1. Fizično področje nevarnosti**

1982: Snežni plaz pokoplje skupino turnih smučarjev iz kratke šole Berchtesgaden. Iz skupine so bili štirje člani rešeni, 13 jih je umrlo.

1983: Jadrnica "Stern von Rio" se potopi v neurju v Sredozemskem morju. En mladostnik se utopi.

1985: Jadrnica "El Pirata" se potopi v neurju v Biskajskem zalivu. Devet mrtvih in trije preživeli.

Ti primeri kaj jasno kažejo, da nevarnosti v doživljajski pedagogiki zares obstajajo. Projekti morajo biti zato posebej natančno planirani, varnostne ukrepe pa bi bilo tudi vsekakor nujno upoštevati. Brezhibna oprema, natančno poznavanje kraja in strokovna kompetentnost vodij so neobhodne zahteve. Fizičnih zmogljivosti udeleženih mladostnikov se ne sme precenjevati. Doživljajskopedagoški projekti se morajo orientirati po naslednjem sporočilu:

Uči se svojih sposobnosti vse do njihovih meja; sporočilo se ne glasi: prekorači meje in se podaj v nevarnost.

Poleg strašljivih posledic, da namreč lahko mladostniki in pedagogi pri svojih aktivnostih izgubijo življenje, so tovrstne spektakularne nesreče seveda olje na ogenj kritikov.

## **8.2. Čustveno področje nevarnosti**

Pedagog potrebuje pri doživljajskopedagoških projektih veliko senzibilnosti do udeležencev. Če preceni fizične in psihične moči udeleženih mladostnikov, ima to lahko za posledico huda doživetja strahu.

Pedagog, ki iz kakršnihkoli vzrokov plaši udeležence ali ki ne more sprejeti občutkov strahu, te občutke razvrednoti ali ignorira, nikakor ni primeren za izvajanje doživljajskopedagoških aktivnosti. Zato se je nujno sprva le polagoma približevati mejam vzdržljivosti posameznika in skupine, torej sprva raje zahtevati malo manj kot pa preveč. Udeležba pri doživljajsko - pedagoških aktivnostih predpostavlja tudi določeno stopnjo svobode do strahu. Ker se morajo otroci približno do desetega leta starosti potegovati najprej za neko bazično varnost, udeležba zanje ne pride v poštev.

## **8.3. Nevarne identifikacije**

Doživljajska pedagogika nikakor ne služi razvoju "rambo"-mentalitete. Pri svojem iskanju identitete mladostniki hitreje podležejo nevarnostim identifikacije z svojimi vzorniki. Naravnošportne aktivnosti ne služijo realističnemu nadaljevanju vojnih in akcijskih filmov, v katerih igrajo glavno vlogo nasilje, grobost in nastopaštvo.

## **8.4. Nevarnost storilnostne orientacije**

Naravni športi so mediji z zelo visokim izzivalnim karakterjem, poleg tega pa nudijo pri visokih dosežkih statusni prestiž.

Pedagog mora paziti, da ne pride do tekmovalnih situacij ali da se mladi zadovoljijo samo z boljšimi dosežki. Nasproti cilju doživljajske pedagogike po odkrivanju samega sebe stoji zahteva po stalnem stremljenju k višjim dosežkom - posledica tega bi bilo nereflektirano organizatorstvo. Bistvenega pomena je rast ob uspehu in tudi ob porazu. Tu je potreben nekolišen manevrski prostor, da mladostnik lahko občuti veselje ob uspehu, napor ali neuspeh in te občutke ustrezno predela. Že Hahn je navedel, da ima vzgoja tudi to nalogo, da omogoča spoznavo tako zmage kot poraza, da bi iz teh spoznanj lahko zrasla nova moč. To pomeni, da mladim ne smemo nuditi izključno "varnih" področij, da torej vnaprej



programiramo stopnjevanje zahtevnosti in uspeh, ampak moramo spodbujati tudi tiste dejavnosti, ki so zasedene s slabostmi.

"Neuspeh zaradi svojih slabosti, po tem ko smo že spoznali lastne moči, tako postane legitimno in nujno sredstvo vzgoje, če smo s tem spodbudili samopremagovanje slabosti in porazov in če prenatrjena popustljivost ne razvrednoti pomena poraza."

Skupinski vplivi lahko izzovejo povišano pripravljenost na tveganje, kar pa pri določenih aktivnostih ni brez nevarnosti (veslanje v naraslih vodah, neupoštevanje vremenske napovedi...). Pedagog mora biti pripravljen na to, da objestno skupino še pravočasno opozori.

### **8.5. Meje vplivanja**

Doživljaj in avantura predstavljata v pedagogiki indirektni vzgojni sredstvi, ker pedgogi ne vplivajo na mladostnike sami, ampak prek pedagoškega aranžmaja.

To ima po eni strani prednost, da je pedagog razbremenjen sankcioniranja konkretne situacije, po drugi strani pa tudi pomanjkljivost, da namreč vplivov ni mogoče oceniti tako natančno kot pri vedenjski modifikaciji (čeprav tukaj spet nujno pride do improvizacije). Vplivi so spet odvisni od predhodnih izkušenj udeležencev, usmerjanje doživetij pa je zato je težko izvedljivo.

### **8.6. Omejenost narave**

Ker človek naravo neprestano urbanizira in ureja naravne parke, se možnost izvajanja aktivnosti v neokrnjeni naravi stalno zmanjšuje. Za doživljajskopedagoške aranžmaje z določenimi skupinami in cilji pa niso najbolj primerni taki naravni prostori, ki omogočajo povezavo z bližnjimi naselji.

Za doživljajske skupine je zato vedno težje najti takšna področja, to pa pomeni tudi časovno in denarno vedno večjo zahtevnost.

## 9. Nekatera delovna polja

Novejša doživljajska pedagogika si je prek različnih ustanov, neodvisnih nosilcev in društev pridobila pristop k pedagoškemu delu različnih delovnih polj. Če ne upoštevamo nekaterih specifičnih terapevtskih oblik ki uporabljajo avanture in mejna doživetja, potem je poglobljena ciljna skupina doživljajske pedagogike sestavljena iz mladostnikov in mlajših odrasli, pri čemer je doživljajsko-pedagoški pristop posebej primeren za "otroke in mladostnike, ki so težavni, moteni v vedenju in zaostali v razvoju.

Doživljajskopedagoške aranžmaje in cilje je mogoče predpisati za različne ustanove in za različne skupine. V poštev prihajajo stacionarne oblike kot vzgojni zavodi, kazenske ustanove, stanovanjske skupine ali ambulantno delujoči nosilci, ki poleg individualnega svetovanja in terenskega dela svoje delo s skupinami mladostnikov izvajajo tudi dolgoročneje. Pri vsebinah v pomoči mladim nikakor ni misliti samo na klasično zavodsko vzgojo, ampak tudi na skupine brezposelnih in zasvojenih mladostnikov (v Kölnu tako že izvajajo trimesečna jadriranja z alkoholiki). Tudi s temi skupinami se je dalo v nekaterih projektih nabrati pozitivne izkušnje.

Na področju dela s prizadetimi so zbrane že mnoge ugodne izkušnje, npr. redukcija strahu, posredovanje doživetij uspeha in redukcija negotovosti. Poleg tega se opušča izolacija v ustanovi, v normalnem, meščanskem polju prostega časa pa se vzpostavijo mnogi novi kontakti.

Tudi v družinski pomoči so že bili narejeni projekti ("vsi sedimo v enem čolnu"). Nastajajo neprisiljeni kontakti, nastane izmenjava in skupni problemi se lahko razbremenjujoče prediskutirajo, kar pri nekaterih pripelje do spoznanja, da s takimi problemi niso sami in tako se vzpostavi razbremenitvena funkcija. Vsekakor pa morajo biti aranžmaji temeljito planirani. Na tem področju se ponujajo potovanja, kolesarjenja, jadriranja, statično bivanje nekje daleč.

## 10. Izbira pravšnjih okolij

**Doživljajskopedagoška okolja delimo na (Krajncan, 1999):**

- področja v neokrnjeni naravi oziroma na področja, oddaljena od urbanih središč
- kraje, kjer so omogočene različne naravno-športne dejavnosti

- projekte v mestih (velemestih s specifičnim socialnim aranžmajem)
- projekte v zraku
- projekte v vodi
- projekte za prvim vogalom oziroma na
- potovalne in statične projekte

Ta doživljajska polja so navzoča v vsakem procesu, kjer:

- so ogroženosti majhne
- ne ve eden vsega in drugi ničesar
- učenje poteka prek lastnega delovanja
- je učni proces odgovoren s soodločanjem
- je vključena cela oseba kot učljiva
- ima tuje vrednotenje drugorazredni značaj

Ta doživljajska polja so v normalnem vsakdanu zavodske skupine prav tako navzoča kot v navidez eksotičnih doživljajskopedagoških projektih v tujini. Za nekoga je dogodivščina za vogalom, drugi ima za tem vogalom kup negativnih izkušenj, da si mora tako poiskati začasno tuja doživljajska polja.

Doživljajska polja niso pomembna samo za razvoj otrok in mladih, ki svoje strahove in agresijo pokažejo, ampak tudi za tiste, ki so v običajno zavodsko vzgojo dobro integrirani, saj so se socialno primerne vedenjske strategije tako razvile, da svoje strahove potlačijo; gre za mladostnike, ki so v skupni govorni uporabi označeni kot »lahki za vzdrževanje«.

Večina vzgojiteljev tudi po zelo dobro potekajočih potovanjih nima želje, da bi ga še ponovili. Naše izkušnje gredo v to smer, da doživljajskopedagoške vsebine izgubijo svoj pedagoški namen, če so vzgojitelji preveč dobro pripravljeni vodniki. Zato je treba vsak projekt vedno znova dobro zasnovati in premisliti.

V neznanem področju si pridobimo izkušnje, ki so podlaga za odnosne spremembe. Dajejo možnost razvoja lastne identitete in krepijo samozaupanje. Spoznanje svojih meja podaja verjetnost, da bodo enkrat prestopili lastno senco. Biti skupaj pomeni sprejeti odgovornost in zaupanje v ravnanje partnerjev, članov skupine. Akcije uspejo le, če uspejo usklajevanja, če se med seboj poslušajo in sodelujejo. Komunikacija in kooperacija sta za uspešno teamsko delo ključni. Intenzivno skupinsko življenje na ozkem prostoru terja obilo strpnosti in pripravljenosti, tako da pozabimo na lastne potrebe. Telesni napor niso občuteni le kot obremenitve, ampak tudi kot priložnost za zavestno telesno izkušnjo in zvišano pripravljenost do dosežka.

*Nazaj k izvoru* je moto doživljajske pedagogike; nazaj k enostavnim, preglednim ter obvladujočim okoliščinam, v katerih mladi razpoznajo neposredni smisel. Doživljajskopedagoško plodno okolje je osrednji medij za intenzivne izkušnje z samim seboj in drugimi.

Dosežek ima na pedagoškem področju naslednje dejavnike: motivacijo, usposabljanje, osebne zmožnosti, nivo aspiracije, energijo, vztrajnost do uspešnega zaključka.

## **11. Metodično zaporedje (priprava, izpeljava, evalvacija)**

Ustvarjena bližina je pogojena z metodičnim ciklom, ki je vsaki skupini lasten in se začne ustvarjati že v pripravah. V vseh fazah je kolikor je le mogoče zahtevana udeležba vseh udeležencev - torej spremljevalcev in mladih, ki se tabora udeležujejo. Vsekakor je jasno, da gre predvsem za posredovanje občutka, da gre za skupno stvar in da je treba na sugestivni in kolikor je mogoče tenkočuten način spodbuditi mlade, da soustvarjajo načrt poti, da načrtujejo poteke dnevov, dejavnosti itd. ter da dobijo predstavo in občutek o finančnem ozadju, vsej potrebni infrastrukturi, vsem dogovarjanju, z eno besedo, da dobijo vpogled v management projekta. Projekt je zelo odvisen od tega, koliko se bo delalo na skupini in kako se bo projekt pripravil (Ziegenspeck, 1992, Krajncan 1997/2).

Med izpeljavo projekta imajo udeleženci vpogled v to, koliko denarja je na voljo, imajo možnost vplivati na spremembo programa in na tak način skozi celoten projekt sodelovati v odločanju, soodločanju, v skrbi za izpeljavo, infrastrukturo, denar, skupino, soudeležence, sebe. Presenečeno, toda odgovorno sprejemajo svojo novo vlogo, pooblastila in brez večjih

muk postajajo spontano odgovorni. S sprotnim reflektiranjem jim omogočamo, da pridejo do tega spoznanja. V konkretnih situacijah to pomeni, da vsak dan nekdo iz skupine skrbi zanjo. To pomeni, da skrbi za denar, za aktivnosti, za potek in delovanje skupine in posameznikov v tistem dnevu. Prav tako to pomeni, da je treba iz trgovine prinesiti hrano, jo pripraviti, skuhati, odmeriti količino, izdvojiti zanjo od razpoložljive (ponavadi omejene) vsote denarja, skuhati, pospraviti itd. Skozi izkušnjo na lastni koži spoznajo, da hrana na krožniku ni samo po sebi umevna. V primeru, da hrane ni, da se nakupujejo druge stvari in podobno, je naloga vodje, da pripravi skupino, da pritisne na posameznika in da tudi skupina določi posledice.

Izvedba mora biti pedagoško preračuna in predvidena ter mora zagotoviti kar najbolj varen okvir - tako posamezniku, skupini in celotni izpeljavi projekta. Sama izpeljava zahteva skrbno načrtovano zasnovo, ki posamezniku in skupini nudi sprotno stimulacijo in interes kakor tudi njeno intenziteto skozi sobivanje. Tako se naravnošportne dejavnosti vključene na začetku (kajak, kanu, plezanje, splavarjenje...), konec je več kot potrebno prirediti stimulatивно, kar pa ponavadi vključuje "adrenalinsko injekcijo" (hydrospeed, paraglaiding, rafting, baloni, zmaji). V vmesna področja sta vključeni dve ekspediciji, socialno interaktivne dejavnosti, delavnice, izrazne, sproščujoče delavnice in spoznavno - izkustvene dejavnosti. Vsekakor so vsebine dejavnosti in njihova intenziteta odločujoče odvisne udeležencev.

Evalvacija kot zaključek je prav tako pomembna kot prva dela, kljub temu, da se zdi, da je projekt fizično že izpeljan in je zaradi tega to popolnoma odveč. Tako je zelo pomembno, da se v zadnjem večeru izmenjajo mnenja. Najspretnější spremljevalec se prvi izpostavi in poda videnje vsakega udeleženca in spremljevalcev, kakor tudi svoje. Gre za zelo pomembno in tudi pedagoško zahtevno dejavnost, saj se mora izpostaviti res vsebine, ki dvigujejo samopodobo, dvigujejo občutek lastne vrednosti in višajo samopercepcijo ter ne letijo na osebnost posameznika, ampak so kontrolirano vezane na vedenje posameznika. Povedane kakovosti se v intenzivni skupini doživljajo posebej pomembno in tako doprinašajo k potrditvi sprotnih refleksij in vzpodbude posameznika, da je potrebno imeti interes, vendar veliko energije, da se bo tudi v običajnem okolju dokazal s svojimi krepostmi. Sledita evalvaciji v »back home« okolju, kjer se v obstoječi resničnosti po nekem času skupina ozre nazaj in pogleda, kaj je pravzaprav resnično pridobila. Spremljevalci imajo teden dni kasneje evalvacijo sami in sicer po metodologiji evalvacijske pole Lüneburškega instituta za doživljajsko pedagogiko, avtorja Zigenstecka (1992).

## 12. Sklepne misli

Kljub vsemu trudu in prizadevanjem v nivelirani družbi se ne posreči, da bi mladim potlačili želje po doživetju. Negativne posledice se kažejo v povečanem delikventnem vedenju najstnikov, ki v betoniranih in dolgočasnih okoljih zelo težko najdejo možnost za zadovoljitev svojega veselja do avantur na sprejemljiv način, po drugi strani pa je ta zadovoljitev možna tudi v ravnodušnosti, apatičnosti in pojačanem seganju po drogah. Tem doživljajskim željam se pridružujejo tudi pomembne funkcije, ki oblikujejo osebnost. Doživljajska pedagogika ponuja pristop, ki se orientira po potrebah mladih in poleg tega daje smiselna in nujna dopolnila enosmerni, na kognicijo usmerjeni šoli. Doživljajskopedagoški procesi postavljajo celostne zahteve in reagirajo na socialne ali emocionalne deficite. Izkušnje iz različnih doživljajsko-pedagoških dejavnosti so pokazale, da so pedagoški smotri v tem delu učinkoviti. Projekti povzročajo spremembe vedenja, fleksibilnost vlog, razvoj samoiniciative in skupinskega občutka. Dolgoročni učinek je sestavljen v transformaciji pridobljenih vedenjskih znanj in naravnosti v situacijo "back-home". V okvirni organizaciji projekta je za njegovo uspešno izpeljavo potrebno upoštevati naslednje točke:

1. metodično načrtovanje;
2. jasna pričakovanja in formulacija cilja;
3. postavitev ustreznega trajanja projekta;
4. dolgoročna skupinska pripadnost;
5. supervizija, oskrba, posvetovanje z mladostniki in pedagoškim osebjem po projektu - reflektivno predelovanje;
6. razvoj v smeri, da so pedagoško osebje in mladi skupaj udeleženi v dejavnosti in da mladi pri projektu niso odrinjeni;
7. primeren doživljajskopedagoški medij - njegova uravnianost, se pravi ne prevelika ali premajhna obremenjenost;
8. strokovna in osebna kvalifikacija institucije oz. njenih strokovnih moči pri izvajanju projekta.

Našteti točkovni katalog je vsekakor razširljiv in ga je treba v posamičnem primeru preveriti.

V prihodnosti bo pomembno doživljajskopedagoške vsebine teoretično in konceptualno razvijati, da bi s tem pokazali, da ne gre za moderen trend trenutne narave, ampak za raznovrstno uporabno pedagoško možnost.

## LITERATURA:

- Adam, E. (1989). *August Aichhorn – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer.
- AFET (1992). *Erlebnispädagogik – Eine Standortbestimmung*. Sonderausgabe.
- Andorff, J. (1988). *Segelschoner "Jachara"*. Verlag K. Neubauer, Lüneburg, 14-18, 30-44.
- Balz, E. (1993). *Erlebnispädagogik in der Schule, Schulleben, Schulsport, Schullandheim*. Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer.
- Bauer, G. H. (1985). *Erlebnis- und Abenteuerpädagogik*. Reiner Hampp Verlag.
- Bauer, G. H. (1993). *Erlebnispädagogik in der beruflichen Bildung*. V Abenteuer – Ein Weg zur Jugend. Marburg: AFRA Verlag, s. 165-170.
- Bauer, H.G. (1998). *"Zwischen Alltag und Alaska - Erlebnispädagogik in der öffentlichen Diskussion"*. V Paffrath, F. Hartmut (Ur.): "Zu neuen Ufern - Dokumentation des internationalen Kongresses erleben und lernen". Alling.
- Bohry J. (1993). *Erlebnispädagogik im Heim*. V Abenteuer – Ein Weg zur Jugend. Marburg: AFRA Verlag s. 54-64.
- Bress, H. (1985). *Outward Bound - Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik*. Deutsche Jugend 5, 222-226.
- Brünger, M. (1993). *Dissoziale Jugendliche nach Sozialtherapeutischer Intervention*. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
- Bullens, H. (1991). *Erlebnispädagogik aus tätigkeits- und motivationspsychologischer Sicht*. Zeitschrift für Erlebnispädagogik 5(6) .
- Carlgren, F. (1993). *Vzgoja za svobodo*. Ljubljana: EPTA.
- Fischer, T. (1993). *Theoretische und praktische Überlegungen zu Methoden und Instrumenten empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik*. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.



- Fischer, T. (1995). *Erlebnispädagogik. Erlebnis in der Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Fischer, T. i Ziegenspeck, J. (2000). *Handbuch Erlebnispädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fürst (1992) \*\*\*
- Heckmair, B. i Michl, W. i Walser, F. (Ur) (1995). *"Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit - Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis"*, zweite Auflage. Alling.
- Heckmair, B. i Michl, W. (1998). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Hofmann, M. (1989). *Erlebnispädagogik als methodischer Ansatz in der Sozialpädagogik*. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 1/.\*\*\*
- Krajncan, M. (1994/1). *Osnutek Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije*. Bilten Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije, 1 (1), 4 – 11.
- Krajncan, M. (1994/2). *Doživljajska pedagogika, metoda praktične uspešnosti in teoretične praznine*. Bilten Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije, 1 (1), 12 – 43.
- Krajncan, M. (1995). *Metoda doživljajske pedagogike, Vzgoja in izobraževanje*, 26 (4), 27 – 33.
- Krajncan, M. (1996). *Doživljajska pedagogike - uvajanje v teorijo in prakso*. Bilten Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije, 2 (2-3), 4 – 7.
- Krajncan, M. (1997/1). *Metoda doživljajske pedagogike. Uporabnost v vzgojnih zavodih*. Bilten Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije, 3 (4), 3 - 8.
- Krajncan, Mitja (1997/2). *Doživljajska pedagogika - standardi za doseganje kakovosti*. Bilten Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije, 4 (5-6), 5-20.
- Krajncan, M. (1999). *Analiza doživljajskopedagoških projektov 92-98*. Bilten Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije, 5 (7-8), 3-7.

