



Društvo
vzgojiteljev
dijaških domov
Slovenije



Zveza srednjih šol in dijaških domov Slovenije

Skupnost dijaških domov
Slovenije



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

III. mednarodni kongres dijaških domov III. international congress of boarding schools



**MODELI VZGOJE V GLOBALNI DRUŽBI
MODELS OF EDUCATION IN GLOBAL SOCIETY**

**ZBORNİK PRISPEVKOV
MISCELLANY**

Uredniki/editors:
Marija Senekovič, Jasmina Ferk, Dušan Macura

**25. in 26. MAREC 2010
25th and 26th of MARCH 2010
LJUBLJANA, SLOVENIJA**

III. mednarodni kongres dijaških domov
III. international congress of boarding schools

Modeli vzgoje v globalni družbi Models of Education in Global Society

Zbornik prispevkov / Miscellany

Uredniki/editors:

Marija Senekovič, Jasmina Ferk, Dušan Macura

Izdajatelj:

DRUŠTVO VZGOJITELJEV DIJAŠKIH DOMOV SLOVENIJE
LJUBLJANA, SLOVENIJA
Ljubljana, 2010

RECENZENTA ZBORNIKA

Dr. Gerald Hühner, Entsandter deutscher Programmlehrer in Ptuj/Slowenien

dr. Majda Pšunder, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija

RECENZENTI PRISPEVKOV

dr. Alenka Kobolt, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija

dr. Nives Ličen, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

mag. Olga Dečman Dobrnjič, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Slovenija

mag. Nataša Erjavec, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija

mag. Andreja Marcetić, Dom učenika Tin Ujević, Zagreb, Hrvaška

Mojca Bekš, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija

Ivica Čermelj, Dijaški dom Škofijske gimnazije Vipava, Vipava, Slovenija

Lilijana Gabrič Hvasti, SGTŠ Radovljica, Dijaški dom Bled, Slovenija

Jasmina Ferk, Dijaški dom Ptuj, Ptuj, Slovenija

Maja Funa, Osnovna šola Danila Lokarja, Ajdovščina, Slovenija

Karmen Jezernik, Osnovna šola Franca Lešnika Vuka, Orehova vas, Slovenija

Rozalija Jezernik Špec, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija

Tina Priveršek, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija

Romana Tramšek, Dijaški dom Poljane, Ljubljana, Slovenija

Ana Trtnik, CIRIUS, Kamnik, Slovenija

Mateja Turk, Prometna šola Maribor, Maribor, Slovenija

Vojka Viler Krivec, Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija

Mira Žlajpah, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.018.3(082)
37.01(082)

MEDNARODNI kongres dijaških domov (3 ; 2010 ; Ljubljana)
Modeli vzgoje v globalni družbi [Elektronski vir] : zbornik
prispevkov = Models of education in global society : miscellany /
III. mednarodni kongres dijaških domov, 25. in 26. marec 2010 =
III. International Conference of Boarding Schools, Ljubljana, 25th
and 26th of March 2010, Ljubljana, Slovenija ; uredniki, editors
Marija Senekovič, Jasmina Ferk, Dušan Macura. - El. knjiga. -
Ljubljana : Društvo vzgojiteljev dijaških domov Slovenije, 2010

ISBN 978-961-269-224-7

1. Gl. stv. nasl. 2. Vzp. stv. nasl. 3. Senekovič, Marija, 1957-

250387968



Jezikovni pregled: Odgovornost avtorjev/
besedila so objavljena v prejeti verziji.

Oblikovanje: CwIT, Lilijana Sušnik, s.p.

Naklada: 200 izvodov, elektronska izdaja

PROGRAMSKI SVET

- dr. Franc Cankar**, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Slovenija
- dr. Douglas Bourn**, Development Educator Research Centre, Institute of Education, London, United Kingdom
- dr. Mile Dželalija**, Sveučilište u Zadru, Zadar, Hrvaška
- dr. Ivan Gerlič**, Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor, Slovenija
- dr. Andreja Hočevnar**, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Gerald Hühner**, Entsandter deutscher Programmlehrer in Ptuj/Slowenien
- dr. Anita Klapan**, Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet, Rijeka, Hrvaška
- dr. Natalija Komljanc**, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Slovenija
- dr. Alenka Kobolt**, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
- dr. Mitja Krajncan**, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
- dr. Nives Ličen**, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
- dr. Marko Mušanović**, Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet, Rijeka, Hrvaška
- dr. Vinko Skalar**, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
- dr. Sofija Vrclj**, Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet, Rijeka, Hrvaška
- dr. Jasminka Zloković**, Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet, Rijeka, Hrvaška
- mag. Jože Blajs**, Mladinski dom Celovec, Celovec, Avstrija
- mag. Gregor Mohorčič**, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Slovenija
- Kristina Knez**, Slovenski dijaški dom Simon Gregorčič, Gorica, Italija
- Gorazd Pučnik**, Slovenski dijaški dom Srečko Kosovel, Trst, Italija

ORGANIZACIJSKI ODBOR

- Mojca Bekš**, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija
- Lilijana Gabrič Hvasti**, SGTŠ Radovljica, Dijaški dom Bled, Slovenija
- mag. Nataša Erjavec**, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija
- Andrej Čepin**, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija
- Ivica Čermelj**, Dijaški dom Škofijske gimnazije Vipava, Vipava, Slovenija
- Rozalija Jezernik Špec**, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija
- Tina Priveršek**, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija
- Romana Tramšek**, Dijaški dom Poljane, Ljubljana, Slovenija
- Ana Trtnik**, CIRIUS, Kamnik, Slovenija
- Mateja Turk**, Prometna šola Maribor, Maribor, Slovenija
- Vojka Viler Krivec**, Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija
- mag. Olga Dečman Dobrnjič**, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Slovenija
- Jasmina Ferk**, Dijaški dom Ptuj, Ptuj, Slovenija
- Marija Senekovič**, Dijaški dom Maribor, Maribor, Slovenija
- Dušan Macura**, Enajsta akademija, Ljubljana, Slovenija
- Mira Žlajpah**, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija
- Jasna Vahčič**, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija
- Metoda Barič Rebolj**, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija
- Nadja Malovrh**, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Slovenija
- Marjetka Bren**, Dijaški in študentski dom Kranj, Kranj, Slovenija
- mag. Marija Leskovec**, Zavod Sv. Stanislava, Jegličev dijaški dom, Slovenija
- mag. Andreja Marcetić**, Dom učenika Tin Ujević, Zagreb, Hrvaška
- mag. Stane Bojan Zupet**, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija
- Martina Šetina Čož**, Dijaški dom Janeza Boska, Želimlje, Slovenija

KAZALO

TABLE OF CONTENTS

RECENZIJAMONOGRAFSKE PUBLIKACIJE PRISPEVKOV III. MEDNARODNEGA KONGRESA DIJAŠKIH DOMOV SLOVENIJE	9
BISTVO VZGOJE PRI PLATONU / THE ESSENCE OF EDUCATION ACCORDING TO PLATO	10
mag. Andrej Pavletič	
QUALIFICATIONS FRAMEWORK AS A TOOL FOR RELIABILITY IN THE VALIDATION OF A NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING / KVALIFIKACIJSKA ZGRADBA KOT ORODJE ZANESLJIVOSTI LEGALIZACIJE NEFORMALNEGA IN FORMALNEGA UČENJA	21
prof. Mile Dželalija, Andreja Marcetić, Sonja Kovačević, Ilija Krstanović	
TEMELJNI VIDIKI USTREZNE USPOSOBLJENOSTI VZGOJITELJA PRI VZGOJNEM DELU Z ADOLESCENTI / THE BASIC ASPECTS OF THE APPROPRIATE QUALIFICATIONS OF THE EDUCATOR IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH ADOLESCENTS	26
mag. Alenka Lokar	
VPLIV SPREMEMB DRUŽINSKEGA ŽIVLJENJA NA VZGOJNO IZOBRAŽEVALNO PRAKSO V DIJAŠKIH DOMOVIH / THE INFLUENCE OF CHANGES IN FAMILY LIFE ON EDUCATIONAL PRACTICE IN DORMITORIES	32
mag. Tanja Pavlič	
OSEBNOSTNA IN PROFESIONALNA RAST VZGOJITELJA SKOZI MEDOSEBNI ODNOS Z DIJAKI / PEDAGOGUE'S PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN THE RELATIONSHIP WITH PUPILS ...	39
Tina Vrčon	
POKLICNA KULTURA IN PROFESIONALIZEM / PROFESSIONAL CULTURE AND PROFESSIONALISM	45
Stanislav Kink	
AVTORITETA IN AVTONOMIJA V VZGOJI / AUTHORITY AND AUTONOMY IN EDUCATION	51
Ana Trtnik	
SPOŠTOVANJE OTROKOVE INTEGRITETE KOT TEMELJNA VREDNOTA VZGOJNEGA PROCESA / THE RESPECT FOR CHILDREN'S INTEGRITY AS A BASIC VALUE OF THE EDUCATIONAL PROCESS	55
Ajda Orlov	
SISTEMSKI PRISTOP K OBRAVNAVI MLADOSTNIKA / SYSTEMIC APPROACH TO ADOLESCENT TREATMENT	61
Vida Kokelj	
VZGOJA KOT NEMOGOČ POKLIC / EDUCATING – AN IMPOSSIBLE JOB	65
Benedikt Ličen	
STRES MED SREDNJEŠOLCI / STRESS WITH SECONDARY SCHOOL STUDENTS	70
mag. Nataša Erjavec	
POT DO DIJAKA, POT DO SEBE (BREZ MEGLE V GLAVI) / PATH TO A STUDENT, PATH TO HIMSELF (WITHOUT FOG IN MY HEAD)	76
Nataša Kokol, Ana Koračin	
METHODS FOR PARENTING: WHY AND WHY NOT? / VZGOJNE METODE: ZAKAJ IN ZAKAJ NE?	81
Jesper Juul	
Z VZGOJO STARŠEV DO USPEŠNIH OTROK / BY EDUCATING PARENTS TO MORE SUCCESSFUL CHILDREN	85
Katja Bilban	

KLIMA ZA USPEŠNO DELO / CLIMATE FOR SUCCESSFUL WORK	89
Nataša Tavželj	
VPLIV MOTIVACIJE NA KAKOVOST VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA V DIJAŠKEM DOMU / IMPACT OF MOTIVATION ON THE QUALITY OF THE EDUCATION IN BOARDING SCHOOL	94
Ivan Hrenko	
VPLIV VZGOJITELJA NA UČNO USPEŠNOST DIJAKOV V ŠOLI / THE INFLUENCE OF EDUCATORS ON SUCCESS OF STUDENTS IN SCHOOL	102
Stanislava Kanduč	
POMEN IN DOMET DOŽIVLJAJSKPE PEDAGOGIKE / IMPORTANCE AND SCOPE OF PEDAGOGY OF EXPERIENCE	107
dr. Mitja Krajnčan	
FREMDSPRACHEN-LERNEN ALS LEBENSPRAXIS - EIN ERFOLGREICHES DEUTSCH-SLOWENISCH- UNGARISCHES BEISPIEL / UČENJE TUJIH JEZIKOV KOT ŽIVLJENJSKA PRAKSA - USPEŠEN NEMŠKO-SLOVENSKO-MADŽARSKI PRIMER	117
Dr. Gerald Hühner	
MOGUĆNOST PRIMENE PROGRAMA TET (TEACHER EFFECTIVENESS TRAINING – »KAKO BITI USPEŠAN NASTAVNIK«) TOMASA GORDONA U INTERNATSKIM USLOVIMA, SA PRAKTIČNIM PRIMERIMA / POSSIBILITIES OF APPLYING THOMAS GORDON'S TEACHER EFFECTIVENESS TRAINING PROGRAMME IN BOARDING SCHOOL CONDITIONS	125
Dragan Lukić	
PROJECT MANAGEMENT IN BOARDING SCHOOLS / PROJEKTNI MENEDŽMENT V DIJAŠKIH DOMOVIH / UPRAVLJANJE PROJEKTIMA (PROJECT MANAGEMENT) U UČENIČKIM DOMOVIMA	135
mr.sc. Andreja Marcetić, mr. sc. Ilija Krstanović	
UNAPREĐIVANJE ODGOJNO – OBRAZOVNOG RADA U UČENIČKIM DOMOVIMA KROZ RAZVOJ PODUZETNIČKE KOMPETENCIJE / IMPROVING EDUCATIONAL WORK IN BOARDING SCHOOLS BY DEVELOPING ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE	141
mr.sc. Andreja Marcetić, dr.sc. Sonja Kovačević, Nail Abdel Jabbar	
EKONOMIKA POSLOVANJA V DIJAŠKIH DOMOVIH / ECONOMIC MANAGEMENT IN BOARDING SCHOOLS	146
Mirella Ceglar Jurinčič, Edelman Jurinčič	
VSEŽIVLJENJSKO UČENJE ZAPOSLENIH V DIJAŠKIH DOMOVIH / LIFELONG LEARNING OF STUDENT HOME EMPLOYEES	155
Nataša Kajba Gorjup	
UPORABNOST AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA PRI VODENJU V DIJAŠKEM DOMU / SUITABILITY OF ACTIONAL RESEARCH WITH MANAGING THE HALL OF RESIDENCE FOR STUDENTS	160
Nataša Fifolt	
MENTORSTVO INTERESNIH DEJAVNOSTI / MENTHORSHIP OF FREE-TIME ACTIVITIES	165
Neva Klinkon	
POSPEŠEVANJE ŠPORTA V DIJAŠKEM DOMU / GETTING STUDENTS IN THE BOARDING SCHOOL TO EXERCISE MORE	170
Jože Žugec	
GLEDALIŠČE GOVORJENE BESEDE TEMELJI NA DRAMSKEM GOVORU, TUDI V DIJAŠKEM DOMU / VERBAL THEATRE IS BASED ON DRAMATIC SPEECH, EVEN IN A BOARDING SCHOOL	173
Primož Vresnik	
SKUPINSKE OBLIKE POMOČI Z UMETNOSTJO V DIJAŠKEM DOMU LIZIKE JANČAR / GROUP FORMS OF ART THERAPY AT THE RESIDENCE HALL FOR STUDENTS (DIJAŠKI DOM LIZIKE JANČAR)	177
Rasta Fašmon	

VODENJE DOMSKEGA GLASILA V DIJAŠKIH DOMOVIH STIK S KULTURNO VZGOJO / RUNNING A GAZETTE IN THE BOARDING SCHOOLS CONTACT WITH CULTURAL EDUCATION	186
Renata Veberič	
SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE – MOTNJE BRANJA IN PISANJA TER RAZUMEVANJA BESEDIL PRI MLADOSTNIKI / SPECIFIC LEARNING DIFFICULTY – DISORDERS READING AND WRITING AND AN UNDERSTANDING OF TEXTS IN ADOLESCENTS	193
Nadja Požek	
RAZVOJ MOTEČEGA VEDENJA TER MOŽNOSTI DELOVANJA / BASIC DEVELOPMENTAL FACTORS AND POSSIBILITY OF ACTION IN IRRITATING BEHAVIOUR	197
dr. Tomaž Vec	
SOCIJALNO NEPRIHVATLJIVI I AGRESIVNI ODNOSI DJECE I MLADIH PREMA RODITELJIMA - PRINOS ISTRAŽIVANJU OBITELJSKIH ODNOSA / SOCIAL UNSUITABLE AND AGRESIVE RELATIONSHIP AMONG CHILDREN AND PARENTS A CONTRIBUTION TO RESEARCHING THE FAMILY RELATIONSHIP	210
dr.sc. Jasminka Zloković	
NASILJE V KONTEKSTU KULTURE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH INSTITUCIJ / VIOLENCE IN THE CONTEXT OF THE CULTURE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS	215
dr. Mateja Pšunder	
PERCEPCIJA NASILJA SKOZI MEDIJSKE VSEBINE / PERCEPTION OF VIOLENCE THROUGH MEDIA CONTENTS	220
Stanislav Kink	
MEDIACIJA – NOVA PARADIGMA ODNOSOV IN NJEN VZGOJNI POTENCIAL V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH USTANOVAH / MEDIATION – A NEW RELATIONSHIP PARADIGM AND ITS EDUCATIONAL POTENTIAL OF MEDIATION IN EDUCATION AUTHORITIES	226
Rozalija Jezernik Špec	
NENASILNO NAD NASILJE / NON-VIOLENTLY OVER THE VIOLENCE	232
Gabrijela Fidler	
OBRAVNAVA NASILJA V STANOVANJSKI SKUPINI HIŠA / DEALING WITH VIOLENCE IN THE RESIDENTIAL HOME HIŠA	243
Vida Kokelj	
KONFLIKTI SO DEL ŽIVLJENJA, OBVLADAJMO JIH / CONFLICTS ARE PART OF LIFE, LETS CONTROL THEM ...	247
Irena Borštnar, Sabina Prijatelj	
SOCIALNE VEŠČINE NAMESTO NASILJA / SOCIAL SKILLS INSTEAD OF VIOLENCE	250
Ristana Dabič	
ORGANIZACIJA SLOBODNOG VREMENA U CILJU POTPUNE ADAPTACIJE UČENIKA SREDNJE ŠKOLE NA DOM / ORGANIZATION OF FREE TIME AIMING AT FULL ADAPTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS TO BOARDING SCHOOL	254
Ljiljana Đurić, Dubravka Aleksić, Mirjana Glišić, Dragana Popović	
PORTFOLIO V DIJAŠKEM DOMU / THE PROJECT PORTFOLIO IN THE DIJAŠKI DOM POLJANE DORMITORY	260
Irena Šuc Hribar	
DELO Z DEVETOŠOLCI PREDSTAVLJA IZZIV ZA VZGOJNO DELO V DIJAŠKIH DOMOVIH / WORKING WITH NINETH-GRADERS REPRESENTS A CHALLENGE FOR EDUCATIONAL WORK IN BOARDING SCHOOLS	263
Mateja Dover E., mag. Franc Žunkovič	
EVALVACIJA DELA VZGOJITELJEV V STANOVANJSKIH SKUPINAH MLADINSKEGA DOMA JARŠE / EVALUATION OF EDUCATORS´S WORK IN RESIDENTIAL GROUPS OF THE YOUTH HOME JARŠE	270
Vida Kokelj	
EVALVACIJA IN SAMOEVALVACIJA V VZGOJI / EVALUATION AND SELF-EVALUATION IN UPBRINGING	273
Štefanija Jaksetič Dujc	

MOSTOVI MED GENERACIJAMI / BRIDGES BETWEEN GENERATIONS	277
Lidija Hamler	
MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE V DIJAŠKEM DOMU PTUJ / INTERGENERATIONAL COOPERATION IN BOARDING SCHOOL	283
Darka Jurgec, Klementina Pulko	
KAKO V MLADINSKEM DOMU MALČI BELIČEVE GRADIMO MOSTOVE (PROJEKT POZITIVNE IN DOBRO IZPELJANE INTEGRACIJE) / BUILDING BRIDGES - OUR PROJECT OF POSITIVE INTEGRATION	287
Mojca Vidmar-Čepon	

*V imenu organizatorjev se iskreno zahvaljujem vsem,
ki ste za vsebino, pripravo in izvedbo kongresa prispevali svoj čas,
svoje znanje in izkušnje.*

Mojca Bekš

RECENZIJA MONOGRAFSKE PUBLIKACIJE PRISPEVKOV III. MEDNARODNEGA KONGRESA DIJAŠKIH DOMOV SLOVENIJE

VSEBINSKI VIDIK

Dijaški domovi nasploh, seveda tudi v slovenskem prostoru, zavzemajo posebno mesto vzgojno izobraževalne dejavnosti, kjer ni prvobitnega pomena izobraževalna funkcija, ampak vzgojna. Če vzgojo razumemo kot intencionalno in funkcionalno dejavnost, potem lahko ugotovimo, da je v dijaških domovih v prioriteti funkcionalna dejavnost, ki ne zadeva zgolj vzgojiteljev, čeprav prav te zadeva najbolj, ampak tudi druge zaposlene, ki so v indirektnih kontaktih z dijaki-gojenci in njihovimi starši. V funkcionalni dejavnosti pa se vzgojitelji in drugi zaposleni v dijaških domovih srečujejo s široko paleto vsakodnevnih vzgojnih pristopov in posegov, ki zadevajo dijake-gojence, njihove starše, dijake v sobivanju in sošolce, učitelje v šolah, sovzgojitelje in sodelavce.

Monografska publikacija izkazuje široko paleto vsebinskih pristopov k problematiki, ki se pojavlja v dijaških domovih. Vsebinsko dopadljiv je preplet vsebin, ki izhajajo iz:

- *strogo teoretičnih opredelitev in so prilagojene specifični domski problematiki (doživljajska pedagogika, prenos Gordonovega TET programa, obdružinska socializacija v dijaškem domu, nasilje v kontekstu organizacije kulture),*
- *specifičnih teoretičnih področij, ki so aplicirane na možnost izvajanja v dijaških domovih (učenje tujega jezika kot življenjska praksa, neformalno in formalno učenje, agresivnost in nasilje - do staršev, vrstnikov, percepcija nasilja, vzgoja po Platonu),*
- *kakovosti in fleksibilnosti vzgojnega dela (vplivi družine na vzgojo v dijaških domovih, delo z devetošolci, vplivi motivacije na kakovostno delo, organizacija prostega časa in mentorstvo, identifikacija učnih težav in pomoč),*
- *problematike nasilja (nenasilno nad nasilje, obravnava nasilja, protokoliranje zaščite pred nasiljem, razvoj socialnih veščin, prepoznavanje konfliktov in reševanje le teh, mediacija),*
- *alternativnih modelov vzgoje,*
- *prostočasnih dejavnosti (likovna, glasbena, plesna, športna vzgoja),*
- *integritete, kompetenc in avtonomije v vzgojnem delu,*
- *evalvacije v vzgoji.*

AVTORSKI VIDIK

Prispevki so eno- in večavtorski, vsi avtorji kompetentno obravnavajo tematiko. Svoje prispevke so oblikovali skladno z navodili; prispevki imajo povzetke in ključne besede, viri so korektno citirani in uporabljena literatura je korektno zapisana.

Avtorji prispevkov prihajajo iz slovenskih dijaških domov, mladinskega doma in šolskega centra ter gimnazije, z Zavoda za usposabljanje Ljubljana, s slovenskega Ministrstva za notranje zadeve, iz hrvaškega in srbskega dijaškega doma, s Pedagoške fakultete v Ljubljani, Filozofske fakultete v Mariboru, Filozofske fakultete v Splitu in Filozofske fakultete v Reki.

SKLEP

Monografska publikacija prispevkov z Mednarodnega kongresa dijaških domov Slovenije 2010 je skupek prispevkov, ki, s strokovno teoretičnega, raziskovalnega in praktičnega zornega kota, osvetljujejo vzgojno izobraževalno delo v dijaških domovih. Publikacija bo odlično strokovno berivo za vzgojitelje in druge delavce v dijaških domovih ter starše in študente, ki se izobražujejo za vzgojno izobraževalno delo. Publikaciji želim srečno pot v življenje, avtorjem in soustvarjalcem monografije pa čestitam za opravljeno delo.

BISTVO VZGOJE PRI PLATONU

THE ESSENCE OF EDUCATION ACCORDING TO PLATO

mag. Andrej Pavletič

Ministrstvo za notranje zadeve Ljubljana, Ljubljana, Slovenija

andrej_senica_pavletic@t-2.net

POVZETEK

Platon v svojih dialogih navaja, da kdor hoče uvidevno ravnati v svetu, ki ga določa najvišja ideja s svojimi idejami, mora biti več v gledanju idej. Na ideje se mora spoznati in z njimi mora znati »rokovati«, potrebuje zlasti ideogledje oziroma bistvogledje. In v tem je potem bistvo *paideía*: osvoboditi in utrditi ljudi za jasno stanovitnost bistvogledja. Ideogledje kot cilj *paideía*, kot cilj celotne vzgoje in izobraževanja naznanja epohalni dogodek, naznanja nekaj kar bo nadalje določalo celotno, ne samo celotno vzgojo, ampak celotno evropsko zgodovino. Na čem je utemeljen ta dogodek, na čem je utemeljen celotni Platonov nauk o resnici?

Utemeljen je namreč na neizrečenem dogodku zavladanja *idéa* nad *alétheia*. Prispodoba daje podobo tega, kar Platon pravi o *idéa tou agathú*: *kyría alétheian kai nouñ parashoméne* (517c,4), »ona sama je vladarka, v tem ko zagotavlja neskritost (sebekazalnemu) in obenem doumevanje (neskritega). *Alétheia* pride pod jarem *idéa*. S tem ko Platon pravi o *idéa*, da je vladarka, ki dopušča neskritost, napotuje na nekaj, kar ostaja neizrečeno: da se resnice odslej namreč ne razvija več iz polnine lastnega bistva kot bistvo neskritosti, temveč se prelega na bistvo *idéa*. Bistvo resnice žrtvuje temeljno potezo neskritosti...

S tem dogodkom je *paideía* usmerjena na videnje izgledov, usmerjena je na naravno pravega gledanja. Ves napor *paideía* je naravnano na omogočanje takega videnja, ki usmerja pogled k bolj bivajočnejšemu. Prehod iz enega položaja v drugega je v tem, da gledanje postane pravilnejše. Vse je v *orthótēs*, pravilnost gledanja. Zaradi tega priličenja pogleda za izgled, priličenja ideje na spoznanje se vzpostavi neka *homoísis*, ujemanje s stvarjo samo. S tem resnica postane *orthótēs*, pravilnost doumevanja in izjavljanja.

Ključne besede: izobraževanje, vzgoja, antika, človeškost.

ABSTRACT

In his Dialogues Plato says that whoever wants to treat ideas considerably in the world determined by the highest idea must be skilled in watching ideas. He must be a good judge of ideas, he must be able to »handle« ideas; he needs, particularly, intuition of ideas or intuition of essences. And here lies the essence of *paideía*: to liberate and fortify people for the constancy of intuition of essences. Intuition of essences as the goal of *paideía*, the goal of education, announces an epochal event, announces something that will further determine the entire - not only education but rather entire European history. What is this event based on, what are Plato's teachings on truth based on?

They are based on an unutterable event of *idéa* assuming supremacy over *alétheia*. As Plato says about *idéa tou agathú*: *kyría alétheian kai nouñ parashoméne* (517c,4), that it is »itself master, dispensing both unhiddenness (to what emerges) and the ability to perceive (the unhidden). *Alétheia* comes under the yoke of *idéa*.« By saying that *idéa* is a master dispensing unhiddenness, Plato refers to something that remains unsaid: that the truth should no longer be developed from the fullness of own essence as the essence of unhiddenness but is transposed to the essence of *idéa*. The essence of truth sacrifices the basic trait of unhiddenness.

With this event *paideía* is oriented at seeing appearances; it is oriented at the correctness of seeing. All the effort of *paideía* is directed at enabling such seeing that aims the view to the intrinsic. The transformation from one position to the other is that seeing becomes more correct. It is all about *orthótēs*, correctness of vision. For this adaptation of view to appearance, adaptation of idea to cognition, a certain *homoísis*, resemblance under the law of the same, is established. Truth becomes *orthótēs*, correctness of perception and expression.

Keywords: education, antiquity, humanity.

UVOD

V študiji je podan poskus odgovora na vprašanje: kako se misli vzgoja pri Platonu? Vzgojo so v Grčiji imenovali *paideía*. Platon v svojih dialogih navaja, da kdor hoče uvidevno ravnati v svetu, ki ga določa najvišja ideja s svojimi idejami, mora biti več v gledanju idej. Na ideje se mora spoznati in z njimi mora znati »rokovati«, potrebuje zlasti ideogledje oziroma bistvogledje. In v tem je potem bistvo *paideía*: osvoboditi in utrditi ljudi za jasno stanovitnost bistvogledja. Ideogledje kot cilj *paideía*, kot cilj celotne vzgoje ni zobraževanja naznanja epohalni dogodek, naznanja nekaj kar bo nadalje določalo celotno, ne samo celotno vzgojo, ampak celotno evropsko zgodovino.

Na čem je utemeljen ta dogodek, na čem je utemeljen celotni Platonov nauk o resnici?

VEDNOST KOT SPOMINJANJE

Sokrat iz aporije, da človek ne more iskati niti tega, kar ve, niti tega, česar ne ve, poskuša najti izhod z naukom o nesmrtnosti duše. Na Menonovo vprašanje kateri (nauk) je to in kdo so ti, ki ga izrekajo, Sokrat odgovori, da ga izrekajo tisti med svečeniki in svečenicami, ki jim je kaj do tega, da so sposobni navesti razlog za to, s čimer se ukvarjajo. Omeni tudi, da ga izreka Pindar in mnogo drugih pesnikov – kolikor jih je božanskih.

«Izrekajo pa naslednje – no, razmisli, ali se ti zdi, da govorijo po resnici! Pravijo namreč, da je človekova duša nesmrtna in da zdaj pride do konca, kar se imenuje smrt, zdaj spet nastane, ne propade pa nikdar. Zatorej moramo prebiti življenje kar najbolj pobožno.» (Men. 81b).

Sokrat tudi navede, da je posledica nesmrtnosti duše, ki se je večkrat rodila ter videla, kar je tukaj in v Hadu in sploh vse stvari, tudi ta, da ne ostane nič, o čemer se ni poučila. Duša se je naučila že vse, kar se je mogoče naučiti. Iskanje in učenje je v celoti spominjanje, kar pomeni, da tudi učenje vrline ni nič drugega kot spominjanje.

Platon dokazuje nauk o nesmrtnosti duše že v dialogu Fajdon. Tisto, kar je navzoče v telesu, da bo telo živo, je duša (Phd. 105c). Duša je tako vzrok in nosilka življenja, ki je prihajanje v odprtost pojavljanja. Nasprotje življenja je smrt, toda duša nikoli ne bo sprejela vase nasprotje tega, kar sama vedno prinaša (Phd. 105d). *Eidos* življenja ne more sprejeti vase *eidos*-a smrti. Duša tako ne sprejema smrti in je zato nesmrtna. Kar je nesmrtno, je tudi neuničljivo, zato je tudi duša neuničljiva.

»Potemtakem, Kebes«, je nadaljeval, »je duša nekaj nadvse nesmrtnega in neuničljivega in bodo naše duše v Hadu resnično bivale.« (Phd. 107a).

Duše pri Platonu ne moremo razumeti psihološko, kot »imeti zavest« v današnjem novoveškem smislu. Duša je določena iz načinov, kako so v njej navzoči pogledi na *eidos*-e oziroma ideje.

»Če so ideje kot one same navzoče v čisti prisotnosti, potem je duša, ker ima pri sebi mislljivo, misleča: kot čisti um je kraj prisotnosti vseh *ousíai*, v enotnosti in razlikovanosti hkrati – celota vseh v čistem vsziju stalno razkritih in samo tako navzočih kajskosti.« (Hirsch 1995, str. 37).

Ideje v duši prihajajo do očitne prisotnosti, kar pomeni, da so ideje brez duše navzoče v neočitni prisotnosti. Ideje šele duša privede v pričujočnost. Ideja »človek« je zato v človeški duši dvojno navzoča. Prvič je navzoča, ko je znotraj in zaprta v človeško živo bitje, ki mu s tem šele daje živo telesnost. Drugič pa je navzoča v spoznanju ideje »človek«, ki omogoča (samo)spoznanje človeškosti. Duša je prisotnost idej – bodisi so prisotne kot one same (in to se imenuje mišljenje), bodisi, da prisostvujejo – in sicer prek prisotnosti duše kot vzroka življenjskosti – v prehodnem bivajočem, kot njegov temelj in bivajočnost (Hirsch 1995, str. 37). Bit duše je tako določena po vrsti prisotnosti idej v njej. Kakšne vrste prisotnosti idej se nahajajo v duši?

Vrste prisotnosti idej v duši so ponazorjene z znano prispodobno o votlini, ki hkrati ponazarja obrat mišljenja v metafiziko. Z določitvijo vrste prisotnosti idej, se določi tudi bistvo resnice same. Platon loči štiri stopnje, ki določajo vrste prisotnosti idej v duši ter s tem tri prehode, ki karakterizirajo preobrat ali prokrenitev celotne duše.

Na prvi stopnji se ljudje zadržujejo pod zemljo v nekem votlinastem prebivališču. Navzgor proti dnevni svetlobi je široko razpotegnjeni vhod. V tem domovanju prebivajo ljudje od otroštva uklenjeni za noge in vrat. Uklenjeni ujetniki se ne morejo ne premikati ne ozirati, zato lahko gledajo le proti temu, kar jim od spredaj prihaja pred

oči. Sij svetlobe je zagotovljen od ognja, ki gori zadaj in visoko nad njimi. Med ognjem in uklenjenci je zgrajen zid na katerem se gibljejo raznotere stvari. Ker so uklenjenci negibni, vidijo le sence stvari na steni votline, kajti samo sij ognja daje svetlobo, ki omogoča uklenjencem razlikovanje med sencami (R. 514a-515c).

Na drugi stopnji se uklenjeni ujetniki osvobodijo okov, tako da se lahko sedaj prosto gibljejo znotraj votline. Osvobojenec bo, prost verig, nemudoma vstal in obrnil glavo, toda slepila ga bo bleščava ognja. Njegove oči so bile navajene gledati le odseve, zato ni takoj zmožen gledati tistih stvari, od katerih je poprej videl le sence. Med privajanjem na svetlobo ognja ne bo vedel ne kaj ne kako, ter bi vrh tega menil, da je tisto poprej neskretejšje kakor to, kar se mu sedaj kaže. Ob gledanju ognja ga bodo bolele oči, tako da se mu bodo zdele sence stvari, ki jih je kot uklenjenec gledal bolj jasne kakor stvari same. Ob bolečini se bo hotel obrniti ter pobegniti nazaj k verigami (R. 515d-515e).

Na tretji stopnji se osvobojeni ujetnik prebije ven iz votline na sončno svetlobo. Na sončno svetlobi osvobojenec blesk napolni oči in ni zmožen videti ničesar od tega, kar se mu je do zdaj razodevalo za neskrto. Svetloba sonca prizadene tako še večjo bolečino kakor svetloba ognja, kar bi osvobojenca nedvomno prizadelo in ga razkačilo. Očitno je, da je za uočenje tega, kar se nahaja na svetlobi sonca potrebno privajanje. Na začetku privajanja bi osvobojenec še najlažje gledal sence in nato zrcalne podobe ljudi in drugih stvari v vodi, pozneje pa bi lahko uočil tudi same stvari obsijane s soncem. Sprva bi lažje opazoval ponoči ob svetlobi zvezd in lune kakor podnevi ob soncu in njegovem siju. Nazadnje pa bi bil osvobojenec zmožen gledati tudi sonce samo, ne le njegov odsev v vodi, takšno kakršno je ono samo (R. 516a-516c).

Na četrti stopnji se osvobojenec spomni svojega prejšnjega domovanja v votlini. Sprva bi se zaradi svoje spremembe vedenja počuti srečnega, hkrati pa bi pomiloval ujetnike, ki so še vedno ostali uklenjeni v votlini. Ko bi se osvobojenec, ki je videl stvari na soncu in sonce samo, zopet vrnil na isto mesto v votlini, bi imel ponovno težave s privajanjem vida. Tokrat v obratni smeri, vid bi se mu moral prilagajati temi. Ko bi se zdaj moral kosati z uklenjenimi ujetniki v postavljanju naziranj o sencah, bi bil izpostavljen posmehovanju. Ujetniki bi tistega, ki bi jih skušal osvoboditi ter voditi gor tudi ubili, če bi ga na kakšen način lahko zgrabili z rokami (R. 516c-517a).

Stopnje na poti osvoboditve ujetnika in njegove vrnitve na mesto uklenjenosti ponazarjajo vrste prisotnosti idej v duši. Kaj pomeni »prisotnost idej«? Navedli smo že, da ideja ali *eidos* pomeni izgled.

»Sicer (govorimo) o Dobrem samem in Lepem samem ter tako tudi o vseh stvareh, ki smo jih prej postavili kot mnoge, vendar pri sleherni stvari predpostavljamo po eno uzrtost – uzrtost, ki je ena – in sleherni stvar imenujemo po tem, kar je. ... In trdimo, da prve stvari gledamo, a jih ne umevamo, uzrtosti pa umevamo, a jih ne gledamo.« (R. 507b).

Sleherni stvari, ki so mnoge, torej pripada ena uzrtost oziroma izgled. Uzrtost, ki je ena, ne moremo gledati, lahko jo samo umevamo, ali z drugimi besedami, izgleda ne moremo videti, je nevidni izgled, ki si ga lahko le mislimo. Problematiko, ki je tu neposredno razvidna, udeležnosti (*méthexis*) mnogegega na enem bomo predstavili v nadaljevanju študije.

Platon ne jemlje izgleda kot predstavo po predstavljačem subjektu, izgled ni določena perspektiva na objekt ter ne pomeni aspekta gledanja. Izgled je tisto v čemer se kaže bivajočnost bivajočega. Prispodoba o votlini pripoveduje, med drugim, tudi o tem. Ogenj v votlini je prispodoba dejanskega, čutno-zaznavnega sonca, sence pa so prispodoba čutno-zaznavnih stvari. Ujetniki vklenjeni v verige, ki se ukvarjajo s svojimi vsakdanjimi opravki in imajo čutno-zaznavne stvari za resnične, ničesar ne slutijo o resnici nevidnega izgleda. V prispodobi so stvari, ki so na svetlem zunaj votline, ponazorjene z idejo. Tisto kar imajo ujetniki za edino dejansko, torej tisto vidno, slišno, tipno, okušano in vonjano, je za Platona vedno le odsenčenje idej. Tisto čutno se zmeraj vidi le v luči idej, je njihova senca.

V prispodobi votlinski svod predstavlja nebesni svod. Uklenjeni ujetnik živi pod nebesnim svodom in se ne ozira na ideje, prostora pod svodom pa ne prepozna kot ječe. Ker te ječe kot take nikakor ne spozna, ima ta vsakdanji okoliš pod nebesnim svodom za torišče izkustva in presojanja, ki edino daje mero vsem stvarjem in razmerjem ter pravilo njihovi pri- in urejenosti (Heidegger 1991, str.14). Tudi potem, ko se uklenjenec osvobodil verig in gleda stvari v svetlobi umetnega ognja, ne pomisli na svetlobo neumetnega sonca. Ogenj je zanetil človek, zato se tavajočim v votlini zdi, da se stvari obsijane z svetlobo plamenečega ognja kažejo kakor one same. Sončne svetlobe, ki sije zunaj votline, pa ni izdelal človek, tako da se šele v njenem siju prisotne stvari same neposredno kažejo.

»Stvari, ki same sebe kažejo, so v prisposobi »podoba« idej. Sonce pa velja v prisposobi za »podobo« tistega, kar dela vidne vse ideje. Je »podoba« ideje vseh idej. To se po Platonu imenuje *he toû agathû idéa*, kar se »dobesedno« pa vendarle povsem napak razumljeno prevaja z imenom »ideja dobrega«. (Heidegger 1991, str. 14).

Tako kot sonce omogoča stvarjem vidnost, omogoča očem zmožnost gledanja, tako ideja dobrega omogoča stvarjem izgled ter umu (*noûs*) spoznanje oziroma umevanje. V prisposobi očem ustreza duša, vidu ustreza um, videnemu spoznano oziroma (do)umeto. Spoznano je seveda ideja, medtem ko soncu ustreza ideja dobrega. Platon idejo dobrega navede tudi kot Dobro samo.

»Po mojem mnenju ne boš trdil, da Sonce nevidnim stvarjem podeljuje le zmožnost, da so lahko gledane, ampak tudi nastanek, rast in hrano, ne da bi bilo sám nastanek.«

»Le kako bi lahko bilo!«

»Torej moramo reči, da v stvarih, ki se spoznavajo, zaradi Dobrega ni navzoče le to, da so spoznavane, ampak sta po Njem v njih prisotni tudi bit in bitnost. A vendar Dobro ni bitnost, ampak sega čez, še onkraj bitnosti, po (svoji) vzvišenosti in mogočnosti.« (R. 509b).

V razmerju človeka in ideje dobrega ta ideja omogoča izgled kot resnico ter spoznanje kot pogled. Omenili smo že, da resnica tu pripada samemu bivajočemu in ne spoznavajočemu, zlasti pa resnica ne pripada spoznavajočemu subjektu, ki izreka resnico v sodbi. Po drugi strani pa ideja dobrega omogoča resnico bivajočega tudi izven razmerja s človekom. Izven omenjenega razmerja ideja dobrega omogoča bivajočnost bivajočega oziroma bitnost ter samo bivanje bivajočega, v prevodu prevedeno kot bit. Ker ideja dobrega šele omogoča obe omenjeni razmerji, je po svoji vzvišenosti in mogočnosti zato onkraj bitnosti. Kaj to pomeni, bomo videli v nadaljevanju teksta.

Kaj v prisposobi pomenijo prehodi? Pri vseh treh prehodih je težava enaka, to je prilagoditev oči na moč svetlobe, ki jo sije vir sevanja. Tako pri prvem prehodu, v katerem osvobojenec preide iz gledanja senc v gledanje stvari ob siju votlinskega ognja, tako pri drugem prehodu, v katerem osvobojenec preide iz gledanja stvari v votlini v gledanje stvari ob siju sonca, kot pri tretjem prehodu, v katerem osvobojenec preide iz gledanja stvari v sončni svetlobi v gledanje stvari v okrožju votlinskega mraka, se oči zmedejo in sprva vidijo manj kot na območju pred prehodom. Prehodi zahtevajo prilagoditev oči iz temnega na svetlost in obratno.

Kakor se morajo oči privajati na moč svetlobe, tako se mora duša privajati na področje bivajočega, kateremu je izpostavljena. Prehodi tako pomenijo preokrenitev celotne duše glede na vrste prisotnosti idej. Tudi oko lahko gleda prav le, če telo v celoti zavzame položaj, ki je ustrezen izpostavljenemu bivajočemu. Toda, zakaj se mora duša sploh preokreniti glede na vsakokratni okoliš izpostavljenega bivajočega?

»Ker se preokrenitev tiče človeškosti človeka in se zato spolnjuje v temelju njegovega bitja. To pomeni: merodajna drža, ki naj s preokrenitvijo nastopi, se mora razviti iz nekega odnosa, ki že nosi človeško bitje, v trdno zadržanje. Ponovno navajanje in privajanje človeškega bitja na področje, ki mu je vsakokrat dodeljeno, je bistvo tega, kar Platon imenuje *paideía*. Besede se ne da prevesti. *Paideía* po Platonovi bistveni določitvi pomeni *periagôgê hólos tês psychês*, vodstvo pri preokrenitvi celotnega človeka v njegovem bistvu. Zato je *paideía* bistveno prehod, in sicer iz *apaideusia* v *paideía*.« (Heidegger 1991, str. 15).

Izraz *paideía* večina prevajalcev v slovenščino prevaja kot vzgoja. Še najbližji prevod je nemška beseda »Bildung« v slovenščino prevedena kot »izobrazba«. Vendar se antična *paideía* bistveno razlikuje od novoveško razumljene vzgoje in izobraževanja utemeljene na človeku kot subjektu. Pri Grkih še ni bilo ločitve na vzgojo in izobrazbo v novoveškem smislu, *paideía* jim je pomenila oboje. Pri Platonu je *paideía*, kakor je razvidno iz zgornjega navedka, vodstvo pri preokrenitvi celotnega človeka v njegovem bistvu. Kaj pomeni vodstvo pri preokrenitvi celotnega človeka?

Vodstvo pomeni vodenje z zgledom, medtem ko je preokrenitev vtiskavanje oziroma oblikovanje na podlagi vnaprejšnjega umerjanja po merodajnem pogledu. *Paideía* kot pristna izobrazba ni usmerjana na prisvajajoče pridobivanje znanja o dejanskem v smislu učenja, ki bi učencu priskrbela podatke o tistem novem in nepoznanem. *Paideía* kot pristna izobrazba preobrazi dušo samo in v celoti, je način skozi katerega človek izstopa iz zaprtosti bivajočega in vstopa v odprto svetlobo biti. Fink to imenuje Lichtinterpretation des Seins.¹ Pristna izobrazba človeka premesti na kraj njegovega bivanja ter ga nanj privadi (Heidegger 1991, str. 15).

Da prispodoba o votlini ponazarja bistvo *paideía*, dokazuje že sam začetek pripovedi.

»Zatem«, sem rekel, »si ustvari podobo naše narave z ozirom na njeno vzgojenost in nevgojenost s pomočjo naslednje izkušnje: zamisli si ljudi v nekakšnem pozemskem, jamskem bivališču ...« (R. 514a).

Prispodoba o votlini ponazarja bistvo izobrazbe, toda hkrati, ponazarja tudi resnico, ki vlada na vsakokrat dodeljenem področju, na katerega se človek privaja. V prispodobi se prepletata oba vidika resnice, tako resnica človekove poti do resnice, kot resnica kot taka. Pot osvobojenca ponazarja, tako človekovo privajanje pogleda na izgled, kot udeležbo bivajočih stvari na bitnosti.

»Če prispodoba lahko pokaže oboje, mar ne vlada potem med »izobrazbo« in »resnico« neki bistven odnos? Ta odnos dejansko obstaja, in sicer v tem, da bistvo resnice in način njegove spremembe šele omogoča izobrazbo v njenem temeljnem sklopu.« (Heidegger 1991, str. 16).

Ni izobrazbe brez resnice, tako tudi ni »koncepta« Platonove *paideía* brez njegovega nauka o resnici. Resnici se po grško pravi *alétheia* in se prevaja kot neskritost. Pri prevajanju človeškega bitja na področje, ki mu je vsakokrat dodeljeno se mora spremeniti to, kar je zanj vsakič neskrito ter sam način neskritosti. Premestitev je možne le, če se spremeni vse, kar je bilo človeku doslej očitno, ter način, kako mu je bilo očitno (Heidegger 1991, str. 16). Izobrazbo in resnico moramo tako jemati v njuni bistveni enotnosti. Na vsaki stopnji zadrževanja osvobojenca tako vlada različna merodajna *alétheia*, na vsaki stopnji je zato različen vladajoči način resnice. Ali drugače, vsaka stopnja ima drugače mišljeno neskrito. Toda, kako misliti neskrito izven vsakokratnega vladajočega načina resnice, kako misliti resnico samo?

Ideja dobrega dopušča sijati izgled ter omogoča spoznanje oziroma umevanje. Ideja dobrega se tako pojavlja v mnogovrstnosti, v kateri vznikajo množva idej, pojavlja se razpršena v mnogovrstnosti idej. Toda, vseeno ostaja v sebi ena in ista. Ideja dobrega je zato *mégiston máthema*, ki v svoji enotnosti skriva množstvo idej in bitnih pogledov. Resnice same se zato ne more umeti, kot se tudi svetlobe ne vidi. Umeva se to, kar se nahaja v »luči resnice«, resnično (Hirsch 1995, str. 28). Ali drugače, ideja dobrega, resnica kot taka je v svoji izvornosti prav toliko umljiva, kakor je svetloba vidna. Ideja dobrega je tako nemisljiva, ni resnice o resnici.²

Na vsaki stopnji prispodobe o votlini bivajoče ni le drugače neskrito, ampak je na eni stopnji bolj neskrito kot na drugi. Na tretji stopnji je neskrito najneskritejše, je izgled, *eidos*, ki se v vsem pojavljajočem pojavlja kot prvo.

»Do spolnitve bistva »izobrazbe« lahko torej pride samo v področju in na temelju nejnescritejšega, t.p. *aléthéstaton*, t.p. najresničnejšega, t. p. pristne resnice. Bistvo »izobrazbe« temelji v bistvu »resnice«. (Heidegger 1991, str. 18).

Ker imajo stopnje v prispodobi stopnjevano neskritos, vsebuje *paideía* v sebi bistveni odnos do neizobraženosti. Bistvo *paideía* je stalni preseganje neizobraženosti.

Navedli smo že, da so stopnje v prispodobi mišljene z ozirom na to, kako napravljajo pojavljajoče v svojem izgledu dostopno. Ideja, *eidos* je izgled, ki podeljuje razgled na prisotno, zato je bit duše določena po vrsti prisotnosti idej v njej.

»*Idéa* je sijoče kot tako. Bistvo ideje je v sijalnosti in vidljivosti. Ta dovršuje prisostvovanje, namreč prisostvovanje tega, kar bivajoče vselej je. V kaj-stvu bivajočega le-to vsakokrat prisostvuje. ... »Neskritost« zdaj neprestano pomeni neskrito kot po sijalnosti ideje dostopno. Kolikor pa je za to, da do tega dostopa pride, nujno »videnje«, je neskritost vpeta v »relacijo« do videnja, relativna glede na videnje.« (Heidegger 1991, str. 20).

Neskrito je videnju dostopno le s posredovanjem idej, videnje idej pa je na vsaki stopnji drugačno. Videnje idej in ideje same omogoča ideja dobrega. Grško besedo *tò agathón* v slovenščino prevajamo z izrazom »dobro« ter ga večinoma mislimo kot dobro v moralnem smislu. Platonova ideja dobrega nima pomena moralnega dobrega. Platonova razlaga *agathón* kot ideje postane povod za to, da je »dobro« razumeto »moralno« in naposled vračunano kot neka »vrednota«. Vrednostna misel, ki nastopi v 19. stoletju kot notranja posledica novoveškega dojetja resnice, je poznejša in obenem šibkejša naslednica *agathón* (Heidegger 1991, str. 21). Ideja dobrega tako tudi ni najvišja vrednota v predstavi predstavlajočega subjekta, o čemer bomo govorili v nadaljevanju teksta.

Ideja je izgled nečesa, za pogled nudi tisto, kar neko bivajoče vselej je. Ideja je prisotnost obstojnega v neskritem. Grško mišljeno torej ideje usposablja nekaj za to, da se pojavljajo v tem, kar je, ter tako lahko prisostvuje

v svoji obstojnosti, Ideje so tisto bivajočno vsakega bivajočega (Heidegger 1991, str. 21). To, kar pa idejo dela za idejo, kar jo usposablja za idejo, pa je najvišja ideja, ideja vseh idej torej ideja dobrega.

»To, kar se meni kaže, pa se mi kaže takole: v spoznatnem je tisto poslednje uzrtost Dobrega in le s težavo se gleda – ko pa jo uzremo, o njej nujno sklepamo, da je za vse (resničnostni) vzrok vsega pravilnega in lepega. Nujno mislimo, da je prav ona v območju vidnega porodila svetlobo in njenega gospodarja, v (zgolj) umljivem svetu pa je gospodarica ona sama, saj podarja resnico in umevanje, in da mora njo uzreti vsakdo, ki namerava razumno ravnati zasebno ali javno.« (R. 517c).

Kdor hoče torej uvidevno ravnati v svetu, ki ga določa najvišja ideja s svojimi idejami, mora biti več v gledanju idej. Na ideje se mora spoznati in z njimi mora znati »rokovati«, potrebuje zlasti ideogledje oziroma bistvogledje. In v tem je potem bistvo *paideía*: osvoboditi in utrditi ljudi za jasno stanovitnost bistvogledja (Heidegger 1991, str. 22). Ideogledje kot cilj *paideía*, kot cilj celotne vzgoje ni zobraževanja naznanja epohalni dogodek, naznanja nekaj kar bo nadalje določalo celotno, ne samo celotno vzgojo, ampak celotno evropsko zgodovino. Na čem je utemeljen ta dogodek, na čem je utemeljen celotni Platonov nauk o resnici?

»Utemeljen je namreč na neizrečenem dogodku zavladanja *idéa* nad *alétheia*. Prispodoba daje podobo tega, kar Platon pravi o *idéa tou agathú*: *kyría alétheian kai noūn parashoméne* (517c,4), »ona sama je vladarka, v tem ko zagotavlja neskritost (sebekazalnemu) in obenem doumevanje (neskritega). *Alétheia* pride pod jarem *idéa*. S tem ko Platon pravi o *idéa*, da je vladarka, ki dopušča neskritost, napotuje na nekaj, kar ostaja neizrečeno: da se resnice odslej namreč ne razvija več iz polnine lastnega bistva kot bistvo neskritosti, temveč se prelega na bistvo *idéa*. Bistvo resnice žrtvuje temeljno potezo neskritosti.« (Heidegger 1991, str. 22-23).

S tem dogodkom je *paideía* usmerjena na videnje izgledov, usmerjena je na naravno pravega gledanja. Ves napor *paideía* je naravnat na omogočanje takega videnja, ki usmerja pogled k bolj bivajočnejšemu. Prehod iz enega položaja v drugega je v tem, da gledanje postane pravilnejše. Vse je v *orthótēs*, pravilnost gledanja (Heidegger 1991, str. 23). Zaradi tega priličenja pogleda za izgled, priličenja ideje na spoznanje se vzpostavi neka *homoíōsis*, ujemanje s stvarjo samo. S tem resnica postane *orthótēs*, pravilnost doumevanja in izjavljanja.

»V tej spremembi bistva resnice pride hkrati do zamenjave mesta resnice. Kot neskritost je še vedno temeljna poteza bivajočega samega. Kot pravilnost »gledanja« pa postane značilnost človeškega zadržanja do bivajočega.« (Heidegger 1991, str. 23).

V tem je tudi neka dvoumnost, bit kot bivajočnost bivajočega je prisotnost, ki se pojavlja v neskritosti, toda hkrati se biti prilaga prirejeno videnje. Najvišja ideja, ideja dobrega pa veže pogled in izgled. Vendar Platon bit kot bivajočnost bivajočega torej bivajočega kot takega ne zenači z bivajočim v celoti oziroma s središčnim bivajočim vsega bivajočega. Pri Platonu še ni spojitve ontologije in teologije, nauka o biti in nauka o najvišjem bivajočem.³

»Razumno izjavljanje (presojanje) je mesto resnice in napačnosti ter njune razlike. Izjava je resnična, kolikor se prilikuje stvarnemu stanju, torej, kolikor je *homoíōsis*. Ta določitev bistva resnice ne vsebuje več nobenega sklicevanja na *alétheia* v smislu neskritosti, temveč je obratno *alétheia*, kot nasprotje *pseûdos*, t. p. napačnega v smislu nepravilnega, mišljena kot pravilnost. Od zdaj naprej postane obeležje bistva resnice kot pravilnosti izjavljajočega predstavljanja merodajno za vse zahodno mišljenje.« (Heidegger 1991, str. 24).

Kako je obeležje bistva resnice kot pravilnosti merodajno za vse zahodno mišljenje na področju vzgoje bo razvidno iz nadaljevanja teksta. *Paideía* kot utrditev ljudi za jasno gledanje idej ima najvišji cilj v uzrtosti ideje dobrega.

»..., kajti pogosto si že slišal, da je uzrtost Dobrega najpomembnejši nauk: zaradi nje postanejo pravične in koristne tudi druge stvari, ki so v odnosu z njo.« (R. 505a).

Uzrtost ideje dobrega je najpomembnejši in največji nauk (*mégiston máthema*), kateremu je podrejena vsa vzgoja. Naravnati pogled na ideje pomeni pridobiti vednost, pridobitev take vednosti pa pomeni pridobiti vrlino, to je, sedaj povedano z drugimi besedami, bistvo *paideía*. Najpomembnejša vrlina, vrlina iz katere izhajajo vse ostale vrline, ki je ena, je najpomembnejši nauk, *mégiston máthema*, je uzrtost ideje dobrega.

Pri Platonu najvišje kotira vrlina pravičnosti, ki je najbližja najpomembnejšemu nauku. Kako človek sploh pridobi vrlino, kakšen je »vzgojni načrt« za dostop do spomina za vrlino pravičnosti ter naprej do najpomembnejšega nauka? Kako se organizira *paideía*, da bi se obudilo spomin na najpomembnejši nauk? Kako spodbuditi ideogledje?

POLIS IN VZGOJA

Navedli smo, da je vrlina vednost ter, da je vednost spominjanje. Pred posredovanjem odgovorov na zgoraj postavljena vprašanja je nujno opredeliti sam praktični oziroma »delovanjski« status vrline. Kako vemo, da delujemo v skladu z vrlino? Da delujemo v skladu z vrlino vemo takrat, kar je v tekstu že navedeno, ko poznamo ali razumemo vzrok, *eidos*, idejo, ki nas vodi pri delovanju. Pravilno delovanje vodi razumevanje vzroka. Toda, proti koncu dialoga Menon Sokrat pokaže, da pravilno delovanje, še ne pomeni nujno razumevanje vzroka. Sokrat poda naslednji primer: če bi nekdo poznal pot v Lariso in bi se odpravil po njej ter vodil druge, bi jih verjetno vodil pravilno. Menonov odgovor je seveda pritrdilen. Sokrat takoj postavi drugo vprašanje: kaj pa, če bi nekdo imel pravilno mnenje o poti, ne da bi že šel po njej in ne da bi jo poznal, ali ne bi tudi on pravilno vodil? Tudi na to vprašanje je Menonov odgovor pritrdilen. (Men. 97a-b).

Nekdo torej lahko pravilno deluje, ne da bi poznal ali razumel vzrok delovanja. Platon zato vzpostavi razlikovanje med vednostjo in pravilnim mnenjem.

»Tudi resnična mnenja so namreč lepa zadeva, kolikor časa ostanejo (na mestu) in naredijo vse dobro. Toda nočejo (tu) ostati dolgo časa, temveč bežijo iz človekove duše, tako da niso dosti vredna, dokler jih ne povežemo z razumevanjem vzroka. To pa je, prijatelj Menon, spominjanje, kot sva se prej strinjala. Če pa so (mnenja) privezana, iz njih nastanejo naprej vedenja, nato pa (ta postanejo) stanovitna. Zato je vedenje dragocenejše od pravilnega mnenja in (zato) se vedenje od pravilnega mnenja razlikuje po vezi.« (Men. 98a).

Pravilno mnenje, ki vodi delovanje torej nima nič slabšega učinka od vednosti, vendar nima občosti, nima razumevanja vzroka, nima brezčasne veljavnosti. Pravilna mnenja so izpostavljena pozabi, bežijo iz človekove duše, medtem ko je vednost stanovitna. Pravilno mnenju se mora torej povezati z razumevanjem vzroka, če hoče postati vednost. Vednost kot razumevanje vzroka je obstojnejše, ker v človekovo dušo ni prišla skozi izkustvo, zato, ko se enkrat nanjo obudi spomin, jo ni mogoče več pozabiti. Vednost je torej apriorno razumevanje, misli v razumevanju so medsebojno povezane z vzroki, vzroki pa so medsebojno povezani z višjimi počeli. Dialektike enega in množstva tako ni povezana le z udeležbo množstva čutnih stvari na eni ideji, ampak tudi z udeležbo mnogih idej na enem počelu, o čemer bomo še govorili. Platon je razlikovanje med mnenjem in vednostjo izpostavil tudi v drugih dialogih, med drugim tudi v Državi.

»Torej se očitno strinjava, da je mnenje nekaj drugega od vedenja.« (R. 477e).

Vednost kot spoznanje se nanaša na ideje, medtem ko se mnenje nanaša na nekaj kar je vmes med bivajočim in nebivajočim (R. 478c). Mnenje ni niti spoznanje niti nespoznanje ampak nekaj vmes, tisto, kar ima možnost, da preide v vednost s spoznanjem vzrokov. Tako je tudi z vrlino, vrlina postane vrlina šele z vednostjo, na nivoju mnenja je vrlina še na nivoju možnosti, je neplemenita vrlina. Plemenita vrlina zato tudi ni učljiva, saj ne prihaja v človekovo dušo skozi izkustvo, kakor tudi ne biva po naravi, kot že nekaj samo po sebi danega, ki ne potrebuje napora procesa spominjanja. Ta pozicija je tudi zaključek v dialogu Menon, v katerem so udeleženci pogovora iskali odgovore na vprašanje vrlin.

»Če sva torej zdaj midva v vsem tem pogovoru lepo iskala in govorila, potem krepost ne biva niti po naravi niti ni nekaj učljivega, ampak pride (k nam) po božanskem razdeljevanju ...« (Men. 99e).

Miselna pozicija, kjer vrlina ne biva niti po naravi niti ni nekaj učljivega, je navedena tudi v zgoraj povzetem mitu v dialogu Protagora. Hermes vdihne ljudem pravni čut in nravno zavest pred delitvijo skladnosti vzgoje, bodisi na vzgojo v skladu z naravo bodisi na vzgojo v skladu z družbo. Alternativa, vzgoja v skladu z naravo ali vzgoja v skladu z družbo je poznejša, na pravičnosti temelječa, delitev.

Tudi delitev vednosti na ročno umevnost in družbeno vedo je vezana na vrste prisotnosti idej v duši. Vrlina je vednost, zato so tudi vrline, čeprav vse izhajajo iz ene same, vezane na stopnje videnja idej. Toda, brez pravičnosti, ki so jo deležni vsi, človeške skupnosti ne morejo obstati.

V Zakonih Platon, v skladu z razumevanjem človeške duše, navede, da sta prvi v otroštvu ustrezajoči čustvi naslada in bolečina. Z nasladi in bolečino tudi najprej vstopita v dušo vrlina in pregreha. Vzgojo otrok tako Platon imenuje vrlino, ki prva vzklije v njihovih dušah, če se v njih pravilno razvijajo naslada in ljubezen ter bolečina in sovražstvo, dokler o tem še ne morejo presojati (Lg. 653A – B). Šele v starejši dobi, ko človek iz otroka postane odrasel, lahko o bolečini in nasladi razumsko presoja. Če pa se ta prvobitna čustva, katerih dejanja so postala navada, tudi v dobi razumskega presojanja medsebojno ujamejo, potem je to ujemanje popolna vrlina.

Neurejeno gibanje strasti takrat dobi podobo urejenega gibanja razumevajočega reda. Sama vzgoja torej ni vezana le na otroško dobo.

»A: Potem pa določimo natančneje pojem vzgoje (izobrazbe). Kajti zdaj, ko grajamo ali hvalimo vzgojo posamičnih ljudi, pravimo, da je izobražen, oni pa neizobražen, čeprav sodi med ljudi, ki veljajo za zelo poučene o trgovanju na drobno, ladjarstvu in podobnih dejavnostih. Toda tako očitno ne govorijo ljudje, ki so prepričani, da je takšna strokovna usposobljenost prava izobrazba, temveč tisti, ki mislijo, da je vzgoja usmerjena k vrlini, ki že pri dečku zbuja željo in prizadevanje, da postane kar najboljši državljan in se nauči pravično zapovedovati in poslušati. Samo ta vrsta vzgoje velja našemu razpravljanju, kakor se mi zdi, za pravo izobrazbo, medtem ko za ono drugo vzgojo, usmerjeno v pridobivanje denarja, v telesno moč ali kakšno drugo spretnost, ki ne zahteva ne razuma ne pravičnosti, menimo, da je pridobitniška, neplemenita in nevredna, da se sploh imenuje izobrazba.« (Lg. 643D – 644A).

Platonu pomeni vzgoja le tisto usmerjenost k vrlini, ki vsebuje željo in prizadevanje za pravičnost. Ročna umevnost, ki je tu opredeljena kot poučenost v trgovanju na drobno, ladjarstvo in podobno je usmerjena na pridobitev denarja, telesno moč ali drugo spretnost. Vrlina, ki je pridobljena s omenjeno usmeritvijo ne zahteva ne razuma ne pravičnosti, zato kot pridobitniška in neplemenita ni cilj prave izobrazbe. Duša, ki je pridobila neplemenite vrline, tudi ni urejena in usklajena na osnovi reda, neurejeno gibanje se ni uskladilo. Neurejeno gibanje duše se začinja z otrokovim rojstvom, z navado in pozneje z razumevanje družbene vede, z pridobitvijo vrline pravičnosti, se gibanje nato uskladi na osnovi reda. O tem bo še govora.

Toda, vrnimo se k našim vprašanjem. Kako človek sploh pridobi vrline, kakšen je »vzgojni načrt« za dostop do spomina za vrlino pravičnosti ter naprej do najpomembnejšega nauka? Kako se organizira *paideía*, da bi se obudilo spomin na najpomembnejši nauk?

Navedli smo, da pri Platonu *paideía* kot pristna izobrazba ni usmerjana na prisvajajoče pridobivanje znanja o dejanskem v smislu učenja, ki bi učencu priskrbelo podatke o tistem novem in nepoznanem. Vzgoja zato ni prvenstveno razmerje med ljudmi, ni razmerje med starejšimi in mlajšimi ali med vedočimi in manj vedočimi, še zlasti pa ni avtoritativno razmerje med vzgojiteljem in učencem (Fink 1970, str. 70). *Paideía* preobrazila celotno dušo in je način skozi katerega človek vstopa v odprto svetlobo biti. Vzgojitelj lahko daje pri vzgoji učenca le pomoč, nikakor pa ne more preobraziti učenčeve duše, vzgojitelj ni avtoriteta, ki bi vzgajal učenca z opredeljenim in izpostavljenim medsebojnim odnosom. In vendar Platon v nobenem primeru ne zmanjšuje pomena omenjene pomoči. Toda, ta pomoč je možna le v primeru, ko je učenec že na poti k pristni preobrazbi, medtem ko pridobivanje znanja kot priskrbovanje in memoriranje podatkov tega ne omogoča.

Pri Platonu si cilj vzgoje ne postavlja človek sam, to ni v njegovi moči. Družbeno vedo si mora človek vzgojiti skozi vrlino pravičnosti, ki preseva skozi svetlobi biti. To ni mogoče skozi moraliziranje in izboljšavo sveta, človek ni gospodar najpomembnejšega nauka, ni njegov kreator.

Platon v drugi knjigi Države navede, da je večjo pravičnost lažje spoznati kot majhno. Če se torej hoče spoznati, kakšna je pravičnost, potem jo je potrebno raziskovati najprej pri polisih, šele potem jo bo mogoče opazovati pri slehernem posamezniku. Večja pravičnost, kakor je pri polisih, je ključ za razumevanje manjše pravičnosti, kakor je pri posamezniku (R. 369a). Polis nastane zato, ker nihče ni samozadosten, temveč potrebuje mnogo stvari. Potrebne stvari za preživetje pridelujejo poljedelci in izdelujejo rokodelci, ki predstavljajo prvi in osnovno stan v polisu. Zaradi kopičenja bogastva, se bodo v zdravem polisu, zaradi zadovoljevanja potreb, začeli množiti različni poklici. Ljudi bo zmerom več, in dežela, ki je tedaj zadostovala za prehranjevanje tedanjih prebivalcev polisa, bo iz zadostne postale premajhna. (R. 373d). Če bo hotel zdravi polis imeti dovolj veliko deželo, da bo lahko pasel in oral, bo moral odcepiti in pripojiti sebi del sosednje dežele. Zaradi tega bo nujno prišlo do vojne, ki je stvar posebne veščine, ki pa jo poljedelci in rokodelci ne morejo uspešno opravljati. Zdravi polis mora zato nujno imeti poseben stan čuvarjev ali varuhov.

Od čuvarjev je odvisen obstoj polisa, zato morajo biti deležni posebne skrbi. Ta skrb je vzgoja, ki mora biti usklajena že od zgodnjega otroštva. Vzgoja čuvarjev mora biti celovita, zajemati mora tako telo kakor dušo. Duša in telo se morata na podlagi vzgoje za vrline preobrniti iz neurejenosti v urejenost. Neurejeno gibanje duše, kot smo navedli, katero se začinja z otrokovim rojstvom, se mora uskladiti na osnovi reda. Platon v Državi navede, da je za telo najboljša vzgoja telovadba ali gimnastika, za dušo pa muzična umetnost (R. 376e). Enako stališče zagovarja tudi v Zakonih.

»A: Na začetku našega pogovora smo, če se spominjata, rekli, da so vsa mlada bitja po naravi ognjevita in da ne morejo mirovati ne s telesom ne z glasom, temveč se nenehno izživljajo v neurejenem vpitju in skakanju.« (Lg. 664E).

Mlada bitja torej ne morejo mirovati, kar se kaže v neurejenem vpitju in skakanju. Osnova vsake vzgoje, ki je hkrati tudi osnova vsake vrline, je tako neko neurejeno gibanje v duši. Kaj tu pomeni glas?

»A: To, kar zadeva glas in zlasti njegovo sposobnost, da vzgaja dušo za vrlino, smo imenovali, ne vem, ali upravičeno, glasba.

K: Gotovo upravičeno.

A: To, kar zadeva telo in telesne vaje, ki jih igraje opravljamo, smo imenovali ples, medtem ko gibanje, ki je naravnano na popolno usposobitev telesa, in strokovno usmerjanje k temu smotru imenujemo gimnastiko.« (Lg. 673A).

Glasba (*mousiké*) je bila pri Grkih neločljivo povezana z govorom. Glasba kot v sebi zaobsežena in obvezujoča pojavnost sploh ni bila nekaj samostojnega, in je ni bilo mogoče razumeti ločeno od moči govornega izraza. Glasba je bila pri Grkih tako sprepletana s sporočilnostjo govora, da izraz »grška glasba« sploh ni upravičen.⁴ Glas oziroma govor ima sposobnost, da vzgaja dušo za vrlino. K glasu tako neizogibno spada harmonija, k gimnastiki pa ritem, ki prevajata neurejeno gibanje v red. Občutka za red nima nobeno drugo bitje, temveč je lasten samo človeški naravi (Lg. 664E). Tudi novorojenega otroka ne moremo uspavati z mirovanjem, temveč le tako, da ga ziblremo in gibamo v skladu z ritmom in harmonijo.

Kaj je tisto zaradi česar se zgane občutek za red, zakaj neurejeno gibanje ne ostane samo v sebi zaokroženo in ostane neurejeno, v čem se dogaja preokrenitev iz neurejenosti v urejenost? Preokrenitev iz neurejenosti v urejenost se dogaja v igri (*paidiá*). Vsako mlado bitje čuti potrebo, da se giblje in oglašča, zdaj skače ali poskakuje, zdaj pleše od veselja in želje po igri (Lg. 653E).⁵ Odrasel človek pa krog ustaljenih navad zapušča v igri-prazniku, ob vinu in ambroziji. Zakaj je nujno v vzgoji zapuščati krog ustaljenih navad, bomo navedli v nadaljevanju, ko bomo obravnavali eros.

V nadaljevanju Platon obravnava problem vodstva čuvarjev. V polisu je vedno potreben neki takšni nadzornik, če naj se državna ureditev ohrani (R. 412a). Tudi čuvarji potrebujejo vodstvo oziroma nadzor, toda, kdo bo nadzornik čuvarjev, se bo izbiralo med čuvarji samimi. Na podlagi kriterijev razločevanja se bo določalo, kateri od čuvarjev naj imajo oblast in kateri naj bodo podložni. Tisti, ki imajo oblast morajo biti starejši, morajo biti najbolj sposobni za varovanje polisa, morajo biti razumni ter morajo ljubiti svoj polis, kajti najbolj se skrbi za to, ker se ljubi (R. 412d).

»Izmed drugih čuvarjev je torej treba izbrati takšne može, za katere se nam kaže, ko jih opazujemo, da bodo vse življenje z vsem navdušenjem delali to, kar po njihovem mnenju koristi polisu, na noben način pa ne bodo hoteli storiti ničesar, kar mu po njihovem mnenju ne bi bilo v korist.« (R. 412d-e).

Tako zdravi polis pridobi še tretji stan, stan vladarjev. Trije stanovi v polisu ustrezajo trem delom duše. Platon navaja, da so v slehernem od nas iste oblike in nravi kot v polisu, kajti tja bržkone niso prišle od drugod (R. 435e). Platon razlikuje tri zmožnosti oziroma sposobnosti duše:

- razumsko zmožnost,
- hotenjsko ali srčnostno zmožnost,
- želelno zmožnost.

Človek si želi užitek v porajanju in hranjenju, se razvne in tudi misli, zato Platon meni, da ni mogoče, da bi omenjene tri dejavnosti izvrševali z eni samo zmožnostjo. Duša ni zmožna, da bi dejavnosti, ki izhajajo iz duševnih zmožnosti, izvrševala z eno samo zmožnostjo, kajti očitno isto ne bo hkrati delalo in utrpelo nasprotnih (reči) z ozirom na isto in v odnosu do istega (R. 436b). Pred samimi predmeti ugotavljamo, da je v nas težnja, ki nas potiska k njim in je želja, druga pa nas zadržuje od njih in zna obvladati željo: to je razum. Obstaja pa tudi tretja težnja, tista, zaradi katere se razjezimo in ki ni ne razum ne želja. Je drugačna od razuma, ker je strastna, vendar pa je tudi drugačna od želje, ker je v nasprotju z željo (Reale 2002, str. 220). Kakor so trije deli duše, tako so tudi trije stanovi v polisu.

Ujemanje med tremi stanovi v polisu in tremi zmožnostmi duše ima za nadaljnjo konskvenco ujemanje med vrlinami polisa in vrlinami prebivalcev polisa.

»Po mojem mnenju, Glavkon, bova rekla, da je mož pravičen na isti način, kot sva ugotovila, da je pravičen polis.«

»Tudi to je povsem nujno.«

»No, verjetno nisva pozabila, da je po najinih ugotovitvah polis pravičen zato, kar se vsak od treh stanov v njem ukvarja s svojimi zadevami.«

»Zdi se mi, da nisva pozabila,« je rekel.

»Torej morava pomniti, da bo pravičen in da se bo ukvarjal s svojimi zadevami sleherni človek med nami, čigar sleherni del se bo ukvarjal s svojimi zadevami.«

»Res, to morava dobro pomniti,« je odvrnil.

»Za miselni del duše, ki je moder in skrbi za vso dušo, je potemtakem primerno vladanje, za razburljivost pa to, da je pokorna miselnemu delu duše in je njegova zaveznica.«

»Seveda.«

»Ali bo mešanica muzične umetnosti in telovadbe, kot sva govorila, ustvarila soglasje med tema (dvema deloma duše), tako da bo enega z dobrimi mislimi/besedami in nauki naprezala in izobraževala, drugega pa popuščala ter pri tem tolažila, ki ga bo udomačevala s harmonijo in z ritmom?«

»Gotovo,« je rekel. (R. -442a).

V nadaljevanju dialoga Platon določi vrline, ki so iste in vodilne tako v delih duše kot v stanovih polisa. Modrost je vrлина razumske zmožnosti duše in hkrati vrлина vladarskega stanu v polisu. Hrabrost je vrлина hotenjske zmožnosti duše in hkrati vrлина čuvarjev polisa. Zmernost je vrлина želelne zmožnosti duše in hkrati vrлина poljedelcev in rokodelce. Pravičnost pa je to, »da se ukvarjamo s svojimi zadevami in ne z mnogimi deli« (R. 422a). Vrлина pravičnosti je harmonizacija celote, tako v duši kot v polisu. Pravičnost je v tem, da so stvari v redu, pravičnost se nahaja v vsem in nad vsem, s tem da vsakemu delu odkazuje pravilno mesto in ohranja harmonijo celote. Iz tega pa izhaja, da je krivičnost vse, kar vznemirja in moti ta red (Kalan 2003, str. 26). Krivičnost je potem nekakšna državljanska vojna med temi tremi deli duše, ukvarjanje z mnogimi in tujimi opravili ter upor, ki ga proti celoti duše dvigne neki del, da bi v njej vladal (R. 444). Hotenjska in želelna zmožnost duše ter poljedeljsko-rokodelski in čuvarski stan polisa sta po naravi takšna, da morata služiti, medtem ko sta razumska zmožnost duše in vladarski stan po svojem rodu določena za vladanje.

Iz kje izhaja omenjeni red, iz kje izhaja harmonija celote? Red in harmonija celote izhajata iz kozmosa, iz ideje dobrega. Še več, ne samo izhajata, red in harmonija duše in polisa sta kozmos. Človek in polis ustrezata kozmosu (Fink 1970, str. 73). Človek pa ni že sam po sebi narejen, izgotovljen, spomin ni učljiv niti ni dan po naravi, zato človek potrebuje vzgojo. Človek ni izgotovljen tako kot žival, niti ni popoln tako kot bog, zmeraj je bodisi več bodisi manj od njiju, nikoli pa jima ne more biti enak. Niti živel niti bog ne potrebuje vzgoje. Red kozmosa je celota bivajočega, človek pa je bit razumevajoče bitje. Šele bit razumevajoče bitje ima lahko vzgojo, oziroma drugače, da se bit razumevajoče bitje sploh vzpostavi potrebuje vzgojo. Šele vzgoja vzpostavi človeka kot človeka.

Vzgoja pri Platonu, kakor tudi vsa grška vzgoja, ni vezana na kreacijo »notranjosti« v smislu določitve samozadanih etičnih zakonov. Pri grški vzgoji je vseskozi menjeno izkustvo biti.

»Nemška beseda »notranjost« ima kajpak drugačne alikvotne tone, kakor so tisti, ki sozvenijo v grškem noein. Takšno besedo sta skovala mišljenje subjektivitete ter zgodovina notranjosti, ki nas ločujeta od grške pojmovnosti. Toliko more biti nadomestna funkcija takšne nemške besede za grško pojmovno besedo le zelo pogojna. Toda prevodni predlog »notranjost«, »zavedati se«, dovoljuje izraziti, da je tukaj menjeno neko izkustvo biti in ne dejanje subjekta.« (Gadamer 1999, str. 154).

Človeškost človeka je izkustvo biti, je medsebojni stik človeka in biti. Kozmična harmonija, ki vlada v polisu, obvladuje tudi dušo, ki se s tem preokrene v vrlino pravičnosti. Kozmična urejenost pomeni urejenost polisa in duše.

ZAKLJUČEK

Zaključek pravzaprav ni potreben, študija govori sama po sebi. Za konec navedimo Heideggrovo misel.

»To tolmačenje ne zadeva grškega mišljenja, čeprav Platonova razlaga agathon kot ideje postane povod za to, da je »dobro« razumeto »moralno« in naposled vračunano kot neka vrednota. Vrednostna misel, ki nastopi v 19. stoletju kot notranja posledica novoveškega dojetja resnice, je poznejša in obenem šibkejša naslednica agathon. Kolikor »vrednota« in razlaga na podlagi »vrednot« vodita Nietzschejevo metafiziko, in to v nepogojeno obliko »prevrednotenja vseh vrednot«, je Nietzsche tudi, ker mu uhaja sleherno vedenje o metafizičnem izvoru »vrednot«, najbolj neobrzan platonik znotraj zgodovine zahodne metafizike. S tem, ko pojmuje vrednote kot po »življenju samem« postavljeni pogoj omogočanja »življenja«, namreč določi bistvo agathon brez slehernih predsodkov in mnogo pristneje od tistih, ki se ženejo za breztemeljnimi nestvori »na sebi veljavnih vrednot.« (Heidegger 1991, str. 21).

LITERATURA

- BARBARIĆ, DAMIR (1988A). POLITIKA PLATONOVH ZAKONA: UVOD U STUDIJ PLATONA. ZAGREB: CENTAR ZA POVIJESNE ZNANOSTI SVEUČILIŠTA U ZAGREBU, ODJEL ZA POVIJEST FILOZOFIJE.
- BARBARIĆ, DAMIR (1995). PLATONOVA FILOZOFIJA. V: PHAINOMENA, LET. 4, ŠT. 11-12, STR. 3-19.
- BARBARIĆ, DAMIR (1997). IDEJA DOBRA. ZAGREB: DEMETRA, FILOSOFSKA BIBLIOTEKA DIMITRIJA SAVIČA.
- FINK, EUGEN (1970). METAPHYSIK DER ERZIEHUNG IM WELTVERSTÄNDNIS VON PLATO UND ARISTOTELES. FRANKFURT AM MAIN: VITTORIO KLOSTERMANN.
- GADAMER, HANS-GEORG (1991). DIE IDEE DES GUTEN ZWISCHEN PLATO UND ARISTOTELES. V: GADAMER, HANS-GEORG. GESAMMELTE WERKE, BAND 7. TÜBINGEN: J. C. B. MOHR, STR. 128-227.
- GADAMER, HANS-GEORG (1999). IZBRANI SPISI. LJUBLJANA: NOVA REVUJA.
- HEIDEGGER, M. (1971). EVROPSKI NIHILIZEM. LJUBLJANA: CANKARJEVA ZALOŽBA.
- HEIDEGGER, MARTIN (1991). PLATONOV NAUK O RESNICI. LJUBLJANA: FENOMENOLOŠKO DRUŠTVO, ZBIRKA PHAINOMENA.
- HIRSCH, WALTER (1995). PLATON IN PROBLEM RESNICE. V: PHAINOMENA, LET. 4, ŠT. 11-12, STR. 20-47.
- KALAN, VALENTIN (2003). GRŠKA FILOZOFIJA – PLATON. LJUBLJANA: FILOZOFSKA FAKULTETA.
- LOUTH, ANDREW (1993). IZVORI KRŠČANSKEGA MISTIČNEGA IZROČILA. LJUBLJANA: NOVA REVUJA, ZBIRKA HIERON.
- PLATON (1960). SIMPOSION IN GORGIAS. LJUBLJANA: SLOVENSKA MATICA.
- PLATON (1966). PROTAGORAS. MARIBOR: ZALOŽBA OBZORJA MARIBOR.
- PLATON (1980A). KRATILOS. MARIBOR: ZALOŽBA OBZORJA MARIBOR.
- PLATON (1980B). SOFIST. MARIBOR: ZALOŽBA OBZORJA MARIBOR.
- PLATON (1982). ZAKONI. MARIBOR: ZALOŽBA OBZORJA MARIBOR.
- PLATON (1988). APOLOGIJA – KRITON – FAIDON. LJUBLJANA: SLOVENSKA MATICA.
- PLATON (1995). DRŽAVA. LJUBLJANA: MIHELAČ.
- PLATON (2006). ZBRANA DELA I. IN II. DEL. CELJE: MOHORJEVA DRUŽBA.
- REALE, GIOVANNI (2002). ZGODOVINA ANTIČNE FILOZOFIJE II. DEL. LJUBLJANA: STUDIA HUMANITATIS.

QUALIFICATIONS FRAMEWORK AS A TOOL FOR RELIABILITY IN THE VALIDATION OF A NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING

KVALIFIKACIJSKA ZGRADBA KOT ORODJE ZANESLJIVOSTI LEGALIZACIJE NEFORMALNEGA IN FORMALNEGA UČENJA

prof. Mile Dželalija, PhD

University of Zadar, Croatia

mdzela@unizd.hr

Andreja Marcetić, MPhil

Education and Teacher Training Agency (External Associate), Croatia

andreja.marcetic@vip.hr

Sonja Kovačević, PhD

University of Split, Faculty of Philosophy, Croatia

sonja.kovacevic@ffst.hr

Ilija Krstanović, MPhil

Student Dormitory Tin Ujević, Zagreb, Croatia

ilija.krstanovic@inet.hr

ABSTRACT

Recently, there are more and more European countries developing a system for validation and recognition of competencies acquired by non-formal and informal learning. Sets of knowledge, skills and competencies can have lasting value in commerce, further learning, and other needs of an individual and the society. Other competencies can abruptly be very interesting but only in a short period. Validation is a key process in enabling the transfer and recognition of all possible learning outcomes across different settings, which is based on the assessment of the individual's learning outcomes and my result in a certificate or diploma. Here, validation encompasses the recognition, identification and assessment of non-formal and informal learning. Common European principles are necessary to guide the development of reliable approaches and systems for the validation of non-formal and informal learning. All processes, procedures and criteria for the recognition, identification and assessment of non-formal and informal learning must be fair, transparent and underpinned by quality assurance mechanisms. They should respect the legitimate interests and ensure the balanced participation of the relevant stakeholders. The professional competence of those who carry out assessment should also be ensured, avoiding any conflict of interests. Those principles can be transferred and ensured by the European Qualifications Framework and related national qualifications frameworks. We are illustrating the main principles by using the Croatian Qualification Framework as an example.

Keywords: non-formal and informal learning, qualifications framework, learning outcomes.

INTRODUCTION

On its way of approaching the access to the European Union, Croatia has achieved numerous economic successes shown by annual economic growth of approximately 4 % over recent years. Although this is positive it is still insufficient as Croatia currently achieves approximately 50 % of the average GDP in the EU countries, which is only 10 % of the rate achieved by the most developed countries of Europe and the world. The Croatian Government recognizes that the main strategic aims depend on efficiency and success of education, science and industry cooperation, which will be highly determined by the quality of policy making, strategic competencies, and unanimity amongst various interest groups.

Ten years after being established as an independent state, Croatia started the main education system reforms, with the higher education as a subject to the most extensive changes. In the scope of the overall higher education reforms, which were carried out in accordance with the Bologna Process as early as 2005, three main higher education cycles and the binary system were introduced.

Additional reforms and investments are now under way into the elementary and secondary education systems. New programmes support a more substantial link between research and education at one side and various economic actors at the other. A number of measures and programmes, which support education and training reforms and structuring the system of innovations development through cooperation of research and economy, have been introduced. Key strategic documents of the Croatian Government and its Ministry of Science, Education and Sports show the readiness of decision makers to implement various mechanisms for establishing a system for quality management. Croatia is fully aware it can neither afford a careless approach to the youth nor it can waste and inefficiently use resources available. Strategic documents accentuate the determination to build up a knowledge based society and economy and resoluteness to increase investments into education and decentralise many institutions.

One of the key roles in an overall education system reform and its relatedness to economy surely belongs to the development of the Croatian Qualifications Framework (CROQF), which has been a Croatian Government project since 2007 when the Baseline of the Croatian Qualification Framework was adopted and the Council for its development established.

STATUS AND REFORM IN EDUCATION SYSTEMS, AND THE LEGAL BASIS

Education has been perceived as an important factor of both, personal and social development, over recent years. The concept of traditional education has been gradually replaced by the concept of lifelong learning, while periodical education system reforms tend to be replaced by continuous processes. The awareness has been raised on the need to integrate formal, non-formal and informal forms of learning. Professional and institutional autonomy with corresponding responsibility for quality assurance has been emphasised. This is the reason why an increased attention has been paid to learning outcomes.

Croatia has incorporated the Lisbon Process development programmes and concepts as well as experience of the developed countries into its education strategy over recent years. There is a relatively stable political consensus over some of the key issues related to education development, as well as a political will to adjust Croatian education system to the needs of highly developed knowledge-based societies. However, changes are often introduced without the corresponding preparation, analysis and evaluation.

The central part of the Croatian education system includes basic education, secondary education and higher education systems, all of which are regulated by the Constitution and particular acts. There is still no overall education act, which would regulate the relation between the above-mentioned subsystems and all forms of learning.

Elementary education is regulated by the Act on Elementary Education (Official Gazette 69/03, 76/05). Secondary education, having a key role in the education process, because it prepares young persons either for entering the labour market, or for continuous education, is particularly affected by the lack of an integrating legislation. According to the Act on Secondary Education (Official Gazette 19/92, 26/93, 27/93, 50/95, 59/01, 114/01, 81/05, 87/08) this part of the education system includes grammar schools (general 4-year schools), art schools (music, applied arts 4-year schools) and VET schools (4-year technical schools, 3-year schools for craft, industrial and related occupations, programmes for earning lower vocational qualifications and so-called adjusted programmes).

A new approach to evaluation of school outputs represents another substantial change. *The Act on Changes and Amendments to the Secondary Education Act* (Official Gazette, 81/05) introduces a system of uniform final exams for grammar schools and other 4-year secondary schools in Croatian language, mathematics, the first foreign language, and the mother tongue for ethnic minority pupils.

Higher education was subject to the most extensive changes in Croatia. This is due to the rapid adjustment to the position in EU countries, but also complexity of obstacles met in the course of this process, such as concentration of higher education institutions in larger cities; outdated programmes, teaching methods and learning sources; neglecting of interdisciplinary approach; theory biased education instead of gaining applied knowledge and skills; a lack of cohesion between major universities; marginalization of vocational studies; relatively advanced age of lecturers and scarcity of material equipment of higher education institutions, as well as irresponsible management of existing higher education institutions' resources.

Legal preconditions for improvement of higher education have been created by passing the *Scientific Activity and Higher Education Act* (Official Gazette 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 46/07). The Act defined the

scientific and higher education area as an area of special concern for the Republic of Croatia, a constituent part of the international and European education area and it is, among other things, based on the principles of academic freedoms, interconnectedness of teaching, research and creative approach and adjustment to the European system of higher education. As the existing legislation does not solve all the problems of higher education system, new acts are being prepared.

By its decision to take part in the Bologna process in 2001, Croatia has taken the obligation of adjusting its higher education system to the European one in the following five dimensions: a) introduction of transparent and comparable academic and vocational reference levels and diploma supplements; b) adopting an integrated three cycle system (undergraduate cycle in a duration of at least 3 years, graduate cycle in a duration of at least 1 year, or in a duration of 5 years altogether, and postgraduate in duration of at least 3 years); introduction of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS); d) encouraging mobility of competences, most often implemented by mobility of teachers and students, and e) establishment of the national system of monitoring and quality assurance, in other words - establishment of mutual trust.

It should be added that the change of curricula direct the higher education system towards the development of competences needed at the labour market, but the functional link between higher education and the labour market, and social community in particular, has not been established yet.

Adult education may be used by young persons who have left the system of regular education, as well as by those who wish to extend or gain new knowledge and skills for personal and professional reasons. Adult education system provides organized and verified education programmes for adults who can either compensate for the lack of basic education or supplement it, and at the same time represent an essential part of lifelong learning.

From the time Croatia became an independent state and publication of the *Adult Education Strategy* in 2004, followed by the establishment of the *Adult Learning Agency* two years later, appropriate attention has not been paid to this area, which has been maintained due to individual initiatives. The situation has been largely changed by passing the Adult Education Act (Official Gazette 17/07). The Act is the foundation for integration of adult education into the overall education system of the Republic of Croatia, and thus creates conditions for vertical progression (continuation of education at any level) and lifelong learning. The Adult Education Council was established with representatives from different ministries, employers, trade unions and education institutions. The Council's task is to monitor adult education field and propose measures for its improvement.

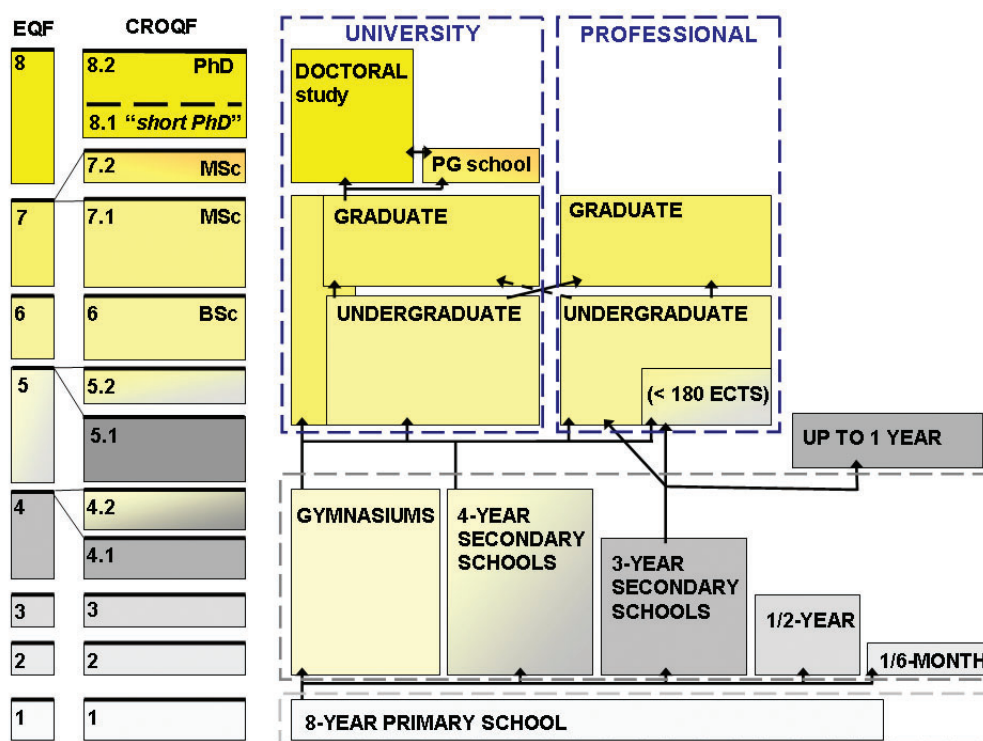
QUALIFICATIONS FRAMEWORK – A TOOL FOR MODERNISING EDUCATION AND TRAINING

An awareness of the need to establish an encompassing and responsive structure for all the education subsystems have been raised in Croatia over recent years and led to the development of the Croatian Qualifications Framework (CROQF). The Government of the Republic of Croatia approved the *Baseline of the CROQF* document, proposed by the Ministry of Science, Education and Sports and thus made the design of an integrated Croatian Qualifications Framework a project of national interest.

The Croatian Qualifications Framework represents an essential condition for structuring the lifelong learning system as the foundation of knowledge based society. Its development is based on the Croatian education tradition, the current situation and social development, needs of economy, individuals and society as a whole, European qualifications Framework guidelines and international regulations adopted by the Republic of Croatia.

CROQF has a task of linking learning outcomes achieved in all the education institutions and establish coherent relations within the Republic of Croatia and at the level of international exchange. It sets up clear quality criteria for gaining competences of all students upon completion of education programmes and earning qualifications of particular types, volumes and levels. CROQF represents an integrated system which enables measuring and comparing learning outcomes. It has a simple basic structure and contains a defined and minimal number of basic elements. The importance of CROQF is reflected in better fulfilment of labour market needs by school and education programme implementation and evaluation of learning outcomes.

Respecting objectives of the CROQF and principles of its development, a structure of 12 levels (and sublevels), organized in 8 levels and 4 sublevels, has been accepted – reflecting the particularities of the Croatian qualifications system, as it is shown in the illustration. All stakeholders support this structure of levels and sublevels in the CROQF. The description of detailed measurable learning outcomes for each level and sublevel is defined.



Levels and sublevels in the Croatian Qualifications Framework, using the existing educational system, as an illustration.

The Croatian Government appointed the Committee for creation of the Croatian Qualifications Framework in September 2007. The task of the Committee is to design and to manage all the activities related to the establishment and implementation of the CROQF. In addition to the Committee, which includes all relevant stakeholders and social partners, an Operational Team in support to the Committee was also formed. The Committee approved the 5-year Action Plan for the design and development of CROQF to the year 2012 in March 2008. The full implementation of the CROQF is planned to start in 2012. The Committee for Creation of the Croatian Qualifications Framework acts as a national focal point of cooperation with the EQF and national qualifications frameworks of other countries.

The Operational Team worked on identification of all the qualification components in 2008, on understanding and description thereof. They also drafted detailed guidelines for the development of all the qualifications in Croatia, added by particular examples. The Operational Team prepared the establishment and organization of sector working groups, the members of which will be trained for designing qualification standards.

The European Training foundation has professionally and financially supported the development of the Croatian Qualifications Framework over years and thus helped Croatia show itself to be a country with a decisive and original approach to the development and implementation of all the qualifications framework elements.

CONCLUSIONS

The Croatian Qualifications Framework has a task of linking learning outcomes achieved in all the education institutions and to establish coherent relations within the Republic of Croatia and at the level of international exchange. It sets up clear quality criteria for gaining competences of all students upon completion of education programmes and earning qualifications of particular types, volumes and levels. CROQF represents an integrated system which enables measuring and comparing learning outcomes. It has a simple basic structure and contains a defined and minimal number of basic elements. The importance of CROQF is reflected in better fulfilment of labour market needs by school and education programme implementation and evaluation of learning outcomes. The CROQF is an instrument for reform in education system in Croatia.

BIBLIOGRAPHY

A FRAMEWORK FOR QUALIFICATIONS OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, MINISTRY OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND INNOVATION, BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORK, COPENHAGEN, 2005.

BASELINE FOR THE CROATIAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK, CROATIAN GOVERNMENT, 2007.

CROATIAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK INTRODUCTION TO QUALIFICATION, UR: MILE DELALIJA, RADOVAN FUCHS, SLOBODAN UZELAC, MARINA TATALOVIĆ, NATALIJA ZORIĆ, MINISTRY OF SCIENCE, EDUCATION AND SPORTS, 2009.

KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING EUROPEAN REFERENCE FRAMEWORK, EUROPEAN COMMISSION, 2007.

MILE DELALIJA, CROATIAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK, ANDRAGOKI GLASNIK 12, 177-184.

SJUR BERGEN, QUALIFICATIONS INTRODUCTION TO A CONCEPT, COUNCIL OF EUROPE, 2007.

THE EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK FOR LIFELONG LEARNING, EUROPEAN COMMISSION, 2008.

TEMELJNI VIDIKI USTREZNE USPOSOBLJENOSTI VZGOJITELJA PRI VZGOJNEM DELU Z ADOLESCENTI

THE BASIC ASPECTS OF THE APPROPRIATE QUALIFICATIONS OF THE EDUCATOR IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH ADOLESCENTS

mag. Alenka Lokar

*Zavod za usposabljanje Janeza Levca, Ljubljana, Slovenija
alenka.l@gmail.com*

POVZETEK

Vzgojno-izobraževalni proces poteka v dveh smereh: kot posredovanje znanja, izkušenj, vrednot, ki jih odraščajoči osvaja in se postopoma vedno bolj avtonomno vključuje v svoje ožje in širše okolje, po drugi strani pa je ta kontekst tudi prizorišče, kjer posameznik zaživi svojo enkratnost, neponovljivost in tudi sam prispeva k oblikovanju svojega ožjega in širšega okolja. Iz sistemskega vidika želimo v prispevku izpostaviti tri vprašanja in odgovore osvetliti iz pregleda sodobnih raziskav, prakse in smernic na področju vzgoje in izobraževanja: V čem je specifičnost slovenskih adolescentov v sodobni družbi zaznamovan s procesom individualizacije? Kateri elementi v vzgojnih izkušnjah morajo biti bolj izpostavljeni, da bo adolescent s pomočjo vzgojnih izkušenj lahko oblikoval zdravo osebno identiteto? Katere kompetence naj ima vzgojitelj, da bo gotov, da je profesionalen in korektno kos vzgojnim izzivom in da bo znal in zmogel svoje delo ustrezno pozitivno ovrednotiti? Kljub nenehnim zahtevam po napredku in spremembam na področju vzgoje in izobraževanja, so vzgojitelju lahko v pomoč bazična/temeljna znanja in kompetence, ki jih nato lahko zavestno in kritično nadgrajuje, ne da bi slepo in nekritično sledil najrazličnejšim trendom in priporočilom, se v njih neorientirano izgubljal, počutil le preobremenjenega, zmedenega in nekompetentnega. Ustrezna temeljna usposobljenost omogoča vzgojitelju, da se zna zamejiti v nalogah in odgovornostih, ki se nanašajo na neposredni vzgojni odnos vzgojitelj-adolescent-starši in istočasno sodelovati z ostalimi kolegi in strokovnjaki znotraj posamezne ustanove in tudi s strokovnjaki v zunanjih ustanovah.

Ključne besede: sistemski vidik vzgoje, procesi individualizacije, adolescence, vzgojni proces, kompetence vzgojitelja.

ABSTRACT

There are two basic tasks of the educational process: on one side this is the transmission of knowledge, experiences and the system of values to adolescents who are in the process of achieving the personal autonomy in their immediate and larger environment and on the other side, this is the socio-cultural contest where an adolescent can lead his own life like a unique individual and can contribute to the formation of his surroundings and conditions of life. There are three basic questions that the talk deals with: What are the specific characteristics of Slovenian adolescents in the contemporary Slovenian society according to the process of individualization? Which elements of educational experiences can promote the healthy development of a personal identity? Which kind of qualifications does the educator need to be sure that he is professional enough and that he is completely able to deal with the challenges of the contemporary society and to evaluate adequately his work in the professional field? Despite the continuous demands because of the progress and changes in the educational areas, the educator can obtain the basis knowledge and qualifications which he can develop and rebuild. Solid basis qualifications help the educator to be oriented and prevent him from being disoriented because of the abundance of directions, recommendations, theories and practices. Solid basis qualifications also help the educator to cope with his professional tasks and responsibilities which are connected with the immediate educational process and relationships with adolescents and their parents and to cooperate with his colleagues in team and with professional in other institutions.

Keywords: systemic perspective, process of individualization, adolescence, educational process, basis qualifications.

UVOD

Vzgojitelj je tisti, ki je odgovoren za omogočanje in izvajanje ustreznih pogojev za ustrezno osebno rast in socializacijo adolescentov. Da pa lahko to omogoča, se mora zavedati dejavnikov, katerim je podvržen kot vzgojitelj od širšega in ožjega socio-kulturnega konteksta v katerem se odvija vzgojni proces in ki zaznamuje odraščajočega subjekta (zato govorimo o različnih podobah adolescence glede na kulturno okolje) pa vse do neposrednih pogojev dela, ki izhajajo iz same ustanove v kateri je zaposlen. Istočasno pa tako zavedanje in iz tega zavedanja izhajajoče načrtovanje in izvajanje vzgojnega procesa omogoča obojestransko dozorevanje in osebno rast ter zadovoljstvo: tako pri vzgojitelju, kakor tudi pri subjektu vzgajanja - adolescentu. To pa so tudi izhodiščne ideje sistemskih¹ usmeritev.

INDIVIDUALIZIRAJOČA SODOBNOST V POSTMODERNI

Življenjski potek vsakega posameznika se odvija v socialnih strukturah. Tako se je za življenjski potek v moderni uporabljalo sociološke izraze modernosti, kot so to npr. modernistične ideje napredka, prehajanje iz odvisnosti v neodvisnost in iz nezrelosti v zrelost ipd. V postmoderni oziroma pozni moderni pa se uveljavili drugi izrazi. Predvsem izstopa pojem izbire in *individualizacija življenjskega poteka*. Individualizacija pomeni preobrat od prevlade vnaprej določenih razrednih, slojnih, spolnih, kulturnih identitet k vse bolj pluralnim, posamično določenim začasnim in relacijsko oziroma odnosno zastavljenim življenjskim načrtom (Beck, 2000: 16).

Za posameznika pomeni individuacija najprej ozaveščanje raznovrstnih življenjskih položajev ter iz njih izhajajočih nasprotujočih si vedenjskih pričakovanj. V klasični moderni so se rojstvo, družina, zakonski partner, poklici in politični položaj oblikovali v skladu s tradicijo, normami, generacijsko in socialno pripadnostjo. V pozni moderni pa si mora posameznik dejavno prizadevati za doseganje in ohranjanje družbenega položaja in to v konkurenci z drugimi, ki se prav tako trudijo doseči te resurse in se uveljaviti z njimi. Ne izbiramo ali se odločamo na podlagi tradicij, norm, socialne pripadnosti, niti ne iz socializacijskih izkušenj ali generacijske primerjave. Naučiti se moramo postati svoj lastni »načrtovani urad« za svoj življenjski potek glede na svoje zmožnosti in priložnosti, glede na »povezana življenja« trenutne družbene niše in stanje na trgu, glede na predvidevanje prihodnosti (Beck, 2000; Giddens, 2000).

Spremembe v pozni moderni povečujejo množico in kakovost možnosti in alternativ, ki so na voljo posameznikom v določenih razmerah, hkrati pa zmanjšujejo obseg in moč medosebnih in socialnih vezi oziroma povezav, kot je pripadnosti skupnostim ter zavezanosti posameznikov tem skupnostim. Zato številne »nove« izbire ostajajo brez smisla, ker živijo v socialni praznini, ker posameznik nima na voljo zanesljivih koordinat, ki bi mu pomagale usmerjati izbire. V klasični industrijski moderni so številne razredno utemeljene pripadnosti pomagale ljudem premagovati njihovo skupno občuteno življenjsko stisko, na primer solidarnostne skupnosti delavskega razreda, tradicionalne soseske ali sorodniške skupnosti in na teh pripadnostih je slonelo tudi poznejše varovalno tkivo socialnih držav (Ule 2002; 2008).

Individualizacijo pa spremlja tudi sočasen nasprotni proces »deindividualizacije«. Značilni primer tega so npr. potrošniški izdelki, ki ločujejo ljudi na zunaj prek navidezno individualiziranih stilov porabe in imidžev. Zatem pa se skriva posnemanje medijsko ali tržno promoviranih identitet, stikov, smernic. Tako se pritisk k individualizaciji življenjskega poteka sprevača v svoje nasprotje, v vse večjo odvisnost ljudi od globalnih družbenih institucij, ki jim ponujajo »podporo«, še bolj pa jih zavajajo v tržno pogojene in vodene vzorce življenja. Pri tem je bistvenega pomena to, da individualizacija zahteva in ne le zgolj omogoča aktivno sodelovanje ljudi. Ti se morajo nenehno organizirati in improvizirati, si postavljati cilje, prepoznavati ovire, prenašati poraze in poskušati nove začetke. Da pa so lahko posamezniki kos tem velikim psihičnim in moralnim obremenitvam, potrebujejo spodbudo, žilavost, prožnost in sposobnost soočanja s frustracijami (Beck, 2000; Giddens, 2000).

Družba enaindvajsetega stoletja posamezniku sicer ponuja veliko priložnosti in načinov za lastno realizacijo in razširitev spoznavnih obzorij, ki so posledica globalizacije na vseh ravneh in sferah življenja, padca nekaterih totalitarnih sistemov in s tem razširitve demokratičnega družbenega reda v mnogih državah, pa tudi širše gledano, najrazličnejših interesov med posameznimi skupinami in njihovimi vrednostnimi usmeritvami.

¹ Sistemska optika zmora pojasniti marsikatero dogajanje na intrapersonalnem (znotraj sebe) in interpersonalnem nivoju (med več osebami) ter tudi odnose v skupini in med skupinami, delovanje ustanov in njenih povezav ter dinamike v njih. Integracija predstavljenih vidikov ter povezave, medsebojne odvisnosti in vplivi omogočajo razumevanje dogajanja med strokovnjakom (npr. vzgojiteljem) in uporabnikom (npr. adolescentom) ter njuno povezanost z okoljem, ki mu pripadata. Upoštevanje in razumevanje medsebojne prepletenosti in »kročnosti procesov« omogoča oddaljitev od »vzročno-posledičnega« razumevanja, ki je pogosto le majhen segment celotnega dogajanja med ljudmi. Sistemska razumevanje v psihosocialnem delu, kamor vključujemo tudi najrazličnejše oblike vzgojnih in vzgojno-izobraževalnih procesov, lahko razumemo kot nekakšen zemljevid, ki nam pomaga oblikovati »okvir«, v katerem razumevamo pojave, ravnanja in povezanosti na poklicnem in tudi osebnem področju.

Še vedno je veliko primerov najrazličnejših oblik kršenja človekovih pravic. Današnja družba je tudi družba tveganj, negotovosti, velikih socialnih razlik, neenakosti in nepravilnosti na socialni in ekonomski ravni v kateri je vse bolj prisoten problem socialne izključenosti, ki je posebej posledično povezan s problemom brezposelnosti. V prihodnosti pa, kot kaže, se bo kriza zaposlovanja še nadaljevala. Najbolj ogroženi pri tem pa bodo tisti posamezniki in skupine, ki ne bodo zmožni slediti spremembam v tehnološkem razvoju in s tem povezanimi zahtevami po prekvalifikacijah.

INDIVIDUALIZACIJA IN POLOŽAJ SLOVENSКИH ADOLESCENTOV

V obdobju adolescence se odraščajoči soočajo z dvema ključnima procesoma: navezanostjo in identiteto (Cotterrell, 1996). Navezanost se nanaša na čustveno vez med posameznikom in drugo osebo, skupino ali skupnostjo. Identiteta pa se nanaša na posameznikovo sposobnost za samoopredeljevanje v odnosu do drugih. V adolescenci se odraščajoči soočajo z razvojnimi nalogami, ki so na vseh področjih vedno bolj kompleksne in zapletene. S soočanjem in reševanjem razvojnih nalog mora odraščajoči postopoma osvojiti določene dejavnosti in si prisvojiti ustrezne poteze svoje identitete; npr. osvojiti osnovna pravila in norme ravnanja v različnih socialnih vlogah. Kompleksnost in zahtevnost teh razvojnih nalog pa naredi iz adolescence težavno in krizno obdobje (Škraban, 2004).

Podatki o psihosocialnem stanju adolescentov jasno kažejo, da se tveganja in negotovosti v sodobni družbi povezana s procesi individualizacije odražajo tudi med mladimi. Raziskovalci ugotavljajo, da se to odraža v občutkih nemoči, samoodtujitvi, socialni osamitvi, občutkih nesmisla, praznosti, nepravilnosti in v večanju nezaupanja do življenja (Hurrelman, 1996).

V nasprotju s prejšnjimi desetletji imajo mladi na začetku enaindvajsetega stoletja največ težav ravno na najpomembnejših področjih življenja, ki so pomembna za socialno promocijo in odraščanje, npr. šolski pritiski, zaposlitev. Skrb zbujajoči so problemi, ki so vezani na samopodobo ter medosebne in socialne stike (čustvena in socialna osamljenost), čustvene težave in samodestruktivnost. Slovenski podatki kažejo dokaj visoko stopnjo (približno tretjino adolescentov) samodestruktivnosti, občutkov negotovosti, krivde, demoraliziranega odnosa do sveta in življenja².

V adolescenci ima velik pomen tudi prijateljstvo, kar pa ne pomeni, da starši nehajo biti pomembni; njihov vpliv ostane. Odraščajoči velik pomen pripisujejo pripadnosti, vključenosti v vrstniško skupino in med prijatelje. V prijateljskih odnosih se adolescenti učijo strategij samorazkrivanja, zaupanja, vzajemnosti, vživljanja v drugega, dobivajo potrditve in razrešuje čustvene konflikte. Pri prijateljih najbolj cenijo iskrenost, zaupnost, čustveno podporo, pripravljenost za pogovor in poslušanje. Podatki slovenskih raziskav kažejo, da mladi močno cenijo prijateljstvo, da jim je to največja vrednota, vendar pa imajo slovenski adolescenti težave pri vzpostavljanju resničnih prijateljstev. Rezultati so presenetljivi: kar tretjina mladostnikov v starosti od 14 do 29 let izjavlja, da nima najboljšega prijatelja ali prijateljice. V prijateljstva so začela vdirati tekmovalnost in preračunljivi egoizem. Vrstniki v določenih okoljih, npr. šolskem, postajajo tekmeči za omejene dobrine (dobre ocene, spričevala, službe, projekte). Zanimivo pa je, da je tako leta 1998 kot deset let pozneje prisoten strah pred osamljenostjo. Biti osamljen pomeni neko socialno odpoved, zato mladi toliko bolj iščejo socialne stike, da bi se ji izognili. Številni mladi ne drugim ne sebi ne priznajo osamljenosti, ker bi jih to lahko zaznamovalo v očeh vrstnikov. Beg pred osamljenostjo morda lahko pojasni zelo izrazita želja mladih po druženju v velikih skupinah in to, da imajo raje gnečo in glasnost kot pa okolja, kjer je malo ljudi in kjer se malo dogaja (Ule, 2008:104-109).

Da se bo odraščajoči oz. adolescent mogel soočiti s priložnostmi, izzivi in tudi tveganji in negotovostjo današnje družbe, bo potreboval ustrezne strokovne usposobljenosti, osnovane na solidnem znanju, ki omogoča poglobljanje, razširjanje, nadgradnjo osvojenih znanj, tudi ostale sposobnosti in spretnosti za integracijo v socialni prostor. Dobro poznavanje samega sebe, zaupanje v svoje znanje in sposobnosti, večšine odločanja, poznavanje poti zbiranja informacij so znanja in spretnosti, ki bodo vedno bolj ključnega pomena za preživetje posameznika, ki bo moral biti v svojem (poklicnem) življenju fleksibilin in sposoben prilagajanja mnogim spremembam. Obenem pa bo potrebno, da bo obvladoval demokratična načela sodelovanja, strpnosti in spoštovanj pravic drugega (Morin, 2001).

² Pri tem pa se kažejo statistično pomembne razlike med spoloma. Dekleta kažejo značilno več nesamozavesti, negotovosti, depresivnega razpooženja. Nasprotno, pa je bilo več fantov kot deklet, zajetih v raziskavo, pripravljenih na destruktivno odzivanje in agresivno obrambo svojega položaja. Razlike so presenetljive, ker spolnih razlik pri drugih variablah nismo zaznali in ker zarisujejo neke značilne in tradicionalne razlike med spoloma, za katere smo domnevali, da že izginjajo iz mladosti (Ule, 2008; 107).

VSEBINE VZGOJNIH IZKUŠENJ IN VZGOJITELJEVE KOMPETENCE

Obstaja več smernic in priporočil, na kakšen način naj bi vzgojno dogajanje pripomoglo k razvijanju zgoraj omenjenih zmožnosti. V tem smislu UNESCO-va komisija v priporočilih glede izobraževanja za enaindvajseto stoletje poudarja, da sta vzgoja in izobraževanje »eno od glavnih in dosegljivih poti, ki vodijo h globljim in skladnejšim oblikam človekovega razvoja in s tem k zmanjšanju in preprečevanju revščine, izključevanja, zatiranja in vojn« (Delors, 1996: 13). Ta komisija je izpostavila tudi temelje za vzgojo in izobraževanje enaindvajsetega stoletja: *učiti se, da bi vedeli* (tj. pridobitev dovolj široke splošne izobrazbe in istočasno sposobnost poglobljenega dela z majhnim številom predmetov), *učiti se, da bi znali delati* (poleg poklicne usposobljenosti tudi pridobitev širših sposobnosti za soočanje s številnimi okoliščinami in delo v skupini), *učiti se, da bi znali živeti v skupnosti* (tj. razvijanje sposobnosti razumevanja drugih ljudi in sprejemanja soodvisnosti – ob spoštovanju vrednot pluralizma, medsebojnega razumevanja in miru) in *učiti se biti* (tj. da bi bolje razvijali človekovo osebnost in da bi bili sposobni ravnati vedno bolj neodvisno, razsodno in odgovorno. Pri tem se ne sme zanemariti nobenih vidikov človekovih zmožnosti: spomin, mišljenje, občutek za lepoto, fizične zmogljivosti in sposobnost sporazumevanja) (Delors 1996: 77-89). Čeprav naj bi vsi temelji bili prisotni v vseh agencijah vzgoje in izobraževanja, pa bi v agencijah obšolskega časa (tj. družina, domovi, prostočasne organizirane formalne in neformalne dejavnosti,...) izpostavila predvsem temelja *učiti se, da bi znali živeti v skupnosti* in *učiti se biti*.

Da pa zmore pedagog oz. vzgojitelj razvijati te temelje pri mladostnikih, mora sam imeti dovolj trden in soliden spekter temeljnih znanj in veščin ob katerih bo zmožiel nadgrajevati svojo usposobljenost in slediti spremembam ter odgovarjati na razvojne potrebe mladostnikov. Kljub mnogim opredelitvam kompetenc, bi v prispevku izpostavila naslednja temeljna področja kompetenc, ki jih mora razvijati vsak pedagog:

1. Najbolj vidno kompetenco vzgojiteljevega dela v vzgojnem procesu lahko opredelimo kot *kompetenco intervenciranja in evalviranja*. Kompetenca intervenciranja pomeni, da pedagog neposredno deluje v dejanski situaciji, izhajajoč iz potreb adolescenta oz. mladostnika na primeren način. Kompetenca evalviranja pa pomeni, da je pedagog sposoben načrtovati, organizirati in reflektirati delovanje glede na prihodnja dejanja in intervencije. Svoje načrtovanje naj bi bil sposoben oceniti upoštevajoč teorijo in znanja, pa tudi z upoštevanjem refleksije lastne prakse in prakse drugih strokovnjakov (A Common Platform for Social Educators in Europe, 2005).
2. Da pa je omogočeno kvalitetno izvajanje dejavnosti in evalvacija, je potrebno vedno sistematično razvijati tudi *kompetenco refleksije*. Refleksija pomeni razmišljanje, spoznavanje in posledično spreminjanje lastnega delovanja pri strokovnem delu. Pedagog reflektira polje strokovnih problemov z namenom, da zagotovi skupno strokovno razumevanje in razvoj stroke. Pedagog je usposobljen za to, da deluje v skladu z usvojenim znanjem in teorijami, vendar pa ima hkrati seveda tudi lastna stališča, predsodke, prepričanja ter neizgovorjene teorije o sebi, drugih ljudeh in svetu. Refleksija mu omogoča, da spozna, katere neizgovorjene teorije, stališča in predsodki so pri njem prisotni in kako ti vplivajo na njegovo delo (Redmond, 2004).
3. Sposobnost refleksije tudi omogoča pedagogu-vzgojitelju integracijo med teorijo in prakso in s tem preprečuje teoretiziranje izven konteksta dogajanja in posledično krivi uporabnike, da so neustrezni glede na njegove teoretične koncepte in konstrukte ali pa da zavrže teorijo in deluje zgolj intuitivno, kar je lahko zelo inovativno, vendar pa ne omogoča učenja na dolgi rok in tudi ne do sprememb in razvoja stroke (Redmond, 2004). Vendar pa zgolj individualno, posamično reflektiranje ni dovolj, svoja spoznanja mora vsak strokovnjak, tudi pedagog, deliti s kolegi bodisi formalno bodisi neformalno, sicer refleksija ne bo omogočila takega razvoja, kot bi ga, če bi svoja spoznanja delil s kolegi, preverjal poglede drugih in se učil iz njih. Tako je refleksija, kakor vse ostale temeljne in specifične kompetence najbolj učinkovita, ko je integrirana skupaj z ostalimi kompetencami v strokovno identiteto pedagoga-vzgojitelja. Ravno celosten pogled na sebe, druge in svet je tisto, kar pedagoga-vzgojitelja dela to, kar odraščajoči potrebuje – v prvi vrsti človeka.
4. *Kompetenca za ustrezno medosebno in vzgojno komuniciranje*. Vsak pedagoški proces je z vidika komunikacije asimetričen proces, v katerem ima vzgojo odgovornost vzgojitelj. Obstajajo tudi pravila medosebnega komuniciranja (razmejitve, sprejemanje, spoštovanje, empatija), pa tudi različne psihološke in psihoterapevtske šole, ki učijo načine medosebnega komuniciranja in vodijo k večji psihološki zrelosti. Skrb pedagoga je, da skrbi za svoje mentalno dobrobit in da se tudi skrbi za kvaliteten medosebni odnos z mladostniki in da ta ni avtomatično pogojen z neozaveščenimi vzgojiteljevimi osebnimi izkušnjami. »Pojem odnosna kompetenca bi moral biti rezerviran za profesionalne odnose, torej odnose, pri katerih je ena stran profesionalna in druga ne. Dolga desetletij se nam je zdela odnosna kompetenca pri strokovnjakih samoumevna in ji nismo pripisovali posebne vrednosti. Nova spoznanja na področju kompetenc in otrokovega razvoja ter naše poznavanje specifičnih sestavin odnosov in njihovega pomena za dobro počutje obeh strani pa so privedle do potrebe, da se odnosna kompetenca pojavi kot novo interdisciplinarno področje« (Juul, Jensen, 2009: 159).

5. *Kompetence sodelovanja s kolegi, v timu in teritoriju.* Raziskave so pokazale, da ustrezno sodelovanje in kvalitetni medosebni odnosi med kolegi najbolj učinkovito preprečuje problem izgorevanja, ki je zelo pogost problem pri poklicih, ki nudijo psihosocialno pomoč in oporo, med katere prav prištevamo tudi pedagoško oz. vzgojno delo. Praksa in raziskave potrjujejo to dejstvo tudi v obratni smeri, in sicer, da so zadovoljstvo, rezultati in kakovost dela zaposlenih močno odvisni od kakovosti odnosov v kolektivu oziroma timu (Senge, 2000). Zato je priporočljivo, da se za izboljšanje delovne klime in za preprečevanje izgorelosti najprej usmeri pozornost in zavedanje na organizacijsko raven, ki se nanaša na strukturo vlog in moči zaposlenih ter normativno strukturo. Pri tem imajo odločilno vlogo ozračje, način vodenja in sporazumevanje ter jasnost ciljev. Za ohranjanje zadovoljstva in kvalitete strokovnega dela potrebno vključevati tudi spretnosti timskega dela in oblikovanja skupne vizije. Potrebno je, da se člani kolektiva usposobijo za to, da znajo in zmorejo člani kolektiva skupaj z drugimi raziskovati in reflektirati svoje izkušnje, prepričanja, domneve in predpostavke. Zelo pomembna sposobnost članov kolektiva je tudi generalizacija znanja, ki omogoča reševanje povsem novih in nepredvidljivih problemov in situacij ter sposobnost deliti to znanje z drugimi ustanovami oziroma timi. Pomemben sestavni del tehnik oblikovanja skupne vizije je tudi načrtovanje konkretnih akcij in strategij za doseganje zaželene prihodnosti ter konkretnih zadolžitvev posameznikov in sprotna evalvacija uresničevanja skupne vizije (Senge, 1990). Brez tega tim ne more biti učinkovit. To pa zahteva razvijanje novih navad delovanja in opuščanje starih, kar pa je dolgotrajen proces. Vemo tudi, da je poklic pedagoga, tudi vzgojitelja po svoji naravi »samoten«, deloma pa to velja tudi za vse ostale strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja (Tancig, 2008). Čeprav je izrek namenjen šoli, pa ga lahko navežemo na vse vzgojne in izobraževalne agencije: »Tim in timsko delo in vzdušje sta temeljna predpogoja sodobne šole. Čas individualizma in medsebojne rivalitete je čas preteklosti. Preživijo lahko le tisti, ki znajo skupaj delati in ustvarjati« (Brajša, 1995, 104).

Te temeljne kompetence bodo pedagogu-vzgojitelju omogočale, da bo uspel tvorno oblikovati temelje vzgojnega procesa za sodobno družbo, predvsem nuditi izkušnje sobivanja, oblikovanja skupnosti ter nudenja izkušenj, da bo adolescent preko odnosov zaznal svojo enkratnost in neponovljivost, vzgojitelj pa ob tem ohranjal gotovost, elan in navdušenje za svoj poklic.

ZAKLJUČEK

Pedagog mora biti usposobljen, da ovrednoti svoja znanja in da zna presoditi tudi svoje vzgojne dosežke in je istočasno tudi odprt za novosti, vendar presodi, koliko in kako bi jih vnašal v svojo prakso. Zato je pomembno, da ustrezno razvija temeljne oziroma bazične sposobnosti kot so kompetence interveniranja, evalviranja, refleksije, odnosne kompetence in kompetence timskega dela. Procesi individualizacije v sodobni postmoderni družbi nalagajo vsakemu posamezniku in posledično tudi vsakemu adolescentu in njegovemu vzgojitelju oziroma pedagogu izziv povezovanja, ki je toliko bolj nujen, ker tega procesi individualizacije sami na sebi ne omogočajo. Zato je potrebno ozavestiti ta vidik in potem iskati načine za njegovo realizacijo na vseh ravneh: tako med odnosi s sodelavci ter v sodelovanju z ostalimi zunanjimi strokovnjaki kot oblikovanje ožjih in širših timov, kot tudi v oblikovanju in ustvarjanju ustreznih medosebnih odnosov med vzgojiteljem in adolescentom ter v omogočanje ustreznih pogojev za ustvarjanje spoštljivih in sodelovalnih vrstniških odnosov. Velik izziv pedagogov in vzgojnega procesa bo v iskanju oblik sodelovanja in povezovanja, tako, da bo to omogočala vsakemu posamezniku boljšo kvaliteto življenja ter osebno osmišljeno dozorevanje in doseganje vedno večje osebnostne in poklicne integritete.

BIBLIOGRAFIJA

- A COMMON PLATFORM FOR SOCIAL EDUCATORS IN EUROPE. (2005). BARCELONA: EUROPEAN BUREAU OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SOCIAL EDUCATORS (AIEJI).
- BECK, U. (2000). *LA SOCIETA' DEL RISCHIO. VERSO UNA SECONDA MODERNITA'*. ROMA: CARROCCI.
- BRAJŠA, . (1995). *SEDEM SKRIVNOSTI USPEŠNE ŠOLE*. MARIBOR: DOBA.
- COTTERELL, J. (1996). *SOCIAL NETWORKS AND SOCIAL INFLUENCES IN ADOLESCENCE*. LONDON: ROUTLEDGE.
- DELORS, J ET.AL. (1996). *UČENJE – SKRITI ZAKLAD: POROČILO MEDNARODNE KOMISIJE O IZOBRAŽEVANJU ZA ENAINDVAJSETO STOLETJE, PRIPRAVLJENO ZA UNESCO*. LJUBLJANA: MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT.
- GIDDENS, A. (2000). *IL MONDO CHE CAMBIA. COME LA GLOBALIZZAZIONE RIDISEGNA LA NOSTRA VITA*. BOLOGNA: IL MULINO.
- HURRELMAN, K. (1996). *ADOLESCENTS AS PRODUCTIVE PROCESSORS OF REALITY*. V HURELLMAN ET.AL. *THE SOCIAL WORLD OF ADOLESCENTS*. BERLIN, NEW YORK: W.DE GRUYTER.
- JUUL, J., JENSEN, H. (2009). *OD POSLUŠNOSTI K ODGOVORNOSTI. ZA NOVO KULTURO VZGAJANJA*. RADOVLJICA: DIDAKTA.
- MORIN, E.(2001). *I SETTE SAPERI NECESSARI ALL'EDUCAZIONE DEL FUTURO*. MILANO: RAFFAELLO CORTINA EDITORE.
- REDMOND, B. (2004). *REFLECTION IN ACTION. DEVELOPING REFLECTIVE PRACTICE IN HEALTH SERVICES*. BURLINGTON, ALDERSHOT: ASHAGATE.
- SENGE, P.M. (1990). *THE FIFTH DISCIPLINE: THE ART & PRACTICE OF THE LEARNING ORGANIZATION*. NEW YORK: DOUBLEDAY.
- SENGE, P.M. ET AL. (2000). *SCHOOLS THAT LEARN: A FIFTH DISCIPLINE FIELDBOOK FOR EDUCATORS, PARENTS AND EVERYONE WHO CARES ABOUT EDUCATION*. NEW YORK: DOUBLEDAY.
- ŠKRABAN POLJŠAK, O. (2004). *OBDOBJE ADOLESCENCE IN RAZVOJ IDENTITETE*. LJUBLJANA: PEDAGOŠKA FAKULTETA V LJUBLJANI.
- TANCIG, S. (2008). *PODPORA UČITELJU: SUPERVIZIJA IN TIMSKO DELO*, V MAGAJNA, L. ET.AL (2008). *UČNE TEŽAVE V OSNOVNI ŠOLI: PROBLEMI, PERSPEKTIVE, PRIPOROČILA*. LJUBLJANA: ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO.
- ULE, M. (2002). *SODOBNE IDENTITETE V VRTINCU DISKURZOV*, LJUBLJANA: FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE.
- ULE, M. (2008). *ZA VEDNO MLADI? SOCIALNA PSIHOLOGIJA ODRAŠČANJA*. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE.

VPLIV SPREMEMB DRUŽINSKEGA ŽIVLJENJA NA VZGOJNO IZOBRAŽEVALNO PRAKSO V DIJAŠKIH DOMOVIH

THE INFLUENCE OF CHANGES IN FAMILY LIFE ON EDUCATIONAL PRACTICE IN DORMITORIES

mag. Tanja Pavlič

Osnovna šola Elvire Vatovec, Prade, Koper, Slovenija

tanja.pavlic@guest.arnes.si

POVZETEK

V času naglih družbenih sprememb zaznavamo poleg tehnoloških tudi spremembe v človekovem vsakdanjiku, v načinu bivanja. V prispevku smo želeli prikazati, kako se spremembe družinskega življenja in njenih oblik odražajo v vzgojno – izobraževalni praksi. Zanimalo nas je, s katerimi dilemami se ob tem srečujejo starši in vzgojitelji v dijaških domovih. Opravljena je bila raziskava na osnovi študije primera skupine staršev in otrok enostarševskih družin iz Slovenske Istre ter vzgojiteljev obalnih dijaških domov. Ugotovitve kažejo, da ob prihodu v dom, vzgojitelji le redko izvedo, iz kakšnih družin dijaki prihajajo, čeprav ocenjujejo, da bi jim predhodno poznavanje družine morda olajšalo vzgojno delovanje. V domu se srečamo tako z zelo uspešnimi dijaki, ki izhajajo iz nestandardnih družin, kot tudi z dijaki, ki imajo težave. Zato ocenjujemo, da bi bilo tudi nadaljnje proučevanje vpliva sprememb družinskega življenja na mladostnike koristno, tako za dijaka, kot za vzgojitelja, ki z dijakom dela.

Ključne besede: družina, pluralizacija družinskih oblik, enostarševske družine, starševstvo, dijaški domovi, vzgojitelj.

ABSTRACT

In the time of rapid social changes we become aware of technological changes as well as changes in our daily lives and the way we live. In the article we wanted to show how changes in family life and its forms reflect in educational practice. We were interested in what kind of dilemmas parents and educators have to deal with as a consequence of social changes. A research has been carried on a case study of a group of parents and single-parent children from Slovenian Istria, and educators of coastal boarding schools. Results show, that educators only rarely get information about children's family background when they arrive to a boarding school. Although it is estimated that knowing about a child's background might help in making the educational process easier. In boarding schools we come across very successful students coming from non-standard families as well as students who have problems. Thus, we estimate that further study of how changes in family life influence students would be useful for students as well as for their educators.

Keywords: family, pluralisation of family forms, single-parent families, parenthood, boarding schools, educator.

UVOD

Na področju družinskega življenja zaznavamo velike spremembe tako v svetu kot v Sloveniji. Pri tem ne gre za razpad družine ali za »krizo družine«, ampak za njeno preoblikovanje. Tako je tudi v Sloveniji prisotna vse večja pluralizacija družinskega življenja in družinskih oblik, kar kaže na to, da se družina ohranja, vendar išče drugačne poti za svoj obstoj. Raziskave o spremembah družinskega življenja so v slovenskem prostoru redke. Zanimalo nas je, kako se s spremembami družinskega življenja, predvsem z nastankom enostarševskih družin, soočajo starši in vzgojitelji v dijaških domovih. Razmišljanja smo podkrepili s študijo primera štirinajstih enostarševskih družin iz mestne občine Koper (Pavlič, 2009) ter študijo primera vzgojiteljev obalnih dijaških domov.

Družina se spreminja tako po spolni kot starostni strukturi, spreminjajo se družinske vloge, spremenjeni so tudi družinski poteki, ki postajajo vse bolj nedoločljivi. Tako zaznavamo povečanje števila razvez, manjšanje števila

porok, vse več ljudi živi v kohabitaciji, oziroma se ponovno poroči. V porastu so tudi reorganizirane družine, tako po razvezi nastanejo enostarševske družine, velik delež le-teh pa ponovno postane dvostarševska družina. Spremenjeni so tudi prehodi med posameznimi obdobji družinskega poteka. (Švab, v Renner et al., 2006, 63-65). Ko govorimo o družini, pogosto govorimo o individualizaciji življenjskih poti in potekov. Biografije posameznikov se spremenijo v »biografije izbora« (Beck, Beck-Gernsheim, 1996, 818-820) in to

»... kar je ali bi lahko bila družina, zakonska zveza, starševstvo, erotika ali ljubezen, ni več predpostavljeno, očitno ali splošno veljavno, temveč predstavlja nekaj, kar se od posameznika do posameznika ter od ene zveze do druge razlikuje in spreminja glede na posamične vsebine, omejitve, izključevanja, norme, morale in možnosti«

(Beck, Beck-Gernsheim, 2006, 12).

Ko razpravljamo o družinskih spremembah, lahko med drugim opazimo tudi naglo naraščanje števila enostarševskih družin. Renner (2003, 22) navaja, da sociologi ocenjujejo, da bodo enostarševske družine najpogostejša družinska oblika prihodnosti in hkrati najbolj spremenljiva oblika. Enostarševska družina se je v veliki meri rešila stigme, saj je v ne tako daljni preteklosti veljala za »nepopolno družino«, danes pa lahko rečemo, da je postala »legitimna, (družbeno sprejeta) in vedno bolj razširjena družbena oblika« (Švab, 2001, 81).

Ko danes govorimo o enostarševski družini, jo najpogosteje povezujemo s socialno ranljivostjo, revščino. Obstaja veliko predsodkov o negativnih učinkih življenja v enostarševski družini na otroke, kot npr.: enostarševske družine proizvajajo delikventne otroke z nizko samopodobo, otroci v enostarševski družini ne morejo imeti uspešnih in zdravih partnerskih zvez, otroci potrebujejo vzornike, nujno je, da se starši čim prej poročijo, očetje samohranilci niso tako primerni roditelji kot matere ... Prepričani pa smo, da je kvaliteta družinskih odnosov pomembnejša od same družinske strukture. S tem soglašajo več avtorjev: McCrery in Dancy (2004), Coote, (1990), Tomori (1994), Golombock (2000), saj je ravno pomen, ki ga člani družine dajejo medsebojnim odnosom in opredelitev njihovih trenutnih potreb pomembna pri določanju, kako učinkovito družina funkcionira (McCrery, Dancy 2004, 698). Menimo, da je sicer potrebno poskrbeti za socialno šibke v tej verigi, da pa si posamezniki v enostarševskih družinah velikokrat pomagajo s prijateljskimi in družinskimi mrežami, ter da se otroci iz enostarševskih družin ne razlikujejo bistveno od ostalih otrok, ki živijo v dvostarševskih družinah. Sicer pa se otroci in starši zelo različno prilagajajo na življenje v enostarševski družini ter ubirajo različne strategije za spoprijemanje s spremembami.

NA KAKŠEN NAČIN SE S SPREMEMBO DRUŽINSKEGA ŽIVLJENJA SREČUJEMO V DIJAŠKIH DOMOVIH

Potek in rezultati raziskave

Ker smo želeli zvedeti na kakšen način se z družinskimi spremembami srečujemo v dijaških domovih ter v želji, da bi v družbi na sploh bili bolj pozorni na omenjene spremembe, smo opravili manjšo študijo na področju treh obalnih dijaških domov. V raziskavo je bilo zajetih pet vzgojiteljev obalnih dijaških domov, od tega tri vzgojiteljice in dva vzgojitelja. Vprašani so bili stari od 47 do 60 let, z najmanj 26 do največ 36 let delovne dobe. Trije imajo visoko izobrazbo, dva pa višjo izobrazbo. Vzorec ni bil reprezentativen, ker gre za specifičen predmet proučevanja. Zanimali so nas bolj kvalitativni vidiki raziskovanja.

Interpretacija podatkov raziskave temelji na odgovorih intervjuvanih vzgojiteljev obalnih domov. Za empirični del naloge je bila uporabljena metoda kvalitativnega raziskovanja in sicer polstrukturiran intervju. Vprašalnik je bil le opora, saj so včasih vzgojitelji navajali nova dejstva, nekateri odgovori pa so zahtevali še dodatna podvprašanja za lažje razumevanje odgovorov. Intervjuji so bili izvedeni novembra 2009 na različnih krajih (v kavarni, na domu...). Bili so zvočno posneti in transkibirani v tabele. Pri interpretaciji raziskave so zamenjana imena dijakov, ki so jih vzgojitelji navajali zaradi varovanja osebnih podatkov dijaka.