- Krajnčan, M. JAROCHOWSKI-LESCH, Gabriele (ur). *Die Einführung der Erlebnispädagogik in Slowenien = Uveljavitev doživljajske pedagogike v Sloveniji*. Zeitschrift für Erlebnispädagogik. 20 (6/7).
- Krajnčan, M. (2002). *Osvetlitev pomembnih pojmov doživljajske pedagogike*. Bilten Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije 8 (11), 7 - 13.
- Kroflič, R. (1999). *Eros in vzgoja*. Sodobna pedagogika 50 (2), 224-236.
- Kroflič, R. (2000). *Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije*. Sodobna pedagogika 51 (5), 56-83.
- Michl, W. (1995). *"Die Wiederentdeckung der Erziehung - Anstiftung zum pädagogischen Paradigmenwechsel"*. V Kölsch, Hubert (Ur.): "Wege moderner Erlebnispädagogik". München.
- Neubert, W. (1990). *Das Erlebnis in der Pädagogik*. Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer.
- *Outward bound* (1988). *Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik*. Berichte und Materialien, 5.
- Schleske, W.(1993) *Der Erlebnissport im CJD*. Stuttgart: Burg Verlag.
- Ziegenspeck, J. (1986). *Outward Bound*. Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer.
- Ziegenspeck, J. (1987). *Kurt Hahn. Erinnerungen – Gedanken – Aufforderungen*. Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer.
- Ziegenspeck, J. (1990). *Projekte im Evangelischen Jugenddorf Rendsburg. Rückblick Gedanken Perspektiven Kritik*. Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer.
- Ziegenspeck, J. (1991). *Segelschiff "thor Heyerdahl" eine schwimmende Jugendbildungsstätte, Konzept - Programm – Erfahrungen*. Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer.

- Ziegenspeck, J. (1992). *Erlebnispädagogik (Rückblick–Bestandsaufnahme–Ausblick)*. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
- Ziegenspeck, J. (1994) Predavanja na posvetu *Doživetje in pedagogika*. Lüneburg: Universität Lüneburg.

## 5. ZASTUPLJENOST VIDEO IGARA MEĐU OSNOVCIMA

Jelena Davidović Rakić

Jelena Minić

Tatjana Kompirović

Ana Stoševski, student master studija

Filozofski fakultet, Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici,  
Srbija

### 1. Uvod

Igra, kao značajan vid ljudske aktivnosti, postojala je dugu niz godina pre nego što se pojavio naučni interes za nju. Na širinu i važnost njenog uticaja na pojedinca i adekvatan rast i razvoj, sažeto je ukazao Eljkonjin prepoznavši da „U uslovima porodičnog vaspitanja postoje samo dva vida aktivnosti koji utiču na procese razvoja deteta. To su, prvo, različiti oblici rada u porodici, drugo, igra u njenim najrazličitijim oblicima.“ (Eljkonjin, 1990, str.278). Iako ne postoji jedinstvena, opšte prihvaćena definicija igre, među pedagogima i psiholozima postoji puna saglasnost da je igra prva škola života i uslov za srećno detinjstvo (Jovanović, 1997). Termin igra je dugo bio „lingvistička korpa za otpatke”, za ponašanje koje izgleda dobrovoljno, ali se ne vidi da ima jasnu biološki ili socijalnu upotrebu (Kamenov, 2006). Međutim, savremena pedagogija igri daje ključnu ulogu u razvojnom procesu, kao i ostvarenju željenih obrazovnih procesa, dajući uputstva kako igru oblikovati i usmeriti, u cilju poboljšavanja i povećanja uspešnosti. Igram dete istražuje okolinu, upoznaje se sa svetom i stvarima oko sebe, doživljava svet odraslih, osamostaljuje se, socijalizuje, razvija ličnost i pojačava svoje samopouzdanje. Prirodno zadovoljstvo koje dete doživi tokom igre je povezano sa biološkom potrebom za kretanjem, istraživanjem, ali je povezano i sa socio-emocionalnim osećajima, koji dete čine srećnim, a to je osnovno za optimalan budući rast i razvoj deteta (Kosinac, 2011). U svim drugim područjima, osim u igri, deca žive prema

zamisli i odlukama odraslih, otuda igra pruža slobodu, prostor za lični rast i razvoj, u skladu sa interesovanjima i sposobnostima deteta.

## **2. Definisanje igre**

Igra je složena ljudska aktivnost i ona se može posmatrati sa različitih aspekata. O dečijoj igri, o njenom značaju i razvojnom potencijalu se dosta pisalo. Dečija igra je poseban vid aktivnosti, i kao takva zauzima posebno mesto u psihološkoj i pedagoškoj literaturi, jer dete kroz igru razvija svoje intelektualne, emocionalne i moralne sposobnosti. Ono kroz igru uči, razvija govor, pokrete, maštu, socijalizuje se. Modernizacija društva u 21. veku, razvoj tehnologije i rana akademizacija, je dovela do toga da se dečija igra „odloži“ u drugi plan.

Za igru ne postoji jedna opšte prihvaćena definicija. Različiti istraživači su davali svoje definicije, pa je među prvima Hojzing odredio igru kao „dobrovoljnu radnju ili delatnost koja se odvija unutar nekih utvrđenih vremenskih i prostornih granica, prema dobrovoljno prihvaćenim, ali obaveznim pravilima, bez izuzetaka, kojoj je cilj u njoj samoj, a prati je osećaj napetosti i radosti i svest da je ona nešto drugo, nego običan život“ (prema Kamenov, 2006). Inglis i Inglis (English & English 1958, prema Else, 2014) definišu igru kao dobrovoljnu aktivnost koja se sprovodi bez prisile, u celini, sa uživanjem ili očekivanjem uživanja. Igra se može definisati i kao način ponašanja, poseban set ponašanja, kao kontekst (Rubin & Vandenberg, 1983, prema Else, 2014). O igri je govorio i Storek (Sturrock 2011, prema Else, 2014), pa je za njega igra jedinstvena, njena svrha je ona sama - igra. Po Kajoi igra je slobodna, izdvojena, neproduktivna, propisana i fiktivna (prema Kamenov, 2006). Dalje, igra se može definisati kao svaka aktivnost koju dete bira samo, a posledica je uživanje i satisfakcija (Lindon, 2001, prema Else 2014).

„Igra kao najstariji oblik telesne i zdravstvene kulture i najautonomnija čovekova aktivnost, spontana je i slobodno izabrana čovekova aktivnost koju karakteriše raznovrsnost kretanja i prati je snažan osećaj ugodnosti i zadovoljstva“ (Findak, 1995, str.35). Štajner (Steiner, 1975) je povezivao igru i imaginaciju sa sanjarenjem kod odraslih: kao što odrasli povezuju nepovezano u svojim snovima ili sanjarenju, tako i dete u igri povezuje različite (nepovezive) stvari, što utiče na divergentno mišljenje i rešavanje problema na više različitih načina (Petrash, 2002) kao glavnih odlika kreativnosti. Nagon za igru je urođen i igra je biološki, psihološki i socijalno nužna, temelj zdravog razvoja i dobrobiti pojedinca i zajednice i sva deca i mlađi ljudi imaju potrebu za igrom (Lester & Maudsley, 2007), dok je igranje dobrovoljni pokušaj nadvladavanja nepotrebnih prepreka (Suits, 1978). Zatim, igra se

definiše i kao dečija praksa, slobodno delovanje koje je izvan običnog, realnog života (Rajić i Petrović-Sočo, 2015).

### **3. Uloga igre u razvoju**

Na složenost pojma igre ukazuje veliki broj njenih definicija, ali i teorijskih pristupa igri i to: teorije ličnosti, teorije kognitivnog razvoja, socijalne teorije učenja, biloško evolucijski pristup, etiološke teorije, teorije socijalizacije u grupi (Klarin, 2017). Svaki od navedenih pristupa u igri prepoznaje i ističe drugačiji doprinos za razvoj pojedinca i društva. Ono što je zajedničko svima je da igra mora služiti nečemu, bez obzira na razlike u tome čemu igra služi.

Frojd navodi da igra omogućava zadovoljenje dečijih potreba, svih agresivnih impulsa koji su u suprotnosti sa zakonom sredine u kojoj deca žive i da se ponavljanjem igre mogu rešiti mnogi problemi (prema Andrezen, Brumlik & Koh, 2013). Igra je period vežbanja - bitna komponenta za rast i to je iskustvo stvaranja visokog nivoa pozitivnog afekta dalje olakšava strukturni rast (Schore, 1994). Mogućnost participacije u procesu igre i afektivne interakcije u toku igre mogu biti ključna odrednica toka informacija i pobuđenosti mozga (Tucker, 1992) navodi da. Tvrdnja se oslanja na činjenicu da igra pojačava neuronske veze, te na taj način doprinosi razvoju mozga, na čemu se zasniva NTC program (Rajović, 2009), što je najjednostavniji način na koji deca vežbaju veštine, koje će im kasnije trebati.

Igra povećava detetovu svest o samom sebi, o svojim kapacitetima i uspešnosti menjanja stvarnosti u kojoj živi. U tom smislu, igra omogućava detetu da na siguran način istražuje kako može postati aktivno u oblikovanju vlastitog sveta, a da se pri tome ne oseća bespomoćno ili zavisno od njega, više nego što mu odgovara. Rubinštajn (prema Eljkonjinu, 1990) kao glavnu osobenost igrovne aktivnosti ističe da se u igri odvijaju samo one radnje čiji su ciljevi, po svom unutrašnjem sadržaju, značajni za individuu. Ovim se u igri mogu uočiti i vrednosti koje deca imaju, a po Frojdu (prema Eljkonjinu, 1990) dečija igra se može koristiti i kao dijagnostičko i kao terapeutsko sredstvo.

Na osnovu navedenih definicija, možemo uvideti dve stvari, jedna je ta da se igra vezuje za detinjstvo, a druga, da je osnovno obeležje igre sloboda, odnosno, spontana aktivnost. Važne karakteristike igre su osećaj radosti i zadovoljstva. Neke od teorija osećaj zadovoljstva tokom igre tumače posledicom svojevrsnog rasterećenja, dok drugi autori navode i kompleksnija objašnjenja (npr. igru prati specifičan zanos-flow). Ono što se još može uvideti jeste da su

igra i razvoj deteta međusobno uslovljeni. S jedne strane razvoj otvara nove mogućnosti igri (svaka faza dečijeg razvoja je praćena određenim karakteristikama igre), a sa druge strane, igra potpomaže razvoj da se kreće prirodnim putem, tako što igra pomaže detetu da osim razvoja lokomocije, motorike, razvija i svoj kognitivni, emocionalni i socijalni aspekt ličnosti.

#### **4. Video igre**

Postoji veliki broj dečijih igara i njihovih klasifikacija. Jedna od najstarijih podela dečijih igara potiče još od Paterna (Pater 1932, prema Vasta, Haith i Miller, 2000), koji igru deli na: posmatranje (gde dete posmatra druge u igri, a ne učestvuje), samostalna igra (dete je koncentrisano na aktivnost, ali ne primećuje drugu decu oko sebe), usporedna igra (dete se igra pored druge dece, ali bez saradnje), povezujuća igra (dete se igra sa drugom decom ali bez zajedničkog cilja) i saradnička igra (dete se igra uz saradnju sa drugom decom). Hughesova podela dečije igre je složenija i sadrži šesnaest tipova igara: simbolička igra, gruba igra, sociodramska igra, socijalna igra, kreativna igra, igra komunikacijom, dramska igra, lokomotorna igra, duboka igra, istraživačka igra, igra fantazije, imaginarna igra, majstorske igre, igra sa objektima, igranje uloga i rekapitulacijska igra (Hughes, 2002).

Najčešća klasifikacija dečijih igara razvrstava se u tri velike kategorije: funkcionalna igra, simbolička igra i igra sa pravilima (Duran, 1995; prema Kamenov, 2006). Uočava se da u pomenutoj klasifikaciji nedostaju video igre (kao sinonimi se koriste: kompjuterske, digitalne ili internet igrice), kao produkt tehničko-tehnološkog razvoja društva. Današnji tinejdžeri i kod nas i u svetu su se sa igranjem video igara susreli još od predškolskog perioda (Даниловић, 1986). „Video igre su u osnovi igre, koje u većini slučajeva koriste kao ulaz korisnikove akcije, zatim se te akcije i okruženje obrađuju putem računara, a rezultat obrade se putem video signala prikazuje korisniku na video uređaju“ (Fotev, 2015).

Malo jednostavnija definicija video igara bila bi: aktivnost, koja se bavi manipulacijom slika, koje se prikazuju na video uređaju (Fotev, 2015). Pravila igre, koja u ovom slučaju određuje programer (ili autorski tim video igre), su najvažniji uslov za postojanje igre i dolaženje do cilja. Poštovanje pravila je osnov i uslov za igranje, a reakcije dece tj. njihovo ponašanje je slično reakcijama u realnom životu (Danilović, 2003).

Unutar ove kategorije igara, postoje razlike s obzirom na tematiku (sadržaj), tj. cilj igre. U literaturi postoje različite taksonomije video ili digitalnih igara. Ristić (2000) predlaže

klasifikaciju na devet kategorija digitalnih igara: avanturističke igre/igre potrage; igre simulacije; igre za razmišljanje; akcione igre; strategija u realnom vremenu; igre igranja uloga; masivno višeigračka igra igranja uloga; igre virtualne realnosti i mešovite igre (Ristić, 2000).

Najveći broj video igara za decu je koncipiran tako da dete (igrač) „postaje“ jedan od junaka u virtualnom prostoru igre, tj. igranje uloge je suština video igre. „U njima dete prihvata novi identitet, poistovećuje se sa nekom drugom ličnošću i deluje kao da je on ta ličnost. To igranje uloga je ograničeno pravilima igre, koja ponekad zahtevaju od igrača da čini neke radnje i postupke i ponašanja koja ne bi činio u realnom životu“ (Danilović, 2003), za razliku od igara mašte ili igara uloga, u kojima se deca igraju bez unapred datih pravila, što razvija maštu i kreativnost. Sličnost ove dve grupe igara bi se ogledala u činjenici da se obe odvijaju izvan realnog, u virtualnom prostoru ili imaginarnom planu. Suprotnost igri ne predstavlja ono što je ozbiljno, već ono što je stvarno (Freud, 1908). Sličnu karakteristiku igre navodi i Hejzing (prema Smiljković, 2015) kada objašnjava da igru, pored ostalih karakteristika, prati svest o razlikovanju od svakodnevnog života.

Motivi za igranje video igara kreću se od dosade do potrebe da se bude prihvaćen u društvu. Detetova igra određena je jednom željom, a to je da bude veliko i odraslo (Freud, 1908). Igre služe i razumevanju budućeg sveta rada. Dete se često igra da je odraslo, tako da u svojim igrama imitira ono što zna o životu odraslih iz neposrednog okruženja. Ističući razliku igre i rada Vigotski (prema Eljkonjinu, 1990) kaže da dete u igri nije svesno svoje aktivnosti. To može biti jedan od motiva za igranje video igara, budući da se radna aktivnost odraslih „uselila“ u domove, a realizuje se upravo upotrebom savremene tehnologije. Igra se shvata i kao uvežbavanje za aktivnosti kojima će se dete baviti u budućnosti. Kako je već prisutan trend da se veliki broj zanimanja modernizuje, i kako obrazovni sistemi otežano prate potrebe na tržištu radne snage, ostaje da se u budućnosti proveriti da li se igranje video igara može sagledati i kao „prečica“ za buduća zanimanja.

Ukoliko je igranje video igara prolongirano (još uvek se ne precizira koliko dugo i koliko često, mada postoje izvesne naznake), moguće je da se pojavi zavisnost. Simptomi zavisnosti ove vrste su: uznemirenost, izbegavanje konzumiranja hrane, odlaganje odlaska na spavanje itd. Ponašanje osoba koje imaju ovu vrstu zavisnosti kreće se od gubitka kontrole nad igranjem, kao i ostatkom ponašanja, do zanemarivanja svakodnevnih aktivnosti i obaveza (npr. školskih, radnih, porodičnih).



Meconi (Mentzoni, 2011) je sproveo istraživanje o igranju video igara i mentalnom zdravlju. Rezultati pokazuju da je kod osoba sa problematičnom upotrebom video igara prisutan niži nivo zadovoljstva životom, kao i povišen nivo anksioznosti i depresivnosti. Longitudinalno istraživanje sprovedeno u Singapuru (Gentile, 2004) je pokazalo da veću šansu da postanu zavisnici od video igara imaju deca koja su impulsivnija, i koja imaju niži nivo empatije. Takođe, došlo se do rezultata koji pokazuju da su deca koja su igrala igre u kojima je prisutno nasilje i sama su postajala agresivna. Pomenuto istraživanje je pokazalo da je zavisnost od igranja video igara udružena sa depresivnošću, anksioznošću i socijalnom fobijom. Prema saznanjima autora pomenute studije, ovo su prvi podaci koji pokazuju kako igranje video igara, ne samo da je u korelaciji sa mentalnim zdravljem, već može predvideti neke poremećaje mentalnog zdravlja na duži vremenski period.

Rezultati istraživanja Bilić i Ljubin Golub (Bilić, Ljubin-Golub, 2011) su pokazali da je nisko samopoštovanje u korelaciji sa povećanom sklonošću ka patološkom igranju video igara. Istraživanje sprovedeno u Beču ukazuje na zavisnost video igara kod 12,3% adolescenata. Ova studija je pokazala i da su ispitanici sa simptomima zavisnosti pokazivali i druge psihosocijalne i psihopatološke poremećaje, kao što su češće upadanje u socijalne konflikte, maladaptivni oblici ponašanja, poremećaji koncentracije, pa do fobije od škole (Batthyány, 2009).

Istraživanja koja ukazuju na problematičnost igara i igračaka koje se dovode u vezu sa sedentarnim ponašanjem (osnovno značenje- onaj koji mnogo ili dugo sedi i provodi vreme u sedećem položaju), a pogotovo ono koje podrazumeva upotrebu ekrana, za posledicu imaju pojavu različitih problema na različitim psihobiološkim sistemima: neadekvatnim kardiorespiratornim fitnessom (Sandercock i Ogunleye, 2013), dijabetesom tip II (Henderson, Gray-Donald, Mathieu, Barnett, Hanley, O'Loughlin i Lambert, 2012), astmom (Protudjer, Kozyrskyj, McGavock, Ramsey i Becker, 2012), povišenim BMI-om (Ullrich-French, Power, Daratha, Bindler i Steele, 2010), ADHD-om (Christakis, 2009), hipertenzijom (Martinez-Gomez, Tucker, Heelan, Welk i Eisenmann, 2009) i smanjenim egzekutivnim funkcijama (Lillard, Drell, Richey, Boguszewski i Smith, 2015).

Novija istraživanja pokazuju online igre za više igrača najbrže razvijaju zavisnost, jer ih odlikuje više nivoa unutar igre, igrači mogu i međusobno da komuniciraju, te tako stvara virtuelni svet. Istovremeno, deca postaju otuđena, sa padom interesovanja za školu i vršnjake

iz realnosti. Uz to i nivo samopoštovanja zavisi od uspeha u video igrama i vremena provedenog u tom igranju (Lažetić i Mladenović, 2014).

Rezultati istraživanja koje su sprovedeli Ružić-Baf, Rajović i Debeljuh (2017) pokazuju da među ispitanim dečacima njih 49.6%, poseduje mobilni telefon, dok je broj veći među devojkicama (58,6%). Upotreba mobilnog telefona je raznovrsna, od komunikacije sa roditeljima-starateljima (radi bezbednosti), preko upotrebe za komunikacijom sa vršnjacima na društvenim mrežama, kao fotoaparata, .. ali postoje i aplikacije koje omogućavaju ovom uređaju da zanemi veliki broj različitih igračaka. U pomenutom istraživanju se pokazalo da ukupno 54.7% dečaka i 65.4% devojkica koriste pametne telefone za igranje igrica.

Tehničko-tehnološki razvoj je doprineo i da se granice igre prošire i u virtuelni svet. Takođe, trend je i da se uzrastne granice kojima je softver namenjen spuštaju ka najmlađem delu populacije. Imajući u vidu potrebu dece za igrom, kao i važnost igre, sa jedne strane, i moguće posledice prolongiranog igranja video igara, sa druge strane, nas je u ovom istraživanju prvenstveno zanimalo koliko su video igre zastupljene među omiljenim igrama, kao i to kako deca na različitim uzrastima definišu igru, kako percipiraju njenu važnost i razloge za igranje. Dalje, da li se kod dece kojima su video igre omiljene odgovori razlikuju od odgovora ostale dece u razlozima za njihovo igranje.

## **5. Metod**

### **5.1 Uzorak i postupak**

Prikupljanje podataka je sprovedeno uz saglasnost uprave škola i u dogovoru sa razrednim starešinama odeljenja u kojima je organizovano istraživanje. Popunjavanje instrumenta je trajalo jedan školski čas i organizovano je posebno za učenike trećih i sednih razreda osnovne škole. U istraživanju je učestvovalo 104 učenika, iz Kosovske Mitrovice (57, tj. 55%) i Novog Sada (47, tj. 45%). Učenici trećeg razreda činili su 49%, a sedmog 51% uzorka obuhvaćenog istraživanjem, od toga je ispitano 52% devojkica i 48% dečaka. Osim pitanja koja se odnose na pol, uzrast i mesto stanovanja, postavljena su i pitanja: koja im je igra omiljena, zatim: šta je igra i zašto je igra važna? Rezultati su obrađeni deskriptivnom statistikom (frekvence i procenti).

## 6. Rezultati

### 6.1 Odgovori učenika trećeg razreda

Učenici trećeg razreda iz Kosovske Mirovice među omiljenim igrama nisu naveli ni jednu koja je iz grupe video igara. Među svim navedenim omiljenim igrama kod učenika iz Novog Sada 6,12% su video igre, a svaki osmi učenik navodi video igru kao omiljenu. Analizirajući odgovore na pitanje: *šta je igra*, dominiraju odgovori koji u sebi sadrže pojam „zabave“, zatim oni koji ukazuju na socijalnu interakciju, tj. „aktivnost“ među drugarima. Važnost igre na ovom uzrastu učenici vide u tome što igra pomaže razvoju, zatim „da bi se zanimali, bili sa drugarima“... „zabavili, uživali, bili aktivni i zdravi i potrošili energiju“. Deca najviše vole da se igraju, jer je igra „zabavna“, zatim da bi se „družili, upoznali nove drugare i stekli nova prijateljstva“. Prisutni su i odgovori koji ukazuju da igru vezuju za detinjstvo, jer se deca igraju, a ne odrasli, kao i to da je „igra dečiji rad i u igri uče nove stvari“.

### 6.2 Odgovori učenika sedmog razreda

Među učenicima iz Kosovske Mitrovice od svih omiljenih igara video igre učestvuju sa približno 25%, a 23% učenika (približno svaki četvrti učenik) ih navodi kao omiljene. Za učenike iz Novog Sada među svim omiljenim igrama video igre su prisutne sa 30,77%, a broj učenika koji ih navodi kao omiljene je 17% (približno svaki šesti učenik navodi video igru kao omiljenu). Među navedenim video igrama najviše su prisutne FORTNAJT, LOL i PUBG. Kada smo sve navedene igre razvrstali prema ponašanju aktera (čiju ulogu preuzima dete dok se igra) na one koje u sebi sadrže agresivna ponašanja i ostale, uočili smo da čak 60% omiljenih video igara u sebi sadrže neki od vidova agresije (od verbalnog napada do pucanja u protivnika, koji je predstavljen kao realan ljudski lik). Analizirajući odgovore na pitanje: *šta je igra*, takođe je najviše odgovora bilo sa pojmom „zabave“, zatim sledi grupa odgovora koji akcentuju „druženje“. Odgovori na pitanje: *zašto je igra važna*, ukazuju na dominaciju socijalnog aspekta, tj. ističe se važnost komunikacije (igrom se postaje deo kolektiva, „zbog komunikacije sa drugima“, „sklapaju se nova prijateljstva i poznanstva“, „igra zbližava decu“), dok je znatno manje onih odgovora koji važnost igre vide u „razvijanju moždanih vijuga“, „zdravom životu“, „opuštanju“ i slično. Deca kojima su video igre omiljene, razloge zbog kojih vole da ih igraju navode: „zbog toga što je zabavno-zanimljivo“, tako „troše vreme“ i „druže se“. Nisu uočene razlike u najčešćem odgovoru na ovo pitanje. Međutim, ostaje pitanje razlike u tome šta izaziva zabavnost – zanimljivost, što zahteva nastavak istraživanja ove problematike.

## 7. Zaključak

Igra kao slobodna i spontana aktivnost koja je sama sebi cilj (Манојловић и Младеновић, 2001) značajna je za rast i razvoj dece. Kao pomoćno vaspitno, dijagnostičko i terapeutsko sredstvo igra može da doprinese razvoju: komunikacije i stvaralaštva, inteligencije, motornog razvoja, fine motorike itd. (Минић, 2019), ali i da pomogne stučnjacima koji se bave decom da na vreme dijagnostikuju problem i nastoje da ga adekvatno reše ili ublaže.

Različite vrste igara doprinose različitim aspektima razvoja pojedinca. Izuzetak su video igre, kojima se pripisuje uglavnom negativna konotacija, zbog agresivnih sadržaja, ali i zbog načina igranja (sedeći položaj, gledanje u ekran). NTC sistem sadrži predlog igara (Rajović, 2012) namenjenih različitim uzrastima dece, a objedinjuje dečiju potrebu za „zabavom“ upravo tako što „dozira“ nivo zanimljivosti uzbuđenja, izazova- kao bitnih karakteristike igre. To se postiže igrama koje zahvataju više različitih razvojnih ciljeva, npr. rotacije, ravnoteže, dinamičke akomodacije oka, fine motorike, koordinacije oko-ruka.

Radom nastojimo da još jednom skrenemo pažnju naučnoj i stručnoj javnosti na značaj i ulogu igre u rastu i razvoju dece školskog uzrasta. Takođe, radom nastojimo da ukažemo i na sve veću zastupljenost video igara u igrovnim aktivnostima dece, kao i na rezultate nekih istraživanja koji ukazuju na čitav niz problema koji se mogu javiti kod dece ukoliko igraju video igre. Radom nastojimo da ukažemo i na odgovornost značajnih osoba koje se bave decom, njihovim razvojem, vaspitanjem i obrazovanjem.

Prikazani rezultati su samo početak opsežnog istraživanja koje je planirano da se sprovede u osnovnim školama u Republici Srbiji. Mišljenja smo da će istraživanje na većem uzorku i na svim uzrasnim grupama osnovnoškolske populacije, uz uključivanje dodatnih varijabli dati potpuniju sliku i ukazati na probleme i rizike po fizičko i mentalno zdravlje dece koje igraju video igre. Takođe, smatarmo da prostora za intervenisanje ima i da će sprovođenje sistematskog istraživanja dati i konkretne preporuke. Rad i prikazani rezultati za sada pružaju samo osnovne smernice za istraživanje ove problematike kod dece osnovnoškolskog uzrasta.

## LITERATURA:

- Andrezen, S. i Brumlik, M. i Koh, K. (2013). *Velika knjiga o roditeljstvu*. Beograd: Laguna.
- Batthyany, D. i Müller, K. W. i Benker, F. i Woelfling, K. (2009). Computer game playing: clinical characteristics of dependence and abuse among adolescents. *Wiener Klinische Wochenschrift*, 121(15-16), 502-509.
- Bilić, V. i Ljubin Golub, T. (2011). Patološko igranje video igara: uloga spola, samopoštovanja i edukacijske sredine. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(2), 1-13.
- Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, 98(1), 8-16.
- Danilović, M. (1986). *Video-kompjuterske igre: Uvod u psihologiju video-igara*. Beograd: Tehnička knjiga.
- Danilović, M. (2003). *Mogućnosti i značaj primene kompjuterskih igara i simulacije u obrazovnom procesu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja *BIBLID*, 35. Str. 180-192.
- Eljkonjin, D.B. (1990). *Psihologija dečije igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Fotev, A. (2015) Istorija video igara; Preuzeto sa sajta <https://www.raf.edu.rs/citaliste/svastara/3650-istorija-video-igara>
- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent aggressive attitudes and behaviors. *Journal of Adolescence*, 27(1), 5-22.
- Jovanović P. (1997). *Roditelji i dete*. Pančevo: Čigoja štampa.
- Kamenov, E. (2006). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.

- Klarin, M (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Kosinac, Z. (2011). *Morfološko- Motorički i funkcionalni razvoj djece uzrasne dobi od 5. do 11. godine*. Split: Sveučilišna knjižnica u Splitu.
- Lažetić, G. i Mladenović, I. (2014). *Izgubljeni u virtuelnom svetu – zavisnost od interneta i video igara sa terapijskim priručnikom*. Beograd: Čigoja Štampa.
- Lester, S. i Maudsly, M. (2007). *Play, Naturally: A review of children's natural play*. London: Play England
- Lillard, A. S. i Drell, M. B. i Richey, E. M. i Boguszewski, K. i Smith, E. D. (2015). Further examination of the immediate impact of television on children's executive function. *Developmental psychology*, 51(6), 792.
- Manojlović, A. i Mladenović, U. (2001). *Psihologija predškolskog deteta*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
- Martinez-Gomez, D. i Tucker, J. i Heelan, K. A. i Welk, G. J. i Eisenmann, J. C. (2009). Associations between sedentary behavior and blood pressure in young children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 163(8), 724-730.
- Mentzoni, R. i Brunborg, G. i Molde, H. i Myrseth Joachim, K. i Skouverøe, M. i Hetland, J. i Pallesen, S. (2011). Problematic Video Game Use: Estimated Prevalence and Associations with Mental and Physical Health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking.*, 14(10): 591-596.
- Minić, J. (2019). *Zbirka vežbi iz razvojne psihologije*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.
- Else, P. (2014). *Making Sense of Play*. New York: McGraw-Hill
- Findak, V. (1995). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Freud, S. (1908). *Creative Writers and day-dreaming*, London: The Hogarth Press, 9: 141-153

- Henderson, M. i Gray-Donald, K. i Mathieu, M. E. i Barnett, T. A. i Hanley, J. A. i O'Loughlin, J. i Lambert, M. (2012). How are physical activity, fitness, and sedentary behavior associated with insulin sensitivity in children?. *Diabetes care*, 35(6), 1272-1278.
- Hughes, B. (2002). *A Playworkers Taxonomy of Play Types*. London: PlayLink
- Petrash, J. (2002). *Understanding Waldorf Education, Teaching from the Inside Out*. Beltsville, MD: Gryphon house, inc.
- Protudjer, J. i Kozyrskyj, A. L. i McGavock, J. M. i Ramsey, C. D. i Becker, A. B. (2012). High screen time is associated with asthma in overweight Manitoba youth. *Journal of Asthma*, 49(9), 935-941.
- Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječiji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi, *Rasprave i članci*. Str. 603-619.
- Rajović, R. (2012) NTC sistem učenja, kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru, 2 deo, uzrast 4 do 8 godina, Novi Sad, Smart production
- Rajović, R. (2009) IQ deteta - briga roditelja: predškolski uzrast, Deo 1. Novi Sad, Smart production
- Ristic, M. (2003). *Virtuelna stvarnost u obrazovnim i procesima obuke Obrazovna tehnologija*. Beograd: Uciteljski fakultet.
- Ružić-Baf, M. i Rajović, R. i Debeljuh, A. (2017). ICT, Digital Rest (or Tiredness?) Spending Free Time in Front of a Screen. *TEM Journal*, 6 (4), 883.
- Sandercock, G. R. i Ogunleye, A. A. (2013). Independence of physical activity and screen time as predictors of cardiorespiratory fitness in youth. *Pediatric research*, 73(5), 692-697.
- Schore. A. N. (1994). *Affect Regulation and the Origin of the Self*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Smiljković, S. (2015). Igra i učenje na predškolskom nivou. *Godišnjak učiteljskog fakulteta u Vranju*. Knjiga VI. (str. 311-316). Vranje: Učiteljski fakultet.

- Steiner, R. (1975). *Understanding Young Children: Excerpts from Lectures by Rudolf Steiner* Compiled for the Use of Kindergarten Teachers. Stuttgart: International Association of Waldorfkindergartens
- Suits, B. (1978). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*, University of Toronto Press.
- Tucker, D. M. (1992). *Development emotions and cortical networks*, Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Ullrich-French, S. C. i Power, T. G. i Daratha, K. B. i Bindler, R. C. i Steele, M. M. (2010). Examination of adolescents' screen time and physical fitness as independent correlates of weight status and blood pressure. *Journal of sports sciences*, 28(11), 1189-1196.
- Vasta, R. i Haith, M.M. i Miller, S.A. (2000). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap



## 6. TABORI PREŽIVETJA KOT TRENING SOCIALNIH VEŠČIN ZA MLADOSTNIKE

Matej Vukovič

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Slovenija

### 1. Uvod

Ljudje se družijo med seboj, ker jih v stike z drugimi ljudmi žene potreba po sprejetosti in pripadnosti. Adler meni, da se brez socialne igre občutek pripadnosti pri posamezniku ne more pojaviti (Adler, 2013).

Pomanjkanje socialnih veščin in sposobnosti za navezovanje socialnih stikov sta v večini primerov prisotna pri mladostnikih z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Vzroki zato pa so lahko različni. Socialne veščine se lahko naučimo. Trening socialnih veščin je namenjen prav temu, učenju socialnih veščin. Ljudje smo socialna bitja in vsi potrebujemo socialne spretnosti ter stike z drugimi.

Laval meni, da sta vzgoja in izobraževanje – enako kakor politična stabilnost, svobodno gibanje denarja, za podjetja ugodna fiskalna politika, šibko socialno pravo in šibki sindikati, cena surovin – postala »dejavnik privlačnosti« za kapital, katerega pomen narašča v »globalnih« strategijah podjetij in v prilagoditvenih politikah vlad (Laval, 2005).

V dobi neoliberalne paradigme, ko ni več pomemben človek, ampak le še profit, je pridobivanja socialnih veščin vse manj, po drugi strani pa postajajo vse bolj pomembne in potrebne.

Zato menimo, da je poleg formalne izobrazbe mladostnike potrebno opremiti s pestrim naborom najrazličnejših socialnih veščin, ki jim bodo pomagale, da se bodo po svojih najboljših močeh znali soočiti z nepredvidljivostmi in negotovostmi sedanjega časa. To nepredvidljivost in negotovost lahko mladostnikom v »živo predstavimo« na Taborih preživetja v naravi, kjer na lastni koži izkusijo vse dobrote in slabosti, ki nam jih ponuja mati narava.

## 2. Mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami

V sodobnem času se vedenjska težavnost pojavlja vzporedno s širšimi družbenimi spremembami kot so: socialna neenakost, nezadostna skrb staršev, razvezane družine, brezposelnost, itd. Današnji otroci odraščajo v obremenilnih družinskih situacijah, ob stresih in konfliktnih okoliščinah, zato je njihov razvoj otežujoč. Velikokrat so starši prezaposleni, kar vodi do njihove odsotnosti pri vzgoji otrok. To vpliva, da imajo otroci v procesu vzgoje premalo omejitev in odziv otrok na to je, da postavljajo čedalje večje zahteve, hlastajo le za pravicam, svoje dolžnosti in odgovornosti pa ne poznajo oz. jih prelagajo na druge. Zato je še toliko bolj pomembno, da šola vsem otrokom zagotovi varno in spodbudno okolje za učenje, razvija otrokovo pozitivno samopodobo in omogoča dobro počutje učencev (Stojanović, 2012).

Temeljna zahteva, ki se postavlja pred današnjega otroka je prav storilnostna - učna uspešnost, ki jo srečujemo na vsakem koraku. Torej otrokov položaj v družbenem kontekstu je položaj šibkega člana. Nekateri v tem procesu ne dosegajo pričakovanega, ne izpolnjujejo vrednostnih in storilnostnih kriterijev. Zato jih opredeljujmo in ko smo jih poskusili "uvrstiti med uspešne in prilagojene", pa nam to ni uspelo, jih izločimo. Večinoma jih izločimo v posebne ustanove, od katerih pričakujemo, da bodo storile tisto, kar "mi vsi skupaj kot družba" v otrokovem dosedanem razvoju nismo uspeli. K opisanemu vzdušju velikokrat prispevajo tudi stroke, ki nenehno izpopolnjujejo svoj pedagoški in diagnostični instrumentarij, s katerim skušajo vsako dogajanje razložiti, kategorizirati in v primeru težav ali motenj, spreminjati. Hkrati se morda ravno stroke premalo zavedajo dejstva, da ravno z označitvami, stigmatizirajo in tako še bolj določijo položaj otroka (Kobolt, et al., 2008).

Čustvene in vedenjske težave je mogoče opredeliti le znotraj socialno-kulturnega konteksta in izven tega konteksta ne obstajajo. Saj se vprašanja kaj je normalno, kaj je družbeno sprejemljivo in ogrožajoče, dotikajo vrednot človeške družbe. Verjetno je prav zato opredeljevanje in diagnosticiranje čustvenih in vedenjskih težav kompleksna naloga (Škoflek, 2004).

Mladi, ki izpadejo iz šolskega sistema, najpogosteje razpolagajo z visokimi potenciali intelektualnega funkcioniranja, z realnimi pričakovanji, vendar imajo težave na drugih področjih, ki so tako močno prisotna, da jih to oddaljuje od splošnega veljavnega. Socialna izključenost povzroča, da se posameznik še toliko bolj izključi iz realnega časa in sveta. Pomembno je, da mladostnikom iz ranljivih skupin omogočimo individualen pristop,

pozitiven pristop do njega samega, njegovih problemov, da pri posamezniku spodbujamo tisto kar je pozitivno in odpravljamo tisto negativno, kar družbeno ni sprejemljivo (Nuhijev – Galičić, 2008).

Šolska neuspešnost povzroča veliko težav pri mladih, saj so zaradi nje bolj izpostavljeni, stigmatizirani, kar povzroča nizko samopodobo, nezaupanje v druge,... Šolsko neuspešni mladostniki dosegajo nižjo izobrazbeno raven, kar pomeni težjo zaposljivost in s tem povečano tveganje nižjega socialno-ekonomskega statusa, izgubo pozitivnih socialnih vlog, brezperspektivnost, odvisnost od socialnih podpor, itd. (Bajželj, 2008).

Robinson meni, da ima osip na srednji šoli za nekatere učence katastrofalne posledice. Tem učencem pravimo «tako imenovani osipniki», ker izraz namiguje, da so ti mladi ljudje zavrnili sistem. Pogosteje je bolj natančno reči, da je sistem zavrnil njih. Če bi vodili podjetje in vsako leto izgubili več kot tretjino strank, bi se gotovo vprašali, ali so težava oni ali vaše podjetje (Robinson, 2015).

Produksijska šola pri Mladinskem domu Jarše je eden od programov, ki se v Sloveniji ukvarjajo z osipniki iz srednjih šol. Po vzoru iz Danske, kjer je teh šol trenutno 86, je bila ustanovljena leta 1996.

Produksijska šola ponuja mladostnikom z različnimi težavami pomoč pri vrnitvi v sistem izobraževanja ali podporo za vstop na trg delovne sile (oz. pri drugih vidikih osamosvajanja) tako, da jim omogoči pridobivanje primernih navad, izkušenj in znanj, staršem pa ponuja svetovanje z namenom prilagajanja pričakovanj in vzgojnih zahtev. Program Produksijske šole je s sklepom sprejel strokovni svet za splošno izobraževanje pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport. Produksijska šola je javno veljavni dnevni vzgojni program, namenjen mladostnikom z vedenjskimi in čustvenimi težavami, ki zaradi narave težav niso vključeni v redni šolski proces oz. je vmesni program za tiste, ki izpadejo iz vseh institucij. V program se lahko vključijo mladostniki med 15. in 18.+ letom, ki zaradi kombinacije učnih, vedenjskih, zdravstvenih težav in ostalih težav v razvoju (težave pri prilagajanju šolskim zahtevam: neopravičeni izostanki, disciplinski prekrški, druge vedenjske posebnosti in spremljajoča učna neuspešnost) prekinejo/opustijo redno šolanje, vendar so opravili devet letno osnovnošolsko obveznost (Milavec et al., 2016).

V sami osnovi je Produksijska šola prostor, kjer se mladi lahko učijo o življenju in za življenje in ta znanja in vedenja prenesejo v vsakodnevno življenje. Prav s tem namenom smo si v Produksijski šoli tudi zamislili projekt taborov preživetja v naravi.

V obdobju mladostništva se posameznikovi odnosi z drugimi spremenijo tako količinsko kot kakovostno. V socialnih stikih mladostniki pridobivajo nova socialna spoznanja in spretnosti, preizkušajo različne nove vloge, opredeljujejo svoje življenjske cilje, prepričanja, vrednote in tako tudi oblikujejo svojo identiteto. V okviru socialnega razvoja se razvijajo tudi samospoštovanje, čustveno odzivanje, agresivnost in samonadzor (Zupančič in Svetina, 2004).

Menimo, da mladostniki, še posebej tisti s čustvenimi in vedenjskimi težavami ali motnjami potrebujejo jasna pravila, strukturo, jasno definirane zahteve in čim več pozitivnih izkušenj, ki jih bodo opolnomočile za uspešno delovanje v družbi.

### **3. Trening socialnih veščin**

Misel na to da država, predvsem pa šole v prihodnosti ne bodo v stanju, da omogočajo prenos socialnih kompetenc nas lahko strezni. Če smo iskreni te instance že danes niso v zadostni meri dorasle tej nalogi. Sistem je neugoden zato, da se socialne kompetence uvedejo v družbo. Posledično bo vsak človek sam odgovoren zato, da sebe zaščiti pred prihodnimi družbenimi krizami (Adler, 2013). In eden od neformalnih načinov kako pridobiti te kompetence so treningi socialnih veščin.

Rozmanova meni, da neformalno izobraževanje postaja vedno bolj pomemben del učenja, socializiranja, pridobivanja veščin, večanja socialne mreže... V šolskem sistemu pogostokrat ni dovolj prostora, kjer bi se lahko mladostniki učili konkretne komunikacije, sodelovanja, timskega delovanja, empatičnega poslušanja, raziskovanja svoje kreativnosti idr., zato je ta neformalni del učenja še toliko bolj pomemben in potreben (Rozman, 2006).

Socialne veščine omogočajo primerno socialno sporazumevanje, če upoštevamo lastne potrebe in potrebe drugih ljudi. Ne učijo nas le dejstev in ne poudarjajo le znanja, ampak sodijo na področje socialnega v najširšem pomenu (področje komunikacije, odnosov). Obvladovanje socialnih veščin omogoča, da posameznik učinkovito zadovoljuje svoje socialne potrebe, pri tem pa se ne okorišča z ljudmi, ki ga obkrožajo, ampak jih spoštuje in razume (Velkov, Klobučar, Pahovič, 1998). Prav to je tisto, kar potrebujejo mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami ali motnjami.

Rozmanova meni, da so socialne veščine, veščine, ki se dogajajo na treh ravneh:

- na osebni nivoju (te posameznik potrebuje za graditev samopodobe, reševanja lastnih težav, izražanje svojih zamisli),
- na nivoju odnosov (pogajanje in sodelovanje, sklepanje kompromisov, gradnja in vzdrževanje lastnih socialnih mrež),
- na nivoju širše družbe ali makro sistema (občutljivost za druge, prispevanje k dobrobiti države) (Rozman, prav tam).

Ko gre za trening socialnih veščin, govorimo o tem, da se mladostniki ali odrasli urijo v praktičnih veščinah, ki jim služijo v vsakodnevnemu življenju; primerna komunikacija, osebni nastopi, moralno vrednotenje, premagovanje neprijetnih situacij, reševanje konfliktnih situacij, ustrezno dajanje in sprejemanje kritike, izrekanje in sprejemanje pohval, odnosi z drugimi, odnosi med spoloma, odnosi s starši, avtoritetami...

Učenje socialnih veščin je eno izmed pomembnih področij v mladostniškem obdobju, saj ustvarja možnosti za življenje posameznika v dani družbi. Socialne veščine se mladi lahko učijo v različnih okoljih, v družini, vrstniški skupini, izven šolskih dejavnosti idr. Možno je tudi, da nimajo okolij, v katerih bi se socialnih veščin lahko učili. Če pogledamo s perspektive kurativnega dela z ljudmi, osvajanje socialnih veščin predstavlja enega izmed poglavitnih procesov učenja (Rozman, 2006).