Podatki o družini

Vzgojitelje smo vprašali ali ob vpisu izvedo iz kakšne vrste družine dijak prihaja ter predvidevali, da to izvedo ob pogovoru s starši. Zanimalo nas je ali menijo, da bi jim omenjeni podatki pomagali pri vzgojnem delu. Vzgojitelji so si bili enotni, da o družini dijaka ob vpisu največkrat ne zvedo direktno. Obrazec Prošnja za sprejem in podaljšanje bivanja v dijaškem domu je največkrat osnova na sklepanje o tem iz kakšne vrste družine otrok prihaja. Vzgojitelji so pozorni na različne vrste priimkov staršev ter otrok, naslove staršev in otrok, ali sta navedena oba starša. Zgodi se, da na obrazcu kot očeta navedejo novega maminega partnerja kot kaže primer:

»/.../ Pozoren sem, ko je drugačen priimek /.../ Vpišejo samo očeta, ki nima stikov, na drugi strani pa vpišejo partnerja matere, ki nima kaj dosti stikov z njenim sinom. Pišejo ga pod rubriko oče. Te podatke jaz vedno vodim v zvezku, jih prenesem in ti podatki povedo tudi kdo je plačnik stanarine, s kom bomo kontaktirali. Ta čas, ko pišem te podatke, z otrokom pridem do pogovora, v prvem tednu pouka. In v tistem času vem kam približno uvrstit otroka.«

(vzgojitelj, 60 let)

Iz odgovorov vzgojiteljev lahko sklepamo, da starši najpogosteje ne navajajo v kakšni družini živi dijak, ki se je vpisal v dom. Tudi na vzgojiteljeva vprašanja o posebnostih ali morebitnih problemih večina staršev težko spregovori. Omenjena dejstva nekoliko presenečajo, saj so enostarševske, razširjenje in druge nestandardne družine v družbi vse bolj sprejete. Takega mnenja so tudi starši in otroci, ki so sodelovali v raziskavi o enostarševskih družinah (Pavlič, 2009). Med vzroke za sprejetost raznovrstnih tipov družin so navajali že samo povečanje letih v družbi.

»Ob sprejemu ali pred sprejemom dijaka ni predvideno, da bi posebno pozornost posvetili razmisleku o dijakovi družini in o doživljanju dijaka in njegovih staršev, oz. starša, odnosom v njihovi družini. Prepuščeno je njim, ali bodo o tem govorili ali ne. Običajno ob prvem stiku ni časa za to, razen če ne gre za svežo zelo travmatično izkušnjo, npr. smrt enega pred kratkim. Vendar, če smo pozorni, lahko med vrsticami razberemo podatek o družini preko obrazca /.../« (vzgojiteljica, 53 let)

Drugi indikator, ki vzgojitelju nakaže vrsto družine iz katere dijak prihaja, je lahko tudi način vstopa v dom. Navadno na dan prvega vstopa v dom pride cela družina, ki pospremi novinca: oba starša, pa tudi sorojenci in še kakšen sorodnik, npr. stari starši. V primerih, ko je ob vpisu prisoten samo en starš to nakazuje, da gre za enostarševsko družino. Dogaja se tudi, da pride dijak, tudi mladoleten, kar sam in celo kasneje starši nikoli ne pridejo na razgovor, še navajajo vzgojitelji. Nekoliko več o družini zvedo vzgojitelji v prvem tednu, mesecu ob pogovoru z učenci. Potrebe po boljšem poznavanju otrokove družine so navajali trije vzgojitelji, dvema pa zadostujejo podatki, ki jih sporočijo otroci.

»Jaz navežem hitro stik z otroci in zelo, posebno z novinci jaz delam tako, da posredno izvem iz razgovora. Jaz točno vidim iz kakšne družine izhajajo. Jaz v mesecu, mesecu in pol vidim, pa tudi na otroku razbereš.« (vzgojiteljica, 47 let)

Boljše poznavanje družine bi pripomoglo pri vživljanju v otrokovo reagiranje. Podatkov ne bi zlorabljali, kvečjemu bi se lahko izognili situacijam, ki bi lahko pri dijakih povzročala nelagodje, kot navajata spodnja primera.

»Tako bi lahko v nekaterih stvareh pristop do dijaka bil temu primeren, na primeren pri zahtevah do otroka. Morda je bolj občutljiv, zaprt vase, če bi kaj zahtevala. Vzela bi si več časa, da izvem, če imajo njegova vedenja v ozadju prav družinsko situacijo. Bolj bi lahko razumela učenca.« (vzgojiteljica, 58 let)

»Kar se pa tiče samo tega, jaz mislim, da bi ti podatki marsikdaj koristili, ne da bi jih mi zlorabljali. Včasih ne veš kako odreagirat. Odreagiraš mogoče tako, da ga zaboli. Ali pa rečeš: »Ti reci tvojemu očetu..., ti reci tvoji mami« ali kaj takega in začutiš, da ne bi smel tako reči. Tako, da jaz mislim, da bi bilo vseeno pametno več vedet.« (vzgojitelj, 54 let)

Poznavanje čustvene dinamike v družini in vloge otroka v tej dinamiki bi morda lahko olajšalo vzgojna prizadevanja vzgojitelja, ki bi se pri svojem delu mladostniku lahko približal na ustrežnejši način. Naj za ponazoritev navedemo po Erznarju in Cvetaku (2006, 53) primer, ko je mladostnik odnos iskal preko jeze do vzgojiteljev, učiteljev, drugih otrok, ker mu mama ni namenjala prave čustvene pozornosti, ni bila empatično uglašena z njim, takrat kadar je nekaj »ušpiču« v otroštvu.

Kako vzgojitelji zaznavajo vpliv sprememb družinskega življenja na domsko prakso

Tudi v domski praksi je v zadnjih letih zaslediti povečanje števila dijakov, ki prihajajo iz družin, ki niso standardno nuklearne. To zaznavajo vsi vprašani vzgojitelji. V družbi so vse pogostejše tudi očetovske enostarševske družine. Število očetov samohranilcev v večini razvitih industrijskih držav počasi narašča. Po zadnjem popisu prebivalcev (2002) med enoroditeljskimi družinami v Sloveniji živi le 2,6 % očetov samohranilcev, zato smo se šele v zadnjih letih začeli intenzivneje ukvarjati tudi z enostarševskimi družinami, v katerih otroci živijo z očeti. Da prihaja do naglih sprememb, na katere se težko privajamo, hkrati pa moramo biti nanje pozorni in jih sprejemati, kaže tudi naslednji odgovor vzgojiteljice:

»Absolutno jaz opažam, dobro, jaz že dolgo nisem imela prvih letnikov, ampak opažam vsaka generacija, ki pride, jih je zmeraj več. In pri nekaterih se kažejo problemi. Na splošno vidiš malo po obnašanju, potem ko točno zveš, vidiš kakšna je situacija. In zanimivo se mi zdi, da dosti jih zdaj živi pri očetih, jaz ne vem, al je pršlo tko moderno, ne vem. Je kar nekaj takih primerov. In tudi so že končali, zelo pozitivne punce, so jih mame zelo majhne zapustile, pustle celo familijo in šle.« (vzgojiteljica, 47 let)

Na omenjene spremembe moramo biti še toliko bolj pozorni, ko gre za spremenjene vloge otrok v družini. Saj je, kot navaja ena od vzgojiteljic, žalostno, da morajo dekleta prevzeti vlogo gospodinje. Domov hitijo prti, likati nabavljati ... Zavrl (1999, 160) navaja, da so

»družinski terapevti opazili, da odsotnost očeta lahko vodi do situacije, kjer se od otroka pričakuje, da bo zapolnil vrzel, ki jo je ob ženi zapustil mož. Ko otrok prevzame očetovo mesto, tako igra za mater vloge (zaupnika, tistega, ki ji daje podporo), ki so navadno namenjene očetu.« Čačinovič Vogrinčič (1998, 54).

Podobno bi lahko veljalo v primeru, ko ostane z otrokom samo oče. Ob tem Čačinovič Vogrinčič še opozarja, da nejasne oziroma porušene generacijske razlike ogrožajo otrokov osebnostni razvoj. Da bi se počutil varnega in da bi mobiliziral vse svoje moči za lastni razvoj, namreč potrebuje svojo odvisnost od staršev. Sicer pa so otroci večkrat prej samostojni, saj morajo nekateri prej skrbeti zase.

Sodelovanje s starši

Zanimalo nas je, na kakšen način sodelujejo vzgojitelji s starši dijakov, ki prihajajo iz enostarševskih ali druge vrste nestandardnih družin. Predpostavili smo, da se pri sodelovanju lahko pojavljajo težave. Raziskave o uspešnem sodelovanju med starši in šolo kažejo, da le-to koristi otrokovemu uspehu. Zanimalo bi nas ali bi do podobnih ugotovitev prišli tudi v sodelovanju med starši in vzgojitelji v dijaških domovih. Erznar in Cvetak (2006, 50-51) tako navajata, da je za kakovostno šolo pomembno, da ustvarja varno in sprejemajoče okolje za starše ter temelji na poznavanju družinske in partnerske dinamike ter na razumevanju tega, kakšno naj bi bilo vključevanje staršev v šolo. Navajata še, da različne raziskave kažejo na to, da se primeren način vključitve staršev v šole kaže v odkrivanju učencev z višjo motivacijo, pripravljenostjo za učenje, z boljšimi ocenami, z manj disciplinskih težav ter bolj pozitivnim odnosom do šole in učiteljev. Sodelovanje je pomembno tudi zato, ker raziskave kažejo, da so težave otrok v šoli tesno povezane s stanjem starševskega konflikta in stresnimi razmerami (nasilje, odvisnost, čustvena ali/in fizična ločitev zakoncev v družini) še navajata Erznar in Cvetak (Ibid). Na sodelovanje obeh staršev z domom pa morda vpliva tudi samo sodelovanje med staršema ter sodelovanje starša z dijakom, ki živi pri drugem staršu. Za boljše življenje v enostarševski družini je potrebno dobro sodelovanje z drugim staršem, če je ta še prisoten, če je pripravljen sodelovati, oz. če ne gre sodelovanje v škodo otroka (npr. nasilen roditelj), saj bi morali biti stiki otrok/-a z obema roditeljema zagotovljeni v korist otrok/-a, kakor to opredeljuje Konvencija o otrokovih pravicah. V domski praksi poteka najpogosteje sodelovanje vzgojitelja s staršem pri katerem otrok živi. Vse več otrok preživlja nekaj časa pri enem, nato pri drugem staršu. Včasih je vzgojitelj v dilemi, s kom naj sodeluje, da bi še zmeraj delal v dobro dijaka, tako kot navaja naslednji primer:

»V praksi največkrat komuniciram z mamami v času govorilnih ur in kadar gre za ločene starše občutim problem, kdaj je dovolj samo enega od njiju, kdaj pa moram zaradi delikatnosti ali težavnosti problema obveščati oba. Včasih se bojim, da bo moje obveščanje še poglobilo konflikt med staršema, npr. v primeru Maje, kjer oče vzvišeno nastopa do bivše žene in jo razglašča za nezrelo in nevrotično. Včasih jih tudi vprašam o tem, vendar imam občutek, kot da sem nek vmesni člen.« (vzgojiteljica, 53 let)

Le redko poteka sodelovanje z obema staršema. Vzgojitelj tako prevzame aktivno vlogo pri sodelovanju s staršem, kateremu otrok ni dodeljen, ko oceni, da se problematika samo z enim staršem ne bo rešila ali pa je tako kompleksna, da morata sodelovati oba. V praksi pa se lahko zgodi, da eden od staršev vzgojitelju pisno prepove sporočanje podatkov o otroku drugemu staršu. Pojavi se lahko tudi dvom o pravilnosti reagiranja v dani situaciji. Tako nas ne preseneča, da v poročilih varuha človekovih pravic zaznavamo vse pogosteje tudi reševanje stikov enega izmed staršev z otrokom. V času šolanja prihaja tudi do spreminjanja skrbništva staršev nad otrokom in posredno do selitve otrok. Tako se glede na omenjene selitve lahko pojavi problem vračanja pisem, ki niso prispele na pravi naslov. Vzgojitelji navajajo, da zaradi finančnih terjatev posamezni starši namerno navedejo napačen naslov. Dogaja pa se, da nekateri dijaki ob vseh spremembah, ne vedo h kateremu od staršev morajo med vikendom.

»Najprej sodelujem s staršem pri katerem je otrok, če pa ne zadostuje, stopim v kontakt z drugim staršem. Tako na primer razložim drugemu staršu, da ga otrok pogreša in mu svetujem, da bi več sodelovali. To se mi je v praksi že dobro obneslo. Vendar je od primera do primera različno. Z nekaterimi starši pri katerem otrok ne živi niti ne vzpostavim stikov, npr. če je oče alkoholik, če odklanja otroka ...« (vzgojiteljica, 58 let)

Izkušnje o sodelovanju s starši so med vzgojitelji različne. V posameznih primerih starši v vzgojiteljih poskušajo najti zaveznike, ki bi jim pomagali, da ne bi njihovi otroci odšli k drugemu partnerju. Vendar vzgojitelji poskušajo delovati predvsem v dobro dijaka, s starši pa si želijo vzpostaviti kooperativen odnos. Če ne prej, se vzgojitelj sooči z dijakovo družino, ko nastanejo težave. Vendar so tudi odzivi staršev različni kar navaja spodnji primer:

»Kar se tiče odzivanja staršev, bom rekel zelo splošno, starši se zelo radi odzivajo dokler je kolker tolko znosno stanje. Ko postane stanje tako, ki se ga ne da več kontrolirat, pa se rajši ustavijo. Jim je nerodno, jim je težko, oziroma nočejo prenašat kritik. Vidijo, da je to tudi njihova lastna krivda in nehajo sodelovat. Torej do manjših kazni, problemov, je sodelovanje dokaj uredno, ko so tu večji problemi, se začne s težavami in slabšim kontaktom.« (vzgojitelj, 54 let)

Nadomeščanje materinskega, očetovskega lika pri otroku

V raziskavi enostarševskih družin (Pavlič, 2009) so starši pogosto navajali, da so bili zaskrbljeni zaradi odsotnosti bodisi materinskega bodisi očetovskega lika. Ob tem se je porodilo vprašanje ali lahko vzgojitelj blaži, oziroma nadomesti manjkajoči materinski, oz. očetovski lik. Zavrl (1999, 145) navaja, da so se izsledki zgodnjih raziskav (v ZDA v petdesetih letih 20. stoletja) o očetovi odsotnosti skladali s splošnim mnenjem, da imajo fantje, ki odraščajo brez očetov, težave na področju spolne vloge in pri razvoju spolne identitete, pri šolskem uspehu, psihosocialni prilagojenosti in nadziranju agresije. Navaja še, da je bil vpliv očetove odsotnosti na razvoj deklice manj raziskan in zdelo se je, da so posledice tudi manj dramatične.

»Raziskovalci so naprej predvideli, da brez možatega starševskega modela fantje ne morejo pridobiti jasne moške identitete ali spolne vloge in nimajo zglada za uspešnost, s katerim bi se identificirali. Veljavnost te interpretacije pa je spodbijalo dejstvo, da se tudi mnogi fantje brez očetov razvijajo povsem normalno, kar zadeva razvoj spolne vloge in tudi siceršnjo uspešnost v življenju. Očitno so nekateri drugi dejavniki pri posredovanju učinkov očetove odsotnosti na otrokov razvoj prav tako (če ne še bolj) pomembni kot pa ta, da je na razpolago moški model spolne vloge« (Zavrl, 1999, 145).

Američanka Golombock (2000, 21) pa zavrača, da bi tradicionalna pričakovanja, kot npr. odsotnost očeta, vplivala na to, da bi dekleta bila manj ženstvena, fantje manj možati kot ostali otroci, ki rastejo z obema staršema. Navaja, da se večina otrok, ki raste ob samski materi, igra tipično za svoj spol in njihov izbor igrač, iger in dejavnosti je podoben deklicam in fantom v dvostarševski družini. V domski praksi so si bili vprašani vzgojitelji enotni. Menijo, da lahko vzgojitelji blažijo pomakanje materinskega, oziroma očetovskega lika, nikakor pa ga ne nadomestijo in to tudi ni njihov namen.

»Mogoče vsak vzgojitelj drugače sprejema, drugače nudi. Jaz sem pač uni, ki je želel biti ob strani pri vzgoji. Nisem želel odtrgat staršem otroka in ga navezat nase. Opazil sem pri sodelavcih, ki so to delali. Želeli so z ljubeznijo lažje delat pri vzgoji otroka. Meni se zdi, da jaz kot vzgojitelj ne smem tega počet. Ljubezen otroka do staršev ne smem jaz prevzemati nase ne glede na to, koliko bi to meni koristilo. To pripada staršem, ali so v tem primeru ločeni ali živijo skupaj, pač gledam, da se ne vmešavam in nočem nadomestiti nikogar. Lahko pa dajem z veseljem nasvete, kot jaz vidim kako bi lahko bilo.« (vzgojitelj, 54 let)

»Mislim, da lahko deloma nadomesti, vsaj kar se tiče avtoritete, spremljanja, čustveno pa odvisno od vzgojitelja in otroka. Vendar menim, da tak transfer, pretirana čustvena bližina ni na mestu, morda samo za nekaj časa, kajti ostati je treba na profesionalni distanci in ga voditi k samostojnosti.« (vzgojiteljica, 53 let)

Vedenje dijakov, ki ne živijo v nuklearnih družinah

Želeli smo, da vzgojitelji ocenijo ali imajo otroci iz enostarševskih ali drugih vrst nestandardnih družin več težav kot ostali učenci v domu. Predvidevali smo, da večjih težav ni. Pri tem smo se naslonili na nekatere teoretske osnove. Tako Renner (2003, 23) ocenjuje, da »nimamo nikakršnih empiričnih dokazov, da enostarševske družine vzgajajo drugače kot dvostarševske.« Navaja še, da gre za splet dejavnikov, ki morda povzročajo, da se v teh oblikah družin živi težje, nikar pa ne moremo reči, da je to družinska oblika, ki producira razvajene in deviantne otroke. Da je malo dokazov za potrditev teze, da je življenje v enostarševski družini direkten vzrok neuspeha, mladinskega kriminala ali kraje, navaja tudi Coote (1990). Otroci v enostarševski družini imajo lahko izkušnje travme, izgube, nezaščitenosti, povzročeno zaradi spremenjenih odnosov (npr. sledenje odhodu starša ali prihoda nadomestnega starševskega lika). Obstajajo pa kompenzacijski mehanizmi, ki omogočajo otrokom, da so emocionalno zdravi tako v enostarševski kot v dvostarševski družini (Coote, 1990, 5).

Tako sta Rauchfleisha ter Gutschmidtove (v Bezenšek, 1998) opozarjala na to, da otroci, odraščajoči v enoroditeljski očetovski družini, v nasprotju z ustaljenim prepričanjem niso nič slabši od otrok iz dvostarševskih družin, oziroma so celo samostojnejši v medsebojnih stikih, tako z vrstniki kot z odraslimi.

Vzgojitelji pri dijakih iz raznovrstnih družin različno zaznavajo njihovo vedenje. Marsikateri izmed dijakov, ki ne živijo v klasični nuklearni družini ne izstopa ali izstopa celo v pozitivno smer. Tako vzgojiteljica navaja, da je »podedovala« dijakka iz enostarševske družine pri prevzemu vzgojne skupine in če je ne bi seznanili iz kakšne družine dijak izhaja, sploh ne bi ničesar opazila. Eden izmed vzgojiteljev omenja, da se veliko večje težave kažejo v različnih pogledih staršev na vzgojo kot pa v različnih strukturah družin.

»Imamo tak en zelo lep primer, ga dajem tudi za vzpodbudo svojim dijakom, ko je punca v bistvu zgubila očeta, kasneje še mamu in na koncu pri vseh teh težavah, ki jih je imela, ko je ostala še brez drugega starša prišla potem do diplome, do pravnika.« (vzgojitelj, 54 let)

Na nekatere dijake pa lahko spremenjena družinska situacija vpliva tudi neugodno. Neustrezni odnosi in nezadovoljene potrebe mladostnika v družini lahko vplivajo na njegov negativen odziv na spremembe v okolju, kar mladostniki kažejo z raznimi oblikami odstopanja (Kušar v Pšunder, 2009, 214). Pšunder (2009, 214) hkrati navaja, da neustrezni vzgojni principi staršev in slabi življenjski pogoji družine niso vedno razlog za problematično vedenje otroka. Težave, ki so jih navajali vzgojitelji, se pri dijakih kažejo na naslednji način: dekleta pogosto menjajo fante, imajo zgodnje spolno življenje, pri štirinajstih letih redne spolne odnose, opazen je motoričen nemir, pretirano glasno govorjenje, preklinjanje, uživanje alkohola, eksperimentiranje z drogo, slabši učni uspeh, izostajanje od pouka. Glede na obdobje adolescence, v katerem se dijaki nahajajo v času življenja v domu, se lahko pojavi identitetna zmedenost. Včasih pa dijaki ob spremembah v družini tudi hitreje dozoriyo.

»Najbolj se to kaže kot zaprtost vase ali agresivnost, ne samo do vrstnikov, ampak tudi do odraslih. Pri tem so težave tako pri enostarševskih družinah kot pri razširjenih družinah, oziroma pri življenju z očimi. Zmeden otrok, ko pride k nam in ga daje še puberteta, postane še bolj zmeden. Težave pridejo na plano.« (vzgojiteljica, 58 let)

»So pa tudi primeri, ko se starši ločujejo, so težave. Prihaja do osebnih kriz, ki jih imajo dijaki, ko ne vedo se odločit kam bodo šli. Hkrati to v bistvu to tudi izkoriščajo. Najprej to, da ima osebne težave, se ne more učiti, po drugi strani izkorišča, da ne dela.« (vzgojitelj, 54 let)

Vzgojitelji so poleg osebnega svetovanja, ki ga nudijo dijaku in staršu, razmišljali o skupinski pomoči ter krepitvi samopodobe.

»Mislim, da dijaki, ki živijo le z enim od pravih staršev, v času odraščanja pogrešajo oba starša, čeprav so v obdobju, ko je trganje vezi od staršev pričakovano ter da bi bile zanje, pa tudi za vse druge najstnike, koristne oblike skupinskega dela kot so skupine za samopomoč ali za krepitev samopodobe.« (vzgojiteljica, 53 let)

ZAKLJUČEK

Tako kot v družbi nasploh, tudi v domu lahko zaznamo večanje števila enostarševskih družin, tako materinskih kot očetovskih, povečuje se tudi število reorganiziranih, razširjenih družin ... Vzgojitelji o sami družini ob vpisu ne zvedo veliko. Starši v večini ne razlagajo iz kakšne družine otrok prihaja. To zvedo zgolj posredno, preko obrazca o vpisu, razgovora z učencem. Več pa o družini običajno zvedo od samega dijaka, ali ko se pojavijo težave. Vzgojitelji se zavedajo, da je, za boljše sodelovanje, potrebno vzpostaviti kooperativen, zaupen odnos s starši. Boljše poznavanje družine pa bi lahko pomagalo pri samem odnosu z dijakom, razumevanju dijaka, reševanju morebitnih težav.

Z vzgojitelji najpogosteje sodelujejo starši pri katerih dijak živi, le izjemoma sodelujejo tudi drugi starši. S spremembami na družinskem področju se vzgojitelji srečujejo z novimi izkušnjami: doživljajo prepovedi sodelovanja s staršem dijaka, ki ne živi z otrokom, sodelujejo s starši dijaka v primeru spremembe skrbništva za dijaka, včasih morajo ugotavljati h kateremu od staršev naj otrok gre med vikendom, ko to ni dorečeno. Sodelovanje s starši se poveča, ko pride do težav. Vzgojitelji ocenjujejo, da lahko blažijo pomanjkanje materinskega, oziroma očetovskega lika, nikakor pa ga ne želijo nadomestiti. Med dijakimi, ki prihajajo iz družin, ki niso dvostarševske, se lahko srečamo tako z zelo uspešnimi dijakimi, ki izhajajo iz nestandardnih družin, kot tudi z dijakimi, ki imajo težave. Zato ocenjujemo, da bi bilo tudi nadaljnje proučevanje vpliva sprememb družinskega življenja na mladostnike koristno tako za dijaka, kot za vzgojitelja, ki z dijakom dela.

LITERATURA IN VIRI

- BECK,U., BECK-GERNSHEIM, E. (2006). POPOLNOMA NORMALNI KAOS LJUBEZNI. FDV, LJUBLJANA.
- COOTE, A. (1990). THE FAMILY WAY: A NEW APPROACH TO POLICY-MAKING. INSTITUTE FOR PUBLIC POLICY RESEARCH, LONDON.
- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G. (1998). PSIHLOGIJA DRUŽINE: PRISPEVEK K RAZVIDNOSTI DRUŽINSKE SKUPNOSTI. ZNANSTVENO IN PUBLICISTIČNO SREDIŠČE, LJUBLJANA.
- GOLOMBOCK, S. (2000). PARETING: WHAT REALLY COUNTS? ROUTLEDGE, LONDON.
- PAVLIČ, T. (2009). ENOSTARŠEVSKA DRUŽINE. MAGISTRSKA NALOGA. FAKULTETA ZA HUMANISTIČNE ŠTUDIJE, KOPER.
- RENER, T., SEDMAK, M., ŠVAB, A., UREK, M. (2006). DRUŽINE IN DRUŽINSKO ŽIVLJENJE V SLOVENIJI. UNIVERZA NA PRIMORSKEM, ZNANSTVENO-RAZISKOVALNO SREDIŠČE KOPER. ZALOŽBA ANNALES: ZGODOVINSKO DRUŠTVO ZA JUŽNO PRIMORSKO, KOPER.
- STACEY, J. (1996). IN THE NAME OF THE FAMILY: RETHINKING FAMILY VALUES IN THE POSTMODERN AGE. BEACON PRESS, BOSTON.
- ŠVAB, A. (2001). DRUŽINA. OD MODERNOSTI K POSTMODERNOSTI. ZNANSTVENO IN PUBLICISTIČNO SREDIŠČE, LJUBLJANA.
- TOMORI, M. (1994). KNJIGA O DRUŽINI. EWO, LJUBLJANA.
- ULE, M., KUCHAR, M. (2003). MLADI, DRUŽINA, STARŠEVSTVO. PSIHLOGIJA VSAKDANJEGA ŽIVLJENJA, LJUBLJANA.
- ZAVRL, N. (1999). OČETOVANJE IN OTROŠTVO. ZNANSTVENO IN PUBLICISTIČNO SREDIŠČE, LJUBLJANA.

ČLANKI

- BECK,U., BECK-GERNSHEIM, E. (1996): INDIVIDUALIZACIJA IN »TVEGANJE SVOBODE«: PERSPEKTIVE IN NASPROTJE K SUBJEKTU USMERJENE SOCIOLOGIJE. V: TEORIJA IN PRAKSA, LET. 33, ŠT. 5, STR. 817-838.
- BEŠLIN, G., ŠUMAK, N. (2002): KVALITETA ŽIVLJENJA MATER V ENOSTARŠEVSKIH DRUŽINAH. V: SOCIALNO DELO, LET. 41, ŠT. 5, STR. 281-293.
- BEZENŠEK, J. (1998): NEKATERI VIDIKI VLOGE OČETA V ENORODITELJSKIH OČETOVSKIH DRUŽINAH. V: PEDAGOŠKA OBZORJA, ŠT. 3-4, STR. 100-106.
- ERZJAR, T. CVETAK, R. (2006). VKLJUČEVANJE STARŠEV IN KAKOVOSTNA ŠOLA V: KAKOVOSTNA ŠOLA PRIHODNOSTI. LJUBLJANA. TEOLOŠKA FAKULTETA, STR. 50-73.
- MCCREARY L., DANCY B. L. (2004): DIMENSIONS OF FAMILY FUNCTIONING: PERSPECTIVES OF LOW-INCOME AFRICAN AMERICAN SINGLE-PARENT FAMILIES. V: JOURNAL OF MARRIAGE AND FAMILY; AUGUST; 66, 3; PROQUEST SOCIAL SCIENCE JOURNALS, STR. 690-701.
- PŠUNDER, M., MILIVOJEVIČ, KRAJNČIČ, A. (2009). POVEZANOST MLADOSTNIKOVEGA VEDENJSKEGA ODPANJA Z ODNOSI S STARŠI IN ŠOLO. V: ŠOLA KOT STIČIŠČE PARTNERJEV: SODELOVANJE ŠOLE, DRUŽINE IN LOKALNEGA OKOLJA PRI VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU OTROK. ZAVOD ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA.
- RENER, T. (2003). ENOSTARŠEVSKA DRUŽINE NISO NEPOPOLNE DRUŽINE. V: DNEVNIK, 31. MAJ, STR. 22-24. OSEBA, KI INTERVJUVA: LORENČIČ, M.
- ŠVAB, A. (2002): MESTO DRUŽINE - DRUŽBENA FUNKCIONALNOST DRUŽINE V POSTMODERNI. V: ČASOPIS ZA KRITIKO ZNANOSTI, LET. 30, ŠT. 207/208, STR. 79-93.
- ZLOTKOVIČ, J., DEČMAN DOBRNIČ, O., ČERNETIČ, M. (2007): POMEN INDIVIDUALNEGA SODELOVANJA MED ŠOLO IN STARŠI. V: ISKANJA, LET. 25, ŠT. 28.

ELEKTRONSKI VIRI

[HTTP://STAT.SI](http://stat.si)

HANŽEK: POROČILO VARUHA ČLOVEKOVH PRAVIC 2002, 2004

[HTTP://WWW.VARUH-RS.SI](http://www.varuh-rs.si)

OSEBNOSTNA IN PROFESIONALNA RAST VZGOJITELJA SKOZI MEDOSEBNI ODNOS Z DIJAKI

PEDAGOGUE'S PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN THE RELATIONSHIP WITH PUPILS

Tina Vrčon

*Dijaški dom SŠ Veno Pilon, Ajdovščina, Slovenija
t.vrcon@gmail.com*

POVZETEK

Prispevek govori o medosebnem odnosu vzgojitelja z dijaki, skozi katerega vzgojitelj nabira izkušnje in možnosti za osebnostno in profesionalno rast. Predstavljena so zmotna prepričanja, ki vodijo odrasle pri delu z mladimi in so navadno vzrok konfliktov med odraslimi in mladimi. V zadnjem delu je utemeljena odgovornost vzgojitelja kot strokovnega delavca po neprestani skrbi za osebnostno in profesionalno rast ter kritična samorefleksija in supervizija kot temeljni prvini v tem procesu.

Ključne besede: medosebni odnos, osebnostna rast, profesionalna rast, kritična samorefleksija, supervizija.

ABSTRACT

The following article analyses the relationship between pedagogue and pupil as relationship in which pedagogue gets experiences and opportunities for his personal and professional development. Then follows the presentation of misbeliefs that lead adults when working with young people and are usually cause of conflicts between adults and young people. In the last part paper talks about pedagogue's responsibility for continuously taking care of his personal and professional development and about critical self-reflection and supervision as basic principles in that process.

Keywords: relationship between pedagogue and pupil, personal development, professional development, critical self-reflection, supervision.

UVOD

Vsakodnevno želimo preko formalnega ali neformalnega delovanja dijakom posredovati kar največ. Trudimo se za dobre odnose z dijaki, saj so ti osnova našega uspešnega delovanja. Pri tem pa ne gre brez sporov, brez povratnih informacij, brez njihovih komentarjev našega dela. Ti niso vedno najbolj prijetni, najbolj prijazni, niti ne vedno resnični. Kljub temu pa nam dijaki velikokrat dajo pred oči »ogledalo« našega dela. Ali smo sposobni vanj pogledati, ali smo sposobni sprejeti naše napake, ali se mi kot vzgojitelji učimo na njih tako kot želimo, da se dijaki na svojih napakah?

Če mlade ljudi jemljemo kot enakopravne sogovornike, potem so njihove besede lahko plodna semena za našo osebno in profesionalno rast. Oni nam ponujajo, od našega samospoštovanja, samozavesti, samopodobe, od trdnosti nas samih, od naše sposobnosti samoevalvacije in samokritike pa je odvisno, ali bomo ponujeno sprejeli.

POGLED ODRASLIH NA SVET OTROK IN MLADIH

Juul (2008) v svojem delu poudarja, da je stoletja dolgo v družbi in družini prevladovala struktura moči, kjer ima moški premoč nad žensko in odrasel premoč nad otrokom. To je bila družba brez odkritega konflikta, polna prilagajanja močnejšemu in zatiranja lastne individualnosti. Otroci so bili obravnavani kot objekti.

Danes jim priznavamo, da so resnična bitja, pravi ljudje in tako se trudimo stopati z njimi v subjektno-subjektno razmerje.

Poleg družine je šolski prostor tisti, v katerem so otroci in mladi neprestano v stiku z odraslimi. Vendar pa so ti odrasli za razliko od njihovih staršev formalno strokovno usposobljeni za delo z njimi oz. se neprestano izpopolnjujejo za delo z mladimi.

Tako korenita in zgodovinska sprememba v odnosu otrok-odrasel, kot jo opisuje omenjeni avtor, na eni strani obljublja veliko, na drugi strani pa od nas, strokovno usposobljenih odraslih, ki so nas večino vzgajali skozi strukturo moči, zahteva veliko truda in energije, da to, kar je v nas zasidrano iz otroštva uzremo, osvetlimo in presežemo.

Puberteta kot nekonfliktno obdobje

Na kratko bi želela osvetliti še obdobje, ki je značilno za mladostnike, s katerimi se tekom našega dela srečujemo.

V prejšnjih stoletjih je puberteta veljala za posebno težavno obdobje, obdobje konfliktov, preprirov in težav. Če vedenje da je to čas, ko se želijo mladi postaviti na lastne noge, združimo z značilnostmi vzgajanja v preteklih stoletjih, nas ne bi smelo čuditi, da so mladi čutili željo po uporabi. A s tem niso želeli narediti nič drugega, kot zaščititi sebe kot edinstvene osebe. Delovali so zase in ne proti odraslim.

»Podmena, da puberteta sama po sebi povzroča konflikt s starši, je mit. Konflikti vzniknejo predvsem zato, ker starši bodisi niso pripravljeni ali niso zmožni prepoznati in nagovarjati edinstvene in neodvisne osebnosti, v kakršno se oblikuje njihov otrok« (Juul, 2008, str.179).

Danes se je pojmovanje pubertete spremenilo. Odrasli se trudimo razumeti potrebe mladih in naše ravnanje usmerjati v strukturiranje interakcije in ustvarjanje okolja, ki bo najstniku omogočalo rast.

V kolikor zapademo v stare vzorce ravnanja in krivimo najstnike za vsa nesoglasja, ki jih imamo v odnosu z njimi, ne počnemo nič drugega kot to, da si zatiskamo oči pred svojo lastno odgovornostjo, ki jo nosimo bodisi kot starši ali kot vzgojitelji.

KONFLIKT KOT POSLEDICA NEUJEMANJA MED POTREBAMI MLADIH IN RAVNANJEM ODRASLIH

V nadaljevanju predstavljam poglede nekaterih avtorjev, katerih skupna točka je trditev, da mladi želijo in potrebujejo eno, odrasli pa jim kljub obsežnemu strokovnemu znanju in prizadevanju dati jim najboljše, dajemo popolnoma nekaj drugega.

Kot prvega bi omenila danskega strokovnjaka Juula (2008), ki je mnenja, da je v času najstništva prepozno, da bi vzgajali. Nadziranje, upravljanje, dajanje otroku občutek, da si nad njim, so prvine, ki nudijo majhnim otrokom občutek varnosti, medtem ko najstniki to doživljajo kot nezaželeno vpletanje, kritiziranje in podcenjevanje. Najstnik želi imeti ob sebi sogovornika, ki izraža lastno mnenje in prepričanja, se odziva in podpira njegove poskuse v odkrivanju samega sebe ter spoštuje mnenja in poglede sogovornika, ne pa nekoga, ki pedagogizira in pojasnjuje vsako izrečeno misel.

Poleg tega postavlja avtor v ospredje ključno potrebo otrok in mladostnikov in sicer potrebo po tem, da se jih uzre kot vredne. Pri tem se razume pojem enakovrednosti kot enakovrednost dostojanstva vsakega od človeških bitij in se nanaša na dinamičen proces.

»Večinoma se moramo ljudje šele naučiti ravnati drug z drugim upošteva je enakovrednost, in se v tem vsak dan uriti« (Juul, 2008, str.37).

Avtor opozarja tudi na odgovornost nas odraslih, da ustvarjamo ozračje, interakcijo, ki bo omogočala najstnikom rast in napredovanje. Kljub temu, da se najstniki skušajo vesti kot odrasli in pričakujejo, da bomo z njimi ravnali kot z odraslimi, niso odrasli v tem smislu, da bi lahko prevzeli odgovornost za kakovost interakcije z odraslimi.

Pomemben prispevek pri spreminjanju pogleda in smernic, ki jim odrasli sledimo pri delu z mladimi, je podal tudi Glasser preko teorije izbire.

Avtor je mnenja, da je potrebno zamenjati teorijo zunanjega nadzora s teorijo izbire, za katero je značilno naslednje (Glasser, 2002):

- zavedanje, da sami izberemo vse, kar naredimo;
- edino vedenje, ki ga lahko nadzorujemo in spreminjamo, je naše lastno vedenje;
- težišče moči ni pri odraslem, temveč nekje med odraslim in otrokom, mladim.

Škodljive navade, kot so grajanje, obtoževanje, pritoževanje, sitnarjenje, grožnje, kaznovanje, podkupovanje, je po mnenju avtorja potrebno ozaveštevati in opustiti.

Kot zadnjo med tujimi avtorji bi omenila Good E. Perry, katere ugotovitve so osnovane na podlagi prej predstavljene teorije izbire. Avtorica (1993) razlaga pomoč odraslih kot prikrit poskus mlade prepričati, da delajo, kar mi želimo. Prisilne metode, kot so vpitje, pridiganje, dajanje zgeda, sitnarjenje, grožnje, nalaganje krivde, kaznovanje, kritika, zaskrbljenost, vzporejanje, zaležejo, če zaležejo, zgolj za kratek čas. To so metode, ki se ne obnesejo, pa jih vseeno uporabljamo, ker niti ne vemo, da jih, in zato je nujno, da jih začnemo ozaveščati. Obenem so to metode, ki mlade ne učijo misliti z lastno glavo in sprejemati odločitve in se navadno nanje odzivajo s kričanjem, razbijanjem, grožnjami, nasiljem, drogo, lažmi, umikom in še čem. Kar mladi potrebujejo je informiranje, spodbujanje, pohvale in iskrenost ter možnost, da življenje izkušajo in okušajo.

Ravno tako so strokovnjaki pri nas doma podobnega mnenja kot predhodno predstavljeni tuji avtorji.

Pšunder v svojih delih (1992, 1994, 1998) opozarja na napake in zmote, ki jih učitelji in vzgojitelji delamo v odnosih do mladih. Te so najpogostejše monotonost, preusmerjanje, pridiganje, neprimerno izražanje, ukazi, grožnje, kazni in nepripravljenost na kritiko.

Avtorica (1998) poudarja, da je potrebno opustiti avtoritarno komunikacijo, ki zahteva poslušnost in pokorščino dijakov ter da je demokratična komunikacija tista, ki vodi v enakopraven odnos. Zanj je značilna odprtost za probleme, pozornost, razumevanje potreb dijaka, poslušanje ter pojasnjevanje in dialog.

Avtoritarna komunikacija ter uveljavljanje naših zamisli in zahtev preko prikritih ali odkritih načinov delovanja onemogoča doseganje ciljev, ki smo si jih kot vzgojitelji zastavili in med katerimi je eden najpomembnejših pomagati mladim, da postanejo odgovorni posamezniki, ki znajo sprejemati odločitve in posledice. Če dijak zgolj sprejema zaukazane naloge brez možnosti, da bi se sam odločal, potem ga bomo vzgojili v poslušno in neodgovorno osebo.

Nazadnje bi omenila še Čačinovič Vogrinčičevo (2008), ki postavlja v ospredje soustvarjalni odnos, v katerem imata oba, odrasel in otrok oz. mladostnik, nalogo in priložnost soustvarjati sam odnos in njegove izide. Pri tem pa avtorica poudarja, da je naloga strokovnjaka, da omogoči pogovor in odnos, iz katerega vsakdo izstopi drugačen, kot je vanj vstopil. Pri tem pa se mora zavedati, da ni vseveden in ne ve, kaj nosi otrok s seboj, kaj nam lahko ponudi in pokaže. To moramo dovoliti in prepustiti njemu.

»Običajno je, da vemo odrasli vse- kje je problem, kakšna pomoč je prava, prijazno ugotavljamo tudi, katera so močna učenčeva področja. Učenec pa navadno ostaja nem« (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str.13).

Sprejemanje in razumevanje konfliktov

Soočanje s konflikti je del našega dela v dijaškem domu. Pri tem gre za konflikte, ki nastanejo med dijaki oziroma med dijaki in vzgojitelji. Kljub temu, da mladi v konfliktih mnogokrat reagirajo ostro, nastrojeno, celo nesramno, je nujno, da njihovih besed ne jemljemo osebno ter konflikt sprejemamo kot priložnost za učenje in napredovanje.

Eno izmed prepričanj starejše generacije, ki je bila vzgajana v duhu prisile in nadzora je, da se moramo v konfliktu postaviti zase, z vso močjo, kar je premoremo. Vendar ravnanje v konfliktu iz strukture moči, vodi dogajanje v smer boja za oblast. In ta boj se vedno konča z enim poražencem, navadno otrokom. Tako se nam tudi tukaj poraja nuja, da svoja prepričanja in ravnanja ozaveščamo. Soočiti se moramo z našimi osebnimi pogledi in izkušnjami ter jih preseči.

Navadno v konfliktu pričakujemo, da se bodo najprej spremenili drugi. Dejstvo pa je, da se moramo najprej spremeniti sami, če želimo spremeniti stvari okoli sebe in kot pravi Glasser (2002) je naše vedenje edino, ki ga lahko spremenimo.

Aničič (2002) pravi, da je konflikt sam po sebi nevtralno dejstvo. Torej je od nas kot odgovornih za komunikacijski proces odvisno, v katero smer bo konflikt šel.

Značilnosti konstruktivnih konfliktov so naslednje:

- usmerjenost na interese in želje ter spoštovanje posameznikove potrebe po svobodi, moči in dostojanstvu,
- jasno izražen problem,
- negovanje soodvisnosti sprtih strani,
- načelo prilagodljivosti in posledično obojestransko sprejemljiva rešitev.

Pri našem delu je tudi pomembno, da znamo čustveno vznemirjenje kontrolirati in da konfliktov in provokativnih situacij ne razumemo kot napad ali osebno žalitev.

UČENJE V ODNOSU Z MLADIMI KOT PRILOŽNOST ZA NAŠO OSEBNOSTNO IN PROFESIONALNO RAST

V nadaljevanju želim poudariti pomen in dragocenost izkušenj, ki jih pridobivamo tekom našega vsakodnevne delovanja v odnosih z našimi dijaki.

Če je privilegij starševstva, po mnenju Juula (2008) učiti se od otrok, potem lahko misel prenesem v našo prakso in rečem, da je privilegij nas vzgojiteljev učiti se od naših dijakov.

»Ko pravim, da so otroci kompetentni, mislim na to, da so nas zmožni naučiti, kar se moramo naučiti. Dajejo nam povratne informacije, ki nam omogočijo, da ponovno vzpostavimo lastno kompetentnost in zavrzemo nekoristne, neljubeče in samouničujoče vedenjske vzorce« (Juul, 2008, str.169).

Spoznali smo že, da je le naše vedenje tisto, ki ga lahko nadzorujemo in spreminjamo.

Če prenesem to misel zgolj na področje posameznikovega strokovnega dela, potem je v odnosih, ki jih gojimo bodisi z dijaki ali s sodelavci, le naše vedenje tisto, ki ga lahko, zmoremo in smo ga, če upoštevamo strokovno etiko, tudi dolžni spreminjati.

»Biti vzgojitelj, pa naj gre za starše, vzgojitelje ali učitelj, in vzgajati svoje in druge otroke, vključuje ne-prestano lastno preverjanje, učenje, potrjevanje, spreminjanje in humaniziranje« (Pšunder, 1998, str.78).

Spremembe, do katerih pride tekom procesa osebnostne in profesionalne rasti, dolgoročno vplivajo na naše dobro počutje in samopodobo. Mnenja sem tudi, da se naša osebnostna in profesionalna rast dopolnjujeta in prepletata. Učimo se iz izkušenj, ki jih imamo z ljudmi okoli nas, te pa srečujemo tako v profesionalnem kot tudi v zasebnem življenju. Spremembe, ki jih sprejemamo strokovno, tako vplivajo tudi na naše odnose z domačimi, prijatelji in obratno.

Tam in Watkins (v Kobal, 2001) govorita o splošni samopodobi odraslega, ki se deli na individualno in medosebno. Znotraj individualne navajata področje uspeha in telesno samopodobo, medtem ko se medosebna deli na socialno in družinsko. Za naše strokovno delo in profesionalno osebnostno rast je pomembna samopodoba na področju uspešnosti, ki zajema izobraževanje, delo in materialni uspeh.

Naše ravnanje pa zadeva tudi samopodobo dijakov. Mnogi avtorji (v Kobal, 2001) poudarjajo vpliv osebnostnih lastnosti učitelja na učenčevo dožemanje samega sebe. Tako agresiven in rigidni učitelj deluje na učenčevo samopodobo negativno, medtem ko jo učitelj z demokratičnim vzgojnim stilom spodbuja in deluje pozitivno na samospoštovanje učenca.

Kritična samorefleksija kot kompleksen proces osebnostne in profesionalne rasti

Ljudje se neprestano odzivamo na dražljaje, ki jih prejemamo iz okolja, le-tega pa zaznavamo selektivno in subjektivno.

Vsako ravnanje je osnovano na podlagi naših lastnih zaznav in prepričanj, zato je nujno ozaveščanje dejavnikov, ki nas vodijo v ravnanju, da lažje razumemo in spreminjamo naše odzive.

Rupnik Vecova (2006) združi spoznanja večih avtorjev (Milivojević, Schein, Senge, Larrivee) v integrativni model dejavnikov doživljanja in odločanja, ki zajema:

- prepričanja,
- pričakovanja,
- vnaprejšnje sodbe,
- predpostavke,
- izkušnje,
- individualno hierarhijo vrednot,
- aktualne potrebe posameznika,
- že preizkušene akcijske strategije.

Spreminjanje in učenje je celosten, kontinuiran proces znotraj katerega igra bistveno vlogo dvom oz. zmožnost podvomiti v svoje ravnanje, v svoj prav. Nato skušamo ugotoviti, kaj nas je usmerjalo ravno v to reakcijo, katere bi bile ostale možne reakcije, nato pa sledi preizkušanje, ponotranjenje in avtomatizacija novih načinov vedenja. Na tem mestu bi želela poudariti, da je nemogoče delati po knjigi ali po navodilih, ki jih med drugim slišimo tudi na nekaterih seminarjih. Znanje mora postati del nas, tako da naše ravnanje deluje pristno in ga kot takega doživljajo tudi drugi.

Proces profesionalne rasti je več kot le branje in osvajanje znanja in novih teorij, je proces spreminjanja nas samih in naših pogledov.

Strategije ki nam odpirajo pot rasti, so po mnenju Rupnik Vecove (2006, str. 446) naslednje:

- pisanje dnevnika,
- vzajemno kritično delovanje,
- vzajemne vrstniške hospitacije,
- akcijsko raziskovanje,
- oblikovanje portofolia,
- procesi sodelovalnega raziskovanja šolske stvarnosti, ki so sestavina raznovrstnih modelov samoevalvacije šole,
- supervizija,
- reflektivni coaching,
- razvoj organizacij.

Menim, da se te strategije med seboj povezujejo, dopolnjujejo ter soomogočajo. Za vzajemno kritično delovanje in medsebojne hospitacije je potreben dober tim. Ustvariti dober tim pa pomeni velik napor tistih, ki so člani le tega. Pomembna je možnost supervizije, ki omogoča, da sodelavci na ustrezen način razrešijo medsebojna nesoglasja.

V ozadje vseh strategij avtorica postavlja proces kritične refleksije strokovnega delavca. To je proces samospoševanja

- o dejavnikih, ki prvenstveno vplivajo na posameznikovo doživljanje, odločanje in ravnanje,
- o lastnih sistemih prepričanj, predpostavk in vrednot,
- o lastni filozofiji profesionalnega ravnanja in
- o lastnih mentalni modelih.

Je kritično razmišljanje o lastnem razmišljanju in ne o lastnem delovanju.

V okviru tega poudarjam možnost, da lahko sami načrtno in sistematično zbiramo podatke o našem delovanju. Sama ob koncu šolskega leta preko anonimnih vprašalnikov povprašam dijake o delu tekom leta, njihovih pohvalah, pripombah in željah za naprej.

Supervizija kot nadstandard na področju osebnostne in profesionalne rasti vzgojitelja

Po statutu Društva za supervizijo je supervizija opredeljena kot »oblika profesionalne refleksije in svetovanje za zagotavljanje kvalitetnega opravljanja poklicnega dela in spodbujanje profesionalnega in osebnega razvoja strokovnih delavcev na različnih delovnih področjih, na katerih je delo z ljudmi posebna značilnost« (Žorga idr., 2002, str.9).

Tancigova (v Žorga idr., 2002) je mnenja, da je za uspešno poklicno delo pomembno znanje o tem, kako upravljati samega sebe, druge in svojo poklicno kariero, kar poimenuje prikrito oz. praktično znanje. Le-to narašča s količino naših izkušenj, ki pa same po sebi nimajo pomena, če se iz njih nič ne naučimo.

Zato supervizija oz. razvojno-edukativen model supervizije kot najbolj uveljavljen model na področju pedagoških in socialnih panog, temelji na ustrezno predelani izkušnji, do česar pridemo preko naslednjih korakov (Žorga idr., 2002):

- Izberemo konkretno delovno izkušnjo in jo ubesedimo.
- Izkušnjo reflektiramo in razmislimo o dejavnikih, ki so vplivali na potek izkušnje in naše ravnanje.
- Sledi abstraktna konceptualizacija oz. povezava med sedanjo izkušnjo in prejšnjimi lastnimi in tujimi izkušnjami, teoretičnim znanjem in stališči ter integracija novih spoznanj v obstoječo miselno strukturo ter njeno preoblikovanje.
- Načrtovanje novih vzorcev ravnanja in praktično eksperimentiranje oz. delovanje na drugačen način.

Je supervizija realna možnost ali zgolj luksuz, ki si ga le redko kje lahko privoščijo; se vodstvu domov zdi pomembna; so vzgojitelji pripravljeni posvetiti čas temu? Naj služijo vprašanja za lasten razmislek in mogoče konkretno angažiranost, da bi pristojni uvideli resnost, težo in pomen našega dela ter nam dali priložnost rasti in nadgrajevati naše strokovno delo tudi po tej poti.

NAMESTO ZAKLJUČKA

»Izkušnja je huda učiteljica, ki od nas najprej zahteva, da pišemo kontrolko, potem šele nam razloži snov« (V. S. Lawm, v Good E. Perry, 1993, str. 39).

LITERATURA

- ANIČIČ, K. IDR. (2002). NASILJE-NENASILJE: PRIROČNIK ZA UČITELJICE, UČITELJE, SVETOVALNE SLUŽBE IN VODSTVA ŠOL. IZ, LJUBLJANA.
- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ G. (2008). SOUSTVARJANJE V ŠOLI: UČENJE KOT POGOVOR. ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA.
- GLASSER, W. (2002). NESREČNI NAJSTNIKI. KAKO NAJ STARŠI IN UČITELJI POIŠČEJO STIK Z NJIMI. MCA, RADOVLJICA.
- GLASSER, W. (1994). DOBRA ŠOLA. VODENJE UČENCEV BREZ PRISILE. REGIONALNI IZOBRAŽEVALNI CENTER, RADOVLJICA.
- GOOD E. PERRY. (1993). ...IN MULC SI BO POMAGAL SAM. REGIONALNO IZOBRAŽEVALNI CENTER RADOVLJICA, RADOVLJICA.
- KOBAL, D. (2001). TEMELJNI VIDIKI SAMOPODOBE. PEDAGOŠKI INŠTITUT, LJUBLJANA.
- JUUL, J. (2008). KOMPETENTNI OTROK. DRUŽINA NA POTI K NOVIM VREDNOTAM. DIDAKTA, RADOVLJICA.
- PŠUNDER, M. (1992). DIJAŠKI DOM, MLADOSTNIK, ODKLONSKOST. ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT, LJUBLJANA.
- PŠUNDER, M. (1994). KNJIŽICA ZA UČITELJE IN STARŠE. OBZORJA, MARIBOR.
- PŠUNDER, M. (1998). KAJ BI UČITELJI IN STARŠI ŠE LAHKO VEDELI? ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA.
- RUPNIK VEC T.: KRITIČNA SAMOREFLEKSJA – TEMELJ PROFESIONALNEGA RAZVOJA IN RASTI. V: SOCIALNA PEDAGOGIKA, LJUBLJANA 2006, LETNIK 10, ŠT 4, STR. 429-466.
- ŽORGA, S. IDR. (2002). MODELI IN OBLIKE SUPERVIZIJE. PEDAGOŠKA FAKULTETA, LJUBLJANA.

POKLICNA KULTURA IN PROFESIONALIZEM

PROFESSIONAL CULTURE AND PROFESSIONALISM

Stanislav Kink

Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija

stanislav.kink@guest.arnes.si

POVZETEK

Vzgojno-izobraževalne institucije kot organizacije potrebujejo management za doseganje učinkovitosti in kakovosti. Pri tem poleg strokovnega znanja in izkušenj igrajo veliko vlogo tudi osebnostne lastnosti vzgojiteljev, ki so pomembne za uspešno pedagoško delo. Posameznik se mora vključevati v procese izobraževanja v vseh obdobjih svojega življenja. Pripravljenost odraslih za vključevanje v različne oblike izobraževanja in rezultat, ki ga bodo dosegli je odvisen od različnih dejavnikov. Prispevek izpostavlja pomembnost medsebojnega komuniciranja zaposlenih v dijaškem domu. Kakovost, trajnost in kreativna uporaba znanja ter socialnih veščin, so sodobni atributi, ki jih glede na raziskavo in praktične izkušnje največkrat ne dosegamo v celoti.

Ključne besede: komuniciranje, poslušanje, dialog, motečnost, sestanek.

ABSTRACT

Educational institutions are part of the organizational system in which a management is needed so that efficiency and quality can be achieved. The role of educators with their own expertise, experiences and personal qualities are very important for the pedagogical work. Individuals should educate themselves in any period of their lives, in adulthood as well. There are several factors affecting adult education and its success. The thesis analyses principles of employee's interpersonal communication in student's dormitory. Our educational system has failed to implement all modern standards such as quality, sustainability and creative usage of knowledge and social skills according to surveys and practical experience.

Keywords: communication, listening, dialogue, inconvenience, appointment.

Predstave o svetu, v katerem živimo, ustvarjamo s komuniciranjem. Izražamo se simbolično, kar je pomembno, saj lahko govorimo o stvareh, ki sploh niso prisotne. Običajno najprej oblikujemo misel v sebi in jo šele potem izrečemo. Vendar velja poudariti, da ni jezik tisti, ki opredeljuje družbena razmerja, saj so najprej neka razmerja, ki se nato odražajo v jeziku. Medosebno komuniciranje je dogajanje, za katerega so značilni navzočnost ekspresivnih dejanj pri eni ali več osebah, zavestna ali nezavedna zaznava takšnih dejanj pri drugih ljudeh in povratno opazovanje, da takšno ekspresivno dejanje zaznavajo drugi (Ule, 2005, 78). V komunikacijskem procesu tako razrešujemo osebne in številne medosebne dileme, nesporazume, kar nam pomaga razrešiti odločitvene situacije.

Da bi bili dobri, uspešni in učinkoviti, moramo imeti izoblikovano vizijo vzgojno-izobraževalne organizacije. Tavčar (1997) poudarja, da je ubeseditiv vizije in poslanstva bistven korak pri opredeljevanju organizacije. Tako mora imeti šola/dijaški dom s ključnimi vrednotami prepoznavno poslanstvo in vizijo, ki usmerja vlogo vseh posameznikov v organizaciji. Pri tem je pomembna vloga vodstva, da stoji za zaposlenimi in jih spodbuja, da ravnajo avtonomno in si ustvarijo priložnosti za samostojno delovanje (Koren, 2006, 150).

KULTURA ORGANIZACIJE: ORGANIZACIJSKA KULTURA

Sistem vrednot, prepričanj in temeljnih stališč, ki so značilna za določeno skupino ali organizacijo, označuje organizacijsko kulturo. Predstavlja celoto posebnih lastnosti organizacije, ki jo ločuje od drugih organizacij in enotno interpretativno shemo, ki jo člani organizacije uporabljajo za dojetje in razlaganje dogajanja v organizaciji in okolju (Berlogar, 1999, 135). V organizaciji ni mogoče izpeljati sprememb, če se sočasno ne spremeni tudi organizacijska kultura. Spreminjanje načina obnašanja pomeni reševanje vrednot, stališč, norm in nekaterih temeljnih predpostavk, ki so bile do sedaj v veljavi. Spremembe v organizacijski kulturi lahko izpelje odločno vodstvo, vendar ne brez konsenza in sodelovanja vseh članov organizacije. Potrebno je zavzemanje za močno profesionalno kulturo sodelovanja, medsebojnega zaupanja, potrebnega tveganja in skupnega učenja vseh strokovnih delavcev (Erčulj, 2002).

Organizacijska kultura nastaja v procesih skupinskega reševanja problemov, prilagajanja organizacije na okolje in ob reševanju problemov njene notranje integracije. Koncept organizacijske kulture vključuje tudi skupen pogled članov skupine na probleme in njihovo reševanje. Vzgojno-izobraževalne organizacije izpostavljajo tiste vrednote, za katere menijo, da predstavljajo dobro osnovo za njihov nadaljnji razvoj. Poklicna kultura navznoter povezuje in navzven ločuje, kar je še posebej pomembno za razumevanje posameznikovega ponotranjanja vrednot, prepričanj, pravil, norm itd., ko opredeljujejo njegovo poklicno kulturo in pomembno vplivajo na oblikovanje njegove poklicne identitete (Hozjan, 2006, 85). Odpira se tudi vprašanje pravice do participacije, sodelovanja ter tudi njena moralna in osebnostna razsežnost. Ljudje imajo pravico biti poslušani, ker so ljudje kot vsak drugi in imajo zato pravico odločati o svoji usodi. »To pomeni, da nihče ne sme že vnaprej zavračati stališč drugega, zato ker ta niso njegova, nihče ne sme izrabljati drugega za uveljavljanje svojih egoističnih namenov. Participacija in (trdi) egoizem sta nezdržljiva« (Resman, 2005, 91).

NEKATERI VIDIKI ORGANIZACIJSKE KULTURE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Kultura organizacije obsega prevladujoče vrednote, vzornike, navade in značilnosti neformalnih razmerij med sodelavci (Tavčar in Trunk, 2002, 33). Pojavi se vprašanje, povezano s profesionalizmom: Je "profesija" enotno ali skupno telo ali obstajajo zgolj posamezniki, posamezni učitelji, ki delujejo v skladu s svojimi vrednotami, normami in smernicami (Koren, 2006, 91). Spremljanje in aktivno sodelovanje v učno-vzgojnem procesu narekuje ustrezen odnos in nivo ravnanja, kar vodi k v profesionalizmu, ki je, kot mnogi drugi koncepti, večplasten. Je nekaj, kar decentralizira šolski sistem, v katerem imajo učitelji več avtonomije kot v centraliziranem šolskem sistemu, močno potrebuje, je pa tudi nosilec oblasti zamišljenega enotnega telesa, imenovanega "profesija" nad otrokom (Koren, 2006, 39). Pri tem ne moremo zaobiti vprašanja o posameznikovem življenjskem načrtu. Ali sploh imam življenjski načrt, kaj sem načrtoval in dosegel, kaj pričakujem, kaj nisem načrtoval, a bi rad dosegel. Po prevetritvi se lahko na podlagi izkušenj oblikuje nov, kvalitetnejši življenjski načrt., ki je bolj prilagojen socialnemu okolju posameznika in njegovemu znanju. Bistvena predpostavka vseživljenjskega učenja je torej osebna odgovornost (Kodelja, 2005, 20).

V vzgojno-izobraževalnih okoljih vedri in oblači tudi specifična oblika - *balkanizirana kultura*. Prisotnost balkanizirane kulture je zaznati v različnih skupinah ali podskupinah, ki so si med seboj odtujene ali celo druga drugi nasprotujejo (Polak, 2007, 14). Negativni učinek balkanizirane kulture se kaže tudi v osiromašeni in zaprti komunikaciji znotraj podskupine ter brezbržnem odnosu do drugih podskupin (Fullan in Hargreaves v Polak, 2007, 15). Po mnenju Polakove je razlog za balkanizacijo delovnega okolja pogosto nestrokovno pristop vodstva, ki z vrednotenjem in vodenjem učiteljev spodbuja delitev v omenjene skupine (Polak, 2007, 15).

V pedagoških okoljih, kjer je dosežen splošen konsenz glede vzgojno-izobraževalnih vrednot, se oblikuje *sodelovalna kultura*. Sodelovalna kultura poučevanja (sodelovanje) je prisotna tam, kjer učitelji delajo skupaj, si delijo ideje, učne in delovne pripomočke, so med seboj povezani in se počutijo člane iste delovne skupnosti (Polak, 2007, 15). V dijaškem domu je zanjo značilno prizadevanje in aktivno sodelovanje na osnovi vsakodnevnega dela vzgojiteljev; odraža se v njihovem verbalnem in neverbalnem komuniciranju, izmenjavi izkušenj in idej. Sodelovalna kultura zahteva široko soglasje glede opredeljevanja skupnih vzgojno-izobraževalnih vrednot. Pomembno vlogo pri spodbujanju sodelovalne kulture ima tudi vodstvo, saj je zgled za druge, ob zavedanju, da je sodelovalno kulturo težko oblikovati in še težje vzdrževati (Polak, 2007, 15).

PROJEKT MREŽE UČEČIH SE ŠOL IN DIJAŠKIH DOMOV

Pedagoški delavci (ki so medtem postali javni uslužbenci) Dijaškega doma Ivana Cankarja so pristopili k projektu "Mreže učečih se šol 1", v želji postati učeča se organizacija, kljub neenotnim pogledom na obstoječe stanje. Pri tem je bilo ugotovljeno, kot tudi poudarja Možina, da je *učeča organizacija* pogoj za razvijanje kompetenc – je tista, ki je sposobna ustvarjati, pridobivati in prenašati znanje in na tej podlagi tudi spreminjati svoje vedenje, kar velja za vse zaposlene (Možina, 1996, 88). Za razliko od klasične organizacije učečo se organizacijo odlikuje sistematično reševanje problemov, sistematično iskanje, pridobivanje in preizkušanje novih znanj v praksi, učenje na preteklih napakah in uspehih, povzemanje tujih izkušenj in učinkovit prenos znanja skozi organizacijo. S spreminjanjem in razvojem posameznika poteka preobrazba klasične organizacije v učečo se organizacijo (Adizes in drugi, 1996). Za inovativno delo in razvijanje lastnega koncepta sprva ni bilo zadostnih pedagoških energij, vstop v projektni tok je bil izpeljan brez pretiranega navdušenja. Vendar, ker se projekt Mreže učečih se šol kaže Erčuljevi (2002) kot priložnost za spremembo iz kulture osame v kulturo sodelovanja, se je oblikoval ožji tim in dopolnil ponujen koncept.

V prvi delavnici "Mreže učečih se šol in dijaških domov 1" je bil opredeljen namen delovanja v dijaškem domu in oblikovana skupna vizija: »*Dijaški dom Ivana Cankarja je odprt prostor, kjer sledimo potrebam mladih in zaposlenih, razvijamo kulturo bivanja in odnosov ter spodbujamo osebno rast in vseživljenjsko učenje*«. Za širše področje je izboljšave, kjer je treba razvijati dodatne spretnosti in znanja, je bilo z najširšim možnim konsenzom določeno področje medsebojnega komuniciranja. Iz tega pa, spet s konsenzom, je bilo za področje izboljšave izbran segment "aktivno poslušanje". Ugotovljeno je bilo, da je predvsem sposobnost, oziroma večina poslušanja sogovornika, šibka točka v medsebojnem pedagoškem sporazumevanju med vzgojitelji. Kot osrednje vrednote dijaškega doma opredelili tri temeljne vrednote: *spoštovanje* (strpen, zaupljiv in pravičen odnos do sebe in drugih), *odgovornost* (etično ravnanje do sebe, drugih, naravnega in družbenega okolja) in *sodelovanje* (oblikovanje skupne kulture sobivanja).

TEŽKO JE BITI PRIMEREN SOGOVORNIK ...

Najpomembnejše sredstvo vzdrževanja resničnosti je konverzacija. Vsakodnevni priložnostni pogovori vzdržujejo, preoblikujejo in rekonstruirajo posameznikovo subjektivno resničnost (Černigoj, 2007, 243). Analize pogovorov so pokazale, da ljudje gojimo določena pričakovanja o tem, kdaj in v kakšnih okoliščinah lahko kaka oseba vstopi v pogovor, kdaj naj konča svoj obrat in podobno (Tracy, 2002). V primerih, ko prihaja do neusklajenosti med govorniki, lahko prihaja do začasnega prekrivanja govora, saj govorita dve, ali pa celo več oseb naenkrat. Ljudje v svoje pogovore vključujemo strasti in čustva, na podlagi načina, kako oseba govori z nami, si tudi ustvarimo nek vtis o njej. Osebe, ki govorijo dlje časa in se oglašajo večkrat kot drugi, naj bi bile bolj avtoritativne in dajale prisotnim vtis izvedenca. Večja pogostost govora in dalj časa trajajoče govorne sekvence kažejo tudi na višji položaj govornika v hierarhični strukturi institucije. Vendar takšna ugotovitev ne more biti splošno veljavna, saj lahko tisti, ki govori manj in temu primerno malo časa, z jasno postavljenimi trditvami, pridobi večjo moč, saj njegova čvrsto formulirana vprašanja zahtevajo nedvoumne in takojšnje odgovore. Osebe, ki podlegajo dolgemu govorjenju in besedovanju za vsako ceno, v svojem govoru ne prepoznajo ponavljanja in nadvse šibke argumentacije. S poseganjem v /po/govor drugih oseb pa krčijo svoj težko pridobljeni ugled, in nehote omogočajo razvrednotenje svojega socialnega vpliva.

Številni dejavniki ovirajo poslušanje. Naj omenimo predsodke do govornika in do vsebine sporočila, monotonost govornika, pomanjkanje zanimanja za vsebino. Sem sodijo tudi motnje pozornosti in koncentracije, narcisoidnost poslušalca, pretirana osredičenost na sebe, čustvene obremenitve z drugimi težavami, utrujenost (Harris in Sherblom, 2003). Dejavniki poslušalci uporabljajo več prijemov, s katerimi ohranjajo pozorno poslušanje. V sebi na kratko in nepristransko obnavljajo, kaj je sporočevalec povedal (parafraziranje); izražajo svoje razumevanje ali nerazumevanje sporočila (komentiranje), postavljajo dodatna vprašanja, če ne razumejo sporočila ali kaj preslišijo. Uporabljajo tudi neverbalne znake kot je pozorna drža, prikimavanje, stiki s pogledom govornika (ibid.).

Slovar slovenskega knjižnega jezika *poslušanje* opredeljuje kot dojetje, zaznavanje vsebine česa, sposobnost pokazati zanimanje, razumevanje za kaj, upoštevati pri svojem ravnanju, seznaniti se s čim (SSKJ, 2000). Če upoštevamo tezo, da jezik determinira misel, naj bi ljudje živeli v različnih kognitivnih svetovih. Ali kot je poudaril Wittgenstein: »Da je svet moj svet, se kaže v tem, da pomenijo meje jezika meje mojega sveta.« (Wittgenstein, 1976, t. 5.62). Vendar, kot je bilo poudarjeno že v uvodnem delu, jezik ni tisti, ki opredeljuje družbena razmerja. Najprej so razmerja – odražajo se potem v jeziku, ki je naš najpomembnejši simbolni sistem komuniciranja. Sem sodijo tudi različni stili poslušanja:

Kritično poslušanje je usmerjeno k presojanju kakovostnih sporočil, ki jih sprejemamo ali zavračamo, saj se znotraj procesa odvija tako poslušanje kot tudi ovrednotenje slišane. Težava pri takšnem poslušanju je, da pogosto ocenjujemo sporočila, še preden jih v celoti slišimo, zato komunikacijski strokovnjaki predlagajo, da se zavestno navadimo na pravilo, da sporočila najprej poslušamo v celoti, šele potem jih presojamo (Ule, 2005, 142). Izjava vsakega posameznika, komunikacijska gesta ali izraz vsebuje informacijo o vsebini in hkrati tudi odnos do sogovornika. Za *dialog* bi lahko rekli, da ga jemljemo kot tisto, kar se nanaša na univerzalno in elementarno obliko človeškega komuniciranja. Potek dialoga temelji na konkretni, situacijsko vtakani sinhronizaciji (iz oči v oči) dveh (ali več) tokov zavesti in na uporabi jezika (ali drugega kvazi idealnega zgodovinskega znakovnega sistema) kot prevladujočega medija komunikacije (Luckmann, 2007, 167). Pri tem je pomembna težnja k bistveni komunikativni enakosti udeležencev. Za vsakega udeleženca v dialogu ima navzočnost drugega tudi sistematične posledice, saj domneva, da poslušalec posluša in govori na temelju podobnega skupnega razumevanja. Vse, kar udeleženec počne v neposredni komunikaciji, je seveda mogoče razumeti tudi kot nekaj, kar pove nekaj o njem (Luckmann, 2007, 161). Kritično poslušanje je usmerjeno k presojanju kakovostnih sporočil, ki jih sprejemamo ali zavračamo, saj se znotraj procesa odvija tako poslušanje, kot tudi ovrednotenje slišane. Izjava vsakega posameznika, komunikacijska gesta ali izraz vsebuje informacijo o vsebini in hkrati tudi odnos do sogovornika.

[...] ŠE POSEBEJ NA SESTANKU PEDAGOŠKEGA KOLEKTIVA ...

Komuniciranje je mnogo več kot prenašanje informacij, saj vsebuje tudi izpolnjevanje temeljnih socialnopsiholoških potreb. Če je naše komuniciranje problematično, za to obstaja vrsta različnih dejavnikov in vzrokov. Na nekatere na kratki rok ni mogoče vplivati, na nekatere pa je to mogoče. V pedagoški delavnici "Mreže učerih se šol - Mreže" 1 je bilo izpostavljeno, da so predvsem komunikacijske sposobnosti udeležencev skupnih pedagoških sestankov nenehno na preizkušnji. Ni najenostavneje sogovornika poslušati do konca in šele zatem spregovoriti. Neprestano večstransko ukrivljanje tanke linije med krotovičenjem pogovornega bontona, samopašnim prevzemanjem pobude /in agende/, ter nenehnimi poskusi strpnega, konstruktivnega dialoga in poliloga zahteva umirjanje pregretega sestankovanjskega ozračja in zavedanje pomembnosti dviga ravni medsebojnega komuniciranja. Ožji tim, ki je organiziral in vodil delavnice, se je odločil za spremljanje interakcij na sestankih in opozarjanje na moteče elemente v medsebojnem komuniciranju. Člani pedagoškega kolektiva so na sestankih najpogosteje soočeni z vpadanjem v besedo sogovornika, dolgovezenjem posameznikov in navzkrižnim klepetanjem. Četrta motnja je uporaba mobilne telefonije. Omenjene odklonskosti smo spremljali in evidentirali na treh okoljskih nivojih: na sestankih izbrane pedagoške enote, na strokovnem kolegiju in sejah vzgojiteljskega zbora.

Za spremljanje dogajanj na sestankih je bila uporabljena metoda participativne observacije in popolne udeležbe (opazovalec kot polnopravni član skupine) z visoko stopnjo involviranosti, kar omogoča dojetanje tudi bolj zakritih plasti in elementov poteka dogodka. Opazovanje z udeležbo nas najprej pripelje do ugotovitve poteka dogodkov znotraj skupine ali določenega procesa. Na podlagi opazovanja obnašanja vzemo nekaj o nagibih posameznikov in o tem, kako vplivajo drug na drugega; kakšni so vzorci vedenja in tvorci interakcije (Jones, 1996). Elemente motečnosti in njihovo intenziteto smo spremljali v pomladanskem in jesenskem terminu 2009.

Za opredelitev izbranih pojmov (na sestankih motečih elementov) ni na voljo dovolj ustrezne strokovne literature, zato uporabimo opise SSKJ:

Vpadati (pog.): komu v besedo: prekinjati ga pri govorjenju

Dolgoveziti (slabš.): zelo obširno, s številnimi podrobnostmi kaj pripovedovati, obravnavati

Klepetati: živahno, sproščeno se pogovarjati o nepomembnih stvareh//govoriti, pripovedovati.

REZULTATI

Odziv na pedagoških delavcev na različno strukturiran dnevni red in obravnavanje predlaganih tematik se odraža v notranji dinamiki posameznih sestankov. Evidentiranje motečih elementov je potekalo v dveh zaporednih obdobjih, v šolskem letu 2008/2009 in sicer tako, da prisotni niso vedeli za štetje elementov klepetanja, dolgovezenja, vpadanja v besedo in telefonskih klicev. Problem aktivnega poslušanja, ki je bilo izpostavljeno kot šibka točka v medsebojnem profesionalnem komuniciranju je tako pridobil še numerično konotacijo. Sosedsko kramljanje kot konverzijsko neboleč pojav, je v strukturi sestankovalnega bontona zelo prisotno, tako na sestankih pedagoške enote, kot tudi na sestanku vzgojiteljskega zbora (glej tabelo 1). Večje število prisotnih na sestanku vzgojiteljskega zbora in sproščeno vzdušje bivanjske lahkotnosti generira predvsem klepetanje (tabela 2), kjer dosega povprečno število motenj na udeleženca vrednost 0,60.

Tabela 1: Motnje v komuniciranju na sestankih pedagoške enote, kolegiju in vzgojiteljskem zboru (obdobje I)

Vsi sestanki	Klepetanje povprečno na sestanek	Dolgovezenje povprečno na sestanek	Vpadanje v besedo povp. na sestanek	Uporaba telefona povp. na sestanek	Povprečno število motenj na sestanek	Povprečno število udeležencev na sestanek	Povprečno število motenj na udeleženca
Pedagoška enota	3,75	0,25	1,25	0,75	6	8,75	0,69
Kolegij	2,33	0,33	4,00	0,00	6,67	6,00	1,11
Vzgojiteljski zbor	11	0,25	3,75	0,5	15,5	25,75	0,60
Povprečno št. motenj	5,69	0,28	3,00	0,42	9,39	13,50	0,70

Tabela 2: Elementi motečnosti na sestankih vzgojiteljskega zbora v prvem obdobju

Vzgojiteljski zbor	Klepetanje	Dolgovezenje	Vpadanje v besedo	Uporaba telefona	Število motenj	Število udeležencev	Št. motenj na udeleženca
Sestanek I	18	1	12	1	32	26	1,23
Sestanek II	7	0	1	1	9	26	0,35
Sestanek III	16	0	1	0	17	25	0,68
Sestanek IV	3	0	1	0	4	26	0,15
Skupaj	44	1	15	2	62	103	0,60

Po končanem tromesečnem obdobju prvega merjenja je bil celoten pedagoški kolektiv na delavnici »Mrež učeh in dijaških domov« seznanjen z rezultati mini raziskave in ustreznim komentarjem. Reakcij ni bilo, postavljeno je bilo zgolj vprašanje o načinu zbiranja podatkov. Šibak odziv kolektiva ob nastopu dihotomije, med na delavnici izbranim aktivnim poslušanjem kot področjem izboljšave, in statističnim prikazom realnega stanja, se je nadaljeval tudi v naslednjih mesecih, ob ponovnem evidentiranju motečnosti na sestankih (tabela 3). Na skupnih sestankih se stanje odraža v številu motenj na udeleženca (0,62). V navideznem umirjanju sestankovanja vzgojiteljskega zbora ni sprememb, saj v obeh obdobjih rezultat komaj opazno zaniha od 0,60 do 0,62, kar ni signifikantno.

Tabela 3: Elementi motečnosti na sestankih vzgojiteljskega zbora v drugem obdobju

Vzgojiteljski zbor	Klepetanje	Dolgovezenje	Vpadanje v besedo	Uporaba telefona	Število motenj	Število udeležencev	Št. motenj na udeleženca
Sestanek I	7	1	5	0	13	25	0,52
Sestanek II	6	0	3	2	11	23	0,48
Sestanek III	13	0	2	0	15	25	0,60
Sestanek IV	14	0	4	1	19	25	0,76
Sestanek V	17	0	0	1	18	24	0,75
Skupaj	57	1	14	4	76	122	0,62

Za drugo obdobje je značilen tudi upad povprečnega števila motenj na sestankih kolegija, saj je povprečno število motenj na udeleženca padlo na 0,33 (tabela 4).

Tabela 4: Motnje v komuniciranju na sestankih pedagoške enote, kolegiju in vzgojiteljskem zboru (obdobje II)

Vsi sestanki	Klepetanje povprečno na sestanek	Dolgovezenje povprečno na sestanek	Vpadanje v besedo povp. na sestanek	Uporaba telefona povp. na sestanek	Povprečno število motenj na sestanek	Povprečno število udeležencev na sestanek	Povprečno število motenj na udeleženca
Pedagoška enota	3,75	0	1,25	0,75	5,75	9	0,64
Kolegij	0,60	0,20	1,20	0,00	2,00	6,00	0,33
Vzgojiteljski zbor	11,4	0,2	2,8	0,8	15,2	24,4	0,62
Povprečno št. motenj	5,25	0,13	1,75	0,52	7,65	13,13	0,58

SKLEP

Proces, ki ga pogojuje skupna pripravljenost in želja po izboljšanju medsebojnega komuniciranja, je dolgotrajen in zahteven za vse udeležence. Prepoznane vrzeli je moč preseči le z večjim osebnim vložkom in korektnim profesionalnim odnosom v svojem delovnem okolju, kar je pogoj za kulturo sodelovanja. Kljub obilni artikulaciji na simbolni ravni in normativni pripravljenosti za izboljšave, na sestankih beležimo zgolj anemično zmanjšanje števila motečih elementov. Komaj zaznavna sprememba povprečnega števila motenj na sestankih vzgojiteljskega zbora na posameznega udeleženca od 0,60 na 0,62 v drugem obdobju merjenja, nedvomno kaže na okorelost mehkega oportunitizma organizacijske kulture in šibko motiviranost za kvalitetne izboljšave. Največja ovira pri uvajanju izboljšav je obstoječi tradicionalni način razmišljanja, ki vključuje mlačen odnos do prenosa novih vedenj in znanj na izvajalce vzgojno-izobraževalnega procesa. Povezanost vodij z zaposlenimi pomembno vpliva na stopnjo učinkovitosti in uspešnosti; prednostnega pomena je jasno izoblikovana vizija, dobro načrtovana strategija in jasno zastavljeni cilji. Le s tako začrtano usmeritvijo lahko dosežemo zastavljene izboljšave. Na kvalitetnih vsebinah oblikovana organizacija, ki stremi k sodelovalni kulturi in je usmerjena v nenehno učenje in medsebojno spoštovanje vseh udeležencev, razvija nove metode in oblike dela v konvergentnem okolju; tako postaja tudi vir kulturnega kapitala. S tem omogoča dolgoročnejši vpliv na osebni razvoj dijakov in dijakov.

LITERATURA IN VIRI

- ADIZES, I., MOŽINA, S., MILIVOJEVIČ, Z., SVETLIK, I., TRPIN, M. (1996). ČLOVEKU PRIJAZNO IN USPEŠNO VODENJE. LJUBLJANA: PANTA RHEI- SINEZA.
- BERLOGAR, J. ORGANIZACIJSKO KOMUNICIRANJE – OD KONFLIKTOV DO SKUPNEGA POMENA. V: GOSPODARSKI VESTNIK, LJUBLJANA 1999, LETNIK 17, ŠT. 3, STR. 219-232.
- ČERNIGOJ, M. (2007). JAZ IN MI: RAZISKOVANJE TEMELJEV SOCIALNE PSIHLOGIJE. LJUBLJANA: IPSA, INSTITUT ZA INTEGRATIVNO PSIHOTERAPIJO IN SVETOVANJE.
- ERČULJ, J. ŠOLE SE SPREMINJAJO OD ZNOTRAJ. V: VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE, LJUBLJANA 2002, LETNIK 33, ŠT. 3 STR. 4-7.
- HARRIS, E. T., SHERBLOM, J. C. (2003). LISTENING AND FEEDBACK. THE OTHER HALF OF COMMUNICATION. V: K. M. GALVIN, P. J. COOPER (UR.), MAKING CONNECTIONS. READINGS IN REATIONAL COMMUNICATION. LOS ANGELES/CA: ROXBURY PUBL. COMP.
- HOZJAN, D. (2006). POKLICNA IDENTITETA POD LUPO STRUKTURALNEGA FUNKCIONALIZMA. LJUBLJANA: DRŽAVNI IZPITNI CENTER.
- JONES, R. (1996). RESEARCH METHODS IN THE SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES. SONDERLAND: SINAUER ASSOCIATES.
- KODELJA, Z. VSEŽIVLJENJSKO UČENJE – OD SVOBODE K NUJNOSTI. V: SODOBNA PEDAGOGIKA, LJUBLJANA 2005, LETNIK 56, ŠT. 2, STR. 10-21.
- KOREN, A. (2006). AVTONOMIJA IN DECENTRALIZACIJA V IZOBRAŽEVANJU.: ŠTUDIJA VIDLJIVOSTI V SLOVENSKEM ŠOLSKEM SISTEMU. KOPER: FAKULTETA ZA MANAGEMENT.
- LUCKMANN, T. (2007). DRUŽBA, KOMUNIKACIJA, SMISEL, TRANSCENDENCA. IZBRALA IN UREDILA V. POTOČNIK IN I. BAHOVEC. LJUBLJANA: ŠTUDENTSKA ZALOŽBA.
- MOŽINA, S. (1996). TEAMSKO VODENJE PODJETJA. TEAMSKI MANAGEMENT. V ADIZES I., MOŽINA, S., MILIVOJEVIČ Z., SVETLIK I., TRPIN M.: ČLOVEKU PRIJAZNO IN USPEŠNO VODENJE. LJUBLJANA: PANTA RHEI-SINEZA.
- POLAK, A. (2007). TIMSKO DELO: PSIHOLŠKE RAZSEŽNOSTI TIMSKEGA DELA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU. LJUBLJANA: MODRIJAN.
- RESMAN, M.. ZAKAJ RAZVIJANJE TIMOV IN TIMSKE KULTURE NA ŠOLI? V: SODOBNA PEDAGOGIKA, LJUBLJANA 2005, LETNIK 56, ŠT. 3, STR. 80-96.
- SLOVAR SLOVENSKEGA KNJIŽNEGA JEZIKA (2000). LJUBLJANA: DZS.
- TAVČAR, M. (1997). RAZSEŽNOSTI STRATEŠKEGA MANAGEMENTA. KOPER: VISOKA ŠOLA ZA MANAGEMENT.
- TAVČAR, M., TRUNK ŠIRCA, N. (2002). NA POTI K UČEČI SE ORGANIZACIJI. V: ŠTUDIJSKA GRADIVA.
- KOPER: VISOKA ŠOLA ZA MANAGEMENT, LJUBLJANA: ŠOLA ZA RAVNATELJE.
- TRACY, K. (2002). EVERYDAY TALK. BUILDING AND REFLECTING IDENTITIES. LONDON: THE GUILFORD PRESS.
- ULE, M. (2005). PSIHLOGIJA KOMUNICIRANJA. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE.
- WITTGENSTEIN, L. (1976). LOGIČNO FILOZOFSKI TRAKTAT. LJUBLJANA: MLADINSKA KNJIGA.
- AVTOR: STANISLAV KINK, UNIV.DIPL. KOMUNIKOLOG; VZGOJITELJ-SVETNIK; OSEBNA BIBLIOGRAFIJA: GLEJ COBISS

AVTORITETA IN AVTONOMIJA V VZGOJI

AUTHORITY AND AUTONOMY IN EDUCATION

Ana Trtnik

CIRIUS Kamnik, Kamnik, Slovenija

ana.trtnik@guest.arnes.si

POVZETEK

Prispevek obravnava avtoriteto in avtonomijo vzgojitelja v institucionalni vzgoji. Postavlja se vprašanje, kakšno vlogo imata avtoriteta in avtonomija v vzgoji in ali sta vzgojiteljeva avtoriteta in avtonomija v času družbenih sprememb in spremenjeni šolski politiki na preizkušnji. Vzgojitelj brez avtoritete in avtonomije v vzgojno - izobraževalnem procesu ne more delovati, prav tako pomembno vplivata na razvoj njegove kariere. V zaključku prispevka je predstavljeno razmišljanje, kako naj si vzgojitelj v sodobni vzgoji zagotovi avtoriteto in postane bolj avtonomen. Strokovna avtonomija vzgojitelja predstavlja osnovno pričakovanje institucije in središčno idejo vzgojiteljevega delovanja.

Gljučne besede: avtoriteta, avtonomija, vzgojno delo, vzgojitelj, kariera.

ABSTRACT

This article deals with authority and autonomy of educators in institutional education. The question posed is what the role of authority and autonomy in education is and whether educator's authority and autonomy are put to the test in times of social changes and different school policy. An educator cannot work without authority and autonomy in an educational process with both concepts also influencing their career development. A reflection of how to maintain authority and autonomy in modern education is presented in conclusion. Educator's professional autonomy is a part of institution's expectations and is a central idea of educator's work.

Keywords: authority, autonomy, education, educator, career.

UVOD

Avtoriteta in avtonomija sta v pedagoških poklicih še kako pomembni kvaliteti. Vzgojitelj brez ene in brez druge v vzgojno - izobraževalnem procesu ne more delovati. Potrebuje ju, ko se vsakodnevno in neposredno srečuje z dijaki, jim podaja znanje, hkrati pa vpliva na oblikovanje njihovih osebnosti. Potrebuje ju pri delu s starši, sodelavci in nenazadnje tudi pri soočanju in komunikaciji z javnostjo. V zadnjem času se pojavljajo razmišljanja, da imajo vzgojno-izobraževalne institucije in njeni zaposleni vse večje težave pri zagotavljanju potrebne avtoritete, in da je v času šolske prenovе in predvsem zaradi nje ter družbenih sprememb na preizkušnji tudi učiteljeva oziroma vzgojiteljeva avtonomija. Marentič Požarnik (1997 v Erčulj, 2005, 15) v duhu globalnih sprememb opredeljuje avtonomijo poleg visoke stopnje družbenega ugleda, specialne baze znanj, podiplomskega izobraževanja, samostojnega pridobivanja znanja, profesionalne etike in prevzemanja odgovornosti kot potrebne attribute učiteljskega (vzgojiteljskega) poklica, ki naj bi zagotavljali uspešno delo. Nedvomno se z zmanjšanjem učiteljskega (vzgojiteljskega) ugleda, manjša tudi njuna avtoriteta in avtonomija, kar močno načinja učno-vzgojni proces. Na tem mestu si lahko zastavimo vprašanje, na kakšen način in kdaj lahko vzgojitelj vzpostavi avtoriteto in kaj določa njegovo avtonomnost? Tako avtoriteta kot avtonomnost ni nekaj kar se zgodi čez noč, temveč se gradita leta in leta z izkušnjami, učenjem, dopolnjevanjem, analizo in zaključevanjem in kot taka pomembno vplivata in zaznamujeta poklicno karierno pot vsakega vzgojitelja.

AVTORITETA IN AVTONOMIJA V KARIERI VZGOJITELJA

Poklic vzgojitelja se je skozi čas spreminjal in tudi dograjeval skladno s spremenjenimi družbenimi spremembami. Njegova temeljna naloga je voditi vzgojno-izobraževalni proces v domu, pri čemer so v ospredju predvsem vzgojni cilji. Strmčnik (2001 v Starkl, 2003,38) navaja, da je kljub zahtevnosti izobraževanja vzgajanje težje, kajti za »poučevanje je potrebno nekaj znati, za vzgajanje pa je potrebno še nekaj biti«. S tem je poudarjena predvsem človeška in strokovna plat vzgojiteljskega poklica, ki združuje humanost, razumevanje, strpnost, pozitivno pedagoško naravnost in znanje.

Vzgojitelj kot človek nedvomno deli usodo življenjskega (kariernega) kroga z vsemi ostalimi (poklicno in življenjsko aktivnimi) ljudmi, saj po stopnjah v osebni poklicni razvoju in v krogu življenja prehodi osamosvajanje, dozorevanje, prehod, ustalitev, pozna srednja leta, upokožitev in jesen življenja.

Za lažje razumevanje same kariere pa je potrebno poznati in upoštevati poklicni razvoj vzgojitelja ter ciklus razvoja vzgojiteljeve kariere (Fullan in Hargreaves, 1992, Javrh, 2004, v Rižnar, 2008,19), ki poteka v različnih fazah:

- 1. Začetek kariere** (od prvega do tretjega leta dela). Vključuje fazo preživetja in odkrivanja, zaletav začetek, napredovanje in negotovo zavezo, začasne odločitve, občutenje obrisov poklica ter preizkušanje različnih vlog v okviru poklica.
- 2. Stabilizacija** (od četrtega do šestega leta dela). Ta faza je najsplošnejša in najbolj univerzalna in jo identificirajo v vseh poklicih. Gre za odločitev za kariero vzgojitelja in obdobje razvoja kompetenc.
- 3. Eksperimentiranje in samoocenjevanje** (od sedmega do osemnajstega leta dela). V fazi poklicne aktivnosti vzgojitelj preizkuša različne pristope, materiale in naloge. Postane odgovornejši, ker obvlada celoleten ciklus in odnose s sodelavci. Zaveda se preprek institucije, poskuša kaj spremeniti, boji se, da bi njegovo delo postalo rutina. Značilna je revizija svojega dela in zavedanje ob dejstvu, da bo najverjetneje ostanek kariere preživel v istem poklicu.
- 4. Umirjenost in konzervativnost** (od devetnajstega do tridesetega leta dela). Govorimo o pozni zreli karieri, ko vzgojitelju postopno upada energija in entuziazem kompenzira z večjim občutkom zaupanja in sprejemanja samega sebe. Vzgojitelj je bolj sproščen, miren, manj angažiran, in energičen, postaja veliko bolj skeptičen do strukturnih šolskih reform.
- 5. Odmikanje** (od enaintridesetega do štiridesetega leta). Vzgojitelj se iz profesionalnega cikla umika v družino in prosti čas.

Skozi vsa naštetá obdobja je pomembno, da vzgojitelj gradi avtoriteto in ima občutek avtonomnosti pri svojem delu. V nasprotnem primeru je prehod skozi posamezne faze zelo naporen in težak. Takrat lahko zasledimo grenkobo in zagrenjenost, vzgojitelj je nezadovoljen z učenci, dijaki, s starši, vodstvom in šolsko politiko. Peček (1999 v Rižnar, 2008,20) zato navaja, da je naloga vzgojiteljev samih, ravnateljev in vodilnih timov, da poznajo faze vzgojiteljeve kariere in da to znanje takrat, ko načrtujejo izobraževanje, ustrezno uporabijo pri motiviranju zaposlenih in urejanju medsebojnih odnosov.

POMEN AVTORITETE V VZGOJI

Vzgojitelj kot nosilec vzgojno – izobraževalnih vsebin se v šolskem prostoru pojavlja v treh vlogah: kot uslužbenec, kot strokovnjak in kot človek. Pšunder (2006) meni, da so vse tri vloge vedno prisotne in delujejo relativno usklajeno. Po formalni vlogi uslužbenca je vzgojitelj zavezan strukturi, ki ga je zaposlila, pri čemer usklajuje svojo dejavnost s šolskimi pravnimi akti in zakonodajo. Vzgojitelj kot strokovnjak je zavezan svojemu strokovnemu področju, ima potrebna znanja in sposobnosti za izvajanje vzgojnega dela, se stalno strokovno izpopolnjuje in uresničuje nove izsledke stroke. Vzgojiteljeva človeška vloga odseva predvsem v njegovem vzgojnem vplivanju, udejanjenem v komunikaciji in v interakciji z gojenci. Pomembno je, da se zna odločati, je human, brez pretirane sentimentalnosti, da zna hrabriti, spodbujati, podpreti, presojati, razumeti in razlikovati. Vzgojitelj namreč prevzema skrb in odgovornost za osebno rast in razvoj vsakega posameznika, prav tako skrbi za uspešno delovanje vzgojne skupine in celotnega doma. V modernem jeziku po mnenju Pšunder (2006, 12) bi lahko delo vzgojitelja opredelili kot vzgojni menedžment, ki zajema upravljanje in vodenje pedagoškega oziroma vzgojnega procesa in pri čemer ne gre spregledati avtoritete. Avtoriteta vzgojitelja temelji na strokovnosti in človečnosti in le to so trdni temelji na katerih bi morala biti osnovana avtoriteta. Formalna avtoriteta vedno izhaja iz hierarhičnega položaja, medtem ko neformalna avtoriteta temelji na osebnostnih lastnosti ravnatelja, vzgojitelja, ali učitelja in izhaja iz znanja, sposobnosti in človečnosti.

Vir avtoritete so lahko vrednote, osebnostne poteze, pravila, dogodki ali dosežki. Pšunder (2006) omenja naslednje avtoritete:

- tradicionalna avtoriteta, ki izvira iz tradicij, navad in tradicionalnih vrednot, po katerih je vzgojitelj avtoriteta,
- karizmatična avtoriteta, ki izvira iz osebnostnih potez vzgojitelja,
- birokratska legalna avtoriteta, ki je utemeljena s pravili in hierarhičnim položajem,
- situacijska avtoriteta, ki je vezana na trenutni dogodek in tako kot je lahko hitro pridobljena, je lahko tudi hitro izgubljena,
- funkcijska avtoriteta temelji na znanju, korektnosti, kreativnosti, sposobnostih in bi morala plemeniti dejansko vzgojiteljevo avtoriteto.

Ko vzgojitelj postane vzgojitelj, mu je del avtoritete dan, a to avtoriteto lahko označimo kot prazno. Avtoritete v vzgoji ni mogoče odpraviti, lahko pa vplivamo na njeno strukturo in vsebino.

Samooomejitvena avtoriteta

In kakšna naj bo avtoriteta vzgojitelja v sodobnem vzgojnem konceptu? Odgovor na vprašanje »sodobne avtoritete« nam podaja Kroflič (1997, 317) z modelom samooomejitvene avtoritete, ki temelji na dosedanji analizi fenomena avtoritete in na značilnostih postmoderne etike in vzgoje. Vsak dober vzgojitelj se mora zavedati, da je avtoriteta v vzgojni praksi nujna in da je namenjena vodenju učnih in vzgojnih dejavnosti, ne pa nadvladi odnosov. Tako uspešen vzgojitelj na gojence vpliva s svojim vzgledom, z njimi ohranja dobre odnose, daje jasna sporočila in aktivno vključuje vse posameznike. Osnovna ideja samooomejitvene avtoritete je v vzgojiteljevem samooomejevanju lastne avtoritete, kar lahko doseže z zavestnim in postopnim ukinjanjem lastne moči in zahtev. Tako osnovana avtoriteta ustvarja kreativnega, kritičnega, moralno odgovornega, fleksibilnega posameznika, ki lahko oblikuje lastna moralna načela ter stališča in vrednote sprejema na osnovi vsebine, ne pa glede na njihov avtoritarni izvor.

AVTONOMIJA V VZGOJI

Avtonomija je širok pojem, ki ga lahko opredelimo s filozofskega, sociološkega in tudi pedagoškega vidika. V šolskem prostoru povezujemo avtonomijo z decentralizacijo šolskega sistema in s stopnjo svobode, odgovornosti in nadzora (Chubb in Moe, 1990 v Koren, 2003).

Avtonomija pomeni sprejemanje odgovornih odločitev na podlagi osebnih značilnosti, znanja in položaja. Vešana je na različne udeležence v šolskem sistemu, tako vzgojitelje, učitelje, ravnatelje, oblikovalce šolske politike kot starše. Zupan (2009) avtonomijo učitelja (vzgojitelja) razume kot njegovo strokovno in moralno odgovornost za vse, kar se pri njegovih dejavnostih z dijaki in starši dogaja.

Marentič Požarnik (2005) razlikuje med »notranjimi« in »zunanjimi« mejami učiteljeve (vzgojiteljeve) avtonomije. Med prve sodi predvsem stopnja vzgojiteljeve odgovornosti in profesionalne usposobljenosti, med druge pa zakoni, pravilniki ter izvajanje nadzora nad njimi.

In na čem naj danes temelji vzgojiteljeva strokovna avtonomija? Kroflič (2002, 103) izpostavlja vzgojiteljevo strokovno znanje in kompetentnost, ki zvišuje stopnjo njegove strokovne avtonomnosti ter povečuje vzgojiteljevo zmožnost avtonomnega odločanja.

Seveda pa si lahko zastavimo vprašanje, ali ima vzgojitelj glede na predpisane programe in ob vedno novih birokratskih zahtevah še proste roke pri izbiri sredstev, metod in organizacijskih oblik? Tudi glede na vzgojni program, ki ga predpisuje država, se lahko vzgojitelj vpraša, do kam seže njegova avtonomija? In nenazadnje je vzgojitelj pri svojem delu izpostavljen tudi vplivu staršev, ki se vedno bolj znajdejo med kupi pravilnikov in so dobro seznanjeni s pravicami in manj z dolžnostmi učencev ter tako pogosto posegajo v strokovno avtonomijo doma in vzgojitelja. Seveda je tu ključnega pomena, da z jasnimi pravili določimo sodelovanje dom – starši in da znamo postaviti meje in okvir naše strokovne avtonomije. Pri tem se moramo izogniti glavnemu notranjemu sovražniku avtonomije, ki po mnenju Krofliča (2002) ostaja »načelo ugodja« oziroma vzgojiteljeva potreba po varnosti, ki mu jo nudi status državnega uradnika in s tem predpisane poklicne zadolžitve.

ZAKLJUČEK: AVTONOMIJA IN AVTORITETA SE DOPOLNJUJETA

Nenehne nove zahteve na področju vzgoje in izobraževanja terjajo od vzgojitelja veliko mero prilagajanja, znati mora sprejeti obremenitve, predvsem pa brezpogojno zaupati v svoje znanje in sposobnosti. Zanj so pomembni avtoriteta, vzgled in avtonomnost.

Vsak dober vzgojitelj mora vzgajati tako, da bo njegova avtoriteta nekoč odveč, pri čemer so mu v pomoč vzgled, odnos, komunikacija in aktivnost. Zavedati se moramo, da pedagoška in osebna avtoriteta ni nekaj, kar nam je v naprej dano, temveč si jo mora vsakdo ustvariti sam s svojim delom. Zato vzgojitelj lahko pričakuje in zahteva od otrok in mladostnikov le toliko, koliko sam daje – in prav v tem je čar našega poklica.

Avtonomija je prav tako ena izmed osrednjih tem v učiteljskih in vzgojiteljskih krogih. Tudi pri nas velja, da mora biti vzgojitelj avtonomen strokovnjak, kajti le tako bo lahko vzgojni proces kakovosten. Vendar avtonomija ne pomeni, da vzgojitelj dela sam, temveč, da sodeluje s sodelavci in starši, se zaveda posledic svojega dela,

ima dovolj znanja in spretnosti. Avtonomijo vzgojitelja določa dobra strokovna usposobljenost in prav ta omogoča tudi njegovo strokovno avtoriteto.

Avtonomnost, strokovna usposobljenost in odgovornost, avtoriteta, profesionalnost so pomembni atributi vzgojiteljevega dela v njegovi poklicni karieri in nikakor ne smejo postati le oddaljen cilj ali vizija. Tudi spremenjene razmere v družini, šolstvu in v družbi ne smejo biti dovolj velik razlog, da se vzgojitelji ne spoprijemamo z izzivi svoje spremenjene vloge v vzgoji in izobraževanju in iščemo nove poti do avtonomnosti in potrebne avtoritete. Le tako bomo pri svojem delu svobodni, ozaveščeni in sposobni razumeti okolje in svoje mesto v njem.

LITERATURA

- ERČULJ, J. (2005). UČITELJEV PROFESIONALIZEM. V: V UČENCE USMERJENO POUČEVANJE. MREŽE UČEČIH SE ŠOL 2, UR. ERČULJ, J., LJUBLJANA: ŠOLA ZA RAVNATELJE.
- KOREN, A. POMEN AVTONOMIJE V ŠOLSLEM SISTEMU. PRIDOBLENO 20.9. 2009 S SVETOVNEGA SPLETA: [HTTP://WWW.FM-KP.SI/ZALOZBA/ISBN/961-6268-83-X/135-144.PDF](http://www.fm-kp.si/zalozba/isbn/961-6268-83-x/135-144.pdf)
- KOREN, M. (2009). NEODVISNOST (AVTONOMNOST) UČITELJA. DIDAKTA, ŠT.127, LET. XVIII/XIX, STR. 2.
- KROFLIČ, R. (1997). AVTORITETA V VZGOJI. LJUBLJANA: ZNANSTVENO IN PUBLICISTIČNO SREDIŠČE.
- KROFLIČ, R. (2002). AVTONOMIJA ŠOLE/VRTCA IN UČITELJA/VZGOJITELJA ALI KAKO IN KAM BOMO VOZILI V SKLADU Z NOVO ZAKONODAJO. V: IZBRANI PEDAGOŠKI SPISI. VSTOP V KURIKULARNE TEORIJE. LJUBLJANA: ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO.
- MARENTIČ POŽARNIK, B., KALIN, J., ŠTEH, B., VALENČIČ ZULJAN, M., (2005). UČITELJI V PRENOVI – NJIHOVA STROKOVNA AVTONOMIJA IN ODGOVORNOST. LJUBLJANA: ZNANSTVENI INŠTITUT FILOZOFSKE FAKULTETE.
- PŠUNDER, M. (2006). RAZREDNIK MED FORMALNO, STROKOVNO IN ČLOVEŠKO VLOGO UČITELJA. V: RAZREDNIK@STARŠI.OŠ. LJUBLJANA: SUPRA.
- RIŽNAR, P. (2008). DEJAVNIKI RAZVOJA KARIERE UČITELJA V OSNOVNI ŠOLI. MAGISTRSKA NALOGA. KOPER: UNIVERZA NA PRIMORSKEM. FAKULTETA ZA MANAGEMENT.
- STARKL, D. (2003). POKLICNE VLOGE VZGOJITELJEV V DJAŠKIH DOMOVH – PRIMERJAVA Z VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIMI INSTITUCIJAMI EVROPSKE UNJE. ISKANJE, 18, LET. 20, STR. 36-52.

SPOŠTOVANJE OTROKOVE INTEGRITETE KOT TEMELJNA VREDNOTA VZGOJNEGA PROCESA

THE RESPECT FOR CHILDREN'S INTEGRITY AS A BASIC VALUE OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Ajda Orlov

*Dijaški dom Poljane, Ljubljana, Slovenija
ajda.orlov@gmail.com*

POVZETEK

Skozi desetletne izkušnje na področju vzgojnega dela z dijakinjami v dijaškem domu, številna izobraževanja za osebnostno in profesionalno rast ter izkušnjo starševstva sem spoznala, da je osnova vsakršnega vzgojnega delovanja spoštljiva komunikacija z otrokom, ki temelji na enakovrednosti, empatiji, odprtosti, iskrenosti pri izražanju lastnih misli in čustev ter spoštovanju tako otrokovih kot tudi lastnih mej in integritete. Na ta način lahko ustvarimo dobre možnosti za pristen stik z otrokom in za konstruktivno sodelovanje, ki krepi otrokovo pozitivno samopodobo ter mu omogoči, da se razvija v osebo, odgovorno do sebe in drugih, kar je eden najpomembnejših ciljev vsakršnega vzgojnega procesa ter želja vseh nas, ki smo starši oziroma smo izbrali poklic vzgojitelja.

Ključne besede: integriteta, otrok, vzgoja, spoštovanje, odgovornost, konstruktivno sodelovanje.

ABSTRACT

Thanks to ten years' experience of being an educator in a boarding school, numerous trainings for personal and professional growth and the experience of being a parent I realized that respectful communication with children, based on equality, empathy, openness, honesty in expressing one's thoughts and emotions as well as the respect for children's and one's own boundaries and integrity is the basis of every educational activity. This is a way to create good opportunities for authentic contact with children and for constructive co-operation, which strengthens children's positive self-image and enables them to develop into persons, responsible for themselves and others, which is one of the most important goals of every educational process and a wish of all of us who are parents or have chosen to become professional educators.

Keywords: integrity, children, education, respect, responsibility, constructive co-operation.

UVOD

Ni naključje, da sem kot osrednjo temo prispevka izbrala integriteto, saj sem v svojih enajstih letih, odkar sem zaposlena kot vzgojiteljica v dijaškem domu delala z mnogimi dijakinjami, ki so imele poškodovano integriteto in so bile posledično bodisi pretirano sodelovalne bodisi ne-sodelovalne v medsebojnih odnosih. Njihovo vedenje, bolj ali manj (samo) destruktivno je bilo le odsev družinskih razmer in skrivnosti, ki so se v polnosti razkrijele, ko smo spoznali njihove starše. Situacija se je skoraj vedno precej izboljšala, ko so se starši odločili za pogovor in sodelovanje z vzgojiteljico in pedagoginjo ter bili pripravljene videti in začeti reševati problem pri sebi oz. spremeniti odnos do svojega otroka. Mnogo zgodb je imelo »srečen konec«, ena od njih je v prispevku tudi opisana. Problem nespoštovanja *otrokove integritete (beseda *otrok* v prispevku zajema otroke in mladostnike) je neposredno povezan s »starimi vzorci vzgoje«, ki se v družinah prenašajo iz roda v rod, zato sem želela opozoriti na neizpodbitno dejstvo, da je otrokovo včasih za nas »težavno« vedenje predvsem odsev družinskih razmer ter stisk in osebnih problemov staršev. Pri razlagi so mi bile v veliko pomoč knjige danskega družinskega terapevta Jesperja Juula, ki so mi izjemno blizu in jih rada prebiram spet in spet, saj opozarjajo na prepogosto nespoštovanje integritete otrok ter odgovornost nas odraslih, da jih tretiramo kot nam enakovredna in vsega spoštovanja vredna človeška bitja. Tako bomo zagotovo pripomogli k temu, da bodo nekoč postali srečnejši odrasli, odgovorni do sebe in drugih.

INTEGRITETA

»Ko uporabljam besedo integriteta, mislim na večdelni koncept, ki se nanaša na celovitost in nedotakljivost našega telesnega in psihičnega obstoja. Ko govorimo o integriteti, govorimo o vprašanih identitete, mej in osebnih potreb« (Juul, 2008, 48).

Skrb za integriteto otrok pomeni, da se znamo vživeti v njihova občutja in razpoloženja, v njihove potrebe in osebne meje kot tudi v njihova razmišljanja in vrednote.

Konflikt med integriteto in sodelovanjem

Otroci in odrasli se vsakodnevno srečujemo s situacijami, ko moramo izbrati, ali bomo ostali zvesti samim sebi oz. spoštovali svojo integriteto, osebne meje in potrebe ali pa se odrečemo svojim željam in zanemarimo svoje potrebe zato, da bi ohranili razmerje z nam pomembnim drugim. To lahko storimo zaradi strahu pred zavrnitvijo oz. izgubo, maščevanjem ali ker nam tako narekujejo družbene norme. Juul trdi, da so otroci kompetentni in znajo začititi/določiti ter z besedo ali dejanjem izraziti meje svoje integritete, vendar je pred odraslimi ne morejo zaščititi. V primeru, da se osebne potrebe otrok ne skladajo s potrebami odraslih, otroci pogosto zanemarijo svoje potrebe na račun sodelovanja z odraslimi, saj so od njih odvisni. Čim večkrat žrtvujejo svojo integriteto, ker se odločijo za sodelovanje, tem bolj je njihova integriteta ogrožena, in bolečina, ki ob tem nastane, slej ko prej privre na dan v obliki verbalnih ali neverbalnih znamenj (včasih celo bolezní) ki jih odrasli nikakor ne smemo prezreti.

»Ko otroci ne sodelujejo več, je to bodisi zato, ker so predolgo preveč sodelovali, ali pa zato, ker je ranjena njihova integriteta. Nikoli zato, ker ne bi želeli sodelovati« (Juul, 2008, 39).

Kaj vse lahko poškoduje otrokovo integriteto?

Juul navaja tri načine, s katerimi odrasli rušijo otrokovo integriteto:

- s telesnim nasiljem, spolno zlorabo ali zanemarjanjem, kar vse družba obsoja;
- z uveljavljanjem «dobrih» oziroma «nujnih» vzgojnih praks, ki jih družba povečini odobrava;
- z vsiljevanjem ideoloških prepričanj, na primer s prisilno politično ali versko indoktrinacijo (Juul, 2008, 64).

Z nenehnim spodjedanjem integritete otroci začnejo izgubljati občutek samospoštovanja, v njih pa se kopičijo občutja krivde ali sramu, saj verjamejo, da je z *njimi* dejansko nekaj narobe. Otroci z ranjeno integriteto se odzivajo različno; eni so sodelovalni, drugi »problematični«. Veliko otrok z globoko ranjeno integriteto tako skuša ugoditi in se čezmerno podreja nasilnim staršem, številni otroci pa fizično in verbalno nasilje staršev (grožnje, prisilo, poniževanje, maščevanje, zasmehovanje, zastraševanje, zaničevanje, izkoriščanje...) prenašajo naprej in postajajo težavni. Pri enih in drugih je samo(destruktivno) vedenje le odsev nasilja odraslih do njih.

Ko torej otroke doživljamo kot težavne – (samo)destruktivne, nam bo v pomoč, če vemo, da njihovo vedenje skoraj nezgrešljivo odseva emocionalne in eksistencialne dileme staršev. Otroci se skoraj vedno čudežno spremenijo, ko so starši pripravljeni pogledati vase in ugotovijo, na katerem področju morajo odrasti sami oz. ko se odločijo spremeniti svoje vedenje in svoj odnos do otrok. Tu bi dodala še besede Jesperja Juula:

»Vedenje otrok, najsi bo prijetno ali razdiralno, je enako pomembno za razvoj in zdravje staršev, kot je vedenje staršev pomembno za razvoj in zdravje otrok.« (Juul, 2008, 78).

MEJE

»Meje povedo svetu, do kam segate... Govorijo o vas, čeprav vam nudijo tudi načine za zadovoljitev potreb drugih. Meje dajejo ljudem pomembne informacije o tem, kako se lahko povezujejo z vami« (Blustein, 1998, 37).

Družbene in osebne meje

»Otroci potrebujejo meje, da se počutijo varne in zaščitene; odraščajo in se učijo s preizkušanjem meja.« (Blustein, 1998, 15)

Družbene meje so splošno sprejete meje oz. pravila vedenja, ki veljajo v določeni družbi, družini, vrtcu, šoli, klubu, skupnosti..., ipd. Tovrstne meje je dobro od časa do časa kritično preveriti, če otrokom resnično ustrezajo (da ne kršijo oz. zabrišejo njihovih osebnih mej) in če jih otroci lahko usvojijo.

Drugo področje so osebne meje. Meje posameznikov so odvisne od njihove osebnosti, značaja, rodu, vrednot in razpoloženja.

Starši in vzgojitelji se že od nekdaj sprašujemo, kako pripraviti otroke do tega, da spoštujejo omejitve (glede vedenja in izražanja), ki veljajo v družini ali določeni instituciji. Ob tem se hkrati poraja dilema, kako otrokom postaviti meje, da ne prizadenemo njihove integritete. Vprašanje, ki nam pri postavljanju mej zelo koristi, je »Kakšne meje naj postavim, da bi se počutil dobro tako sam kot v odnosu z otroki?« (Juul, 2008, 38), kajti meje naj bi ustvarile in poglobile bližino in odnos, ki si ga želita obe strani.

Postavljanje mej z osebno govorico

Otroci se že od vsega začetka izražajo v osebni govorici: »Hočem«, »Nočem«, »Všeč mi je«, »Ne maram«, »Bom«, »Ne bom.« Takšna govorica je neposredna in odraža natančno podobo otrokovega bitja v tistem hipu (Juul, 2008, 121) oz. njegove meje. Prav je, da tudi starši/vzgojitelji svoje meje izražamo z osebno govorico (»Hočem«, »Nočem«, »Jaz sem tak«, »Za tem stojim«), saj ustvarja pristen stik in tako otroci točno vedo, pri čem so. Če ne povemo, kaj hočemo, česa nočemo, kaj si želimo in kaj čutimo, se otroci z nami počutijo negotove, nezaščitene in osamljene, saj ne vedo, s kom imajo opravka. Sami se moramo začutiti v trenutku, ko govorimo. Otroci na ta način dobijo razlago, zakaj starši oz. vzgojitelji postavljajo meje prav tu in danes, saj je pojasnilo kratko, jasno in iskreno, brez manipulacije in prepričevanja. Obenem tudi spoznajo, kdo smo njihovi starši in vzgojitelji in za kaj se zavzemamo, saj za besedami začutijo resnično osebo, pristno in brez maske. Prav avtentičnost daje staršem in vzgojiteljem posebno avtoriteto, s katero lahko vplivamo na otroke. Včasih otroci nekaterih naših mej niti ne razumejo, jih pa spoštujejo, ker spoštujejo osebo, ki jih je postavila, saj čutijo, da govori resnico. Osebna govorica je hkrati za otroke poučna, saj je zanje zgled, kako slediti svojemu notranjemu glasu tudi takrat, ko okolica nanje ustvarja pritisk (npr. v zvezi z alkoholom, mamili, kriminalom..., ipd) ali ko drugih ne prepričajo o pravilnosti ali razumnosti svojega stališča.

Pomembno je, da se starši, vzgojitelji in učitelji naučimo skrbeti za svoje meje. To ni odgovornost otrok, ampak izključno naša odgovornost. Odgovornost, da spoštujemo meje otrok je ravno tako naša, še toliko bolj, čim manjši so. Otroci, ki doživijo, da odrasli spoštujejo njihove meje, se tudi sami naučijo spoštovati tuje meje, ko nanje naletijo; v nasprotnem primeru se zaprejo ali se začnejo vesti (samo)destruktivno.

ODGOVORNOST

»Nekdaj je bila pri vzgoji otrok odgovornost do drugih na prvem mestu, odgovornost do sebe pa se je pojmovala kot egocentričnost, ki se je ne sme razvijati, ampak jo je treba zatreti« (Juul, 2008, 106).

Družbena odgovornost

Kot družbeno odgovornost pojmuje odgovornost, ki jo imamo drug do drugega v družini, kolektivu, na delovnem mestu, v skupnosti, družbi in svetu. Družbena odgovornost omogoča ljudem, da funkcionirajo v določeni skupini in tovrstne odgovornosti se naučimo od staršev, vzgojiteljev in učiteljev (Juul, 2008, 105).

Osebna odgovornost

Osebna odgovornost je odgovornost, ki jo imamo do svojega življenja – do telesnega, psihičnega, duhovnega zdravja in razvoja. Večina odraslih se osebne odgovornosti ni naučila z vzgojo, saj je bilo nekoč najbolj pomembno, da se otroci naučijo lepo vesti, ne pa da ostanejo zvesti samim sebi. Če so želeli biti sprejeti in ljubljeni, so morali zatreti svoje občutke, želje in potrebe. Niso redki, ki se uprejo lastni vzgojenosti in spremenijo odnos do sebe šele, ko jih v to prisilijo hude psihične stiske, bolezen ali jim grozi celo smrt. Na srečo so se časi spremenili. Današnji otroci so uradno priznani kot človeška bitja, ki si zaslužijo, da z njimi ravnamo spoštljivo, pravico imajo do osebne rasti in osebnega razvoja, pravico, da so edinstveni in dragoceni, ker preprosto so! Ne glede na to ne smemo pozabiti, da ključno vlogo pri spoštovanju otrokovih pravic odigramo starši, skrbniki, vzgojitelji in učitelji. Pomagajmo otrokom, da se naučijo odgovornosti za svoje čute, čustva in potrebe, da se ne počutijo slabo, ker so njihove potrebe drugačne od potreb drugih ter da se naučijo prepoznavati in sprejemati drugačnost potreb soljudi. Seveda se moramo osebne odgovornosti (odgovornosti za svoje individualne meje in potrebe – za svojo osebno integriteto) naučiti najprej sami, saj bomo pri tem otrokom največji vzor z lastnim zgledom.

ZDRAVI ODNOSI

»Enakovrednost v skupnosti med drugim pomeni spoštovanje različnosti, ki jo je treba sprejeti kot moč za ustvarjanje skupnosti« (Juul 2008, 40).

Če želimo z otroki sodelovati, je nujno, da z njimi ustvarimo odnos, ki temelji na enakovrednosti in spoštovanju. Pokažimo jim zanimanje za to, kdo so, za kaj se zavzemajo, kaj mislijo, kako čutijo, kakšne potrebe imajo in kje so njihove meje. Vključimo jih v dialog in jim omogočimo, da sodelujejo pri sprejemanju odločitev. Zelo pomembno je, da imajo otroci občutek, da so slišani in da jih jemljemo resno. Seveda ni najmanjšega dvoma, da otroci potrebujejo vodstvo odraslih, sicer se ne morejo dobro razvijati, toda vodstvo mora temeljiti na istih vrednotah, kot to velja za odnose med odraslimi. (Juul, 2009, 123). Med temi vrednotami poleg enakovrednosti in spoštovanja zagotovo ne sme manjkati ljubezen/sprejemanje, iskrenost, empatija, spodbujanje občutka osebne moči, prilagajanje, motiviranje, pogajanje, priznavanje, podpiranje, spodbujanje, zaupanje in doslednost. Na ta način otroci v medsebojnih odnosih z drugimi razvijejo *socialno kompetenco* in pridobijo sposobnost, da izrazijo svojo osebnost in svoje želje ter hkrati postajajo dojemljivi za signale, ki jih pošiljajo drugi (Juul, 2009, 139).

SKRIB ZASE

»Uživajte na potovanju. Naj vam bo na poti lepo. Smejte se, igrajte se in zabavajte se; opazujte pokrajino; pazite na luknje na cesti in čeprav je to morda najpomembnejše potovanje, se od časa do časa ustavite in poduhajte vrtnice« (Blustein, 1998, 187).

Nujno je skrbeti za integriteto otrok, a kot smo že omenili, je enako pomembno ostati zvest svojim čutom in občutkom, zadovoljiti svoje želje in potrebe, skrbeti za ohranitev in izražanje svojih mej ter za zaščito lastne integritete. Vloga starša in vzgojitelja je naporna, odgovorna in tu nas ne sme zavesti želja po popolnosti; prizadevamo si biti le dovolj dobri, saj bo na ta način lažje nam in otrokom, ki bodo imeli opravka z resnično osebo iz mesa in krvi in ne z bogom. Odpuščajmo si napake, saj bomo tudi na ta način svetel zgled otrokom. Za nas starše je bistvenega pomena, da gojimo lep in spoštljiv odnos s partnerjem, saj bomo le tako lahko zares srečni in kot srečni starši bomo dali otroku največ. Ne pozabimo tudi na vzdrževanje socialne mreže, izbirajmo družbo prijateljev in znancev, ki so pozitivno naravnani in nas podpirajo. Če smo vzgojitelji ali učitelji, prispevajmo svoj del k dobri/pozitivni klimi v kolektivu, k medsebojni pomoči, zaupanju in izmenjavi znanja in izkušenj. Na ta način bomo napolnili svoje »baterije« ter veliko lažje in bolj razsodno, zdravo in predano delovali v interakciji z otroki. Pomembno je, da na svojem »potovanju« skupaj z otroki uživamo in ne pozabimo na igro in zabavo, saj bomo tako skupaj prispevali svoj delček k bolj radostnem in kakovostnem svetu, kjer so doma ljubezen, sprejemanje, spoštovanje, optimizem, veselje in sreča – vrednote, zaradi katerih je življenje lepo in vredno človeka.

ZGODBA DIJAKINJE MOJCE

»Odnos z lastnim otrokom je vseživljenjska, najgloblja in najzahtevnejša vez, ki jo človek lahko zgradi. Zato je vir največje sreče ali največje bolečine.« (Rebula, 2009, 13).

V nadaljevanju opisujem še zgodbo s srečnim koncem iz svoje vzgojne prakse v dijaškem domu. Dijakinja, imenovala jo bom Mojca, je prišla v dijaški dom, ko je začela obiskovati 3. letnik srednje šole. Njeni starši so bili ločeni, Mojca je od začetka šolskega leta skupaj s starejšim bratom živela pri mami in očimu, prej je leto dni živela z očetom in njegovo prijateljico, še pred tem pa od ločitve staršev dalje pri dedku in babici. Opažala sem, da je Mojca blede, redkobesedna v komunikaciji in da tudi podnevi veliko spi. S sestanovalkama v sobi se ni mnogo pogovarjala. Ko sem Mojco vprašala, kako je v šoli in kakšne ocene ima pri posameznih predmetih, je v mojo interno redovalnico vpisala same pozitivne ocene. Kaj več o sebi ni želela govoriti. Slutila sem, da ima Mojca čustven problem in da najbrž tudi ocene niso ravno takšne, kot jih je napisala, zato sem poklicala njeno razredničarko. Izvedela sem, da ima Mojca nekaj negativnih ocen in da je imela v preteklem šolskem letu tri popravne izpite. Odločila sem se, da se z Mojco resno pogovorim. Vprašala sem jo, zakaj mi ni povedala za negativne ocene in česa jo je strah. Mojca je zajokala in odgovorila, da se boji, da bo za negativne ocene izvedela mama, saj bo nanjo vpila. Omenila je, da z očimom nima stika, da se z njim skorajda ne pogovarja in da nanjo oba z mamo ustvarjata neznošen pritisk glede ocen. Zaupala mi je še, da je prej živela pri očetu, ki je od ločitve dalje pogosto menjal partnerice in da sta bila v preteklem letu oba s starejšim bratom priča njegovemu poskusu samomora, ko ga je zapustila najnovejša partnerica. Odgovornost za njen odhod je oče preložil na svoja otroka. Mojca je še dodala, da nenehno misli na prizor očetovega samomora, da se počuti krivo in obupano in se nikakor ne more zbrati za učenje ali kakršnokoli drugo delo. V solzah in po premoru je še omenila, da sta ju oba z bratom ob koncu šolskega leta po tem dogodku k sebi vzela mama in očim.

Mojco sem prosila, da mami ob koncu tedna pove za vse negativne ocene in da me mama v ponedeljek pokliče, da se dogovorimo za skupno srečanje pri pedagoginji, kjer se bomo pogovorili o problemu. Mojca se je že ob sami misli na to naježila, vendar je privolila, da bo mami povedala za ocene, ko sva se dogovorili, kako naj ravna ob maminem morebitnem izbruhu jeze. Mojčina mama me je na dogovorjeni ponedeljek poklicala, vsa iz sebe od jeze in razočaranja nad hčerko in njenim uspehom v šoli. Sicer je takoj privolila, da z novim možem pride na razgovor v dijaški dom.

Na prvem delu razgovora Mojca ni bila prisotna. Njena mama in očim sta prišla zelo jezna in venomer ponavljala, da Mojci nudita denar za vse, kar si želi, medtem ko ona »nič ne pokaže«, še učiti se ji ne ljubi, kar edino zahtevata od nje. Povedala sta tudi, da jo bosta v februarju iz šole izpisala, če negativnih ocen ne bo popravila. Pedagoginja jima je razložila, v kakšnem čustvenem stanju je trenutno Mojca, kam bežijo njene misli in skupaj z njimi njena življenjska energija. Mojčina mama in očim sta ostala brez besed. Nato smo povabili k razgovoru še Mojco. Pedagoginja je Mojci povedala, o čem smo se pogovarjali, ko ni bila prisotna in jo vprašala, če ima mamo rada. Mojci se je obraz razjasnil in brez kančka oklevanja je na vprašanje odgovorila z *da*. Jeza je z obraza Mojčine mame skoraj v istem trenutku izpuhtela, z vedrino je povedala, kako se je Mojce v nosečnosti ter ob rojstvu veselila, kako sta si po značaju podobni in kako slabo Mojčina kritika glede česarkoli vpliva na njeno samozavest. Takrat se je spremenil obraz tudi očimu, dojel je, kje je problem in o tem tudi brez pomisleka spregovoril. Vzdušje je naenkrat postalo sproščeno in pedagoginja je Mojco vprašala, kakšni so njeni načrti za prihodnost in če si želi dokončati srednjo šolo, ki jo je izbrala. Ko je Mojca na to odgovorila pritrdilno, jo je vprašala, če se strinja s tem, da ima do februarja čas, da se zares odloči, ali bo obiskovala šolo in v tem primeru tudi obvezno popravi negativne ocene ali izbere, da se iz šole izpiše in se zaposli. Mojca je bila zadovoljna, da ima izbiro in dogovorili smo se tudi, kako bo lahko popravila negativne ocene v šoli. Sama je predlagala, da bo prosila sošolko, ki je bila v šoli odlična in Mojci naklonjena, če ji pomaga pri učenju in skupaj smo se dogovorili še, kje se bosta učili.

Nato smo se pogovorili še o tem, kakšen način komunikacije lahko izberejo doma, da ne bo prihajalo do nenehnih preprirov in prizadetosti in kako pomembno je, da drug drugemu odprto izražajo svoje občutke, čustva, želje in pričakovanja ter tudi svoje meje.

Po pogovoru smo vzgojitelji v dijaškem domu pri Mojci zaznali takšne spremembe, da smo komaj verjeli lastnim očem. Mojca je sama od sebe začela redno prihajati na pogovore k vzgojiteljici in pedagoginji, govorila je o svojih občutkih in strahovih, zamolčala ni niti ene negativne ocene. Tudi mama se je redno oglašala po telefonu in o Mojci je govorila spoštljivo in z mirnim glasom. Do dogovorjenega roka je Mojca tudi zares popravila negativne ocene, ob koncu leta je imela sicer popravni izpit, vendar mama tega sploh ni sprejela z jezo, ampak so z družino celo odpotovali na morje, da si odpočijejo in da se Mojca lahko nauči snov v mirnem okolju in na svežem zraku. Tudi zadnji letnik je Mojca izdelala brez težav s prav dobrim uspehom, zaljubila se je v urejenega in skrbnega fanta, ki ji je veliko pomagal pri učenju. Zgodba je popolnoma resnična in kaže na to, kako je dijakinja Mojca spremenila svoje vedenje, ko sta odnos do nje spremenila njena mama in očim – predvsem z drugačno komunikacijo, ki ni več najedala Mojčine integritete.

SKLEPNA MISEL

Staršem, vzgojiteljem in učiteljem je zaupana izjemno zahtevna in odgovorna naloga vodenja otrok, saj poleg znanja zahteva predanost, empatijo in ljubezen. Otroci potrebujejo občutek, da jih vidimo, slišimo in sprejemamo takšne, kot so v danem trenutku. V varnem okolju, kjer odrasli skrbimo za integriteto otrok in kjer medsebojni odnosi temeljijo na enakovrednosti in spoštovanju, iskrenosti, odprtosti in zaupanju, se bodo otroci lažje naučili prevzemanja odgovornosti zase kot tudi odgovornosti do drugih in tako nekoč postali boljši in srečnejši odrasli.

LITERATURA

KNJIGE

- BLUSTEIN J. (1998). KAKO OTROKU POSTAVITI MEJE - IN POSKRBE TI TUDI ZASE!, INŠTITUT ZA RAZVIJANJE OSEBNE KAKOVOSTI, LJUBLJANA.
- GLASSER W. (1998). TEORIJA IZBIRE (NOVA PSIHLOGIJA OSEBNE SVOBODE), REGIONALNI IZOBRAŽEVALNI CENTER, RADOVLJICA.
- JUUL J. (2008). KOMPETENTNI OTROK, DRUŽINA NA POTI K TEMELJNIM NOVIM VREDNOTAM, DIDAKTA, RADOVLJICA.
- JUUL J. (2008). TO SEM JAZI! KDO SI PA TI?, O BLIŽINI, SPOŠTOVANJU IN MEJAH MED ODRASLIMI IN OTROKI, DIDAKTA, RADOVLJICA.
- JUUL J. (2009). DRUŽINSKE VREDNOTE, ŽIVLENJE S PARTNERJEM IN OTROKI, DIDAKTA, RADOVLJICA.
- REBULA A. (1998). GLOBINE, KI SO NAS RODILE. ZGODNJE OTROŠTVO V OTROKU IN ODRASLEM, MOHORJEVA ZALOŽBA, CELOVEC-LJUBLJANA-DUNAJ.
- SUNDERLAND M. (2008). ZNANOST O VZGOJI, DIDAKTA, RADOVLJICA.

ČLANKI

JOHANSSON, E.: CHILDREN'S INTEGRITY - A MARGINALISED RIGHT. V: INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD, GÖTEBORG (SWEDEN) 2005, LETNIK (VOL.) 37, ŠT. 3, STR. 109-124.

REBULA, A.: NAJGLOBLJE NAS POGOJUJE ZAMOLČANO. V: ONA (PRILOGA ČASOPISA DELO), LJUBLJANA 2009, LETNIK 11, ŠT. 47, STR. 10-14.

SISTEMSKI PRISTOP K OBRAVNAVI MLADOSTNIKA

SYSTEMIC APPROACH TO ADOLESCENT TREATMENT

Vida Kokelj

Mladinski dom Jarše, Ljubljana, Slovenija

vida.kokelj@mdj.si

POVZETEK

Sistemsko razmišljanje nam omogoča iz težave mladostnika pridobiti mnoge pomembne informacije glede razvojnega cikla družine, njene strukture, načinov ohranjanja ravnotežja ter spoprijemanja s problemi. Podobno lahko razumemo tudi dogajanja v vseh drugih sistemih, tudi v institucijah za izvendružinsko vzgojo. Težava ima vedno tudi neko svojo funkcijo, ki nam omogoča razumeti, zakaj se je v družini, pri posamezniku sploh pojavila oz. zakaj vztraja, nam olajša iskanje novih načinov spoprijemanja in kot taka lahko predstavlja tudi priložnost za spremembo in rast.

Ključne besede: sistemski pristop, mladostnik, družina, težave, stanovanjska skupina.

ABSTRACT

Systemic approach to adolescents with problems enables us to gain much information about life-cycles of their family, its structure, homeostatic attempts and problem coping strategies within family as we involve family in the treatment. We can understand similar also activities within all other systems, also child and youth care institutions. Problem has always also a certain function that enables us understanding of the existence and insurances of the problem at individual or family. It eases us searching for new ways of approaching the problem and introduces an opportunity for change and growth.

Keywords: systemic approach, youngster, family, problems, residential home.

UVOD

Vsi, ki delamo z mladimi, ugotavljamo, kako neločljivo je vse, kar se dogaja mladostnikom, povezano z njihovo družino. Sama sem se vključila v študij sistemske družinske psihoterapije prav zaradi ugotavljanja, da v naši praksi nismo uspešni pri poskusih vplivanja na mladostnika, če nam ne uspe doseči tudi pomembnih premikov v njegovi družini. Običajno vzgojitelji o težavah v družini razmišljamo: »nekaj ne funkcionira tako, kot bi moralo«. Sistemski pristop nam omogoča to razmišljanje razširiti.

SISTEMSKI POGLED NA PROBLEM

Pomen družine za obravnavo lahko potrdimo tudi z rezultati raziskav in strokovne literature, npr. Alexandra in Parsonsa (v Sexton, 2000), ki sta na vzorcu 86 delinkventnih mladostnikov primerjala različne oblike obravnave in ugotovila, da se je vedenje mladostnikov spremenilo v tistih družinah, kjer so se spremenili odnosi. Tam, kjer v družinah niso zaznali spremembe, so se pojavljali recidivi. Sistemsko razmišljanje nam lahko širi obzorje in omogoča, da smo pri svojem delu uspešnejši. Kot sistem lahko namreč vidimo ne samo družino, temveč katerokoli skupino ljudi, posameznika, celotno družbo – zakonitosti in način razumevanja, ki so uporabne pri obravnavi družine, lahko zlahka prenesemo tudi na stanovanjsko skupino, institucijo kot celoto, ... Sistemski pogled med drugim omogoča, da nam težava, ki jo obravnavamo v okviru družine (in drugih sistemov), o družini in mladostniku veliko pove, razmišljanje pa lahko razširimo tudi na sistem izvendružinske vzgoje, v mojem primeru stanovanjske skupine.

Življenjski cikel

Iz težave lahko razberemo, da se je družina znašla okrog točke prehoda življenjskega cikla. Naj razmišljanje o tej tematiki začnem z danskim pregovorom, ki pravi: Najtežja gora, ki jo moramo premagati, so življenjski mejniki.

Običajno o razvoju razmišljamo na nivoju posameznika (od novorojenčka preko malčka, šolarja...), podobno pa se npr. razvija tudi družina (Tomori, 1994):

1. obdobje: Osnovanje nove družine (par brez otrok)
2. obdobje: Družina z majhnim otrokom
3. obdobje: Družina s šolskim otrokom
4. obdobje: Družina z adolescentom
5. obdobje: Družina, ki jo začenjajo otroci zapuščati
6. obdobje: Družina s praznim gnezdrom
7. obdobje: Starajoča se družina

Prehodi med življenjskimi cikli pomenijo običajno točko, ko se družinski stresorji zgostijo, kar se pogosto odraža v prekinitvi ali zastoju v ciklusu in povzroči težavo oz. disfunkcijo. Stresorje delimo v dve večji skupini: *horizontalni stresorji*, ki so lahko razvojni (prehodi iz enega obdobja življenjskega cikla družine v naslednjega postavljajo družino pred nove zahteve in naloge, ki zahtevajo dodaten vložek energije in pripravljenost na spremembe), lahko pa so povsem nepredvidljivi (npr. nenadna smrt družinskega člana, kronične bolezni, nesreče) in *vertikalni stresorji* (načini komunikacije, družinski miti, skrivnosti, prepričanja, tabuji, pričakovanja...). Če je družina slabo opremljena za soočanje s povišano stopnjo stresa iz katerekoli smeri, lahko kot odgovor na svojo neuspešnost pri reševanju nastale situacije razvije določen simptom oz. se znajde v težavah. Podobnih stopenj razvoja v stanovanjski skupini ne moremo opisovati, saj skupina ostaja v svoji osnovni strukturi enaka, spreminjajo pa se posamezniki v njej in funkcioniranje skupine kot celote se le v določeni meri prilagaja njihovim individualnim potrebam in značilnostim. Vseeno pa je vzgojiteljem tako razmišljanje o težavi mladostnika lahko v korist pri iskanju strategij za spreminjanje neustreznih vedenjskih vzorcev.

Homeostaza

Iz težave lahko razberemo, da poskuša sistem ohranjati svoje ravnotežje (nefunkcionalno) in nima moči za vzpostavitev novega. Vsak sistem vsebuje elemente *stabilnosti* in *spremembe*. Družine in drugi sistemi razvijajo različne strukture in pravila, da lahko ohranjajo stabilnost ali homeostazo: na spremembo pri enem članu odgovorijo ostali s komplementarno spremembo, čemur pravimo negativna povratna zveza, ki jo ponazori npr. proces, v katerem mladostnik med obravnavo v skupini postaja bolj samostojen, vzgojitelji pa se v odgovor vedejo vse manj skrbniško. Sistemi pa potrebujejo tudi mehanizem, ki omogoča spremembo, to pa je pozitivna povratna zveza – majhna sprememba v sistemu se z odzivom ostalih članov okrepi (mladostnik na primer postaja bolj neodvisen, vzgojitelji pa vse bolj skrbniški in nadzorniški). Proces se stopnjuje do te mere, da je potrebna neka rešitev, ki je lahko sprememba odnosov v sistemu ali homeostaza, ki se vzpostavi s pojavom neke težave (npr. mladostnikovo »neodvisno« vedenje postane tako rizično, da je nadzorovanje vzgojiteljev upravičeno). Težava tako postane regulacijski mehanizem systemskega ravnotežja, stabilizira sistem, člani pa se trudijo, da težavo »vzdržujejo«.