Adler meni, da je dejstvo, da zdrava mera odgovornosti daje človeku osnovo za poslovni uspeh in osebno zadovoljstvo. Za uresničitev naših ciljev nam daje v pomoč naslednjih dvanajst zakonov:

1. Zakon odgovornosti: Prezemite odgovornost za svoje razmišljanje.
2. Zakon učenja: Težite k stalnemu razvoju.
3. Zakon volje: Namesto, da želimo, sanjamo in upamo, moramo zares hoteti.
4. Zakon prevzemanja iniciative: Manj govorite, več delajte.
5. Zakon zaupanja: Potrebno je 100% zaupati sebi in drugim.
6. Zakon realnosti: Iskreno se zanimajte za druge in jih razumite.
7. Zakon prilagajanja: Ne dovolite, da vas odnese tok, vedno se zavestno odločite.

8. Zakon vodstva: Vedno in povsod je treba biti avtentičen.
9. Zakon izenačevanja: Vedno daj toliko kolikor hočeš vzeti in vzemi toliko kolikor želiš dati.
10. Zakon rasti: Korak za korakom do cilja.
11. Zakon obrambe: Mi namesto jaz.
12. Zakon koristi: Najprej dajte, potem vzemite (Adler, 2013).

Glavna značilnost medosebnih odnosov je priznavanje različnosti, lastnega mišljenja. Pomembna značilnost je tudi možnost oziroma sposobnost dajanja in sprejemanja povratne informacije. Vzajemnost odnosov je naslednja značilnost in predstavlja enakopravno medsebojno srečevanje nasprotij, razlik in podobnosti. V medsebojnih odnosih je omogočena pravica vsakogar do osebnega izražanja in individualnosti ter priznavanje nasprotij in njihovo realno reševanje (Možina et al., 1994).

Kaj sploh je trening socialnih veščin?

Na kratko bi lahko rekli, da sam trening ponuja »orodja«, s katerimi si lahko pomagamo pri doseganju določenih ciljev. Treningi so namenjeni opolnomočenju in vključevanju ter ponujajo veščine in možnosti za akcije. Treningi potekajo v večini primerov v obliki delavnic, ki jo vodi za to delo usposobljen inštruktor treningov socialnih veščin. Udeleženci delavnice sedijo v krogu, tako, da vidijo drug drugega. Vodja-inštruktor prav tako sedi med njimi. Načeloma naj posamezna delavnica ne bi potekala več kot uro in pol. Na delavnicah obstajajo določena pravila, ki pripomorejo k boljši klimi in razvoju skupine: delo v krogu, en govori, vsak spoštuje vsakega, ne komentiramo prispevkov drugih udeležencev, vsi smo ok, možnost nesodelovanja, če nam to ne ustreza in to kar se pogovarjamo v krogu ostane v krogu. Pomembno je, da se udeleženci na delavnici počutijo varno in sprejeto. Delavnice lahko izvajamo na različne načine. Lahko imamo že vnaprej izdelane delavnice na teme, kot so na primer: spoznavanje, odnosi, odnosi med spoloma, socialna bližina, droge, reševanje problemov, o poklicih, delo v skupini, team building, asertivnost, vrednote... Na samih delavnicah uporabljamo različne načine predstavljanja posamezne teme in sicer s pomočjo različnih iger, vodenih fantazij, iger vlog, delom v parih, delom po skupinah, asociacij ipd. Delavnice niso strogo začrtan nabor nalog ali veščin, ki jih mora rešiti posameznik ali skupina, temveč puščajo veliko mero kreativnosti, izvirnosti in prilagajanja skupini in

posamezniku. Na koncu vsake delavnice izvedemo tudi evalvacijo ali refleksijo delavnice, kjer vsak ima vsak udeleženec možnost evalvirati (reflektirati) samo delavnico, vodenje, skupino, sebe ali samo povedati kar si želi.

Po Rozmanovi so cilji treningov socialnih veščin:

- Cilji povezani z odnosi: sprejemanje drugačnosti, komunikacija, širitev mreže, stikov, poznanstev, učenje v skupnosti, učenje tolerantnosti, sprejemanje različnih mnenj....,
- Cilji povezani s krepitvijo sebe: samoevalvacija, soočanje s seboj, prevzemanje odgovornosti, soočanje z osebnimi krizami ali krizami v družbi....,
- Cilji povezani s spoznavanjem konkretnih veščin: pogovori o različnih temah, uporaba veščin za boljše delovanje, preprečevanje težav v odnosih, konstruktivno reševanje konfliktov, opremljanje s konkretnimi veščinami: kuhanje, skrb zase, skrb za druge (Rozman, 2006).

#### **4. Tabori preživetja**

Socialno pedagoško projektno delo z mladimi in doživljajski pedagoški projekti temeljijo izrecno na izkustvenem učenju. David A. Kolb pravi, da je izkustveno učenje tisto, učenje, ki je v neposrednem stiku z realnostjo, ki jo posameznik preučuje. Je učni proces, v katerem se znanje ustvarja s pretvorbo ali transformacijo izkušnje (Pipan, 2008: 53-54).

Tako smo v Produkcijski šoli pri Mladinskem domu Jarše prišli na idejo, da mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami ponudimo Tabor preživetja v naravi.

Ena od oblik treningov socialnih veščin z velikim pridihom doživljajske pedagogike so tudi Tabori preživetja v naravi, ki smo jih poimenovali malce v šali malce zares »AJ VIL SRVAJV« Tabori preživetja so namenjeni temu, da udeležence učijo in naučijo kako preživeti v naravi, kako s čim manj sredstvi (priročnimi, konvencionalnimi) in tovariško pomočjo preživeti ter prebroditi težave s katerimi se soočamo v naravi. Inštruktorji, ki ves čas posameznega tabora učijo udeležence tehnik preživetja so visoko motivirani in profesionalni, ter posvečajo popolno pozornost tako posamezniku kot skupini. Metode izkustvenega učenja upoštevajo celovito doživljanje osebne izkušnje posameznika. Tabori temeljijo na varnosti, profesionalnosti in zabavi. Izvajajo se na ozemlju republike Slovenije, predvsem na gozdnatih in goratih predelih Slovenije. Tabori so namenjeni mladostnikom, prvenstveno tistim, »problematičnim mulcem«.

Doživljajsko preživetveni tabori »AJ VIL SRVAJV« se od leta 2011 odvijajo na različnih področjih Slovenije: vzhodnem robu planote Pokljuka, področju Ledin na planoti Jelovica, Možjanca nad Preddvorom, Kraški rob... Taborje poleg vodje projekta, socialnega pedagoga, vodijo še trije za preživetje posebej usposobljeni inštruktorji - iz društva Karantania Adventures. Taborje potekajo po pedagoškem principu razlage – demonstracije – imitacije – praktičnega dela. Program je sestavljen iz začetnega in nadaljevalnega tabora preživetja.

Krajnčan meni da doživljajska pedagogika niti za mladostnike niti za pedagoge ne predstavlja vsakdanjih situacij. Ponudbe doživljajsko pedagoških procesov so kratkoročne narave in trajajo od enega tedna do več mesecev. Vsem nosilcem je skupno, da skušajo ob posebnih "učnih pogojih" čim hitreje, obširneje in temeljiteje sprožiti učne procese in si prizadevajo za dolgoročno delovanje v smislu vsakokratne postavitve smotra (Krajnčan, 2007).

Za vsak tabor posebej sestavimo pestro, heterogeno skupino različnih mladostnikov iz različnih sredin, socialnih statusov, izobrazbe, problematične, neproblematične, osipnike, brezposelne..., zato smo v projekt vključevali aktualne udeležence programa Produkcijske šole, pretekle obiskovalce tega programa, mladostnike, ki so jih na taborje napotili Centri za socialno delo, študente, ki so bili na praksi ali pripravništvu v Mladinskem domu Jarše, udeležence programov zavoda Bob, mladostnike, ki obiskujejo programe Centra za pomoč mladim, obiskovalce Cone Fužine, mladostnike, ki bivajo v Stanovanjskih skupinah, mlade iz četrtnih mladinskih centrov v okviru Javnega zavoda Mladi zmaji Ljubljana, ad hoc udeležence, mlade iz MISSS, Mladinskega središča Vič...

Celoten program posameznega tabora preživetja v naravi je psihofizično zahteven, izvaja se neprekinjeno v naravi, pod budnim očesom strokovnega osebja, to je treh inštruktorjev preživetja in socialnega pedagoga. Udeleženci se tabora udeležijo prostovoljno in na lastno odgovornost, v soglasju s starši. Zaradi specifičnosti in zahtevnosti tabora mladostniki pri pripravah na sam tabor ne sodelujejo, zelo pomembna je bila njihova participacija na pripravljalnih sestankih, kjer bodoče udeležence seznanimo z osnovnimi informacijami o taboru, na samem taboru in na končni evalvaciji, kjer smo na podlagi njihovih odgovorov poskusili oceniti v kolikšni meri smo dosegli zastavljene cilje.

Od udeležencev tabora smo pričakovali maksimalen prispevek v okviru njihovih zmožnosti torej, da se trudijo po svojih najboljših močeh. Na taborih so udeleženci stalno zaposleni, tako, da ni časa za razmišljanje o »neumnostih« in tegobah vsakdanjega življenja. Vsak dan smo imeli t.i. jutranji plenum, kjer smo predstavili mladim, kaj bo tistega dne »na meniju« in



jih povprašali o njihovem počutju. Zvečer smo se prav tako zbrali v krogu in si izmenjali povratne informacije o preživetem dnevu.

Na taborih se udeleženci poleg osnov preživetja in gorništvu (hoja po terenu, orientacija, plezanje, vrvna tehnika, vozli, spusti po vrvi...), naučijo tudi, kako varno preživeti več noči v naravi. Udeleženci s pomočjo inštruktorjev preživetja poskusijo pripraviti različno hrano iz naravi (prepoznavanje divjih užitnih, strupenih rastlin, peka kruha, sušenje, dimljenje...), naučijo se sami poiskati, kako najti ali pridobiti pitno vodo in kaj narediti v primeru nesreče oz. poškodbe (prva pomoč), pripraviti ogenj na primitiven način. Spoznavajo veliko uporabnih stvari ki jim bodo lahko prišle prav tudi v vsakdanjem življenju. Skozi proces dela, kot skupina prehajajo k vedno bolj kompleksnejšim, zahtevnejšim nalogam. Prav tako se skozi štiridnevno skupno življenje gradi tudi skupina.

Socialno uspešen mladostnik je na primer tisti mladostnik, ki se zaveda samega sebe, ljudi okoli sebe in družbe v širšem smislu. Ima postavljen nek osnovni sistem vrednot, ki jih je sčasoma privzel za sebi lastne in pomembne in se jih v svojem življenju tudi skuša držati. Zna si predstavljati kratkoročne in dolgoročne cilje; zanje se je pripravljen potruditi, zna se tudi odrekati stvarim, ki bi ga pri tem ovirale. Zna se spopasti s problemi, ki mu prihajajo na pot; zaveda se, da so rešljivi, da je vedno mogoče izbirati med več rešitvami in zna se odločiti za ustrezno (Metelko Lisec, 2004).

Glavni cilj osnovnega tabora preživetja je spoznavanje in učenje različnih veščin preživetja v naravi ter spoznavanje oziroma prilagajanje posameznikov skupinskemu življenju, medtem ko je glavni cilj nadaljevalnega tabora (zahtevnejši nivo) preizkus posameznikov oziroma skupine v veščinah preživetja in skupinskega življenja v naravi, ki so se jih naučili na osnovnem taboru ter nadgradnja znanja z zahtevnejšimi veščinami preživetja v naravi.

Celoten program taborov preživetja je psihofizično zahteven, izvaja se neprekinjeno v naravi, pod budnim očesom strokovnega osebja. Udeleženci se programa oziroma tabora udeležijo na lastno odgovornost. V času tabora je strokovno osebje – inštruktorji, odgovorno za strokovno in varno organizacijo, ter izvedbo programa oziroma posameznega tabora.

Pri svojem delu inštruktorji uporabljajo različne oblike dela, kot so frontalna, skupinska oblika, delo v dvojicah in individualna oblika dela, ter različne metode kot so metoda razlage, demonstracija, razgovor in praktično delo. Na taboru je prisoten tudi socialni pedagog. Njegova naloga je supervizija inštruktorjev in pomoč udeležencem tabora ter sodelovanje z inštruktorji (v primeru kakršnihkoli težav udeležencev tabora). Po vsakem končanem dnevu

se izvede analiza dela posameznega dne, kjer udeleženci aktivno sodelujejo. Po končanem posameznem taboru se izvede tudi končna analiza. Na končni analizi sodelujejo poleg udeležencev tabora tudi inštruktorji in socialni pedagog. Enoletni program »AJ VIL SURVAJV« obsega dva tabora in sicer osnovni in nadaljevalni tabor. Osnovni tabor traja štiri dni; izvede se tridnevno bivakiranje v naravi, medtem ko nadaljevalni tabor traja tri dni in se izvede dvodnevno bivakiranje v naravi. Glavni cilj nadaljevalnega tabora (zahtevnejši nivo) je preizkus posameznikov oziroma skupine v veščinah preživetja in skupinskega življenja v naravi, ki so se jih naučili na osnovnem taboru ter nadgradnja znanja z zahtevnejšimi veščinami preživetja v naravi.

Program začetnega tabora preživetja:

1. Spoznavanje, priprava in usklajevanje ekipe – izvajalcev projekta (vodja projekta, vodja preživetja, inštruktorji, prostovoljci). Vsebine na taboru, pravila, organizacija,..
2. Priprava tehnične in specialne opreme za tabora, ogled terena kjer bo potekal tabor preživetja (aktualno stanje).
3. Uvodni sestanek z vsemi udeleženci; podrobna predstavitev tabora, inštruktorjev, pravil, primerne opreme, spoznavanje udeležencev med seboj, razjasnitev možnih vprašanj in dilem udeležencev.
4. Tabor preživetja (štirje dnevi-tri noči (trije bivaki), četrtek zjutraj, petek, sobota, nedelja do večera). Lokacija: Pokljuka.
5. Odvoz smeti na deponijo.
6. Čiščenje, sušenje in urejanje opreme.
7. Skupinska evalvacija vseh udeležencev tabora; eden do dva tedna po taboru (podelitev diplom, cd -jev s fotografijami, majic, skupinski intervju, izpolnjevanje vprašalnika), analiza evalvacije.
8. Zaključna evalvacija izvajalcev prvega tabora in priprava na drugi tabor.

Program nadaljevalnega tabora preživetja:

1. Spoznavanje, priprava in usklajevanje ekipe – izvajalcev projekta (vodja projekta, vodja preživetja, inštruktorji, prostovoljci). Vsebine na taboru, pravila, organizacija,..

2. Priprava tehnične in specialne opreme za tabor, ogled terena kjer bo potekal tabor preživetja (aktualno stanje).
3. Uvodni sestanek z vsemi udeleženci; podrobna predstavitev tabora, inštruktorjev, pravil, primerne opreme, spoznavanje udeležencev med seboj, razjasnitev možnih vprašanj in dilem udeležencev.
4. Tabor preživetja (trije dnevi-dve noči (dva bivaka), četrtek zjutraj, petek, sobota do večera). Lokacija: Pokljuka, Jelovica.
5. Odvoz smeti na deponijo.
6. Čiščenje, sušenje in urejanje opreme. Lokacija : Zgoša.
7. Skupinska evalvacija vseh udeležencev tabora; eden do dva tedna po taboru (podelitev diplom, cd - jev s fotografijami, majic).
8. Zaključna evalvacija izvajalcev nadaljevalnega tabora + celotnega projekta.

Udeleženci na obeh taborih s pomočjo inštruktorjev poskusijo pripraviti različno hrano v naravi (prepoznavanje divjih užitnih rastlin, strupenih rastlin, peka kruha, sušenje in dimljenje rib, gob, kostanja...), sami poiskali, kako najti ali pridobiti pitno vodo in kaj narediti v primeru nesreče oz. poškodbe (kako ukrepati v prvih minutah po nesreči, sporočanje o nesreči, signalizacija, zaustavljanje krvavitev, imobilizacija udov, izdelava priročnih nosil in prenos ponesrečenca...). Izdelali improviziran nahrbtnik, izdelali improvizirana obušala. Pripraviti ogenj na primitiven način, izdelati bakle, orodje in orožje (harpuna, atlatl ), vrv...Udeleženci spoznavajo stvari ki jim lahko koristijo in so uporabne tudi v vsakdanjem življenju.

Ne izogibamo se problemom, poskušamo jih reševati. Reševanje težav je uspešnejše takrat, kadar se usmerimo v problem in ga skušamo premagati. Ko se spopadamo s svojimi problemi, se v nas utrjuje zavest, da lahko sami obvladujemo svoje življenje. Uspešno premagovanje problemov prispeva k pozitivni samopodobi in osebni čvrstosti (Lekić idr., 2011).

Še nekaj bistvenih poudarkov k zgoraj navedenim vsebinam taborov, ki se nam zdijo pomembni in jih želimo predstaviti:

- Spremembe okolja za posameznika – možna sprememba njegovega vedenja.

- Ni signala za mobitel, ni televizije, računalnika, interneta, facebooka..., smo odklopljeni, ni motečih dejavnikov.
- Udeleženec je odvisen od samega sebe oz. skupine.
- Udeleženci premagujejo za njih neprijetne situacije, stalno so zaposleni.
- Udeleženci delujejo v stresnih situacijah, ki jih niso vajeni.
- Ustvarjanje zaupanja-tovarištvo, delo v skupini.
- Spoznavanje samega sebe in drugih.
- Učenje socialnih kompetenc.

**Tabela 1: Osnovni tabor-terminsko vsebinski načrt**

URNIK USPOSABLJANJA						
Naziv tabora:		Osnovni tabor »AJ VIL SURVAJV«		OD 9MAJ13 DO 12MAJ REZERVNI TERMIN OD 15MAJ13 DO 19MAJ		
URNIK USPOSABLJANJA				Dan 1, 9MAJ		
KDAJ	KDO	KAJ	KJE	IZVAJALEC	REFERENCE	OPOMBE/ OBLEKA
0800- 0815	Vsi	Zbor udeležencev	Bohinjska Bela	Inštruktorji	Program tečaja preživetja	
0815- 0845		Pregled in razdelitev opreme	Plezališče Iglica			Osebnna oprema
0845- 1200	Vsi	Plezanje				Plezalna oprema
1200 - 1600	Vsi	Orientacija Nabiranje rastlin in priprava hrane	Boh. Bela- Pokljuka			Kompas, karta, ruta, vrečka
1600 - 1800	Vsi	Izdelava zavetišč	Pokljuka			Pončo, ležalna podloga, spalna vreča
1800 - 2000	Vsi	Priprava kurišča in tehnike kurjenja				Kresilo, vžigalice
2000 -2200	Vsi	Priprava hrane				Kruh, jajca, anglež, čaj
2300- 2400	Vsi	Nočni počitek				!!!!
				Dan 2, 10MAJ		
0000- 0600	Vsi	Nočni počitek	Pokljuka	Inštruktorji	Program tečaja preživetja	
0600- 0700	Vsi	Jutranja vadba				Pohodna oprema
0700 – 0800	Vsi	Priprava hrane				Kruh, ribe, čaj
0900 - 1200	Vsi	Orientacija in nabiranje rastlin				Vrečke, rute
1200- 1400	Vsi	Priprava kurišča in tehnike kurjenja				Kresilo, vžigalice
1400- 1600	Vsi	Izdelava zavetišča				Veje, liste, praprot
1600 - 1900	Vsi	Priprava hrane				Zajec, kruh, čaj
1900 - 2200	Vsi	Nočna pohod				Pohodna oprema
2200- 2400	Vsi	Nočni počitek	Pokljuka	!!!!		
				Dan 3, 11MAJ		
0000- 0600	Vsi	Nočni počitek	Pokljuka	Inštruktorji	Program tečaja preživetja	
0600- 0700	Vsi	Jutranja vadba				Pohodna oprema
0700 – 0800	Vsi	Priprava hrane				Kruh, dimljene ribe, čaj
0800 – 1300	Vsi	Gorniške veščine				Plezalna oprema, Karta, kompas, ruta, vrečke
1500 - 1900	Vsi	Orientacija (iskanje zaklada)				Karta, kompas, ruta, vrečke
1900 - 2000	Vsi	Priprava ognja				
2000 -2200	Vsi	Priprava hrane				Hrenovke, krompir, čaj

2200 - 2400	Vsi	Nočni počitek				
						<b>Dan 4, 12MAJ</b>
0000- 0600	Vsi	Nočni počitek	Pokljuka	Inštruktorji	Program tečaja preživetja	Kruh, hrenovke Palice, vrvi, ruta, povoji Plezalna oprema
0600- 0700	Vsi	Priprava hrane				
0700 - 1300	Vsi	Reševanje, prva pomoč	Pokljuka-Bohinjska Bela			
1300- 1500	Vsi	Gorniške veščine	Bohinjska Bela			
1500-	Vsi	Zaključek				
<b>OPOMBE: Vsak večer evalvacija, refleksija dneva</b>						

**Tabela 2: Nadaljevalni tabor-terminsko vsebinski načrt**

URNIK USPOSABLJANJA						Stran 1/1	
Naziv tabora:		Nadaljevalni tabor »AJ VIL SRVAJV«			6. – 8. 07.		
URNIK USPOSABLJANJA					Dan 1	Stran 1/1	
KDAJ	KDO	KAJ	KJE	IZVAJALEC	REFERENCE	OPOMBE/ OBLEKA	
0800- 0815	Vsi	Zbor udeležencev	Bohinjska Bela	Inštruktorji	Program tečaja preživetja		
0815- 0900		Premik	Boh. Bela - Jelovica				
0900 - 0915		Pregled opreme					
0915- 1200		Orientacija					Karta, kompas
1200 - 1400		Vrvi, izdelava nahrbtnika					Spalna vreča, listje, veje
1400 - 1600		Izdelava zavetišč					Korenine, šotorka
1600 - 1800		Nabiranje hrane					!!!!
1800 - 2000		Kurjenje ognja					Kamen, lok
2000 - 2200		Priprava hrane					!!!!
2200- 2400		Nočni počitek					
						<b>Dan 2</b>	
0000 - 0600	Vsi	Nočni počitek	Jelovica	Inštruktorji	Program tečaja preživetja		
0600 – 0700		Priprava hrane					Kruh, čaj, zeliščni namaz
0700 - 0900		Orientacija					Karta, kompas
0900 - 1300		Improvizirano premagovanje naravnih ovir					2 x pom. vrvica, 2x vponka, osmica, čelada
1300 - 1500		Izdelava pasti					
1500 - 1600		Orientacija					Karta, kompas
1600 - 1800		Izdelava zavetišča					Naravni materiali
1800 - 2000		Priprava kurišča in tehnike kurjenja					Kamen, lok
2000 - 2200		Priprava hrane					Piščanec, čaj, kruha
2200- 2400		Nočni počitek					!!!!
						<b>Dan 3</b>	
0000- 0600	Vsi	Nočni počitek	Jelovica	Inštruktorji	Program tečaja preživetja		
0600 – 0700		Priprava hrane					Kruh, sušeno goveje meso
		Oskrba poškodovanca (poškodba glave in zlom stegenice)					Bicolor vrv, povoji, ruta
0700 - 0900		Orientacija					Karta, kompas
0900 – 1200		Izdelava orožja					Atlatejl, harbuna, sulica
1200 - 1500		Tekmovanje					
1500 -		Zaključek					
<b>OPOMBE: Vsak večer evalvacija, refleksija dneva</b>							

## 5. Sklepne ugotovitve

Mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami v večini primerov prihajajo iz neurejenih družin, okolja, ki jih ne razume, ne spodbuja. Ti mladostniki imajo pogosto zelo slabo mnenje o sebi in drugih, slabo samopodobo, ne zaupajo vase, imajo minimalna ali nerealna pričakovanja, želje in cilje. Njihove slabe izkušnje se kar vrstijo ena za drugo. Vse to za njih pomeni večje težave na področju socialnih veščin in posledično uspešne integracije v družbo.

Michels pravi, da kar koli že predstavlja naše območje udobja, zanj plačujemo visoko ceno. Življenje nam ponuja neštete možnosti, vendar jih spremlja tudi bolečina. Če ne prenašamo bolečine, ne moremo zares živeti. Žalostno je umreti z neizpeto pesmijo. Še huje pa je, da smo krivi sami – sami se utišamo (Stutz in Michels, 2012).

Za sam razvoj mladostnika, ki išče poti do sebe je samo formalno izobraževanje v današnjem zmedenem trenutku družbe premalo. Samo znanje, ki ga pridobijo v šolah je za življenjsko uspešnost nezadostno. Mogoče bi se morali zgledovati po Fincih, kjer je glavni cilj šolskega sistema, da služi kot instrument za doseganje enakosti v družbi. Slovenske šole bi morale biti veliko bolj avtonomne v svojem delovanju. Učiteljski poklic pa bi zopet moral pridobiti družbeno veljavo kakršno je v preteklosti že imel. Menimo, da prav stroka lahko naredi največ za to. V šolah se premalo spodbuja razvoj mladostnikove osebnosti, ki bi bil vezan na njegovo enkratnost in različnost in bi mladostnika opremil z veščinami, ki bi mu pomagale, da bi se lahko soočil s zahtevami družbenega okolja. Neformalne oblike, kot je trening socialnih veščin to vsekakor omogočajo. Trening socialnih veščin je lahko »orodje-metoda« kjer poteka socializacija posameznika.

Treningi socialnih veščin so se pokazali pri delu z mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami kot izredno dobrodošla in uporabna metoda. Mladostnikom pomagajo, da razvijajo socialne veščine, se lažje spoprimejo s težavami, znajo sodelovati z drugimi, razvijajo pozitivno samopodobo, zaupajo vase, svoje odločitve in dejanja, prevzemajo odgovornost, so sposobni komunicirati z drugimi, znajo na primeren način reči ne, skratka, da se razvijejo v avtonomna bitja, ki so sposobna funkcionirati v današnji družbi.

Kot nekakšna nadgradnja treningov socialnih veščin smo začeli izvajati tabore preživetja v naravi. Želeli smo, da mladostniki odkrijejo svoje meje, tvegajo, se soočajo s svojimi strahovi, sprejemajo izzive in ob tem doživljajo uspehe, se telesno naprezajo ter pridobijo samozaupanje ter se naučijo prevzemati odgovornosti in odložiti svoje želje in predstave ter

da ne odnehajo v težkih situacijah. V ekstremnih situacijah spoznaš sebe in druge. Kar ne ubije, krepi! Prizadevamo si, da bi mladi čim bolj aktivno sodelovali pri vseh aktivnostih, ki so se odvijale na taborih in odnesli čim več pozitivnih izkušenj. Eden izmed najpomembnejših ciljev tabora je, da se udeleženci naučijo življenjsko pomembnih stvari in jih znajo tudi prenesti v kasnejše vsakodnevne situacije, realno življenje. Pomembno se nam zdi, da se med taborom počutijo kot del skupine, da sodelujejo z drugimi člani skupine in se med seboj pogovarjajo, upoštevajo, se vzpodbujajo, veselijo in rešujejo probleme.

Eden izmed najpomembnejših ciljev tabora je, da se udeleženci naučijo življenjsko pomembnih stvari in jih znajo tudi prenesti v kasnejše situacije. Sami udeleženci so na evalvacijah po taborih ocenili, da so pridobili različna znanja o tem kako preživeti v naravi in se znati, ko izgubimo vse (narediti bivališče, zakuriti ogenj, se orientirati, poiskati hrano v naravi), kako nuditi osnovno prvo pomoč, nekatere socialne veščine kot so strpnost in sodelovanje pa tudi spoznavanje samega sebe in okolja. Med močne lastnosti, ki so med taborom prišle na površje sami udeleženci uvrščajo različne stvari. Njihove odgovore smo razporedili v štiri kategorije, ki jih najpogosteje omenjajo:

1. tehnične spretnosti (delanje vozlov, kurjenje ognja, orientacija, prva pomoč, priprava hrane in izdelava bivališča, plezanje),
2. soočanje z lastnimi omejitvami (odsotnost in premagovanje strahov (predvsem pred višino), premagovanje naporov, premagovanje neprijetnih situacij),
3. spoznavanje svojih osebnostnih kvalitiet (samostojnost, neodvisnost, motivacija, samozaupanje, samospoštovanje, pogum, skromnost, potrpežljivost, vestnost, iznajdljivost, samozavest) in
4. socialne spretnosti (vklopiti se v skupino neznanih ljudi, timsko delo, sodelovanje, pripravljenost sodelovati za dosego skupnega cilja, pomoč drugim).

Kljub temu, da vsi sodelujoči menijo, da je bilo sodelovanje na taboru za njih koristno se sami sprašujemo, če to dejansko drži. Kakšna je pravzaprav povezava med doživetjem v naravi in realnim življenjem?

Močni dražljaji nesporno ostanejo v nas dlje časa. Bistveno za doživljajsko pedagogiko pa je, da naučenega ne obdržimo le kot "last spomina" samo v času projekta, ampak da ga je mogoče dejavno uporabiti tudi kasneje, v vsakodnevnem življenju. Udeleženci se morajo

torej naučiti, da rezultat transfera prenesejo, ga prevedejo, uporabiti pod različnimi pogoji, v drugačnih situacijah (Krajncan, 2007). Tako se nam zdi smiselno, da bi preverjali učinke taborov na posameznika tudi eno leto ali še daljšem časovnem obdobju po taboru, česar pa do sedaj še nismo izvajali.

Tako mi, kot udeleženci si želimo še več takšnih ali podobnih taborov, saj se nam zdi, da nas izkušnja biti v naravi, brez stvari, ki se nam pogosto zdijo samoumevne, zbliža s samim sabo in drugimi ter nam ponudi mnogo pozitivnih zgledov za razvoj svojih lastnosti in izkušenj.

Naš cilj je, da projekt ne bi bil samo muha enoletnica, temveč trajnosten projekt primerljiv podobnim projektom v državah po svetu (Danska, Nizozemska, Outward Bound, ZDA...), v katerega bi se vključevali problematični mladostniki ter populacija običajnih mladostnikov iz cele Slovenije. Vsekakor bomo poskušali posamezen tabor podaljšati na daljši časovni okvir, ki bo ponujal še več vsebin in doživetij. S spremembo okolja in drugačnim (nekonvencionalnim) pristopom bomo poskušali vplivati na pozitivno spremembo vedenjskih vzorcev pri mladostnikih. Mladostnike bi morali spodbujati, da sami kreirajo lastno usodo in usodo drugih.



## LITERATURA:

- Adler, E. (2013). *Socialne veštine*. Novi Sad: Psihopolis.
- Bajželj, B. (2008). Model dela v produkcijski šoli. V Kobolt, A. (ur): *Učenje na odru življenja, Projektno delo z ranljivimi skupinami mladih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje*. Ljubljana: Knjižna zbirka krt.
- Lekić, K. [et al.]. (2011). *To sem jaz, verjamem vase: priročnik za fante in punce: 10 korakov do boljše samopodobe*. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.
- Krajncan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. [et. al.] (2008). *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov*. Pridobljeno 7.09.2016. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/crp/2008/crp\\_V5\\_0230\\_porocilo.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0230_porocilo.pdf).
- Metelko Lisec, T. (2004). *Socialne veščine – orodje za večjo socialno uspešnost*. Socialna pedagogika, 8.
- Milavec, M., Rant, M., Steiner, T., Vukovič, M. *Letni delovni načrt vzgojnega programa Produkcijska šola za leto 2014*. Pridobljeno 10.09.2016. <http://www.mdj.si/uploads/dokumenti/ldn1415ps.pdf>.
- Možina, S. et al. (1994). *Management*. Radovljica: Didakta.
- Nuhijev-Galičič, V. (2008). Zakaj projektno učenje za mlade. V Kobolt, A. (ur): *Učenje na odru življenja, Projektno delo z ranljivimi skupinami mladih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pipan, M. (2008). Kako izvajati projektno delo z mladimi. V Kobolt, A. (ur), *Učenje na odru življenja, Projektno delo z ranljivimi skupinami mladih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Robinson, K. (2015). *Kreativne šole*. Radovljica: Didakta.
- Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin*. Nova Gorica: Educa.
- Stojanović, I. *Kako pomagati učencem z vedenjskimi in čustvenimi težavami*. Pridobljeno 29.08.2016. <http://www.simos.si/pdf/5082-1235.htm>.
- Stutz, P. i Michels, B. (2012). *Orodje*. Brežice: Primus.
- Škoflek, I. [et al.]. (2004). *Vzgojni program*. Pridobljeno 5.09.2016. [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/programi/Vzgojni\\_program.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/programi/Vzgojni_program.pdf).

- Velkov, T. i Klobučar, A. i Pahovič L. (1998). *Vpliv interakcijskih iger na sprejetost in medsebojno vrednotenje učencev*. Ljubljana: Socialno delo. Let. 37, št. 1.
- Zupančič, M. i Svetina, M. (2004). Socialni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur), *Razvojna psihologija*. Ljubljana: ZIFF.

# 7. EU-PROJEKTE ALS SEISMOGRAPHEN PÄDAGOGISCHER HERAUSFORDERUNGEN IN DER BERUFSBILDUNG: INNOVATIVE ENTWICKLUNGEN ZUR BESSEREN INTEGRATION VON GEFLÜCHTETEN

Michael Schwaiger

## 1. EU-Programme als Spiegel der Gesellschaft

Die Welt der EU-Förderprogramme<sup>31</sup> ist eine große und komplizierte. Es gibt nahezu keinen Themenbereich, keine Zielgruppe und keine geographische Region, deren Anliegen und Bedürfnisse nicht über einen der vielen Geldtöpfe der Europäischen Union gefördert werden kann. Es gibt rund 50 große Förderschienen<sup>32</sup> - dazu zählen riesige, über 100 Milliarden Euro umfassende wie der *Europäische Sozialfond (ESF)*<sup>33</sup> oder der *Europäische Garantiefond für die Landwirtschaft (EGFL)*<sup>34</sup>, recht bekannte wie das *Programm für Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport (Erasmus+)*<sup>35</sup> oder das Forschungsprogramm *Horizont 2020*<sup>36</sup> und wiederum welche, die einem nicht so geläufig sind wie z.B. das *Instrument für Grönland*<sup>37</sup>, das immerhin auch noch ein Budget von fast 220 Millionen Euro aufweist.

Diese Förderschienen setzen sich aus Hunderten Unterprogrammen zusammen mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen, Vergabekriterien und Anwendungsregularien. Einen umfassenden Überblick davon auch nur annähernd seriös geben zu wollen, hat das Potential einer Herkulesaufgabe. Doch bei aller Unterschiedlichkeit haben alle Programme eines gemeinsam: sie sind eine unmittelbare förderpolitische Reaktion auf aktuelle Herausforderungen der politischen, ökonomischen, ökologischen und sozialen Verhältnisse in Europe. In der Regel werden Förderprogramme alle sieben Jahre im Zuge der EU-Budgeterstellung eingerichtet, mit entsprechenden Schwerpunkten und Zielsetzungen versehen sowie mit Finanzmitteln ausgestattet, die in vorweg definierten Zeiträumen von den

---

<sup>31</sup> Unter *Programm* versteht man in der Regel einen gesamten Förderkomplex, aus dem einzelne Maßnahmen, die *Projekte*, finanziert werden.

<sup>32</sup> [https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/funding-opportunities/funding-programmes/overview-funding-programmes\\_de](https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/funding-opportunities/funding-programmes/overview-funding-programmes_de)

<sup>33</sup> <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=325>

<sup>34</sup> <https://ec.europa.eu/agriculture/cap-funding>

<sup>35</sup> <https://eacea.ec.europa.eu>

<sup>36</sup> <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en>

<sup>37</sup> [https://ec.europa.eu/europeaid/funding/funding-instruments-programming/funding-instruments/instrument-greenland\\_en](https://ec.europa.eu/europeaid/funding/funding-instruments-programming/funding-instruments/instrument-greenland_en)

unterschiedlichsten Begünstigten (Nationalstaaten, Regionen, öffentliche und private Einrichtungen, EU-Bürgern<sup>38</sup> etc.) abgerufen werden können. Das bedeutet, dass die EU-Programme im Großen und Ganzen zwar für sieben Jahre fixiert werden, viele davon aber die Flexibilität besitzen, über jährliche Schwerpunktsetzungen auf tagespolitische Geschehnisse zu reagieren, um dort zu unterstützen, wo Hilfe am dringlichsten benötigt wird. Aufgrund administrativer Rahmensetzungen dauert es in der Regel seine Zeit, bis entsprechende Beschlüsse gefasst und formuliert und entsprechende Prioritäten für Förderungen ausgerufen sind. Aber die unterschiedlichen Programmebüros sind durchaus bemüht, so rasch wie möglich zu reagieren.

Dieser Sachverhalt ist für viele Bürger von großer Relevanz, allein die wenigsten wissen davon. Von ganz besonderer Wichtigkeit sollte das für Pädagogen sein. Wenn wir davon ausgehen, dass man den vielen Herausforderungen und Problemstellungen unseres Lebens wie der gesamten Welt am besten intellektuell – im Sinne von *erst gut nachdenken, dann handeln* - begegnet<sup>39</sup>, dann ist die Beschaffung, Aufbereitung und Vermittlung von Informationen und Wissen sowie die Aneignung von benötigten Fertigkeiten und Kompetenzen – alles zusammen gerne auch als *Lernen* bezeichnet – einer der wichtigsten Faktoren in unserem Leben und hat - zusammen mit hochentwickelten Kommunikationssystemen und der Bereitschaft zur Kooperation innerhalb sozialer Gruppen - zu einer gewissen Dominanz des *Homo sapiens* auf dem Planeten Erde geführt. Lernen im weitesten Sinne passiert tagtäglich, fast permanent, zumeist ungesteuert und in den unterschiedlichsten informellen Zusammenhängen und Abläufen. Für Pädagogen hingegen sind vor allem jene traditionell-formalen Lernformen von Interesse, die durch gezielte Planung und strukturierte Umsetzung weitgehend standardisiert werden und welche inzwischen alle modernen menschlichen Gesellschaften ihren Mitgliedern angedeihen lassen: in Kindergruppen und -gärten, in Vorschulen und Schulen, als berufliche oder universitäre Ausbildung oder als allgemeine Bildungsmaßnahmen. Für all diese Lernformen ausreichende und relevante Inhalte und Ziele zu definieren, Lernmethoden und -materialien zu entwickeln, Experten in deren Handhabung zu schulen und letztendlich die Bildungsmaßnahmen selbst umzusetzen, ist mit einem enormen zeitlichen, intellektuellen und finanziellen Aufwand verbunden. Doch es reicht nicht, sich auf dem Erarbeiteten auszuruhen. Da unser Leben und unsere Welt überaus dynamisch sind, müssen es auch unsere Lerninhalte und -formen sein.

---

<sup>38</sup> Maskuline Genusformen umschließen alle natürlichen Geschlechter gleichermaßen; dies geschieht ausschließlich um die *Lesbarkeit* des Textes zu optimieren und keineswegs um eine *Leserfreundlich-* bzw. *Leserinnenfeindlichkeit* zu manifestieren.

<sup>39</sup> Dem mögen vielleicht nicht alle US-amerikanischen Präsidenten uneingeschränkt zustimmen.

Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten, die wir im privaten, sozialen und beruflichen Leben benötigen, ändern sich fortwährend – sie werden modifiziert oder fallen ganz weg bzw. werden durch neue ersetzt. Natürlich darf die Pädagogik nicht gleich jedem Trend und jeder Neuerung folgen, aber man muss von ihr erwarten können, dass sie weitsichtig erkennt, inwiefern sich das Umfeld von Menschen verändert, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in Zukunft mit großer Wahrscheinlichkeit gefragt sind bzw. nicht mehr benötigt werden und wie Menschen durch formales Lernen am besten darauf vorbereitet werden können.

Natürlich sind dafür abermals umfassende Ressourcen von Geld, Zeit und Expertise nötig – was meistens ein immenses Problem darstellt. Und in diesem Zusammenhang ist es gut zu wissen, dass die EU über die unterschiedlichsten Förderinstrumente versucht, auf diese Veränderungen möglichst rasch und effektiv zu reagieren. Vor allem im Hinblick auf pädagogische Herausforderungen ermuntert die EU nicht zu permanenten Modifizierungen und Neuentwicklungen von Inhalten, Methoden und Instrumenten, sondern finanziert diese auch erheblich mit. Da die EU a priori nur Vorhaben mit einem gewissen Innovationsgehalt finanziert, können EU-Projekte mit gutem Grund als verlässlicher Motor für die Entwicklung neuer pädagogischer Konzepte, die Erstellung innovativer Lernmaterialien und die Erprobung moderner Lernszenarien verstanden werden.

## **2. EU-Projekte als Reaktion auf jüngste Migrationsbewegungen**

Ein Paradebeispiel der förderpolitischen Reaktionen auf tagespolitische Geschehnisse waren und sind Fördervergaben in Zusammenhang mit der erhöhten Flüchtlingsmigration, die seit einigen Jahren durch den Krieg in Syrien, das Terrorregime des Islamischen Staates und andere gewalttätige Konflikte im Nahen Osten und in Afrika verursacht wurde. In deren Folge wurden 2015 und 2016 in den EU-Mitgliedstaaten 2,1 Millionen offizielle Asylanträge gestellt (Eurostat, 2017), davon allein in Deutschland 1.200.000 (BAMF, 2017). Inzwischen ist die Zahl der Flüchtlinge aus verschiedenen Gründen zurückgegangen und die Erstversorgung sowie die amtliche Registrierung wurden bald als Hauptprobleme abgelöst. Die nächste Herausforderung, die dringend angegangen werden musste, war und ist die nachhaltige Integration von Geflüchteten in die europäischen Arbeitsmärkte, wobei keine der beteiligten Parteien - Flüchtlinge, Behörden, Bildungseinrichtungen, Sozialeinrichtungen oder die Wirtschaft - gut auf diese Situation vorbereitet waren bzw. immer noch ist (OECD,

2017). Für Flüchtlinge ist es äußerst schwierig, in den Arbeitsmarkt einzutreten, wenn ihr Rechtsstatus unklar ist, wenn sie mit kulturellen Standards und gesprochenen Sprachen nicht vertraut sind, wenn Diplome aus ihren Heimatländern verloren gehen oder nicht anerkannt werden können oder wenn das Bildungs- und Qualifikationsniveau einer Person im Allgemeinen sehr niedrig ist.

Nicht zuletzt gibt es in vielen Ländern bzw. Bevölkerungsgruppen eine immer geringere Akzeptanz für Flüchtlinge und oft keinerlei Bemühungen sie aufzunehmen bzw. zu integrieren, auch wenn sie - nicht nur moralisch, sondern auch völkerrechtlich - dazu verpflichtet wären. Schmerzlich musste die EU dahingehend die geringe Alltagstauglichkeit von jahrzehntelang als Grundpfeiler des liberalen und humanistischen Selbstverständnisses empfundenen Vereinbarungen - wie die *Charta der Menschenrechte* oder die *Genfer Flüchtlingskonvention*, aber selbst von bestehenden EU-Verträgen - erfahren.

Auch wenn die EU gegen nationalstaatliche Sonderwege oft machtlos scheint, hat auch sie Mechanismen und Instrumente, um europäische Politik, Grundwerte und Zielsetzungen zu protegieren – z.B. über die zielgerichtete Vergabe von Fördermitteln. Das wichtigste im Zusammenhang mit der Integration von Geflüchteten bestehende Programm ist sicherlich *AMIF*, der vorerst von 2014-2020 mit rd. 3,137 Milliarden Euro eingerichtete *Asyl-, Migrations- und Integrationsfond*.<sup>40</sup> Aber auch in vielen anderen Programmen wurden rasch entsprechend Weichstellungen vorgenommen, um der Aufnahme und Integration von Geflüchteten die Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen, die benötigt werden.<sup>41</sup>

In diesem Zusammenhang wurde auch das Projekt *Job to Stay - Sustainable Integration of Low-skilled Refugees into the Tourism Labour Market* (N°2017-1-DE02-KA202-004272)<sup>42</sup> unter dem Programm *ERASMUS+* gefördert. Sein Kernanliegen war, vor allem weibliche Geflüchtete in ausgewählte Tourismusberufe zu vermitteln und nachhaltig in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Neben der Erstellung von niederschwelligen Berufsprofilen<sup>43</sup>, der Entwicklung von Messverfahren und -instrumenten für die Feststellung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie die Testung eines innovativen Berufsberatungs- und

---

<sup>40</sup> [https://ec.europa.eu/home-affairs/financing/fundings/migration-asylum-borders/asylum-migration-integration-fund\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/financing/fundings/migration-asylum-borders/asylum-migration-integration-fund_en)

<sup>41</sup> Eine empfehlenswerte Übersicht über die einzelnen Förderprogramme und ihr Potential für Geflüchtete gibt der *Leitfaden für EU-Fördermittel für Migration und Asyl* (Die Grünen/EFA, 2016).