Struktura sistema

Težava lahko kaže na to, da je struktura sistema nefunkcionalna ali toga. Skupinska struktura in prilagodljivost določa funkcionalnost skupine. Prav glede različnih elementov organizacije in odnosov med njimi je odvisno, kako dobro skupina opravlja svojo funkcijo.

Pomembno področje, zaradi katerega lahko prihaja do disfunkcionalnosti, so *podsystemi*. V družini tako lahko obstaja le starševski podsystem, ne pa partnerski, ki je prav tako bistvenega pomena za uspešnost družine pri njenih osnovnih nalogah.

Takoj, ko govorimo o podsystemih, pridemo tudi na *področje mej*, ki so lahko difuzne ali pa pretirano rigidne. Adolescenca je gotovo obdobje, ko mladostniki preizkušajo meje (in z njimi povezana pravila) in je to razumljivo tema, s katero se ukvarjajo oni sami in seveda vsi sistemi, v katere so mladostniki vpeti. Glede na zgodovino naših mladostnikov, njihove izkušnje iz primarnih družin in vzorce, ki so jih prinesli s seboj, je prav postavljanje trdnih meja ena od osnovnih nalog stanovanjske skupine in običajno se s tem največ ukvarjamo.

Naslednja pomembna tema je gotovo tudi *hierarhija*. V družini tako srečamo primere, ko starši zaradi svoje nezrelosti ne vzpostavljajo starševske hierarhije, otroku namesto tega dodelijo vlogo pomočnika ali pa vzpostavijo tako togo hierarhijo, da otroku onemogočijo ali otežijo izpeljati proces individuacije. Hierarhija v stanovanjski skupini je izjemno jasna, številčnost posameznih podsistemov pa pripomore k temu, da so različna subkulturna dogajanja hitro razkrita in ustavljena. Seveda je v trdnih mejah in jasni hierarhiji lahko skrita tudi marsikatera past. Hitro namreč pridemo na naslednjo pomembno temo sistemske strukture, to je *področje moči*. Tudi boj za moč se lahko v družini odrazi v težavi, npr. depresiji pri posameznem družinskem članu. V primeru institucionalne vzgoje dajemo participaciji mladostnikov v strokovnih besedilih pomembno vlogo. Vendar je tudi to, koliko in kdaj bodo mladostniki aktivno vključeni v proces odločanja, stvar odločitve in sicer tistih, ki imamo moč. Vzgojitelji odločamo, koliko časa, prostora bomo namenili posamezniku ali podsistemu mladostnikov. Institucionalni pogoji v stanovanjski skupini, ki jih opisujem, gotovo omogočajo pojav zlorabe moči. Francoski filozof Michael Foucault (White, 2002), ki se je v svojem delu veliko ukvarjal z vlogo moči pri razumevanju medčloveških odnosov, je v svojih delih ugotavljal, da lahko moč izvajamo v negativnem smislu, kot prisilo ali zatiranje, vendar tudi v kreativnem in produktivnem smislu. Pri razmišljanju o uporabi/zlorabi moči lahko na svoj vzgojiteljski kontekst prenesem ugotovitev Fruggeri-ja (Boscolo, Bertrando, 1996, 123): »Terapevtov problem ni odločiti se, ali bo nosilec moči ali se ji bo podrejal. Terapevt mora prevzeti odgovornost za moč, ki jo ima s svojim delovanjem znotraj omejitev na področju odnosov in socialnega okolja... Prav tako kot moč ni enosmerno določena, tudi spoštovanje enakopravnosti in drugih ljudi ni enosmerno določeno. Oboje je rezultat interaktivnega procesa, v katerem sta potrebna tako ponudba spoštovanja in enako tudi sprejemanje/prepoznavanje te ponudbe.«

Težava ni problem

Težava lahko kaže tudi na to, da je problem način spoprijemanja s težavo, ne pa težava sama. Vsak sistem se srečuje s težavami. Do problema pa pride, če se družina ali nek drug sistem v situaciji, ko se sreča z neko težavo, rigidno oklepa nekih starih, v preteklosti sicer morda uspešnih načinov reševanja, ki pa tokrat niso primerni. Čeprav ni s sistemom nič posebej narobe, si tako lahko ustvari hud problem – sistem ob neuspešnih poskusih reševanja vse bolj verjame, da gre res za hud problem, krivdo si člani pripisujejo po zaznanih pomanjkljivostih in težava se poglablja.

FUNKCIJA PROBLEMA

Pri klasičnem, vzročno–posledičnem razmišljanju vidimo težavo kot nekaj negativnega, problem. Sistemski pogled pa poudarja, da ima težava svojo funkcijo, je lahko tudi nekaj pozitivnega, koristna (npr. ohranja družino ali podsistem). Ob takem razmišljanju lažje razumemo, zakaj se mladostnik kljub vsem našim poskusom »ne premakne«.

Funkcijo težave lahko razumemo z razmišljanjem o vprašanjih (Rus Makovec, 1996, 22):

»Zakaj je simptom navzoč – prav zdaj – zakaj prav ta simptom? Kaj bi se zgodilo, če bi težava izginila? Kaj dobrega – slabega bi to prineslo članom? Kdaj se je težava začela? Kdaj se je izboljšala – poslabšala? Kdo ima težavo/simptom? Kdo je navzoč, ko se pojavi? Kdo ga poslabša – izboljša? Kdo je prizadet zaradi težave in na kakšen način? Kdo najbolj – najmanj trpi zaradi težave? Kateri so pozitivni učinki težave na člane?«

Težava ali simptom lahko sporoča, da se družina ali drug sistem boji pomembnih sprememb, včasih tako zelo, da je pripravljen prenašati neprijetnosti in stiske, ki jih prinaša dejstvo, da ima sistem oz. njegov član nek simptom, težavo. Seveda se člani tega praviloma ne zavedajo in ne prepoznajo mehanizmov, ki so na delu. Najboljša stran težav pa je v tem, da za družino ali katerikoli sistem lahko predstavljajo tudi izziv, priložnost za spremembo in novo rast. Z opisanim načinom pogleda na težave, s katerimi se srečujemo v svojem delovnem kontekstu, si lahko olajšamo svoje delo na več načinov – z znižanjem stiske ob lastnih občutkih neuspešnosti, z znižanjem stiske pri tistih članih, ki zaradi težav najbolj trpijo tako, da tej stiski dodamo nov pomen, nenazadnje pa nam širši pogled pogosto omogoči najti nove, drugačne načine reševanja, ki nas bodo morda pripeljali na bolj konstruktivno pot soočanja s težavami.

VIRI

- BOSCOLO, L., BERTRANDO, P. (1996). SYSTEMIC THERAPY WITH INDIVIDUALS. KARNAC BOOKS LTD, LONDON.
- PAPP, P. (1983). THE PROCESS OF CHANGE. THE GUILFORD PRESS, NEW YORK.
- TOMORI, M. (1994). KNJIGA O DRUŽINI. EWO, LJUBLJANA.
- RUS MAKOVEC, M.: SIMPTOM – SPOROČILO DRUŽINE. V DELO Z DRUŽINO, ZBORNIK PRISPEVKOV S SEMINARJA DELO Z DRUŽINO, SLOVENSKO DRUŠTVO ZA DRUŽINSKO TERAPIJO, 1996, LJUBLJANA.
- SANDERS, G.: SEXUALITY, POWER AND EMPOWERMENT: ONE MAN'S REFLECTIONS ON SEX THERAPY. V: THE CANADIAN JOURNAL OF HUMAN SEXUALITY, VOL. 4(4), WINTER 1995, 289-298, WWW.FAMILYTHERAPY.ORG
- SEXTON, T.L., ALEXANDER F.: FUNCTIONAL FAMILY THERAPY. V: JUVENILE JUSTICE BULLETIN, DECEMBER 2000, 2-8.
- WHITE, M.: ADDRESSING PERSONAL FAILURE. V: THE INTERNATIONAL JOURNAL OF NARRATIVE THERAPY AND COMMUNITY WORK 2002 NO.3, 33-76.
- PREDAVANJE BERTONCELJ, S., DEBELJAK, B.: DRUŽINA OB PREHODNIH KRIZAH.
- PREDAVANJE BRECELJ, M., TRAMPUŽ, D.: DRUŽINE V NAS.

VZGOJA KOT NEMOGOČ POKLIC

EDUCATING – AN IMPOSSIBLE JOB

Benedikt Ličen

Dijaški dom SŠ Veno Pilon, Ajdovščina, Slovenija

benedikt_licen@yahoo.com

POVZETEK

Vzgajanje kot nemogoč poklic. Nemogoč v primerjavi z drugimi poklici, kjer sta pot in način znana za doseg nekega cilja. Določena vzgojna pot pa lahko pripelje tudi do nasprotnih ciljev od pričakovanih. Vzgoja je možna le kot sprotna refleksija, zato je upravičeno razbijanje vsake iluzije, da so mogoča navodila za vzgojo.

Nemogoč poklic kot neprimeren. Neprimeren času. Neprimeren prostoru.

Menim, da je prav ta »nemogočnost« vzgoje edina možnost, da lahko vzgojitelj vzgaja ali pa se vsaj ukvarja s tem, čemur pravimo vzgoja.

Tudi ko vzgojitelj misli, da ne vzgaja, deluje vzgojno. Avtoriteta je podeljena, transfer se aktivira ter nezavedno je že prisotno. Vzgojiteljevo in nezavedno tistega, komur je vzgoja namenjena, otroka.

Ključne besede: vzgoja, znanje, subjekt, transfer, nezavedno, avtoriteta.

ABSTRACT

Educating – an impossible job. The job of an educator is impossible in comparison to other jobs where the way and methods how to reach the aim are known. Aims which have been achieved by using a certain method of educating can be just the opposite of what has been expected. Educating is possible only if the reflexion is carried out all the time. Therefore it is irrational to have an illusion that instructions for educating are possible.

An impossible job - inappropriate to the time and place.

In my opinion, it is exactly this »impossibility« which gives the educator the only chance to educate or at least to deal with that what is called educating.

Even when the educator thinks that he is not educating, he educates. The authority is given to him, transfer is activated and it is present unconsciously on the side of the educator as well as on the side of a child.

Keywords: educating, knowledge, subject, transfer, unconsciously, authority.

POJEM VZGOJE

Vzgoja ima dvojno nalogo: prenašanje znanja in oblikovanje subjektivnosti. Besedo »vzgoja« se običajno uporablja samo za slednje, a prenašanju znanja se pravi v vsakdanjiku izobraževanje. Z vzgojo mislim oboje - »vzgojo« in izobraževanje¹. Predvsem mislim na vzgojo otroka in mladostnika. V nadaljevanju bom uporabljal samo besedo otrok, ker je pomen besede »gojenec« preozek, meri predvsem na oskrbo ter ima beseda čuden prizvok. Na vzgojo gledam skozi oči očeta in vzgojitelja v dijaškem domu, kar je na določen način isto, v enem pogledu enako, ko gre za identifikacijo, ko gre za očetovske funkcije. Več o tem kasneje - oče in vzgojitelj.

Pojem vzgoje bi lahko bil zelo širok, saj bi pod njim lahko razumeli vsak zunanji vpliv iz okolja, ki bi imel za posledico spremenjeno obnašanje otroka. Na primer oponašanje nekega idola, kupovanje stvari iz reklam, posnemanje vrstnikov, ipd. Vendar bom rekel, da je vzgoja določeno namerno ravnanje ali ukvarjanje osebe, ki je že vzgojena, torej vzgojitelja, s človekom, ki to še ni, torej s tistim, ki mu je vzgoja namenjena, otroku.

¹ Pred leti je bil cel zbornik posvečen »vzgoji in izobraževanju«, razlikovanju in združevanju ...

Vzgoja vodi, ali pa je vsaj vzgojitelj prepričan v to, da vodi k določeni spremembi stanja ali obnašanja, ki mu potem rečemo, da je dobro ali lepo. Da je otrok (oseba²) lepo vzgojen. Torej delo vzgojitelja teži k dobremu in lepemu, ki je tako vsaj po mnenju tistega vzgojitelja, ki vzgaja in ko vzgaja.

Vsekakor velja omenjeno dobro in lepo za tako za večino posameznikov te družbe. Vzgojitelj je v službi družbe. Družbe, ki sprejema take vrednote, kot jih ponuja vzgojitelj otroku. Vzgojitelj jih poskuša udomačiti pri otroku. In da je krog sklenjen, družba postavlja pogoje, da je nekdo lahko vzgojitelj. S tem problemom se tu ne bom ukvarjal, čeprav ima ta zelo velik vpliv na prihodnje stanje družbe.

KANT IN VZGOJA

Naj omenim vzgojo pri Kantu, vendar samo z namenom uporabe besed, ker so zelo blizu mojemu razumevanju pojma vzgoje in so zelo pogosto danes uporabljene, a z čisto drugačno vsebino, kljub temu pa v istem kontekstu, v katerem jih je uporabljal sam Kant: skrb, disciplina, učenje kot dresura³, urjenje in podobno. V pojem vzgoje Kant vključuje oskrbo, disciplino in poučevanje. Oskrba je skrb staršev, da otroci ne bi uporabili svojih sil na škodljiv način. Z disciplino se preprečuje, da bi se človek oddaljil od svojega poslanstva - človeštva. Poučevanje pa je tisto temeljno pri vzgoji. Vendar se človeka uči na več načinov: se ga dresira, uri, mehanično pouči ali pa dejansko razsvetli. Pri vsem učenju (dresuri, urjenju, mehaničnem poučevanju) je torej pomembno, da človek samostojno razmišlja in s tem pride do »dejanskega razsvetljenja«.

Vsa vzgoja ima nalogo, da disciplinira - umirja izvorno divjost v človeku. Človeka mora brzdati v njegovih željah, ga učiti pokorščine in poslušnosti. To je negativna stran vzgoje. Dalje ga civilizira - usposablja za sposobnost prilagajanja človeški družbi, kultivira - s poukom ga nauči določene veščine, recimo najprej branja in pisanja ter vzgoja ga mora tudi naučiti moraliziranja - da človek razlikuje med dobrim in zlim ter je sposoben kritičnega mišljenja.

Kantovo razmišljanje o smotru vzgoje, ki je tak sam na sebi. Ljudi se vzgaja zaradi vrednot. Če na svetu ne bi bilo ljudi, tudi vrednot ne bi bilo. Vrednote so torej zaradi individualnih bitij, ki imajo svoje želje, poželenje, razum in svobodo. Vrednote se meri z dostojanstvom. Te človek dobi z vzgojo, ki je nujno potrebna, da iz individualnega bitja postane človek. In vse, kar je človek, je iz njega naredila vzgoja. In če dodam, povem z mojimi besedami - človek postane oseba⁴. Ta bog med ljudmi.

Toliko Kant o vzgoji. Toda zakaj mu verjeti, mu dati prav? Avtoriteta, ki jo je dobil s svojim delom in njegova disciplina, ki ga je pripeljala do dobre in lepe starosti, čeprav je bil šibkega zdravja. Hočem reči, oziroma sklepam, da tisti, ki piše o vzgoji, tudi tako misli in tako tudi živi.

POKLIC: VZGOJITELJ. POKLICNA OSEBA. POKLICANA OSEBA. FREUD.

Vzgajanje kot nemogoč poklic. Pri Freudu tole formulacijo najdemo na več mestih in v več časovnih razmikih. Na primer:

»Nobena od aplikacij psihoanalize ni zbudila toliko zanimanja in razvnela toliko pričakovanj ... kot njena uporaba v teoriji in praksi vzgajanja.«: »Moj osebni prispevek v tovrstni aplikaciji psihoanalize je neznamen. Zgodaj sem se oprijel bon mot, ki določa tri nemogoče poklice - vzgajanje, zdravljenje, vladanje -, in jaz sem bil že popolnoma zaposlen z drugim« (S.E., Vol. 19, str. 273).

² Lahko bi bilo napisano celo poglavje o »osebi«. Sam rad uporabim izraz za osebo, ko gre za otroka, mladostnika, ko že odraste, torej ko to že ni več, in spoštuje družbene vrednote in tudi tako živi, v skladu z njimi ter se tako tudi obnaša. Ne glede na vse okoliščine in status ima vsak pravico biti človek in tudi lahko od drugih upravičeno pričakuje, da se do njega obnašajo kot ljudje, a vendarle so osebe praviloma v manjšini in jih redko srečujemo ...

Na tem mestu bi lahko razvil neko idejo o teoriji subjektivnosti, o subjektu kot o tistem temeljnem, ki »drži« posamezno družbo ali skupnost skupaj.

³ To je tisto, kar najbolje deluje tudi pri človeku, ki je že »vzgojen, a še ne razsvetljen« in nekateri tudi ne bodo niti postali. Dresura deluje skozi medije, ki takega človeka nagovarjajo, da mora trošiti, se mu ni treba spraševati, kaj je prav, želi si tisto, kar drugi nimajo, začne se vedno bolj ukvarjati sam s seboj in pri tem nastajajo vedno nove potrebe, človek živi in uživa in sicer samo ta trenutek, vse bolj mu je malo mar za prihodnost, če se že s preteklostjo sploh ne ukvarja, odvisen postaja od sodb, mnenj drugih, oziroma je pomembneje, kar si o njem mislijo drugi in ne on sam.

⁴ Glej opombo 2.

»Videti je, da je analiza tretji od nemogočih poklicev, kjer si lahko že vnaprej prepričan o njegovem nezadovoljivem izidu. Druge dva, ki sta že dolgo znana, sta vzgoja in vladanje« (S.E., Vol. 23, str. 248).

Vzgajanje je (tako kot vladanje in analiza) postavljeno kot nemogoče. Nemogoče v vsaj dveh pomenih besede:

- nemogoče kot doseganje cilja delovanja ali
- nemogoče kot neprimerna dejavnost, ki vzbuja odpor predvsem na strani »objekta« - otroka (oziroma podložnika ali analiziranca).

Pomena se ne da ločiti, pravzaprav je »pravi pomen« besede v vsoti njenih rab.

Če ponovim, z vzgojo mislim predvsem vzgojo otroka in mladostnika.

Najprej je vzgajanje usmerjeno proti določenemu cilju - na primer: pospravljena soba. Če je v samem vzgajanju poudarjen način delovanja, poti, načrti za doseg cilja, kako in kam bo pospravil otrok igrače, kam knjige, kako bo pobrisal prah, in tako dalje, potem obstaja večja verjetnost, da sam cilj zgrešimo. Ker smo osredotočeni na samo vzgajanje, na tehniko, metodo, sredstva, skratka na vse tisto materialno in zato čisto lahko pri tem pozabimo na cilj. Pri tem nam gre za način delovanja otroka. Tudi če pač ne pride do pospravljene sobe, vemo, da smo ga nekaj naučili, ki je morda več kot to, da bi bila soba pospravljena.

Druga možnost je pri stalnem gledanju v cilj in pri tem postane samo vzgajanje celo nevzgojno. Če ostanem pri istem cilju, pospravljeni sobi, potem bi lahko otrok recimo z brcami »pospravil« igrače pod posteljo, kjer niso vidna ali kaj podobnega. Mi sami bi se lahko ujezili ali pa celo z grožnjami dosegli, da otrok pospravi sobo. Obsedeni s ciljem se lahko nevede oprijemljemo še tako nelogičnih, nesmiselnih metod ali neprimernih sredstev.

Torej, bi bilo možno oboje? S pravimi metodami doseči pravi cilj? Mislim, da bi moral biti odgovor pritrdilen, vendar samo v primeru, da nismo časovno omejeni. Pri prvem primeru si vzamemo čas in otroka učimo, kam in kako naj pospravi, tudi če ne dokonča, ker ni časa, ker vemo, da bo otrok tak naučen način pospravljanja še kje drugje uporabil in nam zato ni žal časa, niti tega da soba še vedno ni pospravljena. Drugi primer je bolj značilen za današnji čas, ko vse hiti in mora biti soba na vsak način pospravljena, preden se gre v vrtec, šolo ali kam drugam in se mudi. Rousseau nas sili, da se ustavimo. Vsaj pri vzgoji. O tem še kasneje.

Če ostanem pri vzgoji kot nemogočem poklicu v prvem pomenu, da je vzgoja nemogoča, ker se zgreši cilj, oziroma je lahko cilj popolnoma drugačen ali celo nasproten celotni poti vzgajanja. Če navedem Russellov primer za zgrešeni cilj celotne vzgoje pri otroku. »Se zgodi, da ima vzgoja nasproten učinek od tistega, kar smo z njo nameravali,« pravi B. Russell v knjigi »O vzgoji« (On education). »Voltaire was a product of Jesuit methods.«⁵ Voltaire je produkt jezuitskih metod. Dressure. Najprej se poslužim dobesednega prevoda, kar je potem bolj viden ta način vzgajanja, ki ga lahko primerjamo z delom v manufakturi. Gre za ročno delo, za celo manipuliranje⁶, kjer nastajajo enaki proizvodi, a nekateri se tudi sfižijo. Ponesrečen izdelek je napačen le z vidika proizvodnje, drugače pa je lahko celo še bolj uporaben za kaj drugega⁷. Skratka Voltaire ni bil in ni postal jezuit, tako kot so sami jezuiti želeli.

TRANSFER IN AVTORITETA PRI VZGOJI

Pri vzgoji imamo opraviti najprej s transferjem, ki nujno pripelje s seboj identiteto ali identitete in posledično še z avtoriteto. Vse to troje je tako tesno povezano, da ne moremo govoriti samo o enem, brez ozira na drugo ali/ in tretje.

Če grem po vrsti. Transfer. Transfer je poenostavljeno povedano prenos čustev na drugega človeka, predvsem čustev iz otroštva, ki so veliko bolj intenzivna, kot kasnejša. Freud je to odkril pri Bauerju, ko je zdravil pacientke.

⁵ Pavel Zgaga (2002), str. 11.

⁶ Izvor besede manipuliranje je v latinskem jeziku in pomeni dobesedno prenašati z rokami. Pomen je tudi dobesedno uporaben pri majhnih otrocih, ki jih kar lepo primemo in prestavimo, ko se ne želijo sami. A o tej zgodbi kdaj drugič.

⁷ Kot so pri iskanju novega zdravila proti prehladu, se je zdravilo ponesrečilo in postalo viagra, na in za srečo drugih ... ne prehlajenih.

Če se vrnem k vzgojitelju. Transfer torej zveleče vzgojitelja v zgodbo. Transfer je sploh pogoj za stik med vzgojiteljem in otrokom. S tem, ko otrok vzgojitelja postavi v vlogo osebe vredne zaupanja in ji dodeli avtoriteto, želi slediti njegovi avtoriteti. Transfer pomeni vzpostavitev ljubezni (pedagoški eros) do vzgojitelja, ko si otrok vzgojitelja postavi za vzor. Otrok postavi vzgojitelja namesto svojega ideala jaza in naredi vse, kar učitelj želi, samo zato, da bi se mu priljubil.

Če ponovim. Vzgajanje vsebuje transferno razmerje, moment začaranosti z vednostjo. Vzgojan pripiše vednost tistemu, ki vzgaja in mu podeljuje avtoriteto. Transferno razmerje je zavezano instanci avtoritete. Avtoriteti kot konceptu očetovskih funkcij. Od dejanske avtoritete je treba ločiti dejanskega očeta ter vzgojitelja kot »očetovsko instanco«, kot mesto v strukturi, ki je ključnega pomena - podobe avtoritete najdemo že pri Rousseau, ni jih iznašla šele psihoanaliza. In Rousseau je pisal že tudi o vzgoji kot nemogočem poklicu.

Vzgajanje pa lahko tudi vzbuja odpor pri otrocih, ker je na delu negativni transfer, oziroma prenos slabih čustev na vzgojitelja kot tistega, ki ni vreden zaupanja, oziroma kar tistega, od katerega je treba bežati. Tu ne pomaga niti vzgojiteljev transfer, torej kontratransfer. V tem primeru mora vzgojitelj čakati. Pomisliti na Rousseauja in se spomniti, da je pri vzgoji potrebno čakati pravi trenutek, da gredo stvari svojo naravno pot. Ničesar ne moremo storiti prepozno, pravi Rousseau, lahko pa smo prezgodnji.

Transfer je vsekakor poglavitno vzgojno orodje kot oblika identifikacije. Vzgojitelj postane »nadomestni« oče, na katerega otrok prenese vsa svoja mladostna in strastna čustva, ki so povezana s starši. Lahko gre tudi za »transfer, ki je sama ljubezen«, in ne nujno samo za odpor, za »negativni« transfer, ki ga sproži že sama prisotnost vzgojitelja.

Transferno razmerje postavlja »subjekt, za katerega se predpostavlja, da ve«, to je avtoriteto in »tistega, ki ne ve«, torej podložnika.

Avtoriteta je moč, ki jo ima vzgojitelj, da lahko vzgaja. Otrok mora poslušati. Poslušati pa lahko na več načinov in te možne načine tudi vzgojitelj uporablja za točno določene namene. Lahko gre za brezpogojno poslušnost, ko otrok mora ubogati, ker gre za nek splošni zakon, ki ga morajo upoštevati vsi člani družbe. Drugo poslušnost dobi vzgojitelj z zaupanjem otroka. Otrok poslušava vzgojitelja, ker mu zaupa in verjame, da mu želi dobro. In tretja vrsta poslušnosti ali pa (samo)avtoritete bi bila postavljena kot cilj vzgoje, ko začne otrok zaupati samemu sebi in svoji presoji, ker ima ponotranjene moralne zakone za svoje delovanje.

ROUSSEAU ČAKA. EMIL.

Vzgojitelj se mora podrediti otrokovi naravi, mu dopuščati svobodo. Otroku mora ustvariti pogoje, da se razvija. Otroka mora naučiti, da se čemu tudi odreče. Vzgojitelj je otroku zgled. Otrok mora najprej razviti čutila in šele potem se lahko začne učiti. Otroka se ne kaznuje, temveč se ga nauči, da čuti posledice svojih dejanj. Vse teži k samostojnosti otroka, zato mora spoznati vsa ročna dela. Po vsem tem, okrog dvajsetega leta, je šele čas za moralna vprašanja in za odraslost.

Pravilno vzgojen človek je pristen, čuten in kritičen; je telesno dobro razvit, aktiven, delaven, se ne podreja avtoritetam in ohranja svobodo.

Vzgoja samo ščititi srce pred pregreho in duha pred zmoto. Emilov vzgojitelj čaka.

Toda zakaj prav Kant, Freud in Rousseau? In v tem vrstnem redu? Zakaj ne kateri, ki se je ukvarjal s teorijo vzgoje, ki je razvijal katero teorijo vzgoje? Zakaj ne kateri avtor vzgoje, katerega ideje danes živijo v vrtcih in tudi že v šoli?

Kant mi je dal besede, s katerimi najlažje opišem in pojasnim nemogućnost poklica, kot ga razume Freud ter Rousseau, ki me je naučil čakati. Pri vzgoji je treba čakati, vzgoja je čakanje. Vsi trije so avtoritete, ki jih bodo prebirali še čez veliko let, današnji »pravi« teoretiki vzgoje pa bodo zdavnaj pozabljeni, oziroma bodo brani samo v zgodovinskem kontekstu. Tu je tudi skrit drugi pomen vzgajanja kot nemogočega poklica, ker so teorije vzgoje neprimerne.

KOT ZAKLJUČEK ... BISTVENO DRUGOTNIH STANJ?

Kaj je prva naloga vzgoje po Freudu? »Otrok se mora naučiti obvladovati svoje nagone. Nemogoče mu je dati svobodo, v kateri bi lahko neomejeno sporočal vse svoje impulze... Zatorej mora vzgoja inhibirati, prepovedati

in zatirati, kar se je v vseh zgodovinskih obdobjih tudi dogajalo. Toda iz analize smo se naučili, da natanko to tlačenje nagonov prinaša nevarnost nevrotičnega obolenja ... Potemtakem mora vzgoja najti svojo pot med Scilo nevmešavanja in Karibdo odrekanja ... Najti je treba nek optimum, ki bo vzgoji omogočil doseči največ in izgubiti najmanj ... Že bežen premislek pokaže, da je doslejšnja vzgoja zelo slabo izpolnjevala svojo nalogo in je otrokom napravila veliko škode.«(S.E., Vol. 22, str. 149)

Torej se z vzgojo rojeva tudi »nelagodje v kulturi«. Če bi danes ponovili Freudove besede, bi verjetno pomislili na »patološkega narcisa« kot na »produkt« permissivne vzgoje ali celo kot družbeno nujne forme v tej shizofreni realnosti⁸ ...

Sicer večkrat Freud poudari, da s poučevanjem in vzgojo nima nič, ali komaj kaj, a vendar je to, pravi Freud:«... o čemer pripovedujem, je aplikacija psihoanalize na vzgojo.« (S.E., Vol. 22, str. 146)

Torej je še vedno vredno ponovno brati Freuda za razumevanje procesov v nezavednem pri vzgoji. Nezavedno, ki pomaga pojasnjevati delovanje transferja. Vzgojitelj, ki se transferja posluži in z njim manipulira, da doseže določen vzgojni cilj, lahko tudi preko bistveno drugotnih stanj ali kakorkoli jih drugače imenujemo. Recimo, da obstajajo vzgojni cilji, ki jih nujno zgrešimo, kadar jih postavimo za neposreden cilj našega delovanja. Dosežemo jih lahko le kot stranski cilj⁹.

Pri vsem tem, me še vedno znova preseneti vprašanje, kdo ali kaj mi daje pravico, da tako ravnam, tudi če je cilj dosežen, tudi če sem vzgojil državljana, zakaj ne človeka? Če sem vzgojitelj, sem državljan in če odstopam od poslanstva vzgoje, postajam človek in vse manj vzgojitelj? Ali sem lahko človek in vzgojitelj?

V uteho vzgoji je misel, da pri vzgajanju »vzgojitelju ni treba vedeti, kaj dela, da bi bil dober vzgojitelj.«¹⁰ Na strani vzgojitelja in na strani otroka imamo opraviti z nečim drugim kot samo z zavestnim vplivanjem ali intencionalno pedagogiko. In po drugi strani je vzgoja samorefleksivna in je ne moremo zvesti na instrumentalno vednost - to je temelj njene nemožnosti.

Imamo celo serijo modelov vzgoje, ki tvorijo teorijo. Vendar ta teorija ničemur ne služi. Teorija je neka neobstoječa entiteta, s katero stopajo vsi modeli v določeno razmerje. Torej je splošna teorija vzgoje sestavljena le iz razmerij posameznih modelov in je za praktično delovanje neuporabna.

Še enkrat. Vzgoja je samorefleksivna in je zato ne moremo zvesti na instrumentalno vednost - to je temelj njene nemožnosti.

LITERATURA

THE STANDARD EDITION OF COMPLETE PSYCHOLOGICAL WORKS OF SIGMUND FREUD, 24 VOLS (UR. J. STRACHEY) (1953-1974), HOGART PRESS AND THE INSTITUTE OF PSYCHO-ANALYSIS, LONDON (NAVAJANO S.E.).

MILLOT, C. (1984). »ALI JE MOŽNA ANALITIČNA PEDAGOGIKA?« V: VZGOJA, GOSPOSTVO, ANALIZA. ANALECTA, LJUBLJANA.

ROUSSEAU, J.J. (1959). EMIL ALI O VZGOJI. PEDAGOŠKA KNJIŽNICA, LJUBLJANA.

RANCIERE, J. (2005). NEVEDNI UČITELJ, PET LEKCIJ O INTELEKTUALNI EMANCIPACIJI. ZAVOD EN-KNAP, LJUBLJANA.

SALECL R. (1988). »VZGOJA KOT »BISTVENO DRUGOTNO STANJE« V: PROBLEMI ŠT. 26, LJUBLJANA.

ZBORNIK (1990). TEORIJA VZGOJE: MODERNA ALI POSTMODERNA, ŠOLSKO POLJE 3. UNIVERZA V LJUBLJANI, LJUBLJANA.

ZGAGA, P. (2002). ŠOLSKO POLJE: TEME IZ FILOZOFIJE EDUKACIJE IN EDUKACIJSKIH STRATEGIJ. PEDAGOŠKA FAKULTETA, LJUBLJANA.

⁸ Za to razvijanje ideje shizofrene realnosti, bi bilo potrebno branje v nekem drugem lakanovskem kontekstu.

⁹ Glej zgoraj primer pospravljene sobe ali pa jezuitsko vzgojo Voltaira. Glej tudi Jon Elister oziroma članek: Salecl Renata (1988), str. 119.

¹⁰ C. Millot (1984), str.209.

STRES MED SREDNJEŠOLCI

STRESS WITH SECONDARY SCHOOL STUDENTS

mag. Nataša Erjavec

Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija

natasa.erjavec@ddb.si

POVZETEK

S stresom se srečujemo tako rekoč vsi. Gotovo ni človeka, ki ne bi vsaj občasno občutil stresa. Stresnih situacij je v sodobnem svetu vedno več. Tudi dijaki niso izjeme. Kopica obveznosti v šoli, doma, kjer vsi veliko pričakujejo od mladih, poplava informacij, družbeni trendi, ipd. silijo dijake v hiter način življenja, ki za sabo pušča stres. Kljub tehnološkemu napredku družbe, ki naj bi človeku olajšala življenje, temu ni tako.

Pri dolgoletnem delu z mladimi sem ugotovila, da so pogosto preobremenjeni, se težko zberejo kar posledično pomeni, da so težje kos nalogam. Kljub temu mnogi veliko pričakujejo od sebe. Trudijo se do te mere, da celo zbolijo. V nadaljevanju bom opisala doživljanje stresa nekaterih dijakov v dijaškem domu. S pomočjo anketnega vprašalnika na katerega so odgovarjali dijaki in dijaki bomo pogledali na kakšen način doživljajo stres, poiškati povezavo med šolskimi obveznostmi in stresom, opisati kako doživljajo stres dijaki v primerjavi z dijakinjami, ipd.

Ključne besede: stres, šola, dijak, zahteve, pritisk, počutje.

ABSTRACT

Stress is hardly believed to be excused by anybody at all: undoubtedly, there is no man supposed not to be occasionally faced by stress. The number of stressful situations has been constantly arising and even secondary school students are admitted of no exception. A pile of school and home activities under the pressure of gaining a desired success, the flood of information, social trends, etc. have been forcing the students into a rapid way of life, leaving stress as its consequence behind itself. Despite technologic progress to ease a man's life it is unfortunately not the case.

During my many-year work with young people I managed to find out them to be suffering frequent over-loadings, which result in difficulties with concentration and further on in coping with their tasks. Although, many of them do expect to reach the best results anyway, thus doing much effort to the extent that often makes them be taken ill. Some of our hall of residence students' experiences with the stress will follow in this paragraph based on the figures gained by a questionnaire provided to any student, which has unveiled their ways of experiencing the stress. Possible correlations between school requirements and the stress have also been illustrated as well as evident differences between male and female students' experiences with the stress.

Keywords: stress, school, secondary school student, requirements, pressure, state of health and mind.

UVOD

Sodoben način življenja nam ne prizanaša s stresom. Gotovo ni človeka, ki se ne bi vsaj občasno znašel v stresni situaciji. Tako se tudi mladi, srednješolci v poplavi informacij, dogajanj, šolskih obveznosti in še česa, pogosto znajdejo v takšnih situacijah. Stres je lahko pozitiven ali negativen. Pozitiven stres je do neke mere potreben saj v našem telesu sproži energijo, ki nam pomaga dobro izpeljati nalogo, rešiti problem, ipd. Kadar pa stres na nas pušča posledice, zaradi katerih trpimo je nujno, da se tega zavemo in se ga čimprej naučimo obvladovati.

V nekaj več kot desetih letih, sem spoznala, da stres ne prizanaša nikomur. Niti našim dijakinjam in dijakom. Z leti se ga je pojavilo še več. Predvsem govorim o stresu povezanem z opravljanjem (obvladovanjem) šolskih obveznosti. Nikakor pa to ne pomeni, da ni drugih dejavnikov, ki povzročajo stres. Mnogi mladi, ki najdejo pot v naš dom prihajajo iz različnih družin oz. socialnih okolji. Prav tatko kot ostali se znajdejo znotraj vrtinca informacij, medijev, zahtev, pričakovanj ipd. Vse to in še marsikaj drugega pogosto slabo vpliva na mladega človeka, da se znajde v stresu. Počutijo se preobremenjene. Ker jim ne uspeva doseči cilje so slabe volje in še

bolj o bremenjeni. Posledično so utrujeni, izčrpani kar lahko vodi do resnih zdravstvenih težav. Prav zato je pomembno, da pred stresom ne bežijo, ampak se z njim soočijo.

V nadaljevanju bom opisala stres s pomočjo literature. Na podlagi manjše raziskave, izpeljane med našimi dijaki, bom predstavila kako, ga doživljajo naši dijaki, kaj je tisto, ki jih obremenjuje, koliko prepoznajo stres pri sebi in na kakšen način se spopadajo z njim.

KAJ JE STRES?

Beseda stres poimenuje telesno reakcijo na mobilizacijo obrambnih sistemov proti grožnji, ki jo zaznava naše telo (Youngs, 2001). Spomni nas na izraze kot so pritisk, prisila, zahteva, neprijetno presenečenje oz. na nekaj takega kar bo v nas povzročilo nelagodje, stisko, strah trpljenje, ipd. Beseda stres izvira iz latinščine in pomeni napetost, pritisk oz. silo. Pri stresu gre za skupek telesnih, fizičnih, duševnih in kemičnih reakcij na okoliščine, ki sprožijo v človeku zmedenost in vznurjenost. V stresnih situacijah se sporočilo iz možganov prenese preko hipotalamusa, stimulira simpatično živčevje in hipofiza začne izločati adrenalin. Krvni obtok se pospeši, v krvi se pojavi več energetske bogatega sladkorja, mišice se napnejo, poveča se izločanje sline, oči se široko razprejo, čuti postanejo ostrejši, ipd. Namen vseh teh reakcij je pripraviti telo na aktivnost. Kot pravi Ščuča (2009), nas okolje preko stresa sili, da nekaj ukrenemo, razrešimo problem, se prilagodimo, čemu izognemo in na ta način vzpostavimo z okoljem novo ravnovesje, ki nam hkrati zagotavlja preživetje in zdravje. Gre za prilagajanje na spreminjajoče se situacije v okolju, npr: ko smo žejni, pijemo. Potrebno je vedeti, da je reakcija na stres ključ do prilagajanja, do spoprijemanja s stresnimi situacijami, do sprememb in do načrtovanja akcije (Jeriček, 2001).

Naše reakcije niso odvisne samo od stresnih dejavnikov kot takih, temveč predvsem iz našega zaznavanja oz. odzivanja nanj. Iz tega razloga lahko stres deluje na nas negativno ali pozitivno. Kako bomo obvladali stres je odvisno le od nas samih. Če stresa ne obvladujemo dobro, predstavlja resno grožnjo za naše slabo počutje in zdravje. Takrat je naš imunski sistem oslabiljen in se težje borimo proti boleznim (Bluestin, 1997, Miller, 2000). Kadar je stres dolgotrajen in ga ne obvladujemo na primeren način, pogosto pripelje do resnih obolenj, predvsem žilno srčnih bolezni. V nasprotnem primeru, ko pristopimo h konstruktivnemu spopadanju s stresom, se sprožijo v možganih reakcije, ki telo oskrbijo z dodatno energijo.

Stresni dogodki povzročajo različne odzive našega telesa, telo reagira. Tako se srečujemo s povsem prikritimi reakcijami, ki se jih niti ne zavedamo. Na drugi strani se srečamo z reakcijami, ki povzročajo napetost, tesnobo, nezmožnost koncentracije, nespečnost in druga neugodna stanja. Največkrat gre pri doživljanju stresa za verižno reakcijo, pozitivno ali negativno, ki je kemično – fizična in duševna.

Prepričanje, da je stres samo v glavi je zmotno. Jeriček (2001, str. 13) pravi: »Prvi korak k razumevanju stresa, njegove preobrazbe v bolečino, njegovega zmanjšanja in obvladovanja, je biološki«. Stres nam ponavadi predstavlja zahteve, ki jih strokovno imenujemo »stresorji«. Njihov akutni vpliv na naše telo pa je stres.

KAKO SE KAŽE STRES PRI SREDNJEŠOLCIH

Simptomi reakcije na stres se razvijejo pri človeku v nekaj minutah po stresnem dogodku in trajajo od nekaj ur do nekaj dni (Jeriček, 2007). Znaki se razlikujejo od posameznika do posameznika. Pri nekaterih se znaki kažejo bolj na telesnem (potne dlani, pospešeno bitje srca, glavobol, slabost, nespečnost, ipd.), pri drugih na čustvenem (potrtost, strah, jeza, izguba smisla za humor, ipd.), miselnem (tega ne zmorem, težko mi je, preveč je vsega, ipd.) ali vedenjskem (pomanjkanje volje, jokavost, pozabljivost, agresivnost, prenajedanje, ipd.) področju. Pogosto gre za prepletanje vseh.

Opazila sem, da se pri naših dijakih, ki se znajdejo v stresnem stanju, pogosto pojavi pozabljivost, zmanjšana koncentracija, slaba samopodoba, nespečnost in celo bolezenska stanja kot so, vročina, glavobol, prebavne motnje, vrtoglavica, povišan krvni tlak, rane na želodcu, ipd. Če se v otroštvu otrok pod stresom zateče po pomoč k odrasli osebi, ki ji zaupa (starši, učitelji, ipd), se to lahko spremeni. Obdobju adolescence je čas, ko mladostnik išče pot v samostojnost. Tako se poveča število situacij, problemov, ki od mladostnika zahtevajo, da se z njimi spoprijemajo samostojno. Žal se v tem obdobju pojavljajo tudi manj primerne strategije spoprijemanja s stresom, kot je zloraba drog, alkohola in kajenje. Velikokrat se mladostnik zateče tudi v prenajedanje ali stradanje.

EMPIRIČNI DEL

Zadnja tri leta, ko sem vodila t.i. vzgojno skupino gimnazijcev oz. višje motiviranih dijakov in dijakinj (v nadaljevanju dijak) sem opazovala, na kakšen način se spopadajo s stresom. Skupino smo uvedli kot projekt, ki je nastal iz potreb t.i. višje motiviranih dijakov, ki potrebujejo za učenje še boljše pogoje kot ostali dijak.

V skupini bivajo dijaki, ki pretežno obiskujejo gimnazijske programe, predvsem Gimnazijo Bežigrad. Ob tem, da gre za zelo zahtevne učne programe, ki zahtevajo veliko trdega delo, si dijaki ponavadi nalagajo še dodatno breme, saj sami od sebe pričakujejo zelo veliko. Pogosto gojijo velika pričakovanja do teh dijakov tudi ljudje, ki jih obkrožajo. Dijaki, ki so vidno kazali znake stresa. Mnogi med njimi so bili nenehno utrujeni, dajala jih je nespečnost, malodušje, ipd. Nekateri med njimi so že imeli resne bolezenske znake kot so rana na želodcu, povišan pritisk, slabokrvnost, alergije, ipd.

V preteklem šolskem letu, ko sem še delala kot vzgojiteljica v dijaškem domu, sem se odločila, da izpeljem manjšo raziskavo med dijaki in dijakinjami. Namen raziskave je bil ugotoviti predvsem koliko/kako prepoznajo srednješolci stresna stanja pri samemu sebi, kako se spopadajo z reševanjem problemov in predvsem v kolikšni meri se spopadajo s stresom v šoli oz. pri dejavnostih povezanih s šolo.

Za pridobivanje odgovorov sem izbrala anketni vprašalnik. V raziskavo je bilo vključenih 41 dijakinj in dijakov, ki obiskujejo gimnazije in strokovne šole (V stopnja). Izpolnjen vprašalnik je oddalo 35 dijakinj in 15 dijakov kar je skoraj vsak deveti dijak v Dijaškem domu Bežigrad. 18 dijakov in dijakinj je obiskovalo strokovne šole in 17 gimnazije. Dijakinj, ki so odgovarjale na anketni vprašalnik, je bilo 20 in dijakov 15.

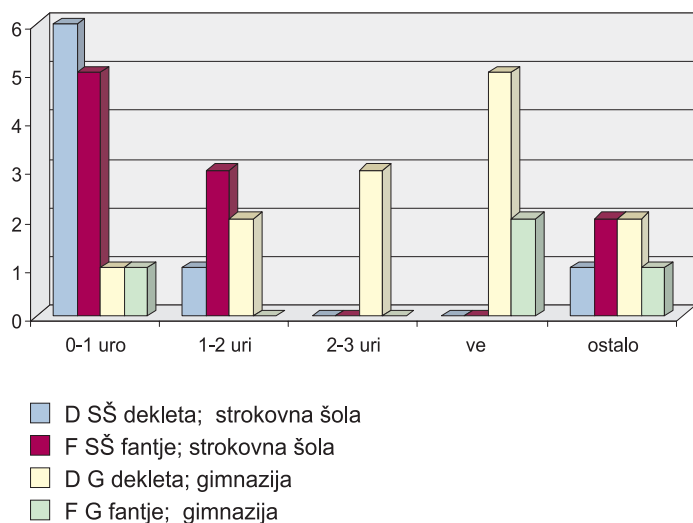
HIPOTEZE

Pred raziskavo sem se odločila, da bom preverila v kolikšni meri veljajo naslednje hipoteze:

1. Dijaki gimnazijskih programov namenijo učenju več časa kot dijaki, ki obiskujejo strokovne šole.
2. Šolske obveznosti povzročajo stres pri dijakinjah pogosteje kot pri dijakih.
3. Zaradi večjih pričakovanj do samega sebe so dijaki gimnazij bolj v stresu od vrstnikov srednjih strokovnih šol.
4. Gimnazijci in gimnazijke so deležne večjih pričakovanj okolice kot dijaki in dijakinje ostalih srednjih šol.
5. Gimnazijcem in gimnazijkam pogosteje predstavljajo slabše ocene motiv za trdnejše delo, kot dijakom in dijakinjam ostalih srednjih šol.
6. Diakinje pri sebi prepoznavajo več stresa kot dijaki.
7. Dijaki so ponavadi tekmovalnejši kot diakinje.
8. Diakinje pogosteje resno zbolijo za posledico stresa, kakor dijaki.

REZULTATI ANKETNEGA VPRAŠALNIKA SO POKAZALI

V prvem delu, vprašalnika, sem dijake vprašala koliko po časa namenijo učenju. Spodnja slika potrjuje prvo hipotezo, da dijaki in diakinje namenijo učenju več časa kot dijaki in diakinje srednjih strokovnih šol. Povprečno gimnazijci porabijo za učenje več kot 2 do 3 uri dnevno medtem, ko ostali le do ene ure. Pod ostalo so dijaki večinoma napisali, da je čas namenjen učenju odvisen od količine šolskih obveznosti (pred testi, spraševanjem ipd, več) in časa, ki ga imajo.



Slika 1: Ure namenjene učenju

V nadaljevanju sem dijake spraševala o povezavi med stresom in šolo. Zanimala me je ali obstajajo razlike med dijakinjami in dijaki. Na vprašanje v kolikšni meri povzročajo šolske obveznosti stres je največ dijakinj (8) in dijakov (8) odgovorilo, da včasih. Le pet dijakinj (5) in dva dijaka se strinjajo s trditvijo, da opravljanje šolskih obveznosti pogosto povzroča stresna stanja. Ugotovitve drugo hipotezo potrjujejo le delno saj so se tako dijakinje kot dijaki opredelili, da jim šolske obveznosti povzročajo stres občasno.

Odgovori na vprašanje, ki se nanašata na velika pričakovanja okolice do njih, kot dobre učence kažejo na to, da se uspešni dijaki srečujejo s pritiski okolice podobno neglede na smer šolanja (gimnazijci 11 – zelo se strinjam, strokovne šole 11 – zelo se strinjam). Se je pa pokazala pomembna razlika med dijaki in dijakinjami neglede na smer šolanja, saj je skoraj polovica fantov (7 od 15) zelo strinjala s trditvijo o visokih pričakovanjih okolice do njihovih šolskih uspehov, medtem, ko se močno strinja le 5 deklet (od 20), kar je četrtnina vseh vprašanih, kar je v nasprotju s četrto hipotezo. S pritiskom visokih pričakovanj okolice se tako pogosteje srečujejo dijaki kot dijakinje, neglede na smer šolanja.

Če pri pričakovanjih okolice ni bilo zaznati večjih razlik med dijaki strokovnih šol in gimnazij, so te razlike očitnejše pri samopričakovanjih. Kar slabi dve tretjini gimnazijcev in gimnazijk (12) je odgovorilo, da sami od sebe veliko pričakujejo, medtem, ko se s to trditvijo strinja le slaba polovica (8) vprašanih dijakov in dijakinj strokovnih šol.

V nadaljevanju sledijo vprašanja povezana z ocenami. Odgovori se ujemajo z mojimi ugotovitvami iz prakse. Večina gimnazijcev in gimnazijk (13) se vedno trudi za dobre ocene. Kadar dobijo slabe se jezijo nase in naslednjič delajo še več. Dijaki in dijakinje strokovnih šol (10) se s tem odgovorom strinjajo le včasih. Glede na spol, se je nekaj več fantov (10) strinjalo s trditvijo, v primerjevi z dekleti (7), ki so največkrat (8) odgovorile, da se s trditvijo strinjajo občasno. Na vprašanje ali jim šolske obveznosti povzročajo stres se je večina vseh odločila za trditev včasih. Nekoliko večje razlike so se pokazale pri odgovorih navprašanje o prostem času. Kar 11 dijakov od 15 se zelo strinja ali vsaj strinja s trditvijo, da imajo kljub obilici šolskega dela dovolj časa za hobije. S trditvijo se zelo strinja ali strinja le 10 dijakinj od dvajsetih.

KOLIKO SI V STRESU

V drugem delu anketnega vprašalnika so dijaki odgovarjali na vprašanja povezana z dogodki iz vsakodnevnega življenja, ki ponavadi pri ljudeh povzročajo stresna stanja ali so posledica le-teh. Usmerila sem se na primerjavo med dijakinjami in dijaki saj sem pri delu z mladimi opazovala, da se pogosto fantje in dekleta različno odzivajo na podobne situacije. Predvsem dekleta so kazala več znakov stresa.

V nadaljevanju bom navedla nekaj trditev oz. odgovorov dijakinj in dijakov na njih, ki bodo potrdili mojo hipotezo, da so dekleta pogosteje znajdejo v stresu kot fantje. Npr. na trditev: «Pogosto se mi zdi, da nimam nadzora nad tem kaj se mi v življenju dogaja.», je kar 9 dijakinj odgovorilo pritrdilno, 3 so obkrožile odgovor včasih

medtem, ko sta le 2 dijaka odgovorila pritrdilno in 6 včasih. V nadaljevanju so dijakinje izrazile več nestrpnosti (18) kot dijaki (8) kadar se stvari dogajajo počasneje kot bi se lahko. Dijakinje se pogosto (15) igrajo z lasmi, praskajo, dotikajo nosu, potresajo z nogami, ipd. Na zastavljeno trditev je odgovorilo pozitivno le 6 dijakov. Podobno enako so ocenili svojo tekmovalnost.

Nekoliko presenetljivi so se mi zdeli odgovori pri trditvi: »Po naravi sem tekmovalen/na.«, kjer je pritrdilno odgovorilo 13 dijakinj in le 7 dijakov. V sodobni družbi namreč velja stereotip, da moški izražajo več tekmovalnosti od žensk. Naša anketa tega ni potrdila.

Trditve, ki se nanašajo na povezavo med stresom in zdravjem so glede na moja opažanja prinesla pričakovane odgovore. Na trditev: »Ko sem v stresu imam pogosto glavobole in krče. Lahko se mi vrti, mi je slabo, dobim izpuščaje ali se počutim kot, da bom omedlel/a.«, je 9 dijakinj odgovorilo pritrdilno medtem, ko je trditvev potrdil le 1 dijak. Dijakinje ocenjujejo, da pogosteje zbolijo (5) zaradi stresa, kot dijaki (1). Povsem enak rezultat se je pokazal tudi pri odgovorih na trditev, da se pri njih že kažejo resni bolezenski znaki, ki so po mnenju zdravnikov posledica stresa.

KAKO SE SPOPADAM S STRESOM

Na koncu anketnega vprašalnika se jim zastavila tri trditve, ki jih je bilo potrebno dopolniti. Nanašajo se na spopadanje s stresom. Na prvo trditev, ki se glasi: »Zavedam se svojih občutkov, ki mi povedo, da sem v stresu zato se skušam sprostiti tako, da... je največ deklet odgovorilo, da mislijo na kaj lepega (9), se pogovorijo s prijateljicami (7), se prepričujejo, da zmorejo (6), poslušajo glasbo (6), srfajo po internetu (5), berejo (5), telefonirajo (3), ipd. Fantje predvsem odmislijo težave (6), poslušajo glasbo (4), spijo (4) in »športajo«.

Druga trditev; »Proti stresu se borim z naslednjimi telesnimi aktivnostmi...«, so dekleta največkrat omenila sprehod v naravo (13) sledijo športi, kot so tek (5), kolesarjenje (5), rolanje (3), joga z meditacijo (3), ipd. Fantje so prav tako kot dekleta največkrat omenili sprehod v naravo (8), sledijo, tek (7), kolesarjenje, smučanje, plavanje (4), motociklizem (3) športi nasplošno (2).

Tretja trditev; »Mislim, da mi naslednja prehrana pomaga, da se lažje spopadam s stresom...«, dekleta z veliko večino (12) prisegajo na čokolado. Sledijo: sadje (8), zelenjava (5), kava (4), ipd. Fantje so nekoliko manj pristaši uživanja čokolade saj sta le 2 zabeležila, da jima pomaga premagovati stres. Tako kot dekleta prisegajo bolj na sadje (6) in zelenjavo (5).

ZAKLJUČEK

Anketni vprašalnik je prinesel nekatere presenetljive ugotovitve, ki pa to morda niti niso. Če se vrnemo na vprašanje o povezavi med stresom in šolo vidimo, da je večina dijakov odgovorila, da se znajdejo v stresu zaradi šolskih obveznosti le občasno. Pričakovati je bilo odgovore: pogosto. Toda, če pogledamo v nekatero literaturo (Jeriček, 2007) bomo našli trditev, podkrepljeno z rezultati raziskav, ki kažejo na to, da se večini mladostnikov delo za šolo ne zdi preveč obremenjujoče. Kljub temu kaže praksa in tudi odgovori na vprašanja povezana z stresom in šolo, da vedno ni tako. Verjetno bi se bilo potrebno vprašati ali mladi uspejo prepoznati stresne dejavnike pri sebi. Čeprav se zdi, da je prepoznavanje stresnih motenj dokaj enostavno. Svojevrsten izziv je, kako prepoznati, da smo v stresu. Menim, da si pogosto ne prisluhnejo dovolj. Niti se ne zavedajo potrebe po skrbi za lastno duševno in telesno zdravje. Čeprav odgovori na vprašanja, kako kanalizirajo stres, pogosto opišejo razne športne aktivnosti in zdravo hrano, vemo, da praksa kaže na vse kaj drugega. Predvsem dekleta (v zadnjem času tudi fantje) pramalo časa namenjajo športnemu udejstvovanju in velikokrat posegajo po nezdravi hrani. Kar 12 deklet je odgovorilo, da se borijo proti stresu s čokolado. Namesto, da bi se gibal spijo in prebijejo veliko časa za računalnikom.

Presenetljivo večja tekmovalnost, ki so jo zabeležila dijakinje v primerjavi z dijaki, kažejo na še en stereotip v naši družbi, ki ni nujen. V današnjem času tekmovalnost ni več domena moških. Če želi ženska uspeti v poslovnem svetu in to želi, se je morala podati v enakopraven »boj« z moškimi.

Seveda so rezultati pridobljeni na majhnem številu dijakov, in nikakor ne moremo govoriti o statistično pomembnih rezultatih za širšo družbo. Kljub temu pa so, interno gledano, opozorili na nekatera dejstva, ki so nam lahko v pomoč pri delu z dijaki. Želimo si zdrave, zadovoljne in uspešne dijake. Pomagajmo jim prepoznati stresne situacije, usmerimo jih v učinkovit boj s stresom. Predvsem pa jim pomagajmo najti pot v zdravo življenje in pozitivno mišljenje, ki jim bo dalo moč za spopadanje s stresom.

LITERATURA

BLUESTIN, J., *VZGOJA BREZ STRESA 1*, PLEROMA- CENTER ZA RAZVIJANJE OSEBNE KAKOVOSTI, LJUBLJANA, 1997.

JERIČEK, H. *KO UČENCA STRSE STRES IN KAJ LAHKO PRI TEM NAREDI UČITELJ*, TISKARNA KNJIGOVEZNICA RADOVLJICA, RADOVLJICA 2007.

MILER, K., *OTROK V STISKI*, EDUCY, LJUBLJANA, 2000.

UMEK, L. M. FEKONJA, U., KAVČIČ, T., SVETINA, M., TOMAZO RAVNIK T., *RAZVOJNA PSIHOLOGIJA*, ZNANSTVENO RAZISKOVALNI INŠTITUT FILOZOFSKE FAKULTETE, LJUBLJANA, 2004.

YOUNG, B.B. *OBVLADOVANJE STRESA ZA VZGOJITELJE IN UČITELJE*, EDUCY, LJUBLJANA, 2001.

MHTML:FILE://MLADOSTNIK IN STRES-ŠČUKA.MHT.

POT DO DIJAKA, POT DO SEBE

(BREZ MEGLE V GLAVI)

PATH TO A STUDENT, PATH TO HIMSELF

(WITHOUT FOG IN MY HEAD)

Nataša Kokol, Ana Koracin

DŠD Novo mesto, Novo mesto, Slovenija

natasa.kokol@guest.arnes.si, ana.koracin@guest.arnes.si

POVZETEK

Projekt »Brez megle v glavi« je avtorski projekt dr. Viljema Ščuka. Gre za štiriletni projekt, v okviru katerega poteka kontinuirano teoretično in praktično izobraževanje za mentorje, ki ga vodi in izvaja avtor projekta, določene vsebine pa predstavljajo posamezni drugi strokovnjaki. Dr. Viljem Ščuka je povabil k sodelovanju različne strokovne delavce, ki se tako ali drugače ukvarjamo z mladimi v izobraževalnih in ostalih ustanovah. Cilj avtorja je, da izobrazijo mentorje, ki s pomočjo novega znanja in osebne izkušnje vzporedno delamo z izbranimi skupinami šolske mladine.

Projekt spodbuja razvoj osebnosti po gestaltnih načelih. Gestalt se zavzema za celostni pristop, in sicer za urjenje in ozaveščanje gibalnih sposobnosti, čutnih zaznav, čustvene odzivnosti, miselnih spretnosti, socialne in duhovne (metafizične) naravnosti. Vključuje torej spodbujanje občutka lastne vrednosti, odkritosti, odgovornosti, dobronamernosti in strpnosti do drugačnosti drugih, kar je ključnega pomena za oblikovanje osebnosti. Te občutke lahko razvija posameznik od otroštva do zrele dobe le ob ustreznem sodelovanju socialnega okolja (sovrstniki, starši, učitelji, šolski zdravniki in drugi pomembni odrasli). Gestalt postavlja učenje na drugo mesto, saj se šolar ali odrasli zmorejo učiti le, če so učenje kot lastno potrebo ozavestili in se je lotevajo brez prisile.

Ključne besede: izobraževanje, mentorji, dijaki, kompetence, razvoj osebnosti.

ABSTRACT

Under the project »Without fog in my head«, headed by dr. Viljem Ščuka, we tutors are training for work in the formal and informal groups in schools and boarding school by the principles of Gestalt therapy. With integrated development of personality we want young people to achieve greater motivation to learn and work, bigger responsibility, relaxation and creativity. We want them to achieve greater credibility with others, more determination in practice, less delinquency and less abuse of alcohol and drugs. Educational approaches in today's society are becoming too tied only to the care of physical and mental health, but increasingly, limited concern for the spiritual development - this is informed life and work, which would allow adolescents an autonomy and responsibility in making a decision. With help of experimental workshops we provide selected groups of young people to develop and achieve five basic competencies, namely: the need for security, awareness, loyalty, relevance and effectiveness.

Keywords: education, tutors, young people, competence, development of personality.

UVOD

Mentorji izobraževanja v izkustvenih delavnicah spoznavamo in razvijamo pet temeljnih kompetenc oz. zmožnosti, ki opredeljujejo osebnost. Te so: *varnost, ozaveščenost, pripadnost, smiselnost* in *učinkovitost*. Vsaka od zmožnosti je v projektu predstavljena z desetimi delavnicami. Posamezna učna delavnica predstavlja po eno življenjsko izkušnjo, ki jo mentor glede na potrebe in možnosti izpelje na enem ali več srečanjih.

Mentorji vključujemo mlade v posamezne izkustvene dejavnosti, ki so lahko gestaltni poskusi, vaje, testi, razgovori, interaktivne igre, izkustvena doživetja, telesno urjenje, sprostitvene tehnike ter kulturne, športne ali drugačne dejavnosti, ki spominjajo na vsakdanje dogajanje. Mladi se na igriv način vživijo v predstavljeno

dogajanje, ga preko izkušnje doživijo, ozavešijo lasten odziv nanj, ovrednotijo in se pri tem svobodno odločijo, ali bodo nova spoznanja vključili v vsakdanje življenje ali ne.

Takšen pristop je posebej primeren za delo s šolarji oz. mladostniki v letih zorenja (med 13. in 18. letom), še posebej z nadarjenimi otroki (Ščuka, 2007, 396). Primeren pa je tudi za marginalizirane skupine šolskih otrok in mladostnikov, kot so npr. avtistične osebe, težje slušno prizadeti, otroci v rejništvu, Romi, tujci, z drogami zasvojeni mladostniki, brezposelni itd.

Mentorji se z avtorjem projekta srečujemo mesečno v obsegu 22 ur, poleg tega pa uporabljamo veliko strokovne literature z opisom raznovrstnih delavnic, ki nam jo priporoča avtor. V okviru srečanj z avtorjem poteka tudi sprotna supervizija in sprotno ozaveščanje sebe (avtorefleksija), predvsem lastnih doživetij in odzivov, ki jih sporočamo ostalim članom skupine (feedback).

Za vsako vzgojno skupino so določeni stalni mentorji, praviloma po dva na skupino, ki si razdelita področja dela in odgovornosti. Ker je teoretična osnova projekta Gestalt, je pristop celosten, kar pomeni, da ni vezan na ozko določeno strokovno področje, ampak na čim širše zajeta področja bivanja, ki oblikujejo oz. opredeljujejo življenjski slog opazovane skupine nasploh. Celosten pomeni tudi pridobivanje izkušnje preko vseh čutil, znano je namreč, da so nekateri dijaki veliko bolj gibalni kot vidno ali slušni tipi. O pomembnostih vključitve le teh v sam način dela nas opozarja Hellen Keller, ki je samo preko čutil zaznala zunanji svet. Prav tako Montessori-jeva, ki je ravno z dotiki, pomagala otrokom iz šibkejšega okolja, da so hitreje napredovali. Smiselno je izkoristiti vsak delček naših receptorjev z zunanjim svetom, da dosežemo pri mladostniku napredek v njem samem. (Vos, 2001, 370) Zavdeamo se, da je v letih zorenja je še posebej poudarjena potreba po gibanju, zato se skušamo na srečanjih posvečati tudi gibalni dejavnosti. Po potrebi se v posamezne delavnice vključijo tudi drugi (zunanji) sodelavci, vendar opravimo pretežni del dejavnosti stalni mentorji, ki smo tudi sicer v bolj osebni stiku s člani skupin.

POMEN GESTALTA PRI MLADOSTNIKI

Gestalt, razložen in zapisan v priročniku dr. Ščuke, se odlikuje po integrativnem pristopu do odraščajočega mladostnika. Poudarja pomen telesnega, duševnega in duhovnega vidika pri vsakem človeškem bitju. Bistvo za mladostnika gradi na besedni zvezi »tukaj in zdaj«. Biti v danem trenutku, ozavešiti, kaj se z mano dogaja, kje sem in kaj naj spremenim, da bom zmogel dalje. Zelo preprosto lahko to razložimo s krivuljo uravnavanja. Ta krivulja kaže, kaj vse je potrebno, da neko dejavnost uspešno opravimo. Kadar si želimo ali se moramo naučiti neko snov, je v začetku vedno neka napetost, ki nas sili v akcijo. Odločimo se, da se bomo snov naučili, pričnemo zbirati knjige, zvezke, kjer pridobimo informacije o snovi, naredimo si zapiske, snov počasi razumemo, se jo naučimo in zapomnimo. Ob naučenem sledi veselje in zadovoljstvo. Ko mladostnik bere potek te krivulje, sam ugotavlja, kje se mu ponavadi zatakne: ali že ob tem, da se mora snovi lotiti ali pri razumevanju. Ali vse razume, pa odpove, ko je snov potrebno utrjevati. Lahko tudi ugotovi, da si nikakor ne uspe narediti izpiskov, saj mu misli neprestano begajo drugam. Ravno zato učimo mladostnike stika s seboj. S tem jih skušamo umiriti in jih hkrati povezati same s sabo, da so lahko v dani situacije usmerjeni na dejstva, ki so potrebna za rešitev problema.

PET TEMELJNIH KOMPETENC

Prvo leto je predstavljalo urjenje varnosti, ki jo v nadaljevanju natančneje predstavlja. V samem priročniku, je za razvijanje le-te opisanih deset vaj, ki pa jih sicer mentorji poljubno dopolnjujemo in preoblikujemo. Tako delavnice, ki so preoblikovane, a je njihovo bistvo učenja enako, večkrat ponavljamo, da dijakinje, ki so vključene v skupine, doumejo bistvo te kompetence. Da jo dosežemo, moramo upoštevati vsaj pet bistvenih predpostavk, ki omogočajo, da se osebe vključene v skupino, v njej počutijo varno. Te so: razlaganje in teroriziranje v skupini ni zaželeno, izogibamo se ocenjevanju in dajanju sodb, ne vsiljujemo pomoči, ko so člani skupine odsotni, o njih ne govorimo, prepovedano je fizično nasilje in kakršen koli pritisk na druge (Lamovec, 1995, 7). Dejstvo je, da smo že v času prvega srečanja z dijakinjami postavili pravila, ki veljajo v skupini. Brez kakršne koli sugestije so se zavzele za zgoraj navedene predpostavke, kar je omogočilo osnovo za varno počutje v skupini. Temeljno pravilo, ki smo ga določili je bilo, da vse, kar se v skupini dogaja zaupnega, ne govorimo drugim osebam. In ravno to je bil eden glavnih vzrokov, da so se v šolskem letu 2009/10, ko smo s skupino ponovno začeli delovati, dekleta vanjo tudi vrnile. Niso pričakovale, da bo vse zaupno, res ostalo v skupini, da ni prišlo med širši krog ljudi.

Varnost

In kako smo soustvarjale varnost v skupini? Sprva s pomočjo spoštovanja pravil, naslednji korak pa je bil pristop k drugačni komunikaciji. Komunikacija se je vrтела okoli čustev, kako se počutim v dani situaciji. Pomembno je bilo, da so se dijakinje naučile slišati druga drugo in se ob tem, ko je vsaka povedala, kako se počuti, tudi pravilno razumele. Z aktivnim poslušanjem in spoštovanjem pravil smo namreč ustvarile zaupanje v skupini. Naslednji korak je bil ustvariti zaupanje in varnost pri vsaki posameznici. Cilj te kompetence je, da posameznik zaupa samemu sebi in se počuti varnega v sebi. Genetsko je namreč človeku vrojena potreba po samostojnosti, neodvisnosti (Ščuka, 2007, 954). To je naravna potreba, ki se pri otroku pojavi že zelo zgodaj, ko želi vse narediti sam. Takrat je vloga starša, da otroku pusti, da naredi, kar zmore. Starši in pomembni drugi ga ne smejo omejevati, saj se mu ob prevelikem varovanju naredi velika krivica. Otroku uničimo voljo, ki ga sili v nove akcije, v raziskovanje, česa vsega je sposoben. Če so odrasli, ki ga obkrožajo, modri in ne pretirano zaskrbljeni, mu stojijo v oporo le toliko, da ga obvarujejo pred nevarnostjo le tedaj, ko je nevarnost življenjskega pomena. Sicer pa si bo otrok ob vsaki uspešno opravljeni nalogi pridobil zaupanje vase in s tem tudi varnost ob tem, kar počne. Potem, ko potreba po samostojnosti v ranem otroštvu nekoliko ponikne, se ta zopet močno prebudi v času najstništva. Takrat jo morda najstnik ne doživlja kot potrebo po samostojnosti, ampak jo pojmuje kot svobodo. Svoboda pomeni najstnikom, da jih učitelji, vzgojitelji in starši ne obremenjujejo več s svojimi omejitvami. Vsi naštetih pa se zavedajo, da svoboda ne pomeni le to, marveč da prinaša s sabo tudi odgovornost in nevarnost. Mladi se namreč ne zavedajo, da se jim bodo na svobodi kdaj zamajala tla pod nogami, odrasli pa se bojijo, da se jim bo to zgodilo prevečkrat. Zato je smiselno, da so pomembni odrasli v mladostnikovem obdobju ob njem kot vodje le tedaj, ko potrebuje pomoč, da pridobi občutek varnosti. Zgodi se, da odrasli omejujemo mladostnika zaradi lastnih strahov. Takrat je pomembno, da se zavemo tega in jih brez sramu priznamo tudi mladostniku, saj bo le tako razumel, da ga ne oviramo pri njegovi svobodi. To se zgodi, ko dobi najstnik prvo možnost, da sede za volan. Izpit je narejen, za njim je 35 ur vožnje. Prepričan je, da lahko iz majhnega kraja, kjer se je učil voziti, odide po avtocesti v večje mesto. Če mu brez razlage rečemo ne, je jasno, da bo mladostnik nezadovoljen. Če pa mu razložimo, da bi radi šli prvič sami z njim, da vidimo, kaj se je naučil, bo zadeva stekla veliko bolje. Ob uspešni vožnji bo mladostnik pridobil zaupanje vase. Ravno tako občutje pa se bo zbudilo v odraslih (Nelsen, 2000, 58) Tako vidimo, da je varnost pomembna, ne le za mladostnika, ampak tudi za odrasle. V odnosih jo pridobimo s pomočjo zaupanja. Ravno tako je pri posamezniku. Oseba mora sebi zaupati, biti odkrita s seboj, poznati mora sebe in takrat bo varna v sebi. Vse to pa smo v delavnicah pridobivali skozi vaje, kjer so dijakinje odkrивale, kakšni so njihovi vedenjski vzorci, kaj je tisto, česar se bojijo priznati drugim, da ne znajo ali ne zmorejo, komu lahko zaupajo in komu ne, kaj je in kaj ni moje. Vse od napisanega je delček mozaika, ki omogoča posameznikom, da samostojno in z zaupanjem vase stopajo skozi življenje.

Ozaveščenost

V drugem letu smo se seznanili z urjenjem **ozaveščenosti** skozi izkustvene delavnice z vsebinami: stik s seboj, telesni odziv, giblnost, govorica telesa, čutno zaznavanje, čustveni odziv, potrebe in motivi, uspešno učenje, prepoznavanje odporov in obrambni mehanizmi. Ozaveščenost je temelj človekove zavesti in s tem njegove svobode, ko so zavestne odločitve močnejše od nagonov. Tej kompetenci pripisuje Gestalt osrednjo vlogo, saj pomeni zavestno prepoznavanje lastnega trenutnega odzivanja na neko dogajanje. Žal potrošniška družba navorja k lagodnosti, v kateri naj bi bil ozaveščen stik s seboj odveč, saj je ozaveščen posameznik nevodljiv potrošnik. Ozaveščen posameznik se ne boji življenja, kakršno že je, in mu ni treba od svoje zavesti odtujevati nekaterih vsebin. Ne želi torej biti sam sebi odtujen, ampak ostati v sebi povezan v celoto, da se mu ne bi bilo treba umikati v odpre in obrambno vedenje (Ščuka, 2007, 255-56).

Pripadnost in smiselnost

Tretje leto, v katerega smo stopili z letošnjim šolskim letom, predstavlja urjenje **pripadnosti** in **smiselnosti** v izkustvenih delavnicah z vsebinami: moja družina, šolska skupnost, moji prijatelji, moje širše okolje, moja spolna vloga, ustvarjalno sporazumevanje, ljubezen in spolnost, dobronamernost, medsebojna pomoč, ekološka zavest, zavest o sebi, doživljanje dogajanja, moj sistem vrednot, moj način odzivanja, oblikovanje značaja, načrtovanje dejavnosti, načini izvedbe, učni smotri, odgovornost za odločitve in ustvarjalnost.

Pripadnosti avtor ne pojmuje kot zvezo, ki pogojuje lastnino, ampak kot odnos, ki omogoča in pogojuje dogajanje. (Ščuka, 2007, 258).

Smiselnost je ključna lastnost samozavedanja. Omogoča doživljanje nekega dogajanja in mu s tem določa namen in pomen (Ščuka, 2007, 261).

Učinkovitost

Izobraževanje bomo zaključili z urjenjem **učinkovitosti** v izkustvenih delavnicah z vsebinami: odnos do sebe, optimizem, ocenitev dejavnosti, moj življenjski slog, prosti čas, osebnostna celovitost, reševanje stresov, preprečevanje izgorelosti, sposobnost sproščanja, skrb za izboljšave. Ko govorimo o učinkovitosti, nimamo v mislih učinkovitosti, ki jo propagira današnja družba, v kateri je vse podrejeno storilnosti, ampak učinkovitost v smislu, da znamo mladostnika pohvaliti ob doseženem uspehu. S tem si lahko gradi in utrjuje občutek lastne vrednosti. Prav tako lahko s pomočjo izkustvenih delavnic dobi občutek, da je pomemben, sprejet, povezan z drugimi, vključen v delovno skupnost, v kateri je vreden pozornosti in deluje smiselno. (Ščuka, 2007, 264).

NAČIN DELA

Med tem, kako se izobražujemo mentorji in kako dijaki, je nekaj paralel. Predvsem nam je skupno, da preigravamo delavnice s podobno vsebino, cilj delavnic je isti: doseči že omenjene kompetence. Temeljna razlika je v teoretičnem pristopu. Mentorji namreč spoznavamo gestalt tudi s teoretičnega vidika, spoznavamo nekatere druge vidike življenja na podlagi novejših odkritij, prebiramo strokovno literaturo in imamo supervizijo ter evalviramo vsako opravljeno delavnico. Tega dijakinje ne počnejo.

Delo z dijaki

Za njih je bistvenega pomena, usvajanje znanja s pomočjo socialnih iger, se učiti zavedanja preko stika s seboj, naučiti se ustvarjalnega komuniciranja s podajanjem feedbackov, izražanja čustev ob dogajanju, izražati se z »jaz« stavki in se izogibati obtožujočega »ti«. Prav tako je zanje pomembno kvalitetno preživljanje prostega časa. Delavnice potekajo večino časa v učilnicah dijaškega doma, ob toplem vremenu pa na travniku za dijaškim domom. Zaključno srečanje v šolskem letu 2008/09 smo preživele v Konjeniškem centru v Češči vasi. Izkoristile smo ga za druženje in za izvedbo ene od delavnic. Poigrale smo se z igrami, kjer sta v ospredju zaupanje in varnost (vodenje slepca, ptiček zbeži iz gnezda). Vsaka pa je nekaj minut preživela na hrbtu konja. Po zaključnih dejavnosti je sledil pogovor, ki je temeljil na vprašanjih, zapisanih v priročniku dr. Ščuke. Glede na dano situacijo sva jih dodajali tudi mentorici. Ves čas so se dejavnosti prepletale. Od proste igre, ki nam je nudil dani objekt, kjer smo se nahajale, do piknika, ki smo si ga pripravile s skupnimi močmi in konkretnega dela, vezanega na delavnico.

Potek delavnice

Morda se zdi zaključno srečanje kar malo nenačrtovano, toda oblikovano je po zakonitostih, po katerih se izvaja vsaka delavnica. V začetku se najprej sprostimo, če se le da naredimo tudi stik s seboj, sledi sama delavnica, ki jo pogosto napovemo s socialno igro ali pa se le ta podaljša v vsebino delavnice. Na koncu se s pomočjo različnih vprašanj pogovorimo o naučenem in o občutkih, ki so nas pri delu spremljali. Čisto na koncu si privoščimo še nekaj sladkega. To je namreč pravilo naše skupine. Za kar je vsakič zadolžena ena od dijakinj. In vsem tem zahtevam smo zadovoljile tudi na zaključnem srečanju skupine.

ZAKLJUČEK

Kot zaznavamo kakovost življenja šolarja upada, strah staršev in učiteljev pa se povečuje. Šolar se v letih zorenja resnično zanima za lastno življenje in vztrajno išče pot do sebe. Mi pa še vedno vztrajamo, naj išče pot do znanja. Prav zato skušamo mladim pomagati, da razvijejo svoje kvalitete, se prepoznajo in najdejo pot v življenju. S pomočjo delavnic jim pomagamo, da se naučijo prevzeti odgovornost zase, namesto da mi izbiramo njihove poti. Vsak ima namreč v genih zapisano zasnovo lastne razvojne poti, le dopustiti moramo, da jo mladi sami odkrijejo. Pri tem jih lahko spodbujamo in jim pomagamo, da bodo razvili osebnost in življenjski slog, ki bo hkrati sovpadal z njihovimi značilnostmi in zahtevami okolja.

Prav gestaltski pristop namreč omogoča boljše razumevanje dogajanj in doživljanj mladostnikov v intenzivnem in burnem obdobju odraščanja, tako ključnem za razvoj osebnosti.

LITERATURA

KNJIGE

DRYDEN IN VOS, (2001). REVOLUCIJA UČENJA. EDUCY; LJUBLJANA.

KOBOLT A., (1994). NE UČI ME, PUSTI ME, DA SE UČIM. METODIKA DELA V MALIH SKUPINAH; LJUBLJANA: PEDAGOŠKA FAKULTETA.

LAMOVEC T., (1995). NAČELA GESTALT TERAPIJE ZA VSAKDANJE ŽIVLJENJE. ARX; LJUBLJANA.

NELSEN J., (2000). POZITIVNA DISCIPLINA. UČILA; TRŽIČ.

ŠČUKA V., (2007). ŠOLAR NA POTI DO SEBE: PRIROČNIK ZA UČITELJE IN STARŠE. DIDAKTA; RADOVLJICA.

ZALOKAR-DIVJAK, Z., (2001). JAZ IN TI – MEDSEBOJNI ODNOSI; KRŠKO.

METHODS FOR PARENTING: WHY AND WHY NOT?

VZGOJNE METODE: ZAKAJ IN ZAKAJ NE?

Jesper Juul

*Family-Lab International, Danska
jesper.juul@family-lab.com*

ABSTRACT

During the last two decades the conditions for parents have changed more radically than ever before in our history. The importance of the quality of the child-parent relationship has been discovered and the »subject-subject relationship« has been emphasized. Systems Theory is widely recognized as the most comprehensive theory with regard to analyzing and healing family conflicts as well as individual pain. The set of common values and moral consensus does no longer exist and parents lost a lot of their external support. Pedagogic has tried to compensate for this, but since the nature of professional pedagogic and private childrearing is fundamentally different it has been unsuccessful.

When you install a method between a parent and a child you establish a subject-object-relationship with the child as the object. This kind of relationship is far from optimal. The process is violating the emotional and existential integrity of children. The more you violate the integrity of a human being the more this human being will conform to the demands and expectations which means that these methods are bound to »work«.

The crucial ethical, professional and political question is not what works, but how and why it works. We do not need another politically motivated alteration of parenting but we do need a continued development based on the experiences of today's parents and their dialogue with different groups of professionals. As of today nobody has the complete answer to the most important question of them all, »How do we as adults exercise our leadership over children and youth in ways that do not violate their personal integrity?« This question is also asked and not yet answered within industry, politics and education, so please be patient and don't take your frustration out on our children in the form of overly simplified methods. Stop thinking primitively in opposites and help us formulate genuine alternatives to everything that does not serve individuals and/ or families and communities.

POVZETEK

V zadnjih dveh desetletjih so se razmere za starše spremenile bolj radikalno kot kdajkoli prej. Znanost, zlasti nevroznanost, odkriva pomembnost kakovosti razmerja med staršem in otrokom in še posebej poudarja pomen »subjektno-subjektnega« odnosa. Sistemska teorija velja za najbolj celovito teorijo, ko gre za analiziranje in zdravljenje družinskih konfliktov, kakor tudi individualne bolečine. Ni več enotnega, skupnega kodeksa vrednot, kar pomeni, da so starši izgubili zunanjo podporo. Primanjkljaj poskuša nadomestiti pedagogika, a ker je narava poklicne pedagogike v temelju drugačna od narave zasebne vzgoje, v tem ni uspešna.

Ko med starša in otroka postaviš metodo, vzpostaviš tako imenovano subjektno-objektno razmerje, kjer je otrok objekt. Te vrste razmerje je daleč od optimalnega. V procesu zlorablamo telesno in eksistencialno integriteto otrok. Čim bolj pa je integriteta človeškega bitja na udaru, tem bolj se bo človeško bitje podredilo zahtevam in pričakovanjem, kar pomeni, da te metode seveda »delujejo«...

Ključno etično, strokovno in politično vprašanje ni, kaj deluje, temveč kako in zakaj deluje. Ne potrebujemo še ene politično motivirane predelave vzgojnih metod, temveč kontinuiran razvoj, utemeljen v izkušnjah današnjih staršev in v dialogu z različnimi skupinami strokovnjakov. Doslej še nihče ni dal popolnega odgovora na najpomembnejše vprašanje izmed vseh: »Kako naj kot odrasli uveljavljamo svojo vodstveno vlogo, ne da bi pri tem zlorabljali osebno integriteto naših otrok in mladostnikov?« Enako se sprašujejo tudi v gospodarstvu, politiki in šolstvu, zato bodite potrpežljivi in ne sproščajte svoje frustriranosti na otrokih z naslanjanjem na poenostavljene metode. Ne razmišljajte več primitivno v nasprotjih, temveč pomagajte oblikovati resnične alternative vsemu, kar ne koristi ne posamezniku niti družini in celotni skupnosti.

METHODS FOR PARENTING: WHY AND WHY NOT?

The art of parenting has always been difficult and emotionally upsetting at times. Sixty years ago, when I was born, parents had one important source of external support – i.e. a coherent moral consensus in society. There were common and accepted »methods« – all of them unsuccessful in regard to mental health – but highly successful in terms of making most children quiet and obedient and thus fitting the demands of the industrialized society that needed obedient, submissive workers.

During the last two decades the conditions for parents have changed more radically than ever before in our history:

- Science – especially neuroscience has provided us with loads of new information about children, their capabilities, development and psychological and existential well being. The importance of the quality of the child-parent relationship has been discovered and specifically the »subject-subject relationship« has been emphasized; Systems Theory are recognized as the most comprehensive theory with regard to analyzing and healing family conflicts as well as individual pain.
- The set of common values does no longer exist and that means that parents lost a lot of their external support. Pedagogic has tried to compensate for this, but since the nature of professional pedagogic and private childrearing is fundamentally different it has been unsuccessful. Today's parents are faced with the immense task of becoming »parents from within« and as a team. Consequently most young parents are feeling insecure and the cry for and availability of methods is completely understandable. This confronts us with the first important question: Are these methods meant to cure the insecurity of the parents or to provide their children with a healthy childhood?
- Within this period Scandinavian children have begun to spend app. 26.000 hours of their childhood in compulsory pedagogical institutions. These institutions are professional and must therefore develop theories as well as many different methodologies for different learning purposes. Their methodology with regard to the personal and social development of each child as well as the managing of groups is still primarily based on rules and regulations and the objective is more often than not obedience and absence of conflict. The long term effects of this are still to be examined.

Most of the parenting methods currently on the market are based in Behavior Psychology and regulation of behavior, positive reinforcement etc. are the main ingredients. The experiments of Pavlov, who produced the desired behavior in dogs by rewarding them with biscuits and punishing them with electricity are still the basis, although it has been modernized and humanized and a softer terminology has been invented. It is – so to speak – old wine in new bottles – i.e. the nutritional values has not improved.

My objections to these methods can be summarized as follows:

1. When you install a method between a parent and a child you establish a subject-object-relationship between them with the child as the object. Scientists like Daniel N. Stern along with a majority of leading neurobiologists and neuropsychologists tells us that this kind of relationship is far from optimal both in regard to the wellbeing and development of the child, the parents and their relationship. More than fifty years of clinical experience in family therapy tells us the same.
2. The objective of the methods is to produce a behavior in the child defined as »good« by the parents. Undesired behavior can freely be eliminated which is contrary to 99% of our findings in studying and working with troubled families which tells us that most disturbing and/or deviating behavior is merely symptoms of a dysfunctional system. The objective of the adults is very similar to sixty years ago: obedience and absence of conflict. The main difference being that instead of physical and psychological abuse powerful manipulation is now being used. The process is violating the emotional and existential integrity of children.
3. We know from experience that the more you violate the integrity of a human being the more this human being will conform to the demands and expectations which means that these methods are bound to be »successful« – just as violence was a generation ago.

Many of these methods claim to be »evidence based«. When you look into the studies providing this evidence you will often find them to be of poor scientific quality – i.e. they are being performed and written by »believers« and their so called success is measured on a short term basis: did the undesired behavior go away? I have yet to see an independent study examining the long term effects on the experience of life quality, quality of relationships (both on a social and a personal level) and quality of parenting, when the children have reached the age of 45.

The demand for »evidence based« methods is primarily of a political nature. The whole field of parenting and pedagogic is so chaotic at the moment, that politicians (as well as professionals) are tempted to find reassurance and an alibi in »science«. »Evidence based« has become the same as »right« or »good« – no questions asked! The problem for alternative approaches based on experience and cross-scientific findings is that since they refuse to produce simplified methods they cannot be easily »proved«.

I can understand that parents who feel lost and insecure are seeking security in these simple (in every sense of the word) methods. I can also understand why politicians and administrators find it a lot easier to buy into such concepts. What I cannot understand is that professionals who knows or should know better are also applauding and marketing concepts that are merely removing symptoms and not strengthening and developing the love-based relationships within families?

VZGOJNE METODE – ZAKAJ IN ZAKAJ NE?

Biti starš je od nekdaj zahtevna umetnost in včasih čustveno boleča. Pred šestdesetimi leti, ko sem se rodil, je bil staršem na voljo pomemben vir zunanje podpore – koherentni moralni družbeni konsenz. Na voljo so bile vsem skupne in sprejete »vzgojne metode« – z ozirom na duševno zdravje vse po vrsti neuspešne – in vendar zelo uspešne v prizadevanju, kako otroke utišati in jih narediti ubogljive, tako da so lahko ustrezali zahtevam industrializirane družbe, ki je potrebovala ubogljive, podredljive delavce.

V zadnjih dveh desetletjih so se razmere za starše spremenile bolj radikalno kot kdajkoli prej.

- Znanost, zlasti nevroznanost, nam ponuja obilje novih informacij in spoznanj o otrocih, njihovih zmožnostih, razvoju ter psihični in eksistencialni dobrobiti. Odkriva pomembnost kakovosti razmerja med staršem in otrokom in še posebej poudarja pomen »subjektno-subjektnega« odnosa. Sistemska teorija velja za najbolj celovito teorijo, ko gre za analiziranje in zdravljenje družinskih konfliktov, kakor tudi individualne bolečine.
- Ni več enotnega, skupnega kodeksa vrednot, kar pomeni, da so starši izgubili zunanjo podporo. Primanjkljaj poskuša nadomestiti pedagogika, a ker je narava poklicne pedagogike v temelju drugačna od narave zasebne vzgoje, v tem ni uspešna. Starši so danes postavljeni pred neznansko zahtevno nalogo, ko se morajo naučiti starševati »iz sebe« in v partnerstvu drug z drugim. Večino mladih staršev zato obhaja velika negotovost in njihov klic po metodah je povsem razumljiv. Na tem mestu se srečamo s prvim pomembnim vprašanjem: Ali so metode namenjene temu, da pozdravijo starševsko negotovost, ali temu, da omogočijo otrokom zdravo otroštvo?
- V tem času so skandinavski otroci (slovenski pa že dosti prej, op. p.) začeli preživljati po povprečno 26.000 ur svojega otroštva v obveznih pedagoških ustanovah. Te ustanove so profesionalne in morajo potemtakem razvijati tako teorije kot tudi različne metodologije za različne učne namene. Ko gre za osebni in socialni razvoj posameznega otroka, pa tudi za vodenje skupine, vse te metodologije še vedno v glavnem temeljijo na kodeksu pravil in regulatornih mehanizmov, njihov cilj pa je pogostejše kot ne doseči ubogljivost in odsotnost konflikta. Dolgoročne posledice tega bo treba še proučiti.

Večina vzgojnih metod, ki trenutno krožijo po tržišču, temelji na behavioristični psihologiji, glavne sestavine pa so uravnavanje vedenja, pozitivna potrditev in podobno. Temelj so še vedno eksperimenti Pavlova, ki je pse pripravil do želenega vedenja tako, da jih je nagrajeval s piškotki in kaznoval z električnimi šoki. Metodo smo modernizirali in humanizirali in za potrebe eksperimenta izumili blažjo terminologijo, toda gre za, tako rekoč, staro vino v novih sodih – hranilna vrednost ni nič boljša.

Svoje nasprotovanje metodam lahko strnem v naslednje točke:

1. Ko med starša in otroka postaviš metodo, vzpostaviš tako imenovano subjektno-objektno razmerje, kjer je otrok objekt. Znanstveniki, kot so Daniel N. Stern in večina vodilnih nevrobiologov in nevropsihologov, nam pravijo, da je te vrste razmerje, ko gre za dobrobit in razvoj otroka, staršev in razmerja, daleč od optimalnega. Več kot pet desetletij kliničnih izkušenj v družinski terapiji nam govori enako.

2. Cilj vzgojnih metod je pripraviti otroka do vedenja, ki ga starša opredeljujeta kot »lepo«. Nezaželeno vedenje pa naj se po mili volji izkoreninja – kar je v nasprotju z 99 % spoznanj, ki smo jih dobili skozi leta proučevanja družin v težavah in dela z njimi, in ki pravijo, da je najbolj moteče in/ali odklonsko vedenje zgolj simptom v disfunkcionalnem sistemu. Cilj odraslih je zelo podoben tistemu izpred šestih desetletij: ubogljivost in odsotnost konflikta. Glavna razlika je v tem, da namesto po telesnem in psihičnem nasilju zdaj posegamo po siloviti manipulaciji. V procesu zlorabljammo telesno in eksistencialno integriteto otrok.
3. Iz izkušenj vemo, da čim bolj je integriteta človeškega bitja na udaru, tem bolj se bo človeško bitje podredilo zahtevam in pričakovanjem, kar pomeni, da te metode ne morejo biti drugega kot »uspešne« - tako kot je bilo za minule generacije »uspešno« nasilje.

Mnoge od teh metod naj bi bile »znanstveno dokazane«. Toda ko pregledamo raziskave, ki ponujajo te »dokaze«, pogosto ugotovimo, da ne premorejo dosti znanstvene kakovosti – t. j. da so jih izvedli in spisali »verniki« in da je tako imenovana uspešnost metod merjena kratkoročno: ali je nezaželeno vedenje izginilo? Nisem še videl neodvisne raziskave, ki bi merila dolgoročne učinke, ki jih ima metoda na kakovost izkušnje življenja, na kakovost razmerij (tako na družbeni kot osebni ravni) in na kakovost vzgoje, do obdobja, ko otroci dosežejo 45 let.

Zahteva po »znanstveno dokazanih« metodah je po naravi predvsem politična. Trenutno vlada na celotnem področju vzgoje in pedagogike tolikšna zmeda, da politike (kakor tudi strokovnjake) mika iskati potrditev in alibi v »znanosti«. »Znanstveno dokazano« je postalo sinonim za »pravilno« ali »dobro« - brez kančka dvoma! Alternativni pristopi, utemeljeni na izkustvu in interdisciplinarnih izsledkih, pa so problematični, ker jih zato, ker ne ponujajo poenostavljenih metod, ni mogoče kar tako »dokazati«.

Razumem starše, ki izgubljeni in negotovi iščejo varnost v teh (v vsakem pomenu besede) preprostih metodah. Razumem tudi, zakaj politiki in administratorji z lahkoto podležejo čarom takih konceptov. Ne razumem pa, zakaj strokovnjaki, ki vejo – ali bi morali vedeti – bolje, prav tako ploskajo in oglašujejo koncepte, ki zgolj odstranjujejo simptome, prav nič pa ne krepijo in razvijajo na ljubezni utemeljena razmerja v družini?

Prevod: Ivana Gradišnik

Z VZGOJO STARŠEV DO USPEŠNIH OTROK

BY EDUCATING PARENTS TO MORE SUCCESSFUL CHILDREN

Katja Bilban

Mladinski dom Jarše, Ljubljana, Slovenija

katja@mdj.si

POVZETEK

Otroci so v veliki meri slika vzgojnih prijemov svojih staršev, tudi otroci in mladostniki, ki bivajo v stanovanjskih skupinah.

Vzgojitelji verjamemo, da starši svoje otroke vedno vzgajajo z dobrimi nameni in v prepričanju, da vzgajajo prav. Njihova filozofija vzgajanja oz. osebna prepričanja o tem, kako je otroke potrebno vzgajati, pa so tista, ki so lahko bolj ali manj napačna. Zato je ena izmed pomembnih nalog vzgojiteljev, da v času bivanja njihovega otroka ali mladostnika pri nas skušamo načrtno spremeniti vzgojno filozofijo staršev in tako otroku omogočiti ustrežnejšo socializacijo.

Ključne besede: stanovanjske skupine, delo s starši, vzgojni slog, prepričanja, mercedes model vzgoje.

ABSTRACT

Children are largely a reflection of parental approaches to upbringing. This also holds true for the children and adolescents who stay in the residential home groups.

We believe that parents always raise their children with good intentions and in belief that they are doing things right. Their philosophy or personal beliefs on child rearing are those which could be more or less false. In recognising the problems of false parental beliefs, educators, when working with parents of children who are placed in our residential home group, try to systematically change parental philosophy and thus enable more adequate socialization of a child.

Keywords: residential homes, work with parents, styles of upbringing, beliefs, mercedes model.

UVOD

Zadnja leta se v opisih problematike družin, ki jih srečujemo pri našem delu, vedno pogosteje pojavlja besedna zveza »vzgojna nemoč«. Oznaka se po navadi sicer nanaša na družine, ki so otroke v preteklosti razvajali, zdaj pa so jim stvari ušle iz rok. Prav lahko gre tudi za drugačne vzgojne sloge, ki so se jim otroci na tak ali drugačen način začeli upirati. Lahko bi rekli, da je naše delo s starši namenjeno »vračanju moči v vzgojo«.

NAČINI DELA S STARŠI

Informativni razgovor

Delo s starši poteka na več nivojih. Naše prvo srečanje je po navadi *informativni pogovor*, na podlagi katerega se otrok in starši na eni strani in mi na drugi odločimo, ali je bivanje v stanovanjski skupini ustrežna oblika pomoči otroku.

Razgovor ob sprejemu

Če se odločimo za sprejem v skupino, sledi *razgovor ob sprejemu*, kjer z usmerjenimi vprašanji pridobimo informacije o vzgojnih ravnanjih staršev. Vprašanja »preiskujejo« tri področja vzgoje: kakšne zahteve starši postavljajo svojemu otroku, kdaj, koliko in kako ga hvalijo ter kdaj, koliko in kako ga kritizirajo ter kaznujejo. Na podlagi odgovorov lahko določimo vzgojni slog, kar nam pomaga načrtovati delo z mladostnikom in delo s starši.

Različni načini vzgoje otrok

Vzgojna ravnanja staršev lahko razdelimo v pet kategorij:

Starši, ki otroka preveč socializirajo

Starši so do otroka zahtevni, postavljajo visoke cilje, pohvale za sprejemljivo vedenje so redke, otrok pa je deležen veliko kritike ob vsakem spodrsrljaju. Taki starši verjamejo, da se je v življenju potrebno truditi; da več kot delaš, več si vreden; več ko dosežeš, bolj si srečen; če misliš, da si uspešen, se prenehaš truditi; da v življenju lažje shajaš, se moraš naučiti podrediti.

Starši, ki otroka preveč razvajajo

V tem vzgojnem stilu prevladujejo pohvale osebe in nagrade, kritike in kazni je malo (premalo), tudi postavljanja ciljev je premalo. Ravnanja staršev v veliki meri temeljijo na naslednjih prepričanjih; dober oče/mati sem, če je moj otrok srečen; če je moj otrok nesrečen, sem slab oče/mati; otroka je treba vzgajati brez nasilja – kazen je nasilje; otrok potrebuje svobodo.

Starši, ki otroka preveč ščitijo

Starši ne postavljajo ciljev, saj je osnovna postavka »ne delaj ti, bom jaz«, pohval tako rekoč ni, saj otrok ni aktiven in mu ne dovolijo, da bi kaj naredil, prav tako zaradi enakega razloga ni kritike in kazni. V ozadju take vzgoje najdemo naslednja prepričanja: dobri starši otroka vedno zaščitijo pred možnimi nevarnostmi; bolj ko bomo skrbeli zanj, manj je možnosti, da se mu zgodi kaj neprijetnega; če je otrok kdaj neuspešen, je zato nesrečen; zavarovati ga moram pred slabimi izkušnjami.

Starši, ki otroka trpinčijo

Taki starši ne postavljajo ciljev, ne pohvalijo in ne nagrajujejo, veliko pa kritizirajo in kaznujejo. Starši verjamejo, da je dobra vzgoja stroga vzgoja in v njej ni mesta za pohvale; otroka razvadimo, če ga pohvalimo; otrok nobene besede ne razume bolj od udarca.

Starši, ki otroka zanemarjajo

Vzgojni stil staršev je naslednji: ne postavljajo ciljev, ne pohvalijo / ne nagrajujejo, kvečjemu kaznujejo. Take starše vodijo naslednja prepričanja: pomembno je, da je otrok sit in oblečen, v pravega človeka bo zrasel sam; dobri starši svojemu otroku ne vsiljujejo svojih nazorov; kakršen se je rodil, tak naj bo. (Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T, 2004)

Vzgojni stili seveda niso vedno čiste kategorije, ta kategorizacija nam je predvsem v pomoč pri pisanju individualiziranega programa za otroka ali mladostnika, saj lažje določimo področja, kjer je potrebna kompenzacija ali celo korekcija vedenja.

Navodila za življenje doma

Če situacija v družini ni ogrožujoča za otroke in njihov razvoj, vikende in počitnice preživljajo doma že od začetka bivanja pri nas. Ker pa to skoraj nujno pomeni konflikte v družini, se vzgojitelji v njihovo življenje vmešamo do te mere, da otrokom in s tem seveda tudi staršem svetujemo, kako naj potekajo njihovi vikendi oz. kaj naj med vikendi počnejo. Tako svetujemo, kdaj naj otrok zjutraj vstane, katere so njegove zadolžitve, kdaj naj se uči, koliko časa naj preživijo skupaj, za koliko časa gre lahko otrok sam ven... Ob tem dobijo navodilo, naj se skušajo izogibati konfliktom in naj starši samo beležijo, kako je vikend potekal. Ob vrnitvi otroka v skupino naredimo evalvacijo vikenda z družino in težave, ki so se pojavljale, skušamo na naših svetovalnih pogovorih odpraviti.

Individualni svetovalni razgovor

Na *svetovalnih razgovorih* torej razrešujemo sprotne težave med otrokom in starši, hkrati pa se lotevamo bolj kompleksnega spreminjanja vzgojne filozofije staršev, kar je temelj za to, da se bodo njihova vzgojna ravnanja do otroka spremenila.

Pri svetovalnem delu s starši sledimo naslednjim korakom:

- diagnoza vzgojnega stila
- diagnoza filozofije vzgajanja
- intervencija; ločevanje namere starša od njegovega vedenja
- definicija staršev; kaj so zanje dobri starši
- osebna zgodovina staršev (kako so bili sami vzgajani; kako so jih kaznovali)
- domača naloga

Diagnoza vzgojnega stila

Ena od prvih stvari, ki jih ugotavljamo pri delu s starši, je njihov *vzgojni stil*. Ta je povezan z njihovo vzgojno filozofijo, ki je dalje povezana s tem, kako so bili sami vzgajani (starši lahko ponavljajo vzorec vzgajanja, ki so ga bili deležni sami ali pa vzgajajo ravno nasprotno: ker je njim manjkalo ljubezni, bodo svojega otroka zalivali z njo / ker so bili sami vzgajani zelo strogo, z mnogimi omejitvami, bodo svojemu otroku preveč dovoljevali...).

Pri ugotavljanju vzgojnega stila nam pomagajo naslednja vprašanja:

- Ali starši otroku postavljajo cilje, zahteve, ki jih mora otrok izpolniti?
- Kdaj, koliko in kako nagradujejo, pohvalijo otroka?
- Kdaj, koliko in kako kaznujejo / kritizirajo otroka?.

Na podlagi odgovorov lahko določimo vzgojni stil in predvidimo, na katerih področjih bo potrebno delo z otrokom in starši.

Filozofija vzgajanja

Pregled vzgojnega stila staršev pokaže, kaj bi bilo potrebno spremeniti v načinu njihovega dela z otrokom. Vzgojni stil pa je utemeljen v njihovi filozofiji vzgajanja. Zato je spreminjanje vzgojnega stila mogoče šele, ko ugotovimo njihovo *filozofijo vzgajanja*, njihovo logiko, zakaj npr. ne pohvalijo otroka, zakaj menijo, da je to dobro, kaj mislijo, da bi se zgodilo, če bi ga hvalili (npr. otrok bi se nehal truditi), zakaj mu ne postavljajo ciljev (npr. otrok naj bo svoboden in naj se svobodno razvija). Starše vprašamo, kaj so zanje dobri starši, kakšna je njihova osebna definicija dobrih staršev. Tako izpovejo svoja stališča glede lastnega vzgojnega stila in šele ko odkrijemo logiko vzgojnega ravnanja (zakaj nekaj počnejo), lahko to logiko spreminjamo in popravljamo, s tem pa dosežemo tudi spremembo vedenja. Torej s spremembo mišljenja (filozofije vzgajanja) dosežemo spremembo vedenja.

Intervencija

Pri poskusu spreminjanja filozofije vzgajanja in s tem spreminjanju njihovega vzgojnega stila moramo paziti, da jih ne izgubimo kot sodelavce. Direktni napad na vzgojni stil bodo starši doživeli kot napad nase, umaknili se bodo in prenehali sodelovati. Zato je potrebno z besedami jasno ločiti namero od vedenja, poudariti, da vemo, da »vidimo«, da imajo radi otroka, vendar način, na katerega to izražajo, ni ustrezen, npr.: »Vidim, da imate svojega otroka zelo radi in bi zanj naredili vse, vendar načini, na katere izražate svojo ljubezen, niso najbolj uspešni.«

Definicija staršev

Na podlagi prejšnjih korakov povzamemo, kar so starši podali kot definicijo dobrih staršev, kakšni so oni kot starši in zakaj so taki. Tako preverimo, če smo jih prav razumeli. Potem poskušamo staršem vzbuditi dvom o pravilnosti njihovih postopkov oz. o pravilnosti njihove logike vzgajanja. Torej zakaj je potrebno otroka kaznovati, zakaj pohvaliti ter zakaj, v kolikšni meri in kakšne cilje postavljati otroku.

Osebna zgodovina staršev

V tej fazi iščemo vzporednice med tem, kakšnega vzgojnega stila so bili starši deležni v svoji mladosti in kako vzgajajo lastnega otroka. Morda ga vzgajajo enako, kot so bili vzgajani sami ali pa poskušajo otroku nadomestiti to, kar je njim v mladosti manjkalo. Ugotovitve oz. povezave poskušamo staršem predstaviti. Npr. starši, ki otroka razvajajo, lahko to delajo zato, ker so bili v mladosti sami prikrajšani za izkazovanje ljubezni. V odnosu z otrokom zdaj ne zaznavajo otrokovih realnih potreb po ljubezni, ampak s pretiranim zasipavanjem otroka z ljubeznijo poskušajo nadomestiti svoje primanjkljaje iz mladosti.

Domače naloge

Domače naloge so spremembe, ki jih bodo starši uvedli v vzgojo takrat, ko bodo videli, da tisto, kar so počeli do sedaj, ni ustrezno oz. ne prinese želenih rezultatov.

Ko pričnejo starši dvomiti o svojem načinu vzgoje, jih poskušamo pripraviti na situacije v prihodnosti, ko bodo uvedli spremembe v način vzgoje: skupaj predvidevamo, kaj se lahko zgodi oz. kako bo otrok reagiral, ko mu bodo postavili mejo (kadar tega ni vajen). Otrokovske reakcije jim predstavimo kot normalne (dobesedno: »To je normalno.«) Kazen za otrokov prekršek izberejo starši in je takšna, da je zanje sprejemljiva in bodo pri njej lahko vztrajali. Posebej jih opomnimo na doslednost.

Opozorimo jih tudi na lastne neprijetne občutke in čustva ob kaznovanju otroka. Staršem skušamo dopovedati, da je vsem staršem težko kaznovati otroka in da je to običajno. Razložimo jim, da dobre starše prepoznamo po tem, da zmorejo preseči neprijetne občutke ob kaznovanju (v bistvu gre za to, da sočustvujejo z otrokom oz. se jim le-ta smili), ker vedo, da je to dobro za otroka. S tem, da otroku postavijo meje, mu v resnici izkažejo ljubezen. (Milivojević, Z,2002)

Skupinska srečanja

Vzporedno z individualnim svetovalnim delom potekajo v skupini tudi *skupinska srečanja*. Starše seznanimo z osnovami uspešne vzgoje - *Model mercedes*; zakaj je dobro in nujno, da otroka pohvalimo in nagradimo; zakaj je dobro in nujno, da otroka kritiziramo in kaznujemo; zakaj je dobro in nujno, da otroku postavljamo ustrezne cilje in zahteve (Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T, 2004)

Podporna srečanja

Ker skušamo starše na ta način spodbuditi, da ponujene načine preizkusijo tudi v praksi, so nujna naša *podporna srečanja*. Na njih analiziramo nove vzgojne prijeme in reakcije, ki jih ti povzročijo. Nudimo jim podporo in svetovanje, da lažje vztrajajo pri doslednem izvajanju. Iščemo ustrežnejše načine odzivanja in »normaliziramo« situacijo, ki je marsikdaj videti nevzdržna.

SKLEP

Proces spreminjanja vzgojnega sloga oz. »vračanja moči v vzgojo« je dolgotrajno in trdo delo. Če so starši vztrajni in dosledni v svojih ravnanjih, vsaj minimalen uspeh ne bi smel izostati. V stanovanjskih skupinah jim pri tem z veseljem stojimo ob strani. Otroci se namreč v veliki večini vračajo v domače okolje, zato je smiselno, da »pravimo« okolje tako, da bo za otroka kar najbolj ugodno v njegovem procesu socializacije.

LITERATURA

KNJIGE

BIDDULPH, S.(2001).*TAJNA SREČNE DECE*, PROMETEJ, NOVI SAD

DAWSON, C., ILLSLEY-CLARKE, J. (1998). *GROWING UP AGAIN*, HAZELDEN, MINNESOTA.

ILLSLEY-CLARKE, J.(1998). *SELF-ESTEEM: A FAMILY AFFAIR*, HAZELDEN, MINNESOTA.

MILIVOJEVIĆ, Z., BILBAN, K., KOKELJ, V., KRAMBERGER, M., STEINER, T. (2004). *MALA KNJIGA ZA VELIKE STARŠE*, MLADINSKI DOM JARŠE, LJUBLJANA.

INTERNO GRADIVO S SEMINARJA »DELO S STARŠI« DR. ZORANA MILIVOJEVIČA V MLADINSKEM DOMU JARŠE. (2002).

KLIMA ZA USPEŠNO DELO

CLIMATE FOR SUCCESSFUL WORK

Nataša Tavželj

Dijaški dom Poljane, Ljubljana, Slovenija

natasa.tavzelj@guest.arnes.si

POVZETEK

Sodobni čas zahteva od dijaških domov, da se hitro in kakovostno prilagajajo družbenim spremembam in si omogočajo vzdržno prihodnost. V skladu s tem je nujno nenehno izobraževanje pedagoških delavcev za razvoj profesionalnosti in razmislek o fleksibilnosti svojih delovnih mest. V dijaškem domu Poljane smo se vzgojitelji odločili, da se že drugo leto zapored vključimo v projekt: »Mreže učečih se šol 2« v organizaciji Šole za ravnateljice. Pritegnila nas je zanimiva vsebina z naslovom: »Razvijanje klime za uspešno delo«. Menili smo, da lahko na tem področju pridobimo še veliko novih znanj in izkušenj, ki nam bi koristile pri medosebnih odnosih in vzgojno-izobraževalnem procesu z dijaki. Naša naloga je bila, da ugotovimo trenutno klimo v kolektivu, opredelimo zelene spremembe, izberemo prednostno področje izboljšave in naredimo akcijski načrt.

Ključne besede: izobraževanje, projekt, klima, akcijski načrt, nedoslednost.

ABSTRACT

Contemporary period requires boarding schools to adapt quickly and properly to social changes, so that they can sustain an enduring future. In accordance with that a constant education of teachers is necessary for their professional improvement and reflection about flexibility of their working positions. The educators at Poljane Boarding school decided to join the project »Networks of learning schools 2« for the second year in a row; the project is organized by The school for principals. Our attention was drawn by very interesting content under the title: Developing climate for successful work. Furthermore, we believed that we can acquire a lot of knowledge and new experiences, that could be useful in interpersonal relationships and educational process with our students. Our task was to establish the climate in the working collective at the time being, to determine the modifications, to choose the priorities for improvement and to carry out the action plan.

Keywords: education, project, climate, action plan, inconsistency.

UVOD

Članice razvojnega tima smo se na prvi delavnici v okviru programa »Mreže 2« seznanile z osnovnimi teoretičnimi koncepti in izkušnjami izbrane teme.

Vprašanje je bilo: Kaj je organizacijska klima?

»Organizacijska klima je vzdušje v organizaciji, ki je posledica različnih znanih in neznanih dejavnikov iz preteklosti in sedanosti. Je odsev tistega, kar zaposleni pričakujejo od podjetja, sodelavcev, nadrejenih, podrejenih in tudi odsev tistega kar dejansko dobijo ali kar pogrešajo« (Treven, 2001, 123).

Organizacijska klima je percepcija vseh elementov delovnega okolja, to so dogodki, postopki, pravila, odnosi, ki so članom organizacije psihološko smiselni oz. pomembni. Vsak posameznik doživlja organizacijo na svoj edinstven način. Vsak zaposleni organizacijsko klimo razume na svoj način. Dojemanje klime je odvisno od preteklih izkušenj, od okolja iz katerega izhajamo in načina doživljanja. Pomemben je način, kako posameznik zaznava organizacijo in svojo vlogo v njej. Govor je o zadovoljstvu zaposlenih, medsebojnih odnosih, podpori vodji, skrbi za razvoj zaposlenih, samostojnosti zaposlenih itd...

Osnovne dimenzije organizacijske klime so:

- Notranji odnosi
- Sodelovanje, notranje komuniciranje in informiranje
- Odnos do kakovosti
- Inovativnost in iniciativnost
- Motivacija in zavzetost
- Pripadnost organizaciji
- Vodenje
- Strokovna usposobljenost in učenje
- Poznavanje poslanstva in vizije ter ciljev
- Organiziranost
- Nagrajevanje
- Razvoj kariere

Nujnost je, da v organizaciji obstaja zavedanje o obstoječi klimi, predvsem pa je za vodstvo pomembno spremljanje in ocenjevanje odnosa zaposlenih do sprememb, s katerimi se bo morala organizacija soočiti. Ne glede na to, ali je obstoječa organizacijska klima ugodna za doseganje organizacijskih ciljev ali ne, je naloga odgovornega vodstva v tem, da je pripravljeno na spremembe, do katerih bo na tej ravni v prihodnosti prav gotovo prišlo. Spremljanje organizacijske klime ni namenjeno le spreminjanju različnih dimenzij klime, s katerimi nismo zadovoljni – gre tudi za nenehno nadzorovanje trenutnega stanja, z namenom preprečevanja morebitnih odklonov od zelenega. Proučiti organizacijsko klimo pomeni ugotoviti njene značilne dimenzije, odkriti kje v organizaciji se kažejo težave, ter odkriti vzroke za njihov nastanek in učinek, ki jih imajo na vedenje ljudi, oziroma uporabo njihovih zmožnosti. To je predvsem naloga menedžmenta. Pri tem je sicer treba opozoriti na pogostost precejevanja vloge menedžmenta pri oblikovanju in razvoju klime, kakšna se razvije v organizaciji in znotraj posameznih organizacijskih skupin. Kot sem že omenila, je klima izjemno spremenljiv pojav, odvisen od dinamike procesov in odnosov v organizaciji. Ne glede na to pa je prav vodstvo tisto, ki razpolaga z največjo stopnjo organizacijske moči in lahko tako v največji meri vpliva na oblikovanje in razvoj organizacijske klime, kot to velja za ostale skupine v organizaciji. Vsekakor velja, da je za organizacijo najnevarnejše, če menedžment obstoj organizacijske klime preprosto ignorira – tako namreč prezre ključne dejavnike, ki lahko prispevajo k slabšemu delovanju organizacije. Organizacijske klime torej ni treba iskati, ker ta vedno obstaja. Tudi ni treba posebej ugotavljati, katere dimenzije klime so prisotne v organizaciji in katere ne, saj vedno velja, da so v tej ali oni obliki prisotne vse, vprašanje pa je, katere nas zanimajo. Da bi ugotovili dimenzijo posamezne organizacijske klime, jo moramo najprej predpostaviti in šele potem ugotavljamo, ali je ta dimenzija bistvena za klimo ali ne. Tako recimo ne ugotavljamo ali imajo delavci v organizaciji svoja stališča ali ne, lahko pa poskušamo ugotoviti, kakšna so ta stališča (Lipičnik, 1998, 75).

UGOTAVLJANJE KLIME V NAŠEM DIJAŠKEM DOMU

Na prvi delavnici vzgojiteljskega zbora smo članice razvojnega tima predstavile kakšna bo vsebinska in časovna opredelitev dejavnosti v programu »Mreže 2«. Uvod je obsegal tudi malce daljši teoretični vidik organizacijske klime. Nato pa smo konkretno pristopili k delu z vprašanji:

Kaj vse že delamo za dobro klimo v našem domu?

Odgovori:

- pomagamo si med seboj,
- smo prijazni, iskreni,
- delimo si tudi osebne izkušnje, prisluhujemo si na osebni ravni,
- se skupaj veselimo in zabavamo,
- delimo si tudi žalost,
- smo tolerantni, razumevajoči,
- v kritičnih situacijah smo enotni,
- smo odgovorni, delavni,
- skrbimo za mentalno higieno (skupna kava, praznovanje rojstnih dni, izleti).

Kaj jaz kot del kolektiva naredim zato, da je klima dobra?

Odgovori:

- sem pozitivna, prijazna,
- poskušam razvedriti kolektiv z igranjem različnih humornih vlog,
- trudim se biti razumevajoča tudi do tistih, s katerimi se ne strinjam,
- sem odgovorna, prevzemam veliko nalog,
- rada se pogovarjam tudi o osebnih stvareh, saj menim da nas to zbližuje,
- poskušam biti optimistična ne glede na situacijo,
- rad sodelujem na skupnih akcijah,
- v veselje mi je pomagati kolegom,
- prizadevam si za skupne vrednote.

Kako smo pri tem, kar delamo za klimo v domu uspešni?

Odgovori:

- imamo različne poglede, kriterije pri vzgojnem delovanju,
- včasih smo nedosledni (izhodi, objave obrokov, vzgojno reagiranje ob kršitvah),
- redno se pogovarjamo o tekoči vzgojni problematiki,
- pri določenih nalogah je prisotna različna zavzetost,
- trudimo se, da ne pozabimo na rojstne dneve kolegov,
- vedno bolj smo obremenjeni s povečanim številom otrok z izrazitejšimi vedenjskimi in čustvenimi posebnostmi,
- smatramo, da je nameščanje študentk med dijakinje vzgojno neustrezno,
- radi si vzamemo čas tudi za neformalne pogovore,
- vzgojitelji si radi priskočimo na pomoč pri zamenjavi urnikov delovnega časa.

Naš vzgojiteljski zbor je sestavljen iz devetih članov in ravnateljice, le-ta je prisostvovala na delavnicah občasno, zato je delo potekalo individualno. Ko smo odgovorili na vsa vprašanja, smo poročali in članice razvojnega tima smo pripravile zbirnik. Večjih težav ali zadržkov pri izvajanju delavnic ni bilo, opaziti pa je bilo, da težko razmišljamo na ravni dogajanja med vzgojitelji, saj smo nenehno zahajali na klimo v odnosu vzgojitelj – dijak in dijak – dijak.

OPREDELITEV ŽELENIH SPREMEMB

Na naslednjem srečanju razvojnih timov smo se pripravljali na drugo delavnico, ki bi obsegala pomen in razumevanje problema organizacijske klime glede na celovito delovanje. Naša naloga je bila, da opredelimo zelene spremembe, oziroma možne izboljšave v okviru izbranih področij. Na delavnici t.i. »klima naprava« smo vzgojitelji začeli razmišljati o tem, kaj kviri klimo v kolektivu in katera so moteča dejstva. Pri izbiri področij izboljšav smo se znašli pred prvo in najtežjo oviro v projektu. Za izbiro področij smo realizirali kar tri delavnice, da smo prišli do soglasja. Na lestvici za rangiranje izboljšav so se pojavila naslednja pomembna področja: nedoslednost, preveč zastavljenih ciljev, nedopuščanje različnosti, nezmožnost soodločanja pri pomembnih odločitvah, kvantiteta na račun kvalitete, istovetenje problematičnosti dijaka s problematičnostjo vzgojitelja, razvijanje strahu pred izgubo službe, neiskrenost med kolegi, nestrokovno verbalno izražanje ter težnja po zmanjševanju oziroma popuščanju kriterijev. Pri izboru treh najpomembnejših področij in njihovem rangiranju smo ugotovili naslednje: kot najpomembnejše področje se je pojavila nedoslednost, drugouvrščena je bila kvantiteta dela na račun kvalitete, na tretjem mestu pa se je znašlo preveč zastavljenih ciljev (manj ciljev v bodoče, realnejši cilji).

Primer delavnice:

Pri izboru področij imej v mislih:

Izberi področje, ki se ga da izboljšati.

Izberi področje na katerega imamo vpliv.

Ne iščemo krivca.

Med naštetimi področji izberi 3 najpomembnejše in jih rangiraj:

1 – najpomembnejše področje

2 – pomembno področje

3 – manj pomembno področje

Tabela 1.1.

Področje izboljšave	rang
Nedoslednost	1
preveč zastavljenih ciljev (manj ciljev, bolj realni, lažje uresničljivi)	3
nedopuščanje različnosti	
nezmožnost soodločanja pri pomembnih odločitvah	
kvantiteta na račun kvalitete	2
istovetenje problematičnosti dijaka s problematičnostjo vzgojitelja	
razvijanje strahu pred izgubo službe	
neiskrenost med kolegi	
nestrokovno verbalno izražanje	
težnja po zmanjševanju, popuščanju kriterijev	

Vzgojitelji smo bili enotnega mnenja, da bo predmet izboljšave, ki vpliva na klimo v našem kolektivu, *nedoslednost*. Nedoslednost vzgojiteljev kot pojav, ki povzroča težave na najrazličnejših področjih, še zlasti pa se izraža na realizaciji zadolžitev in nalog dijakov.

»Doslednost je zelo pomembna sestavina okvira, ki ga določimo. Brez nje so učenci v najboljšem primeru negotovi, v najslabšem pa nezaupljivi in povsem zmedeni. Dovoljuje vse ravni učiteljevega vedenja, osebne in interaktivne ter vključuje način izražanja, vrednote, pričakovanja, čustva in potrebe« (Blustein, 1997, 75).

Nedoslednost vzgojiteljev je v tesni povezavi z nedoslednostjo dijakov. Drugače rečeno, dijake vodi v prepričanje, da so pravila in standardi prilagodljivi, da sami po sebi nimajo pomena, temveč so zgolj sredstvo, da z njihovo pomočjo nekomu ustrezemo in dosežemo lastno zadovoljstvo in korist.

»Ko govorimo o doslednosti, mislimo torej na usklajenost v vzgojnem ukrepanju različnih vzgojiteljev, na to da je učinkovitost ukrepov mnogo večja, kadar so merila, ki jih pri ukrepanju uporabljajo različne osebe, vsaj podobna, če že ne povsem enaka. V nasprotnem primeru otrok ne ve, po čigavih pričakovanjih naj se ravna. Različna merila ne ustvarijo le zmede v otrokovem miselnem svetu, temveč spodbujajo otroka k temu, da prične izkoriščati razlike med vzgojitelji v egoistične namene. Zato so stiki in komunikacija med vzgojitelji tako pomembni« (Zupančič in Justin, 1991, 20).

AKCIJSKI NAČRT IN EVALVACIJA

Znotraj nedoslednosti vzgojiteljev in dijakov smo ugotovili, da je najbolj pereče vprašanje higiene po sobah: postiljanje postelj in neshranjevanje čevljev na zato dogovorjeno mesto. Naš cilj izboljšave oziroma spremembe je bil, da pri spremljanju obeh področij določimo za kriterij 90% uspešnost. To je v praksi pomenilo, da bi konec šolskega leta imela vsaka vzgojna skupina v povprečju le eno neurejeno sobo. Ko smo dosegli konkretizacijo naših ciljev, je projektni tim oblikoval akcijski načrt, ki je bil posredovan dijakinjam na domski skupnosti.

»Akcijski načrt je delovni dokument, ki opisuje in povzema, kaj je treba storiti za udejanjanje in evalvacijo določene prioritete. Služi kot smernica pri udejanjanju in pomaga spremljati napredek in uspešnost« (Hargreaves in Hopkins, 2001, 57).

Primer akcijskega načrta: Tabela 1.2.

Št.	Kaj? Naloga	Kdo? Imena nosilcev	Kdo kaj? Kolikokrat?	Kdo nadzira (evalvira)?
1	določitev področij znotraj nedoslednosti (postiljanje postelj, čevlji po sobah)	vzgojitelji	februar	projektni tim
2	oblikovanje pravil znotraj izbranih podpodročij	vzgojitelji	februar, marec	projektni tim
3	spremljanje izbranih podpodročij	vzgojitelji	februar, marec, april	vzgojitelji, projektni tim
4	Evalvacija	vzgojitelji	začetek maja	vzgojitelji, projektni tim
5	predstavitve rezultata projekta vzgojiteljskem zboru in dijakinjam na sestanku DS in po vzgojnih skupinah	projektni tim, mentorica DS, vzgojitelji	maj, junij	vzgojitelji, projektni tim

Članice razvojnega tima smo bile enotne v mnenju, da je pri realiziranju načrtovanih nalog kljub dogovorom v posameznih primerih znova prišla do izraza naša nedoslednost. Po analizi preglednic spremljanja prisotnosti čevljev po sobah in nepostlanih postelj, smo ugotovili, da izboljšava ni bila dosežena februarja in marca, aprila pa je bilo že zaslediti izboljšanje. Spremljanje našega cilja smo vzgojitelji nenehno podpirali z vzgojnimi razlagami o smiselnosti odstranitve čevljev iz sob ter higienskemu vidiku postiljanja postelj. Še zlasti je bila potrebna vztrajnost pri tistih dijakinjah, ki jim spoštovanje pravil bivanja povzroča velike težave. Ob zgoraj navedeni dejavnosti smo ugotovili nediscipliniranost omenjenih dijakinj tudi na področju, ki smo ga spremljali. Pri njih še ni prišlo do zelenih sprememb, ker še niso ponotranjile pomena zastavljenega cilja. Zato smo prepričani, da je potrebno z razlago in spremljanjem obeh področij nadaljevati. Naš cilj izboljšave je bila 90% uspešnost, kar je bilo po pregledu rezultatov tudi doseženo. Zavedamo pa se, da bo preostalih 10% dijakinj zahtevalo našo večjo doslednost pri vzgojnem delu v prihodnjem šolskem letu, če bomo želeli poskrbeti za trajnost izboljšave.

Nedoslednost vzgojiteljev je lahko v vzročni zvezi z nedisciplino dijakov. Naša doslednost je na preizkušnji v različnih situacijah. Morda moramo biti dosledni na najosnovnejši ravni od dne do dne pri svojih pričakovanjih, dopustnosti in mejah.

»Glavni cilj discipline ni samo vzdrževanje zunanega reda, temveč predvsem obvladovanje otrokovega notranjega reda« (Divjak Založnik, 1996, 80).

ZAKLJUČEK

Vključitev v omenjeni projekt morda ni izpolnila vseh pričakovanj, oziroma so bila le-ta nekoliko drugačna. Pa vendarle smo bili na koncu enotnega mnenja, da spremljanje postavk znotraj nedoslednosti izvajamo tudi v prihodnjem šolskem letu, saj le tako lahko pričakujemo trajnost izboljšave. V šolskem letu 2008/09 smo v letnem delovnem načrtu dijaškega doma Poljane opredelili dvig kakovosti življenja kot pomemben cilj. Razvijanje zdravstveno-higienskih navad predstavlja enega izmed temeljnih vzgojnih ciljev, zato smo menili, da je urejenost prostorov pomemben del uresničevanja tega cilja. Glede na to, da imamo večino populacije iz SZŠ, ni naključje, da se je med osnovnimi dimenzijami organizacijske klime odnos do omenjenega področja pokazal kot prioritetan. Pri pregledu rezultatov, ki smo jih pridobivali od februarja do maja, smo ugotovili, da se je raven higiene izboljšala v skladu z našimi pričakovanji glede izbranega področja izboljšave. Želimo si, da bi dijakinje sprejele higieno kot del svojega načina življenja in del življenja v dijaškem domu Poljane. Zato se bomo vzgojitelji še naprej angažirali v smislu informiranja, razlage in pogovora z dijakinjami o pomembnosti upoštevanja pravil z omenjeno vsebino. Torej želimo si preiti od zunanje kontrole k notranji potrebi po zadovoljitvi nujne higienske ravni.

VIRI IN LITERATURA

- BLUESTEIN, J. (1997). DISCIPLINA 21. STOLETJA. ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA.
- DIVJAK ZALOŽNIK, Z. (1996). VZGOJA JE... NI ZNANOST. EDUCY, LJUBLJANA.
- HARGREAVES, D.H. IN HOPKINS, D. (2001). ŠOLA ZMORE VEČ. ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA
- IVANČIČ, A.: OCENJEVANJE ORGANIZACIJSKE KLIME – OSNOVA ZA VZPOSTAVLJANJE MEDOSEBNIH ODNOSOV. V: SOCIALNA PEDAGOGIKA, LJUBLJANA 2007, LETNIK 11, ŠT. 4, STR. 473-490.
- LIPČIČNIK, B. (1998). RAVNANJE Z LJUDMI PRI DELU. GOSPODARSKI VESTNIK, LJUBLJANA.
- TREVEN, S. (2001). MEDNARODNO ORGANIZACIJSKO VEDEJE. LJUBLJANSKI GOSPODARSKI VESTNIK, LJUBLJANA.
- ZUPANČIČ, M. IN JUSTIN, J. (1991). OTROK, PRAVILA, VREDNOTE. DIDAKTA, LJUBLJANA.

VPLIV MOTIVACIJE NA KAKOVOST VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA V DIJAŠKEM DOMU

IMPACT OF MOTIVATION ON THE QUALITY OF THE EDUCATION IN BOARDING SCHOOL

Ivan Hrenko

*Dijaški dom Vič, Ljubljana, Slovenija
ivan.hrenko@guest.arnes.si*

POVZETEK

Motivacija je za vsako organizacijo izrednega pomena, saj je eden pomembnih faktorjev, ki odločilno vplivajo na uspešnost zaposlenih. Njihov vodja bi si pri svojem delu nenehno moral postavljati vprašanje, kaj motivira zaposlene in katere motivacijske dejavnike ima na razpolago. Motivirani vzgojitelji iščejo nove pristope do otrok. Kvaliteta dela v vzgoji in izobraževanju se odraža v zadovoljstvu otrok in njihovih staršev. Prispevek obravnava vpliv motivacije na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela v dijaškem domu.

Glavne besede: motivacija, kakovost v vzgoji in izobraževanju, dijaški domovi, vzgojitelji.

ABSTRACT

Motivation is a very important part of every organisation, for it is one of the most important factors, crucial for the efficiency of employees. Their leader should constantly ask himself what motivates employees and which motivating factors are at his disposal. Motivated tutors are looking for new approaches towards pupils. The quality in education is reflected in the satisfaction of pupils and their parents.

Keywords: motivation, quality in education, boarding schools, tutors.

UVOD

Tako v svetu kot tudi pri nas se sistemi izobraževanja srečujejo z izzivi, ki so jih povzročile spremembe v okolju. Po eni strani je prišlo do globalnih sprememb v humanistiki in družbenih vedah, po drugi strani pa doživljajo svoj razvoj tudi tehnične znanosti. Izobraževalne in vzgojno-varstvene ustanove se morajo na omenjene izzive odzvati in se jim prilagoditi. To je tudi razlog, da se zaposlene v vzgoji in izobraževanju nenehno motivira za doseganje boljše uspešnosti ter kakovosti dela.

Za to temo sem se odločil zato, ker bi rad podrobneje spoznal vpliv motiviranja zaposlenih v dijaškem domu na kakovostno in uspešno delo. Učitelji in vzgojitelji so v kontekstu učeče se družbe v samem jedru stvari. Učence in dijake morajo pripraviti na življenje in delo v hitro spreminjajočih se razmerah, v katerih je ključna prav sposobnost nenehnega učenja. Vsebine, metode in oblike vzgojno-izobraževalnega dela je treba uskladiti z novimi potrebami, razpoložljive vire pa spreminjati in prilagajati tako, da bodo zadostili potrebam, ki izhajajo iz medsebojnega vpliva vrednot vzgojno-izobraževalne ustanove, teženj v družbenem razvoju in šolske zakonodaje.

Cilj prispevka je analizirati in opisati pomembne motivacijske dejavnike, ki lahko vplivajo na večjo kakovost-vzgojno izobraževalnega dela. Spoznali bomo, da je tudi motiviranje zaposlenih v dijaškem domu zelo pomembno. Čim boljša je motiviranost, tem boljše uspehe dosegajo zaposleni v dijaških domovih in tem bolj so zadovoljni dijaki in njihovi starši. Izhajal sem iz predpostavke, da je motiviranje v dijaškem domu nujno in neizogibno.

Namen bom dosegel tako, da bom predstavil teoretična izhodišča motivacije ter kakovosti v vzgoji in izobraževanju, kar pomeni, da bom povzemal znana dejstva naših in tujih strokovnjakov s tega področja. V zadnjem delu bom predstavil anketo, ki sem jo sam sestavil in vključuje teoretična izhodišča ter raziskovanje tega, kako se uporablja v praksi.

MOTIVACIJA

Motiv je razlog in hotenje, da človek deluje. Uspešnost delovanja vsakega človeka je odvisna tudi od njegovega znanja, to je od usposobljenosti, psihofizičnih in spoznavnih sposobnosti in vedenja, kar uporabi pri uresničevanju svojih ciljev. Obstajajo: primarni (biološki in socialni) in sekundarni (interesi, stališča, navade) motivi; podedovani in pridobljeni motivi; univerzalni, regionalni in individualni motivi (Uhan, 1998, 518).

Motivacija je pomembna človekova življenjska sila, ki ga žene, vleče, skratka, pomaga mu usmerjati njegovo življenjsko energijo tako, da človek lahko veliko lažje obvladuje svoje življenjske probleme in izzive.

Ker je motivacija za vsakega posameznika zelo pomemben dejavnik njegovega življenja, so jo v preteklosti in jo še danes veliko strokovnjakov z različnih področij intenzivno proučuje. Motivacija zaposlenih namreč pomembno vpliva na uspešnost organizacije, zato njeno proučevanje vodi pomaga razumeti, kaj spodbuja ljudi, da delujejo v določeni smeri, in kaj vpliva na njihova dejanja.

Thomsonova (1994, 7) v svojem delu pravi da, kako je motivacija pojem, ki ga je izjemno težko pojasniti in razumeti. Čeprav je v delovnem okolju bistvena in nujna, se pogosto pojavlja na nepričakovanih področjih, tam, kjer pa je nujno potrebna, je velikokrat ni. Motivacije ne moremo izmeriti in ne videti, lahko jo le občutimo in doživimo. Pri človeku lahko spodbudi ogromne in nepričakovane dosežke. Lahko povezuje ljudi v težavah in odpravlja nezadovoljstvo.

Glede na to, da je motivacija tako merljiv pojem, za katerega ne obstaja nobena preizkušena in standardizirana lestvica merjenja, v mnogih organizacijah uporabljajo plačilo kot osnovni motivator, vendar to deluje zelo kratkoročno, dolgoročnih zadovoljivih rezultatov pa ne daje (Whiteley 2002, 8).

Motivacija je usmerjanje človekove aktivnosti k zelenim ciljem s pomočjo njegovih motivov; to je splošna opredelitev. Bolj določno je motivacija zbujanje hotenj, motivov, nastalih v človekovi notranjosti ali v njegovem okolju na podlagi njegovih potreb, ki usmerjajo njegovo

delovanje k cilju s spreminjanjem možnosti v resničnost. Potreba je razlika med zelenim in dejanskim stanjem. Motivacija je tudi pripravljenost vložiti trud za doseg cilja, če vloženi napor zadovolji nekatere potrebe posameznikov (Uhan 1998, 518).

Lawler (1994, 6) pa v zvezi s tem navaja, da se večina ljudi zaveda svojih ciljev in jih poskuša doseči po najboljši poti. Seveda pa ta pot ni nujno v skladu z našimi pričakovanji, čeprav se z njihovega vidika zdi najboljše. Pomembno je, da se zavedamo zapletenosti človekovega vedenja pri doseganju ciljev. V zvezi s tem se moramo zavedati, da imajo ljudje veliko zavestnih in kompleksnih ciljev, da je njihovo vedenje zavestno ciljno usmerjeno in da ljudje z najrazličnejšimi načini vedenja želijo te cilje doseči.

Pojem motiviranja pogosto razumemo, kot nekaj koristnega, podobnega čarobnemu prahu, ki ga potresemo po ljudeh, da nenadoma pridobijo moč in postanejo pripravljeni za ustvarjalno delo (Keenan 1996, 5).

Tracy (2000, 223) motivacijo opredeljuje kot funkcijo s štirimi spremenljivkami. Prva spremenljivka je slog vodenja. Dober vodja ima lahko velik in neposreden vpliv na ljudi. Sprememba načina vodenja oziroma zamenjava vodij ima najmočnejši vpliv na delovno uspešnost delavcev. Druga spremenljivka motivacijske funkcije pa je struktura nagrajevanja. Ljudje delajo, da bi bili nagrajeni. Nagrada je lahko materialna, na primer denar, ali pa nematerialna, na primer spoštovanje, priznanje, položaj. Tretja spremenljivka je struktura potreb posameznikov. Tukaj se vprašamo, koliko pozornosti potrebuje posameznik pri svojem delu, kaj potrebuje, da bi lahko dosegel visoko delovno uspešnost, kako velika odgovornost mu je pri tem potrebna in ali bolje dela sam ali v skupini. Zadnja spremenljivka je kultura organizacije. Pri tem je pomembno delovno okolje, v katerem se kaže ta veselje ljudi do dela in njihovo dobro počutje na delovnem mestu.

KAKOVOST V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Kakovost v vzgoji in izobraževanju in kakovostna šola

Kakovost v vzgoji in izobraževanju je težko opredeliti, zajema pa dva elementa: zadovoljstvo uporabnika in merjenje po specifikaciji, standardih (Trnavčević, 2000, 12). Najpomembnejša kazalnika kakovosti vsake organizacije, ki ponuja storitve, sta zadovoljstvo zunanjih in notranjih udeležencev. Določanje uporabnikov storitev je ključnega pomena za uspešnost organizacije (Zorman, 1999, 22–27).