<sup>42</sup> <https://www.fh-mittelstand.de/jobtostay/>

<sup>43</sup> Um vor allem Personen ohne berufliche Ausbildung bzw. mit nur geringer allgemeinen Bildung eine Chance zu geben, wurden die Berufsprofile bewusst für Niveaustufe 2 des *Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (EQF; EC/GDBK, 2008) beschrieben.

Betreuungskonzeptes, hat die Projektgruppe auch ein *Green Paper* herausgegeben<sup>44</sup>. Dieses enthält unter anderem eine Sammlung von 23 EU-Projekten, die allesamt der beruflichen Qualifikation und Integration von Geflüchteten gewidmet sind. Jedes der Projekte wird dabei ausführlich vorgestellt und mit Kontaktadressen, Websites und Social Media-Auftritten zitiert. Aus dem Datenmaterial dieser Quellen wurde für den vorliegenden Aufsatz jene Informationen herausgefiltert, die für die pädagogischen Herausforderungen bei der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten relevant zu sein scheinen. Die zu beantwortende Frage war: Zu welchen pädagogischen Erkenntnissen sind die über ganz Europa verteilten Projekte gekommen und können daraus Empfehlungen und Anregungen für eine moderne Berufsintegrationspädagogik für Geflüchtete abgeleitet werden.

### 3. Methodischer Aufbau und Auswahl der Projekte

Für die Projektauswahl hat die Projektgruppe von *Job to Stay* rd. 2.000 bewilligte EU-Projekte der Jahre 2015 bis 2019 auf den Datenbanken der Förderprogramme *ERASMUS+*<sup>45</sup> und *AMIF*<sup>46</sup> gesichtet, weitere 100 Projekte wurden über freie Internetrecherche gesammelt und 8 Projekte wurden von Experten empfohlen. Vom Oktober 2018 bis März 2019 wurden aus diesem Datensatz 43 Projekte ausgewählt. Die Auswahl erfolgte durch Peer-Evaluierung der Projektgruppe auf Basis eines Kriterienkataloges mit folgenden übergeordneten Indikatorenbatterien:

- Aktualität der Projekte: keines der Projekte durfte mehr als 6 Monate vor der Evaluierung abgeschlossen worden sein;
- Berücksichtigung der beruflichen Integration von Geflüchteten als Themenschwerpunkt
- Erarbeitung innovativer pädagogischer Methoden, Instrumente und Inhalte: der Schwerpunkt sollte auf bildungspolitischen Akzenten und innovativen Schulungs-, Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen liegen (und nicht auf der Basisfinanzierung

---

<sup>44</sup> Job to Stay Project Group (Hg.) (2019): *Quo vadis, homo? The European Union at a crossroads concerning the vocational integration of refugees – green paper from grassroots projects*. Graz (Focus Europe – special edition).

<sup>45</sup> [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/?pk\\_campaign=Valor-AT-Display-Banner&pk\\_kwd=180150](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/?pk_campaign=Valor-AT-Display-Banner&pk_kwd=180150)

<sup>46</sup> [https://ec.europa.eu/home-affairs/financing/fundings/migration-asylum-borders/asylum-migration-integration-fund\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/financing/fundings/migration-asylum-borders/asylum-migration-integration-fund_en)

von Arbeitsplätzen oder Infrastruktur – auch wenn beide wichtige Elemente zur Zielerreichung bilden);

- Übertragbarkeit von Ansätzen und Ergebnissen: die Transferibilität von Projekterfahrungen und -ergebnissen auf andere Rahmensetzungen und Länder muss zumindest zu 50% gegeben sein;
- Europäische Dimension: die Projektgruppen mussten mind. 3 unterschiedliche EU-Länder repräsentieren.

Von den 43 Projekten wurden deren Leiter bzw. Verantwortliche für die Öffentlichkeitsarbeit um kurze Sondierungsinterviews (über Telefon oder Skype) gebeten. Hauptziele der Interviews waren einerseits die Validierung der Messergebnisse mittels der Indikatorenbatterien des Kriterienkatalogs und andererseits die Einladung zur Publikation Ihrer Arbeitsergebnisse im Green Paper zu veröffentlichen. Von 43 kontaktierten Projekten haben 28 an den Interviews teilgenommen; letztendlich wurden folgende 23 Projekte als Beispiele guter Praxis für das *Green Paper* ausgewählt<sup>47</sup>:

*N°1: Country: Exchange of Practices on Education and Training Models for Members of Refugee Communities in Europe (EXPECT MORE)*

*Country: Austria*

*Funding programme: ERASMUS+*

*Duration: 01/09/2016-31/08/2019*

*In the nutshell:* The project collects best practice examples from different countries dealing with employment consultancy, VAT and the employment integration of refugees in Europe. Where possible, the most promising examples will be transferred into the partnership.

*Website: [www.expect-more-project.eu](http://www.expect-more-project.eu)*

*N°2: Validation for inclusion of new citizens of Europe (VINCE)*

*Country: Austria*

*Funding programme: Erasmus+*

*Duration: 31/12/2016-31/12/2019*

*In the nutshell:* The project intends to enrich the existing validation procedures taking into account the specific needs of refugees, even those without verifiable documentation; integration of refugees in host countries; development of a course for higher education staff

---

<sup>47</sup> Die Reihung der Projekte orientiert sich an der Reihung im *Green Paper*; zur Wahrung der Quellentreue wurde der englische Originaltext der Autoren des *Green Paper* beibehalten.



working with validation procedures.

*Website: <http://vince.eucen.eu>*

*N°3: European Migrant Entrepreneurship Network (EMEN)*

*Country: Belgium*

*Funding programme: COSME*

*Duration: 01/10/2017-30/09/2020*

*In the nutshell: The EMEN aims to strengthen support for migrants from third countries who wish to set up their own businesses. It will do this by networking organisations that support migrant entrepreneurship, so that they can learn from each other in three essential areas: coaching and mentoring, access to finance and professionalism and diversity management*

*Website: <http://emen-project.eu>*

*N°4: Social integration of refugees through education and employment (Work Package 1) - transcending educational boundaries: challenges to the educational inclusion of refugees in Europe's 2 Seas Area (SIREE)*

*Country: Belgium*

*Funding programme: Erasmus+*

*Duration:*

*In the nutshell: The SIREE project supports co-creative learning communities in which refugee and migrant parents and students participate to improve their integration into education, a key element for enhancing their local community and labour market integration*

*Website: [www.siree.eu/post/transcending-educational-boundaries](http://www.siree.eu/post/transcending-educational-boundaries)*

*N°5: Young Migrants Capacity Building (YMCB)*

*Country: Belgium*

*Funding programme: Pilot scheme (DG Grow, the European Parliament) outside of the funding programme*

*Duration: 15/01/2019-15/01/2021*

*In the nutshell: YMCB aims to create a coordinated programme to provide young migrants with the means to develop their own business through a journey of education and training, mentoring and access to finances. The approach will be tested in France, Germany, Italy and Greece, with the aim of scaling up and replication.*

*Website: [www.ymcb.eu](http://www.ymcb.eu)*

*N°6: Volunteering Activities to Leverage Urban and European Social integration of migrants (VALUES)*

*Country: Belgium*

*Funding programme: AMIF*

*Duration: 01/02/2019-31/01/2021*

*In the nutshell: By connecting city authorities and volunteer organisations through communities of practice and staff exchanges, VALUES will improve structural cooperation and build partnerships in integrating third-country nationals.*

*Website: [www.integratingcities.eu](http://www.integratingcities.eu)*

*N°7: New skills for new entrepreneurs - attraction and qualification of refugees as successors (New Entrepreneurs)*

*Country: Germany*

*Funding programme: Erasmus+*

*Duration: 01/09/2017-31/08/2020*

*In the nutshell: The project's main aim is twofold – by quickly and sustainably integrating refugees into working life as entrepreneurs, successful SME takeovers can be ensured. Thus, integration efforts are supported, and innovations and jobs within SMEs are secured.*

*Website: [www.new-entrepreneurs.eu](http://www.new-entrepreneurs.eu)*

*N°8: Training abroad for learners and teachers at vocational training institutions (mobinardo)*

*Country: Germany*

*Funding programme: Erasmus+*

*Duration: 01/06/2016-31/05/2021*

*In the nutshell: The mobinardo project enables teachers, through short-term visits, to get to know about solutions in other countries for the successful integration of refugees into the labour market*

*Website: [www.mobinardo.net](http://www.mobinardo.net)*

*N°9: Indicators of Good VET practice for refugees (GoodVET)*

*Country: Germany*

*Funding programme: Erasmus+*

*Duration: 01/11/2017-31/10/2019*

*In the nutshell: The project also aims to generate results that will help decision-making concerning education policy. As data and findings about the quality of measures taken to*

integrate refugees through VET do not really exist to date, the findings of the project are relevant in terms of education and refugee policy.

*Website: [www.goodvet.uni-koeln.de](http://www.goodvet.uni-koeln.de)*

*N°10: Refugees in vocational training (RevoT)*

*Country: Germany*

*Funding programme: Erasmus+*

*Duration: 01/11/2016-31/10/2018*

*In the nutshell:* The main objective is the exchange of good practices of VET for refugees aiming to improve and expand activities being undertaken for their integration. The main product developed is a booklet including 40 good practice examples and context analyses from 7 countries.

*Website: [www.revot.jimdo.com](http://www.revot.jimdo.com)*

*N°11: Labour market integration of migrants. A multi-stakeholder approach (LABOUR-INT)*

*Country: EU*

*Funding programme: Asylum, Migration and Integration Fund (AMIF)*

*Duration: 01/12/2016-01/12/2018*

*In the nutshell:* The LABOUR-INT project promotes the inclusion of asylum-seekers and refugees in the labour market. Building on the interest and capacities of businesses, chambers of industry and commerce, trade unions and migrant associations, LABOUR-INT promotes multi-layered integration paths, from arrival up to entering the workplace, passing through education, training and job placement.

*Website: [www.labour-int.eu](http://www.labour-int.eu)*

*N°12: Recognition of Qualifications held by Refugees (WELKOM)*

*Country: Belgium*

*Funding programme: Erasmus+*

*Duration: 01/09/2017-31/08/2019*

*In the nutshell:* The aim of “WELKOM” is to develop transparency, recognition and validation of skills and qualifications held by refugees and migrants based in Belgium, Greece, Iceland, Italy and Sweden. Consequently, this will make it easier for the target groups to study and work in their host countries, leading to further social inclusion and integration.

*Website: [www.projectwelkom.eu](http://www.projectwelkom.eu)*

*N°13: Guidelines for the work inclusion of refugees and asylum seekers (RE-INCLUSION)*

*Country:* Greece

*Funding programme:* Erasmus+

*Duration:* 01/09/2016-31/08/2019

*In the nutshell:* The project aims to develop innovative methodologies and tools addressed to providers of social and employment services to asylum seekers or holders of International Protection, who carry out their activities in the SPRAR Centres of the Protection System for Asylum Seekers and Refugees, so that they can operate more effectively with migrants.

*Website:* <https://reinclusion.eu>

*N°14: Developing the Employability Skills of Displaced Persons (ON-D-GO)*

*Country:* Ireland

*Funding programme:* Erasmus+

*Duration:* 01/10/2017-30/09/2019

*In the nutshell:* The ON-D-GO project is supporting the economic integration of migrants through the creation and delivery of a tailored migrant entrepreneurship programme comprising of a suite of flexible online entrepreneurship resources that support the entrepreneurial journey of migrants. To ensure the exploitation of the learning resources, we have trained 77 VET trainers to support them to become effective business mentors supporting migrant-led start-ups in their countries.

*Website:* [www.learnonthego.eu](http://www.learnonthego.eu)

*N°15: Enterprises Meet Migrants for Employment (E.M.M.E.)*

*Country:* Italy

*Funding programme:* Asylum, Migration and Integration Fund (AMIF)

*Duration:* 01/01/2019-31/12/2020

*In the nutshell:* Promoting the effective integration of third country nationals into the labour market through the active involvement of companies and close cooperation with professionals working in the field of socio-economic inclusion of migrants.

*Website:* [www.emme-project.eu](http://www.emme-project.eu)

*N°16: Migrants Integration in the Labour market in Europe (MILE)*

*Country:* Italy

*Funding programme:* Asylum, Migration and Integration Fund (AMIF)

*Duration:* 01/12/2018-31/05/2021

*In the nutshell:* MILE aims to develop, implement and mainstream an effective model of

integrating Third-Country Nationals into the labour market, based on multi-stakeholder cooperation, the mobilisation of employers and the needs of migrants.

*Website: <https://projectmile.eu>*

*N°17: European volunteering and integration through cultural experience (EU-VOICE)*

*Country: Italy*

*Funding programme: AMIF*

*Duration: 01/12/2018-31/03/2021*

*In the nutshell: EU-VOICE aims to promote the integration of third country nationals and their relationships with host-country nationals through shared volunteering experiences in the cultural sector. Volunteering and involvement with European heritage can enhance integration and a sense of belonging.*

*Website: [www.eu-voice.eu](http://www.eu-voice.eu)*

*N°18: Newcomers In the kitchen (NIK)*

*Country: The Netherlands*

*Funding programme: Erasmus+*

*Duration: 01/12/2017-31/05/2020*

*In the nutshell: Contribution to integrating newcomers (NC) in Europe and stimulating participation in education by developing IT based learning material and games*

*Website: <https://newcomerskitchen.eu>*

*N°19: Support and Help through Education for Refugees and other People from Abroad (SHERPA)*

*Country: The Netherlands*

*Funding programme: Erasmus+*

*Duration: 01/10/2017-30/09/2019*

*In the nutshell: The issue of integrating asylum seekers and other newcomers is high on the policy agenda of EU countries. Active participation of newcomers in public life is vital for ensuring social cohesion. To improve policy measures, partners from 6 countries are sharing knowledge through this project.*

*Website: [www.mboraad.nl](http://www.mboraad.nl)*

*N°20: Promoting the idea of corporate social responsibility and sustainable development in small and micro enterprises (ISORESS)*

*Country: Poland*

*Funding programme:* Erasmus+

*Duration:* 01/12/2017-30/11/2019

*In the nutshell:* ISORESS project focuses on the issues of CSR and sustainable development of small and micro enterprises. It addresses entrepreneurs especially with migrant backgrounds and management educators. Its main outcomes are online training courses in the field of CSR and SD for both target groups.

*Website:* [www.isoress.eu](http://www.isoress.eu)

*N°21: Skills for migrant entrepreneurs (SME)*

*Country:* Sweden

*Funding programme:* ERASMUS +

*Duration:* 26 months

*In the nutshell:* The project aims to create tools to support the integration and the birth of new companies created by skilled migrants through guides, online training and reports. The project will deliver 6 project meetings, 1 joint staff training event - 6 multiplier events and 5 intellectual outputs.

*Website:* <http://theskills.eu>

*N°22: Skills and Integration of Migrants, Refugees and Asylum Applicants in European Labour Markets (SIRIUS)*

*Country:* United Kingdom

*Funding programme:* Horizon 2020

*Duration:* 01/01/2018-31/12/2020

*In the nutshell:* SIRIUS's is a multi-method research aiming at: a) providing systematic evidence on post-2014 migrants, refugees and asylum applicants' potential for labour market employment; b) advancing knowledge on the complexity of labour markets integration dynamics; c) proposing a number of best practices and a theoretical framework explaining the combination of measures, leading to an optimal outcome for a given group of beneficiaries.

*Website:* [www.sirius-project.eu](http://www.sirius-project.eu)

*N°23: Growth, Equal Opportunities, Migration and Markets (GEMM)*

*Country:* United Kingdom

*Funding programme:* Horizon 2020

*Duration:* 01/09/2015-31/12/2019

*In the nutshell:* The GEMM project delivers an assessment of labour market inequalities of

migrants and minorities in Europe. The project highlights that migrant and minority individuals are embedded in a social and institutional context, which affects ethnic inequality and thus the labour market opportunities in Europe.

Website: <http://gemm2020.eu>

Alle Projektträger erhielten eine einseitige Vorlage zur deskriptiven Darstellung ihrer Arbeit und Erfahrungen. Zur besseren Vergleichbarkeit der Texte wurden einige Leitfragen sowie der Umfang der Antworten vorgegeben. Die Datenauswertung erfolgte von März bis Juni 2019. Abgesichert wurden die Befunde über die Analyse der auf den Projektwebseiten publizierten Informationen und Texten sowie 7 Experteninterviews mit Projektleitern.

#### **4. Ergebnisse und Ableitungen**

Die Ergebnisse der Datenanalyse von 24 erfolgreichen EU-Projekten (*Job to Stay* + 23 Beispiele guter Praxis im *Green Paper*) zum Themenkomplex *berufliche Integration von Geflüchteten* sowie Interviews mit ausgewählten Experten können wie folgt zusammengefasst werden: Die einzelnen Projekte näherten sich dem übergeordneten Ziel über unterschiedliche methodische wie pädagogische Ansätze und Strategien, sie operierten in unterschiedlichen Berufsfeldern, auf unterschiedlichen Bildungsniveaustufen und in 10 verschiedenen EU-Staaten. So wenig sich ein homogenes Bild hinsichtlich Methodik, Berufsprofilen, Bildungsniveaus und geografischer Zielgebiete zeichnen lässt, so überraschend einheitlich sind folgende Befunde:

##### *A) Ausbilder brauchen Ausbildung!*

Fast alle Projekte gehen von der Grunderfahrung aus, dass Pädagogen im Allgemeinen und jene in der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Speziellen kaum über die nötigen methodisch-didaktischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen verfügen, um großen Personengruppen aus asiatischen (vor allem arabischen) und afrikanischen Herkunftsstaaten Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten in jenem Umfang zu vermitteln, die eine rasche berufliche Integration im Gastland ermöglichen. Dabei geht es weniger darum, dass die fachlichen Inhalte so kompliziert sind, vielmehr sehen sich Pädagogen kaum in der Lage, ihre Lehrinhalte an Personen zu vermitteln, die kaum oder gar nicht über die nötigen Kenntnisse in der Landes- bzw. Unterrichtssprache verfügen. Vor allem in traditionell überwiegend monolingualen Ländern (wie Österreich, Deutschland oder Italien) scheint es

Berufsbildnern – in Berufsschulen wie auch in den Betrieben – schwer zu fallen, den Stellenwert *einer(!)* Unterrichtssprache zu relativieren, sich von der hauptsächlich sprachbasierten Wissensvermittlung zu lösen und auf alternative Lehrmethoden umzustellen. Die überwiegende Zahl der schulischen und betrieblichen Berufsausbildner scheint auf diese Herausforderungen schlecht vorbereitet worden zu sein. Kein Wunder – bisher gehörte die rasche berufliche Integration einer großen außereuropäischen Personengruppe mit geringem kulturellem Wissen über die Gastländer und mangelnden Kompetenzen in Gastsprache nicht zur ihrem Aufgabengebiet. Durch die jüngsten Migrationsbewegungen in viele europäische Länder hat sich das geändert. Es gilt nun die Pädagogen schnellstmöglich zu unterstützen, um ihrer neuen Aufgabe gerecht zu werden. Dazu gehören zusätzliche Schulungen, der intensive Austausch mit anderen Pädagogen (z.B. Fremdsprachenpädagogen) und Experten auf nationaler wie internationaler Ebene<sup>48</sup> und der Transfer aus anderen Wissenschaftsdisziplinen. Dazu können klassische Fächer wie Soziologie, Psychologie, Religionswissenschaften oder Sozial- und Kulturanthropologie gehören, aber auch Teilbereiche der Informatik, man denke nur an die pädagogischen Möglichkeiten durch Lernen in virtuellen Räumen (Hellriegel, Jan/ Čubela, 2018), können hilfreich sein; die Liste ließe sich noch beliebig weiterführen. Dieses Problem haben alle Projektgruppen erkannt, und daher stellen viele von ihnen die zusätzliche Ausbildung und Qualifizierung von Berufsbildnern, Berufsberatern und Coaches in den Mittelpunkt ihrer Aktivitäten, z.B. N°1: *Expect More*; N°8: *mobinardo*; N°9: *GoodVET*; N°10: *RevoT*; N°13: *RE-INCLUSION*; *Job to Stay*).

B) *Nur keine Zeit verlieren!*

Mit der beruflichen Integration von Migranten sollte – aus mehreren Gründen – so früh und so intensiv wie möglich begonnen werden, selbst wenn Personen am Beginn ihres Aufenthalts keine oder nur geringe Kenntnisse der Gastlandsprache haben; in diesem Fall müssen, wie oben beschrieben, Pädagogen vermehrt Verantwortung übernehmen, über non-verbale und handlungsorientierte Lernformen den Transfer von neuem Wissen, neuen Kompetenzen und Fertigkeiten an Migranten zu erleichtern. In allen Projektländern scheint es ein ähnliches Prozedere bei der Heranführung von Geflüchteten an die Berufsbildung zu geben: In einem konsekutiven Aufbau werden zuerst Sprachkenntnisse (zumeist in Zusammenhang mit landeskundlichem Inhalten) aufgeschult und erst wenn ein gewisses

---

<sup>48</sup> Für den transnationalen Erfahrungsaustausch von Pädagogen stellt die EU mehrere Förderinstrumente zur Verfügung, zum Beispiel im Programm *ERASMUS+* die *Key Action 1 – Mobility* oder die *Key Action 2 – Cooperation for innovation and exchange of good practice*.



Sprachniveau erreicht wurde (in der Regel *Stufe B1* des **Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen**<sup>49</sup>), beginnen die beruflichen Ausbildungsmaßnahmen. Dem ist prinzipiell nichts entgegenzusetzen, jedoch belegen mehrere Projekte (z.B. N°16: MILE, N°18: NIK, Job to Stay), dass es vorteilhafter ist, wenn in einer synchronen Anordnungen mehreren Qualifizierungsmaßnahmen gleichzeitig durchgeführt werden (z.B. standardisierte Grundsprachkurse gekoppelt mit Schulungen in Fachsprache und Arbeitsethik sowie die Vermittlung von begleiteten Praktika in Betrieben), was zu einem rascheren und umfassenderen Lernerfolg führen kann. Um Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten auf allgemeiner Ebene (z.B. Sprach- und Kulturkompetenzen) wie auch in Fachgebieten gleichzeitig zu entwickeln, greifen traditionellen Lernformen oft zu kurz, jedoch zeigen handlungsorientierte Lernformen (Döring, 2003; Schiffler, 1998), vor allem *authentic learning* (Andersson/Andersson, 2005) oder *learning by doing* (Aldrich, 2005, Lawrence, 1997) sehr gute Erfolge.

C) *Big is beautiful!*

Auch wenn das Hauptaufgabengebiet von Pädagogen der formale Wissenstransfer – inklusive Curriculum-Erstellung, methodischer Orientierung und Didaktisierung des Unterrichts, die Materialiensichtung, -auswahl und -erstellung sowie die Lehre selbst – ist, dürfen sie sich nicht davor verschließen, dass Lerner immer aus einer komplexen Realität in die künstlich geschaffene Lernumwelt eines formalen Unterrichts kommen und in diese wieder zurückkehren. Individuelle wie kollektive Erfahrungen, Einstellungen und Zielsetzungen gepaart mit der rechtlichen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Situation der Lerner haben enormen Einfluss auf die Lernmotivation, ihren Lernerfolg sowie auf die Bereitschaft und Möglichkeiten sich sozial wie beruflich in eine Gesellschaft integrieren zu können und zu wollen. (Schwaiger, 2002) Diesen Korrelationen wird in vielen traditionellen Lernmodellen viel zu wenig Beachtung geschenkt. Bei der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Geflüchteten ist ein zu eng gefasstes Lernkonzept jedoch besonders hinderlich für nachhaltige Lernerfolge. Es ist unbedingt nötig, dass Pädagogen hier größeren holistischen Dimensionen denken. Die Schulung in allgemeinen wie fachspezifischen Sprachkompetenzen sowie die inhaltliche Ausbildung in den einzelnen Berufsfeldern muss einhergehen mit der raschen Heranführung an europäische Werte und Kulturnormen, einer umfassenden Unterstützung in rechtlichen, sozialen und lebensorganisatorischen Belangen sowie der raschen Einbindung in unterschiedliche Netzwerke mit sozialen wie beruflichen

---

<sup>49</sup> [www.europaeischer-referenzrahmen.de](http://www.europaeischer-referenzrahmen.de)

Kontakten. In diesem Zusammenhang wäre eine kulturelle und soziale Sensibilisierung von Pädagogen ebenfalls von größter Bedeutung, damit sie ihren Unterricht gezielt auf die Erwartungshaltungen und Kulturunterschiede der Lerner ausrichten können.<sup>50</sup> Natürlich darf man die Rolle und Verantwortung der Pädagogen dahingehend auch nicht überbewerten, aber mehrere der untersuchten Projekte arbeiten an Konzepten, die auf der holistischen Betrachtungsweise von Berufsausbildung und Integration von Geflüchteten abzielen; dazu zählen *Job to Stay*, N°1: *Expect More*; N°3: *EMEN*; N°4: *SIREE*; N°6: *VALUES*; N°7: *New Entrepreneurs*; N°13: *E.M.M.E.*; N°16: *MILE*; N°20: *ISORESS*; N°23: *GEMM*.

D) *Zertifikate sind nicht alles!*

Eine der größten Hindernisse für erfolgreiche berufliche Aus- und Weiterbildung von Geflüchteten sowie eine umfassende Quelle für Missverständnisse sind die wenigen Informationen, die oft frühere Lernerfahrungen der Geflüchteten vorhanden sind bzw. im Gastland akzeptiert und anerkannt werden. In vielen Fällen sind Zeugnisse oder Diplome auf der Flucht verloren gegangen und mangelndes Wissen über nationale Standards der Herkunftsländer sowie Kommunikationsbarrieren erschweren einen klaren Einblick zu bekommen; zudem kommen Geflüchtete oft aus Kulturen, in welchen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen nicht zwingend durch Dokumente belegt werden. Aber selbst wenn Geflüchtete über Diplome und Zeugnisse aus ihren Heimatländern verfügen, die eine entsprechende Schul- und oder Berufsbildung dokumentieren, gibt es in den Gastländern oft keine Instrumente und Prozedere – nicht selten auch keine Bereitschaft – diese anzuerkennen und den Personen dadurch eine rasche Integration in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Im Extremfall führt das zur den inzwischen zu Topoi gewordenen Beispielen der bestens ausgebildeten Krankenschwester, die als Reinigungskraft arbeiten muss, und dem promovierten Ingenieur, der Taxi fährt. Projektträger aus allen Ländern berichten, dass Geflüchtete im besten Fall auf ihrem tatsächlichen Ausbildungsniveau Arbeit finden, die meisten von ihnen müssen mit Arbeitsstellen auf (weit) niedrigerem Niveau zufriedengeben oder finden gar keine Arbeit. Man kann zur *Flüchtlingsfrage* stehen wie man will, die Frage ist vielmehr, ob unsere Wirtschaft und Gesellschaft es sich leisten wird können, Personen – wenn sie nun mal hier sind – dem Arbeitsmarkt als dringend benötigte Fachkräfte vorzuenthalten oder an wenig hilfreicher Stelle zuzuführen. Für die rasche und unkomplizierte Anerkennung von Drittstaatenabschlüssen müssen Maßnahmen auf

---

<sup>50</sup> Eine derartige kulturelle wie soziale Sensibilisierung wäre für alle Personengruppen, die vermehrt mit Geflüchteten zu tun haben, wünschenswert.

markrostruktureller und offizieller Ebene initiiert werden. Hier sind Pädagogen nur eine Gruppe von Akteuren; sie müssen sich jedoch mit der Politik, Berufsverbänden, Kammern, Gewerkschaften und weiteren Stakeholdern in nachhaltigen Netzwerken zusammenschließen und entsprechende Änderungen auf den Weg bringen. Wie dies aussehen könnte, ist an den Projekten N°2: *VINCE*; N°7: *New Entrepreneurs*; N°11: *LABOUR-INT* und N°23: *GEMM* zu sehen, die erste Schritte in diese Richtung unternehmen.

E) *Messen Sie selbst – und gut!*

Zusammen mit der vereinfachten Anerkennung von Dritt-Staaten-Diplomen und -Abschlüssen müssten informelle und non-formale Lernerfahrungen wesentlich aufgewertet werden.<sup>51</sup> Pädagogen müssen Instrumente und Methoden zur Verfügung gestellt werden, welche es erlauben, nicht-zertifizierte Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen rasch und möglichst valide und reliable zu messen, dokumentieren und anzuerkennen. Es ist völlig kontraproduktiv einen erfahrenen Automechaniker den Zutritt zum Arbeitsmarkt zu verwehren, nur weil er seine Berufserfahrung, Geschicklichkeit und Fertigkeiten nicht durch Dokumente und Zeugnisse belegen kann; gleich unsinnig ist es, ihn als Hilfskraft einzusetzen oder ihn eine komplette formale Ausbildung zum Automechaniker noch einmal von Beginn an durchlaufen zulassen. Sinnvoll aus pädagogischer, ökonomischer und sozialer Sicht wäre es, die Personen hinsichtlich ihrer berufsspezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten Kompetenzen und Kompetenzen theoretisch und praktisch zu testen und klar festzustellen, welche nationalen Anforderungen für eine Berufsausübung erfüllt sind und welche nicht. Die einen können offiziell anerkannt werden, die anderen sollten rasch aufgeschult und dann anerkannt werden. Somit können unter höchster Effizienz Personen dem Arbeitsmarkt zugeführt werden, ohne hohe Ausbildungskosten im Gastland zu erzeugen, Humanressourcen zu vergeuden und Frustrationen zu erzeugen. Seit vielen Jahren propagiert die Europäische Kommission die Anerkennung von früherem Lernen auf Europäischer Ebene wie auch in allen Mitgliedsstaaten.<sup>52</sup> Gleichzeitig stellt sie mit dem *Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (EC/GDBK, 2008) Leider zeigen diese Bemühungen in der überwiegenden Mehrzahl von Ländern keinerlei Auswirkungen – und es werden weiterhin Zeit, Geld, Humanressourcen, Kreativität und Potential verschwendet. Um dahingehend

---

<sup>51</sup> Diese Forderung ist durchaus nicht neu, bereits 2012 hat der Rat der EU für die Erreichung der „Strategie Europa 2020“ eine *Empfehlung zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* formuliert (2012/C 398/01). Die EU ist sehr offen, flexibel und innovativ in dieser Hinsicht; das Problem ist, dass sich viele Nationalstaaten dagegen wehren und lieber an ihren traditionellen Modellen – bei allen Nachteilen - festhalten.

<sup>52</sup> [https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/recognising-prior-learning\\_en.htm](https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/recognising-prior-learning_en.htm)

Akzente zu setzen, stellen folgende Projekte Kompetenzen, ihre Messung und Anerkennung in den Mittelpunkt: *N°2: VINCE; N°7: New Entrepreneurs; N12°: WELKOM; N°21: SME; N°22: SIRIUS*).

## **5. Fazit**

Die umfassenden Herausforderungen im Rahmen der beruflichen Integration Geflüchteter in vielen EU-Staaten in den letzten Jahren haben einen deutlichen Innovationsschub auf mehreren Ebenen, u. A. auch in der Pädagogik, ausgelöst. Viele transnationale EU-Projektgruppen bestehend aus Betroffenen, Experten und Interessensgruppen wurden initiiert und tauschen sich intensiv zu diesem Thema aus, lernen voneinander, transferieren und testen Beispiele guter Praxis oder entwickeln gemeinsam innovative Lösungsansätze und Lernmodelle. Aufgrund der Dringlichkeit der Situation und des erhöhten Drucks aus mehreren Bereichen – allen voran der Wirtschaft – werden dabei Innovationsprozesse in Gang gesetzt, die schon seit langem auf den Agenden der Europäischen Bildungspolitik stehen, von vielen Mitgliedsstaaten bislang jedoch nur zögerlich bis gar nicht in Angriff genommen wurden. Dazu zählen vor allem eine weitere Öffnung der Pädagogik und intensivere Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen sowie relevanten Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, die leichtere und schneller Anerkennung von Schul- und Berufsabschlüssen aus Drittstaaten sowie die exakte Messung und umfassende Berücksichtigung von früheren formalen, non-formalen und informellen Lernerfahrungen bei der beruflichen Integration. Viele dieser Initiativen und Aktivitäten haben gerade erst begonnen bzw. werden derzeit aus dem behüteten Mikrokosmos der EU-Projekte in die rauerer Gegebenheiten der realen Welt überführt. Erste Ergebnisse und Effekte sind bereits zu beobachten, es braucht jedoch noch Zeit und viele weitere Anstrengungen auf vielen unterschiedlichen Ebenen, um auf alle Herausforderungen entsprechend antworten und Nachhaltigkeit auf breiter Front sicherstellen zu können. In diesem Sinne bleibt zu hoffen, dass der derzeit in der Berufsbildung zu beobachtende - überaus kreative und transnational ausgerichtete - Innovationsgeist noch lange anhält und die Europäische Union diese Bemühungen über Schwerpunktförderungen in den unterschiedlichen Programmschienen weiterhin umfassend unterstützt.

## LITERATURNACHWEIS:

- Andersson, S. i Andersson, I. (2005). *Authentic Learning in Social-cultural Frameworks*. Taylor & Francis.
- BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018). *Aktuelle Zahlen zu Asyl – 2018/01*.  
<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-januar-2018.html?nn=7952222>
- Clark, A. (2005). *Learning by Doing: A Comprehensive Guide to Simulations, Computer Games, and Pedagogy in e-Learning and Other Educational Experiences*. Pfeifer.
- Die Grünen/EFA (2016). *Leitfaden für EU-Fördermittel für Migration und Asyl*.
- Dörig, R. (2003). *Handlungsorientierter Unterricht - Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive*. WiKu-Verlag.
- Europäische Kommission/Generaldirektion für Bildung und Kultur (2008). *Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Amt für amtlichen Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg.
- Eurostat (2017). *Migration and migrant population statistics*  
[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics)
- Hellriegel, J. i Čubela, D. (2018). The Potential for Virtual Reality in Schools – a Constructivist View. In: *MediaEducation: Journal for Theory and Practice of Media Education* 18 (Occasional Papers - Einzelbeiträge), 58-80.  
<https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2018.12.11.X>
- <http://emen-project.eu>
- <http://gemm2020.eu>
- <http://theskills.eu>
- <http://vince.eucen.eu>
- <https://.newcomerskitchen.eu>
- <https://eacea.ec.europa.eu>
- <https://ec.europa.eu/agriculture/cap-funding>
- [https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/recognising-prior-learning\\_en.htm](https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/recognising-prior-learning_en.htm)
- [https://ec.europa.eu/europeaid/funding/funding-instruments-programming/funding-instruments/instrument-greenland\\_en](https://ec.europa.eu/europeaid/funding/funding-instruments-programming/funding-instruments/instrument-greenland_en)

- [https://ec.europa.eu/home-affairs/financing/fundings/migration-asylum-borders/asylum-migration-integration-fund\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/financing/fundings/migration-asylum-borders/asylum-migration-integration-fund_en)
- [https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/funding-opportunities/funding-programmes/overview-funding-programmes\\_de](https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/funding-opportunities/funding-programmes/overview-funding-programmes_de)
- [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/?pk\\_campaign=Valor-AT-Display-Banner&pk\\_kwd=180150](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/?pk_campaign=Valor-AT-Display-Banner&pk_kwd=180150)
- <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en>
- <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=325>
- <https://projectmile.eu>
- <https://reinclusion.eu>
- Internationaler Währungsfonds (2017). Jahresbericht 2017. *Inklusives Wachstum fördern*. Washington DC.
- Job to Stay Project Group (Hg.) (2019). *Quo vadis, homo? The European Union at a crossroads concerning the vocational integration of refugees – green paper from grassroot projects*. Graz (Focus Europe – special edition).
- Lawrence, G. D. (1997). *Looking at Type and Learning Styles*. Center for Applications of Psychological Type.
- OECD (2017). *Nach der Flucht: Der Weg in die Arbeit. ARBEITSMARKTINTEGRATION VON FLÜCHTLINGEN IN DEUTSCHLAND*. o.O.
- Rat der Europäischen Union (2012/C 398/01). *Empfehlung vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens*.
- Schiffler, L. (1998). *Learning by Doing im Fremdsprachenunterricht*. Max Hueber.
- Schwaiger, M. (2002). *Studienmotive von Germanistikstudenten in Transsilvanien. Ein Beitrag zur Erforschung von Motivstrukturen im Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie zur Stellung der deutschen Sprache in Rumänien*. Diss. Karl-Franzens-Universität Graz.
- UNHR (2018). *Global Report 2018*. Genova.
- [www.europaeischer-referenzrahmen.de](http://www.europaeischer-referenzrahmen.de)
- [www.eu-voice.eu](http://www.eu-voice.eu)
- [www.expect-more-project.eu](http://www.expect-more-project.eu)
- [www.integratingcities.eu](http://www.integratingcities.eu)
- [www.isoress.eu](http://www.isoress.eu)
- [www.labour-int.eu](http://www.labour-int.eu)

- [www.mboraad.nl](http://www.mboraad.nl)
- [www.mobinardo.net](http://www.mobinardo.net)
- [www.new-entrepreneurs.eu](http://www.new-entrepreneurs.eu)
- [www.projectwelkom.eu](http://www.projectwelkom.eu)
- [www.revot.jimdo.com](http://www.revot.jimdo.com)
- [www.siree.eu/post/transcending-educational-boundaries](http://www.siree.eu/post/transcending-educational-boundaries)
- [www.sirius-project.eu](http://www.sirius-project.eu)
- [www.ymcb.eu](http://www.ymcb.eu)

## PREGLED CITIRANIH AVTORA (IMENSKO KAZALO)

Adam, E., 86,  
Adled, E., 103, 106, 108, 199  
Aldrich, 135  
Anderson, 7, 17  
Andersson, I., 135, 140  
Andersson, S., 135, 140  
Andrezen, S., 92, 99  
Antić, S., 9, 17  
Baddeley, A., 7, 17  
Bajželj, B., 39, 105, 199  
Barnett, T. A., 95, 101  
Batthyány, D., 95, 99  
Bauer, G. H., 54, 65, 66, 86, 88  
Beck, U., 37, 38, 95, 101  
Becker, A. B., 95, 101  
Berčnik, S., 30, 38  
Bilić, V., 95, 99  
Bindler, R. C., 95, 102  
Bø, 30  
Bogdan Zupančič, 20  
Boguszewski, K., 95, 100  
Bojanin, 6  
Bouillet, D., 20, 25, 29, 30, 31, 38,



Bregant, 27, 28

Brendgen, M., 8, 15, 18

Brumlik, M., 92, 99

Bullens, H., 54, 86

Capozzoli, M., 8, 18

Christakis, D. A., 95, 99

Comenius, 30

Covington, 9

Čubela, J., 134, 139

Danilović, M., 93, 94, 99

Daratha, K. B. 95, 102

Davidović Rakić, J., 90

Debeljuh, A., 96, 101

Devis, 22

Devjak, T., 30, 38, 41, 49, 51

Di Lalla, 8

Diener, C. I., 9, 15, 17

Döring, R., 135, 139

Drell, M. B., 95, 100

Duran, 93

Durkheim, 34

Dweck, 9, 15, 17

Eisenma, J. C., 95, 100

Eljkonjin, D. B., 90, 92, 94, 99

Eriksson, L. 20, 21, 25, 26, 29, 35, 38

Etzioni, 34

Findak, V., 91, 101

Fisher, T., 64, 86, 87, 133

Fotev, A., 93, 99

Foucault, M., 24, 27, 35, 38

Freud, S., 94, 101

Fröbel, 30

Fulcher, 44

Fürst, 55

Galimberti, U., 25, 38

Gentile, D. A., 95, 99

Gilford, 7

Gjertren, 26

Gogalo, 30, 88

Gojkov, G., 6, 17,

Good, 21, 128, 129, 134,

Gray-Donald, K., 95, 101

Guilford, J. P., 7, 17

Hahn, K., 57, 64, 65, 71, 79, 88

Haith, M. M., 93, 102

Hämäläinen, J., 20, 25, 29, 38

Hanley, J. A., 95, 101

Heckmair, B., 69, 87

Heelan, K. A., 95, 100

Helle, 30,

Hellriegel, J., 134, 139

Henderson, M., 95, 101

Hergen, A., 73

Higbee, K., 7, 17

Hodge, 21, 23, 35

Hofmann, M., 66, 87

Hojzing, 90

Hozjan, D., 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 37, 38

Hughes, B., 93, 101

Janer, 29

Jovanović, P., 90, 100

Kamenov, E., 90, 91, 93, 100

Klarin, M., 92, 100

Klobučar, A., 106, 120

Kobolt, A., 39, 40, 46, 51, 104, 119,

Koh, K., 92, 99

Kolb, D. A., 109

Kompirović, T., 90

Kosinac, Z., 90, 100

Kostić, T., 6

Kozyrskyj, A. L., 95, 101

Krajnčan, M., 33, 38, 39, 44, 51, 53, 54, 81, 83, 87, 88, 110, 117, 119

Kroflič, R., 30, 38, 44, 51, 88

Kvašček, R., 7, 15, 17

Lambert, M., 95, 101

Larose, S., 8, 15, 18

Laval, C., 23, 24, 25, 38, 103, 119

Lawrence, G. D., 135, 140

Lažetić, G., 96, 100

Lekić, K., 113, 119

Lesar, S., 42, 44, 51

Lester, S., 92

Lillard, A. S., 95, 100

Lindon, 91

Ljubin-Golub, T., 95, 99

Luria, 6

Martinez-Gomez, D., 95, 100

Mathieu, M. E., 95, 101

Maudsley, M., 92

Mayer, R. E., 7, 17

McGavock, J., M., 95, 101

Mentzoni, R., 95, 100

Metelko Lisec, T., 111, 119

Michels, B., 106, 119

Michl, W., 55, 69, 87, 88

Milavec, M., 105, 119

Miljković, 7, 9, 18

Miljković, D., 7, 9

Miller, S. A. , 93, 102

Minić, J., 90, 100

Mladenović, I., 96, 100

Možina, S., 108, 199

Mrmak, 23

Müller, B., 20, 25, 36, 39, 99

Neubert, W., 54, 69, 88

Novak, 64

Nuhijev – Galičić, V., 105, 119

O'Loughlin, J., 95, 101

Ogunleye, A. A. , 95, 101

Opara, B., 49, 52

Pahovič, L., 106, 120

Parsons, 20, 21, 37

Pater, 93

Peček, M., 44, 51, 52

Perger, N., 28, 39

Pestalozzi, 30

Petrash, J., 91, 101

Petrović-Sočo, B., 92, 101

Pintrich, P. R., 9

Pipan, M., 109, 119

Plestenjak, 30, 38

Posner, M., 8, 14, 18

Power, T. G., 95, 102

Protudjer, J., 95, 101

Quensel, 66

Rajić, V., 92, 101

Rajović, R., 6, 17, 92, 96, 98, 101

Ramsey, C. D., 95, 101

Razpotnik, Š., 20, 24, 32, 39, 40

Richey, F. M., 95, 100

Rieder, 66

Rijavec, M., 7, 9

Ristić, 94

Robinson, K., 105, 119

Rozman, U., 106, 107, 109, 119

Rubin, 91

Ruff, H. A., 8, 18

Runco, M. A., 7, 18

Rutar, D., 25, 39, 42, 44, 52

Ružić-Baf, M., 96, 101

Sakamoto, J. O., 7, 18

Sandercock, G. R., 95, 101

Sardoč, M., 43, 52

Schiffler, L., 135, 140

Schleske, W., 56, 64, 69, 88

Schore, A. N., 92, 102

Schunk, 70

Schwaiger, M., 121, 135, 140

Šefer, J., 7, 18

Skalar, V., 29, 31, 33, 38, 39

Škoflek, I., 21, 22, 31, 33, 39, 46, 52, 104, 119

Smiljković, S., 94, 102

Smith, E. D., 95, 100

Soriano, V., 45, 52

Šporer, 34

Steele, M. M., 95, 102

Steiner, R., 91, 102, 119

Štern, A., 23, 39

Stojanović, A., 6, 17, 104

Storek, 91

Storø, J., 20, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 33, 35, 39

Stoševski, A., 90

Sturrock, 91

Stutz, P., 106, 119

Šučur, 43

Suits, B., 92, 102

Svetina, M., 106, 120

Tancig, S., 41, 49, 51

Teasley, S. D., 8, 15, 18

Thomas, 42

Tremblay, R. E., 8, 15, 18

Tucker, J., 95, 100

Turner, 21, 23, 35

Ucar, 29

Ullrich-French, S. C., 95, 102

Uzelac, 20, 25, 29, 30, 31, 35, 38

Valeski, 8, 15

Vandenberg, 91,

Vasta, R., 93, 99, 102

Vaughan, 42

Velkov, T., 106, 120

Vilkokson, 11, 12, 15

Vitaro, F., 8, 15, 18

Vives, 30

Vizek Vidović, V., 7, 9, 18

Vlahović-Štetić, V., 7, 9

Vovk Ornik, N., 49

Vrhunc Pfeifer, K., 44



Vukovič, M., 103, 119

Weissberg, R., 8, 18

Welk, G. J., 95, 100

Winner, E., 9, 18

Ziegenspeck, J., 54, 56, 64, 66, 69, 83, 87, 89

Zorc Maver, D., 24, 28, 35, 39, 40

Zupančič, M., 106, 120

## PREGLED POJMOVA I REČI (STVARNO KAZALO)

Agresivnost, 106

Altruizem, 23, 39

Analiza, 49, 87, 112

Apatičnost, 84

Arbeitsmarkt, 123, 124, 125, 136, 136, 137, 137, 140

Aspect, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 69, 93, 97, 98

Aufbereitung, 122

Ausbildung, 122, 124, 133, 134, 134, 135, 136, 136, 137, 137

Autonomija, 8, 15, 91

Berufsintegrationspädagogik, 125

Beschaffung, 122

Bipolarnost, 25

Čustvena motnja, 41, 47

Čustvene in vedenjskemotnje, 20, 47

Čustvene in vedenjsketežave, 46, 104

Čustvovanje, 41, 47

Dečji razvoj, 16

Deficit, 50, 55, 56, 65, 84

Dejavnik, 21, 23, 28, 33, 44, 47, 69, 75, 82, 103, 119

Diagnostika, 31, 32, 35

Diskurz, 20, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 38, 41, 44, 51

Disperznost, 21, 25, 37

Doživljajska pedagogika, 46, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 65, 66, 68, 69, 73, 75, 78, 80, 84, 87, 110