V osnovi obeh elementov, zadovoljstva uporabnikov in merjenja po standardih, so procesi: kontrola kakovosti, zagotavljanje kakovosti in nenehno izboljševanje kakovosti. V izobraževanju kontrolo kakovosti prepoznamo v šolski inšpekciji in kontroli ravnatelja na ravni šole. Šolska inšpekcija skrbi, da so zakonski predpisi, pravice in dolžnosti izpolnjeni. Kontrolira in kaznuje odstopanja in nepravilnosti ter tako skrbi za minimalno kakovost, izraženo v zakonodajnih standardih in normativih. Na ravni šole izvaja nadzor kakovosti pouka ravnatelj (Trnavčević, 2000, 13). Proces zagotavljanja kakovosti vključuje izpostavljanje in opredelitev majhnih segmentov, na katerih se kakovost preverja, ocenjuje in spremlja. Poleg tega vključuje proces zagotavljanja kakovosti določitev standardov za posamezne segmente, to je določitev stanja, ki se ga želi doseči. Kakovost kot nenehen proces izboljševanja in preverjanja stanja ter odzivanja na spremenjene okoliščine vključuje dva modela: model TQM ali celovito obvladovanje kakovosti, ki je usmerjen v uporabnike in njihove potrebe, ter proces nenehnega izboljševanja, ki temelji na kulturi, spreminjanju, spremljanju kakovosti in nenehnem izboljševanju (Trnavčević, 2000, 17).

Kakovost učiteljevega (vzgojiteljevega) dela

Opredelitev kakovosti učiteljevega (vzgojiteljevega) dela

Opredelitev kakovostnega dela običajno temelji na ugotavljanju kakovosti izdelkov oziroma storitev. V vzgoji in izobraževanju ni mogoče enoznačno definirati »izdelka« oziroma določiti področja za ugotavljanje kakovosti (Lorenčič, 1999, 5). Lahko bi kot področje ugotavljanja kakovosti opredelili pridobljeno znanje in spretnosti učencev, vendar je taka opredelitev preozka in nenatančna. Prav tako je težko opredeliti merljive posledice dela učitelja, na podlagi katerih bi ugotavljali kakovost tega dela. Pri presojanju kakovosti dela učitelja je treba izhajati iz procesa nastajanja kakovostnih izdelkov in storitev. Opredelitev standardov in dejavnikov za ugotavljanje zadovoljstva uporabnikov naj izhaja iz celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Standardi kakovosti učiteljevega (vzgojiteljevega) dela

Za ocenjevanje učiteljevega dela je treba določiti dejavnike kakovostnega dela in opredeliti standarde, ki jih mora učitelj doseči. Učitelja je treba seznaniti s pričakovanim izvajanjem in rezultati. Zelo pomembno je, da se učiteljevo delo potem spremlja in v primeru doseganja ali preseganja pričakovanih rezultatov tudi primerno nagradi. Razvoj strokovno verodostojnih standardov in zanesljive metode za ocenjevanje učiteljevega dela ni lahek. Pri tem se je treba zavedati, da nič ne vpliva bolj negativno na motivacijo učiteljev kot neustrezen sistem nagrajevanja (Ingvarson, 2001, 163).

Natančno določanje standardov kakovostnega dela učitelja je treba nenehno dograjevati in spreminjati. Poučevanje se kot stroka spreminja in razvija, zato je treba spodbujati poklicni razvoj učiteljev na podlagi standardov, ki jih določa stroka (Ingvarson, 2001, 164–177).

Zadovoljstvo uporabnikov storitev

Kakovost storitve je lahko opredeljena s stališča uporabnikov. Ta opredelitev je lahko še pomembnejša kot opredelitev na podlagi standardov. Pogoj za doseganje odličnosti šole je stalno zavedanje vodstva šole, da je odličnost mogoče zagotoviti ob nenehnem spremljanju potreb in pričakovanj sedanjih in prihodnjih učencev ter okolja (Sallis, 1993, 10). Tudi v smernicah o vodenju kakovosti v storitvenih dejavnostih po standardih ISO 9004-2 je v središču pozornosti zadovoljevanje odjemalca. Kakovost je v smernicah opredeljena kot skupek lastnosti in značilnosti, s katerimi lahko zadovoljimo konkretne potrebe (Devetak, 2002, 288).

Ugotavljamo lahko zadovoljstvo uporabnikov storitev. Zadovoljstvo uporabnikov je stopnja človekovega počutja, ki je posledica primerjave med zaznanim delovanjem izdelka ali rezultata in osebnimi pričakovanji (Kotler, 1996, 40). Zadovoljstvo odjemalcev s storitvijo merimo z razliko med vrednostjo, ki jo odjemalci pričakujejo od določenega izdelka, in dejansko zaznano vrednostjo izdelka ob nakupu in uporabi. Zadovoljstvo odjemalcev je emocionalna reakcija na izkušnje v zvezi s storitvami v primerjavi s pričakovanji v zvezi z njimi. Zadovoljstvo odjemalcev s storitvami je sestavina ocene kakovosti storitev.

Dejavniki, ki opredeljujejo kakovost učiteljevega dela

Pri opredelitvi dejavnikov, po katerih lahko ugotavljamo kakovost učiteljevega dela, je treba upoštevati omenjene ugotovitve določanja standardov in dejavnike, ki so pomembni za uporabnike storitev.

Na podlagi odstotka dijakov, ki napredujejo v višji letnik, ali odstotka generacije, ki zaključi šolanje v štirih letih, ni mogoče ugotavljati kakovosti učiteljevega dela. Treba je celovito opredeliti kakovost učiteljevega dela ter določiti kriterije za ocenjevanje na posameznih področjih.

Na podlagi teoretičnih ugotovitev in ugotovitev iz prakse so opredeljeni dejavniki kakovostnega učiteljevega dela: kakovost procesa učenja; uporaba sodobne tehnologije in didaktičnih pripomočkov; medsebojni odnosi (učitelj–učenec) in dosežki učencev.

VPLIV MOTIVACIJE NA KAKOVOST VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA

Vloga dijaških domov v šolskem sistemu

Nekateri menijo, da za imenom dijaški dom stoji ustanova, kjer prebivajo dijaki, ki so zaradi šolanja prišli od drugod, drugače pa je to institucija vzgojno-izobraževalnega sistema z natančno določenim poslanstvom in cilji, z ustrezno organizacijsko strukturo, ki ji omogoča te cilje uresničevati, in seveda z ljudmi, ki v njej živijo in delajo.

Vzgojni program za dijaške domove (Uradni list Republike Slovenije, št. 11/00) opredeljuje domove kot vzgojno-izobraževalne ustanove, ki jih ustanavlja država za dijake srednjih šol. V njih sta omogočeni šolanje po končani osnovni šoli in usposabljanje zunaj kraja bivališča. Dijakom pa hkrati zagotavljajo najboljše možnosti za življenje in učenje: za organizirano in strokovno vodeno izrabo prostega časa, zagotavljajo jim pomoč pri učenju, pomoč v osebnih stiskah in prilagoditvenih težavah. Z upoštevanjem različnosti zagotavljajo vsem dijakom enake možnosti za razvoj.

Ponudba dijaških domov je strokovna in profesionalna. Dijaški domovi so odprti vsem srednješolcem v Republiki Sloveniji, ki izpolnjujejo pogoje za vstop v srednjo šolo in dijaški dom ter so pripravljene spoštovati veljavna pravila, določena z zakonom. Pedagoško delo v dijaških domovih temelji na klasičnih humanističnih vrednotah, spoštovanju človekovih pravic in skrbi za zdravo okolje. Vsakemu posamezniku je omogočeno, da zadovoljuje svoje potrebe v skladu s fizičnimi, psihičnimi, socialnimi sposobnostmi in možnostmi.

Pravno-organizacijski temelji vseh dijaških domov so opredeljeni v Zakonu o javnih zavodih (Uradni list Republike Slovenije, št. 12/91, 8/96), saj je tam zapisano, da dijaške domove prištevamo med javne zavode, ki jih lahko ustanovijo država, občina, mesto in druge z zakonom pooblaščen javne pravne osebe. Zavodi so pravne osebe s pravicami, obveznostmi in odgovornostmi, ki jih določata zakon in akt o ustanovitvi zavoda.

Domovi pridobivajo sredstva iz proračuna Republike Slovenije na podlagi Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanju (Uradni list Republike Slovenije, št. 12/96, 23/96), z neposrednim obračunavanjem storitev dijakom (oskrbnina) in s prodajo storitev na trgu. Omenjeni zakon določa tudi pogoje in načine upravljanja. Za odločanje o strokovnih zadevah na posameznih področjih vzgoje in izobraževanja ter za strokovno pomoč pri sprejemanju odločitev in pri pripravi predpisov Vlada Republike Slovenije ustanovi strokovne svete. Država torej financira, usmerja in kontrolira izvajanje dejavnosti dijaških domov kot javnih zavodov.

Dijaški domovi so organizacije posebnega družbenega pomena in delujejo v različnih okoljih, katerim ponujajo svoje storitve. Odvisni so od širšega slovenskega prostora, od njegovih ekonomskih, političnih in socialnih oziroma socioloških sprememb.

Dečman Dobrnjičeva (2002, 10) okolje dijaškega doma definira kot:

- notranje okolje, kamor prištevamo: dijake, strokovne in tehnične delavce, ravnatelja, notranji prostor in opremo,
- ožje zunanje okolje, to so: starši dijakov, šole, ki jih obiskujejo dijaki, centri za socialno delo, politične organizacije ter druga društva in organizacije v kraju, ekonomska in materialna ponudba okolja idr.
- širše zunanje okolje, kamor prištevamo ministrstvo in druge državne ustanove.

Starši dijakov so sicer del zunanjega okolja, vendar so specifična in zelo pomembna vez med zunanjim in notranjim okoljem. Starši in dijaki so v vzgojno-izobraževalnem procesu najpomembnejše stranke, so socialno okolje dijaškega doma, njegov politični, socialni in ekonomski kapital, česar se je treba pri organizaciji dela in vzpostavljanju odnosov z njimi dobro zavedati (Dečman, Dobrnjič 2002, 11).

Vzgojitelj kot nosilec kakovosti v vzgojno-izobraževalnem delu dijaških domov

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list Republike Slovenije, št. 36/2008) opredeljuje, da so strokovni delavci v javnem domu za učence in dijaškem domu vzgojitelj, knjižničar in drugi strokovni delavci. Predpisano je tudi, da morajo vzgojitelj, knjižničar, in svetovalni delavec imeti izobrazbo ustrezne smeri.

Kot je opredeljeno v Priročniku za vzgojitelje v dijaškem domu (Starkl 1999, 28), se vzgojitelj v domu pojavlja v najmanj treh vlogah:

- *formalni vlogi*: za svoje delo je odgovoren ravnatelju, ravnati se mora po zakonodaji in pravilnikih,
- *strokovni vlogi*: ravnati mora v skladu s svojo stroko in pedagoško-psihološkimi spoznanji; znanje mora dopolnjevati in se nenehno strokovno izpopolnjevati, za svoje delovanje je odgovoren dijakom in njihovim staršem;
- *človeški vlogi*: vzgojitelj mora biti human, objektivni, zaupljiv, tolerantni, razumevajoč, odgovoren.

Vidimo, da se vzgojitelj v domu pojavlja kot uslužbenec, strokovnjak in človek, torej kot oseba in osebnost. Kot strokovnjak je zavezan stroki, kar pomeni, da ne le pozna, spremlja in razvija svojo ožjo strokovno usmeritev, temveč da jo je sposoben na dijakom dostopen način v praksi uresničevati. Vse tri ravni so pri njegovem delu vedno prisotne oziroma nobene ni mogoče izključiti, pri čemer naj bi ravni delovale usklajeno, čeprav je vedno ena od njih v ospredju.

Vzgojitelj prevzema skrb in svoj del odgovornosti za osebnostno rast in razvoj posameznega dijaka, skrbi za uspešno delovanje vzgojne skupine in celotnega doma. Vzgojna vloga z opredeljenimi vzgojnimi cilji je vzgojiteljeva temeljna usmerjenost in tista vloga, ki bistveno določa vzgojiteljev poklicni profil. Naloge so prilagojene vrsti vzgojnega delovanja.

Od vzgojitelja v dijaškem domu se pričakuje (Jereb 1998, povz. po Dečman Dobrnjič, 2002, 50):

- *Psihofizične sposobnosti*: te so prvi pogoj za uspešnost dela. Sem prištevamo predvsem fiziološke in morfološke lastnosti, značaj, ustvarjalnost, inteligenco in strukturo vrednot. Z vidika uspešnosti so še posebno pomembne sposobnosti, kot so razumevanje kompliciranih verbalnih vsebin oziroma verbalna inteligenca, jasno izražanje in razločen govor. Pomembni so tudi fizična kondicija, zdravje, vitalnost in osebni slog.
- *Strokovnost, znanje in izkušnje*: vzgojitelj mora obvladati stroko, imeti ustrezno stopnjo strokovne izobrazbe in delovne izkušnje. Pri realizaciji programa mora imeti ustrezen strokoven in študiozen pristop. Skrbeti mora za svoje stalno izobraževanje in izpopolnjevanje. Vzgojitelji morajo svojo strokovnost dokazovati tudi z raziskovalnim in svetovalnim delom ter objavljanjem znanstvenih in strokovnih del.
- *Motiviranost za vzgojno delo*: storilnost in učinkovitost vzgojitelja sta odvisni predvsem od njegove strokovne in pedagoško-andragoške usposobljenosti in motivacije za vzgojno delo. Seveda pa poleg motivacije in usposobljenosti na uspešnost vzgojiteljevega dela vplivajo tudi njegove psihofizične sposobnosti. Delovno uspešnost moramo ocenjevati in jo pravično nagrajevati. Tako zagotovimo zadovoljstvo vzgojitelja in vplivamo na njegovo motivacijo oziroma na njegovo prihodnjo delovno uspešnost.
- *Usposobljenost za vzgojno delo*: za uspešno delo vzgojitelja v domu so potrebne pedagoška, andragoška, sociološka in psihološka usposobljenost. Temeljna kazalnika njegove usposobljenosti sta ustvarjalnost in inovativnost pri delu.
- *Dobra in uspešna skupinska komunikacija*: svojo usposobljenost za vzgojno delo kaže vzgojitelj tudi s spodbujanjem k samostojnosti in aktivnosti dijakov v skupini ter z vključevanjem njihove priložne dejavnosti.
- *Delovne navade*: vzgojitelj vzgaja predvsem z zgledom, zato mora imeti ustrezne delovne navade. Sem sodi natančno in vestno opravljanje dela, ki se kaže v dosledni realizaciji zastavljenih vzgojnih ciljev, v natančnosti in objektivnosti pri delu v skupini, upoštevanju dnevnega in hišnega reda v dijaškem domu in natančnosti pri izvajanju in izvedbi različnih dejavnosti, tako v obveznem kot dodatnem programu dijaškega doma.
- Poleg delovnih navad k učinkovitosti vzgojiteljevega dela pomembno prispevajo tudi ustrezne druge *socialne navade in vrednote* kakor tudi njegove osebnostne lastnosti.

Vzgojiteljeva osnovna naloga je, da spremlja dijaka od začetka do konca bivanja v domu, z dijakom živi in dela, ga preko sodelovanja in pozitivnih spodbud pripelje do najboljših učno-vzgojnih rezultatov.

Vzgojno delo sestavljajo (Rosie 1996, povz. po Starkl 1999, 27):

- dajanje in sprejemanje,
- kritika in samokritika,
- veselje in skrb,
- odgovornost in discipliniranost,
- zaupanje,
- pedagoški optimizem.

Ustrezna usposobljenost in motiviranost učiteljev in drugih pedagoških delavcev za uspešno pedagoško delo sta izredno pomembni. Če želi biti učitelj uspešen, mora imeti različne pedagoške sposobnosti in človeške kvalitete, kot so sposobnost življenja v čustva drugih, potrpežljivost in skromnost, ki naj dopolnjuje avtoriteto.

Katere učitelje lahko razvrščamo v kategorijo uspešnih učiteljev in vzgojiteljev in kaj izražajo v svojem vedenju, so pokazale številne raziskave. Uspešnejši učitelji pri svojem delu izražajo (Bečaj idr. 1995, 216):

- *fleksibilnost*, kar pomeni, da so se pripravljene prilagajati in znajo svoje oblike vplivanja uskladiti s stanjem, kakršno je;
- *empatičnost* se kaže v sposobnosti zaznavanja in doživljanja dijaka z njegovega zornega kota;
- *osebni slog vzgajanja* – oblike in metode dela prilagodijo svoji osebnosti;
- *ustvarjalnost* se kaže v lastnosti vzgojitelja, da v svoje delo vpeljuje novosti in išče rešitve;
- *komunikativnost* se kaže pri vzgojitelju predvsem pri pedagoški komunikaciji, komunikaciji s starši, sodelavci in nadrejenimi;
- *strokovnost* obsega dobro poznavanje znanosti;
- *zavzetost* izražajo vzgojitelji pri pripravi na vzgojno delo ter v stališčih do vzgojnih vsebin, ki jih obravnavajo, in doma, v katerem delajo, ter navsezadnje s skrbjo za napredek vsakega dijaka, ki ga vzgajajo;
- *odgovornost*, ki jo kažejo v neposredni pomoči dijaku pri učenju in opravljanju drugih nalog;
- *neprisiljenost*, kar pomeni, da pri vzgojnem delu uveljavljajo pogovor, ki je prepleten s humorjem in z radostjo.

Že sama narava vzgojiteljevega dela je takšna, da mora biti vzgojitelj najprej vzornik dijaku in tudi staršem, saj bo le tako lahko uspešen. Vzgojiteljem ne preostane drugega, kot da so pri svojem delu odgovorni do dijakov, vendar to še ne pomeni, da so tudi popolnoma zadovoljni s svojim delom.

To lahko dosežejo takrat, ko bodo tudi sami ustrezno motivirani. Vzgojno delo postaja vedno bolj komunikacijsko zahtevno in psihofizično naporno. V vse hitrejšem znanstvenem napredku se spreminjajo metode in tehnike dela. Dijaki so otroci znanstvenega napredka. Vzgojitelj jim mora biti na tej ravni enakovreden, zato se mora nenehno izobraževati, razvoj ne more in ne sme mimo njega.

In kako je uspešnost vzgojitelja povezana z uspešnostjo dijaškega doma kot celote? To lahko pojasnimo z dvostranim tokom uspešnosti (Zupan 2001, 14), ki lahko velja za katerokoli organizacijo, tudi za okolje dijaškega doma.

Osnovna celica uspešnosti vsake organizacije, tako tudi vzgojno izobraževalne, kakršna je dijaški dom, je posameznik, ki v odnosu z drugimi prispeva k uresničevanju skupne vizije in ciljev. Zato mora organizacija razviti dvostrani učinkovit prenos ciljev in pretok uspešnosti. Le tako jih bodo sprejeli za svoje in se resnično zavzeli za njihovo uresničitev.

Vsi ti vidiki pa so zagotovo rezultat motiviranega vzgojitelja. Vzgojitelj, ki bo pri svojem delu motiviran, bo poskušal ustrezati dijaku in izpolnjevati naloge, ki jih od njega pričakujejo dijaki, starši in drugi vzgojitelji.

Za ugotavljanje motiviranosti vzgojiteljev se običajno uporabljajo anketni vprašalniki. Primer takega anketnega vprašalnika je v prilogi.

SKLEP

Ljudje so večinoma odprti za motivacijo, čakajo na priložnost, da bi lahko dali svoj večji prispevek, če se pri tem uresničijo njihove želje, pričakovanja in motivi. Seveda se tudi pri tem pogosto pojavi problem, da marsikateri od zaposlenih misli, da mora za njegovo spodbudo nenehno skrbeti nekdo drug, kar pa je napačna razlaga motivacije. Vsak človek mora najprej sam zase vedeti, kaj ga motivira, in šele na podlagi tega ga lahko dodatno usmerja še nekdo od zunaj. Ravno tako pa imamo veliko takšnih, ki bi želeli druge motivirati in si jih s tem nekako podredili. Takšni ljudje so največkrat sovražniki motivacije.

Treba je ugotoviti, kje so zaposleni najbolj pripravljeni sodelovati, kje pa se čutijo motivacijsko prikrajšane, demotivirane. Vemo, da je največja spodbuda pri delu občutek uspešnosti in napredka. Človek je glavni nosilec sprememb, pobud, novih znanj, napredka.

V prispevku sem omenil, da je za vzgojitelja izredno pomembna motivacija, saj le tako lahko pripomore h kakovostnemu in uspešnemu delu celotnega dijaškega doma. Izredno pomembno je, da so z delom vzgojitelja zadovoljni vodstvo (ravnatelj), starši in tudi sami dijaki. To pa bo doseženo, če bo vzgojitelj ustrezen motiviran.

LITERATURA

- BEČAJ, JANEZ IDR. 1995. *MENEDŽMENT V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU*. LJUBLJANA: ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO.
- DEČMAN DOBRNJIČ, OLGA. 2002. *KAKO VODENI DOŽIVLJAJO VODENJE*. KOPER: SKUPNOST DIJAŠKIH DOMOV SLOVENIJE.
- DENNY, RICHARD. 1997. *O MOTIVACIJI ZA USPEH*. LJUBLJANA: GOSPODARSKI VESTNIK.
- DEVETAK, GABRIEL; VUKOVIČ, GORAN: *MARKETING IZOBRAŽEVALNIH STORITEV*. KRANJ: MODERNA ORGANIZACIJA, 2002. 348 STR.
- INGVARSON, LAWRENCE: *DEVELOPING STANDARDS AND ASSESSMENTS FOR ACCOMPLISHED TEACHING. MANAGING TEACHER APPRAISAL AND PERFORMANCE*. LONDON AND NEW YORK: ROUTLEDGE FALMER, 2001, STR. 161-177.
- KEENAN, KATE. 1996. *KAKO MOTIVIRAMO*. LJUBLJANA: MLADINSKA KNJIGA.
- KOTLER PHILIP: *TRŽENSKO UPRAVLJANJE*. LJUBLJANA: SLOVENSKA KNJIGA, 1996, 832 STR.
- LAWLER, EDVARD E. 1994. *MOTIVATION IN WORK ORGANIZATIONS*. SAN FRANCISCO: JOSSEY-BASS PUBLISHERS.
- LORENČIČ, IVAN: *UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI PREDUNIVERZITETNEGA IZOBRAŽEVANJA*. VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE, LJUBLJANA, XXX (1999), 1, STR. 4-8.
- POGAČNIK, VID. 1997. *LESTVICE DELOVNE MOTIVACIJE*. LJUBLJANA: PRODUKTIVNOST, CENTER ZA PSIHODIAGNOSTIČNA SREDSTVA.
- SALLIS, EDWARD: *TOTAL QUALITY MANAGEMENT IN EDUCATION*. LONDON: KOGAN PAGE, 1993. 155 STR.
- STARKL, DANICA (IDR.). 1999. *PRIROČNIK ZA VZGOJITELJE V DIJAŠKEM DOMU*. LJUBLJANA: ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO.
- THOMSON, ROSEMARY. 1994. *DEVELOPING HUMAN RESOURCES*. LONDON: INSTITUTE OF MANAGEMENT.
- TRACY, BRIAN. 2000. *VRHUNSKO VODENJE: KLJUČ ZA USPEŠNO IN UČINKOVITO VODENJE V 21. STOLETIJU*. BLED: VERNAR CONSULTING.
- TRNAVČEVIČ ANITA: *O KAKOVOSTI MALO DRUGAČE. RAZNOLIKOST KAKOVOSTI*. LJUBLJANA: ŠOLA ZA RAVNATELJE, 2000, STR. 9-24.
- UHAN, STANE. 1998. *RAZISKAVE O MOTIVACIJI*. ORGANIZACIJA 31: 591-602.
- VZGOJNI PROGRAM ZA DIJAŠKE DOMOVE*, URADNI LIST REPUBLIKE SLOVENIJE, ŠT. 11/00.
- WHITELEY, PHILIP. 2002. *MOTIVATION*. OXFORD: CAPSTON PUBLISHING.
- ZAKON O JAVNIH ZAVODIH*, URADNI LIST REPUBLIKE SLOVENIJE, ŠT. 12/91, 8/96.
- ZAKON O ORGANIZACIJI IN FINANCIRANJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA*, URADNI LIST REPUBLIKE SLOVENIJE, ŠT. 12/96, 23/96, 36/2008.
- ZORMAN, MIRKO: *KATERE LASTNOSTI OPREDELUJEJO KAKOVOST OSNOVNE ŠOLE? VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE*, LJUBLJANA, XXX (1999), 1, STR. 22-27.
- ZUPAN, NADA. 2001. *NAGRADITE USPEŠNE*. LJUBLJANA: GV ZALOŽBA.

Anketni list: Motivacija zaposlenih v dijaškem domu

1. Kako motivirane se počutite pri svojem delu?

- a. zelo motiviran
- b. pozitivno motiviran
- c. motiviran
- d. nemotiviran
- e. zelo nemotiviran

2. Ali bi ponovno sprejeli svoje delo, če bi se morali danes odločiti za to?

- a. da
- b. ne
- c. ne vem

3. Ali svoje delo opravljate z veliko zavzetostjo?

- a. da
- b. ne
- c. ne vem

4. Ali z veseljem odhajate na delo?

- a. da
- b. ne
- c. ne vem

5. Na lestvici od 1 do 10 ocenite, kako vas motivirajo pohvale in zadovoljstvo dijakov v dijaškem domu. 1 pomeni, da vas sploh ne motivirajo, 10, da popolnoma.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Na lestvici od 1 do 10 ocenite, kako vas motivirajo pohvale in zadovoljstvo staršev dijakov v dijaškem domu.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Kako ste zadovoljni z naštetimi motivacijskimi dejavniki v dijaškem domu?

Spodaj je naštetih devet dejavnikov (motivatorjev), ki vplivajo na zadovoljstvo pri delu. Prosim vas, da z ocenami od 1 do 5 izrazite svoje zadovoljstvo oziroma nezadovoljstvo z vsakim od naštetih. Ocena 5 pomeni, da ste z dejavnikom zelo zadovoljni, ocena 4 pomeni, da ste zadovoljni, vendar ne tako zelo, ocena 3 ne izraža niti zadovoljstva niti nezadovoljstva, ocena 2 pomeni, da ste nezadovoljni z navedenim dejavnikom, in ocena 1 pomeni, da ste zelo nezadovoljni.

Delo in delovni čas	1	2	3	4	5
Plača in druge nagrade	1	2	3	4	5
Možnosti za napredovanje	1	2	3	4	5
Stalnost zaposlitve	1	2	3	4	5
Medsebojni odnosi	1	2	3	4	5
Pohvale pri delu	1	2	3	4	5
Samostojnost pri delu	1	2	3	4	5
Ugled dela	1	2	3	4	5

Spol:

- a. moški
- b. ženska

Starost:

- a. do 25 let
- b. od 26 do 35 let
- c. od 36 do 45 let
- d. od 46 do 55 let

VPLIV VZGOJITELJA NA UČNO USPEŠNOST DIJAKOV V ŠOLI

THE INFLUENCE OF EDUCATORS ON SUCCESS OF STUDENTS IN SCHOOL

Stanislava Kanduč

*Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija
stanislava.kanduc@dic.si*

POVZETEK

Na uspešnost dijakov vpliva več dejavnikov. Tako fizikalni, fiziološki, psihološki in socialni. Vzgojitelji z ustrezno angažiranostjo in metodami vzgojnega dela lahko vplivajo na boljši učni uspeh dijakov; z dvigom dijakove samopodobe, motivacijo, navajanjem na boljše tehnike in navade učenja, učenje veščine razreševanja konfliktnih situacij v vrstniški skupini, razumevanje samega sebe in s tem omogočanje dobrega počutja. To daje možnost za večjo uspešnost in doseganje boljšega učnega uspeha.

Te trditve podpirajo rezultati ankete, ki je bila izvedena na vzorcu ene vzgojne skupine v šolskem letu 2008/09. Ugotovitve kažejo, da dijaki, ki bivajo v dijaškem domu, v srednji šoli lahko dosegajo enak ali boljši učni uspeh, kot v osnovni šoli.

Ključne besede: dijak, srednja šola, učni uspeh, vzgojitelj, dejavniki uspešnosti.

ABSTRACT

The efficiency of students is influenced by many factors. Such as physical, physiological, psychological and social. With suitable engagement and methods of educational work the educators can influence on the better success of students in a school by raising their self image, motivation, helping them to use better techniques and ways of studying, teaching them the techniques of solving conflict situations among other students, understanding themselves and by that enabling better feeling and self-confidence. This gives them a higher chance for a better success and better grades.

These claims are supported by survey results which was done on a sample of one educational group in the school year 2008/09. The findings show that students staying at the boarding school during secondary school achieve same or better results as in primary school.

Keywords: student, secondary school, school success, educator, factor of success.

UVOD

Na učni uspeh dijakov v srednji šoli vplivajo kognitivni in družbenoekonomski dejavniki, vendar je bilo ugotovljeno na podlagi sociološke študije, ki so jo izvedli Rudi Klanjšek in drugi (Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki šolskega uspeha v Sloveniji, Družboslovne razprave, XXIII, 2007), da je šolski uspeh razmeroma šibko povezan z indikatorji družbenoekonomskega položaja; da igrajo socializacijski dejavniki pomembno, a dokaj omejeno vlogo; da prevladuje vpliv spola in mentalnih sposobnosti posameznika, ki naj bi bile domnevno biološko pogojene.

Poleg navedenih dejstev je smiselno tudi upoštevati zakonitosti učnega uspeha na podlagi analize rudarjenja podatkov (angl. data mining) kot navajata avtorja raziskave Odkrivanje zakonitosti učnega uspeha z rudarjenjem podatkov, Silvana Gasar in Marko Bohanec, v kateri je dokazano, da ima uspeh osnovne šole dokaj veliko veljavnost za napovedovanje učnega uspeha v 1. letniku srednje šole in da so v srednji šoli najbolj selektivni predmeti matematika, angleščina in slovenščina. Raziskava kaže tudi na to, da imajo najslabši učni uspeh dijaki s skromnim predznanjem, nižjimi umskimi sposobnostmi in slabo motivacijo.

Vzgojitelji v dijaških domovih, ki aktivno spremljajo izobraževalni proces svojih dijakov, morajo zato čim prej ugotoviti sposobnosti svojih dijakov, njihov primanjkljaj v znanju, ga z ustreznimi metodami odpraviti in pozitivno motivirati za doseganje boljših učnih uspehov, ker z zmanjšanjem učne neuspešnosti vplivajo na motivacijo, zmanjšanje zaskrbljenosti, malodušja, nemirnosti, nesproščenosti ter posledično na zmanjšanje izostajanja od pouka, delikventnosti, narkomanije in nasilnega obnašanja.

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA USPEŠNOST DIJAKOV

Klasificiramo jih v pet skupin:

- **Notranji** dejavniki (v dijaku) so lahko:
 1. *fiziološki*, npr. stanje čutil, živčevja, zdravstveno stanje.
 2. *psihološki*, npr. umske sposobnosti, stili učenja, motiviranost, osebnostne lastnosti.
 3. *stresni*, npr. psihosocialno ozračje šole, profesorji, odnosi med učenci, strahovi.
- **Zunanji** dejavniki (v okolju)
 4. *fizikalni*, npr. opremljenost in oblikovanost prostora za učenje in
 5. *socialni*, družbeno okolje, družina, šola, okolica. (Marentič-Požarnik, 2000, 130)

Vsi ti dejavniki, ki dijaka prizadevajo in mu lahko zmanjšujejo voljo do učenja ali povzročajo odpor do šole, puščajo številne posledice, ki jih lahko opredelimo kot znamenja stiske:

- žalost, pomanjkanje volje do življenja, zmanjšana aktivnost, depresija, tesnoba, strah
- telesno slabo počutje, utrujenost, motnje telesnega delovanja, psihosomatski simptomi
- zavore razvoja ali odklon razvoja
- socialno neustrezno vedenje

Vzgojitelj mora te dejavnike poznati in poiskati možnosti vpliva nanje. V prispevku se osredotočam le na najpomembnejše med njimi. Poudariti pa je treba, da je pristop pri vsakem dijaku drugačen.

RAZUMEVANJE SAMEGA SEBE IN S TEM OMOGOČANJE DOBREGA POČUTJA

»Pojem o sebi je skupek vseh idej, ki jih imamo o sebi, o svoji duševnosti, sposobnostih, zunanosti.«
(Marentič-Požarnik, 2000, 206)

Naši dijaki so v času bivanja v dijaškem domu v zelo občutljivem obdobju. Zavedati se moramo, da čustvena stanja bistveno vplivajo na uspešnost reagiranja mladostnikov. Srečujejo se s strahovi in številnimi ovirami, ki jih morajo reševati tako v domu, šoli, med vrstniki, v širšem okolju kot v družini. Vsakodnevno so izpostavljeni raznim frustracijam. Pri reševanju težav jim pomagajo vrstniki, starši, učitelji in vzgojitelji. Ker vzgojitelji z dijaki preživimo veliko časa, imamo možnosti, da začutimo in prepoznamo njihove stiske in motnje, ki so posledica otrokove osebnosti, kot tiste, ki nastanejo zaradi zunanjih razlogov (okolje) in jim pomagamo poiskati ustrezno rešitev za njihove težave. Če pa tega ne zmoremo, jim poiščemo ustrezno pomoč. Ko se bodo rešili stisk in strahov, se bodo resnično lahko posvetili učenju in bili pri tem uspešni.

DVIG DIJAKOVE SAMOPODOBE

Mladostniki imajo različne pojme o sebi. Delimo jih na šolske in nešolske. Mednje sodijo socialni, čustveni in telesni pojmi. Pojavlja se vprašanje, kako se vidijo sami, kakšni bi sami želeli biti in kako jih vidijo drugi. (Marentič-Požarnik, 2000, 206)

V dijaški dom pridejo dijaki iz cele Slovenije. V zadnji mednarodni raziskavi TIMSS so v analizah Pedagoškega inštituta ugotovili zelo velike razlike v dosežkih šol iz različnih regij. Izrazito nizke rezultate dosegajo šole iz koprške in pomurske regije. Pod nacionalnim povprečjem pa sta še celjska in mariborska regija (Dnevnik, 23. julija 2009- Ranka Ivelja: Razlike med slovenskimi osnovnošolci so tako velike kot med Srbijo in Švedsko)

Vzgojitelji v dijaških domovih imamo možnost, da v prvih tednih ugotovimo, kje imajo dijaki primanjkljaj v predznanju in ga z ustreznimi metodami odpravimo. Tako preprečimo učno neuspešnost.

Za dijake je pomembno, da sprejmejo vrednote, ki jim jih posredujemo in jih vključijo med svoje lastne vrednote. Ko prepoznajo »nove« vrednote za svoje, se pričnejo uvrščati v nove vrednostne skupnosti in s tem zastavljajo nove cilje. Pripravljene so narediti zelo veliko, da te cilje dosežejo in ostanejo na "višjem" nivoju. Posledično postanejo bolj samozavestni in počasi se pričnejo zavedati svojih sposobnosti, ki jih želijo za vsako ceno realizirati. Prepoznavajo svoje slabosti in se jih naučijo odpravljati. Zavedajo se svojih potencialov, ki jih pričnejo zavestno razvijati. Pri tem razvijajo tudi občutek o lastni vrednosti. (Smole, Iskanja 17, 2001, 47-54)

MOTIVACIJA

Učna motivacija je skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji, obsega vse kar daje (od zunaj ali od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. (Marentič Požarnik, 2000, 184) Ločimo zunanjo in notranjo motivacijo. Pri notranji motivaciji naj omenim radovednost in interes. Najobičajnejša sredstva zunanje motivacije so tekmovanja, pohvale, graja, nagrada, kazni in ocene. Prehod med notranjo in zunanjo motivacijo pa je storilnostna motivacija. Pri tej gre za pričakovanje, da bomo našli zadovoljstvo v obvladovanju zahtevnih dejavnosti, pri katerih se učinek meri in uspeh ni vnaprej zagotovljen, in ki vsebuje tudi element tveganja. (Marentič Požarnik, 2000, 186)

S tem, ko pomagamo dijaku premostiti njihov učni primanjkljaj, smo na dobri poti, da se dijaku zviša motivacija za učenje. Želijo priti do boljšega uspeha, saj jim je to sedaj dostopno.

NAVAJANJE NA BOLJŠE TEHNIKE IN NAVADE UČENJA

Dijake je treba pripraviti, da bi se znali tako učiti, da bi porabili čim manj časa za doseg čim večjega znanja.

»Učenje, ki je časovno racionalno, hkrati pa daje dobre učne rezultate, pravijo raziskovalci *strateško učenje*. Značilnosti takega učenja so, da poznate različne načine učenja, da imate pred seboj jasen učni cilj (kaj torej želimo z učenjem doseči) in da se učite tako, da dosežete ta končni cilj. Tako kot ste se učili hoditi in danes to počnete brez težav-celo tečete, poskakujete, hodite po brvi,... tako morate poznati različne učne strategije in jih uriti, če želite postati učinkoviti pri učenju. Učence, ki to znajo, spoznamo po tem, da prevzamejo nase del odgovornosti za doseganje cilja, ki so si ga postavili; zavedajo se, kaj od nove snovi že vejo in česa ne; ko odkrijejo problem, ga poskušajo rešiti ali pa jim ni nerodno poiskati pomoč učitelja in sošolcev. Učenje razumejo kot sistematično delo in ga nadzorujejo-tako kot vožnjo s kolesom.« (Keller, Binder, Thiel, 1999, 5)

Dijake naučimo časovnega načrtovanja, ki ga razdelimo na *kratkoročno, srednjeročno in dolgoročno*. Pri kratkoročnem planirajo to, kar bodo napravili danes in jutri. Pri srednjeročnem se pripravljajo na obveznosti čez teden ali dva. Npr. kontrolno nalogo. Poleg dnevnega učenja delajo posamezne naloge za to kontrolno nalogo. Pri dolgoročnem načrtovanju pa se pripravljamo za celoletni test, ki nas čaka na koncu šolskega leta. Zanj si vzameš vsak teden nekaj časa.

Pri delovnih pogojih smo pozorni na *delovni prostor* (si sam v sobi), *glasbeno zvočno kuliso* (hrup, govorjenje, glasbe), *moteče vizualne vplive* (svetloba z leve, primerna jakost svetlobe), *pisarniški stol* (dobra drža, udobno sedenje), *pripravo na učenje* (imaš pri sebi vse, kar potrebuješ in na *skupinsko delo* (ne sme jih biti več kot 5, nujno, če sam ne moreš rešiti naloge, skupina ti lahko pomaga premagati strah).

Vzgojitelji pomagamo dijake navajati na redno načrtovanje učenja. Tako dijaki ne pridejo v časovne stiske in brezizhodne situacije, ko jim zmanjka časa za učenje.

UČENJE VEŠČIN REŠEVANJA KONFLIKTNIH SITUACIJ

Socialnopsihološki dejavniki učenja so pogosto za dijake oteževalni, saj se ne znajdejo med drugimi dijaki, pa tudi konflikte v šoli dostikrat ne znajo rešiti sebi v dobro. Za dijake, ki pridejo s podeželja v mesto je velikokrat problem že njihovo narečje, ki sproži posmeh in omalovažujoč odnos vrstnikov. Le-ti pogosto tudi izostajajo od pouka. Lahko bi bili negativen vzgled našim dijaku. Podpora vzgojiteljev in dijakov višjih letnikov, visoka motivacija za uspeh in dobra samopodoba jih odvrne od posnemanja negativnega obnašanja. Dober vzgled starejših dijakov, ki so postali v domu zelo uspešni, jim dodatno vlije moči, da se ne identificirajo z negativnimi vrstniki iz šole. Pri tem jim pomagamo tudi z motivacijo za vključevanje v domske aktivnosti, kjer lahko pokažejo in razvijajo svoje sposobnosti.

Poslužujemo se tudi pomoči tutorjev-dijakov višjih letnikov, ki novincem pomagajo pri spoznavanju življenja v dijaškem domu. Medsebojne konflikte pa rešujemo s pomočjo dijakov mediatorjev.

EVALVACIJA IN SPREMLJANJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA V DOMU

Analiza in interpretacija anketnega vprašalnika v vzgojni skupini

Predstavljam rezultate ankete, ki je bila opravljena v eni vzgojni skupini v šolskem letu 2008/09. V skupini je bilo 28 dijakinj, od tega 7 prvih letnic.

Anketirane so bile dijakinje, ki so v našem domu najmanj eno šolsko leto. Namen anketiranja je bil, da se vidi učni uspeh dijakov v srenji šoli, ki je praviloma enak ali boljši kot v osnovni šoli.

Sestava vprašalnika

Vprašalnik je bil sestavljen iz 5 vprašanj. V prvem vprašanju so navedeni razlogi, zakaj so prišle na šolanje v Ljubljano. Drugo vprašanje spremlja učni uspeh v 9. razredu OŠ in vseh letnikih, ki so jih opravile do sedaj v SŠ.

Na tretje vprašanje so odgovarjale le tiste, ki so v SŠ bolj uspešne kot v OŠ. Zanimala so me njihova mnenja, zakaj so tako uspešne. Četrto vprašanje se nanaša na pogoje za učenje – primerjava med pogoji za učenje v dijaškem domu in domačim okoljem. Peto vprašanje se nanaša na program šolanja, ki ga obiskujejo.

Rezultati anketnega vprašalnika

1. vprašanje: razlog, zakaj so prišle v Ljubljano. Možnih več odgovorov.

Izbrana šola	19
Da bi šle od doma	3
Ker je šla v Ljubljano najboljša prijateljica	0
Drugo	0

Večina je prišla v Ljubljano zaradi izbrane šole, 3 dijakinje pa so želele iti od doma.

2. vprašanje: učni uspeh.

razred	uspeh	št.	uspeh	št.	uspeh	št.	uspeh	št.
9. razred	5	3	4	6	3	11	2	0
1. letnik	5	6	4	10	3	3	2	1
2. letnik	5	5	4	4	3	2	2	0
3. letnik	5	0	4	1	3	2	2	0

20 dijakinj je končalo 9. razred osnovne šole s povprečno oceno 3,6. V prvem letniku se je njihov povprečni učni uspeh dvignil na 4,05. Drugi letnik je končalo 11 dijakinj s povprečno oceno 4,27. Tri od teh dijakinj so končale že tudi tretji letnik. Njihova povprečna ocena pa je bila 3,33. Iz tega se vidi, da so bile dijakinje po prihodu v dijaški dom bolj uspešne, kot v osnovni šoli. Uspeh se je dvigoval do drugega letnika, v tretjem letniku pa je bilo premalo deklet, da bi bil rezultat lahko primerljiv z rezultati v nižjih letnikih.

3. vprašanje: mnenje dijakinj o tem, kaj vpliva na boljši uspeh.

Boljša motivacija, kot v osnovni šoli	11
Imam več časa	4
Imam več spodbude in pohvale	2
Možnost pomoči pri učenju	0
Drugo: ni razloga, bolj zanimiva snov, lažja snov, mi gre pač bolje.	

Na to vprašanje so odgovarjale samo tiste, ki so dosegle v srednji šoli enak ali boljši uspeh, kot v osnovni šoli. Takšnih je bilo 19.

4. vprašanje: pogoji za učenje v domu boljši kot doma.

Da	7
Ne	3
Isto	10

Kot kaže četrto vprašanje, imajo v domu praviloma enake ali boljše pogoje za učenje, kot doma.

5. vprašanje: kakšno šolo obiskujejo

Gimnazija	4
4 letna strokovna	12
3 letni program	4
Dijakinje so obiskovale naslednje šole:	
Gimnazija	4
Srednjo upravno administrativno šola	7
Srednjo zdravstveno šola	3
Srednjo medijsko in grafično šola	3
Srednjo šolo za oblikovanje in fotografijo	1
Srednjo šolo za farmacijo, kozmetiko in zobotehniko	1
Srednjo trgovsko šola	1

ZAKLJUČEK

Rezultati sociološke študije Rudi Klanjšek in sodelavci Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki učnega uspeha v Sloveniji kažejo na to, da imata največji vpliv učni uspeh v osnovni šoli in mentalne sposobnosti dijaka. Mentalna sposobnost dijaka kot dejavnik učnega uspeha se kaže v sposobnosti kompleksnega in abstraktnega mišljenja. Na podlagi teh ugotovitev lahko vzgojitelj pozitivno vpliva na ključne dejavnike učnega uspeha. Da bi to preverili, smo opravili anketiranje.

Anketa je bila opravljena med šolskim letom. Na koncu šolskega leta 2008/09 so te iste dijakinje dosegle povprečni učni uspeh 4,15. Med njimi je bilo 8 odličnih, 7 prav dobrih in 5 dobrih dijakinj. Tako lahko na podlagi primerjave povprečnih učnih uspehov z zanesljivostjo trdimo, da so dijakinje, ki pridejo v dijaški dom, v srednji šoli enako uspešne ali uspešnejše, kot v osnovni šoli.

Zato, da so bile dijakinje uspešnejše smo vzgojitelji poskrbeli z omogočanjem dobrega počutja v dijaškem domu, razumevanje samega sebe, dvigom dijakove samopodobe, dobro motivacijo, navajanjem na boljše tehnike in navade učenja ter učenjem veččin reševanja konfliktnih situacij.

LITERATURA IN VIRI

- AŽMAN, T. (2008). UČENJE UČENJA-KAKO UČITI IN SE NAUČITI SPRETNOSTI VSEŽIVLJENSKEGA UČENJA. ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO. LJUBLJANA.
- KELLER, G., BINDER, A. IN ROLF-DIETERMAN, T. (1999). BOLJŠA MOTIVACIJA-USPEŠNEJŠE UČENJE. CENTER ZA PSIHODIAGNOSTIČNA SREDSTVA, D.O.O. LJUBLJANA.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. (1980). DEJAVNIKI IN METODE USPEŠNEGA UČENJA. DDU UNIVERZUM. LJUBLJANA.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. (2000). PSIHOLOGIJA UČENJA IN POUKA. DZS. LJUBLJANA.
- MUSEK, J.: STRUKTURA JAZA IN SAMOPODOBE. V: ANTROPOS, 1992, VOL.24, ŠT. 3-4, STR. 59-79.
- PEČJAK, V. (1977). POTI DO ZNANJA. CANKARJEVA ZALOŽBA. LJUBLJANA.
- SMOLE, V. (2001). MOJ PRISTOP PRI DELU Z MLADIMI. ISKANJA 17, STR. 47-54.
- STARKL, D. (1999). PRIROČNIK ZA VZGOJITELJE V DIJAŠKEM DOMU. ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO. LJUBLJANA.
- IVELJA, R.: RAZLIKE MED SLOVENSKIMI OSNOVNOŠOLCI SO TAKO VELIKE KOT MED SRBIJO IN ŠVEDSKO. V: DNEVNIK, 23. JULIJA 2009, LJUBLJANA.
- [HTTP://SILVANA.TELESAT.SI/DOKUMENTI/KDD2.PDF](http://silvana.telesat.si/dokumenti/kdd2.pdf)
- [HTTP://WWW.DRUZBOSLOVNERAZPRAVE.ORG/CLANEK/PDF/2007/55/3/](http://www.druzboslovnerazprave.org/clanek/pdf/2007/55/3/)

POMEN IN DOMET DOŽIVLJAJСКЕ PEDAGOGIKE

IMPORTANCE AND SCOPE OF PEDAGOGY OF EXPERIENCE

dr. Mitja Krajnčan

*Pedagoška fakulteta Ljubljana, Ljubljana, Slovenija
mitja.krajncan@guest.arnes.si*

POVZETEK

Doživljajska pedagogika je metoda pedagoškega dela ali ukrep v vzgojni in psihosocialni pomoči mladim. Predstavljamo jo kot alternativo oziroma kot dopolnilo obstoječim uveljavljenim metodam vzgoje in izobraževanja oziroma oblike ukrepa vzgojne pomoči otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, zlasti tistim z vedenjskimi in čustvenimi težavami.

Cilji doživljajske pedagogike so učno-vzgojni, usmerjeni v motorični, socialni, osebnostni, kognitivni in čustveni razvoj mladih. Doživljajska pedagogika se usmerja v načela celostnosti, usmerjenosti v delovanje, v naravo, v majhne in pregledne ter intenzivne skupine, na potrebe mladih, na samoaktivnost skozi načrtovanje in izvajanje.

Analiza projektov doživljajske pedagogike, tako avanturnih kot statičnih oziroma potovalnih nam v empiričnem delu razkriva raznolike učinke, predvsem na področju krepitve socialnih veščin, kot na ravni dviga kompetenc boljšega odnosa do avtoritet ter učnega področja.

Ključne besede: doživljajska pedagogika, vzgoja, avantura, kompetence, socialne veščine, strokovni delavec, prostovoljec, otrok in mladostnik.

ABSTRACT

Pedagogy of experience is the method of pedagogical practice or the measure of educational and psychosocial help to youngsters. It is being introduced as an alternative or supplement to already existing educational and pedagogic methods, or forms of measures of educational help to children or youngsters with special needs, especially to those suffering behavioural and emotional disorders.

The objectives of pedagogy of experience are educationally pedagogical, centred towards young people's motor, social, personality, cognitive and emotional development. Pedagogy of experience is oriented to the principles of complexity, action and nature, into smaller and intensive groups, to young people's needs, to self-activity through planning and performance.

The analysis of the project pedagogy of experience both adventurous as well state ones or travelling respectively illustrates in its empiric work various effects, especially in the field of reinforcing the social skills and on the stage of raising the competences of better relations to authorities and the field of learning.

Keywords: pedagogy of experience, adventure, competences, social skills, practitioners, volunteers, child, young persons.

UVOD

Doživljajsko pedagogiko bomo predstavili skozi teoretske premise, predvsem na načela in cilje. Izpostavili bomo tudi različne pomembne medije doživljajske pedagogike.

V empiričnem delu bomo predstavili rezultate polstrukturiranih nestandardiziranih intervjujev udeležencev iz različnih vsebinskih in časovno dlje časa trajajočih projektov doživljajske pedagogike. Učinki, katere prinašajo projekti, so predvsem povezani z dvigom socialnih veščin posameznikov, višanjem samozavesti in samopodobe, uporabnimi življenjskimi znanji in dvigom motivacije za uspešno socialno integracijo in za šolsko delo.

Doživljajsko pedagogiko v zaključku predstavimo kot učno-vzgojno metodo, s katero se lahko na odnosno-socialni, učno-spoznavni in umetniško-izrazni ravni ustrezno približamo vsakemu učencu. Učenci s težavami, nadarjeni učenci, kakor tudi mnogi spregledani, ki jih prepogosto spregledamo v sredini gausovega zvona.

TEORETIČEN DEL

Definicija in terminološka specifikacija

Doživljajska pedagogika pomeni celosten pedagoški pristop, ki zbudi v otroku oziroma mladostniku¹ vse receptorje in jih uporabi v vzgojno-izobraževalne namene. Pri doživljajski pedagogiki se je zato uveljavil moto »z glavo, srcem in rokami«. (Krajncan, 2007)

Doživljajsko pedagogiko razumemo kot alternativo in dopolnitev tradicionalnih in uveljavljenih vzgojnih oziroma izobraževalnih pristopov in metod. 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, str. 137)

Doživljajska pedagogika je usmerjena na šolsko-pedagoško polje. Za doživljajsko pedagogiko so pomembna naslednja področja metod (Ziegenspeck, 1993, str. 8):

- postopek vsebinske predstavitve in obnove, predelave (»kako bi kaj dosegel, npr. zavzel metodo posebnega položaja«);
- postopek časovnega razčlenjevanja učnega procesa (»kdaj in v kakšnem zaporedju bom kaj dosegel«); sem spadajo tudi ustrezni socialnointerakcijski aranžmaji (npr. oskrba posameznika ali skupine);
- oblike akcij (kako bomo posameznika ali skupino pritegnili, motivirali, kako jih bomo presenetili in jih pritegnili v zunanje ali notranje gibanje);
- oblike presojanja (kakšno bo vrednotenje, kako prepoznati situacije, potek dogodkov za doseg postavljenega cilja).

Z metodami naj bi združili vsa vprašanja pri praktični izvedbi projektov in programov, jih usmerili k osebam, ciljem in konceptom. Pedagoško je pomembna tudi razlika med doživljajskopedagoškimi projekti s ciljem prevencije oziroma ciljem tretmaja na področju pedagogike odklonskosti, pri čemer posebej v zavodski vzgoji lahko združujemo različne izkušnje (potovalna pedagogika, projekti v odmaknjenost narave, socialno-terapevtsko jadranje, oskrba posameznikov z doživljajskopedagoškimi vsebinami).

Med medije doživljajske pedagogike analiziramo in prištevamo vse prostore, kjer lahko izvajamo dejavnosti v naravi, lahko jih kombiniramo tudi z mestom. Posebej so zaželeno različna področja neokrnjene narave, kraji, kjer so možne razne naravno-športne aktivnosti, tako na zemlji, v zraku kot na vodi.

Doživljajsko pedagogiko diferenciramo:

- glede na specifične programe (naravno-športni, umetniško-kulturni ali tehnično akcentuirani),
- glede na klientelo (skupinski ali individualni programi glede na položaj posameznikov: šolarji, vajenci, socialno ogroženi mladostniki, marginalne skupine, delinkvenca ipd.),
- glede na časovni okvir (krajši ali daljši programi in strukturne zahteve; fizične, čustvene, socialne in/ali kognitivne predizkušnje in/ali znanja; nivo znanja in aspiracij).

Doživljajska pedagogika je pedagoška disciplina, ki je – po zajetnem praktičnem delovanju in mnogoterih izkušnjah – v zadnjih dvajsetih letih postala znanstveno utemeljena. Prav po zaslugi vzajemnega procesa dopolnjevanja prakse in znanosti se je doživljajska pedagogika sploh obdržala. Še več, tak dialektičen odnos je ključen za njen razvoj, stroka pa tako pridobiva čedalje več strokovnjakov, ki vidijo v takem delu smisel in učinke – svoj živ pedagoški duh. Znanstvena utemeljenost omogoča ustrezno edukacijo doživljajskega pedagoga, torej njegovo vzgojno in izobraževalno delo, po drugi strani pa doživljajskopedagoška praksa bogati doživljajskopedagoško znanost, saj s pridobivanjem izkušenj, soočanjem z različnimi problemi pridobiva uspešne in neuspešne prakse, vzgojne momente, metodične uspehe v vseh raznolikih pristopih, kar je bogat doživljajskopedagoški material. (Fischer, 2003; Heckmair/Michl, 1998; Krajncan, 2006; Luckner/Nadler, 1997; Ziegenspeck, 1992)

¹ Oziroma v vsakem uporabniku doživljajskopedagoškega dela, ne glede na to, ali je otrok oziroma mladostnik (čeprav sta pretežno zastopani ti dve ciljni skupini). Večkrat slišimo, da je doživljajska pedagogika »pedagogika mladostništva«.

»Jemljemo jo kot možnost, da bi v tradicionalni vzgoji prelomili zakrneli strukture, da bi vsebine in metode znova formulirali, da bi tako prišli od pedagogike moraliziranja in pridiganja k pedagogiki doživetja, ravnanja in avtentičnosti.« (Bauer, 1985, str. 25)

Doživljajsko pedagogiko razumemo kot k aktivnosti, delovanju usmerjeno metodo, pri kateri skozi skupnost in doživetja v naravi ali v pedagoško zaprtih (neosvojenih) prostorih dobivamo nove prostore in časovne perspektive, ki služijo pedagoškemu smotrom. (Heckmair/Michl, 1998)

Doživljajska pedagogika je k delovanju usmerjena metoda, ki želi oblikovati vzgojni proces skozi zgledne učne procese, v katerih izzovemo fizično, psihično in socialno mlade ljudi, da bi osebno rasli, in prispevamo k njihovi odgovornosti za svoj življenjski svet.

V ospredju je doživeta sposobnost vsakogar, da se spusti v doživetje ali si ga celo dovoli. To zahteva tako psihično kot fizično, največkrat tudi socialno aktivnost. Na splošno je občutenje samega sebe temeljno izhodišče vsakega doživetja. Šele ko je to doseženo, je mogoče reflektirati socialne in dejanske situacije.

Doživetje ima podarjeno primarno in zelo zavestno središčno pozornost. Doživetje je pred mišljenjem, izkušnjami in spoznavanjem.

Med načela doživljajske pedagogike uvrščamo:

Celostnost kot nasprotje prevladujočim pogojem in strukturam učenja in življenja je najpomembnejše načelo doživljajske pedagogike. Prikazati želi alternativo enostranskosti posredovanja znanja, ki je usmerjeno v 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. (Ziegenspeck, v: Krajncan, 2006, str. 21)

V doživljajski pedagogiki so čustveni, umetniški, spretnostni, socialni in kognitivni učni elementi drug drugega enakovredni, pri čemer ima telesno področje pri učenju pomembno vlogo. Čim bolj se namreč »telesno« izrinja iz učnih in vzgojnih procesov, tem bolj gre ta učni in vzgojni proces mimo celostno zasnovanih človeških potencialov in sposobnosti. (Priest in Gass, 1997)

Naravnost k delovanju; kultura današnjega časa posebej v velikih mestih in gosto naseljenih območjih močno omejuje možnosti gibanja v naravnem svetu. (Ziegenspeck, 1992) Na mesto lastnih, neposrednih izkušenj so nujno stopile izkušnje »iz druge roke«: potrošništvo in preplavljenost z dražljaji namesto lastnih aktivnosti. Čas tako preganjamo s pasivnim ukvarjanjem (mediji). Doživetja iz druge roke, kot jih posreduje televizija, npr. pasivno gledanje športa, ne morejo nadomestiti samopridobljenih, samoosvojenih in intenzivno doživetih izkušenj in zapuščajo »nenasičeno dramatično potrebo«. Doživljajska pedagogika se zato usmerja k nujnosti samoaktivnosti, ustvarja si okvirne pogoje, ki preprečujejo pasivno udeležbo. Udeležencem mora postati jasno, da bodo lahko spremenili svoje življenjske pogoje ali se kaj naučili le z lastno aktivnostjo, da si bodo na preprost, nazoren, jasno načrtanem polju delovanja, »tukaj in zdaj«, razjasnili povezavo med naprežanjem in rezultatom. Telesno moč je mogoče smiselno uporabiti za vsakodnevna življenjska opravila.

Naravnost k delovanju omogoča zbiranje uspehov tudi tistim mladostnikom, ki zgolj zaradi manjših intelektualnih zmognosti ali težav pri komunikaciji le redko dobijo priznanje.

Naravnost k skupini; doživljajska pedagogika je po načinu svojih postopkov neposredno vezana na obliko skupinskega dela. Skupinske procese vzpodbujajo okvirni pogoji projekta oz. dejavnosti. Doživljajska skupina se pogosto opira sama nase in ima komaj kaj stikov z vsakdanjim okoljem. Tako je aranžiran nekakšen »vsakdan«, v katerem so odsotni najrazličnejši odkloni sicer 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 skupinske naloge in se pogovarjati o dnevni načrtih; nujna je odgovornost, saj je lahko ogrožena varnost vseh, če se izgubi ali poškoduje samo kak posamezen del opreme; in nujna je zaupanje, saj ima tisti, ki sredi brzice ali na steni drži varovalno vrv, včasih v rokah življenja drugih. (Ziegenspeck, 1992; Krajncan, 2006)

Soodločanje in sooblikovanje; s pojmom »soodločanje« želimo usmeriti pozornost tudi v modalitete odnosov med mladimi in odraslimi (vzgojitelji, učitelji).

Pozitivno je, 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 mogoče vrednotiti. (Ziegenspeck, 1992; Krajncan, 2006)

Voditelji doživljajske pedagogike vedo, da služi pravilno načrtovanje, še preden stopijo s svojo skupino v zunanje okolje, kot glavni element varnega in uspešnega vodenja doživljajskopedagoškega projekta. Enako velja za načrtovanje okolju prijaznega izleta. Razumljivo je, da mnoge dimenzije, ki se skozi projekt pokažejo kot vprašljive, izhajajo iz pomanjkljivo pripravljenih priprav, kjer je pomembna dimenzija sooblikovanje, saj občutek, da gre za »njihovo« stvar, pomeni občutek odgovornosti. To pomeni, da so vključeni v soodločanje, saj le tako lahko pričakujemo zaželene rezultate.

Nove možnosti odnosov; doživljajska skupina nudi s svojim aranžmajem možnost za spremembo nastalih razmerij in vzorcev vlog ter za vzpostavitev novih razmerij tako med mladimi kot tudi med njimi in pedagogi. Zunanji pogoji doživljajskopedagoškega procesa pa vsem udeležencem postavljajo vedno nove zahteve v zvezi z njihovo pripravljenostjo in sposobnostmi. Nujno je opustiti prejšnje odnosne vzorce, npr. pasivnost ali umik, s čimer je mogoče zadovoljiti potrebe. (Ziegenspeck, 1992; Krajncan, 2006)

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

Naravnost na potrebe mladih; med puberteto in adolescenco je mladostnik v fazi radikalnih fizičnih in psihičnih sprememb. Biološki vidik vsebuje nagle in občutne telesne spremembe, ki jih povzročajo povečano izločanje hormonov. Hitra rast prinaša večjo potrebo po gibanju in aktivnostih. Preizkusi poguma in razna ravnanja se prirejajo za testiranje moči in spretnosti. Doživljajskopedagoško skupinsko delo daje zakonite možnosti za zadovoljitev teh potreb. Ko se približujejo svojim mejam, lahko mladi spoznajo svoje telo in se dokopljejo do boljšega presojanja samega sebe. (Ziegenspeck, 1992; Krajncan, 2006)

V tej življenjski fazi je za mladostnika osrednjega pomena vprašanje o njegovi identiteti. Sprašuje se o svoji vrednosti, o svojih slabostih in krepkih. V tem obdobju se zgradijo in izoblikujejo lastni življenjski cilji in vrednotni sistemi. (Ziegenspeck, 1992, Fischer, 1998)

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. Raznovrstne aktivnosti, veselje do avantur, radovednost, eksperimenti na telesnem in socialnih področjih so nujne potrebe te življenjske faze, izraz iskanja samega sebe in izraz iskanja osebne identitete. Pristop, usmerjen v doživljanje in dejavnosti, zelo ustreza potrebam mladostnikov. Pregleden in strukturiran okvir nudi mnogotere možnosti za izkušnjo samega sebe in izgradnjo socialnega načina vedenja ter ureditev vrednostnega sistema. (Ziegenspeck, 1992; Krajncan, 2006)

Naravnost k naravi; marsikje je svet mladostnikov sestavljen le še iz betona in asfalta. Mnogih naravnih procesov ne doživljajo več neposredno, temveč 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. »Neposredne« čutne izkušnje omogočata skupina in narava.

Narava s svojo avtoriteto prispeva k vzgojni usmerjenosti projekta.

Ven iz vsakdana; doživljajska pedagogika nudi v nasprotju s potrošniško enoličnim vsakdanom mnogo kontrastov, ki spodbujajo razmišljanje in posredujejo izkušnje: ven iz poplave dražljajev v življenje brez medijev, prometa in vrveža; samopreskrba namesto preobilna oskrba; prevzemanje različnih in nevsakdanjih vlog; relativno preprost način življenja namesto vsakdanje tehnike v prometu, kuhinji, med prostim časom ipd.; improvizacija in kreativnost namesto potrošništva; narava namesto betona; veter in vreme namesto klimatskih naprav; naravni življenjski ritem namesto prilagajanja šolskemu zvoncu, hišnemu redu ali čakalju, kdaj nastopi vzgojitelj svoj turnus ... (Ziegenspeck, 1992, Fischer/Mroczeck, 2004) Dati krila tam, kjer so vzgojne metode podlegle. Ponuditi tisto, kar ni prisilno, čeprav je le-to dojeto kot nekaj vsakdanjega, normalnega. Treba se je boriti in skušati zaježiti avtoriteto, imenovano potrošništvo, četudi z begom v neznano okolje. Preglednost, življenje brez ustaljenih impulzov, dražljajev ponuja nove dimenzije socialnega učenja in dela na sebi. (Ziegenspeck, 1992; Krajncan, 2006)

Doživljajsko pedagoški cilji

Pri metodičnem planiranju je treba odgovoriti na nekaj vprašanj. Za uspeh projekta je zelo pomembno, da pobudniki pred začetkom jasno opredelijo cilje, ki tedaj postanejo sredstvo, od katerega sta odvisni vsebina in podoba. (Krajncan, 2007)

Gre namreč za vprašanja, ali bodo bolj poudarili izobraževanje ročnih in motoričnih spretnosti in znanj ali pa 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«, temveč 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 mogoče razdeliti na več področij, pri čemer je lahko seznam v nadaljevanju le eksemplaričen in nikakor popoln (Breš 1985). Poleg tega so posamezni cilji popolnoma odvisni od aranžmaja, skupine udeležencev, trajanja, institucije ipd. (Breš, 1985; Ziegenspeck, 1992; Fischer, 1994; Krajncan, 2006)

Cilji na osebem področju

Cilje na osebem področju merijo v krepitev samozaupanja in pripravljenosti na sodelovanje, doživetja uspeha, spodbujanje izkustva in odkrivanja samega sebe, podpiranje izgradnje identitete, učenje, kako potrebe odložiti na kasnejše priložnosti, gradnjo 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 motivacijo za drugačno preživljanje prostega časa, ponovno vzpostavljanje pozitivne naravnosti do učenja, spodbujanje samoiniciative (razvoj občutka za kompetentno delovanje), posredovanje vtisov in lepih doživetij, ki ostanejo. (Breš, 1985; Ziegenspeck, 1992; Fischer, 1994; Krajncan, 2006)

Cilji na socialnem področju

Razvijanje občutka za skupino in občutka pripadnosti, solidarnosti, 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.

Izkušnja intenzivne skupine se ob individualizaciji življenjskih svetov mladih pokaže za mlade kot pomembna kategorija. Socialno področje izkusijo v intenzivni, pregledni, majhni skupini, kjer je mogoče usmerjati ustrezno pedagoško delovanje. Smer je pridobivanje socialnih kompetenc, kar vodi do boljše in sprejemajoče drže pri vključevanju v okolje. Institucionalna vzgoja je na tem mestu specifična kategorija vzgoje, saj želi prenašati vrednote prek posredovanja kakršnegakoli znanja. Signifikantno je to poudarjeno v totalnih vzgojnih institucijah, kjer je zmeda glede kategorij posredovanja znanja in vrednot še nekoliko večja, vendar javni kritiki in strokovnim vplivom manj dostopna. (Breš, 1985; Ziegenspeck, 1992; Fischer, 1994; Krajncan, 2006)

Dewey (Kroflič, 2002) teorijo tovrstne institucionalne socializacije podvrže kritiki njene instrumentalne vloge posredovanja družbeno zaželenih vlog. Dewey pravi, da je vzgoja proces življenja, in ne priprava na bodoče življenje.

Cilji na motoričnem oz. spretnostnem področju

Posredovanje izkušenj znanja, razvijanje grobe in fine motorike z različnimi športnimi aktivnostmi in ročnimi dejavnostmi, učenje tehnik različnih športov (predvsem v naravi, kot so jadrnanje, 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 – to so nekateri cilji, vendar se ob njih zavedamo, da imajo vsekakor premalo motorične vzgoje.

Področje pomeni tudi intenziven stik z lastnim telesom, saj teh izkušenj mladim prej primanjkuje, kot pa da bi jih imeli preveč. S telesnim se mladi soočajo bolj odtujeno kot kadarkoli, saj običajen otrok nima dovolj izkušenj lastnih naporov, fizičnih dejavnosti, aktivnosti, hkrati pa je bombardiran in prenasičen z formami in simboli, ki ga oddaljujejo od dejanske izkušnje sebe. (Breš, 1985; Ziegenspeck, 1992; Fischer, 1994; Kiphard, 2001; Krajncan, 2006)

Cilji na kognitivnem področju

Pred ali med projektom se vedno posredujejo tudi vsebine nekih znanj, ki nastanejo iz vprašanja ali ob pomoči situacije. Prav neposredna zveza vsebin s praktično uporabo se je pokazala kot najugodnejši učno-psihološki faktor. Navedimo le nekaj primerov znanja, ki jih je mogoče pridobiti: gospodinjstvo (nakup, računanje in priprava za oskrbovanje), ročno znanje in spretnosti, vremenoslovje, prometno oz. navtično znanje, orientiranje z zemljevidom in kompasom, biološke, geografske, geološke vsebine ... (Breß, 1985; Ziegenspeck, 1992; Fischer, 1994; Krajncan, 2006)

EMPIRIČEN DEL

Namen in cilji raziskovanja

Osrednji namen raziskave, je bil ovrednotiti modalitete sprememb in vpliva posameznih dejavnosti kot projektov v celoti. Raziskava je potekala na preko vsakodnevnih evalvacij spremljevalcev doživljajsko pedagoških projektov. Izbrali smo pomembnejše projekte, ki so bili različno časa trajajoči (od 11 dni do 62 dni), z različnimi vsebinami (poudarek na fizični aktivnosti in avanturah, poudarek na skupinskem delu in aktivnostih, kombiniran projekt deloma nameščen na enem mestu in temelječ na skupinskih aktivnostih, deloma poudarjene vsebine fizičnih aktivnosti, s katerimi smo zamenjali kraj bivanja ter tudi medije, s katerimi smo to naredili (peš, kolo).

Ime projekta	Kraj	Vsebine	Trajanje	Št. uporabnikov	Št. spremljevalcev
Nordkapp	Potovalni 10500 km do skrajnega severa Evrope	Pohodništvo, socialna bližina in intenziteta (cca 7 ur vožnje dnevno s kombijem), čolnarjenja, preživetje z lastnimi viri, lastna prehrana, doživetje in spoznavanje laponske in skandinavske kulture.	26 dni	6	3
S kolesi in čolni po dolžini Slovenije	Od izliva reke Dragonje do Dolge vasi pri Lendavi	Kolesarjenje, rafting, čolnarjenje, fizični napori, lastna prehrana, orientacija	18 dni	12	4
Ljubljanica reka 7 imen	Ob Trbuhovice, Obrha, Stržena, Raka, Pivke, Unice do izliva Ljubljaniče	Pešačenje, veščine življenja v naravi, spoznavanje Krasa in povodja, medkulturnost, socialna odvisnost, fizični napori, orientacija	12 dni	17	6
Križarjenje po Jadranu	Po otokih srednjega Jadrana	Bivanje v socialno zaprtem prostoru, intenzivnost skupine, pomorske veščine, spoznavanje flore in faune Jadrana, dalmatinske kulture, trening prilagajanja...	20 dni	8	6
Bivanje na svetilniku Pločica na samotnem otoku	Življenje sami na otočku v svetilniku	Bivanje v socialno zaprtem prostoru, intenzivnost skupine, preživetje, trening prilagajanja.	11 dni	7	4
Indijanci	Življenje v tipijih v obliki tematskega tabora	Intenzivno življenje v naravi, s konji, na način življenja starih indijanskih ljudstev.	14 dni	11	5
V deželi Petra Klepca	Dogodivščine v dolini/kanjonu reke Kolpe	Doživljajsko športne aktivnosti na vodi, učno-spoznavne aktivnosti in delo na skupini.	12 dni	14	5
Živeti ne lebdeti	Projekti skozi vso leto po različnih koncih Slovenije	Doživljajsko športne aktivnosti na vodi, v gorah in mestu, učno-spoznavne aktivnosti in delo s posameznikom in skupino.	62 dni	10	8
Mura nas povezuje	Vožnja po Muri od Avstrije do Madžarske in Hrvaške	Intenzivni fizični napor, taborjenje, preživetje v naravi in skupinsko delo.	11 dni	14	5
Novakov mlin	Bivanje in delo na mlinu ob reki	Življenje in delo na mlinu, dejavnosti na vodi in skupinsko delo.	15 dni	9	2

Raziskovalna skupina, metode in koraki dela

V raziskovalno skupino je vključenih 46 spremljevalcev doživljajsko pedagoških projektov (strokovnih delavcev 18 (12 moških in 6 žensk) ter 28 prostovoljcev (7 moških in 21 žensk). Po vsakem projektu smo opravili s spremljevalci intervjuje, pri čemer so nam pomagali v skupni oceni tudi podatki sprotnih evlavacij, katere si je zapisal avtor članka. Vprašanja so uporabljena in prirejena iz raziskave Fischerja »Güstrower - Evaluation intensivpädagogischer Auslandsmaßnahmen in den Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 ff. SGB VIII«.

Rezultati

S polstrukturiranimi nestandardiziranimi intervjuji smo z nereprezentativnim, nenaključnim, oportunitetnim vzorcem spremljevalcev doživljajsko pedagoških projektov (46) s pomočjo kvalitativne metodologije odgovore kodirali (določili enote in odprto reduktivno kodirali), izbrali in definirali relevantne pojme in kategorije in oblikovali končne teoretične formulacije. (Mesec, 1998) V članku so prikazane samo končne formulacije.

1. Kateri je bistvena dodana vrednost projektov doživljajske pedagogike?
2. Kako posamezne aktivnosti učinkujejo na mlade!
(v koloni osebni odnos do aktivnosti so prikazani odgovori mladih tekom izvajanja projektov)

Pri 1. raziskovalnem vprašanju izpostavljam naslednje ugotovitve²:

3. Dodana vrednost je bistveno izpostavljena v drugačnem zaznavanju otrok in mladostnikov s strani strokovnih delavcev in v njihovem vedenju, ki je razpoznavno drugačno kot v ustanovi.
4. Strokovni delavec je postavljen v vlogo, v kateri je razbremenjen institucionalnih vzpon, oziroma se tekom projekta ozavešča, kako mu počasi odpada institucionalni oklep.
5. Videnje, da otrok in mladostnik na doživljajsko pedagoškem projektu dobi izkušnje, ki jih sicer v ustanovi ne bi dobil.
6. Doživljajsko pedagoški projekti nudijo možnosti drugačnega vzpostavljanja drugačnega odnosa med otroki in mladostniki in strokovnimi delavci.
7. Za strokovne delavce pomeni doživljajsko pedagoški projekt pot k profesionalni aktualizaciji, prostovoljcem pa bistvene izkušnje, ki jih bodo vključili v svoj izobraževalni razvoj.

R2: Učinki doživljajsko pedagoških aktivnosti (Krajncan, Bajželj 2009, s.163):

Vrsta aktivnosti ³	Delavnice ⁴	Oseben odnos do aktivnosti	Učinki
Aktivnosti na področju socialnosti	Delavnice spoznavanja Delavnice sodelovanja Delavnice skupinskega odločanja Delavnice komunikacije Delavnice	V začetku veliko nerodnosti in neprijetnih občutkov. Bil sem presenečen nad sabo. Počutil sem se dobro v skupini, ki me je sprejela. Poslušali in upoštevali so me. Ni mi bilo težko povedati kaj si mislim. Sproščeno vzdušje, prijetna skupina, težko mi je bilo oditi. Zaupal sem jim, čeprav si tega nikoli ne bi mislil. Ko sem v začetku prihajal na vrsto, bi najrajši kar zbežal, potem pa sem komaj čakal, da bom lahko delal ali povedal svoj del. Ko smo delali tiste čudne igre sem se skoraj vdrl v zemljo. Bal sem se, da me bodo spustili. Želel bi, da bi še sodeloval v takšni sceni. Veliko sem se naučil o sebi. Ne morem povedati kako mi je bilo prijetno. Všeč mi je bilo, da smo se spontano dogovarjali o tem, kaj naj naredimo. Nihče tako kot ponavadi, ni bil glavni....	Dvig socialnih spretnosti: boljše vključevanje v skupino, osvajanje strategij vedenja v odnosih, kvalitetnejša komunikacija, razumevanje sebe, boljša iznajdljivost v konfliktnih situacijah, samostojno prevzemanje nalog, samozaupanje, učinkovito sporazumevanje v insiniranih situacijah, razumevanje dogajanja v skupini in svoje vloge v njej, večja tolerantnost, višja samoaktivacija, višanje samopodobe.
Učno – spoznavne aktivnosti	Ornitološka delavnica Raziskovanje narave Voda in mi Živali v okolici Šege in običaji Navade in narečja Grbi okoliških krajev	Veliko novega sem se naučil. Narava je neverjetna. Kako majhnega se počutiš v temnem gozdu. Kako umazano vodo imamo. Kač sem se bal. Neverjeten občutek je bilo spati na drevesu. Kako nenavadno govorijo. Najbolj sem si zapomnil kuhanja z gospo, katere sprva nisem nič razumel. Nikoli si ne bi mislil, kako je Slovenija lepa. Sploh je nisem poznal. Da bi se tako učili v šoli, bi vsi vse znali. Ko sem morala zbrati 10 novih besed in priskrbeti 10 različnih listov iz gozda...	Nova znanja iz narave in družbe, etike in državljanske vzgoje, nova uporabna življenjska znanja in veščine.
Izrazne aktivnosti	Igre v blatu Fingerpainting Bodypainting Slikanje na platno, majčke Igre dramatizacije, improvizacije Razbremenitvene skeč igre	Tako nenavadno sem se počutil, ko sem ga skoraj tri ure risal po telesu. Nisem verjel, da bi to jaz delal. Majčko nosim s posebnim ponosom. Našel sem svoj novi talent. Toliko se še nisem nasmejal svoj živ dan...	Ob ustrezni pedagoški refleksiji vpogled v lastne močne točke, odkritje novih talentov, spoznavanje z drugačnimi dejavnostmi in novimi vlogami.
Športno–doživljajske aktivnosti	Avanturne igre Igre na vodi Igre orientacije Ekspedicija Pregaovanja poti Ekstremni športi	Toliko adrenalina v tako kratkem času. Pred slapom sem se skoraj posral. Celo noč nisem zatisnil očesa. Prehodil sem 150 kilometrov – jaz?! Ko si daleč nad zemljo in se prepustiš jadrju. Ob pravem vetru je bilo morje naše. Potapljanje je zakon. Nekaj časa nisem verjel, da bomo se še kdaj vrnili...	Iskanje močnih točk, uveljavljanje v novih dejavnostih, dvig samopodobe, urjenje v vztrajnosti, upoštevanje pravil, sinhronizacija s skupino, prilagajanje, nova znanja in spretnosti.

Po opravljenih intervjujih in spoznanjih ter evalvacijah opravljenih po vseh projektih, smo oblikovali naslednje zaključke na drugo raziskovalno vprašanje:

8. Dejavnosti, ki imajo nevsakdanji karakter so za mlade privlačne. Istočasno se preko njih naučijo veliko življenjsko pomembnih veščin in pridobijo različne kompetence, s katerimi bodo lažje opolnomočili svojo vlogo – se bodo boljše vključili v socialno okolje.
9. Dejavnosti, ki smo jih med seboj ločili imajo v mnogočem zelo kompleksne učinke, tako težko ločimo, da npr. športne dejavnosti ponujajo samo npr. dvig samopodobe.
10. Neformalne in neinstitucionalne pedagoške možnosti ponujajo veliko kapitala. Posebej pomemben je premik na odnosnem polju, kateri potegne za seboj tudi pozitivne spremembe na drugih ravneh.
11. Doživljajska pedagogika pomeni za mlade novo možnost uveljavitve. To se je pokazalo v izrazito pozitivnem dojemanju³ sebe v vseh dejavnostih, v katere so bili vključeni. V tem vidimo velik pedagoški credo.
12. Skozi ocenjevanje tega, kako učinkuje posamezna dejavnost na vsakega od udeležencev smo dobili odgovor, da je celota projekta, z izbiro prostora in dejavnosti tista, ki ponudi posamezniku celosten občutek, da se je znašel v drugačnem pedagoškem okolju z drugačnimi možnostmi.
13. Posamezne akcije dvignejo zdaj nekoga bolj, drugič drugega, pri vseh je skupno, da gradijo tako skupino, kot posameznika.
14. Socialne in osebne veščine ter kompetence izpostavljamo kot skupne in pomembne pri vseh dejavnostih, izvajanih v okviru doživljajske pedagogike.

RAZPRAVA

Raziskovalni projekt, v katerem smo skozi sedem let ugotavljali učinke doživljajske pedagoških projektov, nam je pokazala, da tovrsten pristop ima svojo moč in namen.

Udeleženci so nam dali vpogled in dovolj informacij, na podlagi katerih lahko rečemo, da učinki na projektih doživljajske pedagogike so. Transfer teh učinkov bi seveda bilo potrebno meriti skozi čas, ko bi lahko spremljali ali ti učinki rezultirajo tudi v dejanskih situacijah.

Nedvomno, da poznamo ovire v katerih je vredno omeniti naslednje: sprtnost situacij in dogajanja z resničnostjo, pomanjkljivo pooskrbo in delovanje, spremljanje in suport po projektih, tudi kratkotrajnost tovrstnih ponudb je šibka točka, kakor tudi razpoloženje, ki ga mladi doživljajo kot, da so na počitnicah oz. v prostem času. Vsekakor učinke lahko znižamo z neustreznimi mediji in pomanjkljivimi refleksijami. Da bi transfer povečali si moramo postaviti jasne cilje, z ustreznim časovnim obdobjem, poiskati ustrezne medije, delati na homogeni skupinski strukturi in ponuditi ustrezne refleksivne obdelave.

Učinke doživljajske pedagogike smo poleg informacij iz intervjujev zabeležili v sprotnih evalvacijah, kakor tudi na skupni letni evalvaciji, po opravljenih vseh projektih v tekočem letu. Rezultati se potrjujejo z izkušnjami, da je izbor vzgojnih in učnih ciljev k ugotovljenim učinkom ustrezen in realen.

Za konec bi želeli samo še izpostaviti mnoge bojzani in nepoglabljena razmišljanja, ki se postavljajo ob bok tej metodi. V ospredje bom postavil ceno in nevarnosti. Cena za mnoge projekte ni bistven člen, saj se lahko izvaja v zelo enostavnih in finančno nezahtevnih pogojih. V koliko dejansko pomeni pomoč, ne samo pravočasno, ampak ustrezno in koliko stane državo pomoč, ki se za mnoge nadaljuje in ji ni videti konca, so razmišljanja ob katerih bi nas lahko bolela glava. Glede nevarnosti pa se ob ustreznih pripravah lahko vsak projekt zavaruje tako, da lahko z gotovostjo pričakujemo uspeh in pozitivne učinke, ki iz njega sledijo. Nesreča nikoli ne počiva, v tem primeru, je lahko šolski odmor nevarnejši od zahtevnega tritedenskega projekta.

LITERATURA

- BAUER, H. G. (1985). *ERLEBNIS- UND ABENTEUERPÄDAGOGIK. EINE ENTWICKLUNGSSKIZZE*. MÜNCHEN: RAINER HAMPP VERLAG.
- BRENDTRO, L. K./BROKENLEG, M./BOCKERN, S. VAN (1990). *RECLAIMING YOUTH AT RISK: OUR HOPE FOR THE FUTURE*. BLOOMINGTON.
- BREB, H. (1985). 'OUTWARD BOUND - PERSÖNLICHKEITSBILDUNG DURCH ERLEBNISPÄDAGOGIK. DIE DEUTSCHEN KURZSCHULEN ALS ALTERNATIVEN ZU PASSIVITÄT UND RESIGNATION'. *DEUTSCHE JUGEND*, 5, STR. '9F22-226.
- FISCHER, T. (1994). 'GRUNDBEGRIFFE DER ERLEBNISPÄDAGOGIK'. *ERLEBNISPÄDAGOGIK*, 14 (9), STR. 62 F.
- FISCHER, T. (1999). *ERLEBNISPÄDAGOGIK. DAS ERLEBNIS IN DER SCHULE*. FRANKFURT/M: PETER LANG VERLAG.
- FISCHER, T. (2003). *INFORMELLE PÄDAGOGIK*. HAMBURG: VERLAG DR. KOVAČ.
- FISCHER, T./MROCEK, P. M. (2004). *PÄDAGOGIK UND THERAPIE*. HAMBURG: VERLAG DR. KOVAČ.
- FISCHER, T./ZIEGENSPECK, J. (2000). *HANDBUCH ERLEBNISPÄDAGOGIK*. BAD HEILBRUNN: VERLAG JULIUS KLINKHARDT.

- HECKMAIR, B./MICHL, W. (1998). *ERLEBEN UND LERNEN. EINSTIEG IN DIE ERLEBNISPÄDAGOGIK*. NEUWIED: LUCHTERHAND.
- HUNT, J.S. (1990). PHILOSOPHY OF ADVENTURE EDUCATION. IN J.MILES & S.PRIEST (EDS.), *ADVENTURE EDUCATION*. STATE COLLEGE, PA: VENTURE, 119-128.
- GOGALA, S. (2005). *IZBRANI SPISI*. LJUBLJANA: DRUŠTVO 2000.
- KIPHARD, E. J. (2001). *PSYCHOMOTORIK*. [HTTP://NIBIS.NI.SCHULE.DE/~AS-LG2/SP1/PSYCHOMO.HTM](http://nibis.ni.schule.de/~AS-LG2/SP1/PSYCHOMO.HTM) (18.4.2007).
- KRAJNČAN, M. (1996). *DOŽIVLJAJSKOPEDAGOŠKI UČINKI NAŠIH PROJEKTOV*. *BILTEN DRUŠTVA ZA DOŽIVLJAJSKO PEDAGOGIKO SLOVENIJE*, 2 (2-3), STR. 8-15.
- KRAJNČAN, M./JAROCHOWSKI-LESCH, G. (UR.) (2000). *DIE EINFÜHRUNG DER ERLEBNISPÄDAGOGIK IN SLOWENIEN – UVELJAVITEV DOŽIVLJAJSKO PEDAGOGIKE V SLOVENIJI*. *ZEITSCHRIFT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK*, 20 (6/7), STR. 86 F.
- KRAJNČAN, M. (1995). *METODA DOŽIVLJAJSKO PEDAGOGIKE*. *VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE*, 26 (4), STR. 97-33.
- KRAJNČAN, M. (2006). *TEORETSKE OSNOVE DOŽIVLJAJSKOPEDAGOŠKEGA DELA*. *DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA*, 12/15. LJUBLJANA: DRUŠTVO ZA DOŽIVLJAJSKO PEDAGOGIKO SLOVENIJE.
- KRAJNČAN, M. (2007). *OSNOVE DOŽIVLJAJSKO PEDAGOGIKE*. LJUBLJANA: PEDAGOŠKA FAKULTETA.
- KRAJNČAN, M. (2009). *DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA – METODIČNE MOŽNOSTI IN NJENI UČINKI*. NOVO MESTO: *PEDAGOŠKA OBZORJA* 24/1, S.151 – 167.
- KROFIČ, R. (2002). *IZBRANI PEDAGOŠKI SPISI. VSTOP V KURIKULARNE TEORIJE*. LJUBLJANA: ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO.
- LUCKNER, J. L./NADLER, R. S. (1997). *PROCESSING THE EXPERIENCE. STRATEGIES TO ENHANCE AND GENERALIZE LEARNING*. DUBUQUE, IOWA: KENDALL/HUNT.
- MEDVEŠ, Z. (1992). *AKTUALNOST REFORMSKE PEDAGOGIKE V SODOBNIH VZGOJNIH KONCEPTIH IN NJEN POMEN V RAZVOJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJE NA SLOVENSKEM. MEDNARODNI POSVETI O ALTERNATIVNIH VZGOJNIH KONCEPTIH*. MARIBOR: PEDAGOŠKA FAKULTETA.
- MESEC, B. (1998). *UVOD V KVALITATIVNO RAZISKOVANJE V SOCIALNEM DELU*. LJUBLJANA: VISOKA ŠOLA ZA SOCIALNO DELO.
- METLJAK, U. (2002). *DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA KOT DOPOLNILO VZGOJNI USTANOVI*. DIPLOMSKO DELO. LJUBLJANA: PEDAGOŠKA FAKULTETA.
- PRIEST, S./GASS, M. A. (1997). *EFFECTIVE LEADERSHIP IN ADVENTURE PROGRAMMING*. NEW HAMPSHIRE: HUMAN KINETICS.
- ULE, M. (2006). *KAJ PARTIJA, DOMAČE ENOUMJE!* (LJUBLJANA: DELO, 22.APRIL)
- ZIEGENSPECK, J. (1987). *KURT HAHN UND DIE INTERNATIONALE KURZSCHULBEWEGUNG*, V: ZIEGENSPECK, J. (UR.). *KURT HAHN – ERINNERUNGEN, GEDANKEN, AUFFORDERUNGEN*. LÜNEBURG: VERLAG KLAUS NEUBAUER, STR. 17–132.
- ZIEGENSPECK, J. (1992). *ERLEBNISPÄDAGOGIK. RÜCKBLICK – BESTANDSAUFNAHME – AUSBLICK*. LÜNEBURG: EDITION ERLEBNISPÄDAGOGIK.
- ZIEGENSPECK, J. (1993). *HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZU EINEM PRAKTISCH BEDEUTSAMEN UND THEORETISCH INTERESSANTEN ERZIEHUNGSFELD*. *ZEITSCHRIFT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK*, STR. 5–11.
- ZIEGENSPECK, J. (1995). *SEGELN AUF DEM DREIMAST-TOPPSEGELSCHONER 'THOR HEYERDAHL' – EIN SCHIFF ALS SCHWIMMENDE JUGENDBILDUNGSSTÄTTE*, V: ZIEGENSPECK, J. (UR.). *SEGELN AUF DEM DREIMAST-TOPPSEGELSCHONER 'THOR HEYERDAHL'*. LÜNEBURG: EDITION ERLEBNISPÄDAGOGIK, STR. 0–26.
- ZIEGENSPECK, J. (2000). *HANDBUCH ORIENTIERUNGSTUFFE. SACHSTANDSBERICHT UND ZWISCHENBILANZ*. BAD HEILBRUNN: KLINKHART.
- ZIEGENSPECK, J. (2005). *ERLEBNISPÄDAGOGIK – EINE NEUE WISSENSCHAFTSDISZIPLIN ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS, TRADITION UND FORTSCHRIFT, AFFIRMATION UND INNOVATION*, V: *MESTO IN VLOGA DOŽIVLJAJSKO PEDAGOGIKE*. LJUBLJANA: ZBORNIK POVZETKOV 2. SLOVENSKEGA KONGRESA DOŽIVLJAJSKO PEDAGOGIKE, STR. 3–20.
- ZIEGENSPECK, J./FISCHER, T./BITZ, F. (2005). *ABENTEUER UND RISIKO. ZUR PSYCHOLOGIE INSZENIRTER GEFAHR. IDENTIFIKATION UND AUTHENTIZITÄT DURCH ERLEBNISPÄDAGOGISCHE OUTDOOR-PROGRAMME*. LÜNEBURG: INSTITUT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK

FREMDSPRACHEN-LERNEN ALS LEBENSPRAXIS

EIN ERFOLGREICHES DEUTSCH-SLOWENISCH-UNGARISCHES BEISPIEL¹

UČENJE TUJIH JEZIKOV KOT ŽIVLJENJSKA PRAKSA

USPEŠEN NEMŠKO-SLOVENSKO-MADŽARSKI PRIMER

Dr. Gerald Hühner

Entsandter deutscher Programmlehrer in Ptuj/Slowenien

huehnersi@web.de

ZUSAMMENFASSUNG

Der Artikel stellt an konkreten und Projekt-orientierten Beispielen aus Ungarn und Slowenien vor, wie in authentischen Situationen Fremdsprachen-Lernen als Lebenspraxis schulisch erfolgreich möglich ist. Dazu hat der Autor, durch die Bundesrepublik Deutschland als Programmlehrer entsandt, ein interkulturelles Konzept entwickelt, in dem zunächst überregionale Tageszeitungen als Informations- und Publikationsmedien, als »Türöffner« für außerschulische Arbeit und -Partner dienen. Derart wird ein Wechsel von rezeptivem zu produktivem Umgang mit der Fremdsprache erfolgreich möglich, grenzüberschreitendes Leben, Arbeiten und Informieren wird Alltag, Schülerinnen und Schülern wird ein Methodentraining angeboten, das ihnen ermöglicht, sich selbständig und nachhaltig in globalen Kontexten zu orientieren und erfolgreich zu agieren.

Stichworte: Authentizität, Interkulturalität, Interdisziplinarität, Nachhaltigkeit, Zeitung in der Schule, außerschulische Arbeit, Selbstbewußtsein/-organisation, Konkurrenzfähigkeit.

POVZETEK

Članek na konkretnih in projektno orientiranih primerih iz Madžarske in Slovenije predstavlja, kako je učenje tujih jezikov v avtentičnih situacijah uspešno in mogoče. K temu je avtor, ki je kot programski učitelj poslan iz Republike Nemčije, razvil medkulturni koncept, v katerem so najprej medpokrajinski dnevni časopisi služili kot informacijski in publikacijski mediji, kot »odpiralci vrat« za izvenšolsko delo in partnerje. Na ta način je uspešno omogočen prehod od receptivnega k produktivnemu sporazumevanju (uporabi) s tujim jezikom; vsakdan je postalo življenje, delo in informiranje, ki je prestopilo meje. Dijakom in dijakinjam je ponujen trening metod, ki jim omogoča, da se samostojno in trajno orientirajo v globalnih kontekstih in uspešno delujejo.

Ključne besede: avtentičnost, medkulturnost (interkulturnost), interdisciplinarnost, trajnost, stabilnost, časopis v šoli, izvenšolsko delo, samozavest/samoorganizacija, konkurenčnost.

FRAGLOS

Wo weltweit nahezu alle medialen Kanäle zugänglich und offen sind, wo nahezu alle Grenzen gefallen scheinen, zumindest passiert werden könnten, bleiben die Grenzen der Sprache - als Grenzen meiner Welt.² Eine Binsenweisheit, dass, wer nur die eigene Muttersprache spricht, wenig an globalisierten Prozessen teilhaben kann. Erfordert sind Kommunikationsbereitschaft und -Fähigkeit. Sprachkenntnisse sind eine Grundvoraussetzung dafür, sich offen, aussichts- und chancenreich in globalen Kontexten - virtuell oder real – orientieren und dort bewegen zu können.

Wie wenden wir uns dem Fremdsprachen-Unterricht in globalisierten Zeiten zu?

Das Lamento über Schule und Schüler - ob unter dem Neigungswinkel einer PISA-Studie formuliert oder im pädagogischen Alltag - ist gelegentlich groß. Ventiliert und variiert wird in diesem Kontext wiederholt eine Art diskursiver Evergreen, der nicht erst seit globalisierten Zeiten manche (Stil-)Blüte sprießen lässt:

¹ Der Artikel wird in deutscher Sprache verfasst, da es sich – wenn auch in mancher Hinsicht übertragbar - um ein Konzept/Modell im Kontext von Deutsch als Fremdsprache (DaF) handelt. Die dazu gehörende Präsentation auf der 3. Internationalen Konferenz im März 2010 in Ljubljana erfolgt in englischer Sprache (CD).

² Nach der bekannten Formulierung Ludwig Wittgensteins aus dem »Tractatus logico-philosophicus« (1921)

»Wir sagen den Schülern zwar *non scholae, sed vitae*, aber wir *praktizieren* etwas ganz anderes: Es wird »Stoff« durchgenommen und dann geprüft, um dann zum nächsten »Stoff« überzugehen.« Auch Manfred Spitzer bemüht hier in seinem vielbeachteten Buch »Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens«³ die altbekannte Formel, fügt an anderer Stelle aber hinzu: »*Non scholae, sed vitae discimus* bezieht sich nicht nur darauf, wofür wir lernen (...), sondern auch darauf, wo gelernt wird: im Leben und durch das Leben (und manchmal sogar selbst dann, wenn sich dieses in der Schule abspielt!)«⁴

Die Formel und die damit verbundene Forderung sind aber eben nicht neu, nur: »*Non vitae sed scholae discimus, ein herrlicher Spruch des Seneca, der auf unsere Zeiten passt.*“ -, so Georg Christoph Lichtenberg, ein Zeitgenosse Goethes, etwa 1700 Jahre, nachdem die Formel erstmals in Umlauf kam.⁵ Nicht gegen renitente Schüler, denen die Relevanz schulischer Arbeit »für ihr Leben« nicht einsichtig ist, richtet sich also ursprünglich die Sentenz, sondern unmittelbar gegen Praktiken des schulischen Systems. Eine Form der Kritik an Schule also, in etwa so alt wie die Schule selbst.

Doch wie läßt sich nun in globalisierten Zeiten ein Konzept »Fremdsprachen-Lernen als Lebenspraxis« modellieren? Wie kommt man in schulischer Arbeit zu »lebenspraktischer Relevanz«? Der Anspruch, so formuliert, zeugt durchaus kuriose und kritikwürdige Blüten.⁶ Hier geht es nun aber nicht darum, Fächer abzubauen oder neue integrieren zu wollen, sondern, schulische Arbeit durchaus mit »klassischen Fächern« und gerade für den Fremdsprachenunterricht auch anders zu orientieren: Gerade dieser Unterricht kann nicht auf die Arbeit mit Lehrbuch und Klassenzimmer beschränkt bleiben, soll er erfolgreich, nachhaltig sein.

Hierzu ist zunächst und vor allem dort gefordert, wo fremdsprachlicher Fachunterricht (etwa in Geschichte, Geographie etc.) nicht oder kaum erfolgt: Authentischer Sprachgebrauch, Sprach-Unterricht in möglichst vielen Lebensbereichen in Kooperation mit den anderen schulischen Fachbereichen, also ein per se interdisziplinärer Zugang, koordiniert über das Fremdsprachenangebot.⁷

Was über ein entsprechendes Methodentraining zu fördern ist, ist Nachhaltigkeit als Fähigkeit zu selbständiger Tätigkeit, zur Nutzung von Sprachkenntnissen in je wechselnden Kontexten, Stichwort: **Produktion statt Rezeption**.⁸ Wichtig dabei: Das »**Scheitern**« produktiv einzukalkulieren: Nicht jedes Projekt muss in einer grandiosen Präsentation enden, die oft Lehrkräfte maßgeblich mit-erstellt haben. Auch Scheitern kann lehrreich sein, insofern es zu einer Einsicht in Fehlerursachen und zur Förderung von Problemlösungsstrategien führt. Und so ist es im Kontext des Konzepts »Lebenslanges Lernen« erforderlich, Jugendliche auch im sprachlichen Bereich Themen und Instrumentarien erproben zu lassen, die sie nachhaltig in die Lage versetzen, immer wieder neue Aufgabenbereiche systematisch zu erschließen, um sich so selbständig orientieren und erfolgreich agieren zu können. Das Pochen auf umfassende Korrektheit und unbedingte Einhaltung der Regeln der deutschen Sprache in einem noch verbreiteten Grammatik-zentrierten Unterricht etwa, mag linguistisch gestimmte Herzen aufregen und hat den Vorteil der Messbarkeit von Schülerleistungen, es wird ja »Stoff« vermittelt (s.o.: Spitzer), regt aber gerade Anfänger nicht unbedingt zum Gebrauch einer Fremdsprache an, fördert nicht unbedingt Kommunikation. So spricht denn gerade im Grundschulbereich sehr vieles dafür, etwa auf ein Konzept wie »**Rappen statt Büffeln**« zu setzen, zumindest aber einer kreativen, spielerischen Zugangsweise zu Sprachen das Feld zu öffnen:

»sprache darf sich hier versprechen//regeln der grammatik brechen
dativ, gen- akkusativ//lass die sprache gehen schief
jezik hüpf mal so mal so//nemško ali slovensko«⁹

³ Spitzer, Manfred (2007), S. 410

⁴ Spitzer, Manfred (2007), S. XIII

⁵ Lichtenberg (1984), S. 284; Anm. des Hrsg. dazu auf S. 633: »>Wir lernen nicht für das Leben, sondern für die Schule.< Des jüngeren Seneca (ca. 3 v. Chr. – 65 n. Chr.) Ausspruch stammt aus der 106. seiner >Epistolae morales ad Lucilium.<“

⁶ DER SPIEGEL, Nr. 52/2009: »Absurde Vorschläge für immer neue Schulfächer«, S. 37: »Hinter solchen Gedankenspielen steckt häufig ein neuartiges Verständnis von Schule. Sie soll nicht nur Grammatik oder Algebra lehren, sondern den Schülern so etwas wie Lebenstüchtigkeit beibringen. Frei nach dem Motto: Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.«

⁷ Wahrscheinlich hat niemand fehlende Authentizität im Fremd-Sprachgebrauch kabarettistisch treffender auf den Punkt gebracht, als Lorient in einer geradezu existentialistischen Ur-Szene mit dem Titel: »Deutsch für Ausländer«. Der Text findet sich etwa: Menschen, Tiere, Katastrophen. Lorient's dramatische Werke 1. Teil, zusammengestellt von Ralf Budde; <http://www.tic-theater.de/article234-66.html>. (Auf Youtube, 17.10.2009, findet sich eine Präsentation des Textes als Sketch mit den Regieanweisungen gesprochen von Lorient selbst: <http://www.youtube.com/watch?v=d3gEPv47sQo&hl=de>).

⁸ Kognitionstheoretisch ist das im übrigen unhintergebar: »Gehirne bekommen nichts vermittelt. Sie produzieren selbst!« Vgl.: Spitzer, Manfred (2007), S. 417

⁹ Gerald Hühner: »sleutsch-rap: kleiner muntermacher zum deutsch-slowenischen rappen«: im Kontext des Grundschulwettbewerbs von Založba Obzorja, Maribor, 26.9.2008: <http://gerald.huhner.org/ptuj/rapmb.htm>. Das Konzept »Rappen statt Büffeln« hat sich mittlerweile in vielen Bereichen bis hin zu juristischen Fakultäten durchgesetzt; zahlreiche Beispiele sind dokumentiert, für die Grundschul-Pädagogik u.a.: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,607800,00.html>

Selbstverständlich ist sprachliche Korrektheit erforderlich, um Mißverständnissen vorzubeugen. Einen sprachlichen Lapsus immer gleich zu sanktionieren, statt ihn integrativ in der Spracharbeit zu nutzen, engt jedoch Spielräume ein, führt unter Umständen dazu, Kommunikationsbereitschaft in der Fremdsprache zu unterbinden. Das Motto muss sein: **Mehr Motivation, weniger Inquisition!** Nicht zu sprechen ist in kommunikativer Hinsicht wohl der größte Fehler. Versprecher im Gebrauch einer Fremd-Sprache versprechen darüberhinaus durchaus Unterhaltung und vielleicht gerade deshalb nachhaltigen Lernerfolg. Nicht nur literarische Verfahrensweisen arbeiten damit, auch »Sprach-Schule«, ausgehend von »fehlerhaftem« Sprachgebrauch, macht Laune: »Deutsch-Performances«, die sich programmatisch und lustvoll der Präsentation formal nicht korrekten Sprachgebrauchs annehmen, ziehen ein großes Publikum an; diesen Veranstaltungen vorausgehende Buch-Publikationen erreichen Bestseller-Status.¹⁰ Das ist systematisch und nachhaltig für einen »richtigen« Sprachgebrauch zu nutzen, gerade auch gegenüber solchen Konzepten und »Leute(n), die glauben, alles wäre vernünftig, was man mit einem ernsthaften Gesicht tut.«¹¹

Slowenische Deutsch-Lerner etwa, nach ihrer Zukunftsperspektive befragt, äußern regelmäßig: »Ich **planiere** mein Leben...!«. Das ist nun aber - kabarettistisch zugespitzt - gerade diesem Leben insgesamt nicht eben förderlich. Und Fremdsprachen-Lernen ist dann eigentlich auch nicht mehr erforderlich. Aber diese »Fehlleistung«, ein Paradebeispiel aus dem Kontext »Sleutsch«, ist selbst zum Sprachen-Lernen zu nutzen und zeigt darüberhinaus durchaus ein weiteres Erfordernis: **Sprach-Unterricht sollte möglichst durch oder in enger Kooperation mit Muttersprachlern** erfolgen, auch um die Arbeit methodisch und inhaltlich - im weitesten Sinne: landeskundlich - zu erweitern und in sprachlicher Hinsicht **Interferenz-Fehler »planmäßig zu planieren«**¹² Hier setzt ein Programm an, in dem der Autor tätig ist.

Die Bundesrepublik Deutschland fördert derzeit in 60 Ländern rund 900 Schulen, an denen Schülerinnen und Schüler zum Abschluss eines entsprechenden Angebots und nach einer schriftlichen und mündlichen Prüfung das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz erwerben können. Auf seiner zweiten Stufe (DSD II) ist dies ein B2/C1-Diplom im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Administriert wird das Programm durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in Köln, die Fachaufsicht führt das Auswärtige Amt.¹³

Das ist der Rahmen, in dem auch der Autor als deutscher Programmlehrer im Rahmen bilateraler Abkommen zwischen der BRD und Ungarn bzw. Slowenien 1995 - 2003 an die DSD-Schule in Gyönk/Ungarn und seit 2004 an das DSD-Gymnasium in Ptuj/Slowenien entsandt wurde. In diesem Rahmen und Zeitraum wurde das Konzept »Fremdsprachen-Lernen als Lebenspraxis« entwickelt, erprobt und damit das traditionelle Unterrichtsangebot modellhaft erfolgreich erweitert. Die Arbeit in Ungarn, in der Internatsschule einer Stadt mit gerade einmal 2.500 Einwohnern, bot dazu ideale Voraussetzungen und hat, darauf aufbauend, grundlegende Perspektiven geschaffen. Weitab von größeren Städten mit ihren entsprechenden Freizeitangeboten gelegen, bot sich in dieser Art »pädagogischer Provinz«¹⁴ die Möglichkeit, im engen Kontakt mit Schülerinnen und Schülern ein attraktives Unterrichtsangebot zu modellieren, ein Angebot, das Grenzen der Schule, des traditionellen Unterrichts, der Sprachen und des Landes längst weit überschritten hat. Gerade der Umstand, dass in einem kleinen, überschaubaren Bereich, wenn auch medial mit der Welt vernetzt, Leben und Arbeiten Hand in Hand gehen, hat dem Projekt methodisch und inhaltlich neue Möglichkeiten eröffnet. Dem Motto **Think global - but live on the Countryside** folgend, hat die Gyönker Projektarbeit im schulischen Alltag, aber vor allem in Nachmittags-, Wochenend- und Ferien-Projekten Konzepte entwickeln und erfolgreich erproben lassen, die durch zahlreiche Institutionen und Persönlichkeiten unterstützt wurden, zahlreiche Preise gewannen und bis heute in neun europäischen Ländern im wahrsten Sinne des Wortes Schule gemacht haben.¹⁵

Dazu gehört, dass sich Schule öffnet, dass sich aber auch Institutionen und Personen der Schule öffnen. So lassen sich dann aber schulische Projekte auf eine Art durchführen, dass ein ungarischer Staatspräsident etwa droht: »**Weitermachen, sonst bekommt Ihr es mit mir zu tun!**«¹⁶ So läßt sich etwa im Mai 2007 ein »Europa-Tag« im Kontext der Deutschen EU-Ratspräsidentschaft am DSD-Gymnasium im slowenischen Ptuj durchführen, veranstaltet mit der Deutschen Botschaft Ljubljana und unter dem Motto: »**Projekte. Promis. Sexy Sprachen**«¹⁷

¹⁰ Vgl. Sick, Bastian (2004ff): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod.

¹¹ Lichtenberg (1984), S. 218.

¹² Vgl: Gerald Hühner: Kleine Auflistung typischer Fehler in deutschsprachigen Texten slowenischer Muttersprachler: <http://gerald.huhner.org/ptuj/dsdes1.htm>; <http://gerald.huhner.org/ptuj/dsdes2.htm>

¹³ Allgemeine Infos: www.auslandsschulwesen.de, www.kmk.org; www.pasch-net.de

¹⁴ Die Idee einer »pädagogischen Provinz« ursprünglich: J. W. Goethe: »Wilhelm Meisters Wanderjahre«

¹⁵ Vgl.: Gerald Hühner (2005): Schreiben ohne Grenzen. Deutsch-ungarische Projekte.

¹⁶ Árpád Göncz, Süddeutsche Zeitung, 13.11.1999; auch in: Hühner, Gerald (2005), S. 168

¹⁷ Vgl.: Gerald Hühner (2007)

Und so kommt schließlich ein 17-jähriger DaF-Schüler aus dem slowenischen Ptuj am 30. Mai 2008 zum Auftritt auf der UNO-Konferenz zur Biologischen Vielfalt in Bonn: Mit einem selbst komponierten und getexteten Rap in deutscher, englischer, französischer und slowenischer Sprache.¹⁸ Ein schon beinahe »globaler Ritt«: Mit »**Rappen statt Büffeln**« kommt man u.U. in der Tat von der Grundschule über das Gymnasium zum Auftritt bei den Vereinten Nationen.

Das Konzept »Fremdsprachenlernen als Lebenspraxis« fördert so Selbständigkeit, Selbstorganisation, Selbstbewußtsein. Ein Ziel: »Keine Angst vor großen Bühnen und großen Tieren«. Die Welt ist nicht das Klassenzimmer, und wie will man in schulischer Ausbildung das Überschreiten von Grenzen einüben, wenn diese Ausbildung auf das Gebäude beschränkt bleiben soll? Doch Staatspräsidenten, Minister, Filmstars, Olympiasieger, Literaten mit Schülern Hand in Hand gehen zu lassen, erfordert die Notwendigkeit, diese Welt für Schule und Schüler zunächst einmal aufzuschließen.

Bis 1996 gab es das Projekt »**Zeitung in der Schule (ZiS)**« mit der **Süddeutschen Zeitung (SZ)**, der weltweit gelesenen größten deutschen Tageszeitung, nur in Deutschland¹⁹. Der Autor, selbst journalistisch tätig gewesen, entwickelte auf der Basis dieses ZiS-Projekts in Gyöngyös ab 1996 und für Lerner von »Deutsch als Fremdsprache« ein zunächst singuläres Projekt interkulturellen grenzüberschreitenden Arbeitens mit der Tageszeitung im Unterricht. Jeder Schüler erhielt dabei täglich kostenlos die **SZ**, ein Medium für tagesaktuelle Sprach- und Medienarbeit, landeskundliche Exkursionen weit über die Lehrbuchvorgaben hinaus und vor allem ein weltweit gelesenes Publikationsorgan für eigene, von den Schülern recherchierte und produzierte Artikel, deren Erarbeitung entsprechend eingeübt wurde.

Sind klassische Print-Medien wie Tageszeitungen heute scheinbar unter Jugendlichen auch etwas aus der Mode geraten, so sind sie für die Umsetzung eines Konzepts »Fremdsprachen-Lernen als Lebenspraxis« doch nahezu unverzichtbar: Repräsentanten aus Politik, Wirtschaft, Kultur und Zeitgeschehen bekommt man nicht unbedingt als Gesprächspartner für eine Schulwebsite, einen Blogg, zum Twittern. Eine weltweit gelesene große Tageszeitung wie die **SZ** - ähnlich wie in späteren Projekten die **Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)**, die ungarische **Népszabadság** oder die slowenische **DELO** - schafft aber Zugänge, die sonst verschlossen bleiben. So öffneten sich aber die Türen weit, in nahezu alle Lebensbereiche, sogar bis ins Büro des ungarischen Staatspräsidenten: Die Gyöngyöser Projektschüler führten Interviews zu Politik, Geschichte und Zeitgeschehen, die dann in der **Süddeutschen Zeitung** erschienen, mit dem ungarischen Staatspräsidenten Göncz sogar dreimal, mit dem deutschen Außenminister Joschka Fischer exklusiv, mit den ungarischen Bildungsministern Zoltán Pokorny und Bálint Magyar sowie der Kultusministerin Annette Schavan aus Baden-Württemberg, wobei alle Interviewpartner diese Form der schulischen Arbeiten ausdrücklich unterstützten. Schüler aus Gyöngyös berichteten in der **SZ** über das komplette ungarische Programm zur Weltausstellung EXPO 2000, von der Planung 1997, über einen einwöchigen Besuch auf der EXPO in Hannover im Sommer 2000 bis zur Bilanzierung im Jahre 2001. In einem Jahresprojekt war die »ungarische Literatur in deutscher Übersetzung« Gegenstand der praktischen deutsch-sprachigen Arbeit mit Interviews weltbekannter Autorinnen und Autoren wie Péter Esterházy, György Konrád und auch einem Kontakt zum späteren Nobelpreisträger Imre Kertész. Zum Projekt gehörte der Besuch auf der Frankfurter Buchmesse 1999, der - im Auftrag des ungarischen Bildungsministeriums - Gegenstand einer zweiteiligen TV-Dokumentation unter dem Titel: »Frankfurt mit jungen Augen« wurde. Den Olympia-Sieger aus Sidney im Turnen an den Ringen, Szilveszter Csollány, hatten die Schülerjournalisten ebenso vor dem Mikro, wie den Chef der ungarischen Filmstudios László Gárdonyi, der in den Studios anschaulich und unterhaltsam die Arbeit mit Filmstars wie Madonna, Antonio Banderas, Robert Redford, Brad Pitt und Eddy Murphy vorstellte.

Und über die Publikation in der **SZ** wurde die interkulturelle Brückenfunktion des Projekts anschaulich: Verbreitung von Kenntnissen über das eigene Land ausserhalb der Grenzen, Erfahrungen mit dem Anderen kommuniziert in der eigenen Region.

Selbstverständlich sind in einem Medien-Projekt auch die - zumindest damals - »neuen Medien« produktiv und erfolgreich zu nutzen. Und hier konnten und können Schüler ihre spezifischen Kompetenzen einbringen, Lehrkräfte können sich helfen lassen, was wiederum das »Team-Building«, was Motivation und Vertauen auf Seiten der Schüler fördert: Mit Schülern wurden Internetprojekte entwickelt, in der ungarischen Provinz ging eine

¹⁸ Gregor Bočič, im Kontext des Projekts »Umwelt-baut-Brücken«: <http://gerald.huhner.org/ptuj/unkonf.htm>; zuvor war der Rapper bei einer Preisverleihung in Prag, 21. September 2007 aufgetreten, vgl.: <http://gerald.huhner.org/ptuj/dbup.htm>

¹⁹ Und zwar durch das in Aachen ansässige **IZOP-Institut**, das auf der Basis des »Gyöngyöser Modells« sein Angebot interkultureller Projekte mit Medienarbeit modelliert und erweitert hat: www.izop.de

der ersten Websites im deutschen Auslandsschulwesen online²⁰, für ein Internet-Projekt wurden zwei Preise des deutschen Außenministeriums gewonnen. Selbstverständlich profitiert auch der deutsche Projektleiter ungemein: Türen öffnen sich auch für ihn, seine Motivation färbt auf die beteiligten Schüler ab. Resultat: Ein grenz-überschreitendes, interkulturelles Teamwork, in das selbstverständlich Kollegen, Schulleitung, Eltern und Projektpartner integriert sind. Und diese Kooperation im Projekt hat in der Arbeit und durch diese eben auch nach Außen Erfolg: Eine Filmdokumentation über diese Arbeit, den Projektleiter und seine Familie gewinnt im Jahr 2000 den ungarischen Filmpreis »Kamara Hungaria« in der Sparte »Dokumentation«²¹.

Moderiert und koordiniert durch den Projektleiter erweitern die Schüler ihre Kenntnisse sowie ihr Kompetenzniveau in folgender Hinsicht: Durch das vorgegebene Publikationsmedium erhalten sie tagesaktuelle Informationen aus aller Welt, schreiben Texte nicht »für die Schule«, sondern einen anspruchsvollen internationalen Leserkreis. Sie haben Themen, Quellen, Interview-Partner zu finden, Vorinformationen zu Themen, Interviewpartnern zu recherchieren, Interviewpartner anzusprechen, bzw. einzuladen. Dabei ist auf Form und Rhetorik, auch auf die Strategie der Einladungen zu achten. Ein Fragenkatalog für die Interviews ist zu erarbeiten: inhaltlich, sprachlich/rhetorisch, diplomatisch/strategisch, nach Prioritäten gegliedert. Eine Interview-Organisation ist erforderlich: Wer moderiert, begrüßt etc.; wer stellt die erste Frage, kümmert sich um das Protokoll (schriftlich, per Diktaphon), wer fotografiert, wer prüft die technischen Geräte. Eine Nachbereitung des Interviews ist erforderlich: Prüfung von Daten und Fakten, Entscheidung über die Textsorte, entsprechende Absprachen mit der zuständigen Redaktion (bereits im Vorfeld der eigentlichen Arbeit). Dies fördert auch die Ausdauer der Beteiligten, erhöht ihre Frustrationstoleranz. Bei allen Schritten ist zu bedenken: Es geht um Leser-orientiertes Verfassen von Texten für eine weltweit gelesene Tageszeitung; dies bedeutet Anspruch, aber auch Motivation und Promotion: Die Publikation von Texten in einem solch renommierten Medium ist u.a. auch eine »Visitenkarte bei Bewerbungen«.

Zu den derart erschlossenen und für andere publizistisch aufbereiteten Themen-bereichen gehören selbstverständlich auch solche aus dem Bereich der Wirtschaft. Und in dem interkulturellen Feld bietet sich daher die Kooperation mit den deutschen Aussenhandelskammern vor Ort an. So wurden entsprechend in Ungarn Projekte mit der Deutsch-ungarischen Industrie- und Handelskammer (DUIHK) verwirklicht, vor allem aber wurde das Projekt »**Jugend-Schule-Wirtschaft (JSW)**«, gefördert durch die Deutsche Bank Stiftung, als erstes Anschlussprojekt an das ZiS-Projekt eingeführt/koordiniert²².

Dabei wurde das Konzept des **IZOP-Instituts** wiederum erweitert um den Aspekt des interkulturellen Schüleraustauschs, so dass nun auch interkulturelle Schüler-Team-Arbeit möglich wurde: JSW-Schüler aus Gyönk und dem deutschen Isny arbeiteten in länderübergreifenden Projekten zusammen. Auch das hat Schule gemacht: Das JSW-Projekte wurde um diesen Aspekt als integralen Bestandteil für alle beteiligten Schülergruppen erweitert und auch in weiteren Ländern angeboten: Ein Netzwerk europäischer Schulen entstand, weitgehend unbürokratisch erschlossen, mit finanziellen Hilfen für Schüleraustauschprogramme und damit erheblichem Freiraum für die eigentliche Projektarbeit. Mit dem dienstlichen Wechsel des Projektleiters von Gyönk nach Ptuj erfolgte 2003/4 auch die Einführung des **JSW**-Projekts in Slowenien.

Anders als etwa in Ungarn existiert in Slowenien kein bilinguales Unterrichtssystem²³; das DSD-Programm ist daher ein fakultatives, zusätzliches Angebot. Entsprechend ist ein attraktives und motivierendes Programm erforderlich, um Schüler morgens vor dem Unterricht, im Anschluss daran oder in Freistunden für die DSD-Arbeit zu motivieren. Auf der Basis des »Gyöinker Modells« erfolgte nunmehr ein systematischer Ausbau interdisziplinärer Projektarbeit, ein interkulturelles und projekt-basiertes Unterrichtsmodell, das dem Gymnasium Ptuj ein interkulturelles Profil gab, das beispielgebend für die Fremdsprachenarbeit im Fach Deutsch wurde -, gefördert durch das Slowenische Schulamt etwa auch durch Einbindung des Projektleiters in die Konzeption der »Europa-Klassen« mit erweitertem Fremdsprachenunterricht²⁴ und der Mitarbeit an einem Konzept zur Integration des DSD in das slowenische Unterrichtssystem, den Lehrplan für das Fach Deutsch.

Bereits in Gyönk wurden mehrere Fächer in die Projektarbeit integriert, so etwa Kunst und Geographie/Soziologie. Auch wurden ausserhalb der Zeitungsarbeit weitere Projekte konzipiert. Dazu gehörte etwa ein Austauschprogramm mit einer Schule aus Hamburg: Die »Concert Band« des Gymnasiums Meiendorf und die Folkloretanzgruppe aus Gyönk nahmen teil an einem Austauschprogramm mit Auftritten im jeweiligen Gastland.

²⁰ Ursprünglicher Titel: »Im ungarischen Weltdorf: DASAN aus Gyönk«, hier auch Dokumentation der oben beschriebenen Stationen der Projektarbeit: <http://gerald.huhner.org/gyoenk>

²¹ Vgl.: Gerald Hühner (2005), S. 183f.

²² Projektinfos zur JSW-Arbeit in Gyönk: <http://gerald.huhner.org/gyoenk/Jsw.htm>

²³ Eine Ausnahme bilden Schulen für die ungarische und italienische Minderheit.

²⁴ Für das Europa-Klassen-Projekt in Ptuj: <http://gerald.huhner.org/ptuj/ecp.htm>

In Ptuj wurden und werden nun nahezu alle Fachbereiche in die deutsch-sprachige Projektarbeit einbezogen. Die Arbeit mit der Hamburger »Concert-Band« wurde in dem neuen Umfeld für ein Austausch-Projekt genutzt²⁵, das **JSW**-Projekt wurde mit einer Schule in Niederkassel/Bonn und regionalen Themenbereichen erfolgreich umgesetzt²⁶. Ein Sport-Projekt für das Handball-Team des Gymnasiums Ptuj wurde in den Städten Bonn und Köln und vor allem mit dem VfL Gunnersbach, dem mehrfachen Europapokalsieger im Handball, durchgeführt, wobei es auch zu einer Begegnung mit dem deutschen Bundestrainer Heiner Brand kam²⁷. Kunstobjekte wurden für die Deutsch-Slowenische Industrie- und Handelskammer gefertigt²⁸. Und selbstverständlich wurde auch im Bereich der Politik gearbeitet; dazu gehören Interviews mit dem damaligen slowenischen Bildungsminister Dr. Milan Zver, dem damaligen Staatsratsvorsitzenden Janez Sušnik ebenso, wie mit dem deutschen und ungarischen Botschafter in Slowenien.²⁹

Vor allem aber: Auf der Basis des ZiS-Modells mit interkultureller Medienarbeit und Schüleraustausch wurde das Projekt »**Umwelt-baut-Brücken (UBB)**« konzipiert³⁰ und in bilateralen Partnerschaften durchgeführt mit Schulen aus Deutschland sowie Polen, Tschechien, der Slowakei, Ungarn, Slowenien und seit 2009 aus Kroatien, Rumänien und Bulgarien. Für das Gymnasium Ptuj wurde so eine Partnerschaft mit einem Gymnasium in Heubach (bei Stuttgart) aufgebaut, organisiert und koordiniert. Hier im Focus der Recherche und publizistischen Arbeit: Ökologische Themen aus der jeweiligen Region der Projektschulen. Träger des Projekts: Das IZOP-Institut und die **Deutsche Bundesstiftung Umwelt (DBU)**.³¹ Wichtig in diesem Kontext: Die Zeitungsarbeit ist eben nicht nur ein Motivator für die DaF-Arbeit, nicht nur ein Türöffner zu »Promis«, sondern auch zu außerschulischen Partnern als Sponsoren: Für die Recherchewochen in Deutschland hatten und haben die beteiligten Schüler kaum Kosten zu tragen. Wie in allen anderen hier dokumentierten Projekten ging und geht es nicht um Austausch-Projekte jenseits der Landesgrenzen mit Sightseeing-Charakter: Dies schafft vielleicht schöne Eindrücke, aber nicht unbedingt Nachhaltigkeit. Um diese zu erreichen, ist es erforderlich, Leben und Arbeiten Hand in Hand gehen zu lassen: Projektschüler wohnen wechselweise unter einem Dach in ihren Familien und arbeiten gemeinsam an und in einem Projekt. So kamen durch die hier dokumentierten Projekte zwischen 2004 und 2010 alleine aus Ptuj über 460 Familien in einen intensiven Kontakt mit deutschen und/oder ungarischen Familien, aus dem zahlreiche Freundschaften über das Projekt hinaus entstanden sind.

Und wenn einem nun diese Institutionen und Möglichkeiten für authentische Spracharbeit, diese Medien nicht zur Verfügung stehen? Wenn die schriftliche Formulierung im Rahmen von Zeitungsarbeit zu kompliziert ist? Es existiert weltweit das Angebot der **Deutschen Welle**³²: Hier gibt es tagesaktuell authentische Texte, Nachrichten, didaktisch aufbereitet für DaF-Lerner weltweit. Und im Rahmen des UBB-Konzepts erweiterte der Autor den Bereich der Mediennutzung wie folgt: Gerade für Schüler, denen der mündliche Ausdruck leichter fällt, erfolgte 2009 erstmals eine Kooperation mit der deutschsprachigen Abteilung des slowenischen Rundfunksenders »**Radio Slowenien International (Radio SI)**« für eine große Schülerreportage.³³

Es muss also nicht immer Ausland sein, um authentische Erfahrungen in und mit der Fremdsprache Deutsch zu machen. Ansätzen läßt sich bei Bekanntem in der Region: So gibt es einen ganzen Katalog »slowenisierter deutscher Worte«, die in der Umgangssprache weit verbreitet und durch das Goethe Institut Ljubljana auf Postern mit bildlicher Erläuterung dokumentiert sind. Deutsch ist in Slowenien also präsent; auch durch zahlreiche, etwa dienstlich oder touristisch interessierte Besucher, für die Schüler dann Stadtführungen in deutscher Sprache anbieten können, worauf sie im Unterricht entsprechend vorbereitet werden. Vor allem aber ist das Angebot der Kooperation mit den deutsch-sprachigen Institutionen im Land zu nutzen, die mittlerweile bereitwillig Gespräche, Projektunterstützung anbieten: Das gilt für die Deutsche Botschaft ebenso, wie für die Deutsch-slowenische Industrie- und Handelskammer (DESLO)³⁴ oder das bereits erwähnte Goethe-Institut Ljubljana.

²⁵ <http://gerald.huehner.org/ptuj/musik1.htm>

²⁶ <http://gerald.huehner.org/ptuj/jsw.htm>

²⁷ <http://gerald.huehner.org/ptuj/sport.htm>

²⁸ <http://gerald.huehner.org/ptuj/kunst1..htm>

²⁹ Zu diesen Interviews: <http://gerald.huehner.org/ptuj/int.htm>

³⁰ Vgl.: Gerald Hühner (2005,1), und Projektdokumentation <http://gerald.huehner.org/ptuj/eu.htm>

³¹ Vgl.: www.dbu.de, die auch mit dem tschechischen (2007) und polnischen Umweltminister (2008) Preise für die beste Zeitungsarbeit an die Ptujer und Heubacher Schüler verlieh; <http://gerald.huehner.org/ptuj/eu.htm>.

³² Im Internet: <http://www.dw-world.de/>

³³ »Die Region Drau-Mur: Eine Flusslandschaft verbindet Mensch – Natur - Kultur«; <http://gerald.huehner.org/ptuj/gall1.htm>

³⁴ Vgl.: <http://gerald.huehner.org/ptuj/wirt.htm>

Im Unterrichtsfach »Slowenien in der Welt«, das zum Ziel hat, Aspekte des eigenen Landes in der Fremdsprache zu kommunizieren, wird dieser Ansatz in den slowenischen »Europa-Klassen« zum Prinzip. Um Routine, im äußersten Fall Monotonie - auch auf Seiten der Lehrkräfte - zu vermeiden, ist dabei auf **Variation in thematischer und methodischer Hinsicht** zu setzen: Auch Lehrer sollten eben Neues entdecken und im Arbeitsprozess erfahren können; sind sie so entsprechend motiviert, überträgt sich dies in der Regel eben auch auf ihre Schüler. Auch das Lehren einer Fremdsprache kann Lebenspraxis sein: Lehrer machen Erfahrungen mit dem Gastland - oder dem Land der Zielsprache -, lernen Sprache und Kultur intensiver kennen. Was in Gyönk/Ungarn möglich war, ist so auch in Ptuj umsetzbar. Und es lässt sich eben nicht nur über den Zugang »Rappen statt Büffeln« der medialen und thematischen Lebenswelt der Jugendlichen näher rücken und diese dann wiederum perspektivisch erweitern. So wurden in dem Fach »Slowenien in der Welt« in deutscher Sprache erarbeitet: Eine **Website**: »Ptuj mit jungen Augen« (2004/5)³⁵; ein **Filmprojekt** »Ptujwatch« (2005/6)³⁶; ein **Slowenien-Quiz** als landesweites Internet-Projekt (2006/7 und erweitert 2009/10)³⁷, ein **Theaterstück** (2008/9)³⁸.

Aber selbstverständlich wird nicht nur virtuell auch von Ptuj aus manche Grenze transzendiert. **Nachbarn** trifft man diesseits und jenseits der Grenzen. Im - medial ver-netzten - Weltdorf rücken alle zwangsläufig näher zusammen, müssen so aber auch zwangsläufig zusammenleben. Gerade aber physische Nachbarschaft legt es nahe, sich besser kennen- und verstehen zu lernen. Hier schließen etwa eine Reihe slowenisch-ungarischer Projekte in deutscher Sprache an: Das in Gyönk geknüpfte Netzwerk mit »alten« Projektpartnern erweitert sich zu einem **deutsch-ungarisch-slowenischen Netzwerk**. Dazu gehört für Arbeitsgruppen aus Ptuj u.a. ein Sportprojekt mit Gyönk (Handball und Ski)³⁹, ein Musik-Projekt als Choraustausch mit der DSD-Schule in Veszprém⁴⁰, ein Projekt zum EU-Beitritt Sloweniens und Ungarns mit der DSD-Schule in Miskolc⁴¹, ein Medien-Projekt mit einem Gymnasium in Pécs⁴² sowie neuerdings ein Projekt zu den europäischen Kulturhauptstädten Pécs (2010) und Maribor/Ptuj (2012)⁴³ mit einer weiteren Pécs'er DSD-Schule, das beide Länder ebenso verbindet, wie Vieles mehr: 2008/9 wurde mit der Veszprémer DSD-Schule in einem deutsch-sprachigen Projekt intensiv zu den slowenisch-ungarischen Beziehungen gearbeitet, unterstützt durch die ungarische Botschaft Ljubljana⁴⁴.

Fazit: Durch dieses grenzüberschreitende, kooperative Fremdsprachen-Konzept lernen Schüler andere Länder und Kulturen, aber eben auch ihr eigenes Land besser kennen; die Erfahrungen, die sie dabei diesseits und jenseits von Grenzen machen, kommunizieren sie über internationale Medien im eigenen Land wie bei den Partnern und weit darüber hinaus; so lernen sie sich selbst und andere besser kennen und ermöglichen anderen, ebensolche Erfahrungen zu machen. Dies führt u.a. zu mehr Orientierung und Handlungsfähigkeit, durchaus auch zu mehr Selbstbewusstsein durch Bewusstmachung eigener Identität als Differenzierung⁴⁵ und auch deshalb zu mehr Motivation und Chancen für eine grenzüberschreitende Lebens- und Arbeitsperspektive. Denn nicht zuletzt: Es geht darum, die Jugendlichen, mit denen und für die wir arbeiten, für den europäischen, im weitesten Sinne den globalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu machen.

Nicht, dass der pädagogische Alltag darunter leiden würde, selbstverständlich haben Schüler und Lehrkräfte das durch den Lehrplan geforderte Pensum zu absolvieren, aber so gefördert führt auch das zu Erfolg: Am DSD-Gymnasium Ptuj legten in den letzten Jahren die meisten slowenischen Schüler die Prüfungen zum DSD II erfolgreich ab; drei Ptujer DSD-Schüler erhielten ein DAAD-Stipendium für ein komplettes Studium in Deutschland⁴⁶. So ist dies **ein Modell**, das sich in der Praxis durchgesetzt und als anschlussfähig erwiesen hat. Fraglos ist dies nicht umstandlos jederzeit und überall umsetzbar. Aber »Fremdsprachenlernen als Lebenspraxis« in dieser Form ist in der Tat ein erfolgreiches Unterrichtsmodell in der globalen Gesellschaft, als **»Schule aus dem FF«: Fit for Future**.

³⁵ <http://gerald.huehner.org/ptuj/indexpp.htm>

³⁶ <http://gerald.huehner.org/ptuj/pwatch.htm>

³⁷ <http://gerald.huehner.org/ptuj/slokwi.htm>

³⁸ »Prešeren trinkt Tee mit J. Bond und B. Spears im Café Europa«; <http://gerald.huehner.org/ptuj/theat.htm>

³⁹ <http://gerald.huehner.org/ptuj/sport.htm>

⁴⁰ <http://gerald.huehner.org/ptuj/musik2.htm>

⁴¹ <http://gerald.huehner.org/ptuj/comis.htm>

⁴² <http://gerald.huehner.org/ptuj/compecs.htm>

⁴³ <http://gerald.huehner.org/ptuj/pecs.htm>

⁴⁴ <http://gerald.huehner.org/ptuj/ausvez.htm>

⁴⁵ Vgl. dazu ausführlich etwa: Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1997

⁴⁶ Durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst, DAAD: www.daad.de

ANHANG

Niemand arbeitet in interkulturellen Kontexten allein: Der Autor, z.Zt. im Rahmen des deutsch-slowenischen Kulturabkommens als entsandte Lehrkraft in Ptuj tätig, möchte sich ausdrücklich dafür bedanken, als Gast in Slowenien an diesem Ort und in dieser Form dieses Unterrichtskonzept vorstellen zu können. Der Dank richtet sich vor allem aber auch an alle, die seit 1995 über die Grenzen der Sprachen, Fächer, Institutionen und Länder hinweg dazu beigetragen haben, dieses Modell erfolgreich in der Praxis umzusetzen; dazu gehören nicht zuletzt die beteiligten Schülerinnen und Schüler!

QUELLEN

LITERATUR

- HÜHNER, GERALD (2005): SCHREIBEN OHNE GRENZEN. DEUTSCH-UNGARISCHE PROJEKTE. BUDAPEST. ALS PDF-DOWNLOAD: [HTTP://GERALD.HUEHNER.ORG/PTUJ/SOG.PDF](http://gerald.huehner.org/ptuj/sog.pdf)
- HÜHNER, GERALD (2005,1): DEUTSCH-SLOWENISCHE ERFAHRUNGEN IM *OST-WESTEUPÄISCHEN UMWELTDIALOG*. IN PÄDAGOGIK HEFT 5/MAI 2005, S. 57-58. ALS TEXTDOKUMENT: [HTTP://GERALD.HUEHNER.ORG/PTUJ/PAED05.HTM](http://gerald.huehner.org/ptuj/paed05.htm)
- HÜHNER, GERALD (2007): »PROJEKTE, PROMIS, SEXY SPRACHEN. EUROPA-TAG AM DSD-GYMNASIUM PTUJ/SLOWENIEN«. IN: JSW-BRIEF NR. 35. DEUTSCHE BANK STIFTUNG. JUNI 2007, S. 6-9. ALS TEXTDOKUMENT: [HTTP://GERALD.HUEHNER.ORG/PTUJ/EUART.HTM](http://gerald.huehner.org/ptuj/euart.htm)
- LICHTENBERG, GEORG CHRISTOPH (1984): SUDELBÜCHER. HRSG. VON FRANZ H. MAUTNER. MIT EINEM NACHWORT, ANMERKUNGEN ZUM TEXT, EINER KONKORDANZ DER APHORISMEN-NUMMERN UND EINER ZEITAFEL. FRANKFURT/M.
- SICK, BASTIAN (2004): DER DATIV IST DEM GENITIV SEIN TOD. EIN WEGWEISER DURCH DEN IRRGARTEN DER DEUTSCHEN SPRACHE. KÖLN (DIE BÄNDE 2 UND 3 ERSCHEINEN 2005 UND 2006)
- SPITZER, MANFRED (2007): LERNEN. GEHIRNFORSCHUNG UND DIE SCHULE DES LEBENS. MÜNCHEN

WEBSITES ZUR HIER VORGESTELLTEN PROJEKTARBEIT

PROJEKTSEITEN:

- GERALD HÜHNER U.A.: »IM UNGARISCHEN WELTDORF: DSD-/DEUTSCH-PROJEKTE AUS GYÖNK«: [HTTP://GERALD.HUEHNER.ORG/GYOENK](http://gerald.huehner.org/gyoenk) (URSPRÜNGLICH INSTALLIERT AUF DEM SERVER DASAN; WIRD Z.ZT. FÜR DIE INSTALLATION AUF DEM NEUEN SERVER RESTAURIERT)
- GERALD HÜHNER: »HERZLICH WILLKOMMEN: DSD-/DEUTSCH, PROJEKTE RUND UM DAS GYMNASIUM PTUJ«: [HTTP://GERALD.HUEHNER.ORG/PTUJ](http://gerald.huehner.org/ptuj) (URSPRÜNGLICH INSTALLIERT AUF DEM SERVER DASAN)

INSTITUTIONELLE SEITEN:

- DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST: [WWW.DAAD.DE](http://www.daad.de)
- DEUTSCHE BUNDESSTIFTUNG UMWELT: [WWW.DBU.DE](http://www.dbu.de)
- DEUTSCHE KULTUSMINISTERKONFERENZ: [WWW.KMK.ORG](http://www.kmk.org)
- DEUTSCHE PARTNERSCHULINITIATIVE: [WWW.PASCH-NET.DE](http://www.pasch-net.de)
- DEUTSCHE WELLE: [WWW.DW-WORLD.DE](http://www.dw-world.de)
- DEUTSCHE ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN: [WWW.AUSLANDSSCHULWESEN.DE](http://www.auslandsschulwesen.de)
- IZOP-INSTITUT AACHEN: [WWW.IZOP.DE](http://www.izop.de)

MOGUĆNOST PRIMENE PROGRAMA TET (TEACHER EFFECTIVENESS TRAINING – »KAKO BITI USPEŠAN NASTAVNIK«) TOMASA GORDONA U INTERNATSKIM USLOVIMA, SA PRAKTIČNIM PRIMERIMA

POSSIBILITIES OF APPLYING THOMAS GORDON'S TEACHER EFFECTIVENESS TRAINING PROGRAMME IN BOARDING SCHOOL CONDITIONS

Dragan Lukić

*Pedagoški fakultet Jagodina
Jagodina, R Srbija
luccaa@nadlanu.com*

SAŽETAK

Autor se u ovom radu bavi teorijskom analizom modela konstruktivnog rešavanja sukoba i nenasilne komunikacije dr Tomasa Gordona u internatskim (domskim) uslovima, navodeći pri tom i precizne metodičke prikaze iz svakodnevne prakse.

Ključne reči: komunikacija, interakcija, konflikti, sticanje socijalnih veština, modeli nenasilne komunikacije, konstruktivno rešavanje sukoba.

ABSTRACT

The paper gives theoretical analysis of the programme for constructive conflict solving and non-violent communication models designed by Dr Thomas Gordon and their application in boarding school conditions. The analysis is supported with specific methodological examples of everyday practice.

Keywords: communication, interaction, conflicts, acquisition of social skills, non-violent communication models, constructive conflict solving.

UVOD

Kada je »etos« tj. socijalnopsihološki aspekt sistema vrednosti nacije (Zvonarević, 1976) u vidu »magle«, mnogo je truda, strpljenja i vremena potrebno da se na holistički način ponovo i ponovo bavimo pojmovima kao što su *komunikacija, interakcija, empatija, altruizam, vrednosna orijentacija mladih, konflikti, sticanje socijalnih veština, modeli nenasilne komunikacije, konstruktivno rešavanje sukoba*.

Vaspitno-obrazovni prostor je osetljiv, posebno kada se odnosi na srednjoškolske domove, gde je stepen verovatnoće dešavanja dobrog ili lošeg kod vaspitanika mnogo veći nego u samim školskim ustanovama. Specifičnost i raznolikost otvorenog kurikuluma u domovima učenika, posebno u jednom od tri programska područja rada vaspitača – razvijanju ličnosti i socijalnog saznanja, može se primetiti u nizu uticaja kako tradicije, tako i određenih naučnih orijentacija i tendencija u oblasti socijalnih odnosa.

U nedovoljno precizno definisanom pojmovnom konstelatu programskih područja rada u domu u Srbiji, gde se odvajaju razvoj ličnosti i lična kompetentnost, u samoj operacionalizaciji plana i programa vaspitača kroz obradu vaspitnih tema vide se i bihejvioralni i kognitivni, i kognitivno-bihejvioralni pristupi. Doduše, imajući u vidu da je domska pedagogija u Srbiji još uvek izrazito nerazvijena kao posebna naučna disciplina, »stepen namere« uvođenja određenih naučnih pristupa u praksu je pod znakom pitanja.

Naznake naučnih uticaja najvidljivije su kroz primenu takozvanih disciplinskih modela – od Kanterovih i modela »čvrste discipline«, koji pripada bihejvioralnom pristupu, Gordonovog i adlerijanskog modela koji se mogu postaviti u polje kognitivnog, preko Rozenbergovog, do Glaserovog modela – pristupa bez prisile, koji mnogo veći uticaj ima u susednoj Hrvatskoj i Sloveniji.

U Srbiji se u novije vreme, kroz teorijska razmatranja Dragana Ješića, nudi mogućnost metodičke primene određenih sekvenci modela »Škole života«, Amonšvilija, koji predstavlja klasičan oblik pastoralne brige i uvođenja pojma *duhovno* u domski ambijent (Ješić 2007).

Jedan od najčešće primenjivanih jeste model tri puta nominovanog kandidata za Nobelovu nagradu iz oblasti psihologije, profesora Tomasa Gordona, koji se odnosi na *principe i tehnike efikasnih ljudskih odnosa, iskrenoj međuljudskoj komunikaciji i konstruktivnom rešavanju konflikata* (Gordon 1974).

U ovom radu ćemo pored teorijskog pristupa ovoj disciplini, i stavljanja u korelaciju sa drugim modelima, izneti i konkretan primer iz domske prakse, gde je korišćen Gordonov model konstruktivnog rešavanja konflikta.

MODEL TET (TEACHER EFFECTIVENESS TRAINING – »KAKO BITI USPEŠAN NASTAVNIK«), TOMASA GORDONA U SISTEMU TEORIJA VASPITNOG DELOVANJA

Strateški princip Programa vaspitnog rada u domovima učenika u Srbiji, jeste pružanje stručnog i ličnog poverenja vaspitačima. Njima je prepušten veoma odgovoran proces konkretnog programiranja i operacionalizacije. To znači da se zajednički usvojeni ciljevi i osnovne programske obaveze koje važe za sve, mogu realizovati kroz raznovrsne sadržaje i primenom različitih vaspitnih metoda i organizacionih oblika rada (Trnavac 2005: 11).

Ne želeći da pravimo sistematizaciju vaspitnih uticaja, a ističući da je Metodika vaspitnog rada u učeničkim domovima šira, kompleksnija, uopštena, iznosimo samo grafički prikaz kategorija disciplinskih modela (Goldštajn i Goldštajn 1995), kako bi se uvideo položaj Gordonovog modela.

Naglasak	Odnosi - slušanje Slušanje, razvijanje odnosa, razvijanje unutrašnjeg lokusa kontrole Pravila - nagrade / kazne	Postavljanje pitanja, pravljenje ugovora, korišćenje logičkih posledica	Suočavanje -ugovaranje Modifikacija ponašanja, primena nagrada i kazni
Modeli discipline	Obučavanje nastavnika uspešnosti (Teacher Effectiveness Training – (T. E. T.) - Gordon (Gordon) Unutrašnja disciplina (Inner Discipline) - Kolorozo (Coloroso) Izvan discipline (Beyond Discipline) - Kon (Kohn) Transakciona analiza (Transactional Analysis) - Haris (Harris) Razjašnjavanje vrednosti (VaJues Clarification) - Simon, Hau i Keršenbaum (Simon, Howe and Kerschenbaum)	Disciplina bez suza (Discipline without Tears) Drajkurs (Dreikurs) Realitetna terapija (Reality Thegaru) Glaser (Glasser) Disciplina sa dostojanstvom (Discipline with Dignity) Karvin i Mendler (Curvvin and Mendler)	Čvrsta disciplina (Assertive Discipline) Kanter i Kanter (Canter and Canter) Pozitivna disciplina (Positive Discipline) Džons (Jones) Model vođenja i kažnjavanja (Leadership/ Punishment Model) Dobson (Dobson)

Preuzeto (Gašić-Pavišić 2005: 95)

Prema Suziću, koji ističe neophodnost sistematizacije teorija vaspitnog delovanja i svrstava ih u četiri kategorije: a) asimilaciono-integracione teorije, b) teorije ekspanzije, v) medijatorske teorije, g) interpretativne teorije, čitav opus Tomasa Gordana pripao bi medijatorskoj teoriji.

Suština medijatorskih teorija je u ideji da se vaspitno delovanje odvija razmenom ili medijacijom (posredovanjem) gde je ličnost permanentno izložena i koje aktivno uključena (Suzić 2001: 10).

Iako su mnogi Gordonov model »Kako biti uspješan nastavnik« svrstavali u kategoriju disciplinskog modela, on u obrazloženju svog pristupa, koje se i danas, nakon njegove smrti, nalazi na sajtu organizacije čiji je on osnivač i koja promoviše njegovo učenje, iznosi jasno protivljenje disciplinovanju dece, ističući terapeutsku, vaspitačku i lidersku usmerenost na ličnost, vaspitanika i grupu.

Neki teoritičari ovaj model svrstavaju u interventne programe koji se bave konfliktima. Suštinu ovih programa čine: prvo, da se razumeju svoje sopstvene potrebe, a zatim i ohrabrivanje samopoštovanja i poverenja u sebe; drugo, razvijanje posebnog odnosa prema drugom i svest o tome kako naše ponašanje utiče na drugu osobu (Plut 2000: 23). Prema ovim autorima postoji šest temeljnih principa interventnih programa: 1. prepoznavanje svojih potreba; 2. prihvatanje drugog; 3; razvoj nenasilnih komunikacionih strategija; 4. podsticanje samoafirmacije; 5. podržavanje tolerancije i otvorenosti i 6. modeliranje procedure konstruktivnog razrešavanja konflikata.

Među ovim programima treba navesti: Arik, 1994; Barrie, 1984; Faure & Rubin, 1993; Brandes & Phillips, 1977; Babbitt, Gutlove & Jones, 1994; San Francisco Program, 1987; Cornelius, Faure & Hall: Chatswood Program; Sheehy, 1988; Nia Azariah, Kern Crotty & Bangel Louise: Cincinnati Program, M. Rosenberg i drugi (Plut 2000: 23).

Takođe treba napomenuti da postoji čitav niz programa koji u okviru programa borbe protiv nasilja podrazumevaju i komunikacione veštine: **Program prevencije siledžijstva (The Bullying Prevention Program)** norveškog autora Dana Olveja, **Učinite vašu školu otpornom na nasilje (Bully – Proofing Your School)**, program koji je nastao u Denveru (Kolorado) na osnovu Olvejevog programa, Goldštajnov prvi i drugi program – **Učenje zamene agresije (Aggression Replacement Training)**, **Prosocialni program za agresivne mlade (Prosocial Curriculum for Aggressive Youth)**, **Program Graditelji mira (Peace Builders)**, autora Flanerija i saradnika, **Igra dobrog ponašanja (Good Behavior Game-GBG)**, **Procena učenikove pretnje (Student Threat-Assessment)**, pristup koji je prvobitno razvila Tajna služba SAD, itd. (Gašić-Pavišić 2004: 8–11). Izneli smo mnoštvo modela da bismo ukazali na njihov izuzetno širok izbor i složenost.

SUŠTINSKE KARAKTERISTIKE GORDONOVOG MODELA

Tomas Gordon (1918–2002), tvorac je više programa koji se bave poučavanjem veština komunikacije i metoda rešavanja problema roditelja (P.E.T), nastavnika (T.E.T) i menadžera u korporacijama (L.E.T.), a nastali su iz prvobitnog, »group-centered leadership«, modela vođstva usmerenog na grupu.

Oštro suprostavljen bihejvioristima, umesto nadzora, pritiska, kažnjavanja, nagrade, Gordon artikuliše pojmove **aktivno slušanje, saradnja, empatija, rešavanje problema, konstruktivno rešavanje sukoba**. On ističe da ishodište vaspitno-obrazovnog procesa uveliko zavisi od kvaliteta komunikacije i interakcije (saodnosa).

U ovom poglavlju u kratkim crtama pojasnićemo neke pojmove koji su »noseći« u Gordonovom modelu, a ukazaćemo i na specifičnost njihove (samo)realizacije u srednjoškolskim domovima.

KOMUNIKACIJA

Slanje, primanje, razmena, prenošenje, sprovođenje, svesno, nesvesno, znak, simbol, reč, slovo, samo su neki od pojmova koji su sadržani u pojmu **komunikacija**.

Specifičnost domske komunikacije

Treba naglasiti da se specifičnost domske svekolike organizacije ogleda u rasponu od prostorne i funkcionalne ograničenosti pa do nametnutih komunikacijskih interakcijskih veza, i to u jednom od najosetljivijih razvojnih životnih stadijuma, a daleko od porodičnog doma.

To podrazumeva i specifičnost komunikacije između samih vaspitanika, vaspitanika i vaspitača, stručnih saradnika, direktora i drugih lica zaposlenih u domu, između vaspitanika i škole, ali i ostalih društvenih i prirodnih segmenata.

Sama činjenica da se (ne)svojevoljno sa ostalim vaspitanicima deli soba (po normativima je to sedam kubika vazduha u sobi), kupatilo, kuhinja, tanjiri, noževi i ostali domski segmenti, da je kontakt sa jednim te istim licima neminovan, da se uspostavljaju i menjaju položaji, da vaspitanici ulaze jedan drugome u takozvani lični prostor, da se raduju i sukobljavaju, pokazuje da je internatska komunikacija vrlo složen proces i sistem interakcije i dinamizma vaspitnog delovanja.

Jezik neprihvatanja: 12 zastoja u komunikaciji

»Komunikacioni blokatori« sazdani u naučnim radovima Karla Rodžersa, a u svrhu dovršavanja istraživanja za Gordonovu doktorsku disertaciju, na početku su se odnosili na radove u vezi sa blokadom komunikacije na relaciji pacijent–psihoterapeut. Kasnije je Gordon proširio opseg primenljivosti na druge populacije, a dopunjavajući spisak poruka neprihvatanja, došao je do broja dvanaest. Tih dvanaest vrsta poruka sprečavaju dalju komunikaciju. One usporavaju, inhibiraju ili potpuno zaustavljaju dvosmerni proces komunikacije, neophodan da bi se pomoglo učenicima da reše probleme koji ometaju njihovo učenje (Gordon 1998: 34).

12 zastoja u komunikaciji / 12 Communication Roadblocks	
komandovanje, naređivanje	ruganje, etiketiranje
upozoravanje, pretnja	interpretiranje, dijagnostikovanje
moralisanje, propovedanje	hvaljenje, saglašavanje, pozitivno vrednovanje
savetovanje, nuđenje rešenja	saslušavanje, unakrsno ispitivanje
pridikovanje, predavanje	saosećanje, tešenje, podržavanje
osuđivanje, kritikovanje	povlačenje, odvrćanje, sarkazam

Jezik prihvatanja: Aktivno slušanje

Najefikasniji vid sprečavanja prekida komunikacije po Gordonu je aktivno slušanje. O ovom metodu dosta su pisali Adler i Rodžers. U članku objavljenom daleke 1957. Rodžers zajedno sa kolegom Ričardom Farson ističe da aktivno slušanje podrazumeva interakciju sa drugom stranom i obezbeđuje dokaz da ga prva strana razume. Da bi bilo efikasno, aktivno slušanje mora biti čvrsto povezano sa osnovnim stavovima, u ovom slučaju stavovima vaspitanika. Ova tehnika se ne može adekvatno koristiti ako su naši osnovni stavovi u suprotnosti sa osnovnim pojmovima. Ako je ponašanje prazno i sterilno, učenici će to brzo prepoznati. Dok ne pokaže duh koji iskreno poštuje potencijalne vrednosti pojedinca, koji uzima u obzir i njegove osobenosti, nastavnik ne može biti efikasan slušalac (Rodžers i Farson, 1957: 1).

Aktivno slušanje znači čuti kako zvučiš sebi samom. Ono je temelj kooperativne komunikacije i svakodnevne interakcije među ljudima. To je moguće ako smo spremni slušati druge i davati im podršku (Burazin i Bojković 2003: 1).

Ja-poruke

Ja-poruka sagovorniku donosi jasnost, iskrenost i odgovornost. To je poruka kojom se iskazuju vrednovanje i doživljaj onoga što činimo ili što drugi čine. Ja poštujem Vas, a želim da poštujete mene. Karakteristika ja-poruka je da one ne sadrže negativni kontekst, pa sagovornik ne mora da nosi štit, a kamoli da upotrebi oružje. Ovakve poruke u znatnom broju slučajeva izazivaju uvažavanje i razumevanje argumentacije.

Poruke, tipa »Ćuti, bre!«, »Sedi, ne meškolji se!«, »Ti si mali bezobraznik!«, »Otkad si ti Ajnštajn?!«, poruke su koje dovode do povećanja tenzije, straha, stida, ljutnje, bespomoćnosti, radržljivosti, pa čak i agresivnih ispada i nazivaju se ti-porukama.

Međutim, i ja-poruke nose moguću opasnost. Prvi rizik se odnosi na samootkrivanje, pa odbijanje od druge strane deluje mnogo bolnije. Međutim, ako ne postoji dovoljno samootkrivanja, nastaje takođe opasna farsična situacija. Naredna opasnost se krije u mnogo zahtevnijoj komunikaciji, gde se ulaže veći napor pošto se analizira reč, sintaksa, pa dolazi do mogućnosti promene samog sebe, upozorava Gordon. Treći rizik tiče se zadržavanja odgovornosti na sebi, što je mnogo teže nego prebaciti je na drugog (Gordon 1998: 113).

Treba istaći i dva značajna postupka u rešavanju sukoba:

PARAFRAZIRANJE – ponavljanje onoga što je sagovornik rekao. Tehnika parafraziranja je dvostruko važna, pomaže u uspostavljanju odnosa i poverenja i pomaže u istraživanju samoga sebe.

PREOKVIRAVANJE – značenje nekog iskaza dobrim delom potiče iz konteksta u kome se nalazi taj iskaz, a pri tome se donekle menja smisao onoga što je rečeno.

Konstruktivno rešavanje sukoba (konflikta)

Svaki poznati dinamizam od samog stvaranja, uključujući i dinamizam vaspitnog delovanja, podrazumeva i nezaobilazni dodir, spor, sudar, sukob, pa i bitku sistemskih elemenata. Konflikti nesumnjivo mogu da dovedu i do destrukcije i do kreacije (konstrukcije), uzimajući u obzir jasan semantizam određenog filozofskog pravca, pseudoobrazac po kome je, recimo, posle velikog praska nastao univerzum. Samim tim oni ne nose atribut ni dobrog ni lošeg. Neki autori konflikt definišu kao »socijalno stanje u kojem učestvuju najmanje dve strane koje imaju (a) sasvim različite polazne tačke, na prvi pogled nepomirljive, i teže različitim ciljevima koje može da ostvari samo strana i/ili koje upotrebljavaju (b) sasvim različita sredstva za ostvarivanje određenog cilja« (Wasmuth 1989).

Šta je potrebno za konstruktivni pristup konfliktu?

- decentracija – izmeštanje i sagledavanje iz pozicije drugog,
- apstrahovanje problema iz sukoba,
- pogled sa strane – lateralni pristup problemu,
- jasno izražavanje osećanja,
- prevođenje na potrebe,
- formulisanje zahteva ili očekivanja,
- traženje alternativnih načina zadovoljavanja ugroženih potreba za obe strane u sukobu,
- traženje i postizanje konsenzusa i slavljenje.

Koje su veštine potrebne za ovakav pristup?

1. aktivno i refleksivno slušanje/slušanje sa empatijom;
2. prevođenje iskaza obe sukobljene strane na jezik potreba i osećanja;
3. prevođenje TI-govora u JA-govor;
4. poštovanje sebe – goruće potrebe;
5. poštovanje drugog – njegove/njene goruće potrebe;
6. fokusiranje na problem (tehnika ovde i sada);
7. jasno izražavanje svojih osećanja i potreba u vezi sa problemom;
8. uvažavanje drugoga i briga o njemu u konfliktu;
9. preuzimanje odgovornosti za sopstveno ponašanje. (Trikić i Koruga 2000: 44)

Što se tiče polja vaspitno-obrazovnog rada, po Gordonu konflikt predstavlja borbu ili sukob između dve ili više osoba kada njihovim ponašanjem jedni drugima ometaju zadovoljenje potreba i kada im vrednosti nisu usaglašene – »Ono što radiš (ili ne radiš) otežava mi život (u dvorištu, školi, domu) i onemogućava mi da ostvarim svoje potrebe« (Gordon 1998: 136).

U zavisnosti od društveno-kulturoloških obrazaca i stilova rada nastavnika i vaspitača pristupa se rešavanju konflikta. Po Gordonu, iz konflikta bi trebalo da se izrode razvojne, pozitivne promene, bez gubitnika ili pobednika. Na ovim načelima počiva »Konstruktivno rešavanje sukoba«.

Konstruktivno rešavanje sukoba je jedna nova disciplina koja je sakupila znanja ne samo psihologa, već sociologa, politikologa, ekonomista, a u vezi sa ponašanjem ljudi u sukobima i načinima njihovog rešavanja. Ova disciplina analizira osnovne zajedničke karakteristike socijalnih konflikata i traži nova, konstruktivnija rešenja za rešavanje sukoba (Macura 2009).

Nastao iz učenja čuvenog progresiviste i pragmatičara Džona Djujija, o »šest koraka u rešavanju problema koji se kreativno koriste«(odnosi se na problem u učenju), Metod III (No-Lose or Win-Win Conflict Resolution) rešavanja konflikta bez gubitnika, sastoji se iz šest zasebnih koraka:

1. Definisavanje problema
2. Smišljanje mogućih rešenja
3. Procenjivanje rešenja
4. Odluka o najboljem rešenju
5. Određivanje načina sprovođenja odluke

PROCENA KOLIKO JE USPEŠNO PROBLEM REŠEN (GORDON 1998: 173).

U narednom poglavlju ćemo kroz praktične primere, prikazati primenu Metoda III koji predstavlja moguću strategiju za moguće promene ponašanja vaspitanika, doma i domske klime i samih vaspitača. Pošto se socijalne veštine celog života moraju vežbati, one podrazumevaju i greške koje su sastavni deo svake razvojnosti. Pojedinačno ćemo opisati i artikulisti svaki korak u konfliktu.

Primer 1

Situacija: Po kućnom redu Doma, učenicu su dužni da ustanu ujutru do sedam sati, obave ličnu higijenu i nameste svoje krevete. U četvorokrevetnoj muškoj sobi, trojica učenika su u sobi, dok se jedan zadržao u kupatilu. Svi kreveti su bili namešteni, ali se jedan od učenika, obučen, ponovo uvukao u tuđi, donji krevet, kako bi odremao još malo. Na vratima se susreću vaspitač koji je krenuo u jutarnji obilazak i učenik koji se vraća iz kupatila. Svi su poskakali. Iz ove, naočigled jednostavne situacije uskoro će uslediti konflikt.

Vaspitač: Momci, ustaj, provera!!! (Na samom početku greška – komandovanje, naređivanje, ti-poruka, bez pozdrava za dobro jutro, bez imalo pedagoškog takta i topline. To ne može biti provera, već jutarnji obilazak jer dom nije vojna institucija.)

Krevet učenika koji se zadržao u kupatilu je u neredu, ćebe na podu, posteljina isprljana od patika.

Vaspitač: Markoviću, ti si, definitivno, »skrenuo sa puta«!!!. Bože, pa ti spavao u cipelama?! Čoveče, hoćeš li sve da nas zaraziš? To ti kod kuće tako! Brže promeni posteljinu i dođi dole da popuniš izjavu i da pozovemo roditelje (izjave se inače daju učenicima kada pismenim putem treba da iznesu svoj prekršaj, ukoliko bude potrebno da se pokrene disciplinski postupak). Tvoj krevet je uvek nezategnut i aljkav. (Primetno je više od grešaka u komunikaciji: etiketiranje, ruganje, osuđivanje, naredba, pretnja, ti-poruke).

Vaspitač odlazi.

Marković (uplakan): Ludaci jedni, šta mi uradiste?! Ti si to, Petroviću?!
(Ti-poruke, etiketiranje, pretnja, sukob eskalira).

Petrović: Nisam ja, majke mi! Nisu to moji otisci od cipela. Ne napadaj me, nisam ja!!!
(Ti-poruke, naredba).

Marković: Onda je jedan od vas dvojice, Goluboviću i Nešiću!!!
(Ti-poruka, osuda).

Nešić: Ja moram u školu.

Golubović: Nisam ja, a ti Nešiću ideš u školu, da bi izbegao krivicu. Ukoliko odeš sada...
(Ti-poruka, interpretiranje, pretnja).

Marković Znači ti si, Nešiću, đubre jedno!!!
(Skoči, povuče posteljinu sa gornjeg kreveta, počne da skače po njoj).
(Klimaks konflikta).

Nešić: Budalo jedna, to mi je kućna posteljina. Sada ću ja tebi ...
(skoči na Markovića).
(Etiketiranje, pretnja).

Uhvate se za revere, drugovi ih razdvajaju, u tom trenutku utrčava vaspitač.

Vaspitač: Agresivci jedni! Idete sada kod pedagoga, pa kod direktora!!!
(Vređanje, naređivanje, pretnja).

Vaspitač ih hvata za ruke i svodi do vaspitačke kancelarije koja je ujedno i kancelarija pedagoga.

Vaspitač: Da znaš šta su uradili, od ranog jutra prave kaos!!!

Pedagog: Dobro jutro. Jeste li za jedan sok? Đus, pomorandža? Možete li da sednete, molim vas? moram da priznam da sam se veoma zabrinuo kada sam čuo buku gore na spratu. Kako se vi sada osećate?

(Smirivanje tenzije, otvaranje vrata, ja-poruka)

Marković: Profesore, veoma se loše osećam. Nešić mi je legao u krevet obuven i napravio mi džumbus, nismo se tukli, samo smo...

Nešić: Šta mislite kako se ja osećam. On je meni skakao po posteljini. Znači da zbog alergije od omekšivača spavam u svojoj posteljini koju sam doneo od kuće. Njegova je domska!!!

Pedagog: Iskreno mi je žao što se tako osećate sada. Znači, izbio je sukob posle spavanja sa cipelama u Markovićevoj posteljini i skakanja po Nešićevoj posteljini.

(Ja-poruka, parafraziranje).

Marković: Namestio sam, profesore, krevet i otišao u kupatilo. Kada sam se vratio – haos...

Nešić: Priznajem, kriv sam. Legao sam u njegov krevet. Marković spava na donjem krevetu. Mrzelo me da se penjem.

Pedagog: Nisi se popeo na svoj krevet.

Nešić: Bilo mi je hladno. Da znate koliko mi se spavalo! Kada vas jeza prođe čitavim telom. Nisam ni registrovao kada sam se uvukao Markićev krevet. Legao sam obučen verovatno zato što sam se bojao alergije, ali, verujte mi, nisam to učinio namerno.

(Rađaju se Ja-poruke, rađa se analogija, razvojni koncept)

Marković: Mene je onda obuzeo bes, pogotovu kada me je napao vaspitač tokom provere. Bacio sam Nešićevu posteljinu, pa sam se bacio na Nešića... Ne znam ni šta je meni bilo... Pogrešio sam...

(Ja-poruke).

Pedagog: Vidim da se loše osećate zbog jutrošnjih postupaka prilikom obilaska jer, moram da priznam, ne sviđa mi se kada kažete *provera*. Podseća me na neke druge institucije.

(Ja-poruke).

Nešić: Provera mi stvarno ružno zvuči. Svi grešimo jer nam je jezik nekad brži od pameti. Znači, profesore, moram da se izvinim cimeru. (Ja-poruke).

Pedagog: Naravno!

Marković: Ja se tebi izvinjavam, Neške... Predlažem da moj otac svrati do tvoje kuće i donese ovde posteljinu, pošto moraš da spavaš u svojoj. (Predlog rešenja).

Nešić: Ja ću tvoju posteljinu odneti u vešeraj, da se opere, a teta Jovanki ću pomoći kada bude velika zamena (posteljina se menja svake srede), da se revanširam.

Pogrešio sam. Vodim računa o svom zdravlju, a ležem u tuđ krevet obučen.

(Ja-poruke, izvođenje zaključaka, predlog rešenja).

Marković: Shvatam te. Radijatori hladni. I ja sam drhtao u kupatilu.

(empatija, ja-poruke)

Pedagog: Bilo je hladno noćas, deco. Kasnili su sa početkom grejanja.

(Parafraziranje)

Nešić: Predlažem da zamenimo krevete. Da ja pređem dole. Za svaki slučaj

(srdačno se osmehuje).

Marković: Slažem se. Ha-ha-ha... Ja predlažem da obrišemo suze i pružimo ruku jedan drugome i napišemo izvinjenje jer shvatamo da smo napravili težak prekršaj i da možemo da dobijemo kaznu. Vas zmolimo da smislite neku alternativu za kaznu.

Pedagog: Stvarno sam srećan zbog toga što ste shvatili gde ste pogrešili – od ležanja u tuđoj posteljini, skakanja po tuđoj posteljini, pa do hvatanja za revere.

Vidim da tražite alternativu. Slažem se da je alternativa u nekim slučajevima izuzetno bitna, pogotovu kada je sukob u pitanju. Smislicu nešto. (Parafraziranje i blago preokviravanje, poštovanje principa Modela III).

Marković, Nešić: Hvala, profesore. Puno ste nam pomogli.

Epilog: Stručni saradnik kroz nekoliko dana na domskom nivou organizuje »Krevetijadu« – takmičenje u brzom i kvalitetnom nameštanju kreveta. Nažalost, Nešić i Marković nisu osvojili titule, ali su bili veoma uspešni.



»Krevetijada«

Treba napomenuti da je u ovom primeru pedagogu mnogome pomogla i spremnost samih učenika. Mnogo je situacija kada »vrata ne mogu da se otvore« ovako lako. U domskom prostoru nema roditelja, uticaj »trećih okolnosti« je izrazito intenzivan, teško je srušiti pogrešne modele socijalnog učenja, vaspitanici se drže svoje devize: »bolje se snalazim u svom neredu nego u vašem redu«, prisutni su neiskrenost, konformizam ili oportunističnost, negativna pragmatičnost doneta iz »ranijeg života«, uvrloženi vrednosni sistemi i druge reference, pogotovu pedagoško-psihološke i lične kompetencije vaspitača. Ali nam to ne daje za pravo da odustajemo, već da pronalazimo najpogodnije metode i sredstva za razvojno-podsticajno vaspitanje.

Ako se tome doda i adaptaciona kriza koja kod učenika prvog razreda, prema istraživanjima, može da traje i više od dva meseca, i u kojoj se intenzitet doživljaja nekih situacija višestruko pojačava, uz pojavu autokratskog stila rada vaspitača koji se oslanja na moć, čineći učenike slabim, bespomoćnim i nezrelim – posledice su nesagledive.

Sigurno bi bilo drugačije da je vaspitač reagovao, recimo, ovako:

Vaspitač (alternativa): Dobro jutro, momci, divan dan pred nama! Kako ste spavali i kako se osećate?

Sukob vrednosti i Modeli konstruktivnog rešavanja sukoba

Neretko vaspitači dolaze u situaciju, kada su u pitanju vrednosni sistemi, da zamuckuju, da traže neke izlaze u ćorsokacima savremenog društva. Teško je rešavati konflikt kada je na nivou potreba, a kamoli na nivou vrednosti (Gordon 1998: 223). Onda se veoma greši, onda se i vaspitanik i vaspitač osećaju nemoćno i bezizlazno. Neki se nastavnici u školi kriju iza dnevnika, iza »obrazovnog«, kada dođe do vaspitnih problema. Međutim, u domskim okolnostima, vaspitno je primarno i svi učesnici u interakciji su poprilično razotkriveni.

Iznećemo u kratkim crtama samo neke primere iz prakse kada se greši, ali kada je gotovo nemoguće naći rešenje, osim možda smiriti tenziju, artikulirati stavove, i čekati razvijanje situacije.

Primer 2

Devojčici je preminuo otac. Vaspitač prilazi da smiri učenicu.

Vaspitač: Jako mi je žao što vidim da se sekiraš. Ubeđen sam da je on na nekom drugom boljem mestu, na nebu sa anđelima. (Ja-poruka, ali nametanje religijskih stavova)

Učenica: Prvo, zar sam ja loša pa je otišao među bolje?! Drugo, profesore, poštujuem što nosite brojanicu, ali ja sam ateista, zato nemojte da me smarate.

Da li je trebalo da se vaspitač u komentarisanoj zaustavi posle prve rečenice? Greška bi bila reći i – Prekinuo muke! Šta da se radi... Neka ide po redu... Osetljivost vaspitanika, kada je u pitanju fenomenologija smrti, s obzirom na crte ličnosti, veoma je različita. Tako i pristup treba da bude različit, samo bez nepotrebnih konstatacija i predimenzioniranog saosećanja.

Primer 3

Devojčica, prve godine zatečena je u kasnim noćnim satima u muškoj sobi, kako leži u krevetu sa jednim učenikom. Sutradan pre podne pozvani su roditelji jer se po Pravilniku to smatra težim prekršajem.

Otac (vidno ljut): Zbog čega ste me zvali?

Vaspitač: Dobar dan, gospodine, molim Vas, raskomotite se. Jeste li za kafu? (spuštanje tenzije, otvaranje vrata).

Otac: Oću, samo ako imaš i rakijicu.

Vaspitač (osmehuje se): Naručiću kafu, rakije nam je ponestalo.

Otac: Kaži što si me zvao?

Vaspitač: Stvarno mi je drago što ste ovako brzo došli u Dom. No, da pređemo na stvar. Vaša ćerka je noćas oko 3.00 bila u muškoj sobi, u krevetu sa jednim učenikom. Znao, prema Ugovoru, to je težak prekršaj. Ono što me je veoma zabrinulo je njena samoinicijativna izjava da joj to nije prvi put. Znao... (Ja-poruke, artkulacija problema)

Otac: Slušaj, bre, i ja sam bio veliki ljubavnik u njenim godinama .

Učenica: Eto vidite, profesore, da se tata ne ljuti, on zna da sam ja odrasla.

Vaspitač: (zanemeeo).

Ovaj istiniti primer iz prakse je možda ekstreman, vulgaran, banalan, spada u grotesku, ali je dokaz teškoće rešavanja sukoba vrednosti.

Metod III može da bude totalno neefikasan u mnogim sukobima vrednosti, bilo da se rade o ukusu, pravdi ili moralu. Treba koristiti i druge principe i metode koji mogu da umanje učestalost ove vrste sukoba, počev od adekvatnijih veština savetodavnog rada, prepuštanja dela odgovornosti vaspitanicima i izgradnje sopstvenog modela vrednosti (Gordon 1998: 228).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U radu smo izneli samo neke prednosti i nedostatke metoda programa TET (Teacher Effectiveness Training – »Kako biti uspešan nastavnik«), Tomasa Gordona, koje smo zabeležili u domskim uslovima, ne baš metodološkim pristupom. Stvarnu (ne)efikasnost ovog modela mogu da potvrde isključivo empirijska istraživanja. Prema podacima sa sajta organizacije koju je osnovao Tomas Gordon, za trideset i više godina, može se zaključiti da i nije bilo ozbiljnijih istraživanja koja bi potkrepila principe modela. S obzirom da se program sprovodi u trideset i nešto država sveta, deluje pomalo paradoksalno činjenica da istraživanja nema. Kritičari zameraju Gordonu da se promene odnose prvenstveno na nastavnika, a mnogo manje na samog učenika. Bitna kritika se odnosi i na preterano negiranje i pogrešnu interpretaciju bihejvioralnog pristupa.

Možemo da zaključimo da bilo koji metod koji se primenjuje u vaspitnom radu, pa i u domskim uslovima, nije stalna i nepromenljiva kategorija. Dobar metod mora da sadrži razvojnu karakteristiku, a u suprotnom je to u najmanju ruku, gubljenje vremena. Metod programa TET (Teacher Effectiveness Training – »Kako biti uspešan nastavnik«), Tomasa Gordona, u domskim uslovima, može da predstavlja ne samo jedno od rešenja, nego i moguću preventivu međuvršnjačkih i drugih sukoba.

LITERATURA

- AVAKUMOVIĆ, N. (1977), »VASPITNA GRUPA I PROCES SOCIJALIZACIJE UČENIKA«, ZBORNİK VASPITNI RAD U DOMOVIMA UČENIKA, SAVEZ PEDAGOŠKIH DRUŠTAVA VOJVODINE, NOVI SAD.
- AJDUKOVIĆ, M. I PEČNIK, N. (1993), *NENASILNO RJEŠAVANJE SUKOB*A, ALINEA, ZAGREB.
- BRATANIĆ M. (1990), *MIKROPEDAGOGIJA*, ŠKOLSKA KNJIGA, ZAGREB.
- BOGNAR L. (1999), *METODIKA ODGOJA*, PEDAGOŠKI FAKULTET, OSIJEK.
- BOGNAR L. (1991), *GOVOR NENASILJA*, VLASTITO IZDANJE, OSIJEK.
- GAŠIĆ-PAVIŠIĆ, S. (2005), *MODELI RAZREDNE DISCIPLINE*, INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA, BEOGRAD.
- GAŠIĆ-PAVIŠIĆ, S. (2004), *NASILJE U ŠKOLI I MOGUĆNOSTI PREVENCIJE*, INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA, BEOGRAD.
- GAŠIĆ-PAVIŠIĆ, S. (1998), *NASILJE NAD DECOM U ŠKOLI*, FAKULTET POLITIČKIH NAUKA, BEOGRAD.
- GOLEMAN D. (1996), *EMOCIONALNA INTELIGENCIJA*, GEOPOETIKA, BEOGRAD.
- JEŠIĆ, D. (2001), *PORODICA I SLOBODNO VREME*, UČITELJSKI FAKULTET, UŽICE.
- JEŠIĆ, D. (2007), *MODELOVANJE VASPITNOG RADA U DOMOVIMA UČENIKA UTEMELJENO NA PRINCIPIMA VALDOFSKE I HUMANO-LIČNOSNE PEDAGOGIJE*, ZBORNİK POVZETKOV I MEDNARODNE KONFERENCE VZGOJITELJEV DIJAŠKIH DOMOV SEPARAT SPECIALE, LJUBLJANA.
- KLAPAN, A. (1997), *UČENJE U UČENIČKOM DOMU*, PEDAGOŠKI FAKULTET, RJEKA.
- KOVAČ-CEROVIĆ, T., ROSANDIĆ, R., POPADIĆ, D., MACURA MILOVANOVIĆ, S. (2000), *UČIONICA DOBRE VOLJE*, MOST, BEOGRAD.
- MIOČINOVIĆ, LJ. (2004), *MORALNI RAZVOJ I MORALNO VASPITANJE*, INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA, BEOGRAD.
- RAKIĆ, B. (1973), *VASPITNO DELOVANJE U MALIM GRUPAMA*, ZAVOD ZA UDŽBENIKE, SARAJEVO.
- ROSIĆ, V. (2001), *DOMSKI ODGOJ*, GRAFTREJD, RJEKA.
- ROSENBERG, M. (1985), *NENASILNA KOMUNIKACIJA*, ZAVOD ZA IZDAVANJE UDŽBENIKA, BEOGRAD.
- SUZIĆ, N. (2005), *PEDAGOGIJA ZA XXI VIJEK*, BANJA LUKA: TT-CENTAR.
- FRANKOVIĆ, D., RAKIĆ, B., VILOTIJEVIĆ, M. (1973), *VASPITNI RAD U DOMOVIMA*, DELTA-PRES, BEOGRAD.
- GORDON TRAINING INTERNATIONAL: ABOUT THOMAS GORDON (2003): [HTTP://WWW. GORDONTRAINING.COM/ABOUTDTG.ASP](http://www.gordontraining.com/aboutdtg.asp) GORDON TRAINING INTERNATIONAL: ORIGINS OF THE GORDON MODEL (2003): [HTTP://WWW. GORDONTRAINING.COM/TGORIGINS. ASP](http://www.gordontraining.com/tgorigins.asp) GORDON TRAINING INTERNATIONAL: OUR CLASSROOM PHILOSOPHY (2003): [HTTP://WWW. GORDONTRAINING.COM/SCHOOLPHILO. ASP](http://www.gordontraining.com/schoolphilo.asp) GORDON TRAINING INTERNATIONAL - SCHOOLS RESEARCH (2003): [HTTP://WWW. GORDONTRAINING.COM/SCHOOLRESEARCH.ASP](http://www.gordontraining.com/schoolresearch.asp)

PROJECT MANAGEMENT IN BOARDING SCHOOLS

PROJEKTI MENEDŽMENT V DIJAŠKIH DOMOVIMA

UPRAVLJANJE PROJEKTIMA (PROJECT MANAGEMENT) U UČENIČKIM DOMOVIMA

mr.sc. Andreja Marcetić

Učenički dom Tina Ujevića, Zagreb, Hrvatska

andreja.marcetic@vip.hr

mr. sc. Ilija Krstanović

Učenički dom Tina Ujevića, Zagreb, Hrvatska

ilija.krstanovic@inet.hr

POVZETEK

Projektno delo kot orodje, znanje, veščina in tehnika pridobiva v dijaških domovih vse večji pomen. Prav tako ima projektno delo vse večji pomen v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ne glede na to, da ima projektno delo v globalni družbi in v drugih državah že kar precej dolgo tradicijo, se je v Republiki Hrvaški ta način dela pojavil šele v obdobju zadnjih desetih let. V tem članku bo predstavljen model projektne dela v dijaških domovih kot ena izmed smernic vzgojno-izobraževalnega dela v teh organizacijah. To je tudi v skladu z osnovnimi smernicami evropske dimenzije izobraževanja, ki vključujejo demokratičnost in ključne kompetence vseživljenjskega učenja (Evropski referenčni okvir 2004)

Ključne besede: dijaški dom, NOK, evropski referenčni okvir kompetenc za vseživljenjsko učenje, projektni menedžment.

ABSTRACT

Project management in student residence halls, in the form of applying knowledge, skills, tools and techniques in project activities to achieve project objectives, becomes increasingly important in educational work. Despite the fact that project work is a key method in developed European countries today, a clearly defined need to introduce it into Croatian educational institutions appeared alongside the emergence and application of new technologies in the last 10 years. The paper presents an example of the project model in student residence halls as a guideline to improve educational work in these institutions according to basic principles of the European dimension in education which involves democracy (participation and responsibility of a large number of participants and users in education) as well as key competences for lifelong learning (European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning, 2004).

Keywords: boarding school, national curriculum framework, European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning, project management.

SAŽETAK

Upravljanje projektima u učeničkim domovima, kao primjena znanja, vještina, alata i tehnika na projektne aktivnosti da bi se zadovoljili projektne ciljevi, dobiva sve veći značaj u odgojno – obrazovnom radu ovih ustanova. Iako je u razvijenim europskim zemljama projektna nastava danas jedna od nezaobilaznih metoda rada, jasno izražena potreba za uvođenjem projektne načina rada pojavila se u obrazovnim institucijama u RH s pojavom i primjenom novih tehnologija unatrag 10-ak godina. U ovom radu predstavit će se primjer projektne modela u učeničkim domovima, kao jedna od smjernica unapređenja odgojno – obrazovni rad ovih ustanova, sukladno osnovnim odrednicama europske dimenzije obrazovanja koja uključuje demokratičnost (uključenost i odgovornost širokoga kruga sudionika i korisnika obrazovanja) i ključne kompetencije za cjeloživotno učenje (Evropski referentni okvir, 2004).

Ključne riječi: učenički dom, NOK, europski referentni okvir kompetencija za cjeloživotno učenje, project management.

UVOD

Razvoj formalnoga upravljanja projektima započeo je 1950-ih kao potreba Ministarstva obrane Sjedinjenih Američkih Država za razvojem složenih vojnih sustava. Najveći čimbenik daljnjega rasta područja bila je težina poslova unutar inženjerskih zanimanja, kada je (1960-e) računalna industrija započela svoj jaki utjecaj na poslovna okruženja. Za sve se projekte rabio isti pristup, naslijeđen od ostalih inženjerskih disciplina, no brzorašću područje računalne industrije često je imalo za posljedicu neuspješne projekte, te su se, paralelno s tradicionalnim pristupom počeli razvijati i novi pristupi, tzv. dinamični model koji je morao odgovoriti na veće zahtjeve za kontrolom troškova i sve većim zahtjevima za bržim postignućem ciljeva projekta (Babić, Z., 2004).

Danas projekti dobivaju sve veći značaj u odgojno - obrazovnim ustanovama. Iako je u razvijenim europskim zemljama projektini način odgojno – obrazovnog rada danas jedna od nezaobilaznih metoda rada, jasno izražena potreba za uvođenjem projektnog načina rada pojavila se u obrazovnim institucijama s pojavom i primjenom novih tehnologija unatrag 10-ak godina. Tim je trendom zahvaćen i administrativni i upravljački i obrazovni aspekt pojedine ustanove, ali i obrazovni sustav u cjelini. Cilj mu je olakšati razne vrste evidencija, upravljanje financijama, aktivnostima, postignućima, rasporedom, ali i još važnije od toga - obogatiti odgojno – obrazovni rad i omogućiti da bude što suvremeniji, aktualniji, inovativniji i uspješniji u osposobljavanju novih naraštaja.

EUROPSKI KVALIFIKACIJSKI OKVIR I KOMPETENCIJA UPRAVLJAN PROJEKTIMA U ODGOJNO – OBRAZOVNI RAD U UČENIČKIM DOMOVIMA

Za vrednovanje obrazovanja i stečenih vještina uspostavljen je **europski kvalifikacijski okvir** kao alat prevođenja i međunarodne usporedbe kvalifikacija pojedinca radi njegove procjene na tržištu rada (Lučin, 2007).

Slika 1: Prikaz EUQ (izvor: Lučin, 2007)

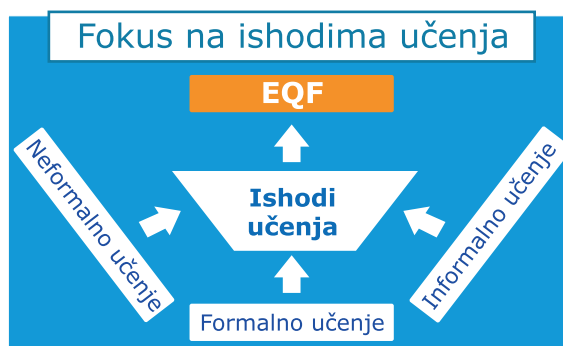
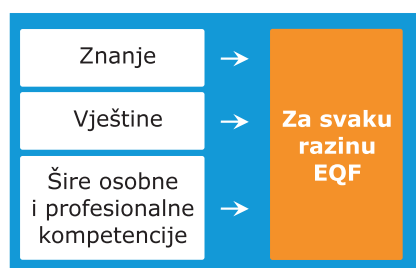
Europski kvalifikacijski okviri za cijeloživotno učenje

European Qualifications Framework for Lifelong Learning

Alat za prevođenje i uspoređivanje kvalifikacija

Neutralna referentna točka koja se temelji na ishodima učenja

- Povezivanje nacionalnih kvalifikacijskih okvira na EQF
- Dugoročni proces reforme
- Kvalifikacije koje se temelje na ishodima učenja
- Nacionalni kvalifikacijski okvir



Kvalifikacijski okvir uključuje instrumentalne kompetencije (sposobnost analize i sinteze, organizacija i planiranje, poznavanje profesije, temeljno opće znanje, usmeno i pismeno komuniciranje na materinjem jeziku, poznavanje i korištenje stranog jezika, računanje i analiza informacija, percepcija i rješavanje problema, donošenje odluka), interpersonalne kompetencije (timski rad, samokritičnost, kritičnost, interdisciplinarna suradnja, socijalne vještine, sposobnost rada u međunarodnom okruženju, komunikacija sa stručnjacima iz drugih grana, etičnost) i sustavne kompetencije (primjena znanja u praksi, istraživačke vještine, otvorenost drugim kulturama, sposobnost stalnog učenja i prilagodbe novim tehnologijama i situacijama, sposobnost samostalnog rada, kreativnost, **upravljanje projektima**, liderstvo i poduzetnički duh).

Sistemske kompetencije



- Sposobnost (kapacitet) primjene znanja u praksi
- Istraživačke vještine
- Sposobnost (kapacitet) učenja
- Sposobnost (kapacitet) prilagodbe novim situacijama
- Sposobnost (kapacitet) stvaranja novih ideja (kreativnost)
- Liderstvo
- Razumijevanje kultura i običaja u drugim državama
- Sposobnost samostalnog rada (autonomnost)
- Oblikovanje i **upravljanje projektima**
- Inicijativa i poduzetnički duh
- Svijet o kvaliteti (kultura kvalitete)
- Želja za uspjehom

Pero Lucin, September 2004



GOVERNMENT OF THE REPUBLIC OF CROATIA
NEGOTIATING TEAM FOR THE ACCESSION OF THE REPUBLIC OF CROATIA TO THE EUROPEAN UNION

CHAPTER 25

UPRAVLJANJE PROJEKTIMA (PROJEKT MANAGEMENT) - PROGRAM, PROJEKT, PORTFELJ, PROJEKTI TIM I PROJEKTNI CIKLUS

Upravljanje projektima se definira kao primjena znanja, vještina, alata i tehnika na projektne aktivnosti da bi se zadovoljili projektni ciljevi (PMI rječnik). Pri tome je potrebno je razlikovati pojam projekta /portfelja /programa. Proces upravljanja projektima odvija se u širem kontekstu od jednoga projekta, naročito u većim organizacijama, zbog čega su se pojavili pojmovi programa i portfelja (eng. *portfolio*) te sukladno tomu pojmovi upravljanja programima i upravljanje portfeljem (Marušić, 2007).

Pod pojmom **program** označuje se skupina međusobno povezanih projekata organiziranih da priskrbe korist koja ne bi bila moguća da je riječ o samostalnim projektima. **Portfelj** je skup projekata ili programa i ostaloga posla koji su grupirani zajedno kako bi se moglo djelotvorno upravljati tim poslom u svrhu postizanja strateških poslovnih ciljeva. **Projekt** se definira kao vremenski određeno nastojanje da se proizvede jedinstven proizvod, usluga ili rezultat, to je privremena aktivnost (projekt ima svoj početak i svoj kraj) a projektni tim je okupljen za vrijeme trajanja projekta, nakon čega se raspušta. Svi projekti imaju tri sastavnice: specifične ishode: proizvode ili rezultate; definiranje početnih i završnih datuma (raspored): vrijeme kada projektni rad počinje i kada završava te sredstva odnosno potreban broj ljudi, sredstava, opreme, postrojenja i informacija.

PROJEKTNI TIM, PROCESI I CIKLUS

Potrebno je naglasiti da ne postoji osoba koja raspolaže apsolutno svim informacijama, znanjem i ekspertizom za samostalno vođenje projekta. Prilagođavanje situaciji podrazumijeva delegiranje poslova suradnicima (realna procjena snaga i slabosti) čime se potencira suradnička snaga i uključuju svi članovi projektnog tima. U tom kontekstu, od izuzetne je važnosti uloga svakog člana projektnog tima u domu. Rad svih članova tima u upravljanju projektima podrazumijeva primjenu znanja, vještina, alata i tehnika u projektnim aktivnostima sa svrhom ispunjenja projektnih zahtjeva. Provodi se primjenom upravljačkih procesa, inicijacije, planiranja, izvršenja, nadzora i kontrole te zatvaranja projekta a upravljanje projektom obuhvaća utvrđivanje zahtjeva, postavljanje jasnih i ostvarivih ciljeva, uspostavu ravnoteže (zahtjevi s obzirom na kvalitetu, doseg, vrijeme i trošak) te prilagodbu specifikacija, planova i pristupa interesima i očekivanjima različitih zainteresiranih strana.

Procesi projekta su jedinstveni elementi s dobro definiranim sučeljem, iako se u praksi preklapaju na načine koje je teško definirati te ih je moguće podijeliti u nekoliko skupina (Špundak, M., 2004):

1. Isplanirati viziju (eng. *Envision*) – odrediti viziju i doseg projekta te projektnu organizaciju (umjesto inicijalne faze, da se naglasi važnost vizije);
2. Nagadati (eng. *Speculate*) – razviti model određen značajkama, vremenske odrednice te plan iteracija za ostvarenje vizije (umjesto planiranja, da se naglasi nesigurnost jer je plan povezan sa određenošću);
3. Istraživati (eng. *Explore*) – isporučiti testirane dijelove u kratkom razdoblju te stalno tražiti način za smanjenje rizika i nesigurnosti unutar projekta (umjesto upravljanja, jer je istraživanje naglašeno iterativno, odnosno nelinearno);
4. Prilagoditi (eng. *Adapt*) – pregledati isporučene rezultate, trenutnu situaciju i ponašanje ekipe te prilagoditi ukoliko je potrebno;
5. Zatvoriti (eng. *Close*) – završiti projekt, prenijeti ključne stvari koje su se naučile u tijeku projekta te proslaviti.

Projektni ciklus obuhvaća provođenje aktivnosti (plan u zadanom vremenu / završetak u predviđenom roku i u okviru predviđenih financijskih sredstava), programiranje – složiti se oko ciljeva i prioriteta – identificiranje problema, ograničenja i mogućnosti (država, gradske uprave,..), identificiranje – analiza problema, procjena kapaciteta – analiza dionika, analiza ciljeva, SWOT analizu; formuliranje kao daljnju razradu projekta kroz definiranje cilja, očekivanog rezultata, ciljne skupine, aktivnosti, izvori sredstava, proračun, odgovornosti sudionika, pronalaženje sredstava; provedbu (implementacija) upravljanje projektom - osigurati uspješnost - provoditi planirane aktivnosti koje će osigurati postizanje rezultata te praćenje i vrednovanje (monitoring i evaluacija).

Slika 3: Prikaz projektnog ciklusa



OPTIMALNO UPRAVLJANJE PROJEKTOM

Svaki projekt ima početak, trajanje, završetak i sastoji se od nekoliko faza. Svaka faza ima niz aktivnosti, a svaka aktivnost u svom izvođenju traži resurse (financijska sredstva, vrijeme, rad, opremu). Svaku aktivnost sa svim njenim resursima treba planirati, pratiti i završiti uz potrebna sredstva, razvijene sustavi i procedure, usmjerenost na stvarne potrebe, kompetentan i motiviran tim ljudi te podržavajuću okolinu (Špundak, 2007).

Ime (naziv) projekta treba biti kratko, lako pamtljivo, afirmativno (sadržavati srž projekta i pozitivno i jasno ukazivati na smjer željene promjene). Ukoliko zbog kratkoće, pamtljivosti i zvučnosti nedovoljno govori o projektu, može se u formi podnaslova (kraća rečenica) dodatno pojašniti. Sažetak projekta objašnjava cjelokupni sadržaj projekta kroz sve ključne elemente:

1. Kompetentnost i kredibilitet podnositelja zahtjeva
2. Problem kojim se projekt bavi i njegovih mogućih rješenja
3. Ciljeve koje želimo ostvariti projektom i ciljane grupe
4. Metodu ostvarivanja ciljeva (glavne aktivnosti)
5. Ukupan iznos koštanja projekta

U dijelu u kojem se predstavlja ustanova koja provodi projekt, potrebno ju je predstaviti kao osiguranje provedbe, stoga je potrebno navesti njenu misiju, viziju, aktivnosti, rezultate, suradnju, dosadašnje donatore, članstvo, volontere, upravljačka tijela te potvrditi kvalificiranost osoblja. Održivost, kao naredna karakteristika projekta na koju treba obratiti pozornost, predstavlja stupanj do kojeg će korist proizašla iz projekta nastaviti djelovati na ciljane skupine i nakon što se projekt završi. Opisuje buduće planove tvrtke koja provodi projekt te ulogu projekta kao integralnog dijela ustanove koji će doprinijeti održivosti tvrtke i sam biti održiv odnosno imati mogućnost nastavka / razvoja.

U privitku je potrebno dostaviti priloge koji predstavljaju pomoć razumijevanju, odnosno dokaz nekih tvrdnji i ugleda tvrtke (statistički podaci, rezultati istraživanja, natpisi u tiskovinama, dokumenti organizacije, dokaz ugleda (fotografije, pisma potpore i sl.), popis dosadašnjih donatora te životopisi voditelja projekta.

Nadalje, važno je izraditi i SWOT analizu tj. analizu jakosti, slabosti, prilika i prijetnji (naziv analize je akronim engleskih riječi; STRENGTHS – snage; WEAKNESSES – slabosti; OPPORTUNITIES – mogućnosti te THREATS – prijetnje) koje mogu biti u kontekstu okruženja ili / i organizacije. Svakako je potrebno opisati ciljane skupine i to što specifičnije (u odnosu na projekt – dob, spol, obrazovanje, psiho-socijalne karakteristike, zemljopisna pripadnost) te navesti razine ciljanih skupina: PRIMARNA (krajnji korisnici – ostvaruju direktnu korist iz projekta i najčešće osobno koriste usluge / proizvode projekta), SEKUNDARNA (ostvaruju indirektnu korist, na njih djeluje primarna skupina) ili TERCIJARNA (najširi društveni kontekst - javnost i sl.).

Procjena koštanja provedbe projekta mora biti razumljiva i u neposrednoj vezi s planiranim aktivnostima projekta. Ona čini temelj svakog proračuna a sastoji se od specifičnih kategorija troškova. Neki donatori dozvoljavaju samo dvije osnovne kategorije troškova (indirektni i direktni), a neki više kategorija (troškovi osoblja, indirektni troškovi, direktni troškovi, ostali troškovi / razvoj organizacije / oprema). Promjenjivi troškovi obuhvaćaju telefon (fax, E-mail), poštarinu, uredski materijal, manju opremu, profesionalne usluge čišćenja i sl. a mogu se dijelom ili čak u potpunosti prikazati kao direktni troškovi. Nepromjenjivi troškovi (*hladni pogon*) se prikazuje kao indirektni trošak (najam ureda, režije, administracijsko osoblje, računovodstvo i dr.) pri čemu je potrebno obratiti pozornost na ograničenja donatora u uputama vezana uz *hladni pogon* (on nekada ne smije prekoračiti 10-20% iznosa ukupnog koštanja projekta). Evaluacijske tehnike mogu biti skale procjene, intervjui, upitnici, testovi, analiza projektne dokumentacije, fokusne grupe i dr. a uz njih je potrebno navesti indikatore i njihove izvore verifikacije.

ZAKLJUČAK

U vodećim svjetskim odgojno – obrazovnim ustanovama *project management* je gotovo neizbježan u *curriculumu* što govori o tome da shvaćanje menadžmenta u modernom poslovanju ne bi smjelo biti ograničeno samo na profesionalce koji se bave projektom ili postati privilegij onih industrija koje su prirodno projektom orijentirane.

Projekti i projektni način rada su u okruženju i vremenu čestih i brzih promjena vrlo primjenjivi. Pogotovo bi tradicionalni sustavi koji se zbog očuvanja kvalitete i visokih kriterija pri uvođenju novina sporije mijenjaju (poput obrazovnih), trebali prigrliti projektni način rada kao rješenje za »hvatanje koraka s vremenom«. Upravljanje projektima je jedna od vještina koje odgojno – obrazovni djelatnici učeničkih domova trebaju steći, ne da bi nužno sami upravljali mnoštvom projekata, već da bi mogli djelovati savjetodavno i korektivno kako na zbi vanja u ustanovi tako i u sustavu u kojima se njihov angažman očekuje.

LITERATURA

BIBLIOGRAFIJA

- BABIĆ, Z. (2004): PARTICIPACIJA I ULAGANJE U OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ, PRIVREDNA KRETANJA I EKONOMSKA POLITIKA 101 / 2004.
- BEJAKOVIĆ, P. (2006): ULOGA OBRAZOVNOG SUSTAVA U POSTIZANJU ZAPOŠLJIVOSTI I KONKURENTNOSTI RADNE SNAGE U HRVATSKOJ, DRUŠTVENA ISTRAŽIVANJA, 15,3;STR.401-425.
- LUČIN, P. (2007): EUROPEAN QUALIFICATION FRAMEWORK, KONGRES: UPRAVLJANJE I RUKOVOĐENJE U NOVOJ HRVATSKOJ ŠKOLI., DUBROVNIK, 01. - 03. VELJAČE 2007.
- MARUŠIĆ, S. (2007): OBRAZOVANJE U PODUZEĆU, STAV PREMA UČENJU I EUROPSKA KONKURENTNOST, EKONOMSKI PREGLED, DRUŠTVA EKONOMISTA HRVATSKE / SAVEZ EKONOMISTA HRVATSKE
- ŠPUNDAK, M. (2007): UPRAVLJANJE PROJEKTIMA-DEFINICIJE I METODOLOGIJE, VIPNET D.O.O

LINKOVI

- WWW.EURACTIV.COM/EN/HOME PAGE INFORMACIJSKA STRANICA EU
- [HTTP://EUROPA.EU/ PRIMARNI PORTAL EU, PODRUČJA OBRAZOVANJE,GOSPODARSTVO](http://EUROPA.EU/)
- [WWW.CEPOR.HR - GEM ISTRAŽIVANJE, PODUZETNIŠTVO, O FLEKSIGURNOSTI](http://WWW.CEPOR.HR)
- [WWW.MZOS.HR MINISTARSTVO ZNANOSTI OBRAZOVANJA I ŠPORTA](http://WWW.MZOS.HR)
- [WWW.ASO.HR AGENCIJA ZA STRUKOVNO OBRAZOVANJE, PROGRAMI, PROJEKTI](http://WWW.ASO.HR)
- [WWW.HOK.HR HRVATSKA OBRTHNIČKA KOMORA, OBRTHNIŠTVO U BROJKAMA](http://WWW.HOK.HR)
- [WWW.AOO.HR AGENCIJA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH, PROGRAMI, PROJEKTI](http://WWW.AOO.HR)
- [HTTP://WWW.EU-PREGOVORI.HR](http://WWW.EU-PREGOVORI.HR)
- [WWW.LISBONCOUNCIL.ORG LISABONSKO VIJEĆE, EUROPSKI INDEKS LJUDSKOG KAPITALA](http://WWW.LISBONCOUNCIL.ORG)

UNAPREĐIVANJE ODGOJNO – OBRAZOVNOG RADA U UČENIČKIM DOMOVIMA KROZ RAZVOJ PODUZETNIČKE KOMPETENCIJE

IMPROVING EDUCATIONAL WORK IN BOARDING SCHOOLS BY DEVELOPING ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE

mr.sc. Andreja Marcetić

*Učenički dom Tina Ujevića, Zagreb, Hrvatska
andreja.marcetic@vip.hr*

dr.sc. Sonja Kovačević

*Filozofski fakultet u Splitu, Split, Hrvatska
sonja.kovacevic@ffst.hr*

Nail Abdel Jabbar

*Delfin – akademija za cjeloživotno obrazovanje, Zagreb, Hrvatska
nail.abdel.jabbar@gmail.com*

POVZETEK

Vzgoja in izobraževanja sta pomembna za razvoj kompetenc, ki so potrebne za kvalitetno življenje vsakega posameznika, da se lahko znajde v različnih življenjskih situacijah. Ena od ključnih referencij n kompetenc evropskega okvira je kompetenca za podjetništvo. Vključena je v hrvaške strateške vzgojno-izobraževalne načrte in predvideno je, da se vzgoja za podjetništvo vključi v vzgojno-izobraževalne organizacije. V tem članku je prikazana potreba po uvajanju podjetniške kompetence v vzgojno-izobraževalno delo v dijaških domovih.

Ključne besede: dijaški dom, NOK, evropski referenčni okvir kompetenc za vseživljenjsko učenje, podjetniška kompetenca.

ABSTRACT

Education is accountable for the development of key competences for quality living and the ability to manage complex life situations.

Entrepreneurship competence is one of eight key competences within the European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning. The importance of entrepreneurship as a key competence is therefore recognized in the Croatian strategic educational documents, suggesting that education for entrepreneurship will be introduced into all educational institutions. The paper discusses the need to introduce entrepreneurship competence into educational work in boarding schools.

Keywords: boarding schools, national curriculum framework, European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning, entrepreneurship competence.

SAŽETAK

Odgoj i obrazovanje odgovorno je za razvoj ključnih kompetencija koje su potrebne za kvalitetan život i koje omogućavaju svakom pojedincu snalaženje u kompleksnim životnim situacijama. Jedna od osam ključnih kompetencija koje čine tzv. Europski referentni kompetencijski okvir je i poduzetnička kompetencija. Važnost poduzetništva kao ključne kompetencije prepoznata je i u hrvatskim strateškim obrazovnim dokumentima pa se predviđa uvođenje obrazovanja za poduzetništvo sve odgojno – obrazovne ustanove. U ovom radu prikazana je potreba uvođenja poduzetničke kompetencije u odgojno – obrazovni rad učeničkih domova.

Ključne riječi: učenički dom, NOK, europski referentni okvir kompetencija za cjeloživotno učenje, poduzetnička kompetencija.

UVOD

U području odgojno – obrazovnog rada u učeničkim domovima javlja se nužnost širenja sadržaja pojma poduzetništva, koje je na teorijskoj razini otvorilo pitanje važnosti razvoja osobina poduzetnosti pojedinca (model koji naglašava osobine poduzetnika kao što su inicijativnost, kreativnost, spremnost preuzimanja rizika, samopouzdanje, itd.), nasuprot dosadašnjeg naglašavanja znanja i vještina potrebnih za pokretanje posla i samozapošljavanje koje se u odgojno – obrazovnim ustanovama razvijalo kroz različite projekte i krozkurikulumske modele.

NACIONALNI OKVIRNI KURIKULUM (NOK) I ODGOJNO – OBRAZOVNI RAD U UČENIČKIM DOMOVIMA

NOK predstavlja *temeljni* je dokument koji na nacionalnoj razini donosi vrijednosti i opće ciljeve odgoja i obrazovanja, određuje očekivanja što učenici trebaju znati i za što trebaju biti osposobljeni po završetku određenog stupnja obrazovanja, što i kako trebaju učiti te kako se prati i vrjednuje kvaliteta učeničkih postignuća i rada odgojno – obrazovne ustanove. To je *razvojni* je dokument; otvoren je za promjene i podliježe stalnom inoviranju u skladu s promjenama i razvojnim smjerovima u društvu i obrazovanju.

Slika 1: Prikaz tradicionalnog i kurikulumskog pristupa u odgojno – obrazovnom radu u učeničkom domu

TRADICIONALNI PRISTUP

- I. Podatci o uvjetima rada
- II. Podatci o izvršiteljima poslova
- III. Godišnji kalendar rad
- IV. Podatci dnevnoj i tjednoj organizaciji rada
- V. Tjedni i godišnji broj sati po grupama
- VI. Planovi rada ravnatelja, odgajatelja i stručnih suradnika
- VII. Planovi rada domskog odbora i stručnih tijela
- VIII. Plan stručnog usavršavanja i osposobljavanja u skladu s potrebama doma
- IX. Podatci o ostalim aktivnostima i poslovanju doma

KURIKULUMSKI PRISTUP



NOK osobitu pozornost daje sljedećim vrijednostima: znanju, solidarnosti, identitetu, odgovornosti u nastavnom procesu težište se premješta s programa i odgojno – obrazovnog djelatnika na učenika te na njegov razvoj i postignuća. **Smisao odgojno – obrazovnog rada u učeničkom domu postaje prvenstveno razvoj ljudskih mogućnosti svakoga učenika.** Za razliku od tradicionalnog pristupa s nastavnim planovima i programima, kurikulumski pristup utemeljen je na **razvoju učeničkih kompetencija**, što predstavlja jedan od glavnih trendova kurikulumske politike u europskim zemljama i šire u svijetu. Europska Unija definirala je (Lisabon, 2002) osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje:

- I. Komunikacija na materinjem jeziku
- II. Komunikacija na stranom jeziku
- III. Matematička kompetencija, informatičko-tehnolojska, prirodnoznanstvena
- IV. Digitalna kompetencija (sposobnost korištenja digitalne tehnologije)
- V. Kompetencija učiti kako učiti
- VI. Interpersonalna (socijalna) i građanska kompetencija u multikulturalnom okruženju
- VII. Inicijativnost i poduzetništvo / poduzetnost
- VIII. Kulturna ekspresija (kulturna svijest i izražavanje)

PODUZETNIŠTVO I PODUZETNOST

Poduzetništvo podrazumijeva razvoj odlika osobnosti te znanja, vještina i stavova potrebnih za planiranje i organizaciju aktivnosti, organizaciju vremena, rješavanje problema, pozitivan odnos prema promjenama, komunikacijske sposobnosti, istraživanje, inicijativnost, odgovornost prema sebi i drugima, smisao za rizik. Koncept poduzetništva tradicionalno je vezan za područje ekonomije, preciznije za pokretanje i razvijanje posla, za poslovnog pojedinca i sl. Iako postoji mnoštvo različitih pristupa i određenja njegovog sadržaja, može se reći da koncept poduzetništva i u ekonomiji uključuje znanja i vještine, te osobine ličnosti i stavove potrebne za pokretanje i uspješan razvoj posla, s različitim akcentiranjem pojedinih komponenti (Drucker, 1995.; Kuip i Verheul, 2003.). Promjene u ekonomskom i općenito društvenom kontekstu koje su zahtijevale aktivan odnos i odgovornost pojedinca, ne samo za njegov profesionalni život nego i za život zajednice, naglasile su važnost poticanja razvoja **osobina ličnosti i stavova vezanih za poduzetnost** i širenje pojma poduzetništva izvan područja ekonomije.

Suvremeni koncept poduzetništva koristi se u širem smislu, a implicira **osobine ličnosti, znanja, vještine i stavove pojedinca** koje mu omogućuju kreiranje i realiziranje prilika u promjenjivom i nesigurnom profesionalnom i društvenom okruženju. Današnje diskusije o pojmu poduzetništva, koje se odvijaju u kritičkom odnosu spram njegovog užeg tradicionalnog razumijevanja, idu u smjeru i terminološke promjene. Poduzetničke kompetencije koju učenici trebaju steći tijekom obveznog obrazovanja uključuje sljedeće komponente: znanja, vještine, vrijednosti i stavove, tj. sadrže obrazovnu i odgojnu dimenziju koje tretira kao jednu cjelinu. Sintagmu obrazovanje za poduzetničku kompetenciju koristimo u širem smislu, odnosno kao pojam koji pokriva sve navedene komponente, uključujući i odgojnu dimenziju u užem smislu.

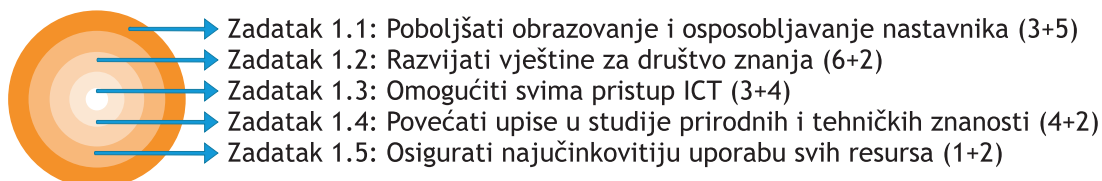
Pojam **poduzetnost** podrazumijeva na semantičkoj razini širenje poduzetništva izvan ekonomije na sva ostala područja ljudskog i društvenog života, kao i pomake u njegovim sadržajnim komponentama. Štoviše, ove konceptualne promjene i pojašnjenja razumiju se i kao prijelaz od dominacije poduzetničke paradigme u užem smislu (engl. *entrepreneurship paradigm*) paradigmi poduzetnosti (engl. *entrepreneurial paradigm*) koja danas dominira u europskom diskursu (Gibb, 2002.:233–269). Nadalje, osobna obilježja poduzetne osobe čine: 1. inicijativnost, 2. snažna moć uvjeravanja, 3. sposobnost preuzimanja rizika (naglasak je na razumnom riziku), 4. fleksibilnost, 5. kreativnost, 6. nezavisnost (autonomija), 7. sposobnost rješavanja problema, 8. potreba za postignućem (postizanjem uspjeha), 9. imaginacija, 10. visok stupanj vjere u mogućnost upravljanja vlastitom sudbinom, 11. sposobnost vodstva, 12. ustrajnost u radu (Gibb, 2002.:6). U recentnijim pregledima definicija poduzetništva/poduzetnosti navodi se Rushingova sintetizirajuća definicija poduzetnosti, kao šesta osobina ličnosti, prema kojoj bi u odgojno – obrazovnim ustanovama trebalo razvijati sljedeće: 1. motivaciju za postizanjem uspjeha; 2. autonomiju u izvršavanju zadataka; 3. kreativnost; 4. inicijativnost; 5. spremnost na preuzimanje rizika; 6. sposobnost uočavanja i kreiranja mogućnosti/prilika; 7. sposobnost postavljanja ostvarivih ciljeva; 8. samosvjesnost i vjeru u vlastite sposobnosti i mogućnosti; 9. vjeru u mogućnost kontrole vlastite sudbine i 10. ustrajnost (Kuip i Verheul, 2003.:12–14).

U osnovi poduzetnosti nalaze se sljedeće osobine: **motivacija za postizanjem uspjeha, autonomija u izvršavanju zadataka, kreativnost, inicijativnost, spremnost na preuzimanje rizika, vjera u mogućnost kontrole vlastite sudbine i ustrajnost** (Domović, Baranović, Štibrić, 2007) Stoga i modeli fokusirani na razvoj osobina poduzetnika (model poduzetnih osobina) legitimiraju svoj pristup stajalištem da se osobine ličnosti nalaze u osnovi svakog poduzetničkog ponašanja, te da utječu na stavove pojedinca i način kako on percipira i reagira na okolinu. Kako ove osobine nisu samo nasljedne nego se mogu razvijati pod utjecajem okoline, potrebno je u odgojno – obrazovne ustanove pa tako i učeničke domove, uvoditi obrazovanje za poduzetnost od samog početka. Jedno od ključnih pitanja koje se postavlja u okviru spomenutog pristupa jest koje osobine treba razvijati kroz obrazovanje.

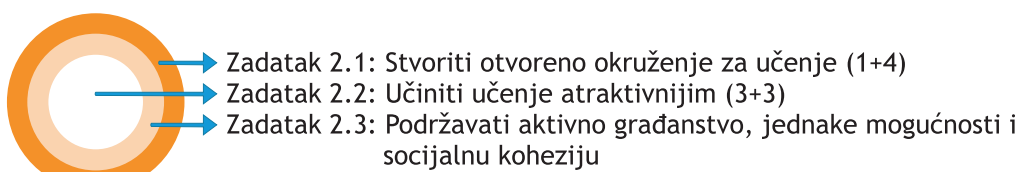
PODUZETNIŠTVO *** ODGOJI OBRAZOVANJE

Education and Training 2010 / Oslo, Agenda 25

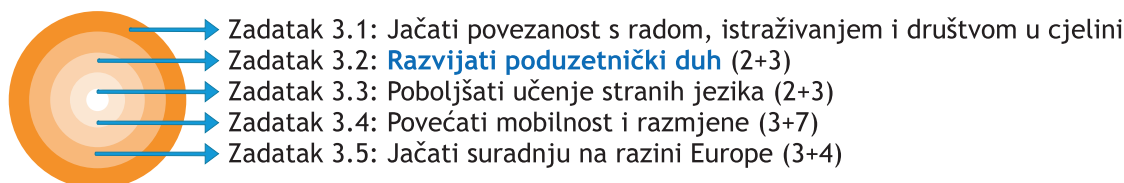
Povećanje kvalitete i učinkovitosti obrazovnih sustava u Europskoj uniji



Olakšavanje ulaska u sustave obrazovanja i osposobljavanja



Otvaranje sustava obrazovanja i osposobljavanja



Izvor: Lučin, 2005.

Kada je riječ o **obrazovanju za poduzetnost** također treba reći da analize (Caird, 1990.; prema Kuip i Verheul, 2003.:9) pokazuju kako naglašavanje važnosti razvoja poduzetnih osobina ne znači istovremeno isključivanje poučavanja znanja i vještina potrebnih za pokretanje poslova i razvoj svijesti o poduzetništvu kao profesionalnoj mogućnosti. Pored osobnih obilježja pojedinca poduzetnička kompetencija sadrži i sljedeće komponente: komunikacijske vještine, menadžerske vještine, analitičke vještine i znanje koje uključuje informatičku pismenost, znanje vezano uz posao, te stavove kao što su otvorenost za potrebe i posljedice, fleksibilnost i sl.

ZAKLJUČAK

Suvremene društvene promjene neprestani su izazov obrazovnim politikama diljem svijeta. Kompetencija koju suvremeno obrazovanje stavlja u kontekst temeljnih kompetencija tijekom obveznog obrazovanja jeste poduzetnička kompetencija. Stjecanje poduzetničke kompetencije je imperativ vremena u kojemu živimo, a smisao za inovacije, preuzimanje rizika, aktivno sudjelovanje i kreativnost u mišljenju samo su dio traženih, i u društvu znanja cijenjenih kvaliteta.

Odgojno – obrazovni rad predstavlja značajno sredstvo razvoja ljudskog kapitala i socijalne integracije dobilo je značajnu ulogu u razvoju poduzetništva, odnosno poduzetnosti pojedinca. Taj zahtjev je postao izraženiji širenjem procesa globalizacije i intenziviranjem kompeticije na svjetskoj razini koja zahtijeva, i na individualnom i na nacionalnom nivou. Navedeni socijalni kontekst s izraženom liberalizacijom ekonomije tendira razvoju kulture oslanjanja na samog sebe (engl. *Culture of self-help*). Upravo zbog činjenice da je poduzetnost danas postala način života pojedinca, tj. jedna od temeljnih pretpostavki uspješnog života pojedinca i društva, poduzetnička kompetencija proglašena je jednom od temeljnih kompetencija potrebnih za život i rad u društvu znanja koju putem obrazovanja treba osigurati svakom pojedincu (European Commission, 2004.).

Pedagogijska perspektiva poduzetničkih kompetencija usmjerena je prema ostvarivanju svih potrebnih uvjeta za razvoj sposobnosti koje čine poduzetničku kompetenciju. To znači da se poticajna i razvojna okolina mora osigurati na razinama sustava odgoja i obrazovanja jer poduzetnost se može razvijati kroz svaku aktivnost u odgojno obrazovnom radu učeničkih domova.

Pri tome treba stvoriti poduzetnički poticajno okruženje u kojem su učenici i odgojno – obrazovni djelatnici partneri cjelokupnog procesa života i rada u ovim ustanovama, a naglasak treba staviti na razvijane *soft skills* kroz socijalnu interakciju, iskustvo, istraživanje, preuzimanje rizika, pokušaje i pogreške, kreativno rješavanje problema, igranje uloga, upoznavanje i traženje uzora s jedne strane te s druge strane na osposobljavanje odgojno – obrazovnih djelatnika učeničkih domova kroz uvođenje razvijanja poduzetničke kompetencije u programe njihovog cjeloživotnog obrazovanja i stručnog usavršavanja.

BIBLIOGRAFIJA:

BORNSTEIN, D. (2003). *HOW TO CHANGE THE WORLD: SOCIAL ENTREPRENEURS AND THE POWER OF ENTREPRENEURIAL CULTURE*. LUXEMBURG: OFFICE FOR OFFICIAL PUBLICATIONS OF THE EUROPEAN COMMUNITIES.

CAIRD, S. (1990). WHAT DOES IT MEAN TO BE ENTERPRISING? *BRITISH JOURNAL OF MANAGEMENT*, 1:137.

DEES, J. G. (1998). *THE MEANING OF SOCIAL ENTREPRENEURSHIP*. OCCASIONAL PAPER. CASE (CENTRE FOR THE ADVANCEMENT OF SOCIAL ENTREPRENEURSHIP), FUQUA SCHOOL OF BUSINESS, DUKE UNIVERSITY, DURHAM.

DOMOVIĆ, V.; BARANOVIĆ, B.; ŠTIBRIĆ, M. (2007). UČITELJI I UVOĐENJE PODUZETNIČKE KOMPETENCIJE U OSNOVNE ŠKOLE. U: BABIĆ, N. (UR.). *KOMPETENCIJE I KOMPETENTNOST UČITELJA*. OSJEK: UČITELJSKI FAKULTET U OSJEKU I KHERSON STATE UNIVERSITY, KHERSON, UKRAINE: 175– 181.

DRUCKER, P. F. (1995). *INNOVATION AND ENTREPRENEURSHIP*. NEW YORK: HARPER BUSINESS.

EUROPEAN COMMISSION (2004). KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING: A EUROPEAN REFERENCE FRAMEWORK, [HTTP://EC.EUROPA.EU/EDUCATION/POLICIES/2010/DOC/BASICFRAME.PDF](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf) (31. 1. 2007.)

GIBB, A. (2002). IN PURSUIT OF A NEW 'ENTERPRISE' AND 'ENTREPRENEURSHIP' PARADIGM FOR LEARNING: CREATIVE DESTRUCTION, NEW VALUES, NEW WAYS OF DOING THINGS AND NEW COMBINATIONS *NEW IDEAS*. NEW YORK: OXFORD UNIVERSITY PRESS. OF KNOWLEDGE. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MANAGEMENT REVIEWS*, 4 (3):233-269.

KUIP, I. & VERHEUL, I. 2003. »EARLY DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL QUALITIES: THE ROLE OF INITIAL EDUCATION,« SCALES RESEARCH REPORTS N200311, EIM BUSINESS AND POLICY RESEARCH.

EKONOMIKA POSLOVANJA V DIJAŠKIH DOMOVIH

ECONOMIC MANAGEMENT IN BOARDING SCHOOLS

Mirella Ceglar Jurinčič

Fakulteta za management Koper, Koper, Slovenija

mirela.ceglar@fm-kp.si

Edelman Jurinčič

Dijaški in študentski dom Koper, Koper, Slovenija

ejurincic@hotmail.com

POVZETEK

Ekonomika poslovanja, ki obravnava problematiko poslovnega procesa in znotraj njega tudi poslovne odnose, je v dijaških domovih slabo opredeljena in premalo prisotna. To je zaznati tako v poslovnih poročilih kakor tudi pri načrtovanjih poslovnega leta. Ekonomika poslovanja temelji na poznavanju ekonomije in organizacije poslovanja.

Pričujoč zapis predstavlja finančne vire in stroške, obnašanje teh stroškov, elemente tržnega spleta, oblikovanje cen in analizo poslovnega procesa v dijaških domovih.

Ključne besede: ekonomika, organizacija poslovanja, stroški, trg, cena.

ABSTRACT

Economic management concerning the problems of business process and its relations in boarding schools is not well defined and/or not enough present. This is evident from annual reports and plans as well. Economic management is based on the understanding of economics and on the organisation of management itself.

The present article describes financial sources and expenses, market circumstances, prices and analyze of the business process in boarding schools.

Keywords: economics, organization of management, expenses, market, price.

VIRI SREDSTEV V DIJAŠKIH DOMOVIH

Med najpomembnejšimi viri sredstev, s katerimi razpolagajo dijaški domovi, so:

- sredstva iz državnega proračuna,
- sredstva iz poslovanja in
- izredna sredstva.

Sredstva iz državnega proračuna, opredeljena po predpisanih standardih in normativih, so fiksna (stalna). Ta so:

- sredstva za delo (plače),
- sredstva za predmete dela (materialni stroški na podlagi števila dijakov oz. vzgojnih skupin) in
- sredstva za vzdrževanje (minimalno investicijsko vzdrževanje).

Sredstva iz poslovanja so:

- prihodki od osnovne dejavnosti (prehrana in nočitev),
- prihodki od stranskih dejavnosti (prireditve, izobraževanja, turizem) in
- od dodatnih ter dopolnilnih dejavnosti (najemnina, parkirna, pranje).

Izredna sredstva so:

- intervencijska sredstva od MŠŠ RS,
- dotacije in sponzorstva,
- obresti in drugo.

ODHODKI IN PRIHODKI V DIJAŠKIH DOMOVIH

Odhodke in prihodke v dijaških domovih opredeljujemo znotraj sheme bilance uspeha.

Tabela 1: Prikaz osnovnih podatkov iz bilance poslovanja

Aktiva (odhodki – stroški)	Pasiva (prihodki – zaslužek)
1. iz poslovanja	1. iz poslovanja
2. iz financiranja	2. iz financiranja
3. izredni	3. izredni
Finančni rezultat	Finančni rezultat
Dobiček	Izguba

Bilanca uspeha je prikaz s kakšnim finančnim rezultatom smo poslovali in na katerih postavkah aktive in pasive imamo morda določene poslovne težave.

STROŠKI V DIJAŠKIH DOMOVIH

Odhodki ali stroški v dijaških domovih so cenovno izraženi potroški prvin poslovnega procesa, ki nastajajo pri smotrnem doseganju poslovnih učinkov, ki jih je treba pokriti preden pridemo do formalno še nerazporejenega poslovnega izida.

Pod pojmom strošek razumemo izdatek (odliv denarja zaradi aktivnosti), potrošek (količinska poraba ali obraba prvin poslovnega procesa) in strošek (odliv denarja zaradi predmetov dela, plač in tujih storitev).

Dijaški domovi, tako kot mnogi javni zavodi, pokrivajo stroške z doseženo razliko med nabavo in prodajno ceno storitve. Stroški v dijaških domovih nastanejo takrat, kadar določene materialne vrednosti ali storitve porabimo v poslovnem procesu, ne pa takrat, kadar jih nabavljamo in plačujemo. Zato se stroškov ne obravnava z vidika izvršitve plačil (žiro računa), temveč jih obravnavamo z vidika stroškovnih mest (SM) in stroškovnih nosilcev (SN). Zato je potrebno stroške poslovnega procesa poznati še kot direktne (neposredne) in indirektne (posredne) stroške.

Stroškovna mesta in stroškovni nosilci

Stroškovno mesto predstavlja funkcionalno in prostorsko zaokrožena celota oz. funkcija izvajanja posameznih aktivnosti. Opredeljena stroškovna mesta nam omogočajo zbiranje neposrednih in posrednih stroškov, ki so vedno vezani na določene stroškovne nosilce.

Cilji, ki jih zasledujemo pri določanju in spremljanju stroškovnih mest so natančnost obračuna stroškov po stroškovnih nosilcih ter lažji nadzor nad danimi stroški. Število stroškovnih mest v dijaških domovih je odvisno od velikosti dijaških domovih, organizacije (metodologije) spremljanja in obračunavanja stroškov. Urejena evidenca stroškov po stroškovnih mestih nam omogoča temeljitejšo analizo poslovanja.

Pri oblikovanju stroškovnih mest in stroškovnih nosilcev v dijaških domovih je nujno upoštevati:

- tehnološko in funkcionalno opremljenost delovnega prostora;
- metodologijo načrtovanja in obračunavanje stroškov.

Primer stroškovnih mest: kuhinja, bife, pralnica, delavnica...

V praksi ni dovolj, da stroške opazujemo in spremljamo samo po stroškovnih mestih, ampak jih moramo tudi po stroškovnih nosilcih. Stroškovni nosilci so lahko predmeti dela: živila, čistila, električna, voda, itd.

Neposredni (direktni) in posredni (indirektni) stroški

Pri stroških, ki nastajajo pri poslovanju, je zelo pomembno, da jih poznamo, redno spremljamo in računamo.

Neposredni stroški v dijaških domovih so tisti stroški, ki jih lahko opredeljujemo neposredno po stroškovnih nosilcih (živila, čistila, pisarniški material, drobni inventar, posteljnina, plače, itd.).

Posredni stroški v dijaških domovih so tisti stroški, ki jih ne moremo točno opredeliti in če jih želimo porazdeliti po posameznih stroškovnih mestih, uporabljamo ekonomske ključe (koeficiente).

Zgled:

Skupni posredni stroški za ogrevanja znašajo 5.000,00 EUR na mesec. S pomočjo ekonomskih ključev bomo strošek razdelili na stroškovna mesta in na posameznega stanovalca.

Tabela 2: Prikaz razdelitve stroškov z ekonomskimi ključi

Stroškovno mesto	Število stanovalcev	Ekonomski ključ (%)	Stroški na stroškovno mesto (EUR)	Strošek na posameznega stanovalca (EUR)
CO - Dijaki	70	24	1200	17,15
CO - Študenti	200	69	3450	17,25
CO - Delavci	20	7	350	17,50
Skupaj	290	100	5.000	17,24

Stalni stroški

Stroške, ki niso odvisni od obsega in števila realiziranih storitev, imenujemo stalne ali fiksne stroške. Za te stroške je značilno, da je njihova višina enaka ne glede na to, ali se storitve in usluge realizirajo. Pri njih poznamo neomejene (absolutne) in omejene (relativne) stroške.

Neomejeni stalni stroški, ki jih srečujemo v dijaškem domu, so:

- plače zaposlenih za nedoločen čas,
- amortizacija (če jo obračunavamo),
- zavarovanja, naročnine, pavšalne pogodbe,
- obresti od kreditov itd.

Značilnosti neomejenih stalnih stroškov so, da so v masi do določene meje (obsega) poslovanja enaki, pri povečanju obsega storitev pa se skokoma dvignejo ter so v naslednjem območju v masi do določene meje enaki.

Zgled:

Pri obsegu storitev = 1 - 60 nočitev bomo potrebovali eno čistilko, za katero plačujemo 800 EUR plače. Pri obsegu storitev = 60 - 120 nočitev bomo potrebovali dve čistilki, za kateri bomo plačevali 1.600 EUR plače.

Omejeni stalni stroški, ki jih srečujemo v dijaškem domu, so:

- plače zaposlenih za določen čas in po pogodbah,
- stroški tekočega vzdrževanja,
- kurilno olje, elektrika, voda, plin itd.

Značilnost omejenih stalnih stroškov je, da so stroški na eno enoto tem manjši, čim večje je število storitev. Poznavanje gibanja teh stroškov na enoto storitev je pomembno za njihovo načrtovanje ter spremljanje gibanj v shemi lastne cene storitev.

Zgled:

Pri obsegu storitev = 1 - 60 prehrabnih enot bomo potrebovali enega kuharja, za katerega bomo plačali 800 EUR plače. Pri obsegu storitev = 60 - 80 prehrabnih enot bomo še vedno potrebovali enega kuharja, za katerega bomo plačevali 800 EUR plače.

Spremenljivi stroški

V dijaškem domu imamo spremenljive stroške, ki so odvisni od števila realiziranih storitev in se njihova višina spreminja z obsegom poslovanja. Delimo jih še na sorazmerne, naraščajoče in padajoče spremenljive stroške.

Spremenljivi stalni stroški, ki jih poznamo v dijaškem domu, so: živila, pijača, čistila, drugi predmeti dela.

Tabela 3: Prikaz sorazmerno spremenljivih stroškov

Število dijakov	Skupni stalni sorazmerno spremenljivi stroški (EUR)	Povprečni stroški na enoto storitev (EUR)
60	3.480	58
120	6.970	58

Značilnost teh stroškov je, da se spreminjajo sorazmerno z obsegom storitev. Če jih preračunamo na enoto, vidimo, da so kljub spremenjenemu številu storitev stroški na enoto vedno enaki. Take značilnosti stroškov imajo stroški prehrabnih živil, pijač in napitkov v dijaškem domu.

Tabela 4: Prikaz padajočih spremenljivih stroškov

Število storitev	Skupni stalni padajoči stroški	Povprečni stalni stroški na enoto storitev
60	3.480	58
120	5.220	43,5

Značilnost teh stroškov je, da rastejo počasneje kot število storitev in da na enoto padajo. S pripravo večjih količin obrokov dosežemo določene prihranke. Padajoči spremenljivi stroški se pojavijo pri boljšem izkoristku materiala ter v čim manjši razliki med dejansko količino ter količino določeno v normativu. Med padajoče spremenljive stroške uvrščamo električno energijo, gorivo, vodo in druge.

Tabela 5: Prikaz naraščajočih spremenljivih stroškov

Število storitev	Skupni stalni naraščajoči stroški	Povprečni stalni stroški na enoto storitve
60	3.480	58
120	8.700	72

Značilnost teh stroškov je, da se povečujejo zaradi nadurnega dela, stroškov materialov v odstopanju od normativov in stroškov, ki nastajajo v turistični sezoni oziroma med počitnicami.

Mejni stroški

Višina stroškov je odvisna od spremembe količinskih kombinacij posameznih vrst stroškov in spremembe cene. V kolikor se obseg storitev poveča za eno dodatno storitev in se pri tem spremenijo skupni stroški, govorimo o mejnih stroških. Mejne stroške definiramo kot dodatne stroške za dodano količino storitev.

Stalni stroški se pojavljajo kot mejni samo pri prvi enoti storitev. Pozneje se kot dodatni stroški ne ponavljajo. Omejeni stalni stroški se pojavljajo samo na prehodu iz ene v drugo cono poslovanja. Pri dodatnih storitvah znotraj cone se ne pojavljajo. Sorazmerni spremenljivi stroški se kot mejni stroški pojavljajo pri vsaki dodatni storitvi in sicer enako kot stroških na eno enoto storitev. Mejni stroški pri naraščajočih oziroma padajočih spremenljivih stroških, dodatne količine storitev, naraščajo oziroma padajo še enkrat hitreje kot mejni stroški.

Na splošno velja, da so v dijaških domovih z velikim deležem stalnih stroškov povprečni stroški storitev pri nizki izrabi zmogljivosti relativno visoki in pri optimalni izrabi kapacitet relativno nizki. Za oblikovanje cen pa lahko s pridom uporabljamo in oblikujemo prodajne cene na osnovi spremenljivih in mejnih stroškov.

Seveda pa moramo pri tem upoštevati pravilo, da moramo del storitev prodati po takih cenah, s katerimi pokrijemo skupne spremenljive in stalne stroške.

Izračun dodatnih stroškov

$$DS = NP - DP$$

Dodatno število storitev izračunamo tako, da od količine novega obsega proizvodov - storitev (NP) odštejemo količino proizvodov - storitev (DP) dosedanjega obsega.

$$DSt = NSt - DS$$

Mejne stroške izračunamo tako, da dodatne stroške delimo s količino dodatnega obsega storitev.

$$MS = DS / DSt$$

Legenda:

- DS = dodatni stroški
- NP = celotni stroški novega obsega poslovanja
- DP = celotni stroški dosedanjega obsega poslovanja
- DSt = dodatne storitve
- NSt = nove storitve
- DS = dosedanje storitve
- MS = mejni stroški

Tabela 6: Prikaz izračuna dodatnih in mejnih stroškov v dijaškem domu

Št. storitev	Celotni stroški		Celotni stroški	Dodatno št. storitev	Stroški	
	stalni	spremen.			dodatni	mejni
10	5.000	2.000	7.000	0	0	0
20	5.000	3.000	8.000	10	1.000	10
60	5.000	5.000	10.000	20	2.000	10

Na osnovi teh podatkov lahko izračunamo lastno ceno storitev in jo primerjamo z mejnimi stroški.

Tabela 7: Prikaz izračuna dodatnih in mejnih stroškov v dijaškem domu

Št. storitev	Celotni stroški	Lastna cena	Dodatne storitve	Dodatni stroški	Mejni stroški
10	7.000	700	0	0	0
20	8.000	400	10	1.000	10
40	10.000	250	20	2.000	10

S spreminjanjem teh elementov lahko določamo, kolikšen obseg storitev je potrebno doseči ob določenih lastnih cenah. To lahko izračunamo:

$$\text{Stalni stroški} + \text{pričakovani zaslužek} / \text{prodajna cena} - \text{mejni strošek}$$

$$5.000 + 8.000 / 400 - 10 = 33,3 \text{ storitev}$$

V primeru, da spremenimo prodajno ceno, bo sprememba vplivala na spremembo pričakovanega zaslужka. Povečanje prodajne cene navzgor bo vplivalo na isti zaslужek kljub zmanjšanju števila storitev oziroma večji zaslужek ob istem številu storitev.

$$5.000 + 8.000 / 500 - 10 = 26,5 \text{ storitev}$$

Povečanje mejnih stroškov zahteva večji finančni obseg poslovanja za isto število storitev in obratno; z zmanjšanjem mejnih stroškov se zahteva manjši finančni obseg poslovanja za isto število storitev.

OBLIKOVANJE CEN

Dejavnost v dijaških domovih obsega poleg vzgojno-izobraževalne dejavnosti še pripravo in strežbo jedi in pijač ter nastanitev. Cene v dijaških domovih se oblikujejo na dva načina: omejeno in prosto. Določene cene se oblikujejo neodvisno do dijaških domov (cena dela, predmetov dela, sredstev za delo in storitev), druge pa na osnovi lastne izdelane kalkulacije.

V dijaških domovih se največkrat uporablja metoda »stroškov plus dohodek«. Poznamo več vrst cen in sicer: fakturna cena - FC (cena, ki jo dijaški domovi plačajo dobavitelju na podlagi računa), nabavna cena - NC (prodajna ali fakturna cena zmanjšana za popuste in povečana za odvisne stroške), minimalna cena – MC (najnižja cena), lastna cena - LC (v njej so vse vrednosti, ki so povezane s storitvijo) in prodajna cena - PC (nabavna cena povečana za maržo in DDV).

Zgled:

Oblikovanje lastne in prodajne cene.

NC (nabavna cena = fakturna cena + odvisni stroški)
LC (lastna cena)
+ M (pribitek na lastno ceno)
PC (prodajna cena)
+ davek na dodano vrednost (DDV)
PC z vračunanim DDV

Razlika v ceni (marža – M) je pribitek, s katerim dijaški domovi pokrivajo stroške svoje dejavnosti in akumulacijo. Maržo ugotavljamo tako, da jo izračunamo na podlagi sestavin in elementov za pripravo in izdelavo ponudbe:

$$M = (\text{planiran promet} - \text{plan stroškov materiala}) \times 100 / \text{plan stroškov osnovnega materiala}$$

Zgled:

V dijaškem domu prodajamo malice in v 22 dneh (mesec) planiramo promet v višini 1.800,00 EUR. Planirani stroški osnovnega materiala znašajo 600,00 EUR.

$$M = (1.800,00 - 600,00) \times 100 / 600,00$$
$$M = 200\%$$

Kalkulacijo storitev v dijaških domovih (nočitev, prehrambeni obroki, jedilniki itd) delamo zaradi izračuna stroškov, ki so povezani s storitvijo. Kalkulacijo delimo na predkalkulacijo in na obračunsko kalkulacijo. Na podlagi predkalkulacije določimo lastno ceno (LC) in kasneje tudi prodajno ceno (PC). Ta je odvisna od podatkov:

- nabavna cena (dobavitelji),
- davčne obremenitve (DDV),
- lastni viri (normativi, plani itd).

V dijaških domovih lahko uporabljamo čisto delitveno metodo kalkulacije, delitveno kalkulacijo z ekvivalentnimi števili, kalkulacijo z dodatki, kalkulacijo z uporabo marže.

Tabela 8: Prikaz kalkulacije špagetov na bolonjski način za 60 dijakov

Sestavine	Enota	Normativi		Nabavna vrednost EUR	Vrednost
		porcija	60 porcij		
Špageti	Kg	0,12	7,2	1,15	8,28
Maslo	Kg	0,02	1,2	1,36	1,632
Olje	L	0,02	1,2	1,25	1,5
Čebula	Kg	0,03	1,8	0,33	0,594
Goveje meso	Kg	0,1	6,0	5,75	34,5
Sveži paradižnik	Kg	0,05	3,0	1,30	3,9
Sol	Kg	0,01	0,6	0,27	0,162
Poper	Kg	0,001	0,06	6,84	0,4104
Črno vino	L	0,02	1,2	3,60	4,32
Parmezan	Kg	0,02	1,2	11,41	13,697
Peteršilj	Kg	0,01	0,6	2,72	1,632
Vrednost živil					70,63
Vrednost marže (200%)					141,26
Skupni stroški (LC)					211,89
Vrednost DDV (8,5%)					18,01
Prodajna cena (PC)					229,90

Nabavne cene so iz novembra 2009.

Izračun stroškov predmetov dela (živila) in stroški dela in sredstev za delo (marža) oz. lastno ceno (LC) za eno porcijo se izračuna:

$$LC = 211,89 / 60 = 3,51 \text{ EUR na porcijo}$$

V kolikor zmanjšamo vrednost marže na 120%, znaša lastna cena:

$$LC = 155,39 / 60 = 2,59 \text{ EUR na porcijo}$$

Prodajna cena na porcijo znaša (vsi stroški skupaj / število porcij) = 3,83 EUR oz. 2,81 EUR

ANALIZA POSLOVANJA

Pri analizi (kontrola) poslovanja v dijaških domovih lahko uporabljamo kazalnike. Uspešnost poslovanja merimo s kazalniki: produktivnost (storilnost), gospodarnost (ekonomičnost) in donosnost (rentabilnost) in drugimi.

Za razumevanje in uporabo kazalnikov poslovanja ter interpretacijo njihovega gibanja je pomembno poznavanje prvin poslovnega procesa, stroškov in cen. Z njihovo medsebojno povezavo pridemo do ugotovitve, kako smo poslovali.

Produktivnost (storilnost)

Tehnična produktivnost (Pt)

Pri tehnični produktivnosti gre za razmerje med fizičnim obsegom storitev in porabljen količino dela v določenem časovnem obdobju.

$$Pt = \text{Število prehrabnih obrokov} / \text{število osebja ali število opravljenih ur v kuhinji}$$

Zgled:

Dijaški dom ima 60 dijakov, ki jim ponuja tri obroke na dan. V kuhinji je zaposlenih 5 delavcev po 8 ur na dan. Zanima nas, kakšna je stopnja produktivnosti oz. koliko obrokov pade na posameznega delavca in koliko obrokov pripravimo v eni uri.

$Pt = 180 \text{ obrokov} / 5 \text{ delavcev ali } 40 \text{ ur} = 36 \text{ obrokov na delavca oziroma } 4,5 \text{ obrokov na uro.}$

Dohodkovna produktivnost (Pd)

Pri dohodkovni produktivnosti gre za razmerje med dohodkom in porabljeno količino dela v določenem časovnem obdobju.

$Pd = \text{dohodek} / \text{število zaposlenih ali opravljenih število ur}$

Zgled:

V dijaškem domu, ki prehranjuje 60 dijakov, znaša dnevni promet 286 EUR prihodka.

$Pd = 286 \text{ EUR} / 5 \text{ delavcev ali } 40 \text{ ur} = 57,2 \text{ EUR na delavca oziroma } 7,15 \text{ EUR na uro.}$

Analiza obeh kazalnikov nam že na prvi pogled prikaže, da je produktivnost v dijaškem domu kritična. Rešitev tako nizke produktivnosti lahko najdemo v povečanju števila obrokov ali pa v zmanjšanju števila zaposlenih.

Gospodarnost (ekonomičnost)

Pri gospodarnosti gre za razmerje med vrednostno ovrednoteno količino učinkov in porabljenimi vložki (stroški) storitve. V praksi to predstavlja razmerje med prihodki in odhodki. Iz navedenega izhaja, da princip gospodarnosti pomeni, da s čim manj stroški dosežemo čim večji učinek.

Kazalnik gospodarnosti ima svoj učinek takrat, ko ga izračunamo z indeksi, in sicer tako, da ga primerjamo za več obdobj.

$G = \text{prihodki} / \text{odhodki}$

Tabela 9: Prikaz stopnje gospodarnosti

Meseci	Odhodki (stroški)	Prihodki	Stopnja
september	65.000	75.000	1,154
oktober	62.000	74.000	1,193
november	63.000	75.000	1,190
december	66.000	76.000	1,152
Skupaj	256.000	300.000	1,172

V prihodke so všteta naslednja sredstva: sredstva MŠŠ RS, oskrbnina, stanarina, tople malice in študentska kosila.

Tabela 10: Prikaz stopnje gospodarnosti na dveh stroškovnih mestih dijaškega doma

Stroškovno mesto	Stopnja gospodarnosti v %							
	september		oktober		november		december	
Kuhinja – restavracija	31.000	0,48	35.000	0,56	34.000	0,54	32.000	8,48
Recepcija - nočitve	20.000	0,30	23.000	0,37	23.000	0,36	22.000	0,33

Ker so v dijaškem domu poleg oskrbe dijakov začeli še z dodatnimi storitvami kot so kuhanje tople malice za 500 dijakov srednje šole, nastanitev 200 študentov in priprava 100 kosil dnevno za študente, se je stopnja gospodarnosti dvignila.

Donosnost (rentabilnost)

Donosnost predstavlja finančno uspešnost poslovanja, t.j. razmerje med finančnim izidom (dobiček) in vloženimi poslovnimi sredstvi.

Zgled:

Dijaški dom se je odločil, da bo dobiček vložil v nabavo novega kotla za ogrevanje. Stroški novega kotla z montažo znašajo 37.000,00 EUR.

Zanima nas, kako se oplaja kapital, ki smo ga vložili v osnovno sredstvo, če nam ponudnik zagotavlja, da bomo z novim kotlom privarčevali do 30% stroškov energije na leto.

$$D = \text{dobiček} / \text{vložena sredstva} \times 100$$

$$D = 15.000 / 37.000 \times 100 = 40,54\%$$

Vložena sredstva v osnovna sredstva bomo pokrili šele v tretjem letu. Po tem letu lahko računamo, da nam bo nabavljeno osnovno sredstvo prinašalo poslovni presežek.

Izračuni kazalnikov nam dajejo izhodišče za analizo in ugotovitve. Na podlagi ugotovitev je možno sprejeti določene odločitve, ki naj bi izboljšale poslovanje.

SKLEPNA MISEL

Dijaški domovi se ukvarjajo s povsem določeno dejavnostjo, ki je usmerjena k določenim vzgojno-izobraževalnim in tudi poslovnim učinkom. Osnovna dejavnost dijaških domov je vzgoja, vendar tudi izvajanje storitev nujenja jedi, pijač in prenočitev. O takšni dejavnosti moramo govoriti tudi kot o poslovnem procesu. V ta proces vlagamo določene vložke (vire) s ciljem, da dosežemo zelene poslovne učinke.

Zaključimo lahko, da poznavanje prvin, struktur in značilnosti poslovnega procesa v dijaškem domu pomeni izhodišče za doseganje dobrih rezultatov poslovanja.

LITERATURA IN VIRI

DETELA, M. (1989). EKONOMIKA GOSTINSTVA IN GOSTINSKIH PODJETIJ. SŠGT LJUBLJANA.

DETELA, M. (1990). GOSTINSKO POSLOVANJE – GOSTINSKA IN TURISTIČNA USMERITEV. DZS, LJUBLJANA.

DETELA, M. (1986). KALKULACIJE GOSTINSKIH STORITEV IN DOLOČANJE PRODAJNIH CEN. SEMINARSKO GRADIVO, LJUBLJANA.

JURINČIČ, E. (2004/5/6). LETNI DELOVNI NAČRT ZA PREDMET ORGANIZACIJA IN EKONOMIKA POSLOVANJA. SGTŠ IZOLA, IZOLA.

TIVADAR, M. (1994). EKONOMIKA V GOSTINSTVU. GOST LINE D.O.O., KRANJ.

TIVADAR, M. (1994). UPORABA METOD KALKULACIJE IN STATISTIKE V GOSTINSTVU. GOST LINE D.O.O., KRANJ.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE ZAPOSLENIH V DIJAŠKIH DOMOVIH

LIFELONG LEARNING OF STUDENT HOME EMPLOYEES

Nataša Kajba Gorjup

Dijaški dom Celje, Celje, Slovenija

natasa.kajba@guest.arnes.si

POVZETEK

Organizacije, ki so usmerjene v prihodnost, so prioritarno usmerjene v procese pridobivanja in uporabe novih znanj. Vseživljenjsko učenje je nedvomno nuja in posamezniki, ki se združujejo v organizacijah, imajo v sodobnem času veliko možnosti za pridobivanje novih znanj, spretnosti in veščin preko vključevanja v različne programe vseživljenjskega učenja. Avtorica bo v prispevku predstavila predvsem spodbude in ovire, ki jih pri vključevanju v procese vseživljenjskega učenja zaznavajo zaposleni v dijaških domovih. Posebej pa bo v prispevku predstavila rezultate, ki se bodo navezovali na odnos vodstev do obravnavane tematike.

Ključne besede: management, zaposleni, vseživljenjsko učenje, dijaški dom.

ABSTRACT

Organizations that are oriented in the future have a priority focusing on the processes of production and application of new knowledge. Lifelong learning is clearly a necessity and individuals who are joining the organization in modern times have many opportunities to acquire new skills and knowledge through involvement in various programs of lifelong learning. The author will represent the contribution of particular incentives and obstacles to the integration of the lifelong learning process perceived by employees of the student homes. In particular there will be represented the results contributed to the relationship of leadership to the present topic.

Keywords: management, employees, lifelong learning, student home.

UVOD

Učenje je stalen proces človekovega ustvarjalnega življenja. Nedvomno je ta resnica vsem znana, vendar pa se je v družbeni stvarnosti pokazalo, da je velikokrat posameznikom realizacija te resnice v veliki meri tuja oziroma se s tem dejstvom težko soočajo.

Zaposleni na področju vzgoje in izobraževanja, ki bi naj v največji meri bili ambasadorji in promotorji novih idej in v svoji karieri soočeni s številnimi spremembami, smo nedvomno izjemno pomemben dejavnik tovrstnih procesov. »Naveličaš se vseh stvari, razen učenja«, je zapisal Virgil še v časih stare Grčije in nedvomno je to eden najintenzivnejših procesov človekovega bivanja. Tako torej vse, kar je povezano z učenjem, že stoletja angažira ljudi različnih strok in usmeritev.

Voditelji vlad držav članic EU so se na vrhu Evropskega sveta v Lizboni marca leta 2000 dogovorili o novem strateškem cilju Evropske unije, in sicer do leta 2010 postati najbolj konkurenčno, dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu. Od tedaj je napovedani cilj in proces izvrševanja tako imenovane lizbonske strategije doživel kar nekaj modifikacij in prehod v novo fazo. Kot bistvene prednostne naloge za uresničitev lizbonskih ciljev je Evropski svet označil:

- vlaganje v znanje in inovacije ter vzpostavitev privlačnega poslovnega okolja,
- ustvarjanje več in boljših delovnih mest ob ohranjanju socialne kohezije ter
- poudarek na fleksibilnosti trga dela.

Izobraževanje in raziskave močno vplivajo na rast in zaposlovanje. Voditelji EU so v Lizboni izjavili, da sta »vla-

ganje v ljudi in razvijanje aktivne ter dinamične socialne države« ključnega pomena za gospodarstvo, ki sloni na znanju. To pomeni, da morajo države članice strmeti k povečanju vlaganj na prebivalca v človeške vire in dajati največjo prednost vseživljenjskemu učenju, saj razvoj spretnosti poveča zaposljivost. Ta dejavnost je prav zaradi tega tudi za vse nas, ki se ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem prihajajočih generacij, zelo pomembna.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE - AKTUALEN KONCEPT NA PODROČJU RAZVOJA IN RAVNANJA ČLOVEŠKIH VIROV

Ko si je javnost začela izobraževalne sisteme podrobno ogledovati in po majskih dogodkih leta 1968, se je v vrsti poročil in publikacij pojavil pojem, iz katerega izvira sedanji koncept vseživljenjskega učenja.

Danes je za Evropsko unijo tako izobraževanje kot usposabljanje bistvenega pomena, saj želi vsem svojim državljanom zagotoviti polno družbeno, ekonomsko in politično življenje. Da bi bilo to mogoče, morata biti izobraževanje in usposabljanje navzoča ne le v človekovi rani mladosti, ampak skozi vse njegovo življenje, in sicer tako, kot narekujejo njegove osebne in poklicne potrebe. Zato je treba ponovno natančno preučiti vse cilje, vsebine, metode in postopke, ki uravnavajo izobraževanje in usposabljanje.

Prav zato so države članice vnesle vseživljenjsko učenje v svoje politične programe, Evropska komisija pa se je odločila okrepiti evropsko sodelovanje na tem področju. V sedemdesetih letih 20. stoletja je bilo mogoče z različnimi izrazi prepričljivo opredeliti različne dejavnosti. V današnji terminologiji prevladuje izraz »vseživljenjsko učenje«, čeprav konceptualno še ni razjasnjen oziroma konsistenten, je zapisala v Viviane Reding, komisarka za izobraževanje in kulturo marca 2000 v predgovoru rezultatov študije EURYDICE.

Omenjena študija je prvi pregled ukrepov, ki so jih vpeljali v državah članicah v prizadevanjih za tako ambiciozen in dolgoročen cilj. Osrednja pozornost je namenjena pobudam na vseh ravneh izobraževanja.

Posebej zanimiva je zato, ker presega raven gole retorike in deklaracij o namenih, ker ne popisuje le strategij, ki jih države izvajajo na različne načine, temveč vsebuje prvi pregled usmeritev, ki so jih te strategije ustvarile. Izobraževalni sistemi zdaj ta razvoj že v celoti upoštevajo, novi odjemalci pa so ljudje vseh starosti z zelo različnimi potrebami in pričakovanji. Za spopad z vsemi temi izzivi so bili na vseh ravneh sprejeti ukrepi.

Vseživljenjsko izobraževanje pa ni le naloga sistema izobraževanja in usposabljanja.

Mnoge pomembne pobude teh skupnih teženj so iz sveta dela, nanje so vplivali ekonomski interesi in socialni partnerji. Za vseživljenjsko izobraževanje se odločajo zlasti tisti, ki so že skusili, da je izobraževanje oziroma usposabljanje vredno truda; prav zato mu je treba nameniti posebno pozornost. Posebnega pomena je tudi zato, ker pri večini ljudi zmore vzbuditi veselje do učenja in daje osnovne spretnosti za nadaljnje učne dejavnosti.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Vseživljenjsko učenje je dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno, bodisi neformalno ter naključno ali priložnostno (Jelenc, 2007, 10).

Vsebina strategije vseživljenjskega učenja, ki jo določa deset strateških jeder, s katerimi udeležimo poglobljene razsežnosti vseživljenjskega učenja, je povezanost in prepletenost vseh zvrsti, oblik, vsebin in namembnosti učenja, pomembnost in upoštevanje vseh možnosti učenja, učenje skozi vse življenje, učenje v vsej širini in razsežnosti življenja, raznovrstnost, pestrost, gibljivost izpeljave učenja, učenje po meri osebe, ki se uči, spodbude in dostopnost učenja, učenje za potrebe dela, učenje za potrebe lokalne skupnosti, ugotavljanje in potrjevanje znanja, svetovalna pomoč osebam, ki se učijo (Jelenc, Andragoški kolokvij, 2006) navaja, da kot vseživljenjskost učenja razumemo obe področji izobraževanja (začetno in nadaljevalno) kot komplementarna dela istega sistema. Vseživljenjsko učenje je nov razvojni koncept, ki nadgrajuje izobraževanje, kot se je razvijalo in oblikovalo v preteklosti in ponuja tudi šolanje mladih ali formalnemu začetnemu izobraževanju nov premik. Brez razvitega sistema izobraževanja odraslih pa koncepta vseživljenjskosti učenja sploh ni mogoče uveljaviti. Izobraževanje in učenje sta sorodni dejavnosti, ki se po nekaterih značilnostih pomembno razlikujeta med seboj, zato je prav, da se pri njuni uporabi teh razlik zavedamo.

Izobraževanje

Pri izobraževanju je vloga in dejavnost posameznika (udeleženca) določena od zunaj; v ospredju je pridobivanje znanja, spretnosti, navad itn. ali učenje, ki poteka v procesu, ki je praviloma uradno (ni pa nujno) opredeljen s cilji, normiran, strukturiran, predmetno usmerjen, organiziran od zunaj. Proces (pridobivanja znanja itn.) se strokovno organizira in nadzoruje, praviloma s poukom in učiteljem. Ta proces pomembno določajo družbene okoliščine in potrebe (Jelenc, 2007).

Učenje

Pri učenju pa je poudarjen antropološki kontekst, ki presega družbeno-namenskega s tem, da postavlja v ospredje posameznika, je »individualistično in individualizirajoče« (Jelenc, 2007, 34) in temelji na njegovih potrebah in lastni dejavnosti; to pa ne pomeni, da v procesu niso upoštevane tudi družbene potrebe. Učenje označuje večja širina po več razsežnostih: poteka povsod, zajema vse položaje, okoliščine in priložnosti; vsebine se prepletajo in niso tako načrtno usmerjene na predmet. Postalo je del življenja, je prožno in traja vse življenje. Učimo se tudi drug od drugega, ne le pod strokovnim vodstvom. Učenje označuje večja dejavnost in avtonomnost subjekta (učenca). Učenje lahko glede na aktivno vlogo subjekta in način organiziranosti dejavnosti delimo na dve temeljni področji: organizirano in priložnostno (Jelenc, 2007). Glede na načela in strategijo vseživljenjskega izobraževanja in učenja se zastavlja vprašanje, kaj je čemu nadrejeno, izobraževanje učenju ali učenje izobraževanju. Zastopano je stališče, da je učenje širši pojem in da pomeni izobraževanje eno od možnosti za njegovo izpeljavo.

Formalno in neformalno izobraževanje ter aformalno učenje

Formalno izobraževanje je tisto, ki naj bi pripeljalo do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija (Jelenc, 1991).

Neformalno pa je po analogiji in v nasprotju z opredelitvijo formalnega izobraževanja, tisto izobraževanje/učenje, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega izkaza, kot so spričevalo, diploma, javno priznana stopnja izobrazbe ali usposobljenosti, temveč zadostitvi drugih potreb po izobraževanju in /ali interesov udeleženca izobraževanja, ki jih le-ta želi namembno pridobiti. O formalnosti in neformalnosti lahko govorimo pri obeh dejavnostih (izobraževanje, učenje), razlika med obema pa je najočitnejša, ko govorimo o namembnosti ali nenamembnosti. Izobraževanje je vedno namembno, učenje pa je lahko namembno ali nenamembno.

Naključno ali priložnostno učenje je »proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, družini, soseski, pri delu in igri, pri nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil« (Jelenc, 1991). Učenje poteka povsem neformalizirano (brez forme, aformalno) in seveda brez ciljnosti (namembno, priložnostno).

Aformalno učenje je po svojih temeljnih značilnostih podobno priložnostnemu učenju po tem, da ne poteka formalizirano, od njega pa se razlikuje po tem, da je vsaj deloma namembno. Gre za učenje neposredno iz socialnega in fizičnega okolja, za učenje z izkušnjami in zgledi. Je sestavina vsakdanjega življenja in vseživljenjskega učenja ter izobraževanja. Tesno je povezano s kulturo, je tudi socialni odnos; je usmerjeno v osebnost človeka, ki se uči. Vse vrste izobraževanja/učenja lahko prikažemo s spodnjo shemo (Davies, 1985), v kateri označuje zunanji okvir vse učenje, v tem pa se razvrstijo z različnimi deleži, ki si po velikosti sledijo v takšnem vrstnem redu: naključno ali priložnostno učenje ter aformalno učenje, neformalno izobraževanje in formalno izobraževanje.

MOTIVACIJA ZA VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE

Večina odraslih ima več motivov, ki jih spodbujajo k izobraževanju. Najpogostejša so osebna rast, uspešno delovanje, osebna sreča in zadovoljstvo. Motivacija pri človeku ni stalen pojav. Spreminja se pod vplivom najrazličnejših dejavnikov, tako da v posameznih fazah narašča in spet upada. Različne raziskave so dokazale med drugim tudi spremenljivost motivacije za izobraževanje (Kranjc, 1982). V slovenski populaciji odraslih bi lahko motive odraslih za izobraževanje razvrstili v štiri skupine (Jelenc, 2007): povečati svojo uspešnost bodisi pri delu bodisi na drugih področjih življenja (ta skupina je največja, saj obsega tri četrtine vseh, ki so bili izobraževalno dejavni), osebno zadovoljstvo (6,5 odstotka), doseči stopnjo izobrazbe (4 odstotke), različni drugi motivi (14 odstotkov).

Vseživljenjsko učenje je naloga celotne družbe. Razvijati se morajo kvalitetni izobraževalni programi, ki bodo vključili koncept vseživljenjskega izobraževanja. Znanje oziroma nevidni kapital, ki ga pridobimo v začetnem izobraževanju, ni dovolj za vse spremembe, ki se dogajajo kasneje, ko smo že zaposleni. Predvsem bi morali poudariti eno najpomembnejših in strateških jeder, ki se nanaša na vseživljenjsko izobraževanje in sicer na učenje po meri osebe, ki se uči, spodbude in dostopnost učenja.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE ZAPOSLENIH V DIJAŠKIH DOMOVIH

Dijaški domovi so zakonsko opredeljeni kot vzgojno izobraževalni zavodi.

Dijakom ponujamo in zagotavljamo skladno z Okvirnim vzgojnim programom za dijaške domove, ki ga je sprejel Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje: varnost in sprejetost, pomoč pri učenju, oporo in svetovanje v stiskah ter težavah, socialno, motivacijsko in emocionalno rast, ustvarjalnost in kreativnost, skrbimo za zdravo življenje brez odvisnosti, uravnoteženo prehrano, humane in kulturne medosebne odnose, bogato ponudbo dejavnosti v prostem času in izvajamo številne aktivnosti za osebni in družbeni razvoj. Iz podatkov Statističnega urada Slovenije je mogoče razbrati, da je v letu 2008/09 v ustanovah, kjer je zagotovljena možnost bivanja, bivalo 5221 dijakov. V tem istem obdobju je v njih bilo zaposlenih 776 oseb, od tega 230 vzgojiteljev.

Upošteva vse navedeno je pridobivanje novih znanj in spretnosti, uveljavljanje novih spoznanj, inoviranje tako vsebin, metod in oblik dela postalo v našem profesionalnem prostoru izjemno pomembno in neizbežno.

Najpogostejše oblike vključevanja zaposlenih v procese vseživljenjskega učenja v dijaških domovih so študijska srečanja, na katerih zaposleni iz različnih ustanov pridobivajo znanja, vedenja in izmenjujejo izkušnje s posameznimi področji. Zelo uspešna je uporaba sodobnih tehnologij in dejavnost, ki jo je razvil ZRSŠ v okviru spletnih učilnic. Slednja aktivnost je dostopna vsem in je časovno neobvezujoča, saj udeleženci vanjo in k njej pristopajo po potrebi in v času, ki ga sami izberejo.

Vključevanje na razpise s projekti in uvajanje inovacijskih projektov je pomemben del profesionalnega razvoja, vseživljenjskega učenja pedagoških delavcev in razvoja dijaških domov. V teh aktivnostih udeleženci razvijajo spretnosti, znanja in sodelujejo tudi s strokovnjaki drugih področij. V teh okvirih tudi sami prenašajo znanja in izkušnje na druge udeležence.

Številne ponudbe seminarjev, usposabljanj in storitev svetovanja ponujajo različni izvajalci. Nedvomno je nabor izvajalcev tisti, ki iz leta v leto pridobiva na kakovosti. Ne smemo pa pozabiti, da je kadrovska zasedba zaposlenih v naših zavodih izjemno heterogena.

Zbrane informacije o možnostih vključevanja v formalno organizirane in s strani pristojnih institucij podprte programe profesionalnega razvoja v Katalogu stalnega strokovnega spopolnjevanja pedagoških delavcev na spletnih straneh ZRSŠ ter v spletni učilnici so dobra usmeritev za načrtovanje aktivnosti zaposlenih v naših zavodih. V zavodih pa je seveda za udeležanje in realizacijo potreb in želja veliko priložnosti in tudi ovir.

Na eni strani je starostna struktura zaposlenih in izjemno zahtevne delovne razmere precejšnja ovira za vključevanje v posamične programe. Ne gre pozabiti, da za razliko od kolegov v šolah delovni čas vzgojiteljev v dijaških domovih vzgojitelje omejuje pri vključevanju v procese vseživljenjskega učenja in tudi pridobivanja znanj in spretnosti skozi verificirane programe.

Hkrati pa so prav zadnja leta mnogi prepoznali tudi zaradi krize na področju zaposlovanja, da je pridobivanje novih znanj, spretnosti in kompetenc nuja, če hočejo kakovostno delovati v sferi vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov in karierno napredovati oziroma ohraniti svoj položaj na trgu dela.

Potrebe dela in zavzetost posameznikov se kažejo tudi pri vključevanju v programe, v katerih pridobivajo predvsem znanja s področja uporabe IKT, dela s posamezniki, osebnostnega razvoja in rasti, razvoja kompetenc s področja učenja tujih jezikov.

Vodstvene strukture se intenzivneje vključujejo v ponudbo programov, v katerih so v ospredju znanja s področja vodenja, računovodstva, organizacije, dela z ljudmi in udeležanja določil številnih predpisov. Vse bolj in bolj je opaziti, da je zavzetost zaposlenih za vključevanje v programe višja, kar je nedvomno tudi posledica ponudbe na eni strani in krize kariernega razvoja na drugi strani. Pri tem pa se vsi skupaj soočamo tudi z ovirami.

Omejenost denarnih sredstev je še posebej v manjših zavodih zelo pomembna ovira. Prav tako je vodstvo zavodov pogosto v situaciji, ko mora zaradi zahtev drugih panog in zadovoljevanja predpisov veliko časa in sredstev namenjati izobraževanjem s področja varovanja premoženja, varstva pri delu in varovanja zdravja. Poseben izziv predstavlja še vključevanje v procese vseživljenjskega učenja vključevanje nepedagoškega osebja.

Občutek smiselnosti in motivacija za vključevanje v programe, kjer se zahteva relativno dobro obvladovanje sodobnih tehnoloških pripomočkov in pomagala, je za mnoge starejše delavce z bogatimi izkušnjami velikokrat nepriljubljeno. Prav tako ne moremo mimo dejstva, da je v okviru predpisov vodstvo zavodov v izjemno težki situaciji, ko opravičuje obseg in visoke stroške za vključevanje zaposlenih v oblike vseživljenjskega učenja, formalnega in neformalnega izobraževanja in podobno. Hkrati pa je število zaposlenih strokovnih delavcev v naših zavodih izjemno okrnjeno in pomeni odsotnost vsakega posameznika iz rednega, načrtovanega procesa dela izjemno oviro pri realizaciji nalog, pri zagotavljanju vsega potrebnega za varnost in skrb naših varovancev. Proučevanje vsega, kar zadeva vključevanje zaposlenih v dijaških domovih v procese vseživljenjskega učenja, je zagotovo nekaj, kar bomo v prihodnosti morali veliko bolj načrtno izvajati in na tem področju delovati, kot to počnemo sedaj.

Spremembe, s katerimi se pri delu z ljudmi soočamo, so tako intenzivne, da bomo le z dodatnim znanjem in vedenjem lahko zagotavljali želeno kakovost naših storitev.

Pričakovanja staršev, ki vključujejo otroke v naše zavode, že danes presegajo naše zmožnosti in prav zaradi tega je razvijanje novih znanj in spretnosti, inoviranje dosedanjih znanj in vsekakor tudi razvijanje lastne metodike in didaktike dela nekaj, kar nam lahko v prihodnje pripomore tudi k višji stopnji zadovoljstva pri našem delu. Kar najvišja kakovost naših storitev pa je istočasno tudi poročilo, da ohranjamo našo dejavnost kot družbeno priznano, koristno in potrebno.

LITERATURA IN VIRI

JELENČ, Z. /UR/ (1991). TERMINOLOGIJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH - Z GESLI IN POJASNILI V SLOVENŠČINI TER Z GESLI V ANGLEŠKEM, FRANCOŠKEM, ŠPANSKEM, NEMŠKEM IN ITALIJANSKEM JEZIKU. (ZBRAL IN UREDIL: ZORAN JELENČ). PEDAGOŠKI INŠTITUT PRI UNIVERZI V LJUBLJANI, LJUBLJANA.

JELENČ, Z. (2007). OSNUTEK ZA RAZPRAVO, STRATEGIJA VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA V SLOVENIJI. JAVNI ZAVOD PEDAGOŠKI INŠTITUT, LJUBLJANA.

STRATEGIJA UNIVERZE V LJUBLJANI 2006-2009. UL, NOVEMBER 2006 DAVIES, ALAN (1985): DEFINING NON-FORMAL EDUCATION. V: NON-FORMAL VOCATIONAL TRAINING. COURIER, STR. 34, 23-26.

WWW.REVUA.MOJEDELO.COM/.../VSEŽIVLJENJSKO-UCENJE-IN-IZOBRAZEVANJE-935.ASPX, 17.11.2009.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE: PRISPEVEK IZOBRAŽEVALNIH SISTEMOV V DRŽAVAH ČLANICAH EVROPSKE UNIJE: REZULTATI ŠTUDIJE EURYDICE / [PREVEDEL SERGIJ GABRŠEK]. (2002). MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO, ZNANOST IN ŠPORT, LJUBLJANA.

OKVIRNI VZGOJNI PROGRAM ZA DIJAŠKE DOMOVE. (1994). ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT, LJUBLJANA.

DIJAŠKI IN ŠTUDENTSKI DOMOVI TER DRUGE USTANOVE, KI ŠTUDENTOM OMOGOČAJO BIVANJE, SLOVENIJA, ŠOLSKO LETO 2008/09, (WWW.STAT.SI › ... › IZOBRAŽEVANJE), 22. 9. 2009.

JELENČ KRAŠOVEC, S., KUMP S. UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH ODRASLIH - NJIHOVA MOTIVACIJA IN OVIRE SKOZI ČAS, ANDRAGOŠKI KOLOKVIJ, 2006 (WWW.TVU.ACS.SI/AK/10/PROGRAM.HTML)

KRANJC, A. (1982). MOTIVACIJA ZA IZOBRAŽEVANJE. DELAVSKA ENOTNOST, LJUBLJANA.

UPORABNOST AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA PRI VODENJU V DIJAŠKEM DOMU

SUITABILITY OF ACTIONAL RESEARCH WITH MANAGING THE HALL OF RESIDENCE FOR STUDENTS

Nataša Fifolt

*Dijaški dom Poljane, Ljubljana, Slovenija
natasa.fifolt@guest.arnes.si*

POVZETEK

Za akcijsko raziskovanje je značilno, da ga izvajajo tisti, ki jih določena situacija neposredno zadeva in so osebno zainteresirani, da bi to situacijo preučili in izboljšali (npr. vzgojitelji, ravnatelji). Akcijsko raziskavo opredelimo kot niz akcijskih korakov, ki so povezani v spirali, in sestavljeni iz treh med seboj povezanih postopkov: načrtovanja, akcije in refleksije. Akcijsko raziskovanje vedno izhaja iz konkretnih problemov in obravnava praktična vprašanja, pri katerih obstajajo realne možnosti za izboljšave ter se izogiba problemom, na katere ni moč vplivati. Za vodjo je akcijsko raziskovanje tudi orodje upravljanja, ki daje možnost sistematičnega reševanja nalog in težav ter omogoča evalvacijo. V prispevku predstavljam praktične primere uporabe akcijskega raziskovanja pri vodenju dijaškega doma.

Glavne besede: akcijsko raziskovanje, vodenje, dijaški dom.

ABSTRACT

Action research is typically performed by those who are directly involved in a certain situation and are therefore personally interested in investigating and improving the situation (e.g. educators, headmasters). Action research is defined as a string of action steps, which are connected in a spiral and consist of three interconnected procedures: planning, action and reflection. Action research always derives from concrete problems and deals with practical questions with real possibilities of improvements on the one hand, and avoids problems which cannot be influenced on the other hand. A leader also uses action research as a management tool, which offers a possibility of systematic task/problem solving and enables evaluation. The paper presents practical examples of action research application in boarding school management.

Keywords: action research, management, boarding school.

UVOD

V svojem prispevku želim pedagoški javnosti predstaviti možnosti uporabe akcijskega raziskovanja pri vodenju dijaškega doma. Dijaški dom Poljane v Ljubljani vodim osmo šolsko leto. V prvih letih vodenja preprosto ni dovolj časa za poglobljanje v lastne metode vodenja, razmišljanje o načinih, motivaciji in ne nazadnje tudi smislu in rezultatih opravljenega dela. Ves delovni napor je usmerjen v izpolnjevanje odgovornosti, obveznosti in rutinskih delovnih nalog in zadolžitev. Kompleksnost ravnateljeve vloge je po eni strani natančno določena s formalno-pravnega vidika, pa drugi strani pa omejena tudi s pričakovanji zaposlenih, dijakov, staršev in okolja.

Nepretrgan profesionalni razvoj ravnatelja je temelj za uspešno in učinkovito vodenje. Znanja in sposobnosti, ki so potrebna za kakovostno vodenje se nenehno spreminjajo in dopolnjujejo. Povečuje se stopnja odgovornosti in zahtevnosti. Kako reševati vsakodnevne izzive in probleme? Vprašanje na katerega ni enostavnega odgovora. Vsaka situacija, problem, je odvisna od specifičnega konteksta dejavnikov znotraj posamezne vzgojno-izobraževalne institucije. Preprostih odgovorov ni, so le različne možnosti, poti za iskanje rešitev. Ena od možnih poti je uporaba akcijskega raziskovanja pri iskanju rešitev in trajnih izboljšav.

AKCIJSKO RAZISKOVANJE

V teoriji obstaja mnogo definicij akcijskega raziskovanja. Zamisel o akcijskem raziskovanju izvira iz dela socialnega psihologa Kurta Lewina (1984). Za njegovo delo sta zlasti pomembni ideji: ideja o skupinskem odločanju in ideja o motivaciji za izboljšave. Kurt Lewin je opisal akcijsko raziskavo kot niz korakov v spirali, katerih vsak sestoji iz načrtovanja, akcije in ocene doseženega rezultata. Pomembna značilnost akcijskega raziskovanja je, da prevzamejo tisti, ki so predmet načrtovanih sprememb, odgovornost za odločitve o ukrepih, ki naj privedejo do želenih izboljšav, pa tudi oceno rezultatov in izboljšav. Ciklična narava Lewinovega modela uveljavlja zahtevo, da je celotno načrtovanje akcije prožno. V kompleksnih socialnih situacijah ni nikoli možno vnaprej predvideti vseh okoliščin in nalog povezanih z akcijsko raziskavo.

Kemmis in McTaggart (1988, 6) pravita, da je akcijsko raziskovanje oblika kolektivnega, razmišljajočega raziskovanja, ki ga izvajajo udeleženci v nekaterih družbenih okoliščinah, da bi izboljšali racionalnost in pravičnost lastnih družbenih in izobraževalnih navad ter hkrati lastno razumevanje teh navad in spletov okoliščin, v katerih se te navade uresničujejo.

Akcijsko raziskovanje omogoča praktikom, da sprejmejo izkušnjo v vsej kompleksnosti in se z njo soočijo, hkrati pa si prizadevajo za konkretne izboljšave. Cilj akcijske raziskave je preučiti in izboljšati konkretno situacijo, zato običajno poteka na manjših vzorcih (npr. posamezna šola, dijaški dom, vzgojna skupina...).

Akcijsko raziskovanje je usmerjeno na praktična vprašanja, pri katerih obstajajo realne možnosti za izboljšave (želja po spremembi, odprave konkretne težave, preveriti učinkovitost novosti in novih metod), in se izogiba problemom, na katere ni mogoče vplivati.

Akcijsko raziskovanje izvira iz raziskovalne tradicije, ki poudarja cikličnost, dinamičnost in sodelovalnost pristopov k preiskovanju (Stringer 2008, 29).

Običajen proces akcijske raziskave vključuje: zasnovano raziskavo, zbiranje podatkov, analizo podatkov, poročanje ter ukrepanje oziroma uvajanje spremembe.

Motivi za akcijsko raziskovanje (po Stingerju 2004) so: želja po izboljšanju kakovosti dela in delovnih pogojev, podpora za soočenje z izzivi in problemi v praksi – uvajanje inovacij; širitev znanja in profesionalnih kompetenc; ustvarjanje znanja, ki temelji na praksi; uspešno soočenje s profesionalnimi problemi brez zanašanja na zunanje usmeritve; razvijanje novih teorij o praksi, vključno s kritiko izobraževalnega in družbenega konteksta.

DEJAVNIKI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Posamezni dejavniki akcijskega raziskovanja so med seboj povezani in soodvisni.

- Načrt – je konstrukcija akcije, ki je usmerjena v spremembo. Načrt mora biti prilagodljiv, saj mora upoštevati nepredvidene okoliščine in ovire. V načrtu akcijo razgradimo na posamezne uresničljive korake, pri čemer ima vsak korak postavljene konkretne cilje.
- Akcija – je premišljeno in sistematično delovanje po načrtovanih korakih na poti preučevanja lastne prakse ter uvajanja izboljšav.
- Opazovanje - omogoča spremljanje in dokumentiranje učinkov posameznih korakov akcijskega raziskovanja ter celotnega procesa in rezultate akcije.
- Refleksija – vključuje analizo, sintezo in razlago procesa akcijskega raziskovanja ter oblikovanje zaključkov.

Akcijska raziskava je dinamičen proces, pri katerem se omenjeni štirje dejavniki prepletajo v spirali akcijske raziskave.

FAZE AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Faze akcijskega raziskovanja so povzete po Marentič Požarnik, Plut Pregelj (2009).

- Izhodiščna ideja, problem.
- Opis dejstev.

Opis konteksta in osvetlitev problema, ki vključuje tudi poskusno razlago dejstev.

- Kaj bi stanje izboljšalo?
Oblikovanje akcijskih hipotez.
- Načrtovanje akcije.
Določitev udeležencev raziskave, pregledati realnost želenih sprememb ter izpostaviti morebitne ovire. Načrt mora biti dovolj prožen, da ga lahko prilagajamo nepredvidenim okoliščinam. Načrt za akcijo se vseskozi spreminja vzporedno z novimi sprotnimi izkušnjami in spoznanji udeležencev.
- Prvi akcijski koraki.
Določiti časovni potek in okvir, zagotovitev sredstev, potrditev sodelovanja udeležencev ter natančen opis akcije.
- Spremljanje procesa in učinkov.
Izbira metod. Vprašalniki, sistematično opazovanje in beleženje, intervju, analiza dokumentacije in zapisov...
- Razlaga učinkov.
Razlaga ugotovitev in rezultatov, tako pozitivnih kot tudi negativnih.
- Nova izhodiščna ideja.
Začetek novega cikla faz.
- Sporočanje izkušenj.
Predstavitve novih spoznanj sodelavcem in širši javnosti.

Akcijsko raziskovanje poteka ciklično, v obliki spirale, preko niza akcijskih korakov. Izmenjujejo se faze načrtovanja, akcije, spremljanja učinkov in analiziranja. Akcijske raziskave se med seboj razlikujejo po številu akcijskih korakov in po trajanju posameznega akcijskega koraka. Število in trajanje posameznih akcijskih korakov je odvisno od konkretnega raziskovalnega problema. V manj sistematični in poglobljeni obliki akcijsko raziskovanje uporablja vsak pedagoški delavec pri neposrednem delu z učenci oziroma dijaki.

Merilo uspešnosti akcijskega raziskovanja je prispevek k izboljšanju konkretne situacije v katerih udeleženci, ki so raziskavo izvedli delajo. Akcijsko raziskovanje vpliva na izboljšavo prakse, izboljšavo razumevanja pri vseh udeležencih raziskave ter izboljšavo situacije v kateri je akcija potekala.

AKCIJSKO RAZISKOVANJE IN VODENJE

V teoriji obstaja mnogo definicij vodenja v izobraževanju.

Definicijam je skupno, da je vodenje proces prepričevanja ali vzpostavljanja vzora, s katerim posameznik prepriča skupino, da si prizadeva za doseganje ciljev, za katere se zavzema vodja ali ki so skupni vodji in tistim, ki mu sledijo. V vsaki oblikovani skupini posamezniki izpolnjujejo različne vloge in ena med njimi je vloga vodje (Koren 2007).

Proces vodenja pa je odvisen še od mnogih dejavnikov: osebnostnih značilnosti vodje, vrste vzgojno-izobraževalne institucije, zakonodaje, okolja v katerem deluje idr. Akcijsko raziskovanje je za vodjo izredno uporabno, saj je usmerjeno na konkreten problem in je pomembna oblika profesionalnega razvoja ter spodbuja sodelovanje med udeleženci raziskave. Akcijsko raziskovanje je pot k uvajanju sprememb. Spodbuja refleksijo in izboljšuje komunikacijo ter s tem posredno vpliva na klimo, spodbuja razvoj timskega dela in sodelovalno kulturo posamezne vzgojno-izobraževalne institucije. To raziskovanje lahko povežemo s sodobnimi teorijami o vodenju v vzgoji in izobraževanju, s tako imenovanim distribuiranim vodenjem. Teorija distribuiranega vodenja opredeljuje vodenje kot interakcijo.

Praksa vodenja je posledica medsebojnega vplivanja vodje, zaposlenih in njihove situacije (Rozman 2008).

Obstaja še ena pomembna dimenzija uporabe akcijskega raziskovanja (samoevalvacija, refleksija), saj vodja postane zgled za sodelavce.

PRIMERI UPORABE METODE AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Akcijsko raziskovanje lahko uporabljamo na mnogih področjih življenja in dela v dijaškem domu, različnih udeležencih, ne glede na vrsto in zahtevnost problema ali naloge ter v različnem časovnem okviru.

Dvig kakovost vzgojno-izobraževalnega dela

Področje: Iskanje močnih in šibkih področij v delovanju dijaškega doma.

Z uporabo akcijskega raziskovanja lahko ugotovljamo močna in šibka področja vzgojno-izobraževalnega dela v dijaškem domu. Strokovni pedagoški delavci si prizadevamo za sistematično reševanje problemov, izmenjavo izkušenj in medsebojno učenje. Z izvajanjem teh aktivnosti smo se približali razmeram, ki so značilne za učeče se skupnosti in pomenijo možnost za dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela na ravni celotnega dijaškega doma.

Določanje temeljnih usmeritev dijaškega doma

Področje: Oblikovanje poslanstva, vizije ali ciljev.

Izvedba akcijske raziskave je primerna tudi za opredeljevanje poslanstva, vizije in ciljev v dijaškem domu. V poteku akcijske raziskave je potrebno sistematično preučiti konkretno situacijo ter oblikovati takšno poslanstvo, vizijo in cilje, ki bodo odražali bistvo delovanja dijaškega doma ter vključevali skupne predstave in vrednote zaposlenih, dijakov, staršev in okolja. Oblikovanje in iskanje poslanstva in vizije je zelo zahteven in dolgotrajen proces. Akcijsko raziskovanje omogoča sprotne prilagajanje in evalviranje posameznih korakov.

Uvajanje izboljšave

Področje: Sistem informiranja v dijaškem domu.

Pri vsakdanjem delu pogosto opažamo, da pri zaposlenih informacije in sporočila pogosto niso ustrezno razumljena in sprejeta v skladu s pričakovanji. V delovanju dijaškega doma obstaja pomemben organizacijski vidik delovanja. Redna dejavnost poteka 24 ur dnevno, 6 dni v tednu. Z organizacijo dela in razporedom dežurstev je potrebno zagotoviti nemoteno funkcioniranje. Urniki zaposlenih, tako strokovnih kot vseh ostalih delavcev, so prilagojeni potrebam funkcioniranja dijaškega doma. Zaradi same organizacije je zelo težko posredovati pomembne informacije vsem zaposlenim istočasno ali na primer na skupnem sestanku.

Z uporabo akcijskega raziskovanja bi preučili situacijo in v sodelovanju s sodelavci poiskali različne informacijske kanale za sporočanje in prenos pomembnih informacij. Udeleženci v akcijski raziskavi so vsi zaposleni v dijaškem domu, metoda zbiranja podatkov pa je krajši vprašalnik o prenosu informacij. Po interpretaciji podatkov in refleksiji udeležencev sledi načrtovanje nadaljnjih aktivnosti oziroma korakov.

Realizacija delovnih nalog ravnatelja

Področje: Izvedba rednih letnih razgovorov.

Od kar smo pedagoški delavci s spremembo zakonodaje postali javni uslužbenci, smo ravnatelji dobili novo nalogo – temeljit pogovor s sodelavci vsaj enkrat v letu.

Metoda akcijskega raziskovanja je uporabna pri seznanjanju zaposlenih o pomenu razgovora, sami organizaciji in izpeljavi le tega. Sledi še refleksija ter načrtovanje izboljšanja realizacije pogovorov.

Spremljanje vzgojnega dela

Področje: Obiski ravnatelja v vzgojnih skupinah – hospitacije.

Akcijsko raziskovanje je uporabno pri spremljanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega dela vzgojiteljev. Ustvarjanje klime za izvedbo, načrtovanje, spremljanje ter ob zaključku hospitacije pogovor, ki naj vključuje refleksijo. Iskanje in razvijanje primernih, novih oblik spremljanja vzgojnega dela skupaj z vzgojitelji in ostalimi strokovnimi delavci. Oblikovanje protokola oziroma instrumentarija spremljanja vzgojnega dela vzgojitelja z vzgojno skupino. Iskanje novih poti in spodbujanje medsebojnega sodelovanja.

Reševanje konkretnega problema

Področje: Neposredno vzgojno delo z dijaki.

Metodo akcijskega raziskovanja oziroma njene temeljne značilnosti je možno uporabiti pri celotnem postopku obravnavanja kršitev pravil bivanja dijakov (npr. zamuda z večernega izhoda, kajenje v prostorih dijaškega

doma...), od zaznave kršitev preko razgovorov z dijaki in starši, do izreka alternativnega vzgojnega ukrepa. Sledi še spremljanje realizacije alternativnega vzgojnega ukrepa ter refleksija in po potrebi načrtovanje nadaljevanja procesa vzgojnega ukrepanja.

Pri izvedbi akcijske raziskave lahko uporabljamo različne tehnike zbiranja podatkov. Uporabljamo predvsem take tehnike, ki dajejo udeležencem raziskave možnost, da odgovore prosto oblikujejo in tako izrazijo svoj pogled na proučevani problem (npr. vprašalnik z odprtimi vprašanji, esej, nestandardizirani intervju, raziskovalni dnevnik), lahko pa uporabimo tudi tradicionalne empirične raziskovalne tehnike (ocenjevalne lestvice, strukturirano opazovanje ipd.). Tehniko zbiranja podatkov je potrebno izbrati glede na postavljen raziskovalni problem. Kombiniranje različnih tehnik, metod, virov podatkov pa imenujemo triangulacija. Uporaba triangulacije zagotavlja kvaliteto znanstvenih spoznanj akcijskega raziskovanja.

ZAKLJUČEK

Za uspešno prevzemanje delovnih nalog mora biti ravnatelj odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj. Eden izmed pomembnih načinov spodbujanja profesionalnega razvoja ravnatelja je tudi uporaba akcijskega raziskovanja pri vodenju, saj omogoča prepoznavanje, spreminjanje in izboljševanje lastne prakse vodenja na podlagi zbranih podatkov in refleksije. Metoda akcijskega raziskovanja je učinkovito orodje, pripomoček uporaben na katerem koli področju delovanja vzgojno-izobraževalne institucije, ne glede na vsebino ali zahtevnost raziskovanega področja, število udeležencev, časovno opredelitev, organizacijo. Uporaba akcijskega raziskovanja posledično prispeva k razvoju sodelovalne kulture v instituciji ter višjo kakovost delovanja.

LITERATURA IN VIRI

- ADAM, F. (1989). AKCIJSKO RAZISKOVANJE IN UPORABNOST DRUŽBOSLOVNEGA ZNANJA. V: M. CERAR, B. MARENČIČ-POŽARNIK (UR.), AKCIJSKO RAZISKOVANJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU. LJUBLJANA: SLOVENSKO DRUŠTVO PEDAGOGOVI, 33-41.
- CARR, W., KEMMIS, S. (1986). BECOMING CRITICAL: KNOWING THROUGH ACTION RESEARCH. GEELONG: DEAKIN UNIVERSITY.
- ELLIOTT, J. (1991). ACTION RESEARCH FOR EDUCATIONAL: KNOWING THROUGH ACTION RESEARCH. GEELONG: DEAKIN UNIVERSITY PRESS.
- FULLAN, M., IN A. HARGREAVES. (2000). ZA KAJ SE JE VREDNO BORITI V VAŠI ŠOLI. LJUBLJANA: ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO.
- KEMMIS, S., MCTAGGART, R. (1991). NAČRTOVALNIK AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA. V: S. KEMMIS (UR.), KAKO SE LOTIMO AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA V ŠOLI. RADOVLJICA: DIDAKTA: SLOVENSKO DRUŠTVO PEDAGOGOVI, 7-40.
- KOREN, A. (2007). RAVNATELJEVANJE: VPRAŠANJA O VODENJU ŠOL BREZ ENOSTAVNIH ODGOVOROV. KOPER: FAKULTETA ZA MANAGEMENT. LJUBLJANA: ŠOLA ZA RAVNATELJE.
- LEWIN, K. (1948). RESOLVING SOCIAL CONFLICTS. NEW YORK: HARPER BROTHERS PUBLICATIONS.
- MARENČIČ POŽARNIK, B. (1991). RAZLIKE MED TRADICIONALNIM EMPIRIČNO ANALITIČNIM IN AKCIJSKIM RAZISKOVANJEM. V KAKO SE LOTIMO AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA V ŠOLI, UR. M. CERAR, 49-64. RADOVLJICA: DIDAKTA.
- MARENČIČ POŽARNIK, B. IN PLUT PREGELJ, L. (2009). MOČ UČNEGA POGOVORA: POTI DO ZNANJA Z RAZUMEVANJEM. LJUBLJANA: DZS.
- MAŽGON, J. (2000). AKCIJSKO RAZISKOVANJE KOT ALTERNATIVA TRADICIONALNEMU EMPIRIČNEMU PEDAGOŠKEMU RAZISKOVANJU ALI KOT NJEGOVA NADGRADNJA. MAGISTRSKO DELO, FILOZOFSKA FAKULTETA UNIVERZE V LJUBLJANI.
- MCNIFF, J. (1988). ACTION RESEARCH: PRINCIPLES AND PRACTICE. MACMILLAN EDUCATION LTD.
- MARENČIČ POŽARNIK, B. PLUT PREGELJ, L. (2009). MOČ UČNEGA POGOVORA. POTI DO ZNANJA Z RAZUMEVANJEM. LJUBLJANA: DZS.
- REASON, P., BRADBURY, H. (2006). INTRODUCTION: INQUIRY AND PARTICIPATION IN SEARCH OF A WORLD WORTHY OF HUMAN ASPIRATION. V: P. REASON, H. BRADBURY (UR.), HANDBOOK OF ACTION RESEARCH. LONDON: SAGE PUBLICATION LTD., 1-14.
- ROZMAN, P. (2008). RAZISKOVANJE VODENJA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU. VODENJE ŠT. 2/2008, STR. 23-35. KRANJ: ŠOLA ZA RAVNATELJE.
- STRINGER, E. (2008). AKCIJSKO RAZISKOVANJE V IZOBRAŽEVANJU, LJUBLJANA: ŠOLA ZA RAVNATELJE.
- VOGRINC, J., VALENČIČ-ZULJAN, M. (2007). UČITELJEVO RAZISKOVANJE - NAJODLIČNEJŠA POT V PROCESU UČITELJEVEGA DIDAKTIČNEGA INOVIRANJA. VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE, ŠT. 5, STR. 4-11.

MENTORSTVO INTERESNIH DEJAVNOSTI

MENTHORSHIP OF FREE-TIME ACTIVITIES

Neva Klinkon

Dijaški dom Nova Gorica, Nova Gorica, Slovenija

neva.klinkon@guest.arnes.si

POVZETEK

V okviru 30-urne vzgojno-izobraževalne obveznosti naj bi vzgojitelj porabil dve uri tedensko za vodenje interesne dejavnosti. Dijaški dom v letnem planu dela predvidi katere pristočasne dejavnosti bo izvajal in kdo bo njihov mentor. Poleg standardnih, navadno so te vezane na domijado, so tu še specifične, vezane na znanje in hobije vzgojiteljev ter strukturo dijakov dijaškega doma.

Mentor interesne dejavnosti lahko postane vzgojitelj zgolj zato, ker je pač na voljo in nekaj mora imeti; včasih smo rekli prav po udarniško. V takem primeru je zgolj organizator, poskrbi za prostor, obveščanje. Dejavnost sprejme kot nujno zlo in se do nje tako tudi obnaša. Navadno so to mentorji športnih dejavnosti, ki poskrbijo za prostor, rekvizite, tekmovanja. Vlogo mentorja-trenerja prevzame nekdo drug.

Spet v drugih primerih je interesna dejavnost vzgojitelju najpomembnejša delovna in pristočasna obveza. Svoj odnos do dijakov gradi na dejavnosti, vanjo vlaga krepko več kot dve uri na teden, ustvarja čisto drugačne osebne in delovne odnose z dijaki, ki v njegovi dejavnosti sodelujejo.

Skupno vsem pa je, da dijaki čedalje manj časa želijo preživeti organizirano. Vsi poznamo napore, da bi jim približali kaj novega, tudi ob pomoči zunanjega mentorja, čez nekaj časa pa zadeva zvedeni. Dijakov pač ne zanima. Razlogov za to je več. Naj jih nekaj naštejemo: ustvarili smo generacije, ki se ne znajo potruditi za dosego cilja, na voljo je preveč »poceni« vrst zabave, vsak želi hitro doseči cilj, pričakovanja pa so največkrat prevelika, predvsem pa se sami podcenjujejo. In kje je tu vloga mentorja, kakšen pomen ima njegova osebnost, kaj lahko naredi, da bodo cilji vzgojno-izobraževalnega dela doseženi?

Ključne besede: prosti čas, mentor, osebnost, interesna dejavnost.

ABSTRACT

Within the 30-hour educational obligation a teacher is supposed to organise 2 lessons of free time activities per week. Boarding school in its annual agenda delineates which free time activities should be organised and who the mentor should be. Besides the usual ones – usually they are related to Domijada – there are some specific ones related to teachers' knowledge and hobbies and to the Boarding school capacities..

A mentor of a free time activity is nominated a teacher due to the fact that he/she is available and that he/she should organise something; in the past this kind of work was called shock-work. He/she is only an organisator responsible for activities relating to organising the room and for informing the people involved. The activity is perceived as a necessity. In most cases we talk about mentors of sports activities that find a room and take care of equipment and competitions. The mentor-coach role is assigned to somebody else.

In some cases the free-time activity may represent the most important work and free-time obligation. Their attitude to students is built during the activity and organisation itself takes more than 2 hours weekly. They develop completely different personal and working relationships with students involved in their activity.

For all groups it is characteristic that students do not tend to spend their free time in organised ways. We are all acquainted with efforts of getting them closer to something new, also with the help of an external mentor. However, after some time everything vanishes. The students are not interested. There are many reasons for it. Let me highlight some of them: we created generations that do not make any efforts to achieve a goal, there are too many kinds of »cheap« varieties of entertainment, everyone wants to achieve the goal as fast as possible whereas the expectations are too high and in most cases they underestimate themselves.

What is the mentor's role, what is the significance of his/her personality, what can he/she do to reach the goals of the educational process?

Keywords: free time, mentor, personality, free time activity.

INTERESNE DEJAVNOSTI V LETNEM DELOVEM NAČRTU DOMA

Dijaški dom v svojem Letnem delovnem načrtu (oblikovanem po Okvirnem vzgojno-izobraževalnem programu) opredeli, katere interesne dejavnosti bo ponudil, kdo bodo njihovi mentorji, zapiše cilje in program, ki ga bodo izvajali.

V okviru vzgojnega programa iz leta 1980 je prosti čas opredeljen kot čas, ki ostane po ostalih, obveznih opravilih.

»Nima le funkcije počitka in rekreacije, pač pa tudi pomembne naloge pri oblikovanju osebnosti. Konstruktivne oblike preživljanja prostega časa preprečujejo nekonstruktivne« (Okvirni vzgojni program za domove učencev 1980, 32). Našteti je kar dvanajst ciljev in šest načel.

V osnutku novega vzgojno-izobraževalnega programa iz leta 2008 je zapisano:

»Prostočasne dejavnosti ponudi dijaški dom v sklopu svojega rednega vzgojno-izobraževalnega programa, lahko pa prostočasne dejavnosti organizira v dogovoru in povezovanju z zunanjim okoljem. Vsekakor pa morajo biti prostočasne dejavnosti sistematično vključene in zabeležene v Letnem vzgojno-izobraževalnem programu dijaškega doma in v individualnem vzgojnem programu dijaka« (Vzgojno-izobraževalni program za dijaške domove 2008, 24).

Temeljni namen prostočasnih dejavnosti je spodbujati in razširjati potrebno razvedrilo, socializacijo in individualizacijo ter dijaku dati priložnost za nekaj drugega kot le učenje za šolsko delo, v varnem, kreativnem in zdravju primernem okolju.

Temu uvodu sledi osem načel in deset ciljev, ki pa se od tistih iz leta 1980 le malo razlikujejo.

Osnovni namen organiziranja in izvajanja prostočasnih aktivnosti v dijaškem domu je koristno, zdravo in tudi zabavno preživljanje prostega časa za dijake in s tem zmanjševanje vseh vrst odklonskega vedenja.

»Nezadovoljstvo poveča pasivnost, agresivnost ali manipulativnost« (Chalvin 2004, 143).

Prosti čas

Naj naštejemo nekaj misli o prostem času in njegovem pomenu:

»Če bomo vnesli v svoj urnik tudi čas za obnavljanje moči, bomo več delali in se več zabavali« (Keenan 1996, 58).

»Če se nem zdi, da nenehno tonemo v delu in nam zmanjkuje moči, si morda ne vzamemo dovolj časa za sprostitev« (Keenan 1996, 58).

»Poskrbimo, da bomo vključili v svoj urnik tudi prosti čas, sicer ga ne bomo imeli. Prosti čas je za našo učinkovitost enako pomemben kot delavnost« (Keenan 1996, 53).

MENTOR INTERESNE DEJAVNOSTI

Pri vseh ciljih, načelih in programih pa zelo malo govorimo o mentorjih, njihovih nalogah, odgovornostih, motivaciji, znanju, izkušnjah, usposobljenosti, predvsem pa o osebnosti.

Beseda mentor izvira iz grščine. V stari grški mitologiji je to ime prijatelja, ki mu je Ojdip ob odhodu na trojansko vojno zaupal skrb za dom in vzgojo sina Telemaha. Pomeni: učitelj, vzgojitelj (moder, dobro misleč) svetovalec mladega človeka. Mentorstvo je vodstvo, vzgajanje koga (Verbinc 1979, 446).

Skoraj trideset let nazaj sem bila, kot svetovalna delavka na šoli, presenečena, kakšno vlogo ima osebnost mentorja. V skladu z obdobjem smo na šoli imeli marksistični krožek in krožek OZN. Proti vsem pričakovanjem je bil marksistični najbolje obiskovan od vseh krožkov na šoli. Dijakov je bilo kar nekajkrat preveč. Vsi so hoteli biti pri priljubljenem profesorju sociologije. Obenem pa smo s težavo pripravili nekaj pridnih deklet, da so obiskovale krožek OZN, ker ga je pač bilo treba imeti. Nihče ni hotel k dolgočasnemu in nepriljubljenemu profesorju, ki ga je vodil.

Vzgojitelj začetnik je ob prihodu v dom postavljen pred izbiro, katero interesno dejavnost bo kot mentor prevzel. Navadno dobi tisto, ki še ni »pokrita« in mu vsaj malo ustreza. Čisto lahko pa se zgodi, da postane mentor dejavnosti o kateri nima pojma, ga pa kolegi potolažijo z besedami - saj samo poskrbiš za organizacijo, dijaki se znajdejo sami, ti boš samo prisoten, da ne bo kaj narobe. Najpogosteje se to dogaja v športu, ko mentor - vzgojitelj poskrbi za logistiko, (zgodi se, da tudi pravil igre ne pozna) delo trenerja pa prevzame nekdo drug. Navdušenje mladih se k sreči rado prenaša tudi na tistega, ki se z njimi ukvarja. Delo rodi interes, ki se ga začne počasi utrjevati z znanjem.

Spominjam se, da sem postala mentorica nogometne dejavnosti brez vsakršnega predhodnega znanja. Želela sem si dejavnost, ki dijake zanima in v začetku sem bila le organizator tekem, hodila z njimi v telovadnico in nič več. Njihova zagnanost je počasi prevzela tudi mene; naučila sem se pravil, ločila dobro igro od slabe, se veliko pogovarjala z igralci, prebrala psihologijo športa in bila med najbolj glasnimi navijači na tekmah. Tudi zame je postal nogomet druga najpomembnejša stvar na svetu. In zelo težko sem se od njega poslovila.

Če ima mentor srečo, lahko unovči svoj dolgoletni hobi; izkušnje in znanje, ki si jih je nabral, pa posreduje dijakom. Vsi poznamo zaprisežene športnike, ki svoje znanje in izkušnje z velikim navdušenjem prenašajo na mlajše. Vodenje ali mentorstvo interesnih dejavnosti je za njih najvažnejše poslanstvo. Pri svojem delu izhajajo iz dejavnosti, zanjo porabijo krepko več kot dve uri, vloge mentorja pa ne ločujejo od vloge vzgojitelja. Tudi odnosi z dijaki, ki sodelujejo v njegovi dejavnosti so popolnoma drugačni; bolj pristni, prijateljski, obenem pa je v medsebojnem odnosu jasna hierarhija, izkušnje ustvarjajo avtoriteto. Nehote v odnosu do ostalih dijakov nastane vrzel, so tisti drugi; neodtujeni odnosi pa so znotraj pripadnikov interesne dejavnosti. Veliko truda je potrebnega, predvsem pa samodiscipline, da se vzgojitelj ukvarja z vsemi dijaki na vsaj približno enak način.

Zelo podobno velja tudi za druge dejavnosti, ne le športne.

Prihaja tudi do tega, da se mentor, ki dejansko nima skoraj nobenih zaslug za uspehe svojega varovanca razen organizacijskih, poistoveti z njim, ga forsira tudi na račun njegovega šolskega dela.

Motivacija

Mentor in dijaki morajo biti za svoje delo motivirani. Motivacija je lahko zunanja, notranja in storilnostna.

»Oseba je zunanje motivirana, ko dela nekaj, da bi si pridobila nagrado, se izognila kazni ali zaradi drugih vzrokov, ki nimajo nič opraviti z dano nalogo« (Žagar 2009, 84). Za mentorja interesne dejavnosti je to izpolnitev delovne obveze, služba, nagrada za delovno uspešnost in seveda možnost napredovanja z zbiranjem točk.

Ne bom pozabila dijakinje, ki je celo šolsko leto redno hodila na treninge, potem pa je izpadla iz ekipe, ker so bile druge boljše, bile nagrajene, čeprav so se le redko prikazale v telovadnici. Rezultat je bil postavljen pred dijaka. Važno je zmagati, ne glede na vsa vzgojna in pedagoška načela. Uvrstitev prinaša napredovanje vzgojitelja, dobro delo samo po sebi pa ne.

Res je, da prav tako dijaki sami izločijo »nerodo«, ker si tako močno želijo zmagati. Na tekme hodijo dobri igralci, na rekreacijo povprečneži. Vloga mentorja je vključiti vse dijake, ki kažejo interes, jim dati priložnost, jih vključiti v družbo. Včasih je to mogoče, vsaj v večjih domovih, če ima mentor čas za rekreativce in čas za ekipo, ki jo sestavljajo boljši igralci. Je pa krmarjenje med njimi izjemno težko.

»Storilnostna motivacija je želja po doživljanju uspehov in po sodelovanju v aktivnostih, ki so odvisne od osebnega napora in sposobnosti« (Žagar 2009, 89).

Tako dijaki kot mentorji se v tej motivaciji zlahka prepoznajo. Doseganje uspehov je ob lastnem naporu in sposobnostih največja nagrada. Le kako se vzdruže v domu spremeni, ko se s tekme vrne zmagovalna ekipa.

»Notranje je motivirana oseba, ki opravlja neko delo zaradi interesa in radovednosti, osebnega zadovoljstva, ker ji delo pomeni izziv, ker je pri delu lahko neodvisna in ker lahko zadovolji svoje notranje kriterije za uspeh« (Žagar 2009,83).

Mislím, da je delo vzgojitelja in s tem tudi mentorja interesne dejavnosti pogosto izziv, iskanje novega, boljšega. Vedno se rada spomnim zadovoljstva dijakov, pa tudi svojega, ko smo uspeli izdati domsko glasilo. Ponosno so razkazovali svoj prispevek, čakali komentarje, delali plane za naprej. Moram povedati, da sem jaz čutila enako kot oni.

»Motivirati ljudi pomeni razumeti, kaj jih žene in spodbuja k dobremu delu. To nam uspe tako, da razumemo potrebe posameznikov in obenem ustvarjamo priložnosti, ko si sami želijo dobro delati« (Keenan 1996, 62).

Mentor interesne dejavnosti mora ustvariti pozitivno delovno ozračje, da bo spodbudil dodatno prizadevnost dijakov.

Če hočemo razumeti vedenje drugih, se moramo poskusiti postaviti v njihovo vlogo. Da bi nam to uspelo, moramo pozorno poslušati, poskušati videti okoliščine tako, kot jih zaznavajo oni in se zanimati za njihove vrednote in namere.

»Motivacija je najbolj odvisna od tega, koliko smo v resnici pripravljeni vložiti v nekaj in koliko si to res želimo« (Chapman 2008, 69).

Zunanji mentor

Ko v domu ni primerne mentorja za dejavnost, ki si jo dijaki želijo, dom najame zunanjega sodelavca. Ta ima navadno pred vzgojiteljem - mentorjem veliko prednost - strokovnost na področju, ki ga vodi. Ker pa prihaja v dom le občasno, nujno potrebuje v domu nekoga, ki poskrbi za prostor, rekvizite, obvešča dijake, je vez z domom. Zunanje mentorje dijaki sprejemajo zaradi strokovnosti, manjka pa jim najprej tista začetna vzpodbuda, ki jo daje vzgojitelj, pa tudi kasnejša povezava mimo časa namenjenega dejavnosti. Vsi smo že doživeli, da je po začetnem velikem navdušenju dejavnost zvođenela. Dijakov je bilo iz tedna v teden manj.

Izobraževanje

Izobraževanje zaposlenih v vzgoji in izobraževanju je permanentno. V Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki izide vsako leto, najde lahko vsak nekaj za svoje delo, pa tudi zase in interesno dejavnost, ki jo pokriva. Problem je, da se vsi neradi primerjamo s strokovnimi delavci na nekem področju, ki na seminarjih obnavljajo in utrjujejo svoje znanje, vzgojitelji pa se zraven največkrat počutimo kot pravi analfabeti.

Znanje na področju prostočasnih aktivnosti je v glavnem neformalno, pridobljeno z različnimi hobiji, ki so jih vzgojitelji gojili v mladosti in z njimi nadaljujejo tudi na delovnem mestu. Težje je, če dobiš dejavnost ki je nihče noče, tebi pa se niti ne sanja, kako bo zadeva potekala. Res pa je, da smo vzgojitelji zelo samoiniciativni. Mogoče je prišel čas, ko naj bi izobraževanje vzgojiteljev poleg pedagoške izobrazbe, vsebovalo tudi izobraževanje na področju vsaj ene interesne dejavnosti.

DIJAKI IN INTERESNE DEJAVNOSTI

Sprašujem se, zakaj je vse težje prepričati dijake, da bi sodelovali v interesnih dejavnostih.

Imam občutek, da jim preveč ponudimo vse na pladnju. Dom zagotovi prostor, trenerja, plačilo zunanjega človeka, njih pa ni. Dijakov ne povleče, jih ne zanima, izgovarjajo se na pomanjkanje časa, uro, družbo. Vsi smo doživeli že propad dejavnosti, ki jo je dom v celoti plačal, čez nekaj časa pa ugotovili, da naši dijaki odhajajo drugam na treninge k isti dejavnosti.

»Temeljno pravilo kontrolne teorije pravi, da nikogar ne morete prisiliti, da bi delal tisto, česar ne želi. Lahko ga samo naučite boljše metode in ga spodbujate, da jo preizkusi. Če bo delovalo, obstaja lepa možnost, da bo nadaljeval v tej smeri« (Glasser 1995, 60).

Obisk dejavnosti je odvisen od več dejavnikov. Najprej je tu struktura doma; v dekliškem domu so dejavnosti drugačne, kot v fantovskem. Manj, kot se zahteva od dijakov, raje prihajajo. Pri nas so dobro obiskane filmske predstave, tekme, prireditve in predavanja, sploh, če so med učno uro. Fante najbolj zanima nogomet, precej manj košarka in drugi športi.

Sama sem se kot mentorica glasila kmalu začela spraševati ali je glasilo namenjeno meni ali njim. Vse pogosteje so dijaki pospremili svoj prispevek s stavkom - pa sem vam nekaj napisal.

Zahtevnejša kot je dejavnost, manj dijakov se ukvarja z njo, so pa ti bolj zagrizeni in jo jemljejo za svojo. Zanja so se pripravljene tudi čemu odreči, saj je zadovoljstvo, ki jim ga daje večje.

So tudi dijaki, ki sodelovanje pri interesnih dejavnostih jemljejo kot odpustek za kršitve domskega reda. Čisto logično se jim zdi, da je zastopanje doma na športnem ali kulturnem področju toliko dopadljivo dejanje, da bo pokrilo njihove »grehe«.

Mentor, ki mu interesna dejavnost veliko pomeni, bo zanjo naredil več kot dve obvezni uri tedensko. V želji, da bi bila njegova dejavnost čim bolj kvalitetna, postane le-ta center njegovega delovanja, dijaki, ki v njej sodelujejo pa privilegirani v primerjavi z ostalimi. Vzpostavi se poseben odnos med mentorjem in dijaki, ki obiskujejo njegovo dejavnost ter ostalimi dijaki. Ta odnos je nad odnosi s skupino. Dijaki se dobro zavedajo, da bodo pri mentorju dobili ne le oporo, temveč jim bo tudi marsikaj dovoljeno, tolerirano, kar za ostale dijake ne velja. Mentor se postavi pred vzgojitelja in hote ali nehote dela tudi v nasprotju z matičnim vzgojiteljem.

ZAKLJUČEK

»Potrebujemo priljubljeno dejavnost ali konjičke in namenska razvedrila, da bi se počutili srečne in izpolnjene. V vsakem od nas je ustvarjalna plat in želje, da bi to izrazili in bi se še bolj razvili« (Chapman 2008, 41).

To velja za dijake, pa tudi za vzgojitelje. Delo vzgojitelja se od dela vzgojitelja -mentorja ne razlikuje kaj dosti. Mentorstvo interesne dejavnosti je priložnost, da razširimo svoja obzorja, bolje opravljamo svoje delo, saj spoznavamo dijake v drugačnih situacijah, vzpostavimo z njimi bolj sproščene odnose. Sebi pa dajemo priložnost, da opravljamo svoje delo neodtujeno.

»Če se dobro zavedamo, kakšna je naša motivacija za delo in življenje, smo bolj spretni v družabnem življenju, ne vznemirjamo se več za prazen nič in mirno sprejemamo kritike, ki so zelo pogosto le odraz različnih vrednot« (Chalvin 2004, 139).

Vsekakor bi se morali truditi, da bi večino ali vse dijake vključili v interesne dejavnosti. Vse preveč dijakov prihaja v dom prepričanih, da se bodo poleg šolskega dela le še sproščali, prosti čas pa namenili prijateljem in druženju na najbolj nezahteven, tudi družbeno nezaželen način.

Vzgajamo dijake za odgovorno vedenje, sem vsekakor spada tudi odgovornost vzgojitelja in mentorja. Že pred štiridesetimi leti je Marica Dekleva zapisala da:

»Vzgojitelj vodi celoten vzgojni proces. Zanj je poklicno odgovoren, kar se pravi, da v celoti odgovarja za to, da izvršuje dane poklicne naloge, s tem pa je odgovoren tudi za tisto, kar ni napravil, pa bi kot vzgojitelj moral« (Dekleva-Modic 1968 56).

LITERATURA

- CHALVIN M. J. (2004). KAKO PREPREČITI KONFLIKTE. DIDAKTA, RADOVLJICA
- CHAPMAN P. (2008). ŽEPNI MOTIVATOR. KARANTANIJA, LJUBLJANA
- DEČMAN DOBRNJIČ O. (2008). VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROGRAM ZA DUAŠKE DOMOVE, OSNUTEK. ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA
- DEKLEVA-MODIC M. (1968). O DOMSKI VZGOJI. DRŽAVNA ZALOŽBA SLOVENIJE, LJUBLJANA
- GLASSER W. (1995). KONTROLNA TEORIJA ZA MANAGERJE. REGIONALNI IZOBRAŽEVALNI CENTER, RADOVLJICA
- KEENAN K. (1996). KAKO IZKORISTIMO ČAS. MLADINSKA KNJIGA, LJUBLJANA
- KEENAN K. (1996). KAKO MOTIVIRAMO. MLADINSKA KNJIGA, LJUBLJANA
- KEENAN K. (1996). KAKO UPRAVLJAMO. MLADINSKA KNJIGA, LJUBLJANA
- KLOJČNIK F. (1980). OKVIRNI VZGOJNI PROGRAM ZA DOMOVE UČENCEV. ZAVOD SR SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA
- VERBINC F. (1979). SLOVAR TUJK. CANKARJEVA ZALOŽBA, LJUBLJANA
- ŽAGAR D. (2009). PSIHOLOGIJA ZA UČITELJE. ZNANSTVENA ZALOŽBA FILOZOFISKE FAKULTETE, LJUBLJANA

POSPEŠEVANJE ŠPORTA V DIJAŠKEM DOMU

GETTING STUDENTS IN THE BOARDING SCHOOL TO EXERCISE MORE

Jože Žugec

Jegličev dijaški dom, Ljubljana, Slovenija
joze.zugec@guest.arnes.si

POVZETEK

Za delo z dijaki na športnem področju v dijaškem domu niso nujno potrebna kakšna dodatna strokovna znanja. Za to delo smo usposobljeni vsi vzgojitelji. Dosežki na raznih tekmovanjih so neko merilo, niso pa relevanten podatek o kvaliteti dela vzgojitelja na športnem področju. Zaradi nezdravega načina življenja, nezdrave prehrane in raznih razvad in zasvojenosti je nujno potrebno, da dijake spravimo v gibanje. Dekleta predstavljajo večino med dijaki, ki se premalo gibljejo.

Gljučne besede: šport, športni mentor, vzgojitelj v dijaškem domu, tekmovanje, gibanje, tek.

ABSTRACT

There is no need for additional expert knowledge for counsellors who work with students in the field of sports. All counsellors are qualified for this kind of work. Results at competitions represent a weak criterion, but this little relevant with respect to quality of counsellor's work. Due to unhealthy lifestyle, food and different addictions it is necessary to encourage students to exercise. Girls represent a greater part of those who do not exercise enough.

Keywords: sports, sports mentor, counsellor in the boarding school, competition, exercise, running.

Svoje razmišljanje sem razvijal ob vprašanju, kaj lahko kot vzgojitelj v dijaškem domu naredim z mladimi na področju športa tudi, če nimam ustreznih znanj na posameznem športnem področju.

V svojem prispevku izhajam iz svojega 15-letnega dela na športnem področju v Jegličevem dijaškem domu v Zavodu sv. Stanislava v Ljubljani. Zato sem se namenoma izognil vsej strokovni literaturi. Na tem mestu poudarjam, da je vsakršna strokovna podlaga dobrodošla in zaželena. Več jo je, boljše je. Nam vzgojiteljem se v »realnem« svetu kaj hitro pojavi vprašanje: »Kaj pa, če je nimam?« In na podlagi tega lahko, kot vzgojitelj, kaj hitro zaključim, da to pač ni moje področje in, da naj se s tem ukvarjajo drugi. Tisti bolj usposobljeni. Takemu zaključku ali razmišljanju nasprotujem in to je rdeča nit mojega prispevka.

S športom oz. športno aktivnostjo se srečujemo ali smo se srečevali vsi. Če ne drugače, pa v šoli. Že po tej definiciji nekaj o športu ve vsak izmed nas. In to je osnova na kateri lahko gradi vsak vzgojitelj. K temu lahko dodamo še zahtevano stopnjo strokovne izobrazbe katerekoli pedagoške smeri oz. drugih smeri s pedagoško-andragoško dokvalifikacijo. To troje: osnove vedenja o športu, strokovna razgledanost in pedagoška usposobljenost, je odličen temelj za vsakega vzgojitelja, da lahko pospešuje športno aktivnost dijakov v dijaškem domu.

Tudi sam sem nekako v tem okviru. Mogoče je prav, da na tem mestu spregovorim, kako sem sam prišel do mentorja za šport v dijaškem domu. Zgodbe ostalih vzgojiteljev, ki se ukvarjajo ali se ukvarjate s športom po dijaških domovih so verjetno zelo podobne.

Ko sem se kot absolvent pedagoške fakultete zaposlil v na novo ustanovljenem dijaškem domu, sem bil nekako določen, da bom skrbel za šport. Čeprav sam nisem bil nikoli kaj prida športnik, v šali kdaj povem, da sem imel eno leto v osnovni šoli športno vzgojo celo manj uspešno. Vendar to ni in ni bila ovira, da ne bi zelo hitro postali eden izmed uspešnejših dijaških domov na športnih tekmovanjih na regijski, medregijski in državni ravni. Zanjih nekaj mandatov sem pri Športno kulturnem društvu Ljubljanskih dijaških domov tudi izvoljen na mesto vodje koordinacije za šport in kot tak tudi član komisije za šport pri Skupnosti dijaških domov Slovenije.

Meddomska tekmovanja, zlasti tista najbolj prestižna – državna, so lahko neko merilo ali zunanji pokazatelj uspešnega dela na športnem področju v posameznem dijaškem domu. Upam, da ni preveč samovšečno in verjetno se tudi ne motim, če izjavim, da sem v zadnjem desetletju najuspešnejši vzgojitelj mentor športnim ekipam dijaških domov v državi. Če bi ocenjevali delo vzgojitelja na športnem področju zgolj na podlagi odmevnih rezultatov na meddomskih tekmovanjih, ki jih je vzgojitelj kot mentor svojim ekipam na teh tekmovanjih dosegel, bi lahko rekli, da sem najboljši vzgojitelj na športnem področju. In če to posplošimo lahko rečemo, da potem tudi najboljše delam.

Z razmišljanjem v tej smeri, smo po mojem prepričanju v hudi zmoti. Res je, da se z uspehi lahko malo pohvalimo. Mogoče je to tisto kar ravnatelj, zlasti pa država, tu imam v mislih napredovanja, najhitreje opazita in nagrajujeta. Tekmovanja (in uspehi na njih) so pravzaprav varljiva pri ocenjevanju kvalitete vzgojiteljevega dela na športnem področju. In tega se moramo v prvi vrsti zavedati vzgojitelji sami.

Šport sam po sebi kliče po dokazovanju in tekmovanju, po primerjanju z drugimi ali pa preverjanju kaj zmorem in ali zmorem še več, kar vodi v ekstremizem. To nam Slovencem sploh ni tuje.

Vzgojiteljem, se mi zdi, bi moralo biti pomembno čisto nekaj drugega. In tisti vzgojitelji, ki se tega zavedate (zavedamo) ste po mojih izkušnjah zadeli bistvo in zaslužite oceno kvalitetnega vzgojitelja na športnem področju ne glede na to ali ste na raznih tekmovanjih dosegli kakšen odmeven rezultat ali ne.

V mislih imam gibanje. Dijake moramo spraviti v gibanje! Mogoče bi se moral tako glasiti moj naslov prispevka. Potrebujemo za to vzgojitelji kakšna dodatna strokovna znanja? Ne, ne potrebujemo! Vsi vemo, da zahodna kultura, v katero spadamo tudi Slovenci, živi dokaj nezdravo. Imamo nezdrave prehranjevalne navade. Uživamo nezdravo hrano, poleg tega še preveč pojemo. (Tudi jaz!) Preveč pojemo in se premalo gibamo! Človek je danes postal »homo sedens« - sedeči človek. Sedimo v šoli, sedimo v službi, sedimo doma. Posebnega fizičnega dela skoraj ne poznamo več.

Postavimo dijake pokonci! Tu se začenja naše temeljno poslanstvo. Postavimo dijake na noge! To bi moral biti prvi (in tudi verjetno najtežji) cilj, ki bi ga moral imeti vsak vzgojitelj, ki se ukvarja s športom dijakov v dijaškem domu.

V našem dijaškem domu je to kar velik problem. Na prvi pogled sicer ne dobimo takšnega občutka. Kako je po drugih domovih v Ljubljani ali drugod po Sloveniji, ne vem. Vem pa, da je v našem domu komaj polovica dijakov takšnih, ki si v času bivanja v domu, vzame vsaj na vsakih štirinajst dni vsaj pol ure časa za takšno ali drugačno telesno vadbo. So pa nekateri izmed njih toliko bolj aktivni. Popolnoma jasno je, da so fantje bolj aktivni kot dekleta. Ocenjujem, da je med neaktivnimi dijaki več kot 80% deklet. Torej moramo biti nanje še toliko bolj pozorni. V toplejših mesecih je stanje nekoliko boljše. V glavnem gre to na račun možnosti daljših sprehodov ali teka okrog zavodskega kompleksa.

Na zadnji študijski skupini v Ljubljani (v novembru 2009 v DDTabor) so nas lepo nagovorili vzgojitelji, ko so nam predstavili športne igre v domu ali pa na primer pohod kot vsakoletno prakso.

Takoj za hojo sledi tek. Kolikor mi je znano, poleg spominskega teka Franja Klojčnika, samo dijaški domovi v Ljubljani gojimo meddomski tek oziroma kros. Poleg tega nam mesto Ljubljana ponuja še pohod po poteh okupirane Ljubljane, tek trojk in Ljubljanski maraton, Študentska organizacija Univerze v Ljubljani pa še Tek na grad.

Če se omejim na meddomski kros v Ljubljani in pogledam na vzgojiteljevo vlogo se mi takoj pojavi vprašanje: »Ali ni več vredno, da uspemo na tek pripeljati deklet, ki ima recimo 20 kg več kot njene sovrstnice, kot pa deklet, ki tek trenira vsak dan in zlahka opravi s svojo konkurenco? Ali ni bolj pomembno, da na start pripeljem skupino dvajsetih dijakov, kot pa štiri športnike, ki tudi hitro tečejo.« Res je, da nas bo, za te druge, država nagradila s hitrejšim napredovanjem. Vendar to ni in ne sme biti naše vodilo.

Omenil sem že hojo in tek. Kolikokrat pa peljemo dijake v hribe ali na plavanje? To je sicer bolj zahteven zalogaj in običajno zahteva sodelovanje večjega števila vzgojiteljev.

Ob svojem primarnem gibanju pa ne moremo mimo plesa. Iz športno-gibalnega zornega kota je ples tudi odlična rekreacija. Na ples najlažje privabimo najširši krog dijakov. Hkrati je to področje, ki je za dijake najbolj zanimivo in prijetno. V bistvu bi morali biti »športni« vzgojitelji vedno za domske plese ali celo njihovi promotorji.

Ostanejo nam še bolj ali manj igre z žogo. Te zahtevajo praviloma zunanja igrišča ali pa telovadnice. V prenekaterem domu možnost uporabe telovadnice predstavlja precejšnjo oviro in takega stanja ne zavidam. Tu zelo prav pridejo meddomska tekmovanja, kjer naj bi bile vsaj telovadnice zagotovljene. Vseeno pa mi ni jasno, da v domu v katerem prebiva 200, 300 ali več deklet, ne uspemo najti pet deklet, ki bi ali pa rada igrajo kakšno ekipno igro z žogo. Tu imamo še veliko maneverskega prostora pri pospeševanju športa. Zlasti to velja za dekleta.

Ob koncu še dodajam, da je: »Žoga je najboljša droga!« Športno življenje je odlična preventiva tudi za vsakovrstne zasvojenosti. Bolj ko bomo skrbeli, da bodo dijaki športno aktivni, manj bodo hodili po lokalih in manj bodo posegali po alkoholu, cigaretah in drugih substancah. Športno udejstvovanje zagotavlja tudi boljše psihično počutje.

GLEDALIŠČE GOVORJENE BESEDE TEMELJI NA DRAMSKEM GOVORU, TUDI V DIJAŠKEM DOMU

VERBAL THEATRE IS BASED ON DRAMATIC SPEECH, EVEN IN A BOARDING SCHOOL

Primož Vresnik

Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija
primoz.vresnik1@guest.arnes.si

POVZETEK

Predstavnik kritične teorije Herbert Marcuse je venomer zagovarjal stališče, da je psihoanaliza zanimiva v svoji zastarelosti. Stališče je tudi posrečeno v opredelitvi in zapopadenju pojava in pojma gledališča govorne besede. Zaradi prevlade multimedijske neverbalnosti mnogi teoretiki vidijo zaton besednega gledališča, nekateri pa črnogledno govorijo o izumiranju. Prispevek bo pri gledališču govorne besede orisal in opisal vsebinsko in pomensko moč govora v tovrstnem gledališču. O tem, kako je moč ideje in koncepta še zmeraj odločujoča za gledališko predstavo, tudi v dijaškem domu. Avtor prispevka bo podal izkušnjo in vizijo besednega gledališča, pri tem pa mu bo teoretično stalo ob strani Heglovo predavanje o dramski poeziji.

Ključne besede: krožek v dijaškem domu, gledališče govorne besede, dijaki, moč koncepta, filozofija.

ABSTRACT

The representative of critical theory Herbert Marcuse has always argued that psychoanalysis was interesting due to its old fashioned nature. This view is also successful in defining and understanding the phenomenon of the verbal theatre. Because of the overflow of non-verbal communication in the media, most theoreticians forecast a decline in verbal theatre and others are pessimistically talking about its demise. The present paper describes the power of content and meaning in the verbal theatre. It describes how the powers of idea and concept still determine the theatre performance, even in a boarding school. The author will present the vision and experience of the verbal theatre, theoretically supported by Hegel's lecture on dramatic poetry.

Keywords: boarding school drama club, the verbal theatre, students, the power of concept, philosophy.

UVOD

V prispevku na drugem mednarodnem kongresu sem že spregovoril o vodenju, namenu in splošnem poslanstvu dramskega krožka, ljubiteljske dejavnosti srednješolcev, ki jim je mentor v krožku institucionalno postavljen ali pa se dijaki samoiniciativno zberejo okrog ljubiteljskega cilja *imeti gledališko predstavo*. Prispevek sem naslovil *Vodenje dramskega krožka v dijaškem domu*. Skozi prakso vodenja dramskega krožka sem predstavil svojo in utečeno vizijo *gledališča govorne besede*, klasično dialektiko odrskega dogajanja skozi besedo in akcijo. Pri tem sem izhajal iz prakse in iz nekaj splošnih, *železnih* spoznanj in dramskih predpostavk. Čut za lepo in samozavest na odru in v življenju sta dva izmed pedagoško-didaktičnih ciljev, ki ostaneta v mladem človeku tudi, ko ta zapusti dijaški dom in se poda v življenje. Kulturni in integrativni cilj sem postavil pred instrumentalni, operativni cilj *imeti gledališko predstavo*. Res sem v svojem dolgoletnem vodenju dramskega krožka izpeljal vse zastavljeno in zadano, vendar odrske izvedbe zame niso končnost, ampak izhodišče, pomemben vpliv za oblikovanje mladostnikove samopodobe in ostalih pomembnih psiholoških pridobitev pri razvoju njegove osebnosti. Pomembno je tisto, kar ostane. Z dramskim krožkom člani izstopijo iz anonimnosti v svet javnega nastopanja. Krožek jim pomaga pri njihovem estetskem doživljanju in vrednotenju sveta, prav tako je lahko dober vzrok njihovi samozavesti. To je povzetek mojih praktičnih dognanj na področju vodenja dramskega krožka. Pri nas na samozavesti igralca gradi Dramska šola Barice Blekuž. (Žurnal, 2009, 5). Teorija ni prazno besedičenje, pri osvetlitvi in razgrnitvi amaterskega gledališča je pomembna, saj globlje osmisli in uzavesti odrsko dogajanje. Theoria je starim Grkom pomenila zrenje in uvid. Teoretično razmišljanje pomeni vpogled v zadevo, modro gledanje na življenje, da ne bi zašli, zakorakali v nesmiselno prakso in počeli stvari, ki jih zdravo, presodno razmišljanje odsvetuje in preprečuje. Teorija torej ni samo nekaj, kar prehaja v prakso, ampak je preudarno in modro razmišljanje pred prakso oziroma izvedbo odrskega dela. Vizualne umetnosti se na videz zdijo osvobo-

jene klasičnega besednega sporočanja, vendar se raven intelektualne stopnje in simbolov, kakor njihovih pomenov, da razbrati v ustvarjalnosti, ki se morebiti ne izraža skozi besedo, skozi gledališče govornje besede. Gledališče je po teoretičarki Sugieri starinska projekcija, njegov prostor je oder, na katerem igralci čutno izpričujejo in uprizarjajo različne stvaritve. (Sugiera, 2008, 42). Različne po idejah, usmeritvi in slogu. Topos profesionalnega in amaterskega, mladinskega gledališča je ujet v dogajanje in zgodeno; z eno besedo: uprizorjeno, ne glede na umetniško naravnost oziroma usmeritev. Teorija gledališča pričinja pri glavnih idejah predstav, saj so ti pomembni motorji, gonilniki našega gledališkega početja in bistvo odrskega dogajanja. Z bistvom je torej pomembno pričeti. Scenaristični teoretik Robert McKee pričinja z vodilno idejo v besedilih dramske strukture, v obliki scenarija ali drame. Vodilno idejo je po njegovem teoretičnem prepričanju mogoče izraziti v enem stavku, zgostiti v eno misel, ta zadeva stanje in spremembo v dramskem besedilu, celotnem odrskem dejanju. Režiser in igralci se morajo zavedati sporočila predstave, glavne ideje, ki je ustvarila gledališko delo. McKee sporoča v zvezi z vodilno idejo: »Vodilna ideja ima dve komponenti: vrednost in vzrok. Določa pozitivni ali negativni naboj kritične vrednosti zgodbe na vrhuncu zadnjega dejanja in glavni razlog, zaradi katerega se je ta vrednost spremenila v svoje končno stanje. Stavek, sestavljen iz teh dveh elementov, izraža bistvo smisla zgodbe.« (McKee, 2008, 115) Glavna, vodilna ideja torej oblikuje avtorjeve strateške izbire. Mobilizira dramatika, režiserja in igralce pri ureničenju odrskega dela. Spiritus agens odrskega dela niso domislice, temveč premišljenost, izražena v enem stavku, v glavni ideji, ki ločuje primerno od neprimerne, saj se osrednja ideja odloča samo za nekaj in ne za vse. Osrednja, vodilna ideja je glavna pogonska gledališka energija. Od vseh umetniških oblik zahtevata roman in drama največ objektivnega, zgodovinskega, sociološkega, psihološkega, psihiatričnega in še kakšnega znanja. Osebnostno doživljanje, naj bo še tako globoko, je za dramsko pisanje premalo. Dramatika namreč ne kalita samo slovnica in poznavanje materinega jezika, ne samo osebno doživljajski naboj, temveč sestop v svet družbene resničnosti po eni strani in vstop v svet človeške simbologije po drugi strani.

Ker je pred izvedbo ideja, je ta najpogosteje pri dramatiku, če govorimo o dramatiki in dramskem pisanju.

DRAMATIK JE IDEJNI VODJA

Živimo v svetu, v katerem je lažje prevzeti tujo idejo in ideje, kakor domisliti lastno. Poleg navdiha in domiselnosti je pri tem procesu prisoten tudi miselni napor, ki izlučuje vse nepotrebne ideje in se osredotoča na izvirno in bistveno, na tisto, kar bi zaživel. Pri dramskem pisanju, pri režiranju v amaterskem gledališču, vodenju gledališča nasploh, kakor pri celi vrsti različnih prireditve, je zelo pomembna glavna ideja, ki ji žargonsko rečemo *koncept*. Če nimamo sporočilne ideje oziroma zgrajenega koncepta, se bo to pri končni podobi naše predstave poznalo. Poznalo se bo ali je bila naša predstava, tudi v dijaškem domu, idejno dodelana ali pa smo se prepustili empiriji nanešenih ustvarjalnih točk. Glavna ideja je zelo pomembna. Ustvarjalci zelo radi zdravimo v lastno ustvarjalno prakso in obrt, pri čemer opustimo generalne misli, vodilno idejo, ki bi vse držala pokonci. Koncept prinaša smisel predstave. Če izostane, nam bo publika to povedala. Glavna ideja predstave je za marsikoga preveč filozofska, da bi se z njo miselno ukvarjal, zato se raje postavi na načelo ustvarjalne prakse in izvedbe same. Vendar izvedba sama, gola ustvarjalna akcija žal ni odgovor. Udje naših predstav zahtevajo le idejo ali ideje, ki so promotorji, gonilniki naše ustvarjalnosti. Naša ustvarjalnost torej zahteva možgane in to dobre ustvarjalne povezave v njih. Dramatik je neke vrste besedni arhitekt. Pri pisanju drame upošteva zakonitosti zunanjega in notranjega sveta, subjektivnega doživljanja sveta in objektivnih določil, ki se postavljajo, Hegel bi dejal: predočujejo in sicer kot vesolje, narava ter družba. (Hegel, 2001, 15) Marx bi dejal z besedami iz svojega poglavitnega dela Kapital: objektivna forma mišljenja, torej družba, ni posameznikova izmišljotina, temveč je danost, ki jo je prinesel in postavil družbeni tok. (Marx, 1961, 95) Če pa nam je ljubši svet fenomenologije bi dejali življenjski tok. Teoretik Roman Ingarden ugotavlja, da je za dramo značilna njena mejnost. (Ingarden, 1990, 80) Po Ingardnu je drama tista umetniška vsebina in oblika, ki ne vključuje več samo osebnega stališča in pogleda, ampak stopa na stran objektivnega sveta in njegovega nadsubjektivnega dogajanja. Drama ni slovo od umetniškega subjektivnega doživljanja, temveč je dramsko pisanje nadgradnja umetnikovega pristranskega pogleda. Dramatik je neke vrste gradbenik, v prenesenem pomenu besede. Pri pisanju dram je nujno oblikovno, torej kompozicijsko znanje. Kompozicijski pristop je tista večšina, s katero dramatik dramo *sezida in zgradi*. V svetu praktične dramaturgije velja načelo, da mora biti drama tudi *narejena* in ne samo *napisana*.

V GLAVNEM DRAMA TEMELJI NA ENOTNOSTI

Drama, kot zaključena slovstvena enota, temelji na enotnosti. V glavnem. Obstajajo tudi avantgardne dramske stvaritve, ki to načelo rušijo, vendar so osamljene. Človeška narava teži k tonalnosti, včasih uveljavi tudi kakšen eksperiment, ki se, dolgoročno gledano, izkaže za plodnega ali neplodnega. Načelno eksperimenti niso slabi, lahko zaženejo ustvarjalne sile v povsem novo smer, vendar propadejo eksperimenti, ki rušijo in ne gradijo. Drama temelji na enotnosti nekega zgodovinskega časa in nekega zemljepisnega prostora. V dramu sta zmeraj dve razsežnosti, z Immanuelom Kantom rečeno dve vnaprejšnji formi – čas in prostor. (Kant, 2001, 38)

Precej dram, partitur in scenarijev je umeščenih v kraj in prostor. Precej dramskih besedil raznih zvrsti nas uvede v izbran čas in prostor. Dramatik izbere kraj in čas svojega dramskega dogajanja, vendar ne prikrjuje dejstva za vsako ceno, skuša biti nepristranski in zvest dogodkovni resnici, če drama temelji na resničnih virih. Prav tako skuša ponuditi psihološko verodostojnost ali drugačno vrsto oprijemljivosti, če je njegova drama zgrajena izključno na fikciji, torej utvari in domišljiji. Dramatik stopa na stran objekta, na stran duševne in družbene resničnosti, pri čemer mu vsak čas pripada umetniška svoboda izražanja, subjektivna poljubnost, ki jo lahko vnaša v svojo stvaritev. Odrsko dogajanje se torej odvija v času in prostoru. Dramsko pisanje sodi med tiste vrste ustvarjalnosti, ki se jo drži pečat temeljitosti in miselnega napora. Drama ni skica, temveč temeljito in veliko besedno dejanje, neke vrste umetniški performativ, saj drama ne opisuje, temveč vse besede v drami predstavljajo neko vrsto *zgodenosti*. Drama je izrazito akcijska besedna umetnost, ki se ne zaustavlja v impresiji, orisu in opisu. Preide v zunanost. Stopi na stran dejanj. Vse, kar je notranjega, vse, kar je duševnega, preide v akcijo, torej zunanji svet. (Hegel, 2001, 23) Tovrstne besedne stvaritve nam sporočajo, kam je pripeljalo posameznike njihovo mišljenje, kaj so naredile strasti, kako človek konča, če se povsem prepusti nagonom. Po nemške filozofu Heglu dramsko pisanje notranje duševno življenje pozunanji v resnični svet akcije in reakcije. Po filozofu drama zapušča umetniško subjektivno doživljanje sveta in vstopa v objektivno raven, v svet, ki ga krojita zgodovina, sociologija in tudi kozmologija skozi mitske podobe (antična drama). Bistvo drame je toliko bistveno, kolikor se pojavlja. Seveda pa igra še ne pomeni konec umetniške subjektivnosti in slovo od osebnega doživljanja, temveč novo vrsto manifestacije, ko človeški jaz priznava zunanje okolje, kot prostor svojega zemeljskega obstoja. V zunanji svet se vsakdo vključi in zaplete na svoj način in to predstavlja teren dramskega pisanja. Na tem mestu je pri roki Roman Ingarden, za katerega je drama najobjektivnejša izmed vseh subjektivnih umetniških form. Zaradi duševnih sestavin in vsebnosti lirike v gledaliških igrah Hegel tovrstno umetniško pisavo imenuje dramska poezija. Potrebno pa je še pristaviti, da so bile igre do Heglovega časa napisane v verzih. Zakladnico gledališkega pisanja antike in elizabetinske dramatike so predstavljale drame v verzih. Od takrat se besedna zveza *dramsko pisanje* razume kot literarnozgodovinska kategorija. Akcija in reakcija sta dve sestavini človeškega dejanja in dejanje je izhodišče drame. Hegla zanima izvid dejanja. (Hegel, 2001, 26) Temeljne postaje vsake drame, tudi operne, so: *prvo postajo* predstavlja vstop likov, profilov v igro, *drugo postajo* predstavlja njihov nazor, življenjski pogled in dejanja, izvirača iz teh prepričanj ter *zadnjo, tretjo postajo* predstavlja izvid dejanja, razrešitev ali iztek drame, če drama ni ravno dala, ponudila rešitve. Če ni rešitve ali razrešitve – v dobro ali slabo, se drama vseeno v nekaj izteče, začrta vsaj smer, kam bi lahko dogajanje steklo, temu žargonsko pravimo *odprti konec*. Odprti konec je prav tako življenjski, kakor so dokončna, zaključna dejanja. Poenostavljeno, osnovnošolsko rečeno: igra se pričinja z zasnovo, nadaljuje z zapletom in konča z razpletom, to so seveda grobi kompozicijski toposi gledaliških iger. Tovrstna arhetipska strukturnost velja za drame različnih idejnoestetskih usmeritev in slogov; to so temeljni *zidaki*, s katerimi dramatik gradi dramo. To so temeljni zidaki, na katerih gradijo režiser in igralci. Klasicistična strukturnost omenjenih treh polj – *vstop, zaplet, iztek* ni odpravljena niti v sodobnih predstavah, ki višjo simbologijo rade spustijo na naturalistično raven. Besede na sodobnem odru radi nadomeščajo s telesnimi gibi. Telo nadomešča besedo v tako imenovanem fizičnem gledališču, še zmeraj je telo simbol, kljub svoji čutni prezentaciji in telo je prav tako vpeto v polje diskurzivnosti.

DANAŠNJI VPLIVI NA MLADINSKO USTVARJALNOST, GLEDALIŠKO STANJE IN RAZPOLOŽENJE, GLEDALIŠKO STANJE IN RAZPOLOŽENJE V DIJAŠKIH DOMOVIH

Mladina je glede na svoj življenjski in družben položaj nagnjena k eksperimentu. Znano je, da so drugo polovico dvajsetega stoletja oblikovala in usmerjala mladinska ustvarjalna gibanja. Mladinski estetski eksperimenti so postavili standarde subkulturi, ki se je še posebej izražala v glasbi, načinu oblačenja in življenjskem stilu. Takšno je bilo stanje v dvajsetem stoletju. Današnja mladina manj eksperimentira in je manj drzna, kakor so bile generacije v dvajsetem stoletju. Čeprav je prijateljstvo osrednja vrednota pa je socialno telo novodobne mladine precej heterogeno in to do tiste mere, ko ni mogoče pričakovati posebne solidarnosti, tudi med samimi vrstniki ne. Očitek, da je mladina sebična in vase zagledana je pravzaprav stalnica v vseh družbenih redih in okoljih. Pri današnji odrasčajoči mladini pravzaprav gre za pomanjkanje mladinske vitalnosti, samoiniciativnosti, omejena je s socialnimi stereotipi svojega okolja in tudi lažje vodljiva. Danes je družba, ne glede na politično opcijo, manj pretočna in bolj zaprta. Prevladujejo regionalizmi, nacionalizmi in skrajne desničarske opcije. Vse to pa se odraža v vedenju in ustvarjalnosti mladih. Niso namreč vsa okolja vzpodbudna za rast in ustvarjalnost, življenje mladih je povezano z različnimi življenjskimi izhodišči in vsa niso dobra iz stališča mentalne higiene. Za razvijanje določenih kulturnih potreb morajo biti ustrezna in razvita okolja; to pa je tudi *socialni pogoj*, ki omogoča obstoj določenih ljubiteljskih dejavnosti oziroma krožkov. Dramski krožek običajno zaživi v ambicioznejših kulturnih okoljih, enako to velja tudi za amaterske gledališke združbe v raznih občinah, v katerih pride do uresničenja gledaliških stremeljenj in zamisli. Družbe so danes bolj zaprte. Mladina je tako psihosocialno bolj zakoličena in zato ni ravno posebnost, če vzgojitelji v domovih opažamo povečan interes za narodnozabavno

glasbo, kar ni bil ravno okus prejšnjih generacij. Arhetipi in stereotipi domačega okolja so tako za osebnost mladega človeka bolj odločilni, kakor trendovske estetske ideje. Domače okolje predstavlja močno komponento, ki vpliva na oblikovanje osebnosti in kulturnih potreb. Tako je na lestvici estetskih vrednot, pričakovanj in angažiranj mladih gledališko izražanje pravzaprav redkost. Mladi se še zmeraj najraje izražajo skozi stil oblačanja in glasbeni okus ali opredelitev za športno moštvo. Zanimivo pa je, da imajo stanovske združbe, kot so denimo gasilci, pevski zbori, taborniki v novejših časih na družabnost in oblikovaje mladih velik vpliv. Konkreten cilj mlade bolj poveže, kakor abstraktna idejna načela in določila. Dramski krožek je skoraj v celoti povezan s šolo ali dijaškim domom. Zanimivo je, da subkulturnih mladinskih gledališč danes ni, so pa amaterska, katehrih življenjska doba je odvisna od zagretosti posameznega režiserja. Dramski krožki v dijaških domovih so nekaj posebnega, saj dijaki zelo radi uprizarjajo prizore iz skupinskega življenja v domovih; ti prizori so izraženi v skečih. Mesec kulture in športa dijaških domov zelo rad pokaže to stanje. Življenje v dijaških domovih je za mladega človeka nekaj posebnega, tako po bivalni, družabni in izobraževalni strani. Mladi so tako polni *internih domislic in štosov*, da jih izražajo v skečih. Posebna bivalna, stanovanjska izkušnja se tako izrazi na ustvarjalni način. To je seveda gledališče, ki ga poraja bivanje v domu in liki tega gledališča skečev niso samo vzgojitelji, ampak tudi ostali delavci doma, kot so hišnik, perica, čistilka, računalničar in podobno. Tam, kjer je skeč, je karnevalizirana ljudskost umetnost, kjer sta počeli dobrega in slabega v službi smešenja. (Bahtin) Če tovrstno ustvarjalno življenje predstavimo po Bahtinu. Pri sedanjih generacijah mladih gledališč, kot oblika izražanja ustvarjalne energije, nima posebnega mesta, na lestvici estetskih vrednot in potreb. Če vzamemo splošno stanje in razpoloženje, seveda. A zadeva se spremeni, če so posamezniki angažirani v predstavo, takrat postane za mladega človeka gledališče pomembno, kot prostor njegovega izražanja. Iz tega zornega kota je torej pomembno, da motiviramo dijake za izražanje in samoizražanje na odru.

LITERATURA IN VIRI

- BAHTIN, MIHAIL MIHAJLOVIČ(2000): KARNEVALIZACIJA ČASA V IDIOTU, GLEDALIŠKI LIST SNG LJUBLJANA, LETN. 79, ŠT.1, LJUBLJANA.
- HEGEL, GEORG WILHELM FRIEDRICH (2001): PREDAVANJA O ESTETIKI: DRAMSKA POEZIJA, DRUŠTVO ZA TEORETSKO PSIHOANALIZO, ANALECTA, LJUBLJANA.
- INGARDEN, ROMAN(1990): LITERARNA UMETNINA, STUDIA HUMANITATIS, LJUBLJANA.
- JERMAN, FRANE(1983): SPREHODI PO ESTETIKI, MLADINSKA KNJIGA, LJUBLJANA.
- KANT, IMMANUEL(2001): KRITIKA ČISTEGA UMA, ANALECTA, LJUBLJANA.
- KNJIŽEVNOST(2002), ZBIRKA ENCIKLOPEDIJA ZA MLADE, UČILA INTERNATIONAL, TRŽIČ.
- MCKEE, ROBERT (2008): ZGODBA, UMCO, LJUBLJANA.
- SUGIERA, MALGORZATA: FICTIONAL REALITIES, REAL FICTIONS, NEWCASTLE, CAMBRIDGE.
- SUGIERA, MALGORZATA (2008): DRAMA, TEKST, PISAVA, KNJIŽNICA MESTNEGA GLEDALIŠČA LJUBLJANSKEGA; ZV.148, MESTNO GLEDALIŠČE LJUBLJANSKO, LJUBLJANA.
- WELTHEATER - NATIONALTHEATER - LOKALTHEATER: EUROPÄISCHES THEATER AM ENDE DES 20. JAHRHUNDERTS (1993); MAINZER FORSCHUNGEN ZU DRAMA UND THEATER, TUBINGEN.
- ŽURNAL, 2009, ŠT.150, LJUBLJANA

SKUPINSKE OBLIKE POMOČI Z UMETNOSTJO V DIJAŠKEM DOMU LIZIKE JANČAR

GROUP FORMS OF ART THERAPY AT THE RESIDENCE HALL FOR STUDENTS (DIJAŠKI DOM LIZIKE JANČAR)

Rasta Fašmon

*Dijaški dom Lizike Jančar, Maribor, Slovenija
rasta.fasmon@guest.arnes.si*

POVZETEK

Osnovni cilj raziskave Skupinske oblike pomoči z umetnostjo v dijaškem domu je bil integracija pomoči z umetnostjo v vzgojno-izobraževalno ustanovo in preučevanje učinkov metod umetnostne terapije. V raziskavi sem preučevala naslednje raziskovalne probleme: vpliv ustvarjalnih umetnostnih delavnic na likovno izražanje udeleženk, vpliv ustvarjalnih umetnostnih delavnic na počutje in zadovoljitev osnovnih duševnih potreb, učinki metod pomoči z umetnostjo na kakovost odnosov, učinki pomoči z umetnostjo na osebnostno rast, vpliv metod skupinske oblike pomoči z umetnostjo na preventivno varovanje zdravja mladostnic. V članku sem izpostavila vpliv ustvarjalnih umetnostnih delavnic na likovno izražanje udeleženk.

Ključne besede: skupinska oblika pomoči z umetnostjo, likovna terapija, dijaški dom, adolescence.

ABSTRACT

The main aim of the research Group forms of art therapy was the implementation of the arts therapy in educational institutions and to study the effects of the arts therapy methods.

The following research problems were examined: influence of the creative arts workshops on the art expressions of the participants, influence of the creative arts workshops on the feeling of the participants and satisfaction of their basic psychical needs, influence of creative workshop arts methods on the quality of relations, influence of the creative arts workshops on personal growth, influence of the group forms of the arts therapy methods on the preventive care of the health of youth. This paper describes influence of the creative arts workshops on the art expressions of the participants.

Keywords: group art therapy, art therapy, residence hall for students, adolescence.

POMOČ Z UMETNOSTJO V DIJAŠKEM DOMU

Za raziskavo v dijaškem domu sem se odločila, ker poznam specifiko in problematiko dela. Termin »pomoč z umetnostjo«, ki v slovenskem prostoru zajema predvsem likovno, gibalno-plesno, dramsko in glasbeno smer, se s podiplomskim študijem na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, ki že več let izobražuje umetnostne terapevte, v našem okolju vse bolj uveljavlja.

ZDRAVJE, PREVENTIVA IN RANLJIVOST MLADOSTNIKA

»Biti otrok danes: uspeh, stres, načrtovanje časa.« (Soisson 1997, 88.)

Uletova (2000) v *Socialni ranljivosti mladih navaja*, da je vedno več *zdravstvenih in socialnih težav mladih*. Avtorica piše o *preobremenjenosti otrok in stresih* pri otrocih zaradi sodobnega trenda *zgodnje biografizacije*.

Sama v pestrih izkušnjah z mladimi opažam, da je občutkov neuspešnosti tudi pri srednješolkah, s katerimi se vsak dan srečujem, zelo veliko.

Jankovičeva (2004) v *Raziskavi o ravni samovrednotenja med slovensko mladino* piše, da sta vedenje mladostnikov in njihov občutek o samem sebi tesno povezana. Avtorica omenja raziskave Roberta Reasonerja, ki kažejo na tesno soodvisnost med negativnim samovrednotenjem in učno neuspešnostjo, zlorabo drog in alkohola, nasiljem in kriminalom, depresijo in samomorilnimi nagnjenji, osipom, motnjami hranjenja, najstniško nosečnostjo. Avtorica besedila je zapisala, da je *prizadevanje za zdravo samopodobo in pozitivno samovrednotenje mladostnikov* ključ ne samo do vzgoje odgovornejših in zadovoljnejših državljanov, ampak do uspešnejše družbe sploh.

Koboltova (2001) piše, da velja še vedno stara pedagoška misel, da *odraščajočega ni zadosti sprejeti, ampak mu je treba svet tudi interpretirati, ga spodbujati, mu omogočiti lastne izkušnje in ga ob tem spreminjati, podpirati.*

»Otroci in mladostniki so zaradi svoje ranljivosti prednostna skupina vsake sodobne družbe.« (Brcar 2005, 118.)

UMETNOSTNI TERAPEVTI O ADOLESCENCI

V enem izmed poglavij knjige *Approaches to Case-study* se Higgins (1993) pogloblja v obdobje adolescence. Avtor piše, da v tem obdobju *vstopamo na prag obdobja odraslosti* in se tega tudi zavedamo. V obdobju adolescence se najpogosteje pojavi tudi prvi shizofrenični zlom. Adolescence še poudarjajo *temeljne psihološke spremembe, pospešena rast, puberteta in premik v spolnost odraslih*. Te spremembe spremljajo še družbene turbulence. Higgins ugotavlja, da je za mlade, radožive, samske ter radovedne adolescence *zlahka obdobje frustracij, eksperimentiranja in upornišva.*

Case in Dalley (1992) pišeta, da so lastnosti adolescence in posebne težave, s katerimi se mladostniki soočajo, ponavadi obravnavane (zdravljene) izolirano znotraj posameznih skupin mladostnikov. *Pogosto se izraža nesrečnost, ranljivost ali stiska v adolescenci v ekstremnih oblikah obnašanja*, kot so pretvarjanje, nasilna nihanja razpoloženja, ter zapletih, kot so prehranjevalne motnje ali zloraba drog. Občutki, ki jih doživljajo adolescenti, so zelo globoki in intenzivno izraženi, zato jih pogosto težko zadržijo v sebi.

Več slovenskih umetnostnih terapevtov je že pisalo o pozitivnih spremembah pomoči z umetnostjo pri adolescentih. V ilustracijo navajam enega takih zapisov:

»Likovna terapija je ena od razvojnih metod v vzgoji in izobraževanju, ki pri mladostnikih prinaša pozitivne spremembe.« (Marinič 2006, 28.)

Pomoč z likovno umetnostjo lahko omogoči *izražanje samega sebe in samouresničitev v »podobah«* tudi mladostnikom. Spodnji zapis daje slutiti, zakaj:

»Mladostniki so pogosto zazrti vase. Zatekajo se v svoj subjektivni notranji svet in težko ter neradi izražajo čustva z besedami. Mladostniki si v srednji šoli želijo konformnosti in sprejetosti med vrstniki, torej, da ne bi preveč izstopali iz množice. V sebi pogosto skrivajo zaskrbljenost nad sprejemanjem vrstnikov in nezadovoljstvo s samim seboj. Z likovno govorico jim lahko na lažji, neverbalni način omogočimo izražanje njihovih občutij ter s tem izražanje samega sebe.« (Pucihar, Kobal 2004, 18.)



Slika 1: Izražanje na steklo.

OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJ RAZISKAVE

V raziskavi sem izpostavila sledeče raziskovalne probleme:

- vpliv ustvarjalnih umetnostnih delavnic na likovno izražanje udeleženk,
- vpliv ustvarjalnih umetnostnih delavnic na počutje in zadovoljitev osnovnih duševnih potreb (po moči, ljubezni, zabavi in svobodi, W. Glasser),
- učinki metod pomoči z umetnostjo na kakovost odnosov,
- učinki pomoči z umetnostjo na osebnostno rast,
- vpliv metod skupinske oblike pomoči z umetnostjo na preventivno varovanje zdravja mladostnic.

Osnovni cilj raziskave je bil *integracija pomoči z umetnostjo v vzgojno-izobraževalno ustanovo in preučevanje učinkov metod umetnostne terapije*.

Raziskovalna vprašanja

V raziskavi sem se usmerila k petim raziskovalnim vprašanjem glede na zgoraj zapisane raziskovalne probleme. V tem članku izpostavljam prvo raziskovalno vprašanje.

Kako bodo ustvarjalne umetnostne delavnice vplivale na likovno izražanje udeleženk?

POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Udeleženke sem seznanila s potekom delavnic s *plakatom*. Pomembne podatke sem dobila na *prvem srečanju z intervjuji*. V pomoč sta mi bila *Anonimni anketni vprašalnik »Samoevalvacija«* (R. Fašmon) in *Anketni vprašalnik ob zaključku delavnic* (R. Fašmon). Dijakinje so svoja razmišljanja opisale v *esejih*. Podatke sem zbirala tudi na podlagi *lastnega opazovanja*. Opažanja skupine sem beležila sproti v *dnevnik*. Poleg naštetega sem uporabila pri *analizi likovne izdelke udeleženk in dokumentarne fotografije iz procesov dela*. Pri raziskovanju sem uporabila *metodo odkritega opazovanja s popolno udeležbo, metodo spraševanja (odprti intervju, skupinski pogovor, skupinske ankete, esej)*, pomagala sem si še z *metodo izkoriščanja dokumentarnih virov osebnih neuradnih dokumentov (dnevnik, likovna dela, fotografije)*.

AKCIJSKA RAZISKAVA

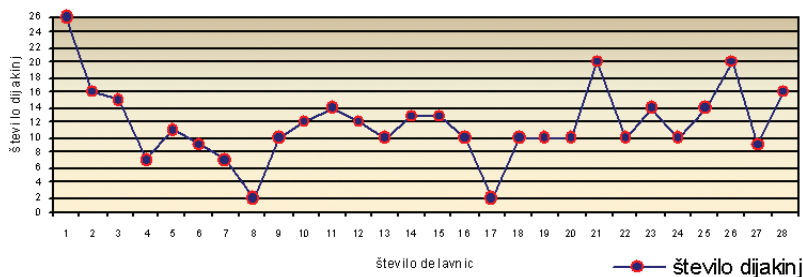
Raziskava je potekala po *modelu akcijskega raziskovanja*. Projekt je bil načrtovan, vendar se je med potekom raziskovanja *prilagajal skupini, sledil njenim potrebam in upošteval individualne potrebe posameznic*. Akcijska raziskava je zajemala pretežno likovno terapijo, v manjšem obsegu tudi gibalno in glasbeno izražanje ter izražanje prek drame. Skupaj je bilo v raziskavi od meseca *septembra 2007 do meseca aprila 2008* izvedenih *osemindvajset srečanj*. Srečanja so se odvijala *enkrat tedensko* in potekala kontinuirano, s tem, da so v času počitnic mirovala, saj so dijakinje takrat v svojem domačem kraju. Skupina je bila *odprta*, tako da so lahko dijakinje po lastni presoji prenehale z delavnicami in se tudi ponovno vpisale ter aktivno vključile vanje. V raziskavi sem upoštevala *etični kodeks* za umetnostne terapevte.

OPIS VZORCA

Raziskava je potekala na vzorcu dijakinj, ki so bivale v dijaškem domu in so se v delavnice vključile prostovoljno v svojem prostem času. Dijakinje so bile stare med *štirinajst in devetnajst let*. Vsega skupaj je bilo vključenih *37 dijakinj*.

PRIKAZ UDELEŽBE DIJAKINJ NA DELAVNICAH

Najbolj je bila obiskana uvodna delavnica, na kateri je sodelovalo *šestindvajset (26) dijakinj*. Najmanjši obisk je bil na *osmi in sedemnajsti delavnici*, na katerih sta sodelovali po *dve dijakinji*. Delavnice je poprečno obiskovalo po *trinajst (13) dijakinj*.



Graf 1a: Udeležba dijakinj na delavnicah

ANALIZE IN ODGOVORI NA RAZISKOVALNO VPRAŠANJE:

»Kako bodo ustvarjalne umetnostne delavnice vplivale na likovno izražanje udeleženk?«

V osemindvajsetih delavnicah so bile različno zastopane glavne klasične panoge likovne umetnosti: risba, slikarstvo, kiparstvo in arhitektura. Poleg naštetih likovnih področij so bile prisotne še druge vrste likovnega izražanja: grafika, fotografija, scenografija, oblikovanje, instalacija. Dijakinje so se v skupinski obliki pomoči z umetnostjo izražale z raznolikimi materiali v različnih tehnikah. V delovni proces so bile vključene: ekspresivna risba, tempera, akril, kolaž, slikanje na steklo, voščene krede in mešane slikarske tehnike. Udeleženke delavnic so se preizkušale tudi v oblikovanju s testom, oblikovanju mandal s korundi, oblikovanju aluminija in snemalnih trakov in oblikovanju modnih dodatkov. V proces dela sem vključila izražanje s papirjem in s tekstilom, izražanje z modelirno maso, izražanje z barvami za telo ter fotografiranje poljubnega motiva v naravi z digitalnim aparatom in fotografiranje portreta s kasnejšo računalniško obdelavo. Dijakinje so se izražale tudi preko linoreza. Realizirala sem obisk Umetnostne galerije Maribor, kjer so dijakinje aktivno sodelovale na delavnici New material workshop. Udeleženke so doživljale arhitekturo v gibanju skozi njo, ko so se udeležile ekskurzije v mesto Gradec.

ANALIZA PROCESA DELAVNIC IN FORMALNA LIKOVNA ANALIZA

Na delavnicah sem bila pozorna na *likovno predznanje, sposobnost opazovanja, sposobnost likovne kombinatorike, odstopanje od pričakovanega poprečja, stopnjo likovne inteligence, posebnosti likovne dikcije posameznika, specifično likovno govorico posameznika, sposobnost ubesedovanja likovnega procesa in sposobnost ubesedovanja likovnega izdelka*. Seveda ob tako številčni skupini to ni bilo lahko delo. Marsičesa tudi nisem zaznala in ujela v svoje vidno polje.

Likovnih del na delavnicah *nisem komentirala ali vrednotila* iz več razlogov. S slednjim bi grobo posegla v proces dela, poleg tega bi lahko uničila veselje do likovnega izražanja in interes za delo. Pridružujem se številnim avtorjem, ki pišejo, da bi kritika (pozitivna ali negativna) lahko zavrla ustvarjalni proces in s tem tudi terapevtski učinek. Dijakinje pa so v skupini opredelile stališče do svojega likovnega izdelka in ga tudi povedale, če so želele.

Nekatere dijakinje so imele že na prvi delavnici precej težav z opazovanjem. Tudi kasneje se je pokazalo, da stvari in svet okoli sebe bolj »pogledajo«, kakor pozorno opazujejo. V času trajanja delavnic so opazovale bolj poglobljeno. Raziskava je pokazala, da se nekatere dijakinje »bojijo« risanja. Dijakinje so na začetnih delavnicah to tudi povedale in se celo opravičevale, da »ne znajo« in nikoli niso »lepo« risale. Napredek je bil v tem, da so posameznice, ki so na začetnih delavnicah izražale bojazen pred neuspehom in zasmehovanjem, kasneje bolj suvereno ustvarjale, ne da bi se pretirano obremenjevale z likovnim neznanjem. Povedale so, da so lahko varno in sproščeno ustvarjale.

Formalna analiza likovnih izdelkov je pokazala, da so dijakinje sposobnost za likovno izražanje uspešno razvijale. Na delovni rezultat učinkuje uporaba likovnih elementov in med njimi nastajajoči likovni odnosi, ki so jih dijakinje neposredno in postopoma spoznavale, ko so se izražale prek različnih likovnih tem in tehnik ter materialov. Dijakinje so različno obvladovale likovni jezik. Na začetku so npr. manj mešale barve, več so slikale v osnovnih barvah ali v barvah iz tub. Kasneje se je počasi kazal napredek v senzibilnosti in mešanju različnih barvnih odtentov. Udeleženke so preizkušale nove tehnike in jih prek delavnic tudi osvajale. Posameznice so iskale nove likovne

rešitve, zlasti pri izdelavah scen. Na delavnici ustvarjanja lutk sem zaznala samosvoj oblikovalski jezik dveh dijakinj, na delavnici Potovanje po voščeni pokrajini je pet dijakinj pristopilo k delu na duhovit način, zanimive rešitve so bile v abstrakciji na steklo, dve dijakinji sta izstopali s kreacijo kril itd. *Analiza je pokazala, da lahko z ustvarjalnimi umetnostnimi delavnicami nepričakovano odkrijemo posameznike, ki odstopajo od poprečja in želijo več.* Likovno nadarjene dijakinje, ki so obiskovale delavnice, so se izražale tudi z zahtevnejšimi likovnimi tehnikami, njihova dela so bila pogosto izvirna, likovno čista, kompozicijsko pretehtana in bogato pripovedna. *Analiza je pokazala, da so dijakinje prek likovnega izražanja spoznavale in razvijale vrednote estetskega oblikovanja, pridobivale izkušnje o sebi, razvijale sposobnost za ustvarjanje v timu. Zadnje delavnice so pokazale, da so znale udeleženske prepričljivo predstaviti svoje zamisli drugim v skupini. Likovne ekspresije so, še posebej v procesih likovnih delavnic, ki so potekale v drugi polovici raziskave, udeleženkam prinesle spoznanja, da je likovno izražanje nekaj, kar jih osrečuje.* Dijakinje so npr. pokazale izjemno navdušenje pri poslikavah teles. Ozračje v skupini so ustvarjale vse posameznice. *Na sproščeno likovno izražanje v skupnem ustvarjalnem procesu je vplival tudi kolektivni ustvarjalni nemir.* Dijakinje, ki so svoje delo končale prej, so na druge večinoma počakale brez klepetanja, kakor smo se dogovorili.

Dijakinje so včasih uporabljale tudi *simbole*, s katerimi so sporočale, vendar se v analizi podrobneje s tem ne ukvarjam.

Pogostokrat sem v strokovni literaturi zasledila, da *namen likovne terapije* ni likovna vzgoja in v povezavi s tem likovno izobraževanje. *Moj osnovni namen ni bil »likovna vzgoja«, tudi ne izobraževanje dijakinj o likovni umetnosti in zgodovini, pa vendarle se je spontano precej od tega zgodilo, ko sem si dijakinje, ki so imele potrebo po nadgradnji, prizadevala likovno senzibilizirati. Ne nazadnje pa tudi samo področje »pomoči z umetnostjo« impli-* *citno nakazuje moč senzibiliziranih likovnih presežkov v polju likovne umetnosti.*

REZULTATI ANKETNEGA VPRAŠALNIKA OB ZAKLJUČKU DELAVNIC GLEDE NA RAZISKOVALNO VPRAŠANJE

Vse anketiranke (100%) menijo, da so jim delavnice *povečale veselje do likovnega izražanja* in jih *obogatile z novimi tehnikami*.

Vse anketiranke so na vprašanje: »Ali bi se v naslednjem šolskem letu še udeležila delavnic s podobno vsebino?« 100 % odgovorile, da *bi se še udeležile delavnic s podobno vsebino*.

Iz rezultatov Anketnega vprašalnika ob zaključku delavnic, ki se nanašajo na prvo raziskovalno vprašanje, je razviden maksimalen dosežek (100%)

REZULTATI ANONIMNIH ANKETNIH VPRAŠALNIKOV »SAMOEVALVACIJA« GLEDE NA RAZISKOVALNO VPRAŠANJE

Na delavnicah se je lahko *ustvarjalno izražalo* 90 % dijakinj, 4 % dijakinj se ni moglo ustvarjalno izraziti, delno pa se je lahko izrazilo 6 % dijakinj. *Pri ustvarjanju ni imelo težav* 95 % dijakinj, 5 % dijakinj pa je imelo pri ustvarjanju težave.

Iz navedene analize Anonimnih anketnih vprašalnikov »Samoevalvacija«, ki se nanašajo na prvo raziskovalno vprašanje, je razviden odličen rezultat (povprečje 92,5%).

Dijakinje so ocenjevale delavnice tudi z barvami, na »likovni način«. Iz odgovorov dijakinj je razvidno, s kakšnimi barvami so dijakinje označile posamezne delavnice. Največkrat zabeležena barva je *zelena* z 22 %. Sledi ji *rdeča* (19 %), *modra* (12 %), *rumena* (10 %), *bela* (6 %), *oranžna* (4 %), *pisane barve* (4 %), *roza* (4 %), *srebrna* (3 %), *vijolična* (3 %), *črna* (3 %), *mavrična* (2 %), *rumeno-rdeča* (2 %), *bež* (1 %), *rjava* (1 %). Zastopane so še *siva* in *druge barve* s 6 %. *Iz barvne palete je razvidno, da so dijakinje posegale po širokem spektru barv. To dokazuje, da je vsak posameznik univerzalen, drugačen, edinstven in drugače zaznava okolje ter dogodke.* Dijakinje so se ob tem anketnem vprašanju učile tudi *samoocenjevanja učinka delavnic prek barv*, ne samo prek besed.

ESEJI DIJAKINJ V POVEZAVI Z RAZISKOVALNIM VPRAŠANJEM

Dijakinje so v esejih na temo doživljanja delavnic med drugim zapisale:

»To nepozabno doživetje bo ostalo za zmeraj.«

»Najbolj se mi je dopadel bodypainting, kjer smo poslikali telesa svojih prijateljev. Veliko smo se smejali, pridno delali in na koncu je bil trud poplačan, saj so bile poslikave izredno domiselno izvedene.«

»Všec mi je bilo tudi ustvarjanje iz različnih področij likovne umetnosti.«

DNEVNIŠKI ZAPISI V POVEZAVI Z RAZISKOVALNIM VPRAŠANJEM

Ena dijakinja je izredno *močno in čvrsto pritiskala grafit* na papir, dve dijakinji sta papir *zmečkali*, tri so ga *razcefrale*, dve *pa raztrgali*. Vse so se dobro vključile v dogajanje, čeprav tri udeleženke na začetku *niso vedele, kaj bi narisale in se v tej tehniki še niso preizkusile*. (2. delavnica)

Namen razstave, ki smo jo naredili v vitrini, ni bil dokaz »dosežka«, ampak pokazati, koliko *igrivosti, domišljije* so premogle dijakinje. (6. delavnica)

Dijakinji sta najprej *delali zadržano*, opazila pa sem, da sta bili z vsakim položenim koščkom lepilnega traka *bolj sproščeni in bolj domiselni* ter pogumni. (8. delavnica)

Dijakinji sta mi na prvi delavnici, ki sta se je udeležili, rekli, da *ne znata risati*, da nista nadarjeni, zato sem bila zadovoljna, da je njuna *scena tako lepo uspela*. (8. delavnica)

Na prvi pogled se zdi, da končni izdelki niso poglobljeno delo, vendar gre za *sintezo kreativnega in poglobljene-ga*. (9. delavnica)

Novinka na začetku *ni zmoгла ničesar narisati* na hrbet, šele po kakšni minuti *je lahko risala*. (9. delavnica)

Likovno izražanje pomeni ustvarjalno uporabo spoznanj in doživetij. Delavnica je ponujala veliko *možnosti za izražanje*. Udeleženke so lahko na *verbalen in neverbalen način predstavile zamisli v skupini*. Dijakinje so imele možnost *inovativnosti*. Delavnica je pokazala, da *likovni jezik dijakinje različno obvladajo*. Nekaj dijakinj je *spontano, pogumno komponiralo*, nekaj pa jih je *risalo naučene oblike*, ki delujejo, kakor, da so neposredno prerisane ali prekopicane. (10. delavnica)

Menim, da so udeleženke *samostojno tvorile tudi izvirne oblike*, si *razvijale občutek za proporce in uspešno prenašale zamisli na papir*. (11. delavnica)

Tri minute je v našem ateljeju vladala *izjemna zavzetost, poglobitev v problem*, saj se je v učilnici slišalo eno samo šelestenje. Papir se je med prsti dijakinj *zviljal, mečkal, cefral*... Nobena udeleženka ni govorila. (11. delavnica)

Dijakinje so izredno *natančno, zavzeto in počasi izdelovale* lutke. Zdelo se mi je zanimivo tudi to, da so se tri dijakinje *oblekle v oblačila*, ki sem jih prinesla za *izdelavo lutk* (oblačila za lutke ali za uporabo sponk, gumbkov ...). Zatem so vse tri udeleženke *ustvarjale lutke, oblečene v »nove«* obleke. (12. delavnica)

Dijakinje so bile *kreativne*, saj je ena naredila poleg lutke iz nogavice še prstno lutko, ena je naredila lutko na palici, tri so si v nogavice *vrezale odprtine za palec in mezinec*, ena je izdelala lutkico iz zaščitnega lepilnega traku. (12. delavnica)

Dijakinje so na delavnici posegale po *različnih likovnih materialih*, zato so nastali zelo različni izdelki. (13. delavnica)

Za trenutek se mi je na delavnici *zazdelo*, da so dijakinje *spontano brez obremenjevanja in razmišljanja segale po materialih in pristno, neobremenjeno ustvarjale*, kot to počnejo otroci. (13. delavnica)

Presenetila me je dijakinja, ki je namočila koder svojih las v rdeči tuš in *z njim kapljala rdeče kapljice*, tako da je vse skupaj delovalo kot kapljanje krvi. To je počela precej počasi in zelo natančno. *S tem načinom izpovedovanja – izražanja* je pritegnila precej pozornosti. (13. delavnica)

Razvijale so emocionalne, socialne in *estetske kvalitete*, kakor tudi *likovni spomin*. *Likovno izražanje jim je omogočalo raziskovanje lastnih občutkov*. Dijakinje so lahko *slikale domišljjsko, ekspresivno, abstraktno ali realistično ter razvijale občutljivost za barvno skladnost in krepile občutljivost za likovni jezik*. (14. delavnica)

Namesto neposrednega likovnega izražanja so dijakinje *spoznavale vlogo in pomen estetskih vizualnih komunikacij v širšem okolju, razvijale odnos za likovne stvaritve in odnos do likovne kulturne dediščine ter razvijale zmožnost doživljanja lepote v umetninah.* (15. delavnica)

Ena dijakinja je *precej truda vložila v izdelavo krogel*, skrbno je postavila odnose v družini, zamišljeno sestavila situacijo čez deset let. V nekem trenutku, ko se je posvetila samo eni osebi, je vse druge *bliskovito uničila*, čeprav jih je na začetku delavnice postavila v rožico. Po tem dejanju je maso dala na mizo, precej proč od sebe, in rekla, da jo lahko kdo vzame, če želi. Ta dijakinja je na začetku delavnice prosila, da je ne bi fotografirali, na koncu pa pojasnila, da ne bo povedala nič o doživljanju na delavnici. (16. delavnica)

Izražanje z barvami je potekalo ustvarjalno, saj so se udeleženske *lotile različnih tehnik in niso prerisovale druga od druge.* (19. delavnica)

Dijakinje so *razreševale likovni problem*, se vanj *poglobljale in našle ustrezno svojo rešitev.* (21. delavnica)

Ena dijakinja je povedala, da je želela delati s črno barvo, ker sanja črno-belo, vendar je, ker črne mase ni bilo, *brez težav uporabila druge barve.* Dijakinja, ki je znana po tem, da je pogostokrat zaskrbljena, je ustvarjala v vijolični barvi in se *poglobljeno predala delu.* (22. delavnica)

Dijakinje so *nadgrajevale likovno znanje. Razvijale so občutke za barvno skladnost in v delu razvijale samozaupanje in samopodobo ob samostojni izvedbi likovne naloge.* (25. delavnica)

Dijakinje so bile presenečene, ko so gledale posnetke, kako so se *izražale v začetnih delavnicah* in kaj vse so *ustvarile* v nadaljevalnih delavnicah. (27. delavnica)

SKLEPNA RAZMIŠLJANJA

Raziskava je pionirska na področju dela v dijaških domovih Slovenije.



Slika 2: Likovna terapija in spontana igra rok.

Poglavitni cilj raziskave *Skupinska oblika pomoči z umetnostjo v dijaškem domu* je bil dosežen, saj sem preizkusila pomoč z umetnostjo v vzgojno-izobraževalni ustanovi in na manjšem vzorcu dijakinj ugotovila učinke glede na zastavljena raziskovalna vprašanja. Raziskava je pokazala, da je bila skupinska oblika pomoči z umetnostjo v dijaškem domu dobro sprejeta in obiskana dejavnost, ki je doprinesla h kakovosti dela. Raziskava je prav tako podkrepila moje stališče, da moramo vzgojitelji samoevalvirati delo in vključevati v pedagoško prakso novosti. Delavnice so omogočale razvijanje likovnega izražanja in s tem zadovoljevanja potreb po ustvarjanju. Srečanja, ki so potekala v prostem času dijakinj, so ob upoštevanju etičnega kodeksa in notranjih pravil skupine v povezavi s specifičnimi cilji in nalogami posameznih delavnic omogočala zadovoljevati temeljne psihološke potrebe po moči, ljubezni, svobodi in zabavi, pripomogla k povezovalnim navadam, razvijala osebnostno rast dijakinj in imela pomembno vlogo pri preventivnem ohranjanju zdravja mladostnic. ... V raziskavo so bile vključene tudi likovno nadarjene dijakinje, ki so se likovno izražale skupaj z manj likovno nadarjenimi srednješolkami. Pomešane med druge udeleženke, so včasih izstopale (bogastvo idej, končni izdelek ...), po drugi strani pa so bile to dijakinje, ki so se ves teden že v šoli ukvarjale z likovno problematiko, zato so včasih preostale (srednješolke, ki so obiskovale druge šole) z večjim veseljem in navdušenjem prisostvovala delavnicam kakor omenjena sedmerica. Zaradi različnega likovnega predznanja in likovne sposobnosti ter različnih poklicnih usmeritev udeleženk so bile delavnice svojevrsten izziv tudi zame v smislu načrtovanja in izpeljav, da vsi dobijo »kar največ«.

Zaradi dijakinj, ki so izstopale in sem jih prepoznavala kot likovno nadarjene, sem vnašala v projekt tudi zahtevnejše likovne naloge in likovne tehnike, ki so omejevale in obenem dopuščale svobodo ter individualni razvoj v likovnem izražanju in oblikovanju. Nadarjene dijakinje, ki so obiskovale delavnice, so se lahko tako razvijale ne samo na likovnem področju, ampak tudi na drugih področjih: socialnem, emocionalnem in fizičnem. Dijakinje so imele v raznolikem programu možnost osebne rasti na več nivojih. Ko so se srednješolke na srečanjih počutile dovolj varne in sprejete, so se pogosto odprle, pokazale ranljivost in ubesedile osebne stiske.

Delavnice so nudile večplastno razvijanje. Današnji čas zahteva celovite osebnosti in močne mlade ljudi. Ugotovila sem, da so srečanja koristno zapolnila prosti čas dijakinj in odigrala pomembno vlogo pri spoznavanju samega sebe v multidisciplinarnem in holističnem pristopu k skupini in posamezniku.

Raziskava je eden prvih kamenčkov v mozaiku širjenja umetnostne terapije na področje preventive, vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, zato upam, da se bo v prihodnosti obseg raziskovanj s tega področja potenciral.



Slika 3: Zaključek likovno terapevtske delavnice z elementi gibalne terapije.

LITERATURA

- BRCAR, P. IDR. (2005): *ZDRAVJE OTROK, MLADOSTNIC IN MLADOSTNIKOV*. V: ČRNAK-MEGLIČ, A. (UR.): OTROCI IN MLADINA V PREHODNI DRUŽBI. ANALIZA POLOŽAJA V SLOVENIJI. LJUBLJANA, MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT, URAD RS ZA MLADINO, ARISTEJ, 101- 124.
- CASE, C., DALLEY, T. (1992): *THE HANDBOOK OF ART THERAPY*. LONDON, NEW YORK, TAVISTOC, ROUTLEDGE PUBLICATION.
- HIGGINS, R. (1993): *APPROACHES TO CASE-STUDY. A HANDBOOK FOR THOSE ENTERING THE THERAPEUTIC FIELD*. LONDON, JESSICA KINGSLEY PUBLISHERS.
- JANKOVIČ, S. (2004). *RAZISKAVA O RAVNI SAMOVREDNOTENJA MED SLOVENSKO MLADINO*. LJUBLJANA, INŠTITUT ZA RAZVIJANJE OSEBNE KAKOVOSTI V SODELOVANJU Z URADOM RS ZA MLADINO.
- KOBOLT, A. (2001): *INTERVJU Z ANNE FROMMANN: SOCIALNA PEDAGOGIKA V FUNKCIJI FIGOVEGA LISTA*. SOCIALNA PEDAGOGIKA, 5(3), 375-385.
- MARINIČ, D. (2006): *LIKOVNA TERAPIJA Z MLADOSTNIKI*. V: CAF, B., SLUNJSKI, M. (UR.): UMETNOSTNA TERAPIJA – KAKŠNA TERAPIJA? ZBORNİK PRISPEVKOV. PRVO STROKOVNO SREČANJE UMETNOSTNIH TERAPEVTOV SLOVENIJE. LJUBLJANA, 16. 11. 2005. MARIBOR, SLOVENSKO ZDRUŽENJE UMETNOSTNIH TERAPEVTOV, 24-31.
- POMOČ Z UMETNOSTJO (UMETNOSTNA TERAPIJA) S SMERMI: DRAMA, GIB – PLES, GLASBA, LIKOVNOST*. PODIPLOMSKI ŠTUDIJSKI PROGRAM, SPECIALIZACIJA (1995). LJUBLJANA, UNIVERZA V LJUBLJANI, PEDAGOŠKA FAKULTETA.
- PUCIHAR, E., KOBAL, L. (2004): *IZRAŽANJE ČUSTEV SREDNJEŠOLCEV V LIKOVNI GOVORICI*. LIKOVNA VZGOJA, 5/6 (27-28), 17-22.
- SOISSON, R. (1997). *DRUŽBENA EKOLOGIJA IN POLJE VZGOJE ALI KDO SE UČI OD KOGA?* SOCIALNA PEDAGOGIKA, 1(2), 5-23.
- ULE, M. IDR. (2000): *SOCIALNA RANLJIVOST MLADIH*. LJUBLJANA, MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT, URAD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA MLADINO, ARISTEJ.

VODENJE DOMSKEGA GLASILA V DIJAŠKIH DOMOVIH STIK S KULTURNO VZGOJO

RUNNING A GAZETTE IN THE BOARDING SCHOOLS CONTACT WITH CULTURAL EDUCATION

Renata Veberič

*Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija
renata.veberic@gmail.com*

POVZETEK

Namen članka je motivirati vzgojitelje, da se lotijo vodenja domskih glasil. Z dobro prakso jim želim približati naš način urejanja domskega časopisa. Zato se bom dotaknila konkretne analize vodenja tovrstne interesne dejavnosti pri nas in preko predstavljenih vsebin ter metod dela nakazala vzgojne cilje, ki jim lahko sledimo. Ker so le-ti tako razpršeni in se dotikajo različnih življenjskih vrednot, se bom dotaknila še kulturne vzgoje, ki jo v tem kontekstu vidim kot stičišče in preplet različnih vzgojnih vplivov. Tako se bom osredotočila na vzgojno delovanje znotraj moralne, medijske, estetske, multikulturne in okoljske vzgoje. S tem želim nakazati, kako pomembno je lahko tovrstno vodenje interesne dejavnosti za dijake ter kakšne obojestranske pozitivne učinke in koristi lahko prinaša vsem sodelujočim.

Ključne besede: analiza prakse vodenja domskega časopisa, ekspresija izražanja, medijska in funkcionalna pismenost, moralna vzgoja, multikulturna vzgoja, okoljska in estetska vzgoja.

ABSTRACT

The purpose of the article is to motivate pedagogues into starting and editing school newspapers, in boarding schools they work at. Because of my positive experiences, I would like to share our way of boarding schools gazette management. I will present a concrete analysis of the way we lead such activities and, through the content and methods of work presented, and point out educational goals which we can achieve through this approach. The content and methods are very diverse and correspond to different values, therefore I will also emphasize the cultural education, which I see in this context as a juncture as well as an interplay of different educational influences. I will focus on the educational activity within the moral, media, aesthetic, multicultural and environmental influences. I wish to show how important the leading of such activities is for the students and what kind of positive results and benefits it can bring to all participating persons.

Keywords: analysis of the practice of leading a student gazette, expressing one's thoughts, media and functional literacy, moral education, multicultural education, environmental and aesthetic education.

UVOD

Namen članka je vzpodbuditi vzgojitelje, da se odločijo prevzeti vodenje različno naravnanih glasil in jim z dobro prakso približati naš način urejanja domskega časopisa. Zato se bom dotaknila konkretne analize vodenja tovrstne interesne dejavnosti pri nas ter preko predstavljenih vsebin in metod dela nakazala vzgojne cilje, ki jim sledimo.

Tovrstno delovanje bom poimenovala kulturna vzgoja¹, ki jo pri vodenju omenjene dejavnosti vidim kot skupek moralne, medijske, estetsko-umetniške, multikulturne in okoljske vzgoje. Zato bom na koncu naredila še površen vpogled v omenjene tipe vzgoje in poiskala skupne točke, ki pridejo do izraza pri vodenju takšne interesne dejavnosti.

¹Za poimenovanje kulturne vzgoje sem se odločila na podlagi Maslowa in Piageta, ki na kulturo gledata kot na skupek tistih vrednot, norm, stališč, vedenj in prepričanj, ki zagotavljajo človekovo temeljno varnost in orientacijo v socialnem prostoru.

PRAKSA VODENJA DOMSKEGA ČASOPISA

Priprava na VSEBINSKI OKVIR glasila zahteva naslednje odločitve:

Odločitve, vezane na vizualno-vsebinsko podobo glasila:

- ali gre za literarno glasilo ali za bolj splošno naravnano glasilo;
- ime glasila, logotip (sta že prva kazalca vsebinske naravnosti glasila);
- približna vizualna podoba glasila.

Mentor si mora najprej sam pri sebi narediti koncept dela in vsebino glasila, ki ga potem z dijaki dograjuje, spreminja, razširja, ...

Odločitve, vezane na način vodenja in organizacijo dela:

- kako privabiti dijake k sodelovanju;
- oblikovanje jedra novinarske ekipe (informiranje, motiviranje, nagovarjanje, iskanje dijakov);
- skupno oblikovanje vsebine glasila (določanje rubrik: katere teme in vsebine hočemo pokrivati in zaobjeti). Delno je to koncept mentorja, drugo pa je preverjanje realnosti pri dijakih (ali imajo tovrstne sposobnosti, motivacijo, interes in seveda podobne poglede na pomembnost posameznih vsebin);
- vzpostavitev načina dela skupine (določitev pravil);
- izpeljava sestankov (najti ustrezen termin);
- realizacija dela;
- koordinacija in organizacija dela (prelom in tisk).

VSEBINSKA ANALIZA DOMSKEGA ČASOPISA

Naše glasilo je razdeljeno na dva dela:

Pokrivanje domskega življenja (Domska ropotarnica, Domska dogajanja, Domska razkrivanja, Pohvale in predlogi, Domska kolumna, Fotostrip, Kotiček za ranljive in trpeče duše in Domski trači).

Preko teh rubrik zasledujemo različno naravnane cilje:

- soočanje in opredelitev dijakov glede moralnih dilem na verbalni ravni. Cilj moralne vzgoje namreč ni zgolj naučiti se z razumom reševati moralne probleme, temveč doseči, da jih dijaki upoštevajo tudi v življenju. Predpostavka je na kritičnem razumevanju in aktivni participaciji dijakov;
- dijake seznanjamo z dogodki, ki so se odvijali v domu in okrog njih, ter tako posredno vplivamo na njihovo večjo odzivnost v smeri vključevanja v interesne dejavnosti ter možnost kreativnega preživljanja prostega časa;
- vzgojni učinek vidim v osebostnem odpiranju dijakov v svetove drugih, dojemanju drugačnih ljudi in v pozitivnem spoznavanju življenjskega sloga sovrstnikov;
- vzpostavljanje skupne odgovornosti za sobivanje, subtilno zaznavanje dobrega in pozitivnega, naučiti dijake podajanja konstruktivnih in dobro argumentiranih predlogov, sprememb ter kritik;
- posredovanje dijakovih duhovnih, kulturnih, umetniških in moralnih vrednot preko namišljene ali resnične vsebine – podajanje stvarnosti, življenja kot ga vidi ustvarjalec; nudenje užitka in zadovoljevanje potrebe po radovednosti.

Pokrivanje literarno-kulturnih, družbenopolitičnih in poljudnoznanstvenih tem (Recenzijski kotiček, Kuharski kotiček, Kotiček za retoriko po domače in tuje, Sos rubrika, Razvedrilo, Strokovni razgledi dijakov):

- nagovarjati in privabljati dijake, da se seznanjajo z literaturo, umetnostjo, glasbo in filmom. Od avtorjev tovrstno pisanje zahteva zrelo branje in pisanje (kritično opredeliti tekst/knjigo, film ali predstavo, iskati skrite pomene/namene, ...). Od bralcev pa se pričakuje zrelo branje, kar pomeni, da so sposobni ločiti objektivna dejstva od subjektivnega doživljanja avtorja. Celotno tovrstno seznanjanje je lahko način neformalnega in neprisiljenega razvijanja občutljivosti za družbena in kulturna vprašanja, ki mladostnike napelje na razmišljanje o družbenih in kulturnih temah;

- povabiti in navdušiti dijake, da se poskušajo izkazati tudi v kuharskih veščinah in skušati zavrtni stereotipe, da so lonci samo za ženske. Hkrati jih ozaveščati tudi o bontonu in zdravi prehrani, ki je dijakom še zelo tuja;
- splošno razgledati dijake ter jih ozaveščati z realnimi okoljskimi, družbenimi in političnimi problemi;
- zidati mostove med mladimi iz različnih regij, držav in celin, jih multikulturno vzgajati preko seznanjanja z različnimi navadami, običaji, jeziki in rituali;
- odkrivati, s kakšnimi težavami in problemi se mladi v tem obdobju srečujejo in čemu namenjajo več pozornosti. Dijaki pa se s tem soočajo in rešujejo realne življenjske probleme ter demonizirajo določene tabuje, prisotne pri odraslih in pri njih;
- dijake poskušati razbremeniti preko humorja, dovtipov, pamfletov, humorja v sliki, jih zabavati s sproščenim in neoporečnim humorjem;
- posredovanje koristnih informacij, znanja, nasvetov, novic, mnenj, razvedrila, življenjskega sloga, čustvenih svetov;
- opismenjevanje, utrjevanje materinščine (razvijanje jezikovnih in bralnih sposobnosti);
- preko tekstov kombinirati različne oblike komuniciranja – vizualne podobe, avdio (zvok, govor), pisno komuniciranje ter preko tega utrjevanje določenih veščin (pisanje, risanje/oblikovanje ter komunikacijske veščine).

ORGANIZACIJA, METODE IN OBLIKE DELA

Preko konkretne predstavitve naše prakse se bomo dotaknili tudi konkretnih metod vzgojnega dela, ki izhajajo iz različnih faz vzgojnega procesa in dela.

Vsebinsko/vizualni okvir

Ali želimo literarno glasilo, časopis ali bolj kulturno-umetniško naravnano domsko glasilo.

Oblikovanje novinarske ekipe

Današnji hiter tempo življenja, ki ga čutijo tudi dijaki, pasivnost in nemotiviranost dijakov za dogajanje okrog njih ter upad sodelovanja na interesnih dejavnostih se seveda odraža tudi v tovrstni interesni dejavnosti. Dijake je potrebno osebno povabiti, jih nagovoriti, pred tem pa jih tudi odkriti. Zgolj na formalni ravni, preko nagovarjanja s plakati, dijakov ne privabiš, tudi takih ne, ki so imeli izkušnje s pisanjem in sodelovanjem pri šolskih glasilih že v osnovni šoli. Skratka, mentor mora biti ves čas na preži za bodočimi novinarji ali sodelavci. Mora biti prisoten v domskem življenju in imeti stike z dijaki različnih vzgojnih skupin.

Ta faza sloni predvsem na emocionalni komponenti, zato ji ustreza metoda prepričevanja in identifikacije (pripadati skupini s skupnim ciljem, identificirati se z okoljem – dijaškim domom, v katerem dijaki živijo, sprejemanje pogledov, prepričanj, stališč in vrednot mentorja ter ostalih članov skupine).

Z metodo prepričevanja bomo uravnavali obnašanje in naravnost dijakov tako, da bomo navajali zadostno število argumentov ter dokazov, ki jih bodo dijaki pripravljene sprejeti in jih bodo storilnostno naravnali. V tem primeru mentor pomaga dijakom, da postopno ponotranjijo določene vrednote in si ustvarijo interese, stališča, motive ter emocionalno trdnost. Ker ima prepričevanje sugestivno moč, je posebej učinkovito pri labilnih, ogroženih, zaprtih ter neiznajdljivih dijakih in ponavadi prinaša presenetljive rezultate. Kot pozitivni vzgojni moment se lahko metoda prepričevanja izkaže tudi pri pretirano živahnih, z dolgočasenih ali celo vzgojno problematičnih dijakih (predvsem v obliki risanja, npr. stripa), medtem ko pri nadarjenih in suverenih dijakih uspeš le na podlagi zadostnih in dobro izbranih prepričanj.

Metoda prepričevanja je odvisna od mentorjevega stika z dijaki, od njegovih stališč, obnašanja in delovanja med dijaki.

Ko ima novinarska ekipa dovolj članov, ki so sposobni pokriti zastavljene rubrike, je potrebno razdeliti vloge in naloge novinarjem. Z izkušnjami mentor že dobi uvid v sposobnost, zanesljivost in motiviranost dijakov – na podlagi tega in seveda lastnega interesa dijakov se potem na sestanku razdelijo naloge in teme.

Načrtovanje izvoda oz. številke – zbiranje prispevkov

Z »ustaljeno« novinarsko ekipo se nato načrtujejo vsebine. Mentor mora imeti ves čas realizacije vse pod kontrolo, dijakom pa mora stati ob strani (jih usmerjati, voditi in jim nuditi pomoč pri iskanju informacij, navezovanju stikov z vzgojitelji, dijaki, drugimi, jim svetovati, priporočati vire, literaturo, jih vzpodbujati, ...).

Ta faza se nanaša na racionalno komponento (dojemanje, spoznavanje, osvajanje, realiziranje), zato ji ustreza predvsem metoda učenja, ki se nujno kombinira s področjem volje in dela (obnašanje in delovanje), kjer pa je najbolj ustrezna metoda navajanja. Pri realizaciji metode učenja lahko mentor uporablja različne oblike dela: pojasnjuje, predstavlja, tolmači, prikazuje, interpretira, kaže, demonstrira, na drugi strani pa posluša ter kombinira z različnimi pogledi in načrti sodelujočih dijakov. Za takšno delo potrebuje široko razgledanost, dobro metodologijo dela, dober občutek, predvsem pa vztrajnost, doslednost, sistematičnost dela in neprestano kontrolo nad procesom zbiranja in ustvarjanja člankov, da lahko dijakom po svoji moči pomaga pri premagovanju zaprek na poti k cilju.

Vzgojitelj mentor je ves čas vezni člen med dijakom in načrtovano vsebino. Mentor je torej v vlogi organizatorja, usmerjevalca in vodje, dijak pa zavestno osmišlja svoje ravnanje, delovanje, opravljanje zadolžitev. Dobri pisci ne rabijo mentorjeve pomoči, pri šibkejših pa z vzpodbudo, pomočjo in morebitno vsebinsko korekturo dopolnjujemo pomanjkljive vsebine.

Finalizacija prispevkov

Prispevke je potrebno pred objavo pregledati tako po slovnični kot vsebinski plati. Nekatere rubrike dopuščajo bolj slengovski ali narečni jezik, v ostalih rubrikah pa je v uveljavi knjižni jezik. Pogoste so predvsem skladenske napake, predlogi, postavljanje vejic in mešanje knjižnega ter neknjižnega jezika. Opaziti je, da se mladi tudi pisno najraje izražajo v slengu, vse bolj pogost pa je tudi način izražanja kot ga mladi prakticirajo preko msn-jev oziroma preko pošiljanja mobilnih sporočil.

Prav tako je potrebno članke razvrstiti po rubrikah in označiti še slikovni material. Finalizacija za mentorja pomeni največ skoncentriranega dela, odvisno seveda od števila prispevkov ter dodanih fotografij in risbic, zahteva pa tudi nekaj računalniških spretnosti.

Z določenimi vsebinami in s samo izbiro vsebine člankov ter načina dela lahko posredno ali neposredno vplivamo na zavest dijakov. Pri obeh smereh učinkovanja pa si želimo, da bi se dijaki izogibali vedenju ali dejavnostim, ki imajo za njih in za druge negativne posledice in da bi zamenjali ali opustili motive, ki so jih pripeljali do takega ravnanja, vedenja, govorjenja, razmišljanja in tudi pisanja. Metoda preprečevanja ima v vzgoji preventivno in terapevtsko vlogo. Pri preprečevanju mora mentor dijakom pojasniti, zakaj je kakšna vsebina članka ali njegova dejavnost nesprejemljiva, škodljiva in zato neprimerna. Vključuje torej tudi skrb in odgovornost za moralna vprašanja.

»Produktivna uporaba medijev s terapevtskim vidikom je mišljena kot sredstvo za spoznavanje samega sebe in kot podpora intervencijam vzgojiteljev in terapevtov. Pedagoško-terapevtska je vsaka situacija, ki psihično utesnjenemu človeku pomaga najti dostop do samega sebe in do drugih, se pravi do jasnejšega občutenja, do natančnejšega zaznavanja, globljega čutenja, jasnejšega mišljenja, ... Skratka, terapevtska situacija spodbuja sposobnosti za odgovorno in aktivno soočanje posameznika s svetom in s samim seboj (Stotz v Košir, 1995, 103-104).«

Dijaki, ki torej pišejo članke za glasila, morajo v to vložiti nekaj napora, volje, morajo dati nekaj od sebe, s tem pa v delo vložijo tudi nekaj sebe – in zato lahko v vsaki njihovi novički, članku, povzetku, predvsem pa v recenzijah najdemo košček njihove osebnosti. Kar pa je za vzgojitelje lahko tudi koristen vir informacije bodisi pri terapevtskem ali vsakdanjem delu z njimi.

KULTURNA VZGOJA KOT STIČIŠČE RAZLIČNIH VZGOJNIH VPLIVOV

Medijska vzgoja

Medijska vzgoja nedvomno prispeva h kritičnemu mišljenju, utrjevanju materinščine, funkcionalne pismenosti, strpnosti in empatije ter krepi občutek za skladnost in lepoto.

Kritično mišljenje je rezultat moralne vzgoje, pismenost rezultat opismenjevanja, strpnost do drugačnih rezultat multikulturne vzgoje in občutek za lepo rezultat estetske vzgoje; seveda se vse navedeno med seboj prepleta in je v stalni medsebojni odvisnosti.

Medijska vzgoja vključuje branje, pisanje, govorjenje, poslušanje, kritično distanco, oblikovanje lastnega mnenja in lastnih sporočil, selekcioniranje medijskih vsebin in še kaj na eni strani ter vizualno oblikovanje sporočil (risanje, čečkanje, likovno izražanje, fotografiranje) z uporabo najrazličnejših tehnologij na drugi strani.

Medijska pismenost pomeni postavljati kritična vprašanja o tem, kar vidiš, bereš in slišiš.

Moralna vzgoja

Opredeleva: na eni strani tako vzgoja kot izobraževanje temeljita na prenosu spoznanj, stališč, vrednot in zahtev bolj izkušene osebe na otroka. Na drugi strani pa reflektirana moralnost zahteva dejavno vključevanje celotnega duha, to je tako racionalne (kognitivne) kot afektivne sfere osebnosti (čustva, volja). Da bi ravnali moralno, moramo vedeti, kaj je prav in kaj narobe, hkrati pa moramo imeti moč (željo in voljo), da ravnamo v skladu z moralnimi principi (Kroflič, 97, str. 19).

Model medijske vzgoje je v didaktičnem smislu identičen modelu moralne vzgoje:

- zahteva obojesmerno komunikacijo med mentorjem in dijakom;
- strategija načrtovanja, ki temelji na uvidu v prepletanje načrtovanih in nezavednih elementov v vzgojni komunikaciji (vključen mentor, dijaki sami in po potrebi ostali vzgojitelji ter nestrokovni delavci doma);
- oblikovanje modela avtoritete, ki otroku omogoča doživetje sprejetosti in varnosti, hkrati pa postopno spodbuja njegovo osamosvajanje v smislu kritičnega razmišljanja;
- vzgoja, ki ni usmerjena na oblikovanje vnaprej določenih vedenjskih vzorcev ter odzivov skupine, temveč si za cilj postavlja izdelke, ki podpirajo ali odpirajo otrokove razvojne potencialne in lahko skupaj s celostnim delovanjem posameznika vodijo do avtonomne moralnosti.

Kohlbergovi praktični pedagoški eksperimenti so pokazali, da je osnovna naloga institucionalnega vzgajanja na osnovni in srednji stopnji šolanja ta, da pri večini dijakov učvrsti četrto stopnjo moralnega razsojanja, kar pomeni utrditev in ponotranjenje konvencionalne morale z upoštevanjem družbenega sistema in vzpostavitvijo moralne (za)vesti (potreba po socialnem redu in upoštevanje predpisov) (Kroflič, 97, 47).

Po Kohlbergu bistvo moralne vzgoje ni v prenašanju uveljavljenih moralnih norm, na katerih je utemeljena obstoječa kultura, temveč v podpori tistim osebnostnim potencialom, ki otroku omogočajo vedno kompleksnejše ter bolj kompetentno moralno razsojanje in delovanje (Kroflič, 97, 49).

Zato je pomembno pri dijakih razvijati kritično mišljenje na vseh ravneh, saj vsebuje tudi moralni vidik – pogum, da se ne sprejme pasivno vsega, kar se okrog nas dogaja, zavedanje omejitev lastnega znanja, vztrajanje, lastna drža, radovednost, ...

Vzgoja za funkcionalno pismenost

Če je pismenost orodje, ki pomaga posamezniku k osebni rasti in h kritičnemu sodelovanju v poklicnem in družbenem življenju, potem seveda nenehne spremembe na družbenem in poklicnem področju zahtevajo fleksibilno odzivanje posameznika nanje, s tem pa tudi vedno nove načine komunikacije z okoljem, kar nam omogoča razvita zmožnost pismenosti.

Zrelo branje se razvojno umešča v obdobje od 8 do 18 leta. Zanj je značilno:

- branje iz različnih virov (z različnih perspektiv) o isti stvari;
- bralec se zaveda prisotnosti ali pomanjkanja določenih elementov pri pisanju (npr. umetniških), išče knjige, ki predstavljajo izziv;
- bralec si zna že pred začetkom branja predstavljati to, kar želi dobiti iz bralnega doživetja (Zavod RS za šolstvo, 2007).

Vprašanje je, ali se v zgoraj omenjeno fazo branja umešča večina ali manjšina naših srednješolcev. Kakršnokoli že je to stanje, tovrstna medijska vzgoja lahko pozitivno prispeva k večjemu udeležanju ciljev pismenosti.

Pa še nekaj o pomembnosti rabe jezika:

Kot vemo, se knjižni zborni jezik uporablja predvsem v funkciji umetnostnega, strokovnega in publicističnega sporočanja, knjižni pogovorni jezik in neknjižne zvrsti pa predvsem v funkciji praktičnega sporazumevanja.

S publicistično zvrstjo jezika se dijaki srečujejo v sredstvih javnega obveščanja (časopis, radio, TV), z umetnostnim jezikom ob sprejemanju umetniških stvaritev (branje leposlovnih del, ogled predstav, obravnava umetnostnih besedil pri urah materinščine), s strokovno-sporazumevalno zvrstjo pa pri pedagoškem govoru v razredu (Gomovnik: Delovno gradivo za učitelje in vzgojitelje pripravnike).

Vidimo lahko, da splošno naravnana glasila kot je naše omogočajo dijakom stik in vpogled v različne zvrsti jezika, večje opismenjevanje in utrjevanje materinščine. To pa je pri tako mešani populaciji dijakov (po starosti, šolah, socialnem okolju, sposobnostih) kakršna je pri nas, še kako pomembno. Taka glasila nedvomno dvigujejo raven pismenosti, sploh ob dejstvu, da mladi vse manj berejo, ter omogočajo pozitiven odnos do branja in pisanja. S tem se približujemo šolskemu cilju pouka pismenosti, to je med drugim tudi razumevanje in spoznavanje vsebine raznovrstnih besedil.

Medijsko opismenjevanje pa pripravi posameznika na to, da bo znal »izbirati, analizirati, kritično ocenjevati in samostojno izdelati medijska sporočila ter se tako razviti v kritičnega gledalca, ki mu ne bo vseeno, kaj gleda, bere in posluša. To so izhodišča medijske vzgoje, ki v izobraževanje pri nas vključuje predvsem radio, televizijo, tiskane medije, internet in druge nove digitalne medijske vsebine (Peštaj in Slatinšek, 2008, 140).« Medijska pismenost je posplošeno rečeno sposobnost branja med vrsticami.

Multikulturalna vzgoja – vzgoja za strpnost

Dijaški domovi so prostor vse večjega prepletanja mladih iz različnih koncev Slovenije in tudi iz drugih držav (predvsem bivših jugoslovanskih republik). Ne le, da domovi omogočajo stik z drugimi – drugačnimi, ampak zahtevajo sobivanje in soočanje z drugačnostjo. Tako dijaki na lastni koži začutijo raznolikost življenjskih situacij.

Domsko glasilo je lahko izvrstno sredstvo za spoznavanje različnih kultur, drugih in drugačnih v lastni kulturi ter za razvijanje medsebojne strpnosti in spoštovanja razlik. Povečuje lahko razumevanje za druge kulture, jezik, zgodovino, življenje in navade, vživljanje v različne perspektive in potrebe soljudi ter omogoča strpno in odgovorno dogovarjanje v moralnih situacijah.

Predpogoj multikulturalne naravnosti pa je zavedanje lastne kulture.

Okoljska vzgoja

Poslanstvo okoljske vzgoje kot vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj je obravnavanje celovitih odnosov med naravo, družbo in gospodarstvom.

Okoljska vzgoja bi naj spodbujala spremembe v mišljenju in ravnanju, ki bi pripomogle k večji varnosti, zdravju in blaginji našega sveta ter s tem k izboljšanju kakovosti življenja, ki ne bi temeljilo na brezobzirnem izkoriščanju virov.

Poudarja vrednote kot so obzirnost, zmernost, varčevanje, solidarnost in spoštovanje (do soljudi, sebe, narave, okolja in njegovih virov, zdajšnjih in prihodnjih generacij, biotske in kulturne raznovrstnosti, ...).

Z okoljsko vzgojo učenci pridobivajo sposobnosti in zmožnosti za učinkovito preprečevanje ter reševanje okoljskih vprašanj in dilem. Usposobijo se za preudarno presojo, zavedanje razlogov za neko aktivnost, sprejemanje odločitev, večjo zmožnost sklepanja in kritične presoje ter se aktivno vključijo v okoljsko pomembne akcije.

<http://www.zrss.si/pdf/>

Z domskimi glasili imamo vzgojitelji enkratno priložnost posrednega okoljskega vzgajanja, izobraževanja, vplivanja in soočanja mladih z vsakdanjimi življenjskimi navadami v domu in doma ter jih preko tega okoljsko ozaveščati.

Kritično mišljenje se namreč vse bolj razvija tudi ob poglobljenem razpravljanju o okoljsko-moralnih dilemah in refleksijah bivanja.

Estetska vzgoja

Za filozofa Deweyja se estetska izkušnja razlikuje od splošnih izkušenj zato, ker je holistične in unikatne narave in je vanjo vključena cela človekova osebnost. Estetski moment je zanj eden izmed osnovnih momentov človeške izkušnje in umetniško izražanje je eden osnovnih načinov za lepše in bogatejše življenje. Ker kulturno vzgojo otrok in mladih še posebej razumemo kot kontinuiteto med umetnostjo in vsakdanjim življenjem, ki mu daje pomen (Tomšič in Čerkez, 2008, 107), pri ustvarjanju likovnega materiala za vizualno popestritev in dopolnitev glasil ne stremimo k estetsko dovršenim in tehnično brezhibnim izdelkom, ampak želimo ravno tisti širši pomen, ki ga daje mladim eksistenca.

Sama umetnost postaja izredno široko zasnovan pojem, pri katerem je večkrat pomembnejši »kontekst pojava« kot sam umetniški izdelek. V primeru kulture mladih oziroma kulture za mlade je to še posebej pomembno in prav je, da temu sledimo.

ZAKLJUČEK

Vodenje tovrstne interesne dejavnosti je lahko tudi priložnost....

Pri tako razumljeni kulturni vzgoji gre za zelo kompleksen segment vzgajanja.

Ljudje smo radovedna in učeča se bitja. Srednješolci so v obdobju socialnega, psihičnega, moralnega in kognitivnega dozorevanja še posebej naklonjeni eksperimentiranju in iskanju temeljnega v življenju. Bodimo ob tem njihovi popotniki, ponudimo jim možnost za iskanje, raziskovanje, odkrivanje; vodimo jih do težje dostopnih in neraziskanih globin.

S tem bomo pozitivno vplivali na njihove osebnostne lastnosti, samopodobo, obvladovanje stresa, agresije, spodbujali empatijo, odpravljali pasivnost, razvijali vzdržljivost in vztrajnost; jih napeljali na kritično držo, jim nudili estetske izkušnje, doživetja, širšo razgledanost in iz njih v končni fazi naredili boljše bralce.

LITERATURA IN VIRI

KNJIGE

KROFLIČ, R. (1997): MED POSLUŠNOSTJO IN ODGOVORNOSTJO: PROCESNO-RAZVOJNI MODEL MORALNE VZGOJE. LJUBLJANA: VIJA

ZBORNIK: OTROK IN MEDIJI, ZVEZA PRIJATELJEV MLADINE SLOVENIJE, LJUBLJANA 1995

ZBORNIK BRALNEGA DRUŠTVA SLOVENIJE OB 7. STROKOVNEM POSVETOVANJU: STOPENJSKOST PRI USTVARJANJU PISMENOSTI (POSTOPEN POUK BRALNE PISMENOSTI NA VSEH RAVNEH ŠOLANJA), ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA 2007

ČLANKI

GOMOVNIK V.: DELOVNO GRADIVO ZA UČITELJE IN VZGOJITELJE PRIPRAVNIKE

KINK S.: MEDIJSKA PISMENOST IN VZGOJA ZA MEDIJE. V: ISKANJA: VZGOJA-PREVZGOJA, 2007, LETO 25, ŠTEVILKA 28

PEVEC SEMEC K.: NA POTI OD KULTURE K INTERKULTURI. V: RAZREDNI POUK, ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO, OE SLOVENJ GRADEC, 2008, 10 LETNIK, ŠTEVILKA 3

PEŠTAJ M. IN SLATINŠEK P.: FILMSKA VZGOJA. V: PUBLIKACIJA: KULTURA IN UMETNOST V IZOBRAŽEVANJU – POPOTNICA 21. STOLETJA, PEDAGOŠKI INŠTITUT, LJUBLJANA 2008

TOMŠIČ ČERKEZ B.: KULTURNA VZGOJA: OD USTVARJALNOSTI DO VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA. V: PUBLIKACIJA: KULTURA IN UMETNOST V IZOBRAŽEVANJU – POPOTNICA 21. STOLETJA, PEDAGOŠKI INŠTITUT, LJUBLJANA 2008

[HTTP://WWW.ZRSS.SI/PDF/OKO_OKO_K_OKOLJSKA_VZGOJA_OBEVNI-OŠ..PDF](http://www.zrss.si/pdf/OKO_OKO_K_OKOLJSKA_VZGOJA_OBEVNI-OŠ..PDF)

SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE – MOTNJE BRANJA IN PISANJA TER RAZUMEVANJA BESEDIL PRI MLADOSTNIKI

SPECIFIC LEARNING DIFFICULTY – DISORDERS READING AND WRITING AND AN UNDERSTANDING OF TEXTS IN ADOLESCENTS

Nadja Požek

*Dijaški dom Ptuj, Ptuj, Slovenija
nadja.pozek@guest.arnes.si*

POVZETEK

Vzrokov za specifične učne težave je veliko. Razvrščamo jih na: disleksijo, diskalkulijo, disgrafijo, dispraksijo in motnje vidnega procesiranja. Specifične učne težave prizadenejo mladostnike z motnjami vsa obdobja šolanja, kasneje pa tudi dela, in v socialnih stikih. Prehod iz osnovne šole, ko so v varnem okolju, v srednjo šolo, je za njih stresen. Mladostniki s specifičnimi učnimi težavami pri branju, pisanju in razumevanju besedil, imajo zaradi njih velike težave pri šolskem uspehu. Zato je nujno, da k reševanju teh težav pristopimo odgovorno.

Ključne besede: specifične učne težave, branje, pisanje, razumevanje besedil, mladostnik.

ABSTRACT

Causes of specific learning difficulties are many. We can classify them as dyslexia, dyscalculia, dysgraphia, dyspraxia and visual processing disorders. Specific learning difficulties can affect the whole adolescent period and later periods in life, such as work and social contacts. The transition from the primary school, where the child is in a safe environment, to a high school, can be very stressful. Adolescents with specific learning difficulties in reading, writing and understanding with learning, will probably have great difficulties at school success and results. It is therefore necessary to approach very responsible with solving these problems.

Keywords: specific learning difficulties, reading, writing, comprehension, adolescent.

UVOD

Dr. Lidija Magajna navaja, da so bile specifične učne težave pri mladostnikih zelo dolgo prezrte, čeprav prizadenejo veliko število mladostnikov in so vzrok za nižjo izobrazbeno raven, poklicno neuspešnost, telesno in duševno zdravje in socialno izključenost. Šele s predpisi o pravici do prilagoditve programov se je pokazalo pomanjkanje ugotovitev o mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami.

Tej skupini populacije se je začelo posvečati tudi zaradi slabih splošnih pisnih dosežkov odraslih in sprožila se je potreba po dolgoročni strategiji za izboljšanje ravni pismenosti slovenskega prebivalstva. Med specifičnimi učnimi težavami in stopnjo izobrazbe je namreč velika korelacija.

»V osnovni šoli je bil poudarek na usvajanju osnovnih veščin in znanja v relativno zaščitenem okolju. Srednješolski pouk pa predvideva, da dijak osnovnošolske veščine tekoče obvlada in učinkovito uporablja za pridobivanje nove učne snovi«.

(http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/magajna_mladostniki.pdf)

Prehod iz osnovne šole v srednjo šolo je stresen že za mladostnike brez težav, kaj šele za tiste s specifičnimi učnimi težavami. Avtorji študij značilnosti mladostnikov s

specifičnimi učnimi težavami na področju šolskega učenja in znanja poudarjajo predvsem pomanjkljivo usvojene osnovne veščine branja, pravilnega pisanja in računanja. Zaradi šolskih neuspehov se ti izogibajo učenju.

Vzgojitelji želimo biti uspešni pri svojem delu. Pri delu z mladostniki s specifičnimi učnimi težavami, zaradi nepoznavanja problematike, še v večji meri pa nepoznavanja orodij oziroma načinov dela z njimi, neuspeh mladostnika pogosto doživimo kot svoj neuspeh. Z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l.

RS, št. 54/2000) je za otroke in mladostnike s težjimi specifičnimi učnimi težavami uzakonjena pravica do intenzivnejših oblik pomoči. Pri tem je nujno, da nismo usmerjeni le na pravice, ki jih ti imajo, ampak na njihove posebne potrebe, ki terjajo v izobraževanju drugačne pristope in oblike pomoči, da lahko optimalno razvijejo svoje potenciale.

KAJ SO SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE

Veliko mladostnikov ima v šoli težave zaradi posebnih razvojnih odklonov, specifičnih zaostankov na katerem od področij, ki so za učenje zelo pomembni. Specifična učna težava je lahko posamezna motnja ali pa skupek motenj, ki se kažejo pri učenju, uporabljanju govora in jezika, pri dojetanju spretnosti branja in pisanja, uporabi teh spretnosti, pri pridobivanju drugega znanja, pri dojetanju logično–matematičnih pojmov in učenju tehnik računanja, pri razvijanju motoričnih spretnosti ter splošni učljivosti. Pri velikem številu mladostnikov so motnje branja in pisanja prikriti, saj imajo nekateri zelo razvit govor, zato z verbalnim izražanjem le-te prikrijejo. Te motnje se pogosto kombinirajo s težavami pozornosti in koncentracije, nemirnostjo, nepredvidljivim vedenjem, motnjami pomnjenja, včasih tudi z izredno počasnostjo in podobnimi težavami. Za mladostnike s specifičnimi učnimi težavami je značilno, da na nekaterih področjih delujejo dobro (to so predvsem praktične zaposlitve), na drugih pa mnogo slabše. Zaradi tako neenakomernih dosežkov se jih mnogokrat ocenjuje kot lene, da se ne potrudijo dovolj. Pridobivanje znanja, šolanje, dobre ocene so za starše, učitelje in vzgojitelje zelo velikega pomena.

Mladostniki, ki imajo specifične učne težave, zelo kmalu dobijo o sebi slabo mnenje.

»Predstavljajte si, da z največjo muko prepisete poved iz table, namučite se dosti bolj kot vaš levi in desni sosed v razredu. Iz opazovanja in primerjave s sošolci upravičeno sklepa, da je slabši od drugih, da je zelo neumen, da ga nihče ne mara, da je živeti brez veze. Mladostnik si posledično ustvari mnenje, da je šola neka grozna ustanova, da so starši zateženi, pojavijo se lahko duševne motnje, depresivnost, asocialnost, nasilnost do predmetov in vrstnikov, psihosomatske bolezni, bolečine v trebuhu, glavoboli, slabost, rahlo povišana telesna temperatura, močenje postelje, nočne more s kričanjem, povečana nagnjenost k samopoškodbam...in še in še«.

(<http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/lisica.pdf>)

Ob nakopičenih neugodnih izkušnjah se ti mladostniki začnejo izogibati aktivnostim, kjer so neuspešni. Do svojega dela so zelo kritični, vsi si želijo biti uspešni. Mladostniki s specifičnimi učnimi težavami kaj kmalu dobijo o sebi slabo mnenje, se začnejo izogibati učnemu delu, zaidejo v družbo, kjer učna uspešnost ni vrednota in tam iščejo samopotrditvev.

Vrste specifičnih učnih težav

- **DISLEKSIJA:** pojavljajo se težave z branjem, pisanjem, slovnico in govorom.
- **DISKALKULIJA:** mladostniki imajo težave pri reševanju matematičnih problemov, razumevanju časa in uporabi denarja.
- **DISGRAFIJA:** pri njej se pojavljajo težave s pisanjem, slovnico in izražanjem lastnih misli in idej.
- **DISPRAKSIJA:** pri njej se pojavljajo težave s finomotoričnimi spretnostmi, koordinacijo roka – oko, ravnotežjem in ročnimi spretnostmi.
- **MOTNJA VIDNEGA PROCESIRANJA:** zanje so značilne težave izražanja vidnih informacij, problemi z branjem, matematiko, zemljevidi, kartami, simboli in slikami.

MOTNJE BRANJA, PISANJA IN RAZUMEVANJA PREBRANEGA

Ob težavah pri branju in pisanju ugotavljamo, da mladostniki:

- berejo počasi, z napakami ali pa hitro in zaletavoče,
- imajo odpor do branja in pisanja,
- pišejo grdo, nečitljivo (včasih je nečitljivost namerna, da bi prikrili svojo motnjo),
- ne morejo se učiti iz zvezkov, ker so preveč neurejeni,
- ne zmorejo se učiti iz knjig, ker je branje prepočasno in ga ne razumevajo,
- zelo težko se zberejo pri učenju,
- z veseljem opravljajo druga dela, na učenje najraje kar »pozabijo«.

Pri odkrivanju in ugotavljanju motenj pisanja ocenjujemo:

- hitrost pisanja (hitro – počasi, neenakomerno)
- rokopis (berljiv – neberljiv),
- napake (zamenjava črk, izpuščanje črk, ustavljanje, zamenjava v vrstnem redu),
- avtomatizacija (avtomatizirano, prekinjanje, narek črk v besedi),
- zapomnitev (beseda, fraza, poved),
- slovnična pravila.

Pri odkrivanju motenj branja in razumevanja prebranega ocenjujemo:

- stopnjo in kvaliteto vezave (bere vezano ali pa črkuje),
- količino in vrste napak (maliči besede, izpušča ali vstavlja črke, jih zamenjuje (najhuje je, ko nima zaporedja)),
- hitrost (hitro, se zapleta, seka, bere neritmično ali bere počasi in enakomerno),
- vtis (se ne razume, kaj bere, bere s težavo in počasi ali pa bere tekoče),
- razumevanje (razume in obnovi, razume fragmente, ne razume),
- pozornost na stanje ob spreminjanju pogojev (branje je boljše, branje je enako).

Vzgojiteljeva vloga pri odpravljanju motenj branja, pisanja in razumevanja prebranega pri mladostnikih je zelo pomembna. S strokovnim, doslednim in razumevačim pristopom do težav bodo ti mladostniki postali uspešnejši pri učnem delu in si bodo povrnili pozitivno samopodobo.

Pristopi k pomoči mladostnikom z motnjami branja, pisanja in razumevanja prebranega

Modelov identifikacije specifičnih učnih težav in s tem motenj branja, pisanja in razumevanja prebranega, je več.

Za našo uporabo je primeren Šalijev test ugotavljanja motenj branja in pisanja, ki je enostaven ter obsega enajst preizkusov. Pri mladostnikih s težavami iz testa uporabimo in preverimo: branje črk, branje krajših besed, branje daljših besed, branje besedila, narek besedila, razlikovanje slušno podobnih glasov v besedah, slušno razčlenjevanje, neposredno slušno pomnjenje.

Preveriti moramo branje in pisanje besed, ki vsebujejo:

- vidno podobne črke (*bo – do, leto – telo, grb – grd, nula – luna, vonja – vojna, junaška – južnjaška*),
- branje in pisanje daljših besed (*kapljica, vdolbina, razdalja, nemudoma, prisposoba, samospoštovanje...*),
- pri branju besedila ugotavljamo bralno hitrost in pomoč z ugibanjem napisanega, razumevanje, obnavljanje, zaporednost dogajanja, dojetje bistva (Pri tem preizkusu moramo biti pozorni na morebitno stisko, v katero so mladostniki s takšnimi motnjami v tej situaciji postavljeni.),
- pri nareku uporabimo besedilo, sestavljeno iz besed in glasov, ki zahtevajo dobro slušno razlikovanje. Mladostniki s specifičnimi učnimi težavami najpogosteje zamenjujejo zvoneče in nezvoneče glasovne dvojice, samoglasnike, podobne črke, črke pa tudi izpuščajo.

Pri svojem delu s takšnimi mladostniki pa moramo vedeti, KDAJ, ZAKAJ in KAKO se odločamo za kakšen pristop. K njim moramo pristopiti z razumevanjem in iz njegovih osebnostnih lastnosti poiskati pot do njegovega sprejemanja težav in pripravljenosti za odpravo teh. Stari so že 15 let ali več, veliko je že zamujenega in popolna odprava nakopičenih težav ni več mogoča.

Z vztrajnim in doslednim delom vzgojitelja in mladostnika se da veliko narediti.

Primeri dobre prakse

Odpravljanje težav pri branju

Pri odpravljanju težav pri branju mladostnikov ne popravljamo napake z našim pravilnim branjem besede ali celo povedi, ampak jih z besedico »NE« že pri napačno prebrani črki opomnimo, da ni pravilno prebrana. Ob uspehu jih vedno pohvalimo oziroma vzpodbudimo. Ko ugotovimo najpogosteje narobe prebrane črke, si jih

naj zapišejo v vseh oblikah (tiskano, pisano) in jih glasno poimenujejo. Enako ravnamo, ko ugotovimo, katere črke v besedah izpuščajo.

Odpravljanje težav pri pisanju

Odpravljanje težav pri pisanju predstavlja največjo težavo, ker je ta pri mladostnikih že izoblikovana. Zahtevamo, da znajo svojo pisavo prebrati. Šele ko ugotovijo, da je ne znajo, so pripravljeni kaj narediti.

Če pri tem niso uspešni, je zadnja rešitev, da učno snov prepišejo s pomočjo računalnika. Priporočljive pisave so: Arial, Comic Sans, Verdana. Pisava Times New Roman ni primerna. Iz izkušenj vem, da si mladostniki tako zapisano učno snov zelo dobro zapomnijo.

Takšen način dela ne more biti kampanjski, ampak je nujna vztrajnost in veliko motivacijskih momentov za doseg ciljev, ki so ne le boljši učni uspeh, ampak tudi dobra samopodoba mladostnikov. Za dober rezultat je hkrati nujno potrebno sodelovanje s profesorji v šoli, da bodo ti pozorni na težavo in jim priskočili na pomoč. Večina učnega dela in preverjanja znanja v šolah je pisnega in tako mladostniki s specifičnimi učnimi težavami branja in pisanja dosežajo le zaradi teh težav veliko nižje rezultate.

Preverjanje razumevanja prebranega

Ko ugotovimo, da prebranega ne razume, mu besedilo sami preberemo in takrat ugotavljamo razumevanje. Če je to uspešno, zmanjšamo enote njegovega branja do povedi ali delov daljše povedi in takrat preverjamo razumevanje. Ob tem mu lahko del vsebine že napovemo npr. »da vidiva, zakaj se je začela prva svetovna vojna«.

ZAKLJUČEK

V dolgoletni praksi se srečujem s porastom števila otrok z motnjami, ki nadaljujejo šolanje v srednjih šolah in bivajo v dijaških domovih. Raziskave kažejo, da ima 15 % šolajoče mladine specifične učne težave. Ali jih lahko zanemarimo? Ob klasičnih metodah vzgoje in poučevanja pri njih ne moremo pričakovati uspeha.

LITERATURA

ŽERDIN, T. (1990). SVETOVALNI CENTER ZA OTROKE, MLADOSTNIKE IN STARŠE. BRANJE IN PISANJE. KAKO PREPOZNAVAMO MOTNJE IN KAKO JIH ODPRAVLJAMO. LJUBLJANA, 1990.
GRADIŠEK, A. (1983). SVETOVALNI CENTER ZA OTROKE, MLADOSTNIKE IN STARŠE. RAZVIJANJE BRALNIH INTERESOV PRI OTROCIH S TEŽAVAMI V BRANJU. LJUBLJANA, 1983.

VIRI

BRAVO, DRUŠTVO ZA POMOČ OTROKOM IN MLADOSTNIKOM S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI: PTUJ, 26. 9. 2009.
[HTTP://WWW.DRUSTVO-BRAVO.SI/WEB/UPLOADS/CLANKI/MAGAJNA_MLADOSNIKI.PDF](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/magajna_mladosniki.pdf)
[HTTP://WWW.DRUSTVO-BRAVO.SI/WEB/UPLOADS/CLANKI/LISICA.PDF](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/lisica.pdf)
[HTTP://WWW.DRUSTVO-BRAVO.SI/WEB/UPLOADS/CLANKI/KAVKLER_ZGODKRIVANJE.PDF](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/kavkler_zgodkrivanje.pdf)
[HTTP://WWW.DRUSTVO-BRAVO.SI/WEB/UPLOADS/CLANKI/KAVKLER_POTENCIALI.PDF](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/kavkler_potenciali.pdf)
[HTTP://WWW.DRUSTVO-BRAVO.SI/WEB/UPLOADS/CLANKI/SPEC.PDF](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/spec.pdf)
[HTTP://WWW.DRUSTVO-BRAVO.SI/WEB/UPLOADS/CLANKI/ANIC_BIH.PDF](http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/anic_bih.pdf)
ZAKON O USMERJANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI (ZUOPP): PTUJ, 25. 9. 2009.
[HTTP://WWW.URADNI-LIST.SI/1/OBJAVA.JSP?URLID=200054&STEVILKA=2496](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200054&stevilka=2496)

RAZVOJ MOTEČEGA VEDENJA TER MOŽNOSTI DELOVANJA

BASIC DEVELOPMENTAL FACTORS AND POSSIBILITY OF ACTION IN IRRITATING BEHAVIOUR

dr. Tomaž Vec

*Pedagoška fakulteta Ljubljana, Ljubljana, Slovenija
tomaz.vec@pef.uni-lj.si*

POVZETEK

Model SIVI, ki ga predstavim v članku, integrira različna empirična in teoretična spoznanja o ozadjih motečega vedenja, kot tudi raznovrstnost možnosti našega delovanja. V njem podrobneje opredelim štiri temeljna področja (skupina, posameznik, vodenje in institucija), ki lahko vsako zase, najpogosteje pa povezano v kompleksno prepleteno celoto, delujejo bodisi kot ogrožajoči bodisi kot preventivni dejavniki razvoja motečega vedenja.

Ključne besede: moteče vedenje, preventivni in ogrožajoči dejavniki, skupina, posameznik, vodenje, institucija

ABSTRACT

In the article represented model SIVI (GLI) attempt to integrate different empirical and theoretical conclusions about influencing backgrounds of disturbing behavior as well as diversity of feasibility functions. Four basic dimensions are discussed in greater detail (group, individual, leading and institution). That dimensions – each for themselves and most frequently connected in complex entirely – can function as threaten or as preventive factors of disturbing behavior development.

Keywords: disturbing behavior, prevention, threaten, group, individual, leading, institution.

UVOD

V slovenskem (strokovnem) prostoru je sam pojem moteče vedenje relativno neuveljavljen, čeprav so prav razne oblike motečega vedenja (zlasti na področju šolstva) tiste, ki so jim učitelji, vzgojitelji in starši najtežje kos. Motečega vedenja namreč povzročata največ občutij nemoči in neuspešnosti, s čimer so povezani različne težave od izgorevanja in fluktuacije na delovnem mestu, pa vse do občutij nekompetentnosti in celo psihosomatike (tako staršev kot vzgojiteljev in učiteljev). V prispevku osvetljujem različna psihološka ozadja takšnega vedenja, pri čemer se namenoma izogibam pojmom kot so delinkvenca, prestopništvo, kriminaliteta (ki so pravni pojmi in večinoma pomenijo vedenje v nasprotju z zakoni). Ne uporabljam niti povezav s terminoma psihopatija in sociopatija (v preteklosti uporabljana pojma povezana z medicinskimi pristopi). Moteče vedenje tudi ne enačim s (v zadnjih letih pogosteje uporabljanim) terminom »motnje vedenja« (v klasifikaciji ICD-10 in DSM-IV TR). Motnje vedenja se namreč nanašajo na dlje časa trajajoče, ponavljajoče se, različne simptome, ki se pojavljajo na različnih področjih življenja. Nekoliko neustrezno se mi namreč zdi govoriti o »motnji simptomatike«, kakršen pomen tako rekoč nosi termin »motnje vedenja«.

Moteče vedenje je vedno vedenje (v kar uvrščam tudi celoten spekter besedne in nebesedne komunikacije) v socialni interakciji. Vendar naj že tu poudarim, da ob tem terminu nimam v mislih zgolj agresivnega vedenja, temveč cel spekter vedenja, ki je socialno manj- oz. nesprejemljivo. Zato je v svoji pojavnosti še najbližje pojmu disocialno vedenje (ki sta ga pri nas uporabljala Bregant in Bečaj že leta 1987) in ga označita za tisto vedenje, ki ni v skladu z normativno urejenostjo družbe. Vendar moteče vedenje za razliko od disocialnosti poleg antisocialnega ne zajema asocialnega vedenja.

Ker je moteče vedenje vezano na socialno interakcijo, je njegova temeljna značilnost, da v večini primerov ni moteče za tistega, ki tako vedenje izraža, temveč je moteče za samo socialno okolje, torej za tistega ki se s takšnim vedenjem sooča. Prav zato najpogosteje akterji motečega vedenja ne čutijo t.i. bolezenskega pritiska k spremembi svojega vedenja. Za te otroke in mladostnike so moteče šele posledice, ki so jih zaradi svojega vedenja deležni od svoje socialne okolice (s strani vrstnikov odklanjanje, agresija, sovražna nastrojenost, privoščljivost ipd., s strani odraslih pa kazni, povračila, ki jih morajo izvajati sami, pa tudi agresija, maščevalnost ipd.).

Prav zaradi tega, ker je moteče vedenje vedno socialno umeščeno, ga nameravam v tem prispevku osvetliti ne toliko iz (pri nas vedno pogosteje uporabljanega), medicinskega vidika (kar mi predstavljata klasifikaciji ICD-10 in DSM-IV TR), ampak pretežno iz socialno psihološkega vidika, ki ga vidim povezanega s sistemskim pristopom Faringtona (2005) in holistični obravnavi Timmermana in Emmelkampa (2005).

POJAVNE OBLIKE IN DEJAVNIKI MOTEČEGA VEDENJA

Kot je že bilo rečeno, moteče vedenje ne zajema le različnih oblik agresivnega vedenja, temveč ima zelo različne oblike in stopnje (ne)sprejemljivosti; od nagajivosti, nezbranosti, neupoštevanja navodil, pomanjkljivega spoštovanja drugih, neusvojenega bontona, pa vse do hujših, antisocialnih vedenj kot so kraje, maltretiranje drugih, spolno nesprejemljivih vedenj, poškodovanja lastnih in tujih stvari ter ogrožanja lastne varnosti in varnosti ali celo življenj drugih. Značilno je, da so nekatere oblike motečega vedenja širše družbeno nesprejemljive (npr. fizična agresija, poseganje po tuji lastnini, mučenje živali ...), nekatere pa so odvisne od specifičnega socialnega okolja. Tako je neko vedenje npr. lahko moteče za nekatere učitelje ali za enega od staršev, za druge učitelje in sorodnike pa ni (npr. ugovarjanje odraslemu, tekanje po hodniku, pogovarjanje s hrano v ustih ...).

Če na tem mestu izpostavim še razliko med motečim vedenjem in t.i. motnjami vedenja in osebnosti (kar je bil še do nedavnega zelo uporabljan termin v Sloveniji), naj zapišem, da če je vedenje nekoga moteče, še ne pomeni, da je (osebnostno) moten¹. Enako velja tudi (v nasprotju z laičnim mišljenjem), da intenziteta oz. sama stopnja motečnosti (teža simptoma) ne pomeni tudi teže problematike – tiste otroke in mladostnike, ki izražajo bolj nesprejemljivo vedenje ne smemo zgolj na podlagi tega umeščati med težavnejše ali bolj motene.

Za razliko od klinično psiholoških modelov, ki so poskušali odkrivati predvsem vzroke za pojav antisocialnosti (npr. Lahey in dr. 1999), se v sodobnih pristopih (Burke in dr. 2005, 2008, Loeber in dr. 2009, Stringaris in Goodman 2009) poudarja, da je dejavnikov (ne vzrokov!), ki vplivajo na razne oblike nesocialnega vedenja, več, da pogosto delujejo posredno in nastopajo medsebojno povezano in prepleteno. Seveda enako velja tudi glede preventivnega delovanja povezanega z motečim vedenjem, kot je v raziskavi o nasilju poudarila že Prothrow-Stith (1987).

Stringaris in Goodman (2009) govorita o treh dimenzijah, ki predstavljajo tako dejavnike tveganja, oporne točke za napovedovanje, kot področja na katerih lahko delujemo ob soočanju z opozicionalnim vedenjem pri mladostniku. Poimenovala sta jih razdražljivost (se povezuje s temperamentom, hitrostjo odzivanja – zlasti z jezo in zamerljivostjo), škodljivost (ki pomeni neobčutljivo, preiščeno agresivno delovanje proti drugim) in samosvojost (ki zajema prepire z odraslimi, odklanjanje in neupoštevanje pravil, norčevanje iz drugih ipd.).

Če je v preteklosti še prevladovalo prepričanje, da delovanje staršev neposredno vpliva na funkcioniranje otroka, pa se veliko sodobnih raziskav ukvarja prav s proučevanjem posrednih vplivov. Kot so ugotovili v svoji longitudinalni študiji Morrison in dr. (2003), je že interakcija matere (ki naj bi bila občutljiva in spodbujajoča k prosocialnemu vedenju) z otrokom, ki je komajda vključen v vrtec, povezana tako s socialnim vedenjem kot z učnim uspehom v srednji šoli. Prav tako so ugotavljali Simpkins in dr. (2006), da je pri otrocih iz socialno-ekonomsko slabše situiranih družin njihov uspeh na matematičnem in literarnem področju pomembno povezan s pozitivnim odnosom z materjo (izražanje topline, pozitivna naravnost, skrb drug za drugega, skupno preživljanje časa, kot je npr. skupno branje).

Sodelovanje staršev s šolo in učinek tega sodelovanja je povezano tudi s socialno-ekonomskim statusom staršev in njihovo etnično pripadnostjo (Domina 2005). Sodelovanje staršev z nizkim socialno-ekonomskim statusom s šolo je povezano s precejšnjim izboljšanjem vedenja njihovih otrok. Zanimivo pa je, da je bilo v tej raziskavi ugotovljeno, da otroci staršev iz srednjega socialno-ekonomskega sloja ob večjem sodelovanju svojih staršev v šoli celo nekoliko poslabšajo svoje vedenje. Po vsej verjetnosti gre za vpliv otrokove percepcije oz. pomena, ki ga otrok pripiše vključevanju svojih staršev v šolo.

Stright in dr. (2001) pa so ugotovili, da imajo starši, ki pojasnjujejo izobraževalne naloge na otrokovem razvoju primernem nivoju in ki hkrati nudijo čustveno podporo svojemu otroku, pogosteje take otroke, ki so pripravljeni sodelovati v razredu, ki poiščejo pomoč učitelja, kadar jo potrebujejo, ter so odgovorni pri svojem delu. Amato in Rivera (1999) sta ugotovila, da povzročajo otroci manj disciplinskih prekrškov ter imajo manj socialnih in čustvenih težav, kadar jim starši posvečajo več časa, pokažejo lastna čustva in razvijajo z njimi tesnejše odnose v različnih starostnih obdobjih. Še več, raziskave kažejo, da učenci, ki imajo tovrstno podporo doma, zmorejo delovati bolj odgovorno celo v razredih, ki so nestrukturirani in v katerih je več disciplinskih problemov. Newman (2005) piše, da je pomoč staršev še posebej pomembna za učence s posebnimi potrebami.

¹ O osebnostnih motnjah itak ne moremo govoriti pred 18. letom.

Tudi naša raziskava (Vec 1998), narejena v enem od slovenskih vzgojnih zavodov, je že pred leti pokazala, da je kar nekaj dejavnikov ogrožajočih glede nastanka vedenjskih motenj. Te dejavnike smo zaradi povezovanja v tipične sklope poimenovali kar družinski disocialni sindrom. Tako smo ugotavljali, da je za vedenjske motnje pri otroku rizično: kadar so starši poklicno neuspešni, zlorablajo alkohol, kadar je pri celotni družini opaziti pomanjkanje aktivnih interesov in zatekanje v pasivnost ter lagodnost, če so družine v celoti ne vključene ali celo konfliktno v socialnem okolju, kadar obstaja konfliktnost in nestalnost v partnerskih odnosih ter, če starši uporabljajo vzgojo, ki bi jo lahko označili kot kaotično.

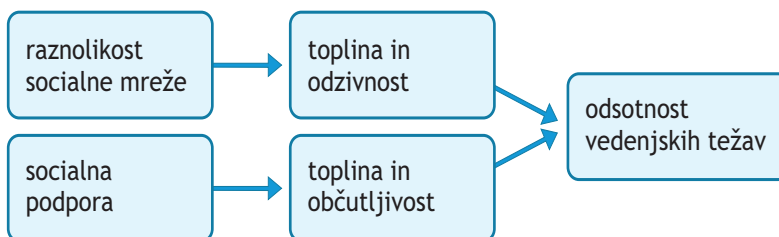
Po raziskavah Marshallove in dr. (2001) k temu veliko pripomore tudi t.i. socialna mreža, v katero je vključena družina kot celota. Ugotavljale so, da prav raznolikost povezav staršev s socialnim okoljem (socialna mreža družin, prijateljev in sosedov) pomembno vpliva na občutek večje učinkovitosti pri starših, na zagotavljanje bolj kognitivno in socialno spodbujajočega domačega okolja in na večje izkazovanje topline in občutljivosti do otrok. Starši na ta način omogočajo otroku večjo čustveno podporo, kar posredno vpliva na izoblikovanje otrokovih podpornih dejavnikov, zaradi česar imajo manj vedenjskih težav, razvijejo boljše socialne veščine (so bolj socialno kompetentni), dosegajo boljši uspeh pri delu v šoli in so manj depresivni. Avtorice (prav tam: 175) poudarjajo, da je socialna podpora in raznolikost socialne mreže preko starševske vzgoje posredno povezana tako s socialnimi kompetencami, vedenjskimi težavami kot z dobrim počutjem otroka.

Slika 1: Vpliv socialne mreže in podpore poteka preko vzgoje na otrokovo počutje.



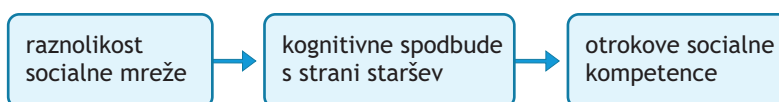
Socialna podpora in raznolikost socialne mreže pa je posredno, preko izražene topline v odnosu in odzivnosti na otroka ter topline in občutljivosti oz. senzibilnosti za potrebe otroka in probleme, s katerimi se sooča, povezana tudi z manjšim številom vedenjskih težav v šoli (prav tam: 177).

Slika 2: Socialna mreža preko topline in odzivnosti, ter podpora preko topline in občutljivosti vplivata na odsotnost vedenjskih težav.



Ne le to, avtorice (prav tam) so našle tudi posredno povezavo raznolikosti socialne mreže, v katero je vključen otrok, ki vpliva na večje število kognitivnih spodbud s strani staršev in preko tega na boljše razvite otrokove socialne kompetence.

Slika 3: Vpliv socialne mreže na otrokove kompetence poteka preko kognitivnih spodbud staršev.



Iz navedenih raziskav je razvidno, da raznolikost socialne mreže in dobra socialna podpora, ki jo je deležna družina v celoti preko kvalitete odnosov med otrokom in starši, vpliva na to, kako bo otrok deloval v šoli. K temu, ali se bo sodelovanje staršev s šolo tudi v realnosti uresničevalo, prispevajo pomemben delež še psihološki konstrukti staršev (njihova prepričanja o samem sodelovanju, zaznavanje povabila k sodelovanju in zaznavane življenjske okoliščine) kot so ugotavljali Greenova in dr. (2007). Caspe in dr. (2007: 2) so pozitivni odnos, ki

omogoča sodelovanje, opredelile s tremi odločilnimi dejavniki: a) podpora (npr. starševsko izražanje toplote, občutljivosti in spodbujanja), b) ustrezno poučevanje, ki temelji na otrokovem razvoju in njegovih značilnostih ter c) spoštovanje otrokove naraščajoče avtonomije. Otrok preko interakcij s starši in drugimi skrbniki razvija socialne veščine, ki jih prenaša v šolsko okolje.

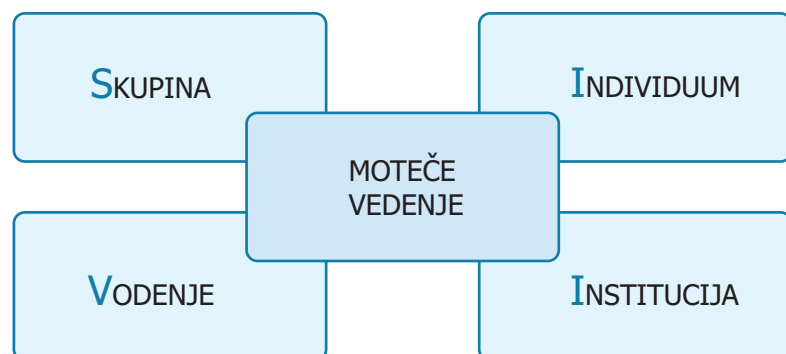
Elias idr. (2007) menijo, da je pri sodelovanju staršev s šolo potrebno upoštevati tudi posebnosti določenega obdobja v odraščanju otroka. Zapišejo (2007: 540), da je izmed vseh za otroka najtežji prehod iz osnovne v srednjo šolo, saj je srednješolsko obdobje tisto, ki je najbolj zaznamovano z ogromnimi spremembami na biološkem, osebnem, socialnem, družinskem in kulturnem področju. Takrat se namreč spreminja hormonsko ravnovesje, mladostnik spolno dozoreva, spreminja se njegova samopodoba, odnos z vrstniki in z odraslimi, poveča se rizično vedenje (tako v povezavi z dovoljenimi in s prepovedanimi drogami, kot tudi v povezavi s spolnim vedenjem), mladostniki se večkrat soočajo z neuspehom v šoli, ipd. Vse te številne in mnogokrat prav dramatične spremembe v mladostnikovem življenju od njega zahtevajo vedno nove prilagoditve in razvoj vedno novih strategij soočanja s temi spremembami.

Problem srednjih šol vidijo Elias idr. (2007: 542) v tem, da je prispevek sodelovanja staršev s šolo zgolj obrobni ali pa povezan le z osnovnimi stvarmi, saj so le izjemoma starši povabljeni k sodelovanju sistematično. Tako opozarjajo tudi, da je na mnogih področjih mladostnikovega življenja precej nerealan pričakovati od staršev večjo angažiranost in pomoč mladostniku (npr. če samo pomislimo na mnoga vsebinska področja povezana z digitalno tehnologijo, ki jo starši velikokrat dosti slabše obvladajo kot njihov mladostnik). Pomoč pri učenju vsebin bi morali starši v večji meri zamenjati z rednimi razgovori o tem, kaj se učijo, s kakšnimi težavami se pri tem soočajo, s čim se spopadajo na čustvenem in s čim na socialnem področju. Vse to po prepričanju avtorjev (prav tam) zagotavlja tako »zdrave komunikacijske kanale«, kot podporo mladostnikovem napredku v šoli in drugod. Tako lahko npr. »skupne večerje postanejo krasna priložnost za pomoč otroku pri razvoju njegovih pogovornih spretnosti, učenja, kako pripovedovati o dogajanju čez dan, na način, ki je spoštljiv do poslušalcev ... predstavljajo tudi čas, v katerem lahko mladostnik brusi svoje spretnosti poslušanja, empatije in spoštljivosti do drugih« (2007: 545).

PSIHOLOŠKA OZADJA MOTEČEGA VEDENJA (MODEL SIVI)

Kot je razvidno iz zgoraj zapisanega, se le redko, praviloma izjemoma, za motečim vedenjem skriva le en posamezen dejavnik. Zaradi tega poenostavljeno razmišljanje, kot npr. »otrok je tak, ker ima nemogoče starše«, ali »tako se obnaša, ker je len«, ali »nemogoč je, ker enostavno vidi, da ima od tega korist« ne sodi v strokoven pristop. V ozadju, izvorih motečega vedenja najpogosteje najdemo več različnih dejavnikov, ki včasih posredno (preko drugih dejavnikov) in šele povezani v različne sklope vplivajo na pojavljanje motečega vedenja. Če na sam izvor pojavljanja motečega vedenja gledamo na tak način, ugotovimo tudi, da ni enostavnih in hitrih rešitev pri soočanju s to problematiko. In vendar, če poskušamo povezati različne ugotovitve tega področja, lahko prepoznavamo štiri temeljna psihološka ozadja (in področja delovanja) motečega vedenja, kar bom v ponazoril z modelom SIVI:

Slika 4: Model SIVI – temeljna psihološka ozadja motečega vedenja.

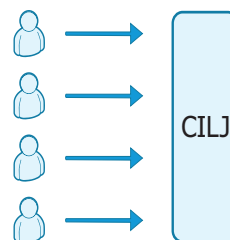


SKUPINA

Na moteče vedenje lahko skupina vpliva na več različnih načinov; včasih deluje kot samostojni dejavnik izvora motečega vedenja, še pogosteje pa, v povezavi s povsem individualnimi značilnostmi članov skupine in/ali z neustreznim vodenjem moteče vedenje sooblikuje in sovdružuje. Oglejmo si nekaj temeljnih elementov, ki lahko pri članih skupine delujejo kot izvor motečega vedenja:

1. skupinske norme; deluje kot izvor motečega vedenja takrat, ko se posameznik zaradi želje po vključitvi v skupino vede tako, kot misli, da skupina od njega pričakuje in/ali sprejme nekatere njene norme, ki niso skladne s tistimi, sprejetimi v širšem socialnem kontekstu. Otrok ali mladostnik se moteče vede zaradi pomena, ki ga ima zanj skupina. Bolj kot ponotrani socialno neustrezne norme, v večji meri se vede moteče tudi izven svoje t.i. referenčne skupine.
2. »kultura« ravnanja s konflikti in problemskimi situacijami; je tesno povezana z normami skupine, le da gre pri tem za specifične norme ravnanja v konfliktnih in problemskih situacijah. Motečega vedenja bo več v skupinah, kjer »kultura« ne podpira soočanja in konstruktivnega ravnanja s konflikti in problemi.
3. siljenje skupine; včasih mladostnik nekatera vedenja sicer sprejme v skupinskih situacijah (zaradi različnih vzrokov, bodisi zaradi pomena skupine, bodisi si obeta neko korist, bodisi zaradi strahu pred posledicami odklonitve ...), vendar takšnega vedenja ne ponotrani, ga sam ne odobrava. Ker ga ne »sprejme za svojega«, sebi lastnega, je moteče vedenje prisotno zgolj v skupini.
4. strukture (komunikacijska, struktura skupinskih vlog, socialnih moči, ipd.); z motečim vedenjem v skupini so različne oblike skupinskih struktur povezane na različne načine:
 - moteče vedenje lahko nastaja že pri samem oblikovanju strukture (kot del razvoja skupinske dinamike), ko morajo člani skupine vzpostaviti medsebojna razmerja v t.i. fazi konfliktov,
 - kadar prihaja do konflikta med formalno (s strani odraslega) postavljeno strukturo (npr. določitev vlog v razredu kot so predsednik, dežurni učenec ipd.) in neformalno izoblikovano strukturo vlog,
 - kadar so strukture nejasne, nestabilne, nepredvidljive ipd., spodbujajo moteče vedenje, ki na ta način dobi funkcijo vzpostavljanja predvidljivosti,
 - moteče vedenje provocirajo tudi neskladne strukture v sestavi skupine (npr. kadar je v skupini preveč posameznikov s podobnimi težavami, kadar so potrebe, interesi, sposobnosti, zrelost itd. posameznikov neskladni),
 - kadar odraslim ni jasna ali pa imajo napačno predstavo o svoji vlogi v različnih skupinskih strukturah (npr. si želijo vzpostaviti z mladostniki prijateljske vezi, ali zavzemajo preveč distancirano pozicijo avtoritarne moči ipd.).
5. faze razvoja skupine; vsaka skupina gre od svojega nastanka dalje skozi določene faze, ki se najpogosteje pojavljajo v različnih skupinah v značilnem zaporedju. Ena od faz, ki nastopi po fazi formiranja skupine je faza konfliktov, kot je pisal že leta 1965 Tuckman (Tuckman 2001, http²) in kot smo ugotavljali tudi pri nas (po fazi orientacije in začetnega strukturiranja), tako na pedagoškem področju (Vec 2000, 2004), kot (po fazi izolacije in odvisnosti) na področju skupinske psihoterapije (Praper 1992, 2008). To, če nekoliko poenostavimo, pomeni, da ne glede na to, kakšna je skupina, kakšne so njene naloge in cilji, kakšno je vodenje, skorajda vedno in pri večini skupin pride obdobje, ko je motečega in konfliktnega vedenja več – zlasti pri t.i. šibkih členih skupine.
6. cilji; z motečim vedenjem so povezani na različne načine, pri čemer je najpomembneje to ali so cilji v skupini resnično zastavljeni kot skupinski cilji. V skupinah večkrat ni preprosto odkriti, kaj sploh je skupinski cilj, saj to, da so različni posamezniki usmerjeni k istemu cilju, še ne pomeni, da imajo skupinski cilj (npr. v razredu ali vzgojni skupini). Tako je bilo večkrat opaziti, da npr. učitelji zmotno mislijo, da je skupinski cilj uspešno zaključiti razred. Vendar je to pravzaprav cilj vsakega posameznega otroka oz. mladostnika – kakor npr. ne bi mogli govoriti o tem, da imajo veslači v kanuju enosedu skupinski cilj, da zmagajo na tekmi, saj je to cilj vsakega izmed njih, in tisto, kar jih druži, je le ista ali podobna pot do cilja. Lahko bi rekli, da imajo posamezniki (čeprav se hkrati nahajajo skupaj na določenem prostoru) vsak svoj cilj (čeprav so ti enaki).

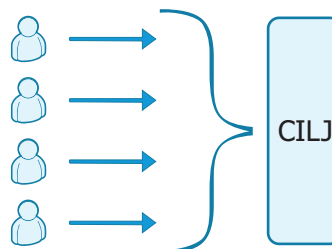
Slika 5: Posamezniki v skupini imajo enak cilj, ki pa ni skupinski (Vec 2008: 145).



² Gre za elektronski ponatis dela iz leta 1965.

Kot smo ugotavljali (Vec 2008), bi o pravih skupinskih ciljih lahko govorili le takrat, kadar je za doseganje cilja potrebna medsebojna aktivnost, sodelovanje oz. kooperacija. Tak cilj si lahko postavi npr. posadka v čolnu z več veslači ali pa prijatelji, ki se zvečer srečajo z namenom, da bodo uživali v medsebojnem klepetu – torej ne glede na to, ali si za cilj postavijo rezultat ali odnose. Samo v primeru, ko imajo posamezniki skupen cilj, ki ga lahko dosežejo le skupaj, govorimo o skupinskem cilju. Razliko med obema vrstama ciljev tako poudarjamo predvsem zato, ker šele takrat, ko ima skupina skupinski cilj, lahko zares sploh govorimo o skupini – če tega ni, lahko govorimo le o posameznikih, ki se nahajajo skupaj, v istem prostoru, in počno podobne stvari s podobnimi nameni. In za to, da skupina pride (najde, izoblikuje, izrazi, uskladi...) do skupinskega cilja, je potreben čas, saj do njega brez določene količine medsebojne interakcije oz. komunikacije sploh ne more priti! Skupinski cilji pa so pomembni tudi zaradi tega, ker, kadar k iskanju in izoblikovanju skupinskih ciljev in pravil pritegnemo otroke, postanejo bolj motivirani za doseg načrtovanih ciljev in čutijo večjo soodgovornost zanje (se torej bolj trudijo) in tudi posledično manjkrat kršijo pravila.

Slika 6: Posamezniki v skupini imajo skupinski cilj (Vec 2008: 146).



POSAMEZNIK

Ko govorim o ozadjih motečega vedenja, ki so izvorno v posamezniku, imam v mislih predvsem t.i. strukturne dejavnike. Ti sestavljajo celoten sklop (največkrat povezanih) dejavnikov, ki (iz)oblikujejo osebnostno strukturo, genetskih predispozicij ter dejavnikov, ki lahko trajno zaznamujejo delovanje posameznika (npr. prezgodnje rojstvo, bolezni, poškodbe ipd.):

Genetske predispozicije; v to kategorijo kaže zajeti vse biološke, prirojene dejavnike, ki vplivajo na moteče vedenje:

- neposredno; kljub razširjenemu (laičnemu) prepričanju, bi težko trdili, da obstaja neposredna genetska predispozicija agresivnemu (in s tem k motečemu) vedenju. Nekateri raziskovalci so poskušali izvor agresivnosti najti v kromosomski strukturi posameznika – tako so npr. našli v zaporih večji odstotek posameznikov s kromosomi XYY kot med splošno populacijo (1,5 % proti 0,01 % med splošno populacijo). Iz tega so sklepali, da bi lahko bila agresivnost genetsko pogojena – da so takšni ljudje pač rojeni kriminalci. Toda navkljub tej precej razširjeni teoriji Witkin s sodelavci (1976) in pozneje tudi drugi raziskovalci (v Hogg in Vaughan 2002) ob testiranju več kot 4500 moških niso našli nobenega dokaza, da bi bili posamezniki s kromosomom XYY bolj agresivni kot ostali. Z gotovostjo pa lahko trdimo, da na moteče vedenje vpliva prirojena hitrost odzivanja na dražljaje, sposobnost kontrole notranjih impulzov, stabilnost oz. nestabilnost v čustvovanju, ipd. Vendar za vse te dejavnike resnično težko zapišemo, da so v prav vsakem okolju in v vsakih okoliščinah moteči – kot taki pričnejo delovati šele v interakcijah z običajnimi odzivi drugih ljudi, ki se soočajo z njimi.
- posredno; večina prirojanih dejavnikov vpliva na moteče vedenje posredno – šele v interakciji s socialnim okoljem. Tako lahko na moteče vedenje vpliva odziv okolja na kakršnakoli drugačnost oz. kakršnokoli odstopanje otroka ali mladostnika v interakciji z odraslimi ali z vrstniki (npr. hiperkinetičnost, disleksija, slabovidnost, manjše/večje nadarjenosti na različnih področjih povezanih s šolo in z življenjem na splošno). Za otroka ali mladostnika je najbolj ogrožajoč pravzaprav nestrokoven, agresiven, nerazumevajoč, odklanjajoč odziv okolice na njegovo drugačnost (ne pa toliko drugačnost sama po sebi), saj lahko na tak odziv okolja sam razvije stabilno moteče (agresivno, antisocialno, ...) vedenje. Vendar tudi, če le-ta pridobi obsežnosti vedenjske motnje, bi jo morali videti kot t.i. sekundarno motnjo, torej ne nekaj prirojenega (kar neposredno izvira iz biologije otroka), ampak kot vedenje, ki je posledica odziva okolja na njegovo drugačnost. In obratno: ravnanje okolja (staršev, vrstnikov, učiteljev itd.) že od zgodnjega otroštva dalje je lahko bistvenega pomena pri preprečitvi razvoja antisocialnega vedenja (Nagin in Tremblay 1999, Burke in dr. 2005), sovražnosti (Lahey in dr. 2000), fizične agresije (Brotman in dr. 2009), opozicionalnosti (Stringaris in Goodman 2009).

Čustven razvoj z zametki osebnostne strukture; ker pri otrocih in mlajših mladostnikih še ne moremo govoriti o dokončno izoblikovani osebnostni strukturi, je potrebna previdnost in zadržanost pri določanju tovrstnih izvorov motečega vedenja – ne glede na to, da je osebnostna struktura pri nekaterih že v otroštvu bolj izrazita in prepoznavna (zlasti pri otrocih, ki živijo v izrazito patološkem okolju). Če sledimo Bregantovi (1987: 21 – 24) razvrstitvi izvora disocialnega vedenja, lahko govorimo o zametkih:

- nevrotične osebnostne strukture; ne znajo izraziti svojih interesov in kažejo znake zavrtosti, ob agresivnem vedenju imajo občutja krivde in notranjega konflikta, želijo se spremeniti, imajo slabše zaupanje vase, v svoje zmožnosti in sposobnosti, imajo veliko potrebo po tem, da bi jih drugi upoštevali in sprejeli, niso motivirani za učenje in delo (kar je običajno posledica neuspehov), za vlaganje napa pri vsakodnevnih obveznostih, zmorejo vzpostavljati čustveni odnos z vrstniki in odraslimi, itd.
- disocialne osebnostne strukture; so praviloma v opoziciji z normami, vrednotami in pravili svojega okolja, čeprav bi jih bili sposobni razumeti in upoštevati, agresivno vedenje jih običajno notranje zadovolji, zaradi njega nimajo notranjih konfliktov, so brez občutij krivde, ne želijo se spremeniti, oziroma si ne želijo sprememb na sebi, pričakujejo, da se spremeni okolica in življenjske razmere, ravnajo se skoraj izključno po lastnih potrebah in težijo k njihovi takojšnji zadovoljivosti svojih, se ne navezujejo na odrasle in so brezbržni do njihovih pričakovanj, praviloma niso navezani niti na starše in jih odklanjajo, itd.

Za naše namene je pomembno vedeti, da šele ob pojavljanju več izrazitih disocialnih osebnostnih potez v daljšem časovnem obdobju in na večih življenjskih področjih, lahko govorimo o disocialni osebnostni strukturi. Velja, da pogosteje, kot se nekdo vede moteče, dlje kot se tako vede in v številnejših situacijah, kot se vede moteče, z večjo verjetnostjo lahko rečemo, da je pri njem prisoten t.i. disocialni vedenjski sindrom kot ga imenuje Bečaj (1989: 18). Ugotavljal je, da na njegov nastanek vpliva več medsebojno povezanih dejavnikov (ki jih lahko hkrati vidimo kot možna preventivna področja delovanja):

- učinkovitost oz. neučinkovitost, ki se običajno kaže kot učna neuspešnost, številne nezadostne ocene, ponavljanje razreda(ov), ipd. Včasih je nekdo sicer uspešen, vendar daleč od svojih pravih zmogljivosti in sposobnosti. Za te mladostnike je značilno, da težko dokončajo redno šolanje, da pogosto menjujejo srednje šole, se hitreje zaposlijo, hitro prekinjajo in menjujejo zaposlitve ipd.
- pomanjkanje aktivnih interesov. Pri takih mladostnikih je opaziti predvsem pasivne interese: kajenje, pitje, gledanje televizije, videa, obiskovanje kinematografov, čitanje stripov ipd., ni pa zanimanja za tiste dejavnosti, ki zahtevajo lastno aktivnost, premagovanje naporov, delovne navade. Tako pogosteje kot ostali menjujejo interesne dejavnosti, v klubih in krožkih ostajajo le kratek čas, nato pa rečejo, da jih tisto področje ne zanima več.
- pomanjkanje delovnih navad. Otrok ali mladostnik ni sposoben iti prek točke napora, ne le pri učenju ali drugem delu pač pa tudi pri igri. Ni več nobene aktivnosti, pri kateri bi kazal ustrezno vztrajnost. Doma nima ali pa noče prevzeti nikakršnih obveznosti, meni da je zanj dovolj, da obiskuje pouk (pa še to ne redno). Zgodi se celo, da niti ne zna naštetih kaj vse je potrebno doma postoriti.
- pomanjkanje stikov z vedenjsko nemotečimi vrstniki. Med normalno uspešnimi vrstniki, torej brez motečega vedenja, nimajo več prijateljev, se z njimi ne družijo drugače kot naključno. Tudi med sošolci niso več kaj prida priljubljeni. Družijo se predvsem s sebi enakimi saj le ob njih čutijo sprejetost in da »niso drugačni«.
- izločenost iz socialnega okolja. Otrok ali mladostnik ni nikamor več vključen. Tudi če je bil v preteklosti član kakšnega kluba ali organizacije, sedaj ni več nikjer dejaven. Pogosto ta izločenost preide celo v konflikte, tako da jih npr. v njihovi okolici že vsi poznajo.
- pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi. Med odraslimi nimajo nikogar, ki bi mu lahko resnično zaupali, bili navezani nanj in bi ob njem doživljali potrebno sprejetost. Odrasle pričnejo doživljati kot njim sovražne, kot tiste, ki jih imajo na piki (npr. v šoli se niti z enim učiteljem ne »razumejo« več, z večino so v konfliktu ipd.).

Reakcija na pretirano obremenilne situacije; uvrščam v sklop individualnih ozadij motečega vedenja, saj otrok ali mladostnik s svojimi vzorci delovanja ni kos nekim posebnim situacijam (npr. smrt v družini, ločitev, prešolanje, izsiljevanje ali drugačne grožnje vrstnikov, pa tudi njihovo zavajanje v neustrezna vedenja, da je v šoli izpostavljen zahtevam, ki jim ni kos ipd.). Čeprav otrok ali mladostnik običajno ne izraža motečega vedenja, lahko v nekaterih okoliščinah (ki so zanj nove, neznane, čustveno zelo intenzivne – tako neprijetne kot prijetne, ...) deluje manj zrelo, neodgovorno, z neupoštevanjem možnih posledic, vendar praviloma tovrstnih vedenj ne ponavlja.

Vodenje

Kot individualni dejavniki pogosto delujejo v tesni prepletenosti s skupinskimi značilnostmi, tako tudi v kombinaciji z načinom vodenja ne bi smeli spregledati nivoja zrelosti, sposobnosti, interesov ipd. posameznega otroka ali mladostnika (npr. kadar dejavnost v skupini presega zrelost in sposobnosti, kadar se ne upošteva pobud, ki prihajajo z njegove strani, kadar neka dejavnost traja, dlje kot so zmožni koncentracije, sedenja pri miru, zbrano poslušati ...), se poveča verjetnost za pojav motečega vedenja.

Že leta 1939 je Lewin z Lippittom in Whiteom proučeval vpliv različnih stilov vodenja (avtokratičnega in demokratičnega) na skupino in njene člane. Stritih (1992: 57) zapiše, da so povsem slučajno odkrili še tretji stil vodenja, ki ga je Lewin poimenoval »laissez-faire«. Kasneje so njegove izsledke o vodenju skupin aplicirali na vzgojne stile staršev (način, kako starši nadzorujejo vedenje otrok in kako postavljajo pravila v družini) in jim dodali vzgojno brezbriznost ter kaotični stil. Tudi v tem prispevku nameravam predstavljati vodenje na ta način, saj mi pomeni tako vodenje skupine (npr. v razredu) kot stil vzgoje, ki ga uporabljajo starši pri »vodenju« svojih otrok. Ker ima vsako vodenja skupine svoj proces vzpodbujanja motečega vedenja, si jih oglejmo podrobneje:

Avtoritaro vodenje (tudi avtokratično ali rigidno) je tisto, ki je osnovano na podrejanju. Pri takšnem vodenju (in pri vzgoji) so zahteve odraslih vedno v ospredju in pričakuje se, da jih bo otrok izpolnjeval – včasih celo brez spraševanja in kritične presoje v lastno škodo. Tisti, ki uporabljajo tak stil vzgoje pričakujejo, da bodo otroci upoštevali njihova navodila, pri tem pa ne upoštevajo starosti, zrelosti, sposobnosti, želja, potreb otroka. Tako v kriznih situacijah kot v nekaterih drugih okoliščinah deluje takšen stil vodenja (vsaj nekaj časa) zelo varno, saj otrok meni, da odrasli vse znajo, vedo, zmorejo. Otroci, ki se prepustijo takšnemu vodenju, pričnejo prevzemati vedno manj odgovornosti za svoje lastno ravnanje, saj za vse poskrbijo in uredijo drugi. Vendar postane takšno vodenje prej ali slej preveč omejujoče, ker je v ospredju zadovoljevanje predvsem potreb odraslih, premalo pa potreb otroka. Najpogostejše posledice izredno avtoritarnega vodenja so lahko, da: se otrok že zelo zgodaj začne upirati povsod tam, kjer se le lahko, prične uveljavljati podoben stil vedenja, kot ga uporabljajo odrasli (torej si poskuša podrediti druge) ali pa postaja »pretirano« prilagodljiv (hiperadaptiran), tako da svojih lastnih potreb in želja niti ne upošteva več (včasih se jih celo ne zaveda), ampak poskuša vedno znova ravnati tako, da bi ustregel drugim (staršem, prijateljem, partnerjem).

Pri popustljivem vodenju (tudi imenovano »laissez-faire«, ali razvajajoče, nekateri ga enačijo s permisivnim vodenjem) je otroku dopuščeno vse, skorajda brez vsakih omejitev. Celotako, ko so neke meje in zahteve postavljene, jih otroci pogosto brez sankcij kršijo in spreminjajo skladno s svojimi potrebami. Omejitev torej ni, ali pa so tako nestalne, da tudi, kadar so postavljene, nimajo za otroka pravega pomena. Tak otrok postane omejevan zgolj s svojimi lastnimi mejami, potrebe drugih pa ni pripravljen upoštevati. Tisti, ki uporabljajo takšen stil vodenja (in vzgoje), pogosto ne zmorejo ali ne znajo sprejeti odgovornosti vloge odraslega. Menijo, da so dobri vodje oz. starši le tisti, ki otrokove svobode v ničemer ne omejujejo. Najpogosteje so raje njihovi prijatelji, kot da bi prevzeli odgovornost za to, da se otrok prek njihovega postavljanja mej nauči, da v realnem življenju ne bo vedno vse teklo zgolj skladno z njegovimi željami. Rezultat takšnega vodenja je lahko otrok, ki je pretirano »razvajen«, nesocialen, včasih celo antisocialen. Odrasli ob njem kmalu postanejo nemočni, saj otrok ne upošteva nobene njihove zahteve oz. meje. Njegova smernica v življenju in ravnanju je v brezmejnem zadovoljevanju lastnih potreb – pogosto tako, da prezre potrebe drugih, včasih celo na škodo drugih. Najpozneje z vstopom v šolo pa je vsak otrok prisiljen prilagajati svoje vedenje tudi potrebam drugih, kar pomeni za nekoga, ki je bil deležen popustljive vzgoje, stalne konflikte, saj mu zunaj družine nihče ni pripravljen v vsem ugoditi.

Iz sistemske teorije in teorije komunikacije izhaja, da je najbolj neučinkovito in celo škodljivo vodenje (in starševski stil vzgoje) kaotično vodenje. V njem se (po Goldner-Vukov 1988: 45) pojavlja cel spekter stilov: od avtoritarnega do popustljivega, vendar se ti pojavljajo konsistentno nekonsistentno (stalno nestalno). To pomeni, da v vodenju oz. vzgojnem stilu staršev ni prav nobene stalnice, da otrok nima nobene prave orientacije, kaj naj bi počel in česa ne. Nekaj, kar je v nekem trenutku dovoljeno, morda celo spodbujano, je lahko že v naslednjem strogo kaznovano. Včasih tak stil uporabljata oba starša, pogosteje pa le eden, zaradi različnih vzrokov, npr. lastnih nerešenih konfliktov, osebnostnih motenj, včasih zaradi alkoholizma ali zlorabe drog ipd. Posledice takšnega vzgojnega stila so lahko zelo različne, njihova skupna značilnost pa je, da otrok poskuša sam najti usmeritev in stalnost, ki je od staršev ne dobi: včasih je to zatekanje v bolezen (ker je tam vsaj nekaj manj kaotičnosti), včasih umik vase (celo popoln umik v svoj svet v smislu avtizma), včasih je to moteče ali celo disocialno vedenje (saj le z izrazito motečim vedenjem včasih doseže relativno stalnost v reagiranju staršev: to je kaznovanje) ipd.

Nekateri dodajo stilom vodenja in vzgoje še brezbriznost ali nevpletenost in zanemarjanje, ki se pojavijo, kadar odrasli niso sposobni ali ne znajo vzpostavljati čustvenega odnosa (niti pozitivnega niti negativnega) z otrokom. V nasprotju s tistimi tipi vzgoje, pri katerih je v ospredju nesmotrnost ali neposredno ogrožanje, prihaja tu do opuščanja oz. zanemarjanja vzgoje. Otrok ob brezbriznem vodenju sam (brez od zunaj postavljenih mej)

uravnava svoje vedenje (ki je zaradi tega lahko za ostale soudeležene moteče) ali pa se, kadar brezbriznost doživlja kot način kaznovanja, z motečim vedenjem poskuša takšni »kazni« upreti.

Demokratično vodenje je večkrat poimenovano tudi fleksibilno, permissivno (nekateri ga enačijo s popustljivim!) ali avtoritativno³. V demokratičnem vodenju in vzgoji prevladujejo vrednote, ki se navezujejo na enakost, svobodo in hkrati na odgovornost. Za ohranjanje teh vrednot se izbira pravo ravnotežje med popustljivostjo in elementi avtoritarnosti. To pomeni, da je v pri takšnem vodenju veliko svobode, vendar ta ni brez omejitev, upoštevajo se potrebe in želje posameznikov, vendar se ne dopušča njihovo zadovoljevanje na račun drugih. Tako ima vsakdo pravico do kakršnekoli potrebe, vendar mora izbirati pravi način zadovoljevanja teh potreb. Odrasli sicer postavljajo meje, vendar jih postavljajo smiselno in utemeljeno, nikoli pa ne ponižujejo. Zaradi tega včasih delujejo avtoritarno, nedemokratično, saj vztrajajo pri tem, da otrok postavljene meje spoštuje. Ob tem vztrajanju pa meje in pravila postavljajo in hkrati spreminjajo glede na otrokov razvoj, zrelost, stopnjo samostojnosti, sposobnosti itd.

Značilnost takšnega vodenja je, da ne temelji na podrejanju, ampak predvsem na dogovarjanju. Ko otroci in odrasli v zvezi z nečim dosežejo dogovor, tudi prevzamejo odgovornost, da se ga bodo obojestransko držali. Vendar lahko tudi demokratično vodenje izziva moteče vedenje – zlasti v situacijah, kadar otroci takšnega vodenja niso navajeni (ker so bili prej deležni avtoritarnega vodenja) ter pri otrocih, ki imajo že izoblikovane motnje vedenja – saj ga lahko otroci razumejo kot popustljivo ali celo kaotično vedenje!

Ker sem o značilnostih demokratičnega vodenja že podrobno pisal (Vec 2007), si oglejmo le povzetek osnovnih principov, ki manjšajo verjetnost pojavljanja motečega vedenja:

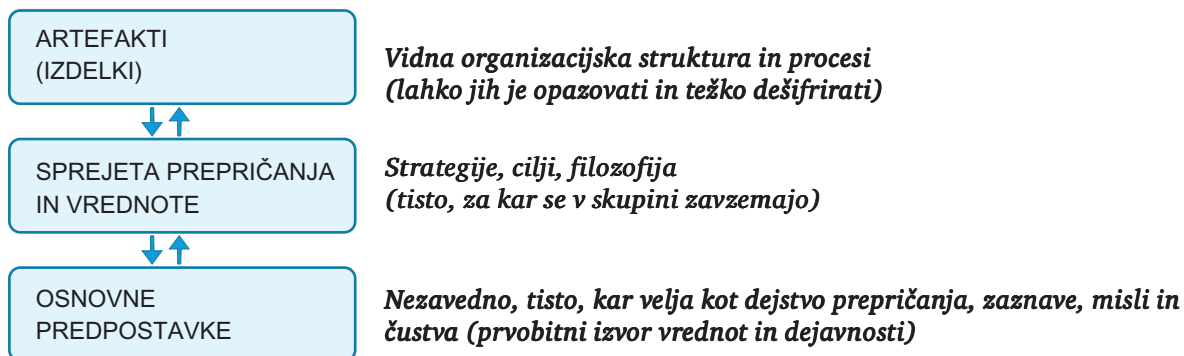
- princip realnosti sloni na odraslem, torej je na njem, da vsaj v prvi fazi presoja kakšno vedenje, komu, ob kakšnih situacijah in pogojih dopuščati.
- pravila in okvirji naj bodo postavljeni čimbolj jasno, takoj na začetku in naj jih bo čimmanj. Upoštevanje pravil, je za otroka lažje, če so razumljiva sama po sebi, splošno znana in sprejemljiva ter utemeljena.
- določeno mero motečega vedenja je potrebno tudi dopuščati. Z večjimi pritiski, ko se bomo lotili problematike agresije, več je bomo tudi izzvali - če ne takoj, pa se bo morda pokazala pri kasnejših dejavnostih. Najtežje pri delu z agresivnimi je presojati katero vedenje je »manipulativnega značaja«, katero pa posledica regresa. Pogosto je namreč vedenje preplet obeh mehanizmov, zato je potrebna pri vodenju velika fleksibilnost.
- pomemben cilj je postopno privajanje čedalje večjim zahtevam in pritiskom ter učenje sprejemljivih načinov izražanja čustev (tako kot otroka, ki že shodi in pogosto še pade, ne bomo kaznovali za napake).
- praktično je imeti na zalogi nekaj dejavnosti, s katerimi lahko pojav motečega vedenja preusmerimo ali pa poskušamo izpeljati na konstruktivnejši način (npr.: fizično agresivnost lahko uporabimo v igri, kjer pride do izraza borba, vendar z natančno določenimi pravili). Vedenje v oddelku lahko postane torej bolj moteče, če poskušamo izpeljati učni načrt, ne glede na potrebe in dogajanje v oddelku.
- več časa kot ga bomo namenili za razreševanje določenih težav in komunikaciji na sploh, manjši bo pojav motečega vedenja.
- agresivni odziv na odraslega največkrat ni usmerjen dejansko na njega, ampak na vse tisto kar odrasli simbolizira otroku. Kot pravita Redl in Wineman (1984, s. 88) se otroci »v bistvu spopadajo z odraslimi kot predstavniki tega sveta« in kasneje opozorita tudi na možnost agresivnega odziva zaradi »strahu pred ljubeznijo«. Če ne upoštevate tega principa, lahko vsako vedenje otroka razumete kot napad nase in imate navidezno opravičilo, da ste tudi sami agresivni do njega.
- odrasli se v svoji komunikaciji in dajanju sporočil (še posebej ob kritiki) otroku ne sme usmerjati na osebo, ampak na vedenje.
- en od pomembnih ciljev dela s otroki in mladostniki naj bo vzpostavitev in ohranjanje kontakta. Vendar tak kontakt ne bi smel postati sredstvo za doseg nekaterih ciljev (npr. primerne vedenja), ampak bi moral biti cilj sam po sebi!
- ne pričakujemo preveč (od sebe in otrok). Ne pozabite, da vi s svojim delom na vedenje otrok le vplivate in, da na vedenje otrok vpliva še vse polno drugih dejavnikov (vrstniki v šoli in ulici, prijatelji, družina, njihova zgodovina, njihov potencial, ki so ga prinesli na svet, osebne značilnosti itd.)!

³ Nekateri ga zamenjujejo z avtoritarnim, zaradi skupnega izvora besede. Dejansko pa je pojem avtoritativen povezan z ugledom in vplivom, ki izhaja iz vodilnega položaja, moči, znanja – torej ni osnovan na podrejanju, ampak spoštovanju.

INSTITUCIJA

Pod terminom institucionalna ozadja motečega vedenja mislim celoten sklop dejavnikov, ki tvorijo kulturo ustanove na vseh njenih nivojih (kot jih opredeljuje E. H. Schein 2004):

Slika 7: Nivoji kulture (Schein 2004: 26):



Artefakti ali izdelki⁴ vključujejo vse pojave, ki jih lahko vidimo, slišimo in občutimo, kot npr. arhitektura, jezik, tehnologija, stili oblačenja, pa tudi vidni rituali, ceremonije, organizacijski procesi itd. (prav tam: 25, 26). Schein poudari, da je te izdelke lahko opazovati in težko dešifrirati - za primer navede zunanjo podobnost piramid pri Egipčanih in Majih, ki pa imajo za oboje različne pomeni. Izdelke torej lahko opazujemo, težko pa rekonstruiramo, kaj pomenijo za določeno skupino (prav tam: 27). In kadar takšno dešifriranje poskušamo opraviti zgolj na podlagi izdelkov, smo v nevarnosti, da bo interpretacija prej projekcija naših kot pa dejanskih pomenov. In vendar, če povzamem Lee-ja (2007: 19) lahko k izražanju motečega vedenja bistveno prispeva:

- že samo fizično okolje; šola naj bi nudila varno, udobno in prijazno okolje za delo in sprostitev (moteče vedenje lahko sprožajo že utesnjeni hodniki, kričeče pobarvani prostori, pomanjkljiva osvetlitev ipd.),
- učni kontekst; učilnice bi morale delovati kot spodbudno okolje (iz praktičnih izkušenj izhaja, da je manj motečega vedenja, kjer že dekoracija učilnice spodbuja radovednost in privlači učence na kognitivnem področju, s spodbujanjem prijetnega počutja in spodbujanjem sodelujočih odnosov),
- ponudba dejavnosti izven razreda; tam, kjer obstojajo možnosti za učenje in socialne aktivnosti izven razredov, v katerih lahko uživajo in imajo korist od njih tako učenci kot osebje, je se pojavlja manj motečega vedenja.

Sprejeta prepričanja in vrednote, ki ju lahko enačimo z zdravo organizacijsko kulturo kot jo imenujeta Olsen in Cooper (2001) ali z indikatorji šolskega etosa po Lee-ju (2007) in bi jih lahko združili v naslednje smernice:

- dobro vodenje, ki temelji na medsebojnem zaupanju, usmerjenosti v rešitve (ne toliko v stalno ukvarjanje s problemi), zadovoljstvu (tako otrok, staršev kot osebja) in dobrih odnosih (medsebojno upoštevanje in spoštovanje) učenci so cenjeni kot osebe,
- učinkovito vpeljevanje spreminjanja, ki temelji na sodelovalnem načrtovanju,
- jasno izraženo in realistično poslanstvo, pozitivna in podporna naravnost do otrok, vzgojiteljev, staršev (s posebno pozornostjo do vpeljevanja novega osebja in otrok), enakost in pravičnost, ki ju osebje odraža v vsakodnevni praksi,
- razvojna naravnost, pri kateri osebje razume značilnosti socialnega, čustvenega in kognitivnega razvoja otrok in pri katerem je »notranji« kurikulum šole, z učenjem in upravljanjem uravnotežen z otrokovimi razvojnimi nivoji in njihovimi razvojnimi potrebami,
- temeljni pristop šole do zagotavljanja urejenega okolja, v katerem je osebje zmožno poskrbeti za svoje obveznosti in, v katerem se učenci čutijo zmožne delati brez motenj in zastraševanja. Gre za to, kako jasno so postavljene meje vedenja učencev, ali je v teh mejah stalnost (konsistentnost) pristopa, ali so pravila so utemeljena in ponavljajoča in ali šola kot taka upošteva pomembnost časa (pri vzpostavljanju in spreminjanju mej),
- sodelovanje s starši, ki zagotavlja boljše funkcioniranje same šole in hkrati služi potrebam, zahtevam, ciljem uporabnikov, na način, da se čutijo v tem sodelovanju upoštewane (ne zgolj informirane)⁵.

⁴ V orig.: artifact

⁵ Vec (v tisku)

Schein (2004: 25) nezavedne, bazične predpostavke definira kot bistvo kulture. **Osnovne predpostavke** so prepričanja med člani skupine, v katera preprosto verjamejo, o katerih se ne pogajajo - za razliko od vrednot, ki so lahko predmet diskusije in glede katerih ni nujno, da se člani strinjajo. Osnovne predpostavke pa so takšna prepričanja, da je nekdo, ki se jih ne drži označen za »tujca« ali »norca« in je avtomatično odklonjen.

Osnovne predpostavke imajo med posamezniki zelo majhno variabilnost, saj se potrjujejo z vedenjem - Schein zapiše (prav tam: 30, 31), da takrat, ko neka rešitev problema večkrat deluje, potem prične potrjevati določena prepričanja in vrednote, ki začnejo veljati kot splošno sprejeto dejstvo. Implicitne predpostavke namreč usmerjajo vedenje tako, da govorijo članu skupine, kako naj zaznava, misli o nečem in čustvuje o stvareh. O osnovnih predpostavkah navadno ne dvomimo in so nediskutabilne⁶ ter posledično zelo težko spremenljive. Spreminjanje osnovnih predpostavk ne zahteva le veliko časa, temveč destabilizira kognitivno strukturo članov skupine in medosebni svet, kar sproža visoko stopnjo bazične anksioznosti.

Bazične predpostavke so torej tiste, ki bistveno določajo resnično ravnanje povezano z motečim vedenjem (večina ravna običajno na tak način).

In tako kot smo ugotavljali že za dejavnike skupine kot dejavnike vodenja, velja tudi za t.i. institucionalne dejavnike, da so v načinu svojega vplivanja na moteče vedenje tesno povezani z individualnimi značilnostmi. Tako npr. Elias in dr. (2003) menijo, da sodelovanje s starši ne bi smelo biti usmerjeno zgolj na izobraževalno področje, ampak tudi k razvoju socialno-emocionalnih kompetenc otroka. V ta namen so razvili t.i. A, B in 3C model⁷:

- presoja, vrednotenje; jasno pohvalite mladostnikovo poizkušanje novih stvari, ne tistega kar počno vrstniki, bodite pozorni do tudi majhnih hišnih opravil.
- pripadnost; pomagajte otroku pri sodelovanju z lokalnimi skupinami in pri razvijanju hobijev, vendar pazite, da ne bo preobremenjen.
- samozavest; spodbujajte trud in vztrajanje do konca. Kompetentnost na področju samozavesti je po mnenju Elias idr. (2007: 544) povezana tako s čustvi (npr. prepoznavanje znakov, s katerimi ljudje izražamo čustva, spoznavanje, da v različnih situacijah doživljamo različna čustva, soočanje s konstruktivno in nekonstruktivno kritiko drugih itd.), z razmišljanjem in stališči (npr. prepoznavanje pomena alkohola in drugih drog in prevencije pred njimi, razvoj nenasilnih strategij reševanja konfliktov, postavljanje realističnih kratkoročnih ciljev ipd.) ter z vedenjem (npr. iniciativnost, vadba vodstvenih spretnosti, učinkovito delovanje v skupini, spodbudno in samozavestno delovanje tudi, kadar se vrstniki ne strinjajo ali vršijo pritisk itd.).
- kompetentnost; izgrajujte učne spretnosti in spretnosti načrtovanja projektov, nalog, domačih opravil in odgovornosti do družine.
- prispevki; vključite mladostnika v odločitve glede družinskega obdarovanja, spodbujajte ga, da prispeva svoj delež pri darilih, tudi tistim, ki so potrebni pomoči.

Tudi Davies (2000, 2002) poudari, da mora biti program sodelovanja skrbno načrtovan, saj mora upoštevati potrebe vseh udeležencev, izvajan pa mora biti konsistentno in zvesto, pri čemer, da se programu lahko res sledi le, če ravnatelj prevzame vodilno vlogo. Šole namreč napredujejo k boljšim dosežkom skoraj vedno, kadar ravnatelj pri doseganju ciljev partnerstva sprejme nekaj tveganj ter prevzame iniciativo pri izgradnji boljše komunikacije in sodelovanja z družinami in skupnostjo. Ravnatelj daje ton temu partnerstvu z razumevanjem in delovanjem na temeljnih principih, ki zajemajo: recipročnosti oz. vzajemno odvisnost, demokratičnost (s prepoznavanjem in upoštevanjem raznovrstne različnosti), iskanje različnih priložnosti (za izobraževanje, podporo, dejavnosti, komunikacijo ipd., razvidnost (v delovanju učiteljev, ki mora biti vedno pod drobnogledom), naravnosti k ustvarjanju družinam prijazne šole, zagotavljanjem dobrih programov po pouku (tako za otroke kot za odrasle), povečanje odgovornosti do družin (zlasti do deprivilegiranih) in vlaganje v skupnost. Hkrati pa Davies (2002: 390) opozori, da je vse preveč načrtov sodelovanja pravzaprav narejenih brez učiteljev.

Izzo idr. (1999) so ugotavljali, da sprememba v količini interakcij med starši in učitelji pogosto napoveduje poslabšanje otrokovega vedenja. Seveda lahko to povežemo s tem, da je povečana komunikacija med učitelji in starši najpogosteje pogojena prav s problematičnim vedenjem otroka. Zanimivo je, da so pogostejši kontakti staršev s šolo v močni pozitivni korelaciji s kvaliteto interakcij med starši in učitelji, čeprav, kot opozarjajo avtorji (prav tam), ne vodijo nujno k boljšemu vedenju otroka. Miretzkyjeva (2004) je opozorila, da lahko šele odprta in direktna komunikacija, ki odraža zaupanje in vzajemno spoštovanje, vodi k odkrivanju tako različnih vrednot, ki jih imajo učitelji in starši, kot k odkrivanju skupnih ciljev.

⁶V orig.: nonconfrontable and nondebatable

⁷ Appreciation, Belonging, Confidence, Competencies, Contributions.

Kot smo že ugotavljali (Vec 2009) je v vzpostavljanju komunikacije pomemben že sam način, kako šola predstavi svoje videnje sodelovanja staršem. Le-to namreč predstavlja staršem model, kako bo potekalo samo sodelovanje. Seveda pa je pomembno tudi, da je sodelovanje predstavljeno na staršem razumljiv način. Že uporaba izrazov, ki jih starši ne razumejo, je namreč del izgrajevanja hierarhično oblikovanih vlog. Šola je tista, ki mora in zmore prilagoditi sporočanje, da bo staršem jasno, enoznačno, razumljivo in natančno, ter da bodo razumeli, kaj imajo lahko oni od svoje soudeležbe v teh procesih. V fazi vzpostavljanja kontakta s starši, jim mora šola predvsem zagotoviti, da jih ne bo silila v nobene spremembe, ki niso tudi zanje sprejemljive (izjema so seveda tiste, ki so povezane z varnostjo, zlorabami ipd.). Jasno je potrebno izraziti stališče, da jih bo šola upoštevali starše – tako v njihovi pripravljenosti k aktivnosti, kot v njihovih mejah v odpiranju in spreminjanju. Pri tem naj bi bilo osnovno vodilo šole, da je dobro načine in oblike sodelovanja, pričakovanja v zvezi s sodelovanjem, cilje, udeležbo pri sodelovanju itd. vedno znova odkrivati skupaj s starši in z njimi neprestano o tem komunicirati.

Iz navedenega avtorice (Casper in dr. 2007: 7-8) izpeljejo štiri osnovna vodila za praktike:

- ustvarjajte mehanizme za stalno družinsko vpletenost v šolo od otroškega vrtca dalje,
- podpirajte zmožnosti staršev za prevzemanje odgovornosti za učenje njihovih otrok v osnovni šoli,
- izoblikujte povezave med izvenšolskimi aktivnostmi, družinami in osnovno šolo,
- spoštujte različnost staršev v osnovni šoli.

V tem kontekstu se lahko strinjam z Dobravčev (2007), ki pravi, da šolo lahko razumemo kot prostor, kjer se prepletata vzgojni in izobraževalni proces ter kjer hkrati potekajo številne interakcije med učitelji, učenci, vodstvom in starši. Ne gre samo za kvaliteto izobraževanja, temveč tudi za kvaliteto odnosov, osebnega zadovoljstva, motiviranosti za učenje in delo, razvijanja ustvarjalnosti ter kritičnega mišljenja ter za občutek pripadnosti in sprejetosti. Iz večine raziskav je namreč razvidno, da bodo starši, ki imajo občutek, da s sodelovanjem resnično vplivajo – bodisi na učni uspeh, na počutje otroka, na spreminjanje v šoli, na učiteljevo delovanje itd. – tudi v prihodnje sodelovali s šolo. Starši, ki ne vidijo svojega vpliva, bodo bodisi prenehali sodelovati s šolo, ali pa sodelovali le toliko, kolikor se jim zdi potrebno za ohranjanje neke zunanje forme.

ZAKLJUČEK

Zdravorazumski pristop (v katerem poskušamo najti posamezen vzrok ali, v katerem iz simptoma sklepamo na težavnost motnje) k motečemu vedenju v praksi ne daje pravih rezultatov (vsaj ne dolgoročnih). Prav tako nič ne pripomore poenostavljeno reševanje v smislu »pet korakov« k odpravljanju ali preventivi motečega vedenja. Ne glede na to, kje se skriva »težji« psihološki dejavnik motečega vedenja je to vedno vedenje, ki je vezano na socialni kontekst, na socialno interakcijo in komunikacijo. Model SIVI poskuša integrirati različna, tako t.i. klasična kot najsodobnejša spoznanja o dejavnikih, ki vplivajo na moteče vedenje, ga vzdržujejo v določenem socialnem in situacijskem kontekstu ter hkrati daje smernice za delovanje. V njem so razdelana štiri temeljna področja: skupina, posameznik, vodenje in institucija, ki lahko vsako zase, najpogosteje pa povezano v kompleksno prepleteno celoto skupaj delujejo bodisi kot ogrožajoči bodisi kot preventivni dejavniki razvoja motečega vedenja. Problem sodobnih pristopov k celotnemu spektru nezaželenih oblik vedenja (asocialnega, motečega, opozicionalnega, disocialnega, agresivnega, antisocialnega, delikventnega itd.) vidim namreč prav v parcialnosti. Vse prevečkrat nudijo sicer korekten pristop k obravnavani problematiki pri usmerjenosti v posamezne segmente, s čimer pa pogosto izgubljajo na preglednosti in umeščenosti v kompleksen sistem. Pri tem model SIVI ne nudi nikakršnih revolucionarnih novosti, temveč predstavlja poskus integracije in le enega od možnih pogledov na raznovrstnost različnih ozadij motečega vedenja, kot tudi raznovrstnost možnosti delovanja – tako preventivnega kot tistega, v katerem pojave poskušamo omejiti ali zmanjšati (popolna odprava motečega vedenja v instituciji kot je šola ali dijaški dom pač ni možna).

LITERATURA

- AMATO, P. R., IN RIVERA, F. (1999): PATERNAL INVOLVEMENT AND CHILDREN'S BEHAVIOR PROBLEMS. JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY, 61 (2), 375-384.
- BEČAJ, J. (1987). DISOCIALNOST PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI. PSIHOTERAPIJA 15, LJUBLJANA: MEDICINSKA FAKULTETA.
- BEČAJ, J. (1989). KRITERIJ ZA ODDAJO V VZGOJNI ZAVOD. PTIČKI BREZ GNEZDA, 13 (27), 7 - 29.
- BREGANT, L. (1987). DISOCIALNOST PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI. PSIHOTERAPIJA 15, LJUBLJANA: MEDICINSKA FAKULTETA.
- BROTMAN L. M., IN DR. (2009): AN EXPERIMENTAL TEST OF PARENTING PRACTICES AS A MEDIATOR OF EARLY CHILDHOOD PHYSICAL AGGRESSION. JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY & PSYCHIATRY, 50 (3), 235-245.
- BURKE, J. D., LOEBER, R., LAHEY, B. B., RATHOUZ, P. J. (2005): DEVELOPMENTAL TRANSITIONS AMONG AFFECTIVE AND BEHAVIORAL DISORDERS IN ADOLESCENT BOYS. JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY & PSYCHIATRY, 46 (11): 1200-1210.
- BURKE, J. D., PARDINI, D. A., LOEBER, R. (2008): RECIPROCAL RELATIONSHIPS BETWEEN PARENTING BEHAVIOR AND DISRUPTIVE PSYCHOPATHOLOGY FROM CHILDHOOD THROUGH ADOLESCENCE. JOURNAL OF ABNORMAL CHILD PSYCHOLOGY, 36 (5): 679-692.
- CASPE, M. IN DR. (2007). FAMILY INVOLVEMENT IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN'S EDUCATION. HARVARD FAMILY RESEARCH PROJECT. NU. 2. DOSTOPNO PREK: [HTTP://WWW.HFRP.ORG/FAMILY-INVOLVEMENT/PUBLICATIONS-RESOURCES/FAMILY-INVOLVEMENT-IN-ELEMENTARY-SCHOOL-CHILDREN-S-EDUCATION](http://WWW.HFRP.ORG/FAMILY-INVOLVEMENT/PUBLICATIONS-RESOURCES/FAMILY-INVOLVEMENT-IN-ELEMENTARY-SCHOOL-CHILDREN-S-EDUCATION). (15. 6. 2008).

- DAVIES, D. (2002): THE 10TH SCHOOL REVISITED: ARE SCHOOL/FAMILY/COMMUNITY PARTNERSHIPS ON THE REFORM AGENDA NOW? PHI DELTA KAPPAN, 83 (5), 388-392.
- DAVIES, D. (2000). POWERFUL PARTNERSHIPS AMONG SCHOOLS, PARENTS, AND COMMUNITIES. EDUCATION DIGEST, 66(2), 41-44.
- DOBRAVC, S. (2007). ŠOLA ZA DANES IN ZA PRIHODNOST – UČITELJI IN STARŠI PRED NOVIM IZZIVOM. MEDVEŠ, ZDENKO, RESMAN, METOD (UR.) VZGOJNI KONCEPT NA RAZPOTJIH SODOBNOSTI – ZBORNIK PRISPEVKOV. LJUBLJANA: ZVEZA DRUŠTEV PEDAGOŠKIH DELAVCEV SLOVENIJE. 126-130. DOSTOPNO PREK: [HTTP://WWW.ZDPDS.SI/PDF/ZBORNIK_ZALEC.PDF](http://www.zdpds.si/pdf/zbornik_zalec.pdf). (17. 6. 2008).
- DOMINA, T. (2005): LEVELING THE HOME ADVANTAGE: ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF PARENTAL INVOLVEMENT IN ELEMENTARY SCHOOL. SOCIOLOGY OF EDUCATION, 78, 233-249.
- ELIAS, M. J. IN DR. (2007). A COMPETENCE-BASED FRAMEWORK FOR PARENT SCHOOL COMMUNITY PARTNERSHIPS IN SECONDARY SCHOOLS. SCHOOL PSYCHOLOGY INTERNATIONAL, 28 (5), 540-554.
- FARRINGTON, D. P. (2005). CHILDHOOD ORIGINS OF ANTISOCIAL BEHAVIOR. CLINICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOTHERAPY 12: 177-190.
- GOLDNER-VUKOV, M. (1988). PORODICA U KRIZI. BEOGRAD – ZAGREB: MEDICINSKA KNJIGA.
- GREEN, CH. L. IN DR. (2007). PARENTS' MOTIVATIONS FOR INVOLVEMENT IN CHILDREN'S EDUCATION: AN EMPIRICAL TEST OF A THEORETICAL MODEL OF PARENTAL INVOLVEMENT. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 99 (3), 532-544.
- HOGG, M. A., VAUGHAN, G. M. (2002): SOCIAL PSYCHOLOGY. LONDON: PRENTICE HALL EUROPE.
- IZZO, C. V. IN DR. (1999): A LONGITUDINAL ASSESSMENT OF TEACHER PERCEPTIONS OF PARENT INVOLVEMENT IN CHILDREN'S EDUCATION AND SCHOOL PERFORMANCE. AMERICAN JOURNAL OF COMMUNITY PSYCHOLOGY, 27 (6), 817-839.
- LAHEY, B. B., WALDMAN, I. D., MCBURNETT, KEITH (1999). THE DEVELOPMENT OF ANTISOCIAL BEHAVIOR: AN INTEGRATIVE CAUSAL MODEL. JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY, 40 (5), 669 – 683.
- LAHEY, B. B., IN DR. (2000). AGE AND GENDER DIFFERENCES IN OPPOSITIONAL BEHAVIOR AND CONDUCT PROBLEMS: A CROSS-SECTIONAL HOUSEHOLD STUDY OF MIDDLE CHILDHOOD AND ADOLESCENCE. JOURNAL OF ABNORMAL PSYCHOLOGY, 109, 488-503.
- LEE, C. (2007). RESOLVING BEHAVIOUR PROBLEMS IN YOUR SCHOOL. LONDON: SAGE PUBLICATIONS.COMPANY.
- LOEBER, R., BURKE, J., PARDINI, D. A.. (2009): PERSPECTIVES ON OPPOSITIONAL DEFIANT DISORDER, CONDUCT DISORDER, AND PSYCHOPATHIC FEATURES. JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY & PSYCHIATRY, 50 (1/2): 133-142.
- LEWIN, K., LIPPITT, R., & WHITE, R. K. (1939). PATTERNS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN EXPERIMENTALLY CREATED SOCIAL CLIMATES. V HARRIMAN, PHILIP LAWRENCE, HARRIMAN, PHILIP (1970). TWENTIETH CENTURY PSYCHOLOGY: RECENT DEVELOPMENTS IN PSYCHOLOGY, S. 200-230. NEW YORK: AYER PUBLISHING. DOSTOPNO PREK: [HTTP://BOOKS.GOOGLE.COM/BOOKS?PRINTSEC=FRONTCOVER&ID=VDVXOXZBINWC&HL=SL&OUTPUT=HTML](http://books.google.com/books?printsec=frontcover&id=VDVXOXZBINWC&hl=sl&output=html) (11. 10. 2008).
- MARSHALL, N. L. IN DR. (2001). IT TAKES AN URBAN VILLAGE: PARENTING NETWORKS OF URBAN FAMILIES. JOURNAL OF FAMILY ISSUES, 22 (2),163-182.
- MIRETZKY, D. (2004). THE COMMUNICATION REQUIREMENTS OF DEMOCRATIC SCHOOLS: PARENT-TEACHER PERSPECTIVES ON THEIR RELATIONSHIPS. TEACHERS COLLEGE RECORD, 106 (4), 814-851.
- MORRISON, E. F. IN DR. (2003): A LONGITUDINAL STUDY OF MOTHER-CHILD INTERACTIONS AT SCHOOL ENTRY AND SOCIAL AND ACADEMIC OUTCOMES IN MIDDLE SCHOOL. JOURNAL OF SCHOOL PSYCHOLOGY, 41 (3), 185-200.
- NAGIN, D. IN TREMBLAY, R.E. (1999). TRAJECTORIES OF BOYS' PHYSICAL AGGRESSION, OPPOSITION, AND HYPERACTIVITY ON THE PATH TO PHYSICALLY VIOLENT AND NONVIOLENT JUVENILE DELINQUENCY. CHILD DEVELOPMENT, 70, 1181-1196.
- NEWMAN, L. (2005). PARENTS' SATISFACTION WITH THEIR CHILDREN'S SCHOOLING. DOSTOPNO PREK: [HTTP://WWW.ERIC.ED.GOV/ERICDOCS/DATA/ERICDOCS2SQL/CONTENT_STORAGE_01/0000019B/80/2B/C2/20.PDF](http://www.eric.ed.gov/ERICDOCS/DATA/ERICDOCS2SQL/CONTENT_STORAGE_01/0000019B/80/2B/C2/20.PDF). (2. 7. 2008).
- OLSEN, J., COOPER, P. (2001). DEALING WITH DISRUPTIVE STUDENTS IN THE CLASSROOM. LONDON: KOGAN PAGE LIMETED.
- PRAPER, P. (1992). PROCES INDIVIDUALIZACIJE V SKUPINI. ANTHROPOS, 24 (3-4), 95-101.
- PRAPER, P. (2008). FROM CHAOS THROUGH COSMOS TOWARD COINONIA: A GROUP ANALYTIC DEVELOPMENTAL LINE. PSIHOLOŠKA OBZORJA 17 (3), 65-73.
- PROTHROW-STITH, D. (1987). VIOLENCE PREVENTION. CURRICULUM FOR ADOLESCENTS. NEWTON: EDUCATION DEVELOPMENT CENTER, INC.
- REDEL F., WINEMAN D. (1980). AGRESIVNI OTROK. LJUBLJANA: SVETOVALNI CENTER ZA OTROKE MLADOSTNIKE IN STARŠE.
- SIMPKINS, S. IN DR. (2006). MOTHER-CHILD RELATIONSHIP AS A MODERATOR OF THE RELATION BETWEEN FAMILY EDUCATIONAL INVOLVEMENT AND CHILD ACHIEVEMENT. PARENTING SCIENCE, 6(1), 49-57.
- SCHEIN, E. H. (2004). ORGANIZATIONAL CULTURE AND LEADERSHIP. SAN FRANCISCO: JOSSEY-BASS PUBLISHERS.
- STRIGHT, A. D. IN DR. (2001). INSTRUCTION BEGINS IN THE HOME: RELATIONS BETWEEN PARENTAL INSTRUCTION AND CHILDREN'S SELF-REGULATION IN THE CLASSROOM. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 93 (3), 456-466.
- STRINGARIS, A., IN GOODMAN, R. (2009).: THREE DIMENSIONS OF OPPOSITIONALITY IN YOUTH. JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY & PSYCHIATRY, 50 (3): 216-223.
- STRITH, B. (1992). SKUPINSKO DELO V PROCESU PSIHOSOCIALNE POMOČI : RAZVIJANJE OBRAVNAVNEGA MODELA IN SISTEMSKO-TEORETSKA ANALIZA. DOKTORSKA DISERTACIJA. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO.
- TIMMERMAN I. G. H., EMMELKAMP, P. M. G. (2005). AN INTEGRATED COGNITIVE-BEHAVIOURAL APPROACH TO THE AETIOLOGY AND TREATMENT OF VIOLENCE. CLINICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOTHERAPY. VOL. 12, 167-176
- TUCKMAN, B. W. (2001). DEVELOPMENTAL SEQUENCE IN SMALL GROUPS. DOSTOPNO PREK: [HTTP://WWW.FINDARTICLES.COM/P/ARTICLES/MI_QA3954/IS_200104/AI_N8943663](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_QA3954/is_200104/ai_N8943663). (2. 1. 2006).
- VEC, T. (1998). SODELOVANJE S STARŠI OTROK Z MOTNJAMI VEDENJA IN OSEBNOSTI. V ŽEROVNIK, A. (UR.), »DRUŽINA - ŠOLA«, (S. 150-163). LJUBLJANA: DRUŽINA IN PEDAGOŠKI INŠTITUT.
- VEC, T. (2000). NEKATERI VIDIKI SUPERVIZIJSKEGA PROCESA PEDAGOŠKIH DELAVCEV. SPECIALISTIČNA NALOGA. FILOZOFSKA FAKULTETA, LJUBLJANA.
- VEC, T. (2004). SKUPINSKA DINAMIKA Z VIDIKA PROCESNOSTI. PANIKA, 9 (1), 49-53.
- VEC, T. (2007). KAJ LAHKO UČITELJ PRISPEVA K TEMU, DA BO IMEL V RAZREDU VEČ TEŽAV Z VEDENJEM UČENCEV. VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE, 38 (1), 4-9.
- VEC, T. (2009). PARTNERSTVO MED ŠOLO IN STARŠI – ENOZNAČEN CILJ IN RAZLIČNOST POTI.V F. CANKAR IN T. DEUTSCH (UR.), ŠOLA KOT STIČIŠČE PARTNERJEV: SODELOVANJE ŠOLE, DRUŽINE IN LOKALNEGA OKOLJA PRI VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU OTROK (S. 63-82) . LJUBLJANA: ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO.
- VEC, T. (2008). SKUPINE IN SKUPINSKA DINAMIKA. V M. KRAJNČAN, D.ZORC MAVER, B. BAJŽELJ (UR.), SOCIALNA PEDAGOGIKA – MED TEORIJO IN PRAKSO (S.143-164). LJUBLJANA: PEDAGOŠKA FAKULTETA.

SOCIJALNO NEPRIHVATLJIVI I AGRESIVNI ODNOSI DJECE I MLADIH PREMA RODITELJIMA

PRINOS ISTRAŽIVANJU OBITELJSKIH ODNOSA

SOCIAL UNSUITABLE AND AGRESIVE RELATIONSHIP AMONG CHILDREN AND PARENTS

A CONTRIBUTION TO RESEARCHING THE FAMILY RELATIONSHIP

dr.sc. Jasminka Zloković, izv.prof. / Ph. D. Jasminka Zloković

*Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet, Hrvatska
University of Rijeka, Faculty of Education Croatia
jzlokovic@ffri.hr*

SAŽETAK

Autorica u radu problematizira i otvara jednu od »posljednjih« obiteljskih tabu tema – nasilje djece nad roditeljima - rastuće ali i u javnosti prešućene problematike. Osim što je jedan od glavnih ciljeva ovog rada progovoriti u javnosti o temi, osvijestiti, senzibilizirati društvo i institucije koje bi se ovom problematikom trebale baviti, a to ne čine ili ne čine dovoljno, osnažiti roditeljske kompetencije, cilj je i izazvati potrebu za primjerenom reakcijom socijalne okoline na prešućene teške probleme obitelji.

Problem socijalno neprimjerenih odnosa i nasilja djece nad roditeljima u radu je značajno pedagoški aspektiran, ali istodobno uzima u obzir različite pristupe što jasnije osvjetljavaju dimenzije fenomena nasilja u obitelji posebice mogućnosti u prepoznavanju različitih oblika nasilja nad roditeljima, kao i mogućnosti u poticanju pozitivnih međugeneracijskih odnosa i neminovne socijalne potpore u prevenciji obiteljskog nasilja.

Budući da u nas i u Europi općenito u svijetu ne postoji cjelovito znanstveno i stručno djelo koje se odnosi na probleme nasilja djece nad roditeljima originalnost pristupa i obrade problema te »novina« problematike koju u središte multidisciplinarnе pozornosti autorica postavlja doprinosi daljnjem osvješćivanju potrebe ukupnih promjena na individualnom obiteljskom i socijalnom planu.

Ključne riječi: obiteljski odnosi, roditelji, djeca, nasilje nad roditeljima, odgoj, asocijalno ponašanje.

ABSTRACT

In the paper autor discusses and reveals one of »the last« family taboos of this growing issue that has been kept secret. Apart from the papers main objective to discuss this topic openly and to make the society as well as the responsible institutions aware of it as they are not doing enough also to strengthen parents' competence, its aim is to bring about the need for an adequate reaction by the social environment to this serious yet secret family problem.

The discussed issue of child-to-parent violence covers significant educational facets, simultaneously taking into account different approaches that throw light on different dimensions of family violence. In the paper autor acquaints the reader with the historical review of family violence, theoretical approach to family violence, beginnings in the investigation forms of violence against parents, the need for and possibilities of promoting positive relations between generations as well as with the necessary social support in the prevention of family violence.

In Croatia and and European (world) there is no integral scientific and expert work dealing with the issue of child to parent violence, the original approach and interpretation as well as the novelty of the issue presented by the autor contribute to further awareness of the need of overall changes to be made on the individual as well as social level.

Keywords: family relationship, parents, children, violence children by parents, education, asocial behaviour.

UVOD

Obiteljski dom često se poistovjećuje s mjestom pružanja međusobne ljubavi, topline, mjestom utjehe i sigurnosti. Veliki broj roditelja u ispunjavanju svoje jedinstvene roditeljske uloge ulaže mnogo truda i ljubavi kako bi učinili svoju djecu sretnima, zaštićenima i sigurnima. Nažalost mnogo je razloga zbog kojih rezultat nije uvijek očekivano pozitivan pa su roditelji stoga zbunjeni i nesretni. S druge strane postoje obitelji gdje prevladavaju međusobno neprimjereni i nasilni odnosi kao svakodnevna pojava. Znade su i obitelji gdje su zbog nasilja ugroženi životi njenih članova bez obzira na dob, spol ili roditeljsku ulogu, bračno, socio-ekonomsko stanje i obrazovanje, etničku, kulturnu ili socijalnu strukturu. Unatoč pokušajima istraživanja o etiologiji nasilja još uvijek nije moguće odgovoriti zašto neki adolescenti ili odrasla djeca ozljeđuju svoje roditelje pa sve do letalnih posljedica. Ponavljanje modela ponašanja svojih roditelja, alkoholizam, ovisnost, bolest, siromaštvo, osjećaj odbačenosti i besperspektivnosti, neki su od činitelja nasilja u međusobnoj interakciji. Konzumiranje droga i alkohola ili ovisnost o nekim medikamentima smatraju se vrlo visokim rizikom nasilnog ponašanja (Statistical Report on the Health of Canadians prepared by the Federal, Provincial-Territorial Advisory Committee on Population Health, 1994). Zbog velikog broja mogućih činitelja teško je odrediti »tipične« počinitelje nasilja ili roditelje (potencijalne) žrtve. Hijerarhijski odnos varijabli ne objašnjavaju pojavu nasilja. Raznolikost makro i mikro teorijskih pristupa problemu već samo za sebe upućuje na kompleksnost problema - psihopatološki pristup, teorije socijalnog učenja, kognitivni bihaviorizam, integracijski modeli, sociološke teorije, antropološka koncepcija društva i kulture, teorije preživljavanja, teorije emocionalnog vezivanja, međugeneracijskog prijenosa nasilja, ekološka teorija, teorija obiteljske zajednice i dr.

Precizne podatke o slučajevima nasilja u obitelji teško je prikupiti. Ne samo zbog »tamnih« brojki i velikog broja neotkrivenih slučajeva koje se procjenjuju na 100 sve do 400%, već i uslijed različitih polazišta u definiranju problema, njegovom ne prepoznavanju, kao i nedostataka koji slijede iz nesustavnog praćenja rasprostranjenosti pojave. Službene evidencije obiteljskog nasilja razlikuju se s obzirom na ustanove koje prate problem – zdravstvene ustanove, policija, centri za socijalnu skrb, sudovi, nevladine udruge i dr. Unatoč različitim pristupima, većina definicija nasilja nad roditeljima koristi terminologiju koja se inače koristi za obiteljsko nasilje. Jedno je od šire prihvaćenih određenja nasilnih ponašanja djece nad roditeljima - bilo koje ponašanje i postupak koje je namjerno štetno za roditelja ili ima namjeru tjelesno, psihološki povrijediti, učiniti financijsku štetu, osiromašiti ili uspostaviti prisilnu kontrolu nad roditeljima, kao što se to odnosi i na sve verbalne oblike nasilja (Cottrell, 2001, www.phac.aspc.gc.ca).

Nasilje kojemu su neki roditelji izloženi za mnoge obitelji je učestala pojava. Prema nekim raspoloživim podacima u SAD-u gdje su oba roditelja bili žrtve nasilja djece učestalost pojave je oko 7% do 18% slučajeva, dok se neki oblik nasilja nad roditeljima u jednoroditeljskim obiteljima pojavljuje u većem broju (29%) slučajeva (Downey, 1997). Također, smatra se da jedno od troje djece do 17 godine udari svoje roditelje svake godine. Svakog tjedna u Sacramento – California, 8 do 10-ero mladih prityvoreno je zbog počinjenog nasilja nad roditeljima (Brown, 1997). Nasilje nad roditeljima trenutno u Japanu se smatra jednim od obiteljskih problema koji eskalira.

Nasilje nad roditeljima pojava je koja se učestalo uočava i u Hrvatskoj, kao i susjednim nam zemljama. Prema podacima Ministarstva unutarnjih poslova Republike Hrvatske u 2004. godini policija je zaprimila 14.785 zahtjeva građana za zaštitom od obiteljskog nasilja. U prvih pet mjeseci 2005. godine intervenirala je u 7.458 slučajeva, od kojih su žrtve nasilničkog ponašanja bile (www.zamirzine.net, 2005, 1-2): 65,45 % žene – supruge, kćerke; 16% roditelji; 4,4% muškarci – suprug. Unatoč metodološkim problemima sustavnog praćenja ove pojave neki relevantni pokazatelji iz medicinske, policijske, sudske, socijalne, psihološke i odgojno-obrazovne prakse upućuju da je veliki broj (mladih) ljudi koji tjelesno i psihološki zlostavljaju, materijalno iskorištavaju ili manipuliraju svojim roditeljima. Obiteljski savjetnici i terapeuti također govore o značajnom broju različitih obiteljskih incidenata nasilja koje su djeca počinila prema svojim roditeljima. S obzirom na uočene probleme prepoznavanja, straha i srama prijavljivanja nasilja u obitelji posebice onog počinjenog nad roditeljima čini se da otkriveni slučajevi predstavljaju tek »vrh ledenog brijega«.

»UOBIČAJENI« SUKOB ILI NASILJE NAD RODITELJIMA?

Prepoznavanje nasilnog ponašanja prema roditeljima nije uvijek jednostavno čak niti samim žrtvama. Djelomično to može biti i zbog toga što žrtve ne moraju nužno biti i fizički napadnute ili ozljeđene, ali žive u konstantnom i snažnom osjećaju straha i opasnosti. U prepoznavanju različitih oblika funkcioniranja i problema djece i obitelji nesumnjivo je respektabilna i uloga škole, učitelja i odgajatelja koji mogu prepoznati (a) socijalna ponašanja djece kako prema vršnjacima tako i odraslim osobama, uočiti neke bitne aspekte mentalnog zdravlja, kao i neke negativne stavove i neprimjerena ponašanja djece prema (odraslima) roditeljima. Obrazovna i

savjetodavna funkcija škole u odnosu na sve roditelje učenika jedna je od (zakonskih i moralnih) obaveza svih učitelja. Pružanje pomoći obitelji i sprječavanje nasilja nužno pretpostavlja »prekid« šutnje o problemu kao i u nekim odnosima između djece i roditelja razlikovanje »uobičajenog« adolescentskog ponašanja od nasilja. Različiti konflikti između ljudi koji žive zajedno podrazumijevaju i konflikte između roditelja i djece. Svaki konflikt ne može se smatrati nasiljem koje primarno podrazumijeva namjerno nanošenje različitih povreda ljudima ili njihovom vlasništvu. Ponekad roditelji između ovih pojava ne prave potrebnu razliku pa ponašanje adolescenta uzimaju kao »uobičajeno« i prolazno neprimjereno agresivno ponašanje. Primjerice, od 12 do 14 godine uobičajenim adolescentskim procesom odrastanja smatraju se pokušaji djeteta da se odvoja i osamostali od svojih roditelja. Ovaj čin od ostalih članova obitelji zahtijeva prilagodbu kako na fizičke promjene adolescenta tako i na psihičke - načine razmišljanja. Proces individualizacije i pokušaji »odvajanja« od roditelja ponekad prate ponašanja kojim se roditelju pruža otpor, iskazuje nepoštovanje roditeljskog autoriteta. Sukobi između roditelja i djeteta obično se pojavljuju oko svakodnevnih obveza, kupovine ili adolescentova izgleda (često mijenjanje i »neobična« frizura; »čudna« ili dobi i spolu »neprimjerena« odjeća i obuća; pearing na različitim dijelovima tijela i sl.). Svakodnevni sukobi proizlaze i iz adolescentova neprihvatanja nekih dotadašnjih obiteljskih odnosa (zajedničko slobodno vrijeme s roditeljima ili rođacima, zajednički obroci, vrijeme godišnjih odmora, blagdana i sl.). Sukobi ponekad proizlaze i zbog telefonskih razgovora koji su prema mišljenju roditelja dugi, skupi i nepotrebni. I odabir prijatelja s kojim adolescent provodi mnogo vremena jedan je od čestih izvora sukoba, kao što se to odnosi i na moguću preuranjenu seksualnu aktivnosti, konzumaciju alkohola ili droge.

Potreba za individualizacijom i razvijanjem vlastitog identiteta kod adolescenta stvara konstantnu napetost zbog niza svakodnevnih situacija. Adolescent je u konfliktu između stalne potrebe da ostane sa svojim roditeljima u emocionalno toplim i dobrim odnosima i potrebe da postane od njih nezavisan. Preispitujući opravdanost roditeljskog autoriteta, njihovih stavova i moći neki adolescenti dolaze u sukob s roditeljima koji se kasnije smanjuje tijekom perioda kasne adolescencije. Iako je ovo životno razdoblje individualno određeno, obično je to vrijeme »smirivanja« između 18 i 20. godine života. »Uobičajeni« sukobi između roditelja i djece uglavnom trajno ne narušavaju njihove obiteljske odnose i obje strane smatraju ih dijelom procesa odrastanja. Međutim ukoliko su sukobi prečesti, intenzivni, dugotrajni, agresivni ili ometaju normalno funkcioniranje i odnose u obitelji, posao roditelja ili druge obveze i potrebe članova obitelji tada je neophodna pomoć stručnjaka koji se ovim problemima bave. Konflikti u obitelji pojačavaju se posebice ukoliko u obitelji od ranije postoje ozbiljni sukobi, nasilje, traumatični razvodi brakova kao i općenito kada su uvjeti života u obitelji nepodnošljivi i netolerantni.

Između »uobičajenog« otpora i agresije kojom se pokušava drugu osobu ozlijediti ili uspostaviti kontrola nad njome postoje bitne razlike. U svakodnevnom životu terminom agresivnosti, najčešće se opisuje širok dijapazon ponašanja pojedinca ili neke skupine. Etiologija agresivnosti različita je posebice kod male djece. Neki od potencijalnih činitelja agresivnog ponašanja su frustracije i stresovi zbog neprimjerenih ili agresivnih odnosa u obitelji, osjećaj odbačenosti ili gubitak bliske osobe, ponavljanje modela ponašanja svojih roditelja kao što to mogu biti i mnogi drugi psihološki, organski ili neki drugi uzroci. O svakom individualnom slučaju dijagnostiku mogu postaviti samo za to kompetentne osobe (psiholozi, psihijatri, liječnici specijalisti i dr.). Agresivno ponašanje moguće je prepoznati još u ranoj dobi djeteta, posebice od 4 do 6. godine. Pojavi agresivnosti potrebno je posvetiti potrebnu pažnju budući da već u ranom životnom periodu djeca i na ovaj način pokušavaju skrenuti pozornost na sebe, ne znajući kako drugačije iskazati svoje osjećaje ili riješiti konfliktne situacije u kojima se nalaze. Pravila socijalno prihvatljivog ponašanja poznata su kao što su i jasne »granice« između agresivnog i neagresivnog ponašanja, neprimjerene kontrole nad roditeljima, tjelesnog nasilja, manipuliranja ili materijalnog iskorištavanja i stvarne potrebe za materijalnom pomoći od strane svojih roditelja.

Nasilje nad roditeljem nije »uobičajeno« i prihvatljivo ponašanje. Ono često otpočinje kao verbalno nasilje i iskazivanje bijesa koje u mnogim slučajevima eskalira ili prelazi u druge oblike nasilja. Nasilje nad roditeljima vrši se na mnoge načine, pa su žrtve najčešće subjekti različitih i višestrukih tipova nasilja – tjelesnog, emocionalnog, materijalnog iskorištavanja i dr. Najčešće su to prijetnje, drskost, provociranje, nerealni zahtjevi, primjerice – da roditelji odustanu od onog što rade kako bi zadovoljili neke djetetove zahtjeve. Ilustrativnim primjer je zahtjev tinejdžera da roditelj odmah i bezuvjetno završi telefonski razgovor kako bi ono nastavilo telefoniranje uz prijetnju čupanja žica, uništavanja telefona i sl. Tinejdžeri koji zlostavljaju svoje roditelje znaju igrati s njima »bolesne« »umne igre« tjerajući roditelja da pomišljaju kako su »ludi« i »zaboravljivi«, namjerno stavljajući ih u poziciju zbunjenosti. Neki tinejdžeri zlostavljaju svoje roditelje materijalno iskorištavajući »sve njihove resurse«, pa čak i sredstva koja nemaju kako bi zadovoljili svoje »hirove«. Nerijetko, i tjelesno napadaju svoje roditelje gurajući ih po stepenicama, udaraju, pljuskaju, pljuju, čupaju i sl. Mnogi roditelji su i emocionalno zlostavljani.

Nasilje nad roditeljima - dijeli zajedničke karakteristike s ostalim oblicima obiteljskog nasilja pa tako i s obzirom na sporost u njegovu prepoznavanju i priznavanju (i unutar obitelji i socijalne okoline), poteškoće u definiranju, prenaplašenosti na stresu i patologiji, nedostatku socijalne potpore što reflektira između ostalog i socijalni odnos prema problemu.

NEKI POTENCIJALNI RAZLOZI SUKOBA DJECE I RODITELJA

Razlozi mogućih sukoba između djece/adolescenata i roditelja različiti su i često se javljaju u svezi nekih svakodnevnih situacija, primjerice (ne)izvršavanja svakodnevnih obaveza djece u kući i izvan nje (školi, domu...); financija - nepotrebno trošenje novaca, zahtjevi za kupovinom stvari koje obitelj ne može priuštiti; tjelesnog izgleda – kose-frizure, odjeće, obuće, pearsing; druženja - dugotrajna i nepotrebna izbijanja iz kuće – bez prethodnog dogovora s roditeljem; mjesta i vremenskog trajanja izlazaka; uskraćivanje roditelju informacija – o uspjehu u školi, vršnjacima, mjestu izlazaka, razlozima traženja – trošenja novaca; preuranjeno seksualizirano ponašanje i rani seksualni odnosi; konzumiranje alkohola, duhana, opijata, droga; konstantna napetost ili konflikti u obitelji; nerealni zahtjevi (djeteta ili roditelja); pretjerano stroga, nerealna ili rigidna pravila ponašanja roditelja i dr.

RODITELJI U OPASNOSTI

Deskripcije oblika nasilja nad roditelja koje u ovom radu navodimo ne moraju biti i siguran dokaz nasilja, ali mogu pomoći roditeljima, odgajateljima, učiteljima, vršnjacima i samim adolescentima u prepoznavanju međusobno neprimjerenih odnosa između djece i roditelja, kao što i upućuju na postojanje obiteljskih problema koje je potrebno stručno istražiti i poduzeti zdravstvene, socijalne, psihološke, obrazovne i druge moguće socijalne i zakonske mjere zaštite.

Slika 1. Neki oblici neprimjerenih agresivnih odnosa djece prema roditeljima

TJELESNO NASILJE	Bilo koji namjerni tjelesni napad ili tjelesni kontakt kojim se drugu osobu fizički ugrožava, ozljeđuje, izlaže tjelesnoj boli ili smrti koja se mogla izbjeći.	→	<ul style="list-style-type: none"> • Neposredni tjelesni napadi • »Prikriveni« tjelesni napadi
EMOCIONALNO NASILJE	Negativni ili pasivni emocionalni odnos kojim se riječima, gestama ili drugim postupcima nekoj osobi namjerno nanosi psihička bol, potiče kontinuirani osjećaj straha, neželjenosti, nesigurnosti i nezaštićenosti.	→	<ul style="list-style-type: none"> • Neprimjereno verbalno ili neverbalno ponašanje • »Umne« igre
MANIPULIRANJE RODITELJIMA	Roditelja se nastoji podrediti ili ga učiniti zavisnim. Osnovna svrha je sustavna prisila, kontrola, iskorištavanje, podčinjenost te što intenzivnija emocionalna i fizička ovisnost roditelja o (druvoj osobi) - vlastitom djetetu koje želi ostvariti neki osobni cilj i korist.	→	<ul style="list-style-type: none"> • Socijalna manipulacija • Kognitivno manipuliranje
MATERIJALNA EKSPLOATACIJA	Bilo koji oblik ponašanja kojim se krađom, prisilom ili prijevarom stječe bilo kakva materijalna korist bez znanja i volje roditelja.	→	<ul style="list-style-type: none"> • Iznudivanje • Prisiljavanje • Otimanje • Kontrola materijalnih sredstava
SEKSUALNO NASILJE	Svako prisiljavanje, iskorištavanje ili nagovaranje na rodoskrvnuće, intimni tjelesni kontakt i bilo kakvu seksualnu aktivnost koju svojom voljom osoba ne želi ili o njoj iz bilo kojih razloga ne može slobodno odlučivati.	→	<ul style="list-style-type: none"> • »Neposredno« seksualno nasilje • Razvratno tjelesno i verbalno ponašanje prema roditelju

ZAKLJUČAK

Pojava nasilja nad roditeljima jedan je od još uvijek socijalno marginaliziranih problema, kao što se to do prije dvadeset godina odnosilo i na problem nasilja nad djecom i ženama. Odnos društva prema problemu nasilja bez obzira na činjenicu tko je »žrtva«, a tko »nasilnik«, predstavlja jedan od bitnih pokazatelja njegova odnosa prema čovjeku, humanosti, te stupnja civilizacijske razvijenosti. Budući je pojava nasilja nad roditeljima kompleksan problem bez pretenzija na teorijsku i praktičnu sveobuhvatnost pokušali smo pojavu sagledati u kontekstu obiteljskog nasilja i jedne od aktualnih pojava i u suvremeno doba. Promjene koje se događaju na širem socijalnom i ekonomskom planu reflektiraju se i na dinamiku obiteljskog života, na planu njezina funkcioniranja, obiteljske strukture kao i u promjenama životnog stila. Polazeći od načela neminovne šire socijalne i stručne uključenosti na svim razinama, uređene i jasne zakonodavne, zdravstvene i socijalne, odgojno-obrazovne politike prema suzbijanju nasilja usmjerenih na stvarne potrebe svake osobe bez obzira na njezinu životnu dob – u velikom broju slučajeva nasilje je moguće spriječiti. Za razliku od tradicionalnih pristupa u kojima se promicala ideja o »univerzalnim« potrebama obitelji i djece, u današnje vrijeme valjalo bi respektirati humanistički pristup koji svakoj osobi prilazi kao jedinstvenom biću s individualnim potrebama. Međutim, ovo pretpostavlja umreženost svih relevantnih ustanova i stručnjaka usmjerenih prema djeci, mladima i roditeljima, njihovim potrebama i problemima, čime promatrajući trenutno stanje nije moguće da budemo zadovoljni. Ukoliko se fokusiramo na odgojno-obrazovne ustanove i njihove obveze prema roditeljima – suvremeno poimanje prevencije neprimjerenih odnosa u obitelji i izvan nje podrazumijeva nove paradigme u kojima se neminovno redefini- raju statični i objektivistički rigidni odnosi spram potreba i mogućnosti u uspostavljanju suradnje sa učeni- kovim roditeljima. U današnje vrijeme s obzirom na važnost i kompleksnost područja pedagogije posebice obitelj- ske pedagogije i glavni problem ovog rada smatra se opravdanim govoriti i o menadžmentu partnerstva roditel- ja i škole. Istodobno, iako su se u sustavu odgoja i obrazovanja dogodile mnoge kvalitativne promjene, u obi- teljskoj i pedagoškoj praksi uočavaju se situacije koje upućuju na marginaliziranje jedne od bitnih zadaća i roditelja i škole koja se odnosi na njihovu međusobno kvalitetnu suradnju. Brojni su argumenti koji upućuju na potrebu raznovrsnije i učinkovitije pomoći roditeljima, ali i samim učiteljima kako osnovnih tako i srednjih škola kako bi što uspješnije ostvarili svoju zahtjevnju i odgovornu zadaću – odgajanje djece i prevenciju različi- tih oblika asocijalnih ponašanja od kojih je nasilje djece nad roditeljima jedna od kompleksnih odgojnih i soci- jalnih a pojava. Poticanje pozitivnih međugeneracijskih odnosa u obitelji i izvan nje pedagoški je i socijalni problem kojem valja posvetiti značajno više znanstvene, stručne i socijalne pozornosti.

LITERATURA

- BROWN, M. (1997). ABUSE OF PARENTS BY TEENS INCREASES: VICTIMS FREQUENTLY SILENCED BY SHAME. BEE, NOVEMBAR 30. WWW.SACABEE.COM/STATIC/ARCHIVE/NEWS/PROJECTS/VIOLENCE/PART_11.HTML-18K (14.08.2005)
- COTTRELL, B. (UR.)(2001). PARENT ABUSE: THE ABUSE OF PARENTS BY THEIR TEENEAGE CHILDREN. FAMILY VIOLENCE PREVENTION UNIT, HEALTH CANADA, 3, 1-10.
- DAN BORBE PROTIV NASILJA U OBITELJI. WWW.ZAMIRZINE.NET. (22.RUJNA 2005).
- DOWNEY, L. (1997). ADOLESCENT VIOLENCE: A SYSTEMIC AND FEMINIST PERSPECTIVE IN AUSTRALIAN AND NEW ZELAND JOURNAL OF FAMILY THERAPY, VOL. 18 (2), 70-79.
- STATISTICAL REPORT ON THE HEALTH OF CANADIANS (1994). CANADAS ALCOHOL AND OTHER DRUGS SURVEY. PREPARED BY THE FEDERAL, PROVINCIAL-TERRITORIAL ADVISORY COMMITTEE ON POLLUTION HEALTH. PUBLISHED BY HEALTH CANADA.
- ZLOKOVIĆ, J. (2009). NASILJE DJECE NAD RODITELJIMA – OBITELJSKA TAJNA?. RIJEKA: GRAFIKA ZAMBELLI.

NASILJE V KONTEKSTU KULTURE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH INSTITUCIJ

VIOLENCE IN THE CONTEXT OF THE CULTURE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

dr. Mateja Pšunder

*Filozofska fakulteta Maribor, Maribor, Slovenija
mateja.psunder@uni-mb.si*

POVZETEK

Prevladujoča organizacijska kultura institucije pomembno vpliva na počutje, zadovoljstvo in dosežke vseh njenih članov. V tradicionalni kulturi, kjer je življenje in delo podrejeno učinkovitosti in storilnosti, ni prostora za sodelovanje, nasprotno, med posamezniki so pogoste napetosti, ki se med drugim kažejo tudi v porastu disciplinskih problemov in nasilja. Nasprotno pa je v kulturi dobre skupnosti, ki daje poudarek oblikovanju skupnosti in občutku varnosti vseh njenih posameznikov. Čeprav bi si šole (in druge vzgojno-izobraževalne institucije) želele kulturo dobre skupnosti, pa nekateri avtorji ugotavljajo, da vsakdanja praksa temelji predvsem na vrednotah tradicionalne kulture. Hkrati pa številne raziskave kažejo, da je nasilno vedenje mladih danes v šolah precej obsežen in pereč problem.

V globaliziranem svetu, kjer vladajo logika kapitala, tekmovalnost in konkurenčnost, pa postaja vedno večji tudi problem nasilja med zaposlenimi. V pričujočem prispevku bomo podrobneje spregovorili o resnosti tega problema, o posledicah in možnostih njegovega preprečevanja. Bržkone bo potrebno v prihodnosti tudi tej obliki nasilja v vzgojno-izobraževalnih institucijah namenjati več pozornosti, če želimo, da bo kultura dobre skupnosti, kjer so izpostavljene vrednote strpnosti, sodelovanja in medsebojne pomoči, dejansko prevladala tudi v praksi.

Ključne besede: nasilje, vzgojno-izobraževalne institucije, organizacijska kultura, mobbing.

ABSTRACT

The prevalent organisational culture of an institution has an important impact on the well-being, satisfaction and achievement of all of its members. In traditional culture, where life and work are subordinate to efficiency and performance, there is no room for cooperation; on the contrary, there is a lot of tension among individuals that causes an increase of discipline problems and violence. The culture of good relationships on the other hand stresses the shaping of the community and a feeling of security for all its individuals.

Even though schools and other educational institutions might wish for a culture of good relationships, individual authors state that in everyday life schools are based on the values of traditional culture. At the same time, numerous studies have shown that violence is a rather substantial and pressing problem in today's schools.

In a globalised world that is ruled by the logic of capital, rivalry and competitiveness, violence among employees is increasingly becoming another problem. This article deals with the seriousness of this situation in more detail, addressing its consequences as well as possibilities of how to prevent it. In the future, we will probably have to pay more attention to this form of violence in educational institutions if we wish for the culture of good relationships that emphasises the values of tolerance, cooperation and mutual assistance to prevail in practice.

Keywords: violence, educational institutions, organisational culture, mobbing.

UVOD

V globaliziranem svetu logike kapitala, tekmovalnosti in konkurenčnosti je nasilje del vsakdana. Takšne razmere se odražajo tudi v vzgojno-izobraževalnih institucijah. V pričujočem prispevku bomo nasilje vpeli v kontekst šolske kulture. Predvsem želimo odgovoriti na vprašanje, kakšna šolska kultura je naklonjena dobrim medosebnim odnosom in kakšna kultura spodbuja napetosti in razdore med posamezniki, ki lahko hitro prerastejo v nasilje. V vzgojno-izobraževalnih institucijah so prisotne različne oblike nasilja na različnih relacijah. Zadnje

čase se vse glasneje govori tudi o nasilju med zaposlenimi, zato bomo v prispevku spregovorili o resnosti tega problema, o posledicah in možnostih njegovega zmanjševanja.

Rdeča nit prispevka bo torej šolska kultura, kar terjajo potrebo po tem, da ta termin uvodoma opredelimo. V pedagoški literaturi, navaja Hargreavers (1996), večina avtorjev prisega na antropološko definicijo šolske kulture, ki zajema znanja, prepričanja, vrednote, običaje, rituale, simbole in jezik skupine. V kratkem bi to lahko označili kot »način življenja«. Podobno kulturo šole pojasnjuje Ramsey (2008), ki navaja, da le-ta vsebuje bistvene vrednote, cenjena pričakovanja, ukoreninjena prepričanja, norme vedenja in nenapisana pravila, vloge, rituale, ki ustvarjajo kontekst, v katerem se vsakodnevno odvija učenje in poučevanje.

V literaturi obstajajo različni sinonimi za šolsko kulturo, kot na primer organizacijska kultura, kultura organizacije, in podobno. V tem prispevku bomo uporabljali termin šolska kultura, navedene ugotovitve pa je mogoče prenesti tudi na druge vzgojno-izobraževalne institucije.

SODELOVALNA KULTURA – MANJ NAPETOSTI, KONFLIKTOV IN NASILJA

Ena od pomembnih ciljev vzgoje danes in v prihodnosti je med drugim spodbujanje sodelovanja, ki daje moč vsakemu posamezniku, da spozna sebe in se vede skladno s svojo tradicijo in prepričanja, hkrati pa je odprt do drugih in drugačnih. O navedenem je pred dobrim desetletjem razmišljala Dolorsova komisija (1996), ki je med štirimi stebri izobraževanja posebno pozornost namenila tistemu stebri, ki se navezuje na učenje življenja v skupnosti in eden z drugim. To učenje naj bi med drugim zajemalo razvijanje razumevanja za druge ljudi, njihovo zgodovino, izročilo, vrednote, miroljubnega reševanja konfliktov ter ustvarjanje harmoničnih medosebnih odnosov, kar naj bi pripomoglo k ustvarjanju novega duha sodelovanja, ki je v sodobnem svetu prepogosto premalo izpostavljen.

Kot opozarja Bečaj (2005, str. 19), je »/s/trpnost, kritičnost, samostojnost, solidarnost /.../ mogoče doseči le v šolskem okolju, ki zagotavlja dovolj visoko varnost in sprejetost, se pravi v kulturi dobre skupnosti«. Šola zato ne bi smela biti prostor, kjer prihaja do segregacije drugačnih, temveč bi morala poskrbeti za oblikovanje takšne skupnosti, kjer bo vsakdo sprejet, spoštovan in cenjen, in kjer bodo upošteevane pravice vsakogar.

Ob navedenem ne moremo spregledati tudi dejstva, da naj bi bila vzgoja prihodnosti usmerjena k spodbujanju aktivne vloge učencev, spodbujanju skladnega telesnega, duševnega-spoznavnega, čustvenega, socialnega in drugega razvoja posameznika ter njegovih sposobnosti samostojnega ustvarjanja in kritičnega mišljenja in presojanja. Ker tem ciljem tradicionalna šolska kultura ni naklonjena, je potrebno vso skrb in pozornost nameniti razvijanju sodelovalne šolske kulture.

Kar nekaj raziskav je potrdilo povezanost šolske kulture in učnih dosežkov in vedenja učencev. Gottfredson s sodelavci (1989, in Hernandez, Seem, 2004) je na osnovi več raziskav, ki so proučevale šolsko kulturo, ugotovila, da je na šolah, v kateri vodstvo in učitelji ne komunicirajo in ne sodelujejo pri razreševanju problemov, problemov več. Več problemov je tudi na šolah, v katerih učenci nimajo občutka pripadnosti in občutka, da je zaposlenim mar zanje.

Kako socialni procesi znotraj šole prispevajo k obsegu nasilja na šoli, sta raziskala Roland and Galloway (2004). Bolj podrobno ju je zanimal odnos med nasiljem in profesionalno kulturo učiteljev. Ugotovila sta, da je profesionalna kultura učiteljev pomembna ne samo zato, ker je povezana z vedenjem učencev nasploh, še posebej z nasiljem, ampak tudi zato, ker je izboljšanje neprimerne vedenja učencev neizogiben pogoj za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Povzela sta, da lahko izboljšanje interakcije med zaposlenimi pripomore k zmanjšanju vedenjskih problemov nasploh, tudi k zmanjšanju nasilja med vrstniki.

Gotovo pa niso zanemarljivi tudi vplivi sodelovalne kulture na počutje, zadovoljstvo, vedenje in delo učiteljev. Učitelji se danes soočajo z zahtevnim delom in naraščajočo odgovornostjo. Prednje so postavljena visoka pričakovanja in vzgojno-izobraževalni cilji, visoka pričakovanja pa si pogosto postavljajo tudi sami. Hkrati ne moremo mimo precejšnjega obsega disciplinskih problemov, pri čemer še posebno veliko težavo predstavljajo različne oblike nasilja. To je le nekaj dejstev, ki vplivajo na to, da je vse več učiteljev nezadovoljnih s svojim delom in pogosto učiteljski poklic doživljajo kot zelo stresen. V takšnih okoliščinah je lahko kolegična pomoč in podpora še kako pomembna in istočasno pripomore k dvigu profesionalizma in zadovoljstva učiteljev pri delu.

V raziskavi so Aelterman in sodelavci (2007) želeli identificirati pogoje povezane s šolo, ki vplivajo na dobro počutje učiteljev. Na osnovi navedb nekaterih drugih avtorjev so dejavnike, ki vplivajo na učiteljevo blagostanje razdelili v tri skupine, in sicer na osebne dejavnike, dejavnike, povezane s poklicem in delovnim mestom ter

družbene dejavnike. Za nas so zanimivi dejavniki druge skupine, ki lahko pozitivno vplivajo na zadovoljstvo in dobro počutje učiteljev na delovnem mestu. Med njimi je mogoče najti vsebino dela, nejasnost vlog in konflikte, delovne pritiske in avtonomijo, fizične in materialne delovne pogoje, vodenje šole, šolsko klimo in medosebne odnose. Na vzorcu osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev so avtorji potrdili, da ima kolegialna podpora, ki je v tesni povezavi s šolsko kulturo, pomemben vpliv na dobro počutje in zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu.

Podobne ugotovitve navajata tudi Fuller nad Hargreaves (2000), ki sta prepričana, da sodelovalna kultura razvija bolj spodbudno in produktivno delovno okolje. Sodelovalna kultura zmanjšuje učiteljevo negotovost, nemoč, vpliva na njegov občutek samozavesti ter tako povečuje učiteljevo uspešnost, učinkovitost, kar se odraža tudi v odnosu do učencev in na učnih dosežkih učencev. Medsebojno sodelovanje pa je tudi temeljni pogoj za nenehen razvoj šole in hkrati najpomembnejši dejavnik razvoja učiteljev.

Prevladujoča kultura v organizaciji vpliva tudi na odločitve zaposlenih o tem, kaj je prav in kaj narobe, to pa se odraža na njihovem vedenju. Kot navaja Wheatley (1999), obstaja močna povezanost med organizacijsko kulturo in psihičnem nasiljem na delovnem mestu. Avtor poudarja, da je psihično nasilje nemalokrat uveljavljen ali celo priporočljiv in sprejemljiv način vodenja v organizaciji.

ŠOLA IN PROBLEM NASILJA

Ne le tuje raziskave, tudi številne raziskave opravljene v slovenskem prostoru (npr. Grujičič 2007, Pšunder, 2005) so potrdile, da se šole danes pogosto soočajo z disciplinskimi problemi, pri čemer še posebej izstopajo problem predstavljajo različne oblike nasilja med vrstniki. Problem nasilja v šolah pa ni prisoten le na relaciji med vrstniki, temveč se nasilje pojavlja tudi na drugih relacijah, in sicer med učenci/dijaki in učitelji, učitelji in starši, med vodstvom institucije in zaposlenimi in znotraj učiteljskega kolektiva.

V zvezi z vrstniškim nasiljem se piše in govori zlasti o fizičnem nasilju, zdi pa se, da se precej manj pozornosti namenja drugim oblikam nasilja: npr. psihičnemu in verbalnemu nasilju. Problem v zvezi z navedenima oblikama nasilja se kaže zlasti v tem, da sta po eni strani precej razširjeni, po drugi strani pa zelo težko prepoznavni. Že pri fizičnem nasilju je zunanjemu opazovalcu težko postaviti mejo med tem, kdaj gre za surovost in kdaj za vsakdanji direndaj, precej težje kot fizično nasilje pa je prepoznati druge oblike nasilja, kot npr. verbalno nasilje. Storilec lahko žrtvi šepeta besede ali ji le namigne, in to celo ob učiteljevi prisotnosti, pa učitelju dejanje kljub temu ostane prikrito.

Nadalje je potrebno opozoriti tudi na nekatere »sodobnejše« oblike nasilja, ki se med vrstniki pojavljajo v vedno večjih razsežnostih, kljub temu pa so še precej slabo raziskane. Med njimi je bržkone potrebno opozoriti na nasilje med vrstniki preko interneta, in pa na nasilje preko mobilnih telefonov. Da bi mladi spoznali, da je lahko nasilje prisotno tudi v sodobnih medijih, je potrebno o tem pojavu govoriti in hkrati o tem soočati potencialne naslovnike. Nedvomno pa bodo o sodobnih oblikah nasilja potrebne in dobrodošle tudi raziskave, ki bodo pokazale oblike tega nasilja, pogostost, relacije, vsebine in podobno. Vse te informacije so lahko zelo dobrodošle pri preprečevanju teh pojavov, hkrati pa lahko uspešno pripomorejo k njihovemu odpravljanju.

V zadnjem času pa se vse glasneje govori tudi o nasilju med zaposlenimi na delovnem mestu. Gre za pojav, ki je star in znan v vsaki kulturi, ni pa bil v preteklosti sistematično raziskovan, kar še posebej velja za vzgojno-izobraževalne institucije. Zato bomo v nadaljevanju psihičnemu nasilju na delovnem mestu namenili nekoliko več pozornosti.

PSIHIČNO NASILJE NA DELOVNEM MESTU

V strokovni literaturi najdemo za psihično nasilje na delovnem mestu poleg mednarodnega izraza mobbing tudi izraze, kot so: psihično nasilje na delovnem mestu, šikaniranje, nadlegovanje, ustrahovanje, psihični teror, psihična zloraba, viktimiziranje, teroriziranje, sovražno vedenje na delovnem mestu, idr. Psihično nasilje na delovnem mestu je prvi definiral raziskovalec Leymann (1996), ki ga je opredelil kot sovražno in neetično komunikacijo na delovnem mestu, ki jo izvaja ena ali več oseb, in je najpogosteje usmerjena proti eni osebi, lahko pa vključuje tudi več oseb. Žrtve nasilja so potisnjene v položaj nemoči, kjer nimajo zaščite, v tem položaju pa ostajajo zaradi ponavljajočih se nasilnih dejanj. Dejanja psihičnega nasilja se pojavljajo pogosto, najmanj enkrat tedensko, in v daljšem časovnem obdobju, najmanj šest mesecev.

Oblike psihičnega nasilja med zaposlenimi so lahko zelo različne. Leymann (1996, v Devenport in drugi, 2002) je na osnovi raziskave opredelil 45 pojavnih oblik psihičnega in čustvenega nasilja na delovnem mestu, le-te pa je razvrstil v pet temeljnih skupin:

1. Napadi na osebno izražanje oziroma način komunikacije (npr. odvzemanje priložnosti za izražanje mnenj, prekinjanje in onemogočanje komunikacije, kričanje, grajanje, kritiziranje, verbalne in pisne grožnje, pritiski, nejasne pripombe...).
2. Ogrožanje socialnih stikov posameznika (npr. izogibanje pogovora, ignoriranje, premestitve v izolirane prostore, prepovedovanje sodelavcem, da bi komunicirali z žrtvijo...).
3. Napadi na posameznikov ugled (obrekovanje, izmišljanje govoric, oponašanje, izražanje dvomov, norčevanje, smešenje in posmehovanje iz osebnih značilnosti, posebnosti, prepričanj, narodnosti...)
4. Ogrožanje profesionalne in življenjske situacije (npr. odvzemanje delovnih nalog, dodeljevanje nepomembnih nalog, dodeljevanje vedno novih nalog, dodeljevanje nalog pod ali nad nivojem usposobljenosti, povzročanje škode...)
5. Ogrožanje zdravja posameznika (npr. prisiljevanje v delo, ki je zdravju škodljivo, grožnje s fizičnim nasiljem ali celo uporaba le-tega, spolni napadi...).

Mnoga navedena dejanja so lahko boleča že, če se zgodijo enkrat, če pa so ponavljajoča in hkrati trajajo daljše časovno obdobje, pa so lahko posledice toliko hujše. Posledice se pri posameznikih kažejo različno, odvisne so od tega, kako pogosto in koliko časa je posameznik izpostavljen nasilnim dejanjem. Mogoče jih je razvrstiti od relativno milih pa vse do zelo resnih posledic. Na začetnih stopnjah šikaniranja se pojavljajo, kot navaja Devenport s soavtorji (2002), jok, motnje spanja, razdražljivost, pomanjkanje koncentracije. Pri pogostejših in večkratnih dejanjih šikaniranja se lahko navedenemu pridružijo visok pritisk, želodčni in prebavni problemi, težave koncentracije, prekomerna teža ali izguba teže, depresija, uporaba alkohola ali drog, izogibanje delovnega mesta in strah. Najhujše oblike šikaniranja pa lahko povzročijo depresijo, napade panike, napade srca, druge resne bolezni, nezgode, nasilje in poskus samomora.

Posledice psihičnega nasilja na delovnem mestu se navadno ne odražajo le na posamezniku, temveč tudi na organizaciji in na celotni družbi. Sodelavci, ki so priče psihičnemu nasilju, so v dilemi, kako naj ukrepajo, saj lahko v primeru, če se postavijo na stran žrtve, hitro postanejo žrtve tudi sami, če pa ne ukrepajo, dajo nekako vedeti, da takšna dejanja podpirajo. Sodelavci žrtev ponavadi izolirajo, psihično nasilje pa vpliva tudi na poslabšanje komunikacije in odnosov med zaposlenimi, vse manj je medsebojnega sodelovanja, klima v instituciji je vse slabša. Psihično nasilje med zaposlenimi navadno poslabša tudi pogoje dela, kar se odraža na motivaciji zaposlenih, zadovoljstvu pri delu, vpliva na njihovo produktivnost, kreativnost, fleksibilnost, na kvaliteto in kvantiteto opravljenega dela. Ugled institucije upada, vrstijo se odsotnosti z dela, odpovedi.

Ne glede na to, za kakšno nasilje gre, se lahko na nasilje odzovemo na različne načine. Nasilje lahko (Zabukovec, 1999): ignoriramo (kar pomeni, da se pretvarjamo, da nismo nič opazili ali ocenili kot nasilje); toleriramo (kar pomeni, da nasilje opravičimo ali vsaj sprejmemo brez odklanjanja); načelno obsodimo (sami pri sebi ali mnenje povemo tudi drugim), in preganjamo (sami na neformalen način, od organov pregona pa zahtevamo formalen pregon). Med manj ustrezna načina reagiranja na nasilje gotovo sodita ignoriranje oziroma toleriranje nasilja. S takšnim pristopom namreč nasilja ne zmanjšujemo, lahko celo pripomoremo k povečanju njegovega obsega. S tem, ko nasilje ignoriramo ali toleriramo, storilci dobivajo sporočila, da je njihovo vedenje ustrezno in opravičljivo, žrtvam pa na tak način sporočamo, da na pomoč družbe ne morejo računati. Zato je pomemben korak pri zmanjševanju psihičnega nasilja med zaposlenimi nedvomno, da problema ne pometemo pod preprogo, temveč o njem spregovorimo ter tako s problematiko seznanjamo in ozaveščamo širšo in strokovno javnost. V praksi pa se pogosto dogaja prav nasprotno; zaradi strahu pred morebitnimi negativnimi posledicami, o šikaniranju pogosto molčijo tako žrtve kot tudi priče.

ZAKLJUČEK

V prispevku smo poudarili, da kultura institucije pomembno vpliva na prepričanja zaposlenih o tem, kaj je prav in kaj ne ter na njihovo vedenje. Povzeli smo razmišljanja, ki jih navaja Wheatley (1999), in sicer, da obstaja močna povezanost med organizacijsko kulturo in psihičnem nasiljem na delovnem mestu. Avtor poudarja, da je psihično nasilje nemalokrat uveljavljen ali celo priporočljiv in sprejemljiv način vodenja v instituciji.

Kultura institucije je precej stabilen pojav, zato se spreminja zelo počasi. Van Houtte po Ottu (1989, v Van Houtte, 2005, str. 81) povzema tri vire, ki lahko pomenijo izhodiščne točke pri spreminjanju kulture institucije. Poudari, da je socialno okolje šole in notranjo strukturo šole zelo težko spreminjati, da pa lahko k spreminjanju

šolske kulture marsikaj naredi vodstvo šole. Strinjamo se, da je pri spreminjanju kulture institucije vloga vodje še kako pomembna, nikakor pa ni edini, ki lahko uspešno pripomore k njenemu spreminjanju. Nekateri avtorji (Maehr & Midgley, 1996 v Van Houtte, 2005) opozarjajo na pomen »sistemskega pristopa« pri spreminjanju šolske kulture, ki vključuje vse njene udeležence: učence, učitelje, starše, itd. Kultura neke institucije namreč ne more biti odvisna le od ene osebe oziroma ozkega kroga ljudi, temveč vseh tistih, ki vanjo zahajajo. Vodstveni delavci bi le s postavljanjem zahtev, brez pomoči in podpore vseh zaposlenih, težko ustvarili sodelovalno klimo, kjer vlada medsebojno spoštovanje, medsebojna pomoč in podpora, in kjer ni prostora za »nekonstruktivne« konflikte, ki lahko hitro prerastejo v nasilje. Sodelovalne kulture namreč ne moremo zahtevati ali jo izzvati. To je kultura, ki se razvije iz notranjih pobud, vrednot in prepričanj o pomembnosti medsebojnega sodelovanja.

V prispevku smo opozorili na problem psihičnega nasilja na delovnem mestu. Bržkone bo potrebno v prihodnosti ozaveščanju o tem problemu in prizadevanjem za zmanjšanje njegovega obsega v vzgojno-izobraževalnih institucijah namenjati več pozornosti, če želimo, da bo kultura dobre skupnosti, kjer so izpostavljene vrednote strpnosti, sodelovanja in medsebojne pomoči, dejansko prevladala tudi v praksi.

LITERATURA

- AELTERMAN, A., ENGELS, N., VAN PETEGEM, K., & VERHAEGHE, J. P. (2007). THE WELL-BEING OF TEACHERS IN FLANDERS: THE IMPORTANCE OF A SUPPORTIVE SCHOOL CULTURE. *EDUCATIONAL STUDIES*, 33(3), 285-297.
- BEČAJ, J. (2005). RADI BI IMELI STRPNE IN SOLIDARNE UČENCE, SILIMO JIH PA V TEKMOVALNOST IN INDIVIDUALIZEM. *VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE*, 36(6), 16-22.
- DELORS, J. (1996). UČENJE: SKRITI ZAKLAD. LJUBLJANA: MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT.
- DEVENPORT, N., SCHWARTZ, R.D., ELLIOTT, G.P. (2002). *MOBBING: EMOTIONAL ABUSE IN THE AMERICAN WORKPLACE*. IOWA: CIVIC SOCIETY PUBLISHING.
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (2000). ZAKAJ SE JE VREDNO BORITI V VAŠI ŠOLI? LJUBLJANA: ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO.
- GRUJIČIČ, B. (2007). SLOVENSKI NAJSTNIKI ČEDALJE BOLJ NASILNI. (ZDRAVJE IN VEDENJE V ŠOLSKEM OBDOBJU - INTERVJU S HELENO JERIČEK). *DELO, SOBOTNA PRILOGA*, 27. 1. 2007, STR. 20-21.
- HARGREAVES, D. H. (1996). SCHOOL CULTURE. *SCHOOL EFFECTIVENESS AND SCHOOL IMPROVEMENT*, 6(1), 23-46.
- HERNANDEZ, T. J., & SEEM, S. R. (2004). A SAFE SCHOOL CLIMATE: A SYSTEMATIC APPROACH AND THE SCHOOL COUNSELOR. *PROFESSIONAL ACHOOL COUNSELING*, 7(4), 256-262.
- LEYMANN, H.: (1996). THE CONTENT AND DEVELOPMENT OF MOBBING AT WORK. *EUROPEAN JOURNAL OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY*, 5(2), 165-184.
- PŠUNDER, M. (2005). IDENTIFICATION OF DISCIPLINE VIOLATIONS AND ITS ROLE IN PLANNING CORRECTIVE AND PREVENTIVE DISCIPLINE IN SCHOOL. *EDUCATIONAL STUDIES*, 31, 335-345.
- RAMSEY, R. D. (2008). *DON'T TEACH THE CANARIES NOT TO SING: CREATING A SCHOOL CULTURE THAT BOOSTS ACHIEVEMENT*. THOUSAND OAKS: CORWIN PRESS AND NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS.
- ROLAND, E., & GALLOWAY, D. (2004). PROFESSIONAL CULTURES IN SCHOOL WITH HIGH AND LOW RATES OF BULLYING. *SCHOOL EFFECTIVENESS AND SCHOOL IMPROVEMENT*, 15(3-4), 241-260.
- VAN HOUTTE, M. (2005). CLIMATE OR CULTURE. A PLEA FOR CONCEPTUAL CLARITY IN SCHOOL EFFECTIVENESS RESEARCH. *SCHOOL EFFECTIVENESS AND SCHOOL IMPROVEMENT*, 16(1), 71-89.
- WHEATLEY, R. (1999). *DEALING WITH BULLYING AT WORK IN A WEEK*. LONDON: HODDER & STOUGHTON.

PERCEPCIJA NASILJA SKOZI MEDIJSKE VSEBINE

PERCEPTION OF VIOLENCE THROUGH MEDIA CONTENTS

Stanislav Kink

Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija

stanislav.kink@guest.arnes.si

POVZETEK

Članek tematizira nasilje v medijih in vpliv agresivnih vsebin na razvoj in identiteto mladih. Medijski vplivi so lahko zelo različni in pogosto prikriti. Prikazovanje nasilnega vedenja lahko vodi pri gledalcih tudi do tega, da izoblikujejo kritičen odnos do nasilnih medijskih vsebin in posledično tudi do nasilja. Neposredne povezave med prikazovanjem nasilnih medijskih vsebin in morebitnim nasilnim obnašanjem mladostnikov ni mogoče dokazati. Mladostniki so zmožni do neke mere kritično in selektivno presojeti medijska sporočila in njihove pomene, zato predstavlja medijska pismenost pomemben del današnjega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Ključne besede: identiteta, vzgoja za medije, nasilje, medijska pismenost, medijska ponudba.

ABSTRACT

The article is focused on violence in media and influences on development and identity of young people. Various media effects are hidden very often. Showing aggressive behaviour can result in the viewer's critical attitude towards aggressive media contents and towards aggressiveness as well. It seems that it is impossible to prove a direct connection between presentations violent media contents and violent behaviour of young people in real life. Young people are partially able to judge the meaning and contents of media messages critically and selectively. Media literacy should be essential competence in educational process.

Keywords: identity, media education, violence, media literacy, media offer.

UVOD

Strokovni diskurz o pomembni vlogi današnjih medijev in njihovega vpliva na družbo v pedagoški sferi ni prisoten v zadostni meri. V učno-vzgojnem procesu področje vzgoje za medije, ki pogojuje razširjanje medijske pismenosti predvsem med mladostniki, ni dovolj prepoznavno. Nesporno je, da današnje družbeno-ekonomske razmere silijo posameznika v sprotno, vseživljenjsko identitetno delo. V akademski javnosti prevladuje mnenje, da je za oblikovanje identitete najbolj ključno obdobje otroštva in adolescence (Arnett, 2007, 175). Mladi so v obdobju oblikovanja svoje identitete bolj dojemljivi za vplive okolja, zato odgovore na svoja vprašanja iščejo tudi v medijih in v uporabi sodobne IKT. Nove razmere v okolju sodobnih tehnologij omogočajo tudi pridobivanje novih znanj in veščin komuniciranja, vendar kritiki povečane prisotnosti medijev in razširjanju IKT v vse pore vsakdanjega življenja, opozarjajo na »umikanje« staršev iz socializacijskih procesov. Tako je, npr. opazno upadanje starševske vloge je na področju iger, ki so pomemben del socializacijskih procesov. Dobršen del današnjih /računalniških/ iger temelji tudi na ustvarjanju »mainstream« fantazijskega sveta, ki ga sproducira računalniška tehnologija. Nepoznavanje novih trendov iz polja vedenja in poznavanja novih tehnologij izključuje nepoučene, med katere velikokrat sodijo tudi starši (Jhaly v Dines in Humez, 2003, 254). Za nas to predstavlja samo enega izmed segmentov v pomembnem vprašanju, povezanim z rabo in učinki medijskih vsebin, v katerih se prikazujejo agresivna ravnanja. Še kako pomemben je razmislek o vplivu nasilnih medijskih vsebin na socializacijske procese odraščajoče mladine, kakšen je njihov odnos do medijev, ter kako pomembno vlogo v rabi medijev ima vzgoja za medije. Pri tem pa ne gre pozabiti, da so medijski učinki na posameznike in skupine pogosto prikriti.

VPLIV MEDIJSKIH VSEBIN

Danes mediji ponujajo splošne sprejete vzorce obnašanja do drugih in drugačnih, do nasprotnega spola, poudarjajo kdo je v današnji družbi domnevno vreden več in kdo naj bi bil manj. Ali sodobna družba preko množičnih medijev posreduje mladim še kaj, razen treh ključnih procesov postmoderne – globalizacije, individualizacije in potrošništva? So mladi sposobni dojeti, da so npr. televizijski programi tako producirani, da ne odsevajo

prave podobe realnega življenja, pri tem pa je svobodna izbira medijskega potrošnika omejena s produkcijo medija samega?

Filmski junaki so prikazani v idealizirani podobi, nemalokrat so njihove sposobnosti enormnih razsežnosti. Televizijske informativne in zabavne vsebine, pogosto namenoma prepletene, se prekinjajo z oglaševalskimi sporočili, ki so v večinoma namenjena predvsem mladim potrošnikom. Tako koncipiran televizijski 'infotainment' vsakodnevno poroča o nasilnih dejanjih ter predvaja posnetke takšnih dejanj z različnih koncev sveta. Pogosti so filmi z nasilnimi vsebinami. Ima takšno prikazovanje nasilja v medijih namen delovati kot preventivno za preprečevanje resničnega nasilnega ravnanja, ali pa ga morda spodbuja? Bolj kot vpliv fiktivnega nasilja, je pomemben vpliv družbenih in socialnih razmer, v katerih živijo mladi. Mladostniki so prejemniki medijskih sporočil, vendar brez zadostnega zavedanja, da mediji konstruirajo družbeno realnost. Če nečesa v medijih ni, se ne pojavlja, tisto za njih ne obstaja. Medijski prostor ponuja obrazec za razumevanje sveta in tako posledično tudi za razumevanje samega sebe. Danes so medijska sporočila transformirana, prilagojena in rekontekstualizirana (Miles, 2000, 75). Skozi medije prikazana sodobna družba ponuja mladim navidezno ogromno možnosti, vendar je prostora za realizacijo njihovih idej v resnici dosti manj. Arnett ugotavlja (v Ule, 2008, 197), da ameriški mladostniki v povprečju porabijo osem ur na dan za medijske dejavnosti, bodisi kot primarne, ali kot dodatek k drugim dejavnostim. Nič drugače ni s slovenskimi mladostniki in tistimi drugod v Evropi (ibid.). Zanima nas, kako mladi sprejemajo medijske vsebine in kakšni so njihovi učinki, saj ravno analize vloge nasilja v medijih kažejo tudi na to, da ravno mediji ponujajo zelo tradicionalne, patriarhalne in seksistične vzorce vedenja (Ule, 2004, 271).

Enotne sprejete definicije, kaj predstavlja medijsko nasilje, v strokovni literaturi ni zaznati. Pri vseh so prepoznavni pojmi *agresivnost, moč in dominacija*, vsiljevanje volje drugega, ter odnos med posameznimi akterji. Slovar slovenskega knjižnega jezika nasilje opredeljuje kot dejaven odnos do koga, značilen po uporabi sile, pritiska. *Je ravnanje, ki ni v skladu z bistvenimi, resničnimi značilnostmi, zakonitostmi česa* (SSKJ 2000). Nasilje lahko posameznik prepozna, vendar ga ni moč zlahka nedvoumno in jasno opredeliti, kljub temu, da so na voljo številne definicije. Sprejemljivost dejanja z vidika kulturnih norm in vrednot, okoliščine, v katerih dejanje poteka, ter izvršitev dejanja z namenom samoobrambe, so pomembni dejavniki, ki vplivajo na opredelitev nekega dejanja kot nasilno (Wurtzel in Lometti, 1984, 24). Lahko bi rekli, da je nasilje vsako dejanje, ki služi zmanjšanju nekoga ali nečesa v fizičnem, psihičnem, sociološkem ali emocionalnem smislu (Hamilton 1998, 57). Definicija vključuje tudi verbalno nasilje. Družbeni scenarij, katerega namen je predvsem prevladati, zastrašiti, prisiliti ljudi, da nekaj počnejo proti svoji volji, in jih nadzorovati, pomeni nasilje. Vsaka oblika očitne uporabe fizične sile, z orožjem ali brez njega, ki je usmerjena proti sebi ali drugemu, in ima za posledico rane ali smrt, je nasilje (Gunter, 2000, 206). Nasilje se pojavlja kot precej zapleten družbeni scenarij, z namenom nadzorovanja, prevlade in ustrahovanja, z namenom prisile ljudi, da bi morali početi tisto, kar ne želijo in nočejo. Prikazovanje nevarnega in nasilnega televizijskega in filmskega sveta vzbuja pri večini gledalcev občutke nevarnosti, ranljivosti, odvisnosti in nezaupanja - kljub naravnosti televizijskega in filmskega medija na zabavo in užitek.

Stranski vplivi prikazovanja nasilja na otroke so lahko fizični, čustveni, spoznavni in vedenjski (Erjavec in Volčič, 1999, 69). Fizične lahko štejemo med manj pomembne, saj gre za pretirano približevanje sevajočemu ekranu, ki lahko dodatno obremenjuje posameznikov vid. Nasilni prizori, prikazani na televiziji, prestrašijo predvsem manjše otroke. Med nevarnejše bi lahko prištevali ponavljajoče se prizore nasilja, ki bi lahko tako postali prevladujoči obrazec za morebitno reševanje konfliktov. Pomembno je, da npr. pretepanja otroci ne dojemajo kot zabavo na ekranu. Za osveščanje otrok so predvsem pomembni pogovori učiteljev in staršev z njimi, predvsem z prepričevanjem, da nasilno ravnanje ne deluje pozitivno. Pri tem bi veljalo opozoriti, da je, navkljub vsemu, v resničnem svetu, ki nas obdaja, manj nasilja kot pa v filmih in na televizijskih programih. Televizijski prizori predstavljajo nekakšen nadomestek za osiromašeno socialno in čustveno življenje (Pečjak, 1994). Za otroke je razumevanje prepleta fikcije in realnosti v nasilnih medijskih vsebinah zahtevno, zato potrebujejo pomoč, predvsem v obliki pogovorov o reševanju konfliktov ter čustveni vpletenosti posameznikov. V slovenski domovih je pogosto več kot en sam televizor, kar otrokom omogoča samostojno spremljanje programov, s tem pa tudi dostop do več nasilnih vsebin, ki jih percipirajo kot zabavo. Nasilje na ekranu lahko vpliva na posameznikov odnos do nasilja, spremeni in vodi k neobčutljivosti do žrtev nasilja in nasilja v resničnem svetu. Smrt tako nima opraviiti z življenjem, temveč je medijski akt, ki fascinira. (Košir, 2003, 189). Zato je tudi najbolje prodajano medijsko blago (ibid.).

Gledalec kot uporabnik /potrošnik/ medijskih vsebin samostojno odloča, kdaj, koliko in katere medijske vsebine bo spremljal. Košir in Ranfl ugotavljata, da po nekaterih anketah otroci najraje gledajo akcijske filme, nadaljevanke in grozljivke (Košir, Ranfl, 1996, 84). Pri otrocih je moč zglada tolikšna, da večino sporočil sprejemajo kot nekaj, kar je vredno posnemanja, zlasti kadar to posnemanje omogoča ali ustvarja premoč nad vrstniki

(posnemanje junakov iz filmov, ki se pretepajo, tj. pretepajo druge) (Petrovec, 2003, 47). Zakonodaja omogoča prost pretok dobrin, med katere sodijo tudi informacije. Ko gre za informacije o nasilju, je izbiranje prepuščeno medijskim potrošnikom samim. Pri tem se medijske hiše sklicujejo na pravico do obveščeniosti, zatrjujejo, da ponujajo gledalcem tisto, kar si oni sami želijo. Petrovec ugotavlja, da nasilje deluje kot radioaktivnost (...). Sprva je neopazno, ko pa začutimo učinke, so posledice lahko že hude. (Petrovec, 2003, 70). Dodajmo še, da Buckingham (1999) opozarja na dihotomijo medijev, saj po eni strani pripomorejo k brisanju meja med otroštvom in odraslostjo, pa drugi strani pa delujejo, kot da te meje krepijo.

Nekatere skupine staršev se celo nagibajo k neozaveščanju otrok glede pomembne vloge medijev na področju seznanjanja s temami, ki so blizu nasilju, da se morebiti ne bi pojavila želja po vedenju ali celo preizkušanju teh novih znanj (Buckingham, 2006). Po drugi strani pa takšna znanja lahko preventivno delujejo in preprečujejo morebitne slabe izkušnje na tem področju ter krepijo varovanje mladostnikov pred posledicami tovrstnega neznanja (ibid.).

RAZISKOVANJE MEDIJSKIH VPLIVOV NA MLADOSTNIKE

V proučevanju vpliva medijev na mlade se pogosto pojavljata dve pomembnejši teoretski usmeritvi. Kot prva, naj bi *kultivacijska* teorija na podlagi vpliva konzumiranja medijskih vsebin, oblikovala določen pogled na svet. Tako na primer gledalci televizijskih programov absorbirajo tudi veliko nasilnih vsebin in zato pogosteje dojemajo svet kot nevarno in nasilno okolje (Arnett 2007, 387). Druga usmeritev postavlja v ospredje *behavioristične* teorije in vključuje raziskave o zvezi med konzumiranjem določenih medijev in posnemanjem modelov. Opira se na študije agresivnosti, ki naj bi bila bolj očitna pri tistih posameznikih, ki pogosteje spremljajo nasilne vsebine v medijih, predvsem na televiziji (Arnett, 2007, 387).

Raziskave medijskih učinkov v sedemdesetih letih so iskale morebitne povezave med gledanjem agresivnih prizorov na televiziji in filmu in porastom agresivnega obnašanja ljudi (zlasti otrok). Osredotočale so se na ugotavljanje vpliva na obnašanje neposredno po prezentaciji agresivnosti v medijih. V osemdesetih letih so se raziskave usmerile na proučevanje dolgoročnejših učinkov predvajanja agresivnih posnetkov na gledalce. Pokazale so, da se posnemanje agresivnega obnašanja sicer pojavi takoj po prezentaciji agresivnega vedenja, vendar so učinki le kratkotrajni (Ule, 2008, 200). Kljub temu so nekatere raziskave, ki so spremljale razvoj posameznikov od otroštva do adolescence, odkrile pomembno povezavo med pogostim gledanjem filmov o nasilju v otroštvu in nasilnim obnašanjem mladih (Mummendey, 1990, v Nastran Ule, 2000, 266). V najstniških letih in procesu socializacije dobijo mediji, posebno film in televizija, kjer pop zvezdniki in filmski heroji pogosto nadomeščajo vlogo staršev in učiteljev, drugačen pomen. Agresivno obnašanje najstnikov je pogosto prevzeto tudi iz medijskih prezentacij. Medijska prezentacija agresivnosti dolgoročno deluje na dva načina: s povečano neobčutljivostjo (desenzibilizacijo) javnosti za agresivno obnašanje – sprejemanje nasilja kot načina za reševanje problemov oziroma kot del vsakdanjega življenja in s pretiranim občutkom ogroženosti in strahu pred tujo agresijo (Nastran Ule, 2000, 285).

Kultivacijska teorija uveljavlja delovanje medijev tako, da ti postopoma uokvirjajo oziroma kultivirajo osebni pogled na svet tako, da postane vedno bolj podoben medijskemu (Mummendey v Ule, 2008, 200). Temelji na preprostem modelu vzroka in posledice. Medijski uporabniki so pasivni in je z njimi moč manipulirati. Pogosto gledanje televizije omogoča posameznikom videti svet na način, kot ga le-ta predstavlja. Ker televizija prikazuje svet pogosto kot nasilen in krut, lahko mladostniki sprejemajo svet na tak način, kar postane vprašljivo. Tisti, ki veliko gledajo televizijo, bodo po teoriji kulture resnični svet verjetno videli tako, kot ga kaže televizija. Tisti, ki spremljajo medije bolj poredko, so bolj izpostavljeni različnim virom informacij z razliko od tistih, ki redno spremljajo določene medije, ki jim predstavljajo edini vir informacij. Tako informacija, pridobljena iz prikazanega televizijskega materiala oblikuje posameznikov koncept družbene realnosti (Gerbner, 1979, 179).

Naslednji teoretski pristop ne obravnava mladostnikov kot pasivnih uporabnikov medijev, temveč se sprašuje katere želje in morebitni cilji motivirajo mlade, da gledajo televizijo, uporabljajo svetovni splet, berejo časopise; predvsem pa, kakšno vrsto zadovoljitve jim nudi posamezni medij. Posameznik je obravnavan kot aktivni uporabnik medijev (Arnett v Ule, 2008, 200). Posamezniki se po tej teoriji razlikujejo v temeljnih vzrokih, ki jih vodijo pri izbiri medijev in medijskih vsebin (informiranje, sprostitve, zabava, edukacija).

Medijska prezentacija agresivnih obnašanj in nasilja vsiljuje vsem medijskim potrošnikom tudi izoblikovanje stališč do nasilja. Tovrsten vpliv medijev je prikrit in dolgoročen. Neobčutljivost (desenzibilizacija) za nasilje se tako povečuje, saj mladi gledalci, ki na televiziji spremljajo reševanje različnih konfliktov z nasiljem, lahko sprejemajo nasilje kot del vsakdanjega življenja in kot način za reševanje problemov. Vendar mediji ne vplivajo na vsa občinstva enako. Ob preživljanju vedno več časa v spremljanju in interakciji z mediji, kot pa v šoli ali

interakciji z vrstniki, naj bi iz medijskih sporočil prejeli podobe izkrivljenega sveta odraslih, predvsem v smislu nabora vzorcev kriminalnega vedenja, ki ga prikazujejo mediji. Mladi danes bolj avtonomno odločajo o preživljanju prostega časa, medijskih sporočil in vsebin ne sprejemajo pasivno. Steele in Brown (v Miles, 2000, 85) ugotavljata, da so mladi aktivni medijski uporabniki, vendar niso povsem neodvisni prejemniki sporočil. Množični mediji vplivajo glede na družbeni kontekst prejemnika samega in so tako redko nujni in zadostni razlog za učinek na občinstvo, zato je njihov relativni vpliv težko oceniti. Problem se kaže v ambivalentnosti, ki jo imajo mediji v življenju mladih. Po eni strani uspeva mladim dobro izkoristiti, morda bolje kot katerikoli družbeni skupini, neposredne prednosti informacijsko komunikacijske tehnologije, po drugi strani pa predstavljajo nekakšen zaslepljeni plen globalnega kapitalizma. Rusthoff (v Miles, 2000, 81) takšno družbo poimenuje kot družbo kaosa, pri tem pa izoblikuje tezo, da so mladi morda najbolj opremljeni za soočenje z družbenimi spremembami. Svet spoznavajo preko medijev; televizija, filmi, internet, radio, revije in časopisi, jim predstavljajo realnost, svet zunaj le-teh vsebin za njih ne obstaja. Ko Hoggart analizira odnos med mladimi in mediji, poudarja, da je mladost obdobje posnemanja, saj mladi ustvarijo svoj svet psevdomladosti, v središču katerega so prevzeta številna medijska sporočila in ideje na področju mode, glasbe, oblačil, počitnikovanja (Hoggart, 2004, 103). Množični mediji danes igrajo vlogo ponudnika in nadzornika svobodnih izbir, dvojno vlogo, z vsemi možnimi medijskimi učinki na mlade. Zato bi morali znati analizirati, kritično presojati informacije in vzpostavljati selektivni odnos do medijske ponudbe. Le tako se lahko kritično odzovejo na neprimerne medijske vsebine. Pomembno je razlikovati med kratkotrajnim in dolgoročnim učinkom prikazanega nasilja v medijih. Berkowitz (1993) opozarja, da se kratkoročni učinki hitro izgubijo v nasprotju z dolgoročnimi, ki se lahko pojavijo po nekem določenem času.

Omejevanje dostopa do informacij z nasilno vsebino v današnjem svetu, prežetim z najrazličnejšimi informacijskimi sistemi in omrežji, je iluzorno. Bolj smiselno je oblikovanje kulture, ki zmore razlikovati med dobrim in slabim, kar pomeni dolgotrajen proces ustvarjanja primernega kulturnega in civilizacijskega okolja. Resolucija Sveta Evrope, ki obravnava etična načela časnikarstva¹ v uvodnih določbah poudarja, da imata obveščanje in komunikacija velik pomen, tako za razvoj osebnosti državljanov, kot za razvoj družbe (Sedmak, 1996, 70). »Upošteva poseben vpliv občil – še posebno televizije – na otroke in mlade, se je treba izogibati objavljanju oddaj, sporočil ali slik, ki povečujejo nasilje, izkoriščajo spolnost in spolno združitev ali namerno uporabljajo neprimerno govorico«. (ibid., 83).

Novinarski kodeks Društva slovenskih novinarjev iz leta 2002 o odgovornosti novinarja glede poročanja o nasilju, storilcih in žrtvah, opozarja, da »mora posebno obzirnost pokazati pri zbiranju informacij, poročanju in objavi fotografij ter prenašanju izjav o otrocih in mladoletnikih, tistih, ki ji doleti nesreča ali družinska tragedija, osebah z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter drugih prizadetih in bolnih«. (22. točka).

ODZIV NA MEDIJSKO REPREZENTACIJO NASILJA

Raziskave, ki utemeljujejo predpostavke o neposrednem učinku medijev na obnašanje posameznika, so številne, največ jih osrediči potrjevanje zveze med agresivnostjo in uporabo določenega medija – najpogosteje gledanja televizije. Pri tem Perse ugotavlja, da bi rezultate teh študij težko interpretirali v smislu določenega »vpliva« medijev na občinstvo, čeprav vloge medijev ne gre povsem zanikati ali kar prezreti (Perse, 2001, 8). Študije, ki obravnavajo delovanje množičnih medijev na občinstvo so večinoma problematične zaradi svojega parcialnega vidika – omejujejo se na nek določen učinek, ki ga utegne imeti nek medij ali bolje rečene, medijski tekst na občinstvo. Obravnavajo ga ločeno od ostalih družbenih dejavnikov in ga neposredno povezujejo z posameznikovim obnašanjem (Gauntlett, 2002, 29). Kot učinkovito raziskovalno tehniko za proučevanje razmerja med mediji in občinstvom Desmond in Carveth zagovarjata meta – analitični pristop, kjer naj s z meta analizo upošteva večje število raziskav s posameznega znanstveno-raziskovalnega področja, hkrati pa raziskovalcu dopušča oceno rezultatov zbira posameznih študij. Tako zmanjšuje morebitne potencialne pristranskosti, ki bi nastale zaradi izvedbe raziskav v različnih časovnih obdobjih ali zaradi neprimerljivosti določenih spremenljivk (Desmond in Carveth, 2007, 170).

Sodobna mlada generacija je vizualno in medijsko bolj pismena kot večina odraslih, zato se njihova skupna izkušnja življenja v svetu odvija skozi različne vrste diskurza, ki ga obvladujejo vizualni mediji. Vendar v rabi medijskih tekstov ne gre za slepo posnemanje modelov. Upokojeni vojaški psiholog in predavatelj na West Pointu Grossman vidi tesno zvezo med igranjem video igrice, ki vsebujejo akt ubijanja virtualnih nasprotnikov in dejanskim vojaškim usposabljanjem mladih rekrutov.

¹ Evropska parlamentarna skupščina: novinarska etika (1993), Resolucija št. 1003, sprejeta 1. julija 1993 (42. seja) parlamentarne skupščine Sveta Evrope o etičnih načelih časnikarstva. V: Sedmak, M., *Mediji, etika in deontologija* (1996, 79).

Prepričan je, da medij, kot so video računalniške igre, sprožajo akt posnemanja in prenos virtualne akcije v realno življenje: »Naši otroci se učijo ubijati in učijo se, da jim je to všeč!« (Jenkins, 2006, 21). Toda v tem linearnem modelu ni zaznati razlage pomena, smotra, interpretacije, evaluacije (ibid.). Grossman posamezniku odvzame sposobnost kognitivnega odločanja in subjekt žoži na skupek refleksivnih odzivov, ki so odprti za neposreden vpliv okolja. Jenkins celo vztraja, da je mogoče šibkost Grossmanovega modela dokazati na podlagi heterogenosti skupine mladih v izobraževalnem procesu, ki se med seboj razlikujejo v načinih sprejemanja in interpretacij informacij. Ravno tako v motiviranosti za osvojitve novih znanj, v sposobnosti in zanimanju za različna področja. Pogojno bi model morda lahko deloval ob predpostavkah da igralci niso zmožni racionalnega razmišljanja, da imajo vsi enake motive za igranje igrice in v primeru, da v analizo procesa ne bi vključili družbeno-kulturnega konteksta (Jenkins, 2006, 23).

Kot poroča Hamilton, so študije o izpostavljenosti medijskemu nasilju in občutljivosti posameznikov ugotovile, da redni gledalci nasilja v medijih pokažejo manj psihološke odzivnosti na posamezne nasilne prizore kot občasni gledalci, splošna psihološka budnost se zniža s pogostejšim gledanjem medijskega nasilja, in, da so za te učinke dojemljivi tako otroci kot odrasli (Hamilton, 1998, 22). Podobno se dogaja, če so gledalci izpostavljeni eksplicitnemu nasilju, kjer je večja verjetnost, da bodo predvajano gledali še naprej, potem ko se sprijaznijo z nasilno vsebino. Pri nas se je v devetdesetih, v času vojne v Bosni in na Hrvaškem, dogajalo nekaj podobnega. Na vsakodnevno prikazovanje krutosti vojne, vsesplošnega uničevanja in trupel, smo postali skorajda neobčutljivi, saj smo bili vsakodnevno pred ekrani v pričakovanju svežih novic in posnetkov človeške okrutnosti. Vpliv prikazovanega nasilja na povečanje strahu pri posamezniku ni tako očiten. Daljše izpostavljanje nasilnim prizorom, kjer se prikazovanje nasilja neprestano ponavlja, lahko gledalcu zmanjša občutljivost, s časom se viša njegova toleranca, pri kateri bo postal vznemirljen. Vendar pa nenadna močna izpostavljenost nasilju strah povečuje (Hamilton, 1998, 35). Seveda je treba razlikovati resnično nasilje od nasilja v domišljijem kontekstu. Pri tem je treba več pozornosti nameniti mladostnikom, saj različno pojmujejo resničnost. Kar se odraslim ne zdi resnično, se lahko zdi otrokom (Hamilton, 1998, 36). Pogostost gledanja televizije povečuje posameznikovo percepcijo razširjenosti nasilja v družbi. Percepcijo stopnje nasilja v družbi lahko pojasnimo samo s stopnjo realnosti prikazanega nasilja, vključenostjo v socialno omrežje in osebnimi izkušnjami z nasiljem (Gunter 2000).

Zakon o medijih, sprejet leta 2006 (84. člen, 1. odstavek) predvideva zaščito otrok in mladostnikov: »Televizijski programi ne smejo predvajati pornografije in pretiranega nasilja, če bi lahko predvajanje resno škodovale duševnemu, moralnemu ali telesnemu razvoju otrok in mladostnikov«. Predvajanje vsebin, ki utegne škodovati otrokom in mladostnikom, je dopustno le pod pogojem, da je s tehničnimi sredstvi oziroma zaščito omejeno tako, da otroci in mladostniki do takšnih vsebin nimajo dostopa. Ob upoštevanju prvega odstavka lahko televizijski programi predvajajo tudi programske vsebine, v katerih prevladujejo prizori nasilja in seksualnosti, v terminu med 24. in 5. uro zjutraj.

SKLEP

Ali ima prikazovanje nasilja v medijih namen delovati kot preventivno za preprečevanje resničnega nasilnega ravnanja, ali pa ga morda pri mladostnikih celo spodbuja? Bolj kot vpliv fikcijskega nasilja, je pomemben vpliv družbenih in socialnih razmer, v katerih živijo mladi. Mladostniki kot prejemniki medijskih sporočil, še nimajo zadostnega zavedanja, da mediji konstruirajo družbeno realnost. Medijski prostor jim ponuja obrazce za razumevanje sveta, za reagiranje v predvidljivih situacijah; posledično pa tudi za razumevanje samega sebe.

Diktat medijskih vplivov na mladostnike lahko ublažimo s tem, da jim približamo vzgojo za medije. Naučijo naj se uporabe orodij selektivnosti, kot so kritične presoje informacij, iskanje dodatnih virov informacij, analize pomenov, vpogled v delovanje medijev. Tako se zmorejo samostojno odzvati na neprimerne medijske vsebine. Mladi gledalec kot uporabnik (potrošnik) medijskih vsebin naj samostojno odloča, kdaj, koliko in katere medijske vsebine bo spremljal. Zanj je zelo pomemben pogovor o /ne/primernosti nekaterih medijskih vsebin. Za povezavo med spremljanjem nasilnih prizorov na televiziji in nasilnim obnašanjem, so pomembni otrokovo istovetenje s televizijskimi akterji, prepričanost v resničnost nasilja na televiziji, obseg umišljenega nasilja ter otrokovi intelektualni dosežki (Hamilton, 1998, 21). Posameznikovo istovetenje z nasilnim akterjem sproži proces imaginacije, ki nato vpliva na dejanje tega posameznika: kar se je zgodilo na televiziji, se mi utegne zgoditi, če posnemam takšno ravnanje (Berkowitz, 1993).

V vzgojno-izobraževalnih programih mora biti vzgoja za medije ustrezneje zastopana. Povečanje obsega medijske pismenosti je za vse izvajalce učno-vzgojnega procesa ključnega pomena, saj neprestano izboljševanje medijske pismenosti danes predstavlja vseživljenjski proces. Za otroke in mladostnike je pomembno, da se naučijo analize, selektivnosti in kritične presoje informacij in pomenov, saj se tako lahko primerno odzivajo na neprimerne /nasilne/ medijske vsebine. V učno-vzgojnem procesu so zato zelo pomembni pogovori, ki usmerjajo

mlade medijske uporabnike /potrošnike/ tako, da na prikazovanje nasilnih medijskih vsebin sami iščejo ustrezne odgovore in ravnanja. Zato je treba v šoli in dijaškem domu za kritičen odnos do medijske ponudbe pospešeno razvijati medijsko pismenost mladostnikov, vsaj do take mere, da postanejo funkcionalno pismeni državljani, ki bodo zmogli v medijih izraziti svoje ne/strinjanje o neki aktualni zadevi. Pri tem moramo opozoriti na dvojno vlogo množičnih medijev, saj ti nastopajo hkrati kot ponudniki in nadzorniki različnih medijskih vsebin. Pomembno mesto v preprečevanju nasilja predstavlja ugodna in umirjena klima dijaškega doma, kjer ni dopuščeno nasilje, temveč je v ospredju vzgoja za strpnost, nenasilje in razumevanje drugačnosti, v medsebojnih odnosih pa prevladujejo stremjenja k skupno sprejetim vrednotam. Vendar pa je pogovor ob pravem času tisti, ki nedvomno pripomore k zmanjšanju in preprečevanju morebitnega nasilja.

LITERATURA

- ARNETT, J. J. (2007). ADOLESCENCE AND EMERGING ADULTHOOD. A CULTURAL APPROACH- UPPER SADDLE RIVER (NY): PEARSON PRENTICE HALL.
- BERKOWITZ, L. (1993). AGGRESSION, ITS CAUSES, CONSEQUENCES, AND CONTROL. PHILADELPHIA: TEMPLE UNIVERSITY PRESS.
- BUCKINGHAM, D. (1999). CHILDREN'S TELEVISION IN BRITAIN. LONDON: BRITISH FILM INSTITUTE PUBLISHING.
- BUCKINGHAM, D. (2006). AFTER THE DEATH OF CHILDHOOD: GROWING UP IN THE AGE OF ELECTRONIC MEDIA. CAMBRIDGE: POLITY PRESS.
- DESMOND, R IN CARVETH, R.: THE EFFECTS OF ADVERTISING ON CHILDREN AND ADOLESCENTS. META-ANALYSIS. V: PREISS, R. W. ET AL. (2007): MASS MEDIA EFFECTS RESEARCH. DOSTOPNO NA:
[HTTP://BOOKS.GOOGLE.COM/BOOKS?ID=1FLXPSZ6DBUC&PRINTSEC=FRONTCOVER&DQ=MEDIA+EFFECT&HL=SL&SIG=ACFU3U3BTXLCJRZYJZIVHC-0805SZ5HG#PPP1,M1](http://books.google.com/books?id=1FLXPSZ6DBUC&printsec=frontcover&dq=media+effect&hl=sl&sig=ACFU3U3BTXLCJRZYJZIVHC-0805SZ5HG#PPP1,M1) (28. 8. 2009).
- DINES, G. IN HUMEZ, J. M. (UR.) (2003). GENDER, RACE AND CLASS IN MEDIA. A TEXT READER. THOUSANDS OAKS. LONDON, NEW DELHI: SAGE PUBLICATIONS.
- ERJAVEC, K., VOLČIČ, Z. (1999). ODRAŠČANJE Z MEDIJI. REZULTATI RAZISKAVE MLADI IN MEDIJI. LJUBLJANA: ZVEZA PRIJATELJEV MLADINE.
- GAUNTLET, D. (2002). MEDIA, GENDER AND IDENTITY. AN INTRODUCTION. LONDON, NEW YORK: ROUTLEDGE.
- GERBNER, G. (1979). THE DEMONSTRATION OF POWER: VIOLENCE PROFILE 10. JOURNAL OF COMMUNICATION, (29), STR. 177-196.
- GUNTER, B. (2000). MEDIA RESEARCH METHODS. MEASURING AUDIENCES, REACTIONS AND IMPACTS. LONDON, THOUSAND OAKS, NEW DELHI: SAGE PUBLICATIONS.
- HAMILTON, J. (1998). TELEVISION VIOLENCE AND PUBLIC POLICY. MICHIGAN: THE UNIVERSITY OF MICHIGAN PRESS.
- HOGGART, R. (2004). MASS MEDIA IN A MASS SOCIETY. MYTH AND REALITY. LONDON, NEW YORK: CONTINUUM.
- JENKINS, R. (2006). V: BUCKINGHAM, D. IN WILLET, R. (UR.). DIGITAL GENERATIONS. CHILDREN, YOUNG PEOPLE AND NEW MEDIA. NEW YORK, LONDON: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
- KODEKS SLOVENSkih NOVINARJEV (SPREJELO DRUŠTVO SLOVENSkih NOVINARJEV 10. OKTOBRA 2002).
[HTTP://SINDIKAT.NOVINAR.COM/?M=3&ID_CLANEK=53&PRINT](http://sindikatslovinar.com/?m=3&id_clanek=53&print) (5. 7. 2009).
- KOŠIR, M. (2003). SUROVI ČASI MEDIJEV. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE.
- KOŠIR, M., RANFL, R. (1996). VZGOJA ZA MEDIJE. LJUBLJANA: DZS.
- MILES, S. (2000). YOUTH LIFESTYLES IS A CHANGING WORLD. BUCKINGHAM, PHILADELPIA: OPEN UNIVERSITY PRESS.
- NASTRAN ULE, M. (2000). TEMELJI SOCIALNE PSIHOLOGIJE. LJUBLJANA: ZNANSTVENO IN PUBLICISTIČNO SREDIŠČE.
- PEČJAK, V. (1994). PSIHOLOGIJA MNOŽICE. LJUBLJANA: SAMOZALOŽBA.
- PERSE, E. M. (2001): MEDIA EFFECTS AND SOCIETY. DOSTOPNO NA:
[HTTP://BOOKS.GOOGLE.COM/BOOKS?ID=6MGQODXIYNOC&PRINTSEC=FRONTCOVER&DQ=MEDIA+EFFECT&HL=SL&SIG=ACFU3U0ACY7NQPU3A7SCHLY2IMD-SZJKYQ#PPP13,M1](http://books.google.com/books?id=6MGQODXIYNOC&printsec=frontcover&dq=media+effect&hl=sl&sig=ACFU3U0ACY7NQPU3A7SCHLY2IMD-SZJKYQ#PPP13,M1) (20. 8. 2009).
- PETROVEC, D. (2003). MEDIJI IN NASILJE. OBSEG IN VPLIV NASILJA V MEDIJIH V SLOVENIJI. LJUBLJANA: MIROVNI INŠTITUT.
- SEDMAK, M. (UR.) (1996). MEDIJI, ETIKA IN DEONTOLOGIJA LJUBLJANA: FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE.
- SLOVAR SLOVENSKEGA KNJIŽNEGA JEZIKA. (2000). LJUBLJANA: DZS.
- ULE, M. (2004). SOCIALNA PSIHOLOGIJA. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE.
- ULE, M. (2008). ZA VEDNO MLADI? SOCIALNA PSIHOLOGIJA ODRAŠČANJA. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE.
- WURTZEL A., LOMETTI G. (1984). "RESEARCHING TELEVISION VIOLENCE". SOCIETY, 21, 6, STR. 22-30.
- ZAKON O MEDIJIH (ZMED-UPB1). UR. L. RS 110/2006. DOSTOPNO NA
[HTTP://WWW.URADNI-LIST.SI/1/OBJAVA.JSP?URLID=2006110&STEVILKA=4666](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006110&stevilka=4666) (4. 5. 2009).

MEDIACIJA – NOVA PARADIGMA ODNOSOV IN NJEN VZGOJNI POTENCIAL V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH USTANOVAH

MEDIATION – A NEW RELATIONSHIP PARADIGM AND ITS EDUCATIONAL POTENTIAL OF MEDIATION IN EDUCATION AUTHORITIES

Rozalija Jezernik Špec

*Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija
rozalija.jezernik@guest.arnes.si*

POVZETEK

Med mladimi je vedno več neustreznih odzivov na konfliktno situacijo. Opažamo, da imajo slabo razvite socialne veščine, da ne poznajo ustreznih in uspešnih strategij ravnanja v konfliktih, zato nekateri posežejo tudi po nasilnih načinih reševanja. Eden od načinov konstruktivnega reševanja konfliktov je mediacija. Uporabna je v neposrednem reševanju konflikta in v preventivnem delovanju zoper pojav nasilja. Ponuja nam strategije, orodja in tehnike, ki nas opremijo z znanji in veščinami, ki nam omogočajo prepoznavanje spornih situacij in razmerij ter nas uči uspešnega reševanja konfliktov ter s tem pripomore k novi kulturi medosebnih odnosov. Vzgojiteljem in vsem ostalim pedagoškim delavcem želim v navedenem članku predstaviti proces mediacije, s poudarkom na vzgojno izobraževalnih učinkih in potencialih šolske oz. »domske« ter vrstniške mediacije. Ko uporabljam izraz šola, s tem mislim tudi druge vzgojno izobraževalne ustanove: vrtce, dijaške domove in druge podobne zavode. Z izrazom učenci označujem tudi dijake, gojence.

Ključne besede: konflikt, mediacija, konstruktivno reševanje, komunikacija, vrstniška mediacija, mediator, mediant, mladi, mladostnik, socialne veščine.

ABSTRACT

Inappropriate responses to conflict situations are becoming more frequent among the young people today. It was observed that they have poorly developed social skills and are not acquainted with suitable and successful strategies for behaviour in such situations. For this reason, some of them use violence as means of tackling their problems. One constructive way of solving conflicts is mediation. It can be used in an already escalated conflict situation and also as preventive measures against violence. It offers strategies, tools and techniques which equip us with the knowledge and skills that enable us to identify conflict situations and relationships and teach us how to solve such disputes successfully. In this way, the mediation contributes to a whole new culture of interpersonal relationships. In this article, I would like to present the process of mediation to educators and teachers, the main focus being on the effects of educational values and the potential of mediation at school, in boarding houses and between peers.

Keywords: conflict, mediation, constructive problem-solving approaches, communication, mediation work between peers, mediator, mediation parties, juveniles, social skills.

UVOD

V sodobnem svetu se zdi, da se vse odvija z neverjetno naglico. Ta psihološki občutek je deloma tudi posledica sodobnega načina življenja. Dnevno smo bombardirani s količino najrazličnejših informacij kot so: politična zaostrovanja, etični spori in vojne, pomembne volitve na različnih koncih sveta, politični škandali, športni dosežki, ki postavljajo mejnike v razvoju človeštva, tragične novice iz črne kronike, pa osvajanje vesolja, spremenljivo vreme in tako naprej. Poleg tega sodobna družba daje vtis, da postavlja pred človeka vsak dan nove velike priložnosti, ki jih ne gre zamuditi. Potrošniška naravnost družbe nas dan za dnem prepričuje, da je treba pohiteti, če želimo izkoristiti velikodušne popuste, sicer bodo dobro in poceni blago pokupili drugi. In še bi lahko naštevala.

Neki najstnik je slikovito opisal to izkušnjo: »Včasih se mi zdi, da sedim na drvečem vlaku. Skozi okno opazujem čudovite hiše, pokrajine in priložnosti, toda zaradi hitrosti drvečega vlaka si ne morem nobene niti zares ogledati ali se je dotakniti, kaj šele da bi se ob njej ustavil, jo občudoval, ji posvetil svoj čas, pozornost.«

Verjetno se strinjate z mano, da postaja življenje – tudi brez uporabe računalnika – čedalje bolj virtualno!?

Če se poskušamo vživeti v kožo mladostnika, lahko ugotovimo, da je odraščanje v tem času prava avantura. Vsemu naštetemu se namreč pridruži še vse tisto, kar zaznamuje mladostno iskanje in zorenje: oblikovanje identitete, nabiranje znanja in izkušenj, odkrivanje lastne vizije in vrednot, lastne življenjske poti in poslanstva.

Kako naj se človek v tem sodobnem času nauči prepoznati in osredotočiti na *bistveno*?

Kako naj se nauči razločevati in negovati zrnje in brez občutka bolečine ali izgube pustiti, da veter odnese plelevel?

Mladi in socialne veščine

Pomembno je, da mladi – pa ne le mladi – danes pridobijo čim več veščin iz različnih področij. Veščine so »orodja«, ki pomagajo človeku, da zapletene procese življenja v sodobni družbi lažje obvladuje, da je pri tem uspešen, ustvarjalen, učinkovit. Pomagajo mu, da ravna in se odloča v skladu s svojim prepričanjem in svojo vestjo.

Tako imenovane »socialne veščine« postajajo v sodobnem času posebno pomembne za učinkovito in produktivno življenje v družbeni skupnosti. Pri njih gre za spretnost reševanja problemov, ki jih pred ljudi postavlja konkretno življenje. Za mlade je pomembno, da osvojijo določene socialne veščine, da lahko odgovorno poskrbijo zase in zaživijo svoje življenje bolj polno in bolj kvalitetno.

Med temeljne veščine, ki jih danes človek potrebuje za kvalitetno in učinkovito življenje v družbeni skupnosti, je tudi sposobnost reševanja konfliktov. Gre za posebne veščine, znanja, zlasti pa pozitivne izkušnje razreševanja sporov, ki predstavljajo sestavni del socialne opremljenosti in so še posebej dobrodošle pri mladih, saj se lahko izoblikujejo v pozitiven vzorec reševanja problemov. Vedno, ko rešujemo konflikte na miroljuben, pozitiven način, stopi na mesto groženj, izsiljevanja, verbalnega ali fizičnega nasilja mirno in konstruktivno sodelovanje pri iskanju skupne rešitve.

KONFLIKT NAŠ VSAKDANJI SPREMLJEVALEC

Konflikti so del našega vsakdana in sami po sebi ne nujno slabi, lahko imajo tudi izrazito pozitivno stran. Kljub temu opažamo, da se večina ljudi konfliktov boji in da jih spremljajo negativni občutki in čustva kot so jeza, žalost, bes, negotovost, tesnoba, užaljenost, prizadetost ipd. Le redki vidijo v konfliktu izziv in novo možnost za spremembe, osebno rast ipd. Pa vendar: s konflikti, ki se porajajo, se je potrebno naučiti živeti, jih predstavljati v območje obvladljivega in upravljati z njimi.

Učenci se reševanja konfliktov učijo le naključno po zgledu in z opazovanjem. V šoli, dijaškem domu in drugih podobnih ustanovah ne razvijamo sistematično asertivnega vedenja kot na primer: poslušanja, sprejemanja in postavljanja meja v odnosih, jasnega izražanja želja in interesov, empatije oz. vživljanja v položaj drugega. To pa so veščine, ki jih potrebujemo za uspešno ravnanje v konfliktni situaciji, torej za življenje v ožji in širši skupnosti.

V zadnjih nekaj letih se na vseh področjih družbenega življenja kažejo nove oblike konfliktnosti. Konflikt predstavlja sestavni del družbe, je oblika socializacije, ki prispeva k strukturiranosti družbe. Šolski ali domski prostor ni pri tem nikakršna izjema.

Shapiro (1996) pravi, da obstaja šest ključnih vzrokov za konflikt, ki se kažejo: v različnosti naših *potreb*, v različnosti naših *vrednot*, v različnosti naših *idej*, v različno *omejenih materialnih možnostih*, v različnosti *psiholoških potreb* ter v različnosti *zaznavanja in sprejemanja sveta okoli sebe*.

Dijaški dom je kraj, kjer se giblje veliko mladih z različnimi cilji, normami, pričakovanji, in je torej lahko kraj nenehnih konfliktov, sporov in nesporazumov. Konflikt je kot deroča reka: če ni kanaliziran, če ga ne vzgajamo, usmerjamo, spontano izbruhne in se lahko manifestira v obliki nasilja. Zato je potrebno ugotoviti, kako preventivno delovati zoper pojava nasilja v šoli oziroma kako obvladovati konflikte, da ne bo prišlo do eskaliranja le-teh.

»Resničnost ni nikoli slika, je vedno film«

Na nasilje smo navajeni gledati fotografsko. Npr. imamo sliko, na kateri je nekdo, ki tepe, in nekdo, ki je tepen. Na podlagi slike ali policijskega zapisnika, ki »prepiše« sliko v besede, sodnik odloča, kdo je napadalec in kdo je žrtev. Toda resničnost ni nikoli slika, je vedno film.

Kaj imam v mislih? Ko se npr. sošolca stepeta, je težko reči, kdo je kriv. Prvi reče: »On je prvi udaril!« temu drugi morda celo pritrdi. Je torej kriv? Kdo bi vedel, kajti drugi v isti sapi odgovori: »Toda on me že ves teden smeši pred prijatelji in me provocira!« Seveda ni nobenega opravičila, da je na provokacije odgovoril z nasiljem. Toda stvar ni tako preprosta. Tudi prvi je namreč bil do drugega nasilen, na drugačen-neviden, a prefinjen in hkrati boleč način. Podobnih situacij je v šolskem in domskem okolju veliko.

V to situacijo ponavadi vstopi nekdo tretji: varnostnik, učitelj, vzgojitelj ... Kaj počne?

Dostikrat se zgodi, da preprosto vzame monopol nad situacijo nasilja in z avtoriteto obvlada sprti strani, naredi red in tako postavi mejo med dobrim in zlim. S tem določi, kaj je prav in kaj narobe, kaj se sme in kaj se ne sme, kdo je kriv in mora biti kaznovan in kdo je nedolžen in se mu je potrebno opravičiti. V realnosti pa seveda ni tako, kajti navadno imata oba udeleženca konflikta občutek žrtve.

Ob tem (morda nekoliko karikiranem) razmišljanju seveda ne smemo spregledati dejstva, da je ena prvih nalog šole, da uči mlade odgovornosti in doslednosti, da jim pomaga pri ponotranjenju nekaterih drž in vrednot, da pomaga mladim pri njihovem moralnem in osebnostnem razvoju. Ta element vzgoje pa je v dijaških domovih še bolj prvobiten kot v šolskem okolju.

Zato je pomembno, da gledamo na situacijo celostno, da se ne konča samo pri izvršenih dejstvih. Vsaka situacija, ki se konča s (takšnim ali drugačnim -fizičnim) nasiljem, ima dolgo brado.

Pomembno je, da skuša šola oz. dijaški dom prestaviti diskurz s polja nasilja v območje konflikta in s tem odpira možnost preventivnega delovanja zoper nasilje v šoli oz. dijaškem domu.

Preventivo pred nasiljem v vzgojno izobraževalnih ustanovah je mogoče doseči zgolj in samo v *učenju in vzgoji mladih za mirno, ustvarjalno, odprto in dobronamerno reševanje sporov*. Mladih ne moremo naučiti reševanja konfliktov in prevzemanja odgovornosti za svoja dejanja tako, da jih mi rešujemo namesto njih. Lahko pa jim ponudimo »orodja« in priložnosti, da se naučijo, kako jih reševati na miren, konstruktiven način, kako jih obvladovati in usmerjati, da ne eskalirajo.

Ena od zelo učinkovitih načinov konstruktivnega reševanja konfliktov in vnašanja med ljudi nove kulture odnosov, je mediacija.

MEDIACIJA - NOVA PARADIGMA ODNOSOV

Mediacija je ena od zelo uspešnih oblik konstruktivnega reševanja konfliktov, ki med ljudmi ustvarja novo kulturo medčloveških odnosov.

V strokovni literaturi obstaja več avtorjev (Meadow, Moore, Proksch...), ki skušajo definirati mediacijo, pri čemer ni zaznati večjih vsebinskih razlik. Vsem opredelitvam je skupno to, da mediacijo definirajo kot *proces, v katerem tretja, nevtralna oseba (mediator) pomaga zainteresiranima stranema, da lahko predstavita svoj položaj ter raziščeta in najdeta možnosti za rešitev spora med njima*. Je eden od uspešnih, v svetu zelo uveljavljenih načinov reševanja konfliktov, ki temelji na konstruktivni komunikaciji, poslušanju drug drugega, upoštevanju želja in potreb ter iskanju skupne rešitve, ki bo zadovoljila obe strani (gradivo Inštitut Concordia, 2007).

Namen in cilji mediacije

Mediacija je namenjena reševanju konfliktov ali njihovemu upravljanju v različnih situacijah in okoljih. Je proces, ki je usmerjen v prihodnost in celostno pristopa k obravnavi oz. reševanju konflikta.

Cilji mediacije:

- upravljanje konflikta,
- reševanje konflikta,
- osebnostna rast in razvoj – preobrazbena dimenzija,
- dajanje pomoči za samopomoč (opolnomočenje): učenje konstruktivne komunikacije, izboljšanje sodelovanja, krepitev samo-odgovornosti, ohranjanje dostojanstva, krepitev samospoštovanja, razvijanja pogajalskih sposobnosti in usposabljanje za samostojno reševanje konfliktov.

Mediator

Mediator je oseba, ki je usposobljen za vodenje procesa mediacije. Udeležnim v procesu pomaga, da med njima poteka komunikacija na miren, pozitiven način. Njegova naloga je, da vodi in usmerja proces s pomočjo mediacijskih tehnik in skrbi, da postopek poteka v skladu z mediacijskimi načeli. Mediator zagotavlja, da se med postopkom mediacije obe strani počutita enakovredno, da ima vsaka stran priložnost izraziti in pojasniti svoja stališča, in jima pomaga, da konstruktivno izrazita probleme, želje in potrebe in tako aktivno sodelujeta pri iskanju rešitve. Sprtima stranema pomaga, da oblikujeta dogovor, ki je dober za oba in predstavlja rešitev spora. Mediator je zaupen, pogovor med udeležencema vodi nevtralnno in nepristransko, skrbi za proces, glede vsebine pa se ne opredeljuje. Za mediiranje je ustrezno teoretično in praktično usposobljen (licenca).

Uporaba

Uspešno se uporablja za reševanje sporov oz. konfliktov na različnih področjih. Z njo lahko učinkovito rešujemo družinske konflikte, sosedske in druge civilne spore, konflikte, ki nastanejo v šoli, naselju, na delovnem mestu in med organizacijami. Mediacija je uspešna tudi v reševanju gospodarskih sporov in sporov, povezanih z avtorsko pravico. Pri nas je zaenkrat mediacija najbolj poznana kot zunajsodni proces, ločen od procesov, ki potekajo na sodišču (sodišču pridružena mediacija).

Za šole je najzanimivejša in izredno uporabna t.i. šolska mediacija, kjer je mediator lahko učitelj oz. strokovni delavec. Znotraj šolske mediacije pa je nadvse učinkovita vrstniška mediacija.

VRSTNIŠKA MEDIACIJA

V vrstniški mediaciji posebej za to usposobljeni učenci pomagajo svojim vrstnikom prepoznati vzroke konflikta in poiskati obojestransko sprejemljivo rešitev s končnim dogovorom.

Gre torej za proces, v katerem sta udeležena vsaj dva učenca, med katerima je prišlo do konflikta, nesoglasja ali spora. Obe strani si prizadevata nastalo situacijo razrešiti na miren in produktiven način, ki lahko pripelje do konkretne, dogovorno dosežene rešitve. Uspeh je že, če sta uspela preko konstruktivne komunikacije spor predstaviti na obvladljivo raven. Pri tem jima pomaga nevtralni vrstnik – mediator, ki s pomočjo različnih tehnik in veščin vodi in usmerja njun pogovor in jima na ta način pomaga, da izrazita svoje želje in potrebe, različne poglede na situacijo in poiščeta najboljšo rešitev med možnimi in to takšno, ki bo za oba sprejemljiva, s katero bosta oba zadovoljna.

Ta način reševanja konfliktov postavlja spor, predvsem pa mladostnike, ki so vpleteni vanj, v drugo perspektivo. Za razliko od tradicionalnih šolskih disciplinskih ukrepov, je proces vrstniške mediacije v celoti v rokah učencev: *izvajajo ga učenci za učence*. Gre za drugačen pogled na reševanje konfliktov, kjer prevzemajo odgovornosti in naloge za svoje spore mladi sami.

Vsekakor je tu potreben celosten program ustanove, ki prinese spremembe v celotni shemi pristopa k reševanju konfliktov. To pa seveda vpliva tudi na spremembo šolske kulture in šolske klime.

Kaj je prednost v procesu vrstniškega mediiranja?

Dva učenca *sodelujeta* pri iskanju rešitev nastalega problema, skušata najti nekaj, kar bo *zadovoljilo želje in potrebe obeh*. Morda ne bosta dobila vsega, kar sta želela, toda dovolj, da bosta zadovoljna. V nasprotju s tekmovalnostjo, ki spremlja spore, ki se rešujejo nasilno ali z avtoriteto, sta učenca - medianta v tem procesu sodelovalno naravnana in spoštljiva drug do drugega oziroma do nasprotne strani, imata možnost izraziti potrebe in interese in prepoznavata in upoštevata poglede drugega. Med njima poteka konstruktivna komunikacija, ki je usmerjena v reševanje problema. Ko dosežeta sporazum, se pogosto počutita bolj zadovoljna kot če bi se borila

za svoj prav in zmagala. Skupna rešitev se pogosto izkaže za kvalitativno boljšo od tiste, ki jo je stranka sprva videla in hotela doseči. Ker je bil dogovor dosežen sporazumno, je veliko večja verjetnost, da bosta učenca izpolnila dogovor, saj bosta imela od tega oba koristi. Oba sta zmagovalca.

Pomembni vidiki vrstniške mediacije

V tem kontekstu želim izpostaviti tri še posebej pomembne vidike vrstniške mediacije.

1. Mladostnike postavlja v drugo perspektivo, odgovornost prevzemajo sami
V procesu vrstniške mediacije konflikte rešujejo učenci sami ob pomoči svojih vrstnikov, sami prevzemajo odgovornost za svoja dejanja in odločitve in sprejemajo posledice le-teh. Mlade takšen način reševanja konfliktov navaja na pozitivno oz. konstruktivno komunikacijo, prevzemanje odgovornosti, priznavanje in sprejemanje različnosti, prepoznavanje in soočanje s čustvi. Je način reševanja konfliktov, ki omogoča sistematično razvijanje socialnih veščin.
2. Zmagovalca sta oba - prednost pred disciplinskimi ukrepi
Pri vrstniški mediaciji sta zmagovalca obe strani, medtem ko imamo pri disciplinskih ukrepih, ki so podani s strani avtoritete, na eni strani »zmagovalca«, na drugi strani »poraženca«.
3. Uporabnost mediacije v odnosu, ki se bo nadaljeval
Mediacija je še posebej uporabna in uspešna, ko sta sprti strani v odnosu, ki se bo tudi v prihodnje nadaljeval. To je v dijaškem domu še posebej pomembno zaradi skupnega sobivanja in medsebojnega sodelovanja med dijaki. V šoli se bosta npr. sošolca, učenca iz sosednjega razreda ali iste šole, ki stanujeta morda v isti soseščini, še videvala in tudi v prihodnosti živela svoj odnos. Zamera, občutek prevare ali poraženosti, nepoštenost, jeza, ki je pogosto posledica nerešenega spora ali konflikta, kvarno vpliva na nadaljnji potek odnosa. Sodelovanje pri reševanju nastalega konflikta in sprotno reševanje le-tega pa ohrani zdrav in sproščen odnos.

Kako vrstniška mediacija poteka?

Mediacija je strukturiran proces. Proces vrstniške mediacije vedno izvajata dva vrstnika-mediatorja, ki v mediaciji vodita in usmerjata potek s pomočjo posebnih mediacijskih tehnik in ob zagotavljanju ter spoštovanju mediacijskih načel. Načini vodenja mediacijskega procesa so različni. C. W. Moore govori o dvanajstih mediacijskih korakih, J.E. Beer in E. Stief govorita o sedmih stopnjah. Na kratko bom predstavila proces v štirih temeljnih fazah, ki se pogosto uporablja in ga tudi sama prakticiram.

1. Začetna faza vsebuje: otvoritvene izjave, dobrodošlico, predstavitev procesa in vloge mediacije, določitev oblike in logistike, zavezo zaupnosti in preverjanje prostovoljnosti, kratko razlago poteka mediacije.
2. Faza raziskovanja obsega: zgodbo enega in drugega, odkrivanje spornih točk in skupno opredelitev problema, ugotavljanje dejstev, izražanje čustev, ciljev in interesov ter prelomno točko.
3. Faza razreševanja konflikta – (pogajanje): pogajanje (po potrebi), iskanje možnih rešitev, opcij – brainstorming, izbira najboljše opcije.
4. Zaključna faza: pogovor o doseženi rešitvi in zaključna izjava, pisanje dogovora, predlog za nadaljnje delo.

Razlogi, ki govorijo v prid vrstniški mediaciji

Preko vrstniške mediacije učenci osvojijo pomembne življenjske veščine, kar velja tako za mediatorja kot ostala udeleženca – medianta. Mediacija v šoli mlade spodbuja k pozitivni komunikaciji, uči jih sprejemanja odgovornosti za svoja ravnanja; spodbuja jih, da svoje konflikte rešujejo tako, da prisluhnejo drug drugemu, razvijajo kritično mišljenje in veščine za razreševanja konfliktov; spodbuja osebno rast in razvoj mladostnikov; zmanjšuje nasilje in agresijo; uči, ozavešča in širi družbene vrednote kot so nenasilna komunikacija, spoštovanje, odgovornost, poštenje, sožitje, mirno in kvalitetno sobivanje. Vse to pa seveda pripomore k razvoju njihove pozitivne samopodobe ter osebno in moralni rasti. To je le nekaj temeljnih razlogov, ki govorijo v prid vrstniški mediaciji.

Kaj pridobi celotna šolska (domska) skupnost?

Angleška organizacija za mediiranje (v gradivu Institut Concordia, 2007) navaja nekaj argumentov, ki jih pri naša mediacija in so v prid celotni šolski skupnosti, ki jih lahko apliciramo tudi v domsko okolje in na domsko skupnost:

Koristi za učence:

Spodbuja učence, da prevzamejo odgovornost za svoje obnašanje in odnose z drugimi; omogoči in spodbuja, da se spori rešijo čim prej, ko so še v začetni fazi (učenci ne čakajo, da spor dobi večje razsežnosti).

Vemo, kako velik je pomen sprotnega reševanja nesporazumov med dijaki v dijaškem domu, med katerimi gre za sobivanje v sobah, srečevanje na hodnikih, druženje v skupnih prostorih...Sprotno reševanje sporov je tu ključnega pomena.

Koristi za učitelje:

Učitelji imajo več časa (za tisto, kar je njihova primarna naloga – poučevanje, ker imajo manj opravka z disciplinskimi nalogami) in so deležni manjšega stresa; razreševanje konflikta se lahko uporabi kot sestavni del kurikuluma (socialna in družbena vzgoja, vzgoja za odnose in vrednote...); učenci v razredu so bolj mirni in sodelujoči (ker so se priučili večšin poslušanja in komunikacije).

Manj opravka z vzgojnimi in disciplinskimi problemi v dijaškem domu, pomeni tudi za vzgojitelja posledično manj stresa. Pomeni pa tudi, da mu s tem, ko se mu ni treba ukvarjati toliko z disciplinskimi problemi, ostaja več časa za druge vzgojne vsebine dela z dijaki in več časa za tiste dijake, ki so sicer nemoteči in neopazni ter bolj oziroma visoko motivirani za šolsko in drugo delo, ipd.

Koristi za šolo:

Splošna klima v šoli je manj napeta in bolj umirjena; zmanjša se število sporov; mediacija lahko postane del šolskega pedagoškega razvoja in sestavni del vedenjske politike; zmanjša se število izključitev iz šole, ker so problemi rešeni, preden se razrastejo v nenadzorovane dimenzije, ki so podlaga za izključitev; izobraževanje za mediatorje vzpostavi zaupno in kreativno ozračje med učenci in učitelji; poveča se produktivnost na strani učencev in učiteljev, ker se zniža nivo napetosti med njimi. Takšen pristop izboljšuje proces učenja in vpliva na šolski uspeh.

Koristi, ki jih mediacija prinaša za šolo, lahko prenesemo v okolje dijaškega doma. Kakšni bodo učinki mediacije v dijaškem domu, pa je v veliki meri odvisno od tega ali je mediacija v dijaškem domu zgolj tehnika reševanja konfliktov ali pa bo presegla to funkcionalno raven in bo imela *vlogo vzgojno izobraževalnega procesa*.

ZAKLJUČEK

Sposobnost reševanja konfliktov je ena temeljnih veščin socialne opremljenosti posameznika. Vključitev obvladovanja konfliktov s pomočjo mediacije v šolski oz. domski vsakdan in njegovo prakticanje pripravlja učence na življenje v družbi, zmanjšuje napetost in je način za normalizacijo medčloveških odnosov. Obenem pa je lahko v veliko pomoč vzgojitelju kot uspešna metoda pri neposrednem vzgojnem delu.

Dijaški domovi, šole in druge vzgojno izobraževalne ustanove in zavodi sami po sebi ne morejo spremeniti nasilne družbe, lahko pa v perspektivi učencem ponudijo »orodje« oz. jih naučijo konstruktivnega soočanja s pojavnimi oblikami nasilja in jih usposobijo za upravljanje s konflikti na medosebni ravni.

Srša (2006) pravi: »Dobro je, da mladi med seboj razrešujejo konflikte, ker vrstnike včasih bolj spoštujejo in jim prisluhnejo kot nam odraslim. Svoje težave lažje zaupajo mladim in svoje probleme raje rešujejo sami, le orodje jim je treba dati.«

Torej jim ga dajmo. S tem bomo prispevali k novi kulturi odnosov na osebni in družbeni ravni.

LITERATURA

ANIČIČ, K. 2002. *NASILJE, NENASILJE*. LJUBLJANA: IZ.

BRAJŠA, P. 1993. *PEDAGOŠKA KOMUNIKOLOGIJA*. LJUBLJANA: GLOTTA NOVA.

GLASSER, W. 1998. *TEORIJA IZBIRE*. RADOVLJICA: TOP – REGIONALNI IZOBRAŽEVALNI CENTER.

METELKO LISEC, T. 2008. *GRADIVO STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA ZA ŠOLSKEGA MEDIATORJA*, INŠTITUT ZA MEDIACIJO CONCORDIA, LJUBLJANA.

SHAPIRO, D. 1996. *KONFLIKT IN KOMUNIKACIJA*. LJUBLJANA ZAVOD ZA ODPRTO DRUŽBO.

SRŠA, L. 2006. *ŠOLSKA MEDIACIJA*. V: *ZBORNIK POSVETA ŠOLSКИH SVETOVALNIH DELAVCEV*.

ZAPISKI PREDAVANJ IZ »ŠOLE ZA MEDIATORJE«, LJUBLJANA, 2007/2008.

NENASILNO NAD NASILJE

NON-VIOLENTLY OVER THE VIOLENCE

Gabrijela Fidler

Šolski center Velenje, Velenje, Slovenija

gabrijela.fidler@guest.arnes.si

POVZETEK

Nasilje otrok nad otroki pogosto izvira iz njihovega strahu ali neznanja v situaciji, zato je najpomembneje otroke naučiti, da se postavijo zase na primeren način. V takih situacijah oponašajo svoje modele in to so najpogosteje ravno starši. Na naslednjih straneh sem prikazala rezultate analize o vzrokih in vrstah nasilja med otroki, kot zaključek pa možno obliko dela z dijaki. Ob tej delavnici naj bi dijaki spoznali pomembnost ravni njihovega komuniciranja z vrstniki in skozi konkretne primere skupaj iskali najprimernejše načine reagiranja in najboljše rešitve problemov.

Ključne besede: nasilje, otroci, starši, anketa, delavnica, komunikacija.

SUMMARY

The violence among children is mostly a reflection of their inner fear and incapability to react properly in different situations. Therefore it is vitally important to teach children how to stand up for themselves in a right way. Children usually use the behavioural patterns of their parents. This issue has been made to show the results of my analysis which considers various causes and types of the violence among children.

In conclusion I emphasized possible cooperation with students who could realize the importance of a proper communication level among peers by participating in this workshop. The individual examples would help students to find the best way of solving problems and responding to them.

Keywords: violence, children, parents, analysis, workshop, communication.

»Vsakomur, ki se nagiba k temu, da bi z visokega piedestala spodobnega in miroljubnega zahteval kaznovanje ali odstranitev »huligana«, je potrebno v opozorilo povedati: Človek se hitreje znajde v položaju prizadetega, kakor bi si mislil - nihče ni varen pred tem. In tedaj ste sami odvisni od tega, da drugi vas in vašega otroka ne obsodijo, temveč skupaj z vami poskušajo najti izhod.«

(Gurtler, 1994,7)

UVOD

Vsakemu izmed nas je zelo pomembno, da se doma, v šoli ali na poti počuti varnega in svobodnega. Vsako nasilje pa povzroči občutke tesnobe in nezaupanja.

A v življenju se slej ko prej srečamo z nasiljem - v šoli, na ulici, v domačem okolju ... Da bi se znali zaščititi pred tem, moramo pravočasno zaznati nevarnost in nedovoljene posege preprečiti, pomembno pa je tudi preventivno ravnanje in učenje reševanja problemov z nenasilno komunikacijo.

Nasilje nikoli ne more biti prava rešitev, vedno obstaja drugačna pot.

KAJ JE NASILJE?

Beseda nasilje predstavlja odnos med dvema stranema, kjer ena stran z uporabo sile ali s samimi grožnjami, da bo uporabila moč, vpliva na drugo stran.

Nasilje je dejanje agresije in zlorabe, ki povzroči ali namerava osramotiti ali ponižati žrtev.

Nasilje je kaznivo dejanje, je zloraba moči, ki na prizadetih osebah lahko pusti nepopravljive posledice. Pod nasilje štejemo diskriminacijo, zmerjanje, posmehovanje, ustrahovanje, mobbing, pretepanje, ignoriranje, spolno nasilje...

Nasilja pa je več vrst:

- verbalno nasilje
- fizično nasilje
- spolno nasilje
- psihično nasilje
- ekonomsko nasilje...

RAZLOGI IN VZROKI ZA NASILJE

Nasilno obnašanje posameznika lahko povzroči njegova prizadetost v preteklosti in nedovoljenost izraziti čustva, ki so bila posledica prizadetosti, na nasilno obnašanje vplivajo tudi neurejene razmere v družini, mediji, osebni problemi...

Najpogosteje nasilje izbruhne, če nam ni bilo dovoljeno izražati čustva, če je nekdo z nami manipuliral, nas pretirano kontroliral, izsiljeval, z nasilnim obnašanjem se lahko tudi maščujemo...

Nasilno obnašanje je v vsakem primeru naučeno in tako kot se nasilnega obnašanja učimo, se lahko naučimo tudi nenasilnega obnašanja, komuniciranja in izražanja svoje volje na nenasilen način.

Nasilneži imajo pogosto večjo potrebo po pozornosti, spoštovanju, so v resnici nesamozavestni, čeprav navzven lahko delujejo čisto drugače. Nasilno obnašanje je lahko tudi posledica doživljanja nasilja ali zanemarjanja v zgodnjem otroštvu, prisotnosti nasilja doma, vzgoje in odraščanja v nasilnem okolju...

Ustrahovanje je pogosto velik problem za otroke v šoli in starše, saj ne vedo, kako ukrepati.

Situacijo ustrahovanja lahko prepoznamo po nekaterih prisotnih elementih:

- imamo močnejšega v nasprotju s šibkejšim
- na nek način je prisoten strah
- žrtev je prisiljena nekaj narediti
- prisotna je grožnja.

Vaš otrok je lahko ustrahovalec ali žrtev, oba pa potrebujeta pomoč.

Ko se nekdo odloči, da bo druge ustrahoval, ima lahko za takšno odločitev vrsto razlogov, ki jih je mogoče na nek način povezati s čustvi.

Prvo takšno čustvo je strah. To pa je hkrati tudi čustvo, ki ga ustrahovalec vzbuja pri žrtvi. A tudi ustrahovalca je lahko strah, da bi drugi otroci ugotovili, da navsezadnje ni tak junak, kot bi se rad pokazal. Boji se, da bi izgubil prijatelje, da bo, če ne bo uspel ljudem pokazati, kako močan in neustrašen je, videti kot šlepa.

Ustrahovalec je lahko tudi jezen. Morda ga je kdo prizadel in skuša to na neki način vrniti s tem, da se znese nad šibkejšimi od sebe. Morda je v življenju izkusil kaj bridkega in si želi zagotoviti svoj delež pri povzročanju škode drugim.

Nekateri ustrahovalci se ne znajdejo v odnosih z drugimi otroki, ne znajo se spoprijateljiti, a vseeno potrebujejo stik z drugimi, zato grozijo, ustrahujejo in dražijo šibkejše od sebe le zato, da bi bili z njimi. Telesno močni, a umsko manj razviti otrok se zaradi tega pogosto zateče k ustrahovanju.

Otroka, ki ustrahuje druge otroke, moramo najprej naučiti, kako se postaviti sam zase in uveljaviti svoje pravice. Seveda pa je naš cilj, naučiti ga, da se za svoje pravice poteguje na neagresiven način. Če je otrok prizadet zaradi stvari, ki jih doživlja, ga naučimo besedne obrambe, ne uporabe pesti.

Nato pa se lotimo nerazumnega ustrahovalčevega prepričanja, da mora druge ljudi ustrahovati, če si želi pridobiti spoštovanje drugih ljudi in obdržati prijatelje. Ni smiselno ustrahovalca spraševati, kaj čutijo njegove žrtve,

saj najverjetneje sebe ne doživlja kot ustrahovalca. Ljudje se radi slepimo s tem, da nismo povzročitelji težav, ki nastajajo.

Raje se lotimo ustrahovalčevih čustev. Kaj ga skrbi v zvezi z mnenjem vrstnikov, na katerem področju se želi počutiti močnega?

Ustrahovalcu ponudimo učinkovitejše vedenje, s katerim bo dosegel svoj cilj.

Če se želi počutiti močnega, lahko zaščiti svoje prejšnje žrtve ali pomaga otrokom, ki potrebujejo pomoč. Za to, da spremenimo njegovo vedenje v pričo prijateljev, je potrebna odločnost. To nam uspe, če jih pravočasno seznanimo z namenom, ki ga imamo.

Kar skušamo narediti, je, da njegova negativna ravnanja zamenjamo s pozitivnimi. Skušajmo se spomniti prijemov, ki bodo otroku pomagali, da postane bolj priljubljen. Naj si sam izbere prijem, ki ga spremenite v načrt!

Posebno težaven je položaj za starše takšnega otroka. Kaj hitro se namreč čutijo postavljene ob sramotilni steber. Kljub temu pa imajo svojega otroka radi in bi ga hoteli zagovarjati. Če ne vedo, kako bi to storili, se radi izogibajo takim pogovorom.

Če pa je otrok tak, da se hitro razbesni in tedaj uporabi pesti kot argumente, imajo starši pogosto težave s šolo. Tedaj je razumljivo, da bi radi svojo slabo voljo posredovali naprej paglavcu, ki jih spravlja na slab glas. Koristno pa ni.

Otroka kaznovati, morda celo tepsti zato, ker tepe druge, je protislovje samo v sebi, samo potrjuje vedenje, ki bi se naj spremenilo - uporabo sile proti slabotnejšemu.

Otrok se bo s starši lahko pogovarjal o tem, zakaj to počne le, če ne bo imel občutka, da so tako in tako vsi proti njemu.

Potrebno je biti pozoren na naslednja vprašanja:

- kakšne situacije največkrat izzovejo izbruhe njegovega besa?
- bi se dalo pri teh situacijah kaj spremeniti?
- v kakšnih situacijah je navadno bolj prijazen?
- kje bi mu lahko priskrbeli priznanje?
- kako bi lahko pospeševali prijazne stike z drugimi otroki?

EKSPERIMENTALNI DEL

Sestavila sem vprašalnik o nasilju med mladimi in obliko delavnice za dijake, kot preventivno obliko dela pri razrednih urah. Analiza vprašalnika mi je veliko pripomogla k vsebinski sestavi delavnice, saj sem vanjo vnesla predvsem vsebine, ki so se pokazale kot problematične oziroma sem nanje vsaj opozorila v pogovoru po končani posamezni igri.

Z vprašalnikom sem želela pridobiti odgovore na naslednja vprašanja:

- kako dijaki pojmujejo nasilje (kaj jim ta beseda predstavlja, koliko nasilja jim različne situacije predstavljajo in na kakšne načine bi nasilje preprečevali)
- koliko nasilja je prisotno v družini (razumevanje staršev, kaznovanje...)
- koliko nasilja je prisotno v šoli (odnos učitelja do učencev in odnos med sošolci).

Dijaki so ocenjevali na lestvici od 1 (se ne pojavlja ali zelo nenasilno) do 5 (se zelo pogosto pojavlja ali je zelo nasilno).

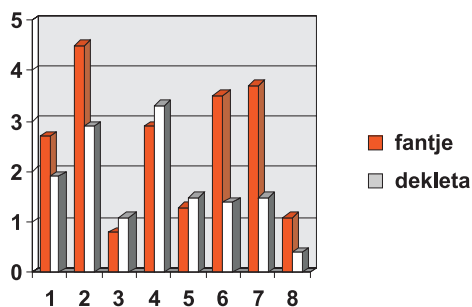
Rezultate sem dobila pri dijakih gimnazije, Šolskega centra Velenje v šolskem letu 2008/09. Sodelovalo je 50 dijakov v starosti od 17 do 18 let, od tega 35 deklet in 15 fantov.

Dijaki večinoma živijo pri obeh starših, le pet od njih živijo sami z mamo, vendar to ni pomembno vplivalo na rezultate, zato v analizi tega nisem upoštevala, razlikovala pa sem rezultate med fanti in dekleti, saj me je zanimalo, ali se pojavljajo razlike v pojmovanju nasilja glede na spol.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Pojmovanje nasilja

Na kaj najprej pomisliš, ko slišiš besedo nasilje?



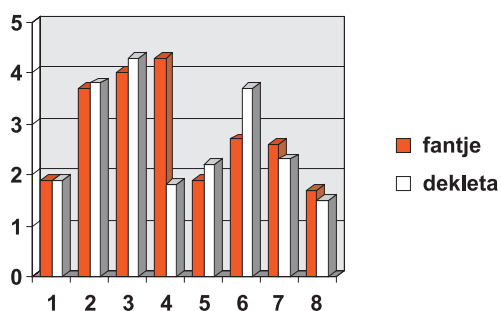
Legenda:

- 1- vrstnike
- 2- vsakdanjo realnost
- 3- starše
- 4- moški spol
- 5- ženski spol
- 6- učitelje
- 7- šolo
- 8- drugo (policaji, večje skupine, diskoteke, mediji)

Rezultati fantov se marsikje kar precej razlikujejo od deklet, kot zelo nasilno ocenjujejo vsakdanjo realnost, pa tudi šolo in učitelje. Dekleta ocenjujejo manj strogo, nasilje jim predstavlja moški spol, pa tudi vsakdanja realnost, kjer se približajo mnenju fantov.

Na splošno bi lahko rekla, da dekleta zaznavajo manj nasilja kot fantje.

V kolikšni meri ti spodaj naštetih stvari predstavljajo nasilje do tebe?

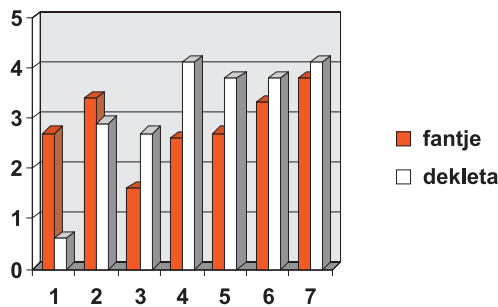


Legenda:

- 1- te nekdo ne posluša in ti sega v besedo
- 2- te po krivici obdolžijo nečesa
- 3- te sovrstniki pretepejo
- 4- je učitelj nesramen do tebe
- 5- se starši prepirajo v tvoji prisotnosti
- 6- te starši udarijo, kadar jih razjeziš
- 7- te na ulici nesramno ogovorijo
- 8- ko nekdo zavrne tvojo prošnjo

Rezultati dijakov se gibljejo podobno, v največji meri vsem predstavlja nasilje, če se zgodi, da jih po krivici obdolžijo nečesa, ali da jih sovrstniki pretepejo. Fantom se zdi precej nasilno še, če je učitelj nesramen do njih. Dekletom pa, če jih starši udarijo, kadar jih razjezijo.

Kateri način se ti zdi najpomembnejši za preprečevanje nasilja?



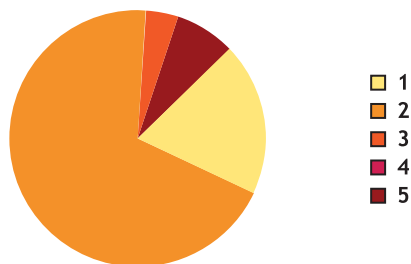
Legenda:

- 1- uvedba smrtne kazni za zločince
- 2- se več o tej temi pogovarjati v šoli
- 3- ukiniti predvajanje nasilnih filmov na TV
- 4- delavnice za starše in učence o nasilju in nenasilju
- 5- izdati knjige o posledicah nasilja
- 6- uvesti oddaje na TV o nenasilju
- 7- izdati pravilnik o nenasilju in na njegovi osnovi
- 8- strogo kaznovati vse nasilneže

Pri teh odgovorih so za spremembo ocene deklet v povprečju višje, kar pomeni, da se jim zdi preprečevanje nasilja pomembnejše kot fantom. Najpomembneje se jim zdi izvajanje delavnic za starše in učence o nasilju in nenasilju, izdati pravilnik o nenasilju in na njegovi osnovi strogo kaznovati vse nasilneže, uvesti oddaje na TV o nenasilju in izdati knjige o posledicah nasilja. Želijo pa si tudi več pogovorov o tej temi v šoli.

Nasilje v družini

Kako se razumeta tvoja starša?

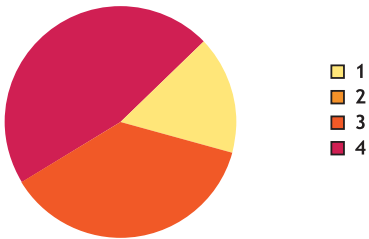


Legenda:

- 1- zelo dobro, vedno se o vsem pogovorita
- 2- včasih se tudi spreta, a hitro zgladita spor
- 3- pogosto se prepirata in potem dolgo ne govorita
- 4- med preprirom letijo tudi klofute
- 5- njun odnos je hladen, se zelo malo pogovarjata

Starši dijakov se večinoma dobro razumejo, včasih se tudi sprejo, a hitro zgladijo spor, le redko je njun odnos hladen, nikoli pa med preprirom ne letijo klofute.

Kako njun medsebojni odnos vpliva na odnos do tebe?



Legenda:

če se prepirata, pogosto kričita tudi name

1- se pretepata in tudi mene fizično kaznujeta

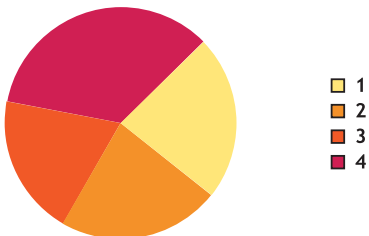
2- med seboj se prepirata, do mene pa sta prijazna

3- med seboj se dobro razumeta, do mene pa sta precej groba

4- med seboj se dobro razumemo

V večini primerov se starši otrok med seboj dobro razumejo, če pa se prepirajo, pa le redko vključujejo v prepir tudi otroke.

Če me kaznujeta, me kaznuje:



Legenda:

1- oče

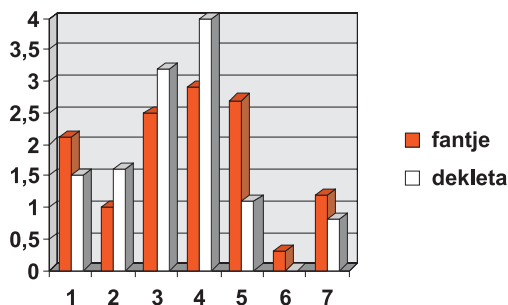
2- mati

3- oba

4- nihče

Iz rezultatov je razvidno, da starši večinoma ne kaznujejo otrok, če pa jih, jih kaznujeta oba v enaki meri.

Kako me najpogosteje kaznujeta?



Legenda:

1- mi prepovesta izhode

2- mi naložita neko delo, ki mi ga sicer ni treba opraviti

3- me ne kaznujeta

4- se pogovorita z mano

5- kričita name

6- me fizično kaznujeta

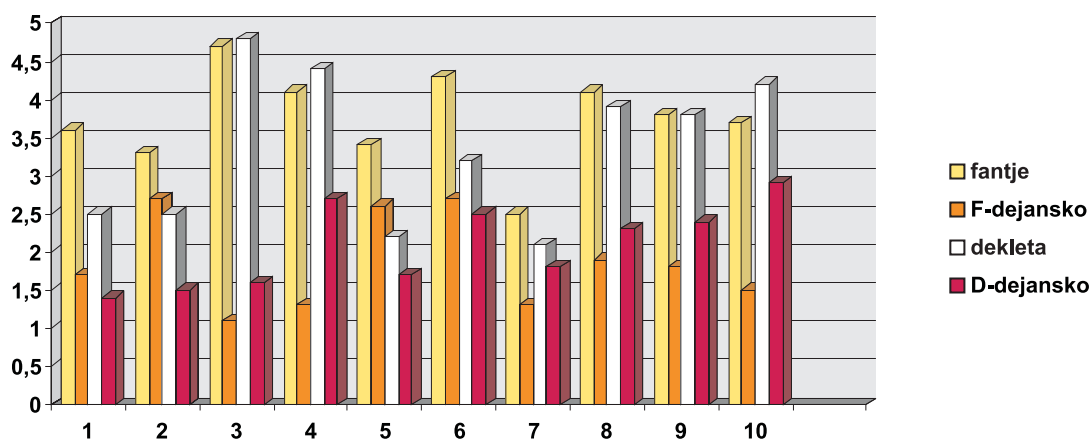
7- me ignorirata

Starši se, predvsem pri deklicah, raje z njimi pogovorijo, kot pa kaznujejo, na fante pa včasih tudi kričijo.

Nasilje v šoli

Učiteljev odnos do mene:

A- Kako nasilno se mi zdi, kadar učitelj in B- Kako pogosto se to dejansko dogaja v razredu:



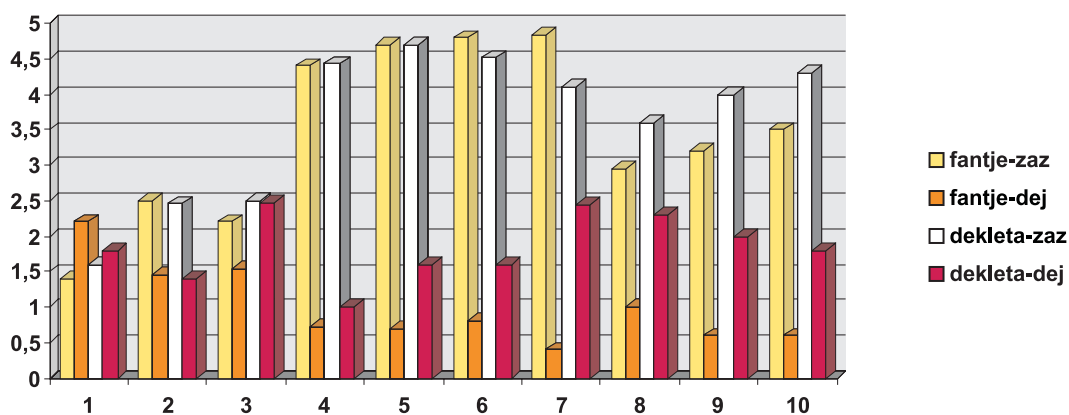
Legenda:

- 1- me zmerja pred razredom
- 2- me pošlje iz razreda
- 3- me udari
- 4- me zaradi nacionalnosti obravnava drugače
- 5- mi da negativno oceno
- 6- me krivično oceni
- 7- me zapiše v dnevnik
- 8- se pred vsemi norčuje iz mene
- 9- mi daje občutek manjvrednosti
- 10- me poniža

Dijaki vse situacije ocenjujejo bolj ali manj nasilno, največ nasilja bi jim predstavljalo, kadar bi jih učitelj udaril, jih zaradi nacionalnosti drugače obravnaval, se pred vsemi norčeval iz njih, jim dajal občutek manjvrednosti, ali jih ponižal. Posebej fantom pa bi se zdelo nasilno tudi, kadar bi jih krivično ocenil, jih zmerjal pred razredom, jih poslal iz razreda, ali jim dal negativno oceno. Vidimo pa lahko, da dejansko dijaki v šoli ne doživljajo nasilja, v manjši meri oboji menijo, da so včasih krivično ocenjeni, fante učitelji tudi včasih pošljejo iz razreda ali jim dajo negativno oceno, dekleta pa včasih zaznajo ponižanje ali pristranskost zaradi nacionalnosti.

Odnos med sošolci:

A - Kako nasilno se mi zdi, kadar sošolci..., in B- Kako pogosto pa se to dejansko dogaja:



Legenda:

- 1 mi dajejo vzdevke
- 2 me zatožijo učitelju
- 3 mi nagajajo
- 4 me izsiljujejo za denar
- 5 me pretepejo
- 6 me okradejo
- 7 izsiljujejo, da naredim nekaj namesto njih
- 8 se norčujejo zaradi uspeha
- 9 me zaničujejo
- 10 me izkoriščajo

Vsem dijakom bi predstavljalo največ nasilja, kadar bi jih sošolci izsiljevali za denar, jih pretepali, jih okradli, ali jih izsiljevali, da morajo narediti nekaj namesto njih. Nasilno bi se jim zdelo tudi, kadar bi se sošolci norčevali iz njih zaradi uspeha, jih zaničevali ali izkoriščali.

Vendar pa dejansko tudi nasilja med dijaki ni veliko prisotnega. Fante deloma moti, da jim dajejo vzdevke, dekleta pa, da jim nagajajo, jih izsiljujejo, da morajo narediti nekaj namesto drugega, ali pa se norčujejo zaradi uspeha.

DELAVNICA ZA DELO Z DIJAKI

Otroke, tako žrtve, kot nasilneže, moramo naučiti, kako se postaviti sam zase in uveljaviti svoje pravice. Pri otrocih, ki so nasilni, je še pomembneje naučiti jih, da se za svoje pravice potegujejo na neagresiven način. Če je otrok prizadet zaradi stvari, ki jih doživlja, ga naučimo besedne obrambe, ne uporabe pesti.

Zato sem oblikovala delavnico za delo z dijaki, ki govori o nasilju. Primerna je predvsem za manjše skupine dijakov, možno pa jo je uporabiti tudi v okviru razrednih ur.

Z dijaki se posedete v polkrog, predstavite jim temo, o kateri se boste pogovarjali, opozorite na pomen nenasilne komunikacije, kako se da probleme reševati neagresivno...

Poveste jim, da bo ta delavnica potekala v obliki iger, s katerimi boste osvetlili marsikatero vidike problematike nasilja med mladimi in jih prosite za sodelovanje in resen odnos.

Asociacije

Dijake vprašajte, na kaj pomislijo, ko zaslišijo besedo NASILJE. Vsak od dijakov pove eno asociacijo, hitro, brez daljšega razmišljanja. Skupaj odigrajte dva ali tri kroge.

Z igro asociacije želimo dijake uvesti v temo delavnice, da se skupaj približamo spoznanju, kaj je nasilje in katere vrste nasilja poznamo.

Ubijalske fraze (po J. Canfieldu)

Ubijalske fraze so pripombe, s katerimi odrasli in otroci svojim sogovornikom vzamejo pogum, jih ponižajo, osmešijo in njihove želje, cilje ali ideje zatrejo. Gre za verbalno nasilje nad človekom. Dober primer za to so stavki: »Pa ti si nor!« ali »To lahko naredi samo bedak, kot si ti!«, »Govoriš neumnosti!« ...

Dijakom dajte navodilo: »Zberite se v skupine po štiri in skupaj zapišite toliko ubijalskih fraz, kot se jih domislite!« Razdelimo jim več majhnih lističev, na katere zapisujejo fraze (vsako na svoj list). Na razpolago imajo 10 minut časa.

V drugem delu zberete lističe z ubijalskimi frazami in jih položite na stol, na sredi skupine. Dijaki v krogu po vrsti izberejo listič, preberejo na njem zapisano frazo in se poskušajo spomniti kdaj in v kakšnem kontekstu so jo uporabili oz. slišali.

Nato to frazo poskušajo spremeniti v ustrežnejšo obliko, kako bi lahko povedali to, kar so takrat v tisti situaciji mislili, čutili na primernejši način, da sogovornika ne bi užalili. Skušajo naj predvideti tudi odgovor oz. reakcijo sogovornika, kako bi reagiral na ubijalsko frazo in kako na te ustrežnejše besede. Posamezniku lahko pomagajo

tudi drugi, cilj namreč je, da prav vsako ubijalsko frazo spremenimo v ustreznejše besede, zato vajo izvajamo, dokler ne zmanjka lističev.

Namen te vaje je dijakom pokazati vpliv oblike našega komuniciranja na druge oz. naše sogovornike. Saj se le to pogosto odvija po načelu »kakor ti meni, tako jaz tebi«.

Na koncu vaje dijake vprašamo, kako so se počutili in ali so s to vajo pridobili kakšno spoznanje. Kaj menijo, kakšen bi lahko bil namen te vaje?

Igra vlog

V tretjem delu pa dijake prosimo, naj se razdelijo v pare, s katerimi bi želeli v tej igri sodelovati.

Na stol sredi nas spet položimo lističe z vnaprej pripravljenimi, oštevilčenimi situacijami. Situacij naj bo toliko, kot je parov igralcev. Vsak par izvleče en listič, na katerem je opisan nek problem, ki jih mladostniki pogosto imajo v odnosu drug z drugim ali s starši. Kajti tudi v odnosu do svojih staršev mladostniki pogosto z neprimer- no komunikacijo porušijo odnos zaupanja in situacijo še poslabšajo, namesto, da bi dosegli želeni cilj in se lepo pogovorili. Med situacijami naj bodo tudi take, ko se otrok znajde v neprijetni situaciji in se mora znati na prav način postaviti zase.

V paru se dijaka sama dogovorita, kdo bo igral katero vlogo. Na voljo imajo 15 minut časa, da se v paru dogovo- rijo, kako bodo situacijo odigrali.

Možne situacije so:

- Mati na govorilnih urah izve, da njen sin v šoli grozi mlajšim in šibkejšim dijakom in jih izsiljuje za denar;
- Starša pokličejo na policijsko postajo, saj je bil otrok soudeležen pri ropu nekega kioska;
- Otrok se je začel nemogoče obnašati, ne posluša, razgraja, začel je tudi špricati ure pouka, ki mu niso po volji;
- Metka je zaupala svoji prijateljici Vidi, da ji je všeč sošolec Matej. Vida pa je njeno skrivnost raztro- bila po razredu in jo spravlja tudi v zadrego pred Matejem.
- Petra skoraj vsak dan na poti v šolo ustavi nekaj let starejši Matic, ki je znan po svoji grobosti in moči, in ga izsiljuje za denar.
- Sošolka Vanja se nemogoče oblači, kombinira čudne kombinacije oblačil, oblači se preveč izzivalno. Sonjo to še posebno moti.
- Miha je priča pretepu in izsiljevanju. Ker ga vodja tolpe vidi, mu začne groziti, da ne bi izdal napadalcev.

Ko se dijaki ponovno zberejo, v paru odigrajo situacijo. Po vsaki odigrani situaciji se pogovorimo o kvaliteti prikazanega odnosa (ne o kvaliteti igre!), kako bi odnos še lahko izboljšali. Ali bi lahko uporabili druge besede, drugačen ton glasu, bi imeli več uspeha z drugačno taktiko?

Nato isti par ponovno odigra to situacijo in v njej skuša uporabiti nova spoznanja. Ko tudi to situacijo odigrata, ponovno komentiramo prikazan odnos in komunikacijo, ali lahko najdemo še kakšno idejo za izboljšanje situa- cije. Paru pri samem igranju lahko tokrat pomagajo tudi drugi.

To ponovimo z vsakim parom oz. z vsako situacijo. Seveda poskrbimo, da se posamezna situacija ne zavleče predolgo, le dokler se nam zdi še smiselna za razvoj odnosa. Tudi sami lahko pri predlogih sodelujete oz. us- merjate dijake.

Po končanem igranju sledi razgovor. Kako so se počutili v posamezni vlogi? Kaj menijo o nasprotni vlogi, ki so jo odigrali sami? Menijo, da so izčrpali vse možnosti v razgovoru, ali bi morda lahko našli še kakšno drugačno, morda celo boljšo pot? Ocenjujejo svoj razgovor kot uspešen? So dosegli v prikazanem odnosu zadovoljivo rešitev?

Kaj je bilo lažje, igrati svojo vlogo ali opazovati in sodelovati pri drugih situacijah? Kako so ocenjevali druge pare, so bili z rešitvijo hitro zadovoljni ali so iskali še druge, boljše možnosti? Kako se jim je zdela igra kot celota? So bili z njo zadovoljni, se jim zdi, da bodo iz vsega tega lahko kaj črpali za odnose z vrstniki, s starši..., ali pa imajo morda še kakšne predloge, kako bi lahko na drugačen način zastavili ta problem?

V razgovoru naj dijaki sami poskušajo izluščiti bistvo celotne delavnice in njen namen, ter skušajo najti konkretne povezave s problemi v svojem vsakdanjem življenju; lahko jih tudi izpostavimo, če želijo.

Sproščanje

Za konec pa jim ponudite še sprostitevno vajo, ki jo lahko izberete sami, glede na situacijo oz. razpoloženje dijakov. Sama sem izbrala krajšo sprostitevno vajo s poudarkom na dihanju.

Prostor, če je možno, rahlo zatemnimo in se udobno namestimo ob poslušanju nežne glasbe.

Navodilo:

»Poiščite najudobnejši položaj in počasi zaprite oči. Poskusite izklopiti vse vaše misli, tudi če prihajajo, se zanje ne zmenite. Ne borite se z njimi in jih ne odganjajte; pustite, da prosto lebdijo okoli vas, vi pa se zanje ne zmenite.

Usmerite pogled vase, v svojo notranjost. Prepustite se dihanju. Ob izdihu naj gredo iz vas vse vaše negativne misli, vse, kar vas teži ... in ob vdihu naj vas napolnijo pozitivne misli, začutite svežino, ki vas preveva ob vdihu ... Prepustite se dihanju in prisluhnite svoji notranjosti... Naj vas preveva notranji mir in zadovoljstvo.

Ste mirni in sproščeni ...

Predajte se gibanju svojega dihanja, kot morskim valovom, ki vas zibljejo sem ter tja ...

Zavedate se svojega telesa. Ste mirni in sproščeni.

Zavedate se, da ste to samo vi, da mir izhaja iz vas samih. Prepustite se gibanju in glasbi, opazujte slike, ki se pojavljajo v vaši notranjosti, a ne razmišljajte o njih, le prepuščajte se jim. Ste mirni in sproščeni ... (premor).

Sedaj pa maksimalno napnite prav vse mišice svojega telesa in nekaj sekund zadržite ta položaj. Sedaj pa počasi popustite, sprostite vse svoje mišice in pri tem opazujte, kaj se dogaja v vas. Pozorni bodite prav na vse mišice in jih sprostite. Prepustite se dihanju in opazujte svoje telo ob sproščanju. Uživajte, in ko se vam bo zazdelo dovolj, počasi odprite oči, globoko vzdihnite, par sekund zadržite sapo in izdihnite, nato se močno pretegnite.«

Ob sproščanju govorite počasi, delajte premore, kadar se vam bodo zdeli potrebni. Na koncu pa jih povprašajte, kako so se počutili, kaj so doživljali ... (ni potrebno odgovoriti vsakemu).

Tako počasi ob sproščanjem pogovoru zaključite delavnico.

ZAKLJUČEK

Iz rezultatov ankete lahko zaključim, da je med našimi dijaki in njihovo okolico prisotno zelo malo nasilja. Tistega seveda, ki sem ga v anketo zajela in ki dijakom predstavlja nasilje.

Morda pa bi se bilo potrebno zamisliti nad tem, zakaj dijaki šolo na splošno ocenjujejo kot nasilno, čeprav se v njej dejansko ne dogaja veliko nasilja. Seveda je to najbrž neko splošno stališče vseh dijakov, pa vendar. Mar ne moremo narediti šole bolj prijazne otroku?

Ustvariti šole, ki bo od dijakov zahtevala predvsem razumevanje in sodelovanje, ne pa le golo naštevaje nekih podatkov in dejstev? Šole, ki bo na ta način vplivala tudi na boljše medosebno razumevanje in spoštovanje?!

Seveda pa je to odvisno tudi od razmer, v katerih živijo dijaki, od odnosov med vrstniki, vsakdanje komunikacije, tudi od njihovih staršev, le ti namreč predstavljajo osnovne modele, ki vplivajo na otrokovo obnašanje in zaznavanje. Zato menim, da je delavnica za dijake lahko zelo dobra oblika preventivnega dela z dijaki, saj dijake osvešča in opozarja na pomembnost prave, pozitivne in neagresivne komunikacije, pa tudi pripravlja na reagiranje v podobnih situacijah. Pomaga jim, da na nasilje lahko pogledajo iz obeh zornih kotov, iz vidika nasilneža, kakor tudi iz vidika trpinčenega.

LITERATURA

GURTLER, H. (1994) JOJ, ŠOLA! RESNOST ŽIVLJENJA?, LJUBLJANA: ZALOŽBA KRES;

JUUL, J.(2008), KOMPETENTNI OTROK, RADOVLJICA, DIDAKTA;

VZGOJA, REVUIA ZA UČITELJE, VZGOJITELJE IN STARŠE (2005), ŠT. 27;

MAKSIMOVIĆ, Z. (1991) MLADINSKE DELAVNICE, LJUBLJANA: SEKCIJA ZA PREVENTIVNO DELO PRI DRUŠTVU PSIHOLOGOV SLOVENIJE;

VEČ AVTORJEV, (1992) SOCIALNE IGRE, PIRAN: CENTER ZA SOCIALNO DELO PIRAN.

OBRAVNAVA NASILJA V STANOVANJSKI SKUPINI HIŠA

DEALING WITH VIOLENCE IN THE RESIDENTIAL HOME HIŠA

Vida Kokelj

*Mladinski dom Jarše, Ljubljana, Slovenija
vida.kokelj@guest.arnes.si*

POVZETEK

V prispevku na konkretnem primeru prikažem temeljni odnos do nasilja v stanovanjski skupini ter postopke, ki jih ob pojavljanju nasilja izvajamo. Pred sprejemom predstavimo temeljna pravila in zahteve, ki ob pripravljenosti mladostnika na reševanje situacije, ki je navedena kot razlog za sprejem ter spoštovanje dogovorov in pravil, zajemajo tudi to, da konflikte rešujemo s pogovorom in nenasilno. Z mladostnikom, ki je že pred sprejemom nastopal nasilno do vrstnikov in odraslih, kljub pristanku na naše zahteve pa se je takoj po namestitvi začel nasilno vesti, smo svoje delo zastavili na več področjih: skupinska obravnava, individualno delo, delo z družino in delo z drugimi vpletenimi sistemi. Ob pomanjkanju sodelovanja mladostnika in družine so se naši poskusi spremembe vedenja mladostnika izjalovili in fant se je vrnil v domače okolje.

Ključne besede: nasilje, stanovanjska skupina, mladostniki, družina, prikaz primera.

ABSTRACT

I am presenting basic attitude towards violence within residential group and our procedures in the case – study. Normally we introduce basic rules and demands to anyone who wants to join the group. The most important is preparedness to cooperate with us and to resolve the basic problems of his present. We also demand the respect of agreements and rules, like the one about treating all conflicts within a conversation and nonviolently. As we have got a youngster in a group, who was violent toward peers and adults before coming to us and afterwards, we performed our actions in many fields: group work, individual work, work with family and other engaged systems. Our attempts of change the boy's behavior failed by lack of cooperation from youngster and his family so he returned to the home environment.

Keywords: violence, residential home, youngsters, family, case study.

SPREJEM MLADOSTNIKA Z NASILNIMI VEDENJSKIMI VZORCI V SKUPINO

Mladostnikom, ki bivajo v skupini, poskušamo zagotoviti zdrave pogoje za odraščanje, k čemur je usmerjeno vse naše delovanje. Že pred sprejemom predstavimo temeljna pravila in zahteve. Pri tem je najpomembnejša pripravljenost mladostnika in ostalih ključnih akterjev na reševanje situacije, ki je navedena kot razlog za sprejem ter spoštovanje dogovorov in pravil. Med temi je eno od zelo pomembnih tudi to, da konflikte rešujemo s pogovorom in nenasilno.

Z začetkom šolskega leta je bil v skupino nameščen tudi Denis (vsa imena so seveda izmišljena), ki je med samim postopkom namestitve izražal kritičnost do svojih dotodanjih nasilnih vedenj in motivacijo, da bi se s temi svojimi težavami soočil in jih poskušal urediti. Vendar je od prvega dne namestitve naprej konstantno zavračal vzgojni koncept stanovanjske skupine. Ob tem je bil do osebja ob izrečeni kritiki ali postavljeni zahtevi pogosto glasen, žaljiv, neverbalno je sporočal, da je nevaren (udarjanje s pestjo ob dlan, nakazovanje različnih borilnih udarcev, grozeče grimase, udarjanje ob zidove, vrata). Njegovo vedenje se je stopnjevalo vse do konkretnih groženj vzgojiteljem in ustrahovanja ostalih članov v skupini, za kar smo tudi podali kazenske ovadbe. Mnogi od mladostnikov, ki bivajo pri nas, so zelo dojemljivi za negativne sovrstniške vplive, tako da se je Denisovemu vedenju kmalu v nekoliko milejši obliki pridružil še Alen. Nasilje, do katerega je v različnih oblikah prihajalo v skupini, je postalo tako pereč problem, da je obravnava aktualnih težav (pretepi, grožnje, begi, sodelovanje s policijo in starši) in akutnih kriznih stanj onemogočala izvajanje običajnega vzgojnega dela v skupini.

V konkretnem primeru smo vzgojitelji svoje delo zastavili na več področjih.

OBRAVNAVA V STANOVANJSKI SKUPINI

Skupinska obravnava

Preko povratnih informacij s strani skupine in vzgojitelja lahko posamezniki bolje spoznajo svoje vedenje in odnose z drugimi ter imajo v skupini tako možnost preizkusiti nove, učinkovitejše načine komunikacije z drugimi in dosežejo drugačne perspektive, ki bi jim lahko omogočile redefinirati svojo situacijo. Poskušamo spodbuditi tudi medsebojno razumevanje med člani, da bi skupino lahko uspešnejše uporabili kot vir podpore in interpersonalnega učenja. Vse to pa seveda zajema širši cilj, da bi skupinsko delo pripomoglo k uspešnejšemu prilaganju mladostnikov na različne situacije in tako lahko pozitivno pripomoglo k njihovem nadaljnjemu razvoju in osamosvajanju.

V skladu z mojo sistemsko usmerjenostjo so bili v ospredju mojega zanimanja sistemi verovanj in prepričanj, vedenjski vzorci in kontekstualni pogled na skupino. Pri delu sem vključevala različne tehnike družinske terapije.

Varnost in zaupanje sta nedvomno pomembni temi v začetnem delu procesa skupinske dinamike v vsaki skupini, saj sta predpogoj za razvoj kohezivnosti, ki predstavlja temeljni kriterij, ali bo skupina pri svojem vplivu na posameznika uspešna ali ne (Yalom, 2005, 57). Seveda je v začetnem obdobju skupine prisotnost teh tem razumljiva, saj člani šele testirajo skupino in iščejo svoje mesto v njej. Zame je bilo zaskrbljujoče, da osnovna varnost v skupini ni bila vzpostavljena in mi je ostajalo odprto vprašanje, kako skupini pomagati pri iskanju poti, da bi lahko preseгла to oviro.

Tema varnosti oz. nevarnosti je bila namreč kot nekakšna rdeča nit celotnega našega skupinskega dela, prav tako pa vodilna tema tudi nasploh v življenju v stanovanjski skupini. Kot sem že v uvodu zapisala, je Denis s svojim vedenjem neprestano sporočal, kako nevaren je. Svoje izbruhe je v prvih tednih usmerjal predvsem na osebe, ki se je s problematiko nasilja veliko ukvarjalo. Kot opisujeta C. Burck in G. Daniel (Burck, Daniel, 1995, 87), je pogosto že grožnja z nasiljem dovolj, da vpliva na interakcijo med družinskimi člani. Verjamem, da je do pomembnega vpliva prišlo tudi v naših skupinskih razgovorih in življenju skupine nasploh. Kot se je kasneje izkazalo, je Denis (pa tudi Alen) svoje nasilniško obnašanje začel usmerjati tudi na posamezne člane skupine. Nedvomno so bili tudi ostali kot priče vrstniškemu nasilju ustrašeni in tako tudi sami žrtve nasilnega vedenja. V skupinskih razgovorih je bil tako večkrat izražen strah in občutek nemoči. Ob vztrajnem nasilništvu dveh mladostnikov smo ju iz skupinskih aktivnosti izločili in smo ju obravnavali individualno.

Individualno delo

Čprav v skupinskih razgovorih nismo uspeli vzpostaviti osnovnega zaupanja in občutka varnosti, da bi člani lahko govorili o vseh, tudi težkih stvareh, smo kljub temu mladostnikom dali dovolj občutka varnosti, da so te vsebine sčasoma lahko delili vsaj z vzgojitelji v individualnih razgovorih. Razmišljanje, da je nasilni mladostnik prav tako v težavah kot drugi in kot tak morda še bolj potrebuje pomoč (tudi pomoč skupine), na drugi strani pa prepričanje, da je nasilje povsem nesprejemljivo, nas je postavljalo pred dilemo, ali delati z nasilnim posameznikom v skupini še naprej, ali ga raje obravnavati individualno. Poskusi, da bi sklenili z Denisom in Alenom dogovor o nenasilju, so se namreč izjalovili. Alen je sicer večkrat obljubil »Ne bom nikoli več, obljubim«, a je že ob prvi naslednji minimalno frustrirajoči situaciji ponovno izbruhnil z različnimi oblikami verbalnega nasilja in grožnjami. Denis pa ni niti obljubljal, zelo redko je bil sploh pripravljen govoriti o tem, da njegovo vedenje ni sprejemljivo, običajno je minimaliziral oblike nasilja, ki ga je izvajal ali pa trdil, da to sploh ni nasilje. V individualnih razgovorih z njim je bilo jasno, da selektivno vključuje v svoje razlage dogodkov vsebine, ki ga nekako opravičujejo oz. ga odvezujejo obveznega prevzemanja odgovornosti, kar se ujema tudi z White-ovimi ugotovitvami, da nasilni posamezniki v svojih opisih in pripovedovanju zgodbe o sebi in svojem doživljanju, izbirajo in so posebej pozorni na »dejstva«, ki podpirajo njihove s problemom nasičene opise samega sebe, svojih odnosov in situacij (Simes, 1990, 51). Denisova zgodba nasilja je vsebovala poudarek na tem, da nima nobene kontrole nad svojimi čustvi in ravnanjem (»men se zblede«), vedno je videl krivce za konflikte v drugih, ki so mu tako ali drugače naredili krivico. To zgodbo je podpirala tudi njegova mama z dodatkom, kako je fant pretirano občutljiv in je zato treba ravnati z njim v rokavicah. Kljub temu, da je občasno v razgovorih dajal občutek, da so se njegova trdna prepričanja v lastni prav zamajala, je običajno že ob prvi naslednji postavljeni meji njegovo vedenje eskaliralo v izbruh nasilja. Zato smo se odločili, da obeh fantov v skupinske razgovore ne bomo več vključevali, za kar smo potrditev našli tudi v literaturi. D. Willbach (Willbach, 1989, 47) namreč opozarja, da je v takem primeru, ko nasilnež ni pripravljen prenehati z nasiljem, nadaljnja družinska terapija bolj v škodo kot to,

da se s terapijo preneha. Ob tem izpostavlja tudi dejstvo, da je sama izključitev nasilneža iz obravnave lahko močna intervencija, ki vsebuje element paradoksa: razbije pričakovanje družine o tem, kako zelo je terapevt pripravljen izvajati terapijo, kar lahko pri preostalih članih celo dvigne interes in motivacijo za terapijo. Prav tako izključitev nasilneža nosi pomembno sporočilo o odgovornosti za nasilje – nosi jo posameznik, ki nasilje izvaja in ne družina, ali v našem primeru skupina. Prav to pa je ključna stvar, ki se je mora nasilni naučiti, če naj pride do neke spremembe vedenja – da je za nasilje odgovoren on sam.

V individualnih razgovorih smo skušali spodbujati oba fanta, da prevzameta odgovornost za nasilje, pozivati ju k življenju v doživljanje njunih žrtev, poskušali smo omogočiti spremembo s tehniko eksternalizacije problema, ki je v literaturi opisana kot zelo učinkovita (Simes, 1990, 55). Ob tem pa so se ves čas vrstile prijave na policijo kot realne posledice njunega vedenja. Veliko je dokazov, da moški, ki so nasilni, niso motivirani za obravnavo, dokler ne pride do močnih zunanjih pritiskov (Burk, Daniel, 1995, 78).

Delo z družino

Nedvomno ima na pojav teme nasilja pomemben vpliv tudi socialni kontekst. Mnogi avtorji so se ukvarjali s povezavo med kulturo in moškostjo ter agresivnostjo. Weinstein in Goebel (Simes, 1990, 53) navajata, da stereotip moškega predstavlja kot agresivnega, impulzivnega, spontanega in seksualno asertivnega. V adolescenci so mladi morda še bolj podvrženi tem vplivom. Ker se v procesu odkrivanja svoje identitete počutijo negotove, je njihova potreba po potrditvah še večja. Predvsem za fante so te potrditve pogosto povezane z prevladujočo maskuliniteto. Kot piše Thompson o svojem delu v srednjih šolah (Breunlin in dr., 2006, 253), »je stereotipna definicija moči povezana z maskuliniteto....temelji na dominantnosti in kontroli in jo posameznik doseže preko poniževanja in sramotjenja drugih«. V konkretnem primeru Denisa in Alena nedvomno igrajo pomembno vlogo tudi transgeneracijski vzorci - pripadnost drugi generaciji priseljencev s seboj potegne cel spekter zapletov z (ne)asimilacijo, drugačnimi vrednotami, predstavami o spolnih vlogah itd. Pri obeh fantih očitno pritiski stanovanjske skupine in drugih sistemov (CSD, policija) niso bili dovolj močni, na drugi strani pa sta imela oba v svojih izvornih družinah močno podporo v vedenju svojih staršev. Obe materi sta bili deležni nasilja s strani očetov, ki sta tako sinovoma služila kot močan model, materi pa sta s svojo zaščitniško pozicijo sinova podpirali v tem, da sta se otepala sprejetja odgovornosti za svoja dejanja. Ob tem se potrjujejo ugotovitve Alexandra in Parsonsa (Sexton, 2000, 7), ki sta na vzorcu 86 delinkventnih mladostnikov primerjala različne oblike obravnave in ugotovila, da se je vedenje mladostnikov spremenilo v tistih družinah, kjer so se spremenili odnosi. Tam, kjer v družinah niso zaznali spremembe, so se pojavljali recidivi. Oba fanta sta bila nasilna tudi do svojih mater, kar sta obe družini tolerirali. Kot navaja Filipčičeva (Filipčič, 2002, 60), številne kriminološke raziskave ugotavljajo, da so tisti posamezniki, ki se nasilno vedejo znotraj svoje družine, enako nasilno vedejo tudi v interakcijah izven družine. Kljub mnogim poskusom vzgojiteljev nismo uspeli vzpostaviti sodelujočega odnosa s starši, celo nasprotno – ob naših ponavljajočih prijavah nasilnih dejanj policiji so starši zavzeli zaščitniško vlogo do svojih sinov in ju vzeli iz skupine.

Delo z drugimi vpletenimi sistemi: policija, center za socialno delo, sodišče.

Ob izrednem vložku energije s strani celotnega tima smo uspeli v skupini ustvariti toliko varno okolje, da so se mladostniki zmogli upreti ustrahovanju in razkriti dogajanje v skupini ter nam tako pomagali pri aktivni zaščiti tistih, ki so se znašli v vlogah žrtev. Obema nasilnima mladostnikoma smo ponudili obravnavo izven naše institucije (Društvo za nenasilno komunikacijo, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše), pa sta tako onadva, kot njuni družini to zavrnilo. Vzgojitelji smo na izrednih timskih sestankih sporočali tako fantu in staršem, kot tudi predstavnikom CSD, da tako vedenje onemogoča vzgojno delo (ne samo z Denisom oz. Alenom, temveč s celo skupino) in je tako namestitev neučinkovita (oz. celo škodljiva, predvsem za druge mladostnike). Eden od obeh CSD je kljub temu precej časa vztrajal in uporabljal moč, ki mu jo omogoča zakonodaja in kljub prej sprejetemu dogovoru zavrnil našo zahtevo po ukinitvi odločbe o namestitvi. S pomočjo drugih inštitucij, ki smo jih vključevali, predvsem policije, smo mladostnika (in tudi njuni družini) postavili pred izbiro – nasilje ali skupina. Žal sta se odločila za prvo in tako v soglasju z njunima družinama zapustila stanovanjsko skupino. Ob tem nam je bila v veliko pomoč policija s svojimi postopki evidentiranja dogodkov in podajanja kazenskih ovadb, kar je pomenilo edini resnični pritisk, ki pa ni imel za posledico spremembe vedenja fantov temveč umik iz skupine, kjer nasilja nismo tolerirali. Ko sta ukinitve odločbe zahtevali še obe družini, je tudi pristojni CSD popustil.

Nadaljevanje procesa na nivoju sodišča pa po ustaljeni praksi, kot jo poznamo tudi iz medijev, poteka izredno počasi. Več kot leto dni po podani kazenski ovadbi smo bili vzgojitelji, ki smo bili deležni groženj in ustrahovanj ter priče nasilja nad mladostniki, vabljeni na sodišče, do zaključne obravnave pa še dandanes ni prišlo. Le ugibamo lahko, kakšna je nadaljnja življenjska pot obeh fantov in ljudi, ki z njima prihajajo v stik.

ZAKLJUČEK

Naj v zaključku povzamem ključne točke prepričanj, stališč in ravnanj ob pojavu nasilja v stanovanjski skupini:

- nasilja ne toleriramo, opazimo in odzovemo se že na vsako, najblažjo pojavno obliko (uporabo etiket, nespoštljiv ton v komunikaciji,...).
- ob nasilju primerno ukrepamo – naredimo vse, kar je v naši moči, da bi dosegli spremembo vedenjskih vzorcev v bolj konstruktivne – z opisano obravnavo v skupini ter z vključevanjem drugih sistemov (družina, CSD, policija, sodstvo,...).
- vse člane skupine opremljamo z veščinami nenasilnega reševanja problemov in jih učimo odgovornega odnosa do sebe in drugih.

Mnogi mladostniki, ki so nameščeni v stanovanjsko skupino, so se v preteklosti srečevali z nasiljem. Ker je naš namen vzgojiti jih v socializirane posameznike, ki bodo z doseganjem kvalitete svojih življenj lahko prispevali tudi širši družbi, je prav pridobivanje vrednot kot so strpnost, medsebojno spoštovanje ter poznavanje in upoštevanje človekovih pravic izredno pomemben del obravnave v stanovanjski skupini.

VIRI

- WILLBACH, D. (1989). ETHICS AND FAMILY THERAPY: THE CASE MANAGEMENT OF FAMILY VIOLENCE, JOURNAL OF MARITAL AND FAMILY THERAPY, 1989, VOL.15, NO.1, 43-53
- YALOM, I.D., LESZCZ, M. (2005). THE THEORY AND PRACTICE OF GROUP PSYCHOTHERAPY, NY: BASIC BOOKS
- BURCK, C., DANIEL, G. (1995). GENDER AND FAMILY THERAPY. LONDON: KARNAC BOOKS LTD.
- SIMES, D., TROTTER, C. (1990). 'TOUGH' BOYS DISCOVER CHOICES: DEALING WITH VIOLENCE IN THE RESIDENTIAL SETTING, FAMILY THERAPY CASE STUDIES, 1990, 5(1), 51-60
- BREUNLIN, D.C., CIMMARUSTI, R.A., HETHERINGTON, J.S., KINSMAN, J. (2006). MAKING THE SMART CHOICE: A SYSTEMIC RESPONSE TO SCHOOL-BASED VIOLENCE. JOURNAL OF FAMILY THERAPY, 28 (3); 246-266
- SEXTON, T.L., ALEXANDER F. (2000). FUNCTIONAL FAMILY THERAPY, JUVENILE JUSTICE BULLETIN, DECEMBER 2000, 2-8
- FILIPČIČ, K. (2002). NASILJE V DRUŽINI, LJUBLJANA: BONEX ZALOŽBA.

KONFLIKTI SO DEL ŽIVLJENJA, OBVLADAJMO JIH

CONFLICTS ARE PART OF LIFE, LETS CONTROL THEM

Irena Borštnar, Sabina Prijatelj

VIZ Višnja Gora, Višnja Gora, Slovenija

irena.borstnar@gmail.com

sabina.prijatelj@gmail.com

POVZETEK

Konflikt je normalen, pa tudi pomemben del življenja. Konflikti, s katerimi se soočamo, oblikujejo našo osebnost, našo kulturo pa tudi naš svet. Konflikti nas lahko naredijo močnejše in modrejše, učijo nas boljšega načina reševanja problemov, nas povezujejo, osvetlijo nam nove poglede na svet ... Konflikti pa niso samo pozitivni. Ob tej besedi pomislimo na žalost, smrt, nasilje, ločitev, jezo ... Tudi učitelji, vzgojitelji začnemo razumeti, da so za dijakov uspeh v šoli in izven šolskega okoliša pomembne spretnosti za razreševanje konfliktov. Naša institucija (VIZ Višnja Gora) se je 2005 leta priključila projektu Osveščanja o pomembnosti obvladovanja konfliktov. Od takrat uspešno vodimo delavnice z namenom, da bi mladostniki bolje prepoznavali konfliktne situacije v vsakdanjem življenju, da bi spoznali nenasilno reševanje konfliktov, da bi primerjali osebne izkušnje in razvijali občutek pripadnosti in sodelovanja s skupino ...

Ključne besede: konflikt, mladostnik, reševanje konfliktov.

ABSTRACT

A conflict is a normal as well as important part of life. The conflicts that we face form our personality, our culture and our world. They can make us stronger and wiser, they teach us how to find a better way of solving problems, they connect us and they illuminate new views on the world. But conflicts are not always positive. This word makes us think of sadness, death, violence, separation, anger. Teachers and childcare workers also start to understand that it is important for (high school) students to have the skills to solve conflicts in order to be successful in school and outside of it. In 2005 our institution (VIZ Višnja Gora) joined a project titled Awareness of the importance of conflict control. Since then we have successfully managed workshops with the intention of enabling young people to recognize a conflict situation in everyday life, to get to know a non-violent way of solving conflicts, to compare personal experience and to develop a feeling of belonging to a group and cooperating with it...

Keyword: conflict, young people, conflict control.

UVOD

Mladostniki se že od nekdaj zapletajo v konflikte, hitreje pa se tudi odločijo za nasilje. Sprožilec nasilja je lahko že pripomba, napačen pogled ali nenamerno trčenje.

Adolescenca je čas med otroštvom in odraslo dobo. V tem času se spremenijo vsi vidiki življenja. Spremeni se telo, razvija se posameznikova identiteta, izoblikuje se pogled na svet. Mladi se v tem obdobju borijo s polarnimi silami svoboda – odgovornost, jaz – drugi, otroška odvisnost – avtonomija odraslega.

Ker imajo mladi potrebo, da se uresničijo, želijo in zahtevajo kontrolo nad svojim življenjem; sprejemati hočejo lastne odločitve, zato zamerijo vsakomur, ki se odloča namesto njih. Glavne tarče zamer so največkrat starši. Mladi ljudje pogosto zavrnejo vrednote staršev, ki jih zamenjajo vrednote vrstnikov. Vrstniki tako postanejo arbitri dobrega okusa in pravega načina življenja, saj jim povedo, kaj misliti, kaj obleči, verjeti, kupiti ...

Mladostniku veliko pomeni, kaj vrstniki menijo o njem, s tem pa pridobijo medosebni konflikti veliko manevrskega prostora.

Če je mladostnikova samopodoba oškodovana (težave s starši, šolsko uspešnostjo, vrstniki ..., lahko postanejo medosebni konflikti zelo resni. Če ti nekdo stopi na supergo, lahko to razumeš kot grožnjo tvojemu ugledu, ki je grožnja tvoji identiteti, to pa je po logiki adolescence že eksistenčna grožnja. Kadar je »ugled« ena redkih stvari, ki jo mladostnik še ima, medosebni konflikt pa arena, kjer čuti, da ima popolno kontrolo, potem tak mladostnik posega po fizičnem nasilju.

John Goodlad (1990) meni, da so težavni otroci bolj simptom nezdrave družbe kot obratno. Povečanje konfliktov in nasilniškega vedenja med mladimi je namreč le simptomatika širšega družbenega konteksta.

RAZUMEVANJE KONFLIKTOV

Se spomnite, kdaj ste imeli nazadnje konflikt s prijateljem, sodelavcem, dijakom, profesorjem, sosedom ali pa ste bili v konfliktu s samim seboj? Če ste kot večina ljudi, je vaš odgovor danes ali zadnjič.

Konflikt je normalen in neizogiben del življenja. V konflikte smo vpleteni od našega prvega pa do zadnjega trenutka. Dojenčki jokajo, ker so lačni, malčki se prepirajo zaradi žoge, najstniki zahtevajo daljše izhode, v nadaljnjih obdobjih pa se paleta možnosti za konflikte še širi; služba, starševstvo, denar, vera, vrednote, politika, kariera, odgovornosti ... Ni področja človekovega življenja, ki bi bil odporen na človeške konflikte.

Konflikti so lahko intrapersonalni (notranji): nekdo se odloča, ali bi sprejel drugo delovno mesto ali ne; interpersonalni (zunanji): prepir s partnerjem glede porabe denarja; skupinski: medsosedski, medrasni, meddržavni spori ...

Richard Cohen govori o 6 parametrih medosebnih konfliktov:

Zgodovina

Medosebni konflikti imajo vedno zgodovino: vedenje v preteklosti, izkušnje, pogovori, percepcije posameznikov ... Konflikti imajo svoj začetek, zaplet in zaključek. Zgodba se lahko vleče leta, dneve ali le ure, zelo redko se konflikt pojavi iznenada.

Eskalacija in ekspanzija konflikta

Medosebni konflikti so redkokdaj izolirani dogodki. Tako kot začne pogovor ali partijo tenisa ena stran, druga ji odgovori, prva stran sprejme akcijo drugega in ji odgovori ... Vsaka akcija ene strani določi reakcijo na drugi strani. Stopnja eskalacije in intenzivnosti v konfliktih ni statična. V času konflikta lahko napetost med dvema narašča ali pa se zmanjšuje. Ko konflikt eskalira, je vsaka beseda ali dejanje razlog za povečanje in poglobljanje napetosti. Ko se konflikt zmanjšuje, upade tudi napetost.

Ljudje med konfliktom zrcalimo drug drugega. Če ena stran popusti in pristane na nek dogovor, potem tudi druga stran nekje popusti. Če ena stran povečuje konflikt, je veliko možnosti, da bo to storila tudi druga stran. Bistvo eskalacije je zrcaljenje dejanj udeležencev v konfliktu.

Psihološke potrebe

Ljudje imamo ne glede na starost, spol, vero, kulturo enake osnovne psihološke potrebe, ki jih želimo zadovoljiti. Potreba po varnosti in zaščiti, potreba po ljubezni, potreba po spoštovanju so enako pomembne, kot je zadovoljevanje fizioloških potreb. Posameznikovo vedenje v medosebnih konfliktih je pogosto motivirano z njegovo potrebo po zadovoljitvi osnovnih psiholoških potreb.

Ta parameter nam pomaga razumeti, zakaj je samopodoba pomembna za učinkovito reševanje konfliktov. Ljudje s pozitivno samopodobo se počutijo v svoji koži dobro, doživljajo osnovne psihološke potrebe kot normalne in verjamejo, da jih bodo zadovoljili. V obdobjih, ko katera od teh potreb ni zadovoljena, se ne počutijo ogrožene. Posamezniki s pozitivno samopodobo zadovoljujejo svoje potrebe na družbeno sprejemljiv način. Posamezniki z nizko samopodobo v določenem obdobju niso imeli zadovoljenih potreb, zato doživljajo proces zadovoljevanja osnovnih psiholoških potreb kot negotov in ogrožujoč.

Sprožilci konfliktov

Incident, ki fokusira in razširi konflikt, je sprožilec konflikta. Izvori konfliktov so zelo kompleksni, saj imata

obe vpleteni strani določene psihološke karakteristike, poleg tega pa je tu še časovno obdobje napetosti in nesporazumov, ki lahko trajajo tedne in celo leta. Sprožilci konfliktov sprostitjo vso napetost znotraj posameznika; običajno se le-ta pokaže v dramatični obliki. Na šolskem področju lahko najdemo veliko sprožilcev konfliktov; pripombe, govornice, odiranje, pogled ...

Percepcija

Pogost razlog za medosebne konflikte je tudi neskladje med realnostjo in tem, kaj vpleteni doživljajo kot realnost. Ljudje nismo nevtralni sprejemniki informacij. Vse, kar sprejemamo, se filtrira skozi sito naših prepričanj, preteklih izkušenj, vrednot, idej, predsodkov ... Udeleženci konflikta so očitniki istega vedenja, ki pa mu pripisujejo različne pomene. Trepljanje po ramenu je lahko prijazna gesta ali pa gesta dominantnosti. Vzdevki so lahko neškodljivi, lahko pa nekoga prizadenejo, take razlike v percepciji so seveda plodno mesto za medosebne konflikte.

Vloga ljudi, ki niso neposredno vpleteni v konflikt

Ljudi že od nekdaj privlačijo konflikti drugih. V konfliktnih situacijah lahko posamezniki vplivajo na eskalacijo ali deeskalacijo konflikta. Konflikti so nepredvidljivi in čustveno intenzivni, kadar pa eskalirajo v fizično nasilje, postanejo gledališki oder, kjer se odvija drama. Konflikti lahko do neke mere zadovoljijo psihološke potrebe tistih, ki niso neposredno vpleteni v konflikt. Identifikacija z enim od vpletenih jim daje občutek pripadnosti in smisla, da se bori za nekaj pomembnega. Identifikacija s »pravo« osebo jim krepi občutek lastne vrednosti.

Žal je lahko vpliv takih posameznikov tudi destruktiven, saj lahko poglobljajo konflikt (zlasti v šolah) s tem, da širijo govornice, ki poglobljajo napetosti in nesporazume med vpletenima v konflikt. Vpliv pa je lahko tudi obraten, saj lahko tudi s prijateljskim pogovorom pomagajo oblikovati konstruktivne rešitve konflikta.

REŠEVANJE KONFLIKTOV

Odzivi na konflikte so pri različnih