Droge, 108

Družbeni status, 20, 21, 22, 23, 24, 35, 36

Eklekticism, 25

Etični kodeks, 22, 27, 37, 38

EU-Program, 120, 121

Evalvacija, 82, 83, 109, 112, 113, 115, 117

Evalvacija, 82, 83, 109, 112, 113, 115, 117

Fertigkeiten, 122, 122, 123, 124, 133, 133, 134, 135, 136, 137, 137, 137,

Fino motorika, 14, 16, 68, 98

Flexibilität, 121, 122

Flüchtlingsmigration, 123

Grafo motorika, 6

Green Paper, 126, 126, 126, 126, 133, 140

Humanressourcen, 137, 137

Identifikacija, 73

Identiteta, 38

Igra, 8, 11, 19, 29, 55, 76, 78, 90, 102, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 139, 140

Igra, 8, 11, 19, 29, 55, 76, 78, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 139, 140

Indikator, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 125, 126

Inkluzija, 38, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 52

Integration, 2, 52, 121, 123, 124, 124, 124, 124, 124, 125, 125, 125, 125, 125, 127, 127, 127, 127, 128, 128, 129, 129, 129, 129, 129, 130, 130, 130, 130, 130, 130, 130, 131, 131, 132, 132, 132, 133, 133, 133, 134, 136, 136, 138, 138, 140, 140, 140

Interakcija, 8, 21, 48, 69, 92, 97, 120

Interdisciplinarnost, 20

Intervenisanje, 99

Javnost, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 45, 48, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 69, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 98, 107

Kategorija, 24, 35, 94

Kenntnisse, 123,124, 125, 133, 133, 134, 136, 137, 137

Kindergrippen, 122

Klasifikacija, 93

Kommunikationssystemen, 122

Kompetencije, 15

Kompetenzen, 122, 122, 123, 124, 133, 133, 134, 134, 135, 135, 135, 136, 137, 137, 137, 137

Komunikacija, 8, 13, 15, 59, 82, 107, 109

Konceptualizacija, 38

Konflikt, 59, 67, 69, 95, 104, 107, 109, 123

Konvergentnost, 25

Kooperation, 122

Kreativnost, 7, 12, 13, 14, 15, 18, 42, 63, 67, 91, 94, 106, 108

Kriterij, 21, 22, 24, 26, 32, 34, 35, 36, 39, 41, 48, 49, 50, 51, 104

Lernmethoden, 122

Lernmodelle, 135, 138

Mediji, 11, 12, 28, 43, 53, 54, 58, 63, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 82, 85

Mentalno zdravlje, 95, 98

Metodologija, 84

Migrationsbewegung, 123, 134

Mladinski dom, 29, 30, 38

Mladostniki, 28, 31, 36, 41, 45, 49, 50, 55, 59, 62, 73, 74, 75, 76, 78, 84, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 115, 116, 118

Monopol, 21, 23, 26, 27, 28, 32, 35, 36

Motivacija, 9, 46, 67, 68, 73, 117

Neformalne oblike, 116

Neformalno, 106

Nevarnost, 50, 54, 77, 78, 79

NTC, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 92, 98, 101

Odnos, 8, 9, 10, 11, 21, 26, 28, 30, 32, 43, 46, 47, 50, 52, 55, 60, 61, 63, 66, 70, 74, 75, 77, 82, 85, 91, 92, 96, 106, 107, 108, 109

Osipnik, 105, 110

Pädagogen, 122, 122, 133, 133, 134, 134, 134, 134, 134, 135, 135, 135, 135, 136, 137,

Participacija, 110

Personalistično, 30

Poklic, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 50, 52, 61, 108, 116

Poklicna skupina, 21, 24

Poliprofesionalizacija, 20, 25, 37

Prestopništvo, 29

Produksijska šola, 105, 119

Projekt, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 105, 109, 110, 112, 113, 117, 118, 119, 121, 124, 125, 126, 133, 134, 136, 137, 138

Psihobiološki sistem, 95

Psihofizično, 110, 111

Psiholog, 7, 17, 18, 24, 27, 28, 29, 32, 35, 36, 99, 100, 102, 120

Raziskava, 41

Samopodoba, 48

Samopoštovanje, 95

Schule, 122

Sindrom, 23

Socialna neenakost, 104

Socialna pedagogika, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 51, 119

Socialne spretnosti, 103, 117

Socialne veščine, 103, 106, 107, 116, 117, 119

Socialne veščine, 103, 106, 107, 116, 117, 119

Socialni delavec, 24

Socialni pedagog, 25, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 66, 111, 112

Specialni pedagog, 24

Status, 9, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 35, 36, 37, 78, 102, 105, 110, 124

Stratifikacija, 50

Supervizija, 84, 111

SWOT, 41, 49, 50

Tabor preživetja, 112, 113

Transdisciplinarnost, 20

Učenci, 39, 45, 46

Učitelj, 7, 8, 15, 37, 41, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 102, 116

Vedenjska motnja, 28, 47

Vermittlung, 122, 133, 135

Video igre, 93, 94, 96, 97, 98, 99

Vizuelizacija, 7

Zavisnost, 8, 94, 95, 100

## KLASIFIKACIJA RADOVA: PREGLEDNI I IZVORNI (PREGLEDNI I IZVIRNI)

Naziv rada	Autor/i	Sažetak	Strane
<p style="text-align: center;">ULOGA NTC PROGRAMA U RAZVOJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA (Pregledni znanstveni rad)</p>	<p style="text-align: center;">Ranko Rajović Tamara Kostić</p>	<p>NTC sistem učenja, kao specijalizovani program, iako prevashodno fokusiran na rani razvoj deteta, osnažuje sve odrasle da u svom pedagoškom radu podstiču kod dece akomodaciju oka, koordinaciju pokreta, razvoj fine i krupne motorike (skakanje, rotaciju, grafomotoriku...) kao i kognitivni razvoj koji uključuje rezonovanje i zaključivanje, apstraktno mišljenje i vizuelizaciju, zatim kritičko i logičko mišljenje sa jedne, divergentno i kreativno mišljenje sa druge strane. Pritom, ovaj pristup ne zanemaruje ni razvoj deteta na emocionalnom i motivacionom planu, što mu dodatno daje potporu i sveobuhvatnost. Iako se u ovom radu neće govoriti konkretno o neuralnom aspektu dečijeg razvoja, važno je napomenuti da se glavne postavke ovakvog načina rada sa decom temelje na Lurijinim nalazima o funkcionalnoj lokalizaciji na nivou moždane kore kao i principima mijelinizacije koja, svojim završetkom oko sedme godine života iza sebe ostavlja trajno izgrađenu strukturu koja unapređuje kvalitet obavljanja psihofizičkih funkcija. Aspekti razvoja koji su najčešće promatrani u istraživanjima su kognitivni, socijalni, a zatim i aspekti motivacije i emocija. Istraživanje koje je na temu efekata NTC programa sprovedeno školske 2007/08. u Novom Sadu potvrdilo je postojanje različitih koristi na navedenim aspektima razvoja za svako dete koje je učestvovalo u programu.</p>	<p style="text-align: center;">6 - 19</p>
<p style="text-align: center;">VPRAŠANJE DRUŽBENEGA STATUSA SOCIALNE PEDAGOGIKE KOT POKLICNE SKUPINE (Pregledni znanstveni rad)</p>	<p style="text-align: center;">Ana Bogdan Zupančič</p>	<p>V prispevku problematiziramo »neulovljivost« definicije socialno pedagoške stroke, pri čemer si pomagamo s strukturalno-funkcionalistično perspektivo. Pokažemo, da težave z natančnim definiranjem teorije in prakse socialne pedagogike, vplivajo na družbeni status tega poklica oz. poklicne skupine. Najprej definiramo poklicno skupino in družbeni status, nato pa s pomočjo dejavnikov, ki jih uporabimo kot kriterije za določanje omenjenega statusa, razpravljamo o tem, kako je socialnopedagoška poklicna skupina pozicionirana v družbenem sistemu. Sprašujemo se o stopnji razvitosti osnovnih teorij in tehnik ter ugotavljamo, da jih ne moremo zaokrožiti kot neko konsistentno celoto. V iskanju odgovora na vprašanje o monopolu na strokovnem področju nakažemo zapostavljen položaj socialne pedagogike v primerjavi z nekaterimi drugimi sorodnimi strokami, kar vpliva tudi na prepoznavnost</p>	<p style="text-align: center;">20 - 40</p>

		<p>socialnega pedagoga na strokovnem in laičnem področju. Usluge socialnega pedagoga se velikokrat prekrivajo s tistimi sorodnih poklicev, poleg tega pa tudi zelo splošna zakonska in administrativna urejenost ne prispevata k trdnejši in bolj gotovi javni podobi. V primeru organiziranosti socialnopedagoška poklicna skupina dosega vse kriterije, ki jo opredeljujejo kot tako, zato ravno v tej četrti točki vidimo priložnost za razvoj in uveljavitev jasneje definirane socialno pedagoške doktrine, poklica, poklicne skupine. Pustimo pa tudi odprto vprašanje o tem, ali je gotova in trdna doktrina in posledično višji status socialnopedagoške poklicne skupine sploh cilj, ki ga slednja želi doseči. Zaključimo z vprašanji o obstoju socialnopedagoške poklicne kulture, poklicne socializacije in identitete socialnega pedagoga, ki se nam zdijo pomembna za nadaljnje raziskovanje tega področja.</p>	
<p>OTROCI Z VEDENJSKIMI IN UČNIMI TEŽAVAMI SKOZI INKLUZIVNO PARADIGMO (Pregledni znanstveni rad)</p>	<p>Katja Vrhunc Pfeifer</p>	<p>V članku smo pregledali in analizirali diskurz inkluzije. Izpostavili smo bistvene dimenzije, ki jih Rutar izpostavi skozi razumne prilagoditve, enakost in različnost ter servisne storitve in infrastrukture. Opredelili smo vedenjske in čustvene motnje otrok in mladostnikov v osnovni šoli, prikazali statistične podatke razvrščenih otrok in naredili swot analizo. Le ta nam je pokazala, da učitelji v dveh ljubljanskih osnovnih šolah vidijo priložnosti, ki jih skozi inkluzijo lahko dosega ustrezno razvrščanje ob usposobljenih izvajalcih.</p>	<p>41 - 52</p>
<p>DOŽIVLJajsKA PEDAGOGIKA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU (Pregledni znanstveni rad)</p>	<p>Mitja Krajncan</p>	<p>V prispevku definiramo doživljajsko pedagogiko kot dopolnilno oziroma alternativno pedagoško metodo. Doživljajska pedagogika je znanstvena sinteza praks pedagoških velikanov, ki so ugrabljali celostno pedagogiko, osebno – odnosno noto in neposredno izkušnjo kot edinstveno povezane kategorije pedagoškega delovanja. Doživetje, izkušnja in spoznanje so bistveni elementi doživljajske pedagogike, ki tvorijo preko načel celostnosti, sodelovanja in soodgovornosti, naravnosti k delovanju, naravnosti k skupini, na nove možnosti odnosov, na naravnost na potrebe mladih, naravnosti k naravi in pobegu iz vsakdana temelj delovanja doživljajske pedagogike. Predstavili vam bomo doživljajsko pedagoške cilje, elemente doživljajske pedagogike in strukturo doživljajske pedagoškega projekta. Mediji doživljajske pedagogike so postavljeni v vsakokratno okolje, ki ga je potrebno dodobra preučiti in uporabiti v njeni naravni in kulturni danosti. Analiza in primernost različnih ciljnih skupin je prav tako pomembna kategorija, ki je ne smemo zanemariti. Pomembnost</p>	<p>53 - 89</p>



		metodičnega zaporedja izvedbe doživljajsko pedagoških dejavnosti in razlika med avanturo in doživetjem predstavljajo nekaj temeljnih vsebin, s katerimi želimo ponuditi pomemben pedagoški diskurz.	
ZASTUPLJENOST VIDEO IGARA MEĐU OSNOVCIMA (Izvorni znanstveni rad)	Jelena Davidović Rakić Jelena Minić Ana Stoševski Tatjana Kompirović	Postoji veliki broj definicija igre, kao i pristupa ovoj ljudskoj aktivnosti. Postoje periodi kada je intenzivno proučavana, kao i periodi kada je bila potpuno skrajnuta tema. Ono što je konstantno je da se na igru gleda kao na izuzetno važnu aktivnost tokom perioda detinjstva za celokupan razvoj individue. U razvijenim društvima, kao i onima u tranziciji, značajan pomak desio se kako u sferi poslovanja (industrijalizacija, ITalizacija, radno vreme,..), te posledično i u stilu života (sve više stanovništva u gradskim sredinama, „kretanje na točkovima” ...) razvoju tehnike i tehnologije, što je neminovno zahvatilo i najmlađe članove društva. Ostaju nepromenljive potrebe dece za igrom, ali se organizacija života porodice na dnevnom nivou značajno promenila. U toj „borbi” između prava dece na igru i prava roditelja na rad, pokušavamo da uočimo kako deca doživljavaju igru. Ovim radom nastojimo da sagledamo koje su najomiljenije igre među decom danas, kako oni definišu igru, zbog čega vole da se igraju i u čemu vide važnost igre. U istraživanju je učestvovalo 104 učenika, iz Kosovske Mitrovice (57, tj. 55%) i Novog Sada (47, tj. 45%). Učenici trećeg razreda činili su 49%, a sedmog 51% uzorka obuhvaćenog istraživanjem, od toga je ispitano 52% devojčica i 48% dečaka. Svakom osmom detetu mlađeg uzrasta iz Novog Sada najomiljenija igra je neka od video igara, dok deca istog uzrasta iz Kosovske Mitrovice nisu navela ni jednu igru iz ove grupe igara. Približno svaki četvrti učenik iz Kosovske Mitrovice i svaki šesti iz Novog Sada na ovom uzrastu navodi kao najomiljeniju neku od video igara. Na osnovu naziva navedenih video igara i uvidom u njihov sadržaj, uočava se da od svih navedenih video igara 60% su one koje u sebi sadrže različite vidove agresije. Rad i prikazani rezultati za sada pružaju samo osnovne smernice za istraživanje ove problematike kod dece osnovnoškolskog uzrasta.	90 - 102
TABORI PREŽIVETJA KOT TRENING SOCIALNIH VEŠČIN ZA MLADOSTNIKE (Pregledni znanstveni rad)	Matej Vuković	Preživetje v naravi, kot trening socialnih veščin. Predstavili bomo socialne veščine, trening socialnih veščin in tabore preživetja, kot obliko treninga socialnih veščin za mladostnike. Socialne veščine posameznika, zahtevajo zdravo mero občutenja lastne vrednosti, samodisciplino, odgovornost, zaupanje v lastne sposobnosti, empatijo,	103 - 120

		<p>zmožnost reševanja konfliktov... Na tem mestu je naštetih le nekaj socialnih kompetenc ali veščin. Trening socialnih veščin ponuja orodja, s katerimi si lahko ljudje pomagajo dosežati določene cilje. Treningi ponujajo veščine in možnosti za akcije v vsakodnevnem življenju. Prav socialne veščine so ene od mnogih veščin, ki jih učimo na taborih preživetja. Projekt »AJ VIL SRVAJV« so doživljajsko pedagoški preživetveni tabori, ki jih izvajamo od leta 2011. Projekt je trenutno v eksperimentalni fazi. Namenjen je predvsem mladostnikom z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Na taborih preživetja udeleženci spoznavajo vsebine, metode in veščine, ki jim bodo prišle prav tudi v vsakdanjem življenju. Tabori preživetja temeljijo na izkustvenem učenju, kjer posamezniki in skupina rešujejo konkretne naloge in situacije. Izkustveno učenje je način, kako se povežejo teorija in praksa, izkustveno spoznavanje resničnosti in konkretna akcija. Bistveno vlogo pri tem igra posameznikova osebna izkušnja. Človek se mora znati iz novih izkušenj nekaj naučiti in jih povezovati z lastnim znanjem. Osvojene socialne veščine pripomorejo k temu, da je posameznik bolje pripravljen na izzive, ki jih postavlja vsakdanje življenje.</p>	
<p>EU-PROJEKTE ALS SEISMOGRAPHEN PÄDAGOGISCHER HERAUSFORDERUNGEN IN DER BERUFSBILDUNG: INNOVATIVE ENTWICKLUNGEN ZUR BESSEREN INTEGRATION VON GEFLÜCHTETEN (Izvirni znanstveni rad)</p>	<p>Michael Schwaiger</p>	<p>Mit der intensiven Flüchtlingsmigration aus vornehmlich asiatischen und afrikanischen Ländern der letzten Jahre nach Europa sehen sich auch Pädagogen auf allen Ebenen mit völlig neuen Herausforderungen konfrontiert: Wie kann man großen, kulturell und sprachlich völlig inhomogenen Lernergruppen mit unterschiedlichen Bildungsstandards und wenig bis gar keinen Kenntnissen in der Unterrichtsprache unter enormen Zeitdruck und Ressourcenmangel jene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln, die für eine rasche und erfolgreiche Integration in europäische Gesellschaften nötig sind? In der Berufsbildung wird diese Ausgangssituation noch verschärft, weil die Pädagogik zusätzlich externe Rahmensetzungen – wie berufliche Vorkenntnisse und Erfahrungen der Lernenden, fachlich, sprachlich und kulturell determinierte Berufsprofile und -anforderungen oder das organisatorische Zusammenspiel von Berufsalltag und -ausbildung – stark beeinflussen! Ohne Zweifel kann man in all jenen EU-Ländern, die sich einer humanen und integrativen Flüchtlingspolitik verpflichtet sehen, beobachten, dass sich die meisten Pädagogen mit dieser Situation überfordert fühlen. Als unmittelbare Reaktion darauf haben sich in ganz Europa EU - Projektgruppen zusammengeschlossen, um auf transnationaler</p>	<p>121 - 141</p>

		<p>Ebene über Erfahrungsaustausch, Best-practice-Transfer und gemeinsame Entwicklungszusammenarbeit zu innovativen pädagogischen Lösungen zu kommen. Im Erasmus+-Projekt <i>Job to Stay</i> wurden 24 gute Beispiele dieser EU-Projektarbeit ausgewählt und dahingehend analysiert, welche projektübergreifenden pädagogischen Lösungen gefunden und Forderungen zur Weiterentwicklung postuliert wurden.</p>	
--	--	---	--

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

159.922.72-053.4/.5(082)

159.95-053.4/.5(082)

373.2.03(082)

**NOVI izazovi u edukaciji** / [priredio] Ranko Rajović. - Novi Sad : Edukativni centar NTC, 2020 (Novi Sad : Smart production). - 161 str. : tabele ; 30 cm

Tiraž 200. - Str. 3-5: Uvod / Ranko Rajović. - Bibliografija uz svaki rad. - Registri.

ISBN 978-86-88125-34-5

а) Интелигенција -- Деца -- Зборници б) Интелектуално васпитање -- Деца -- Зборници

COBISS.SR-ID 332824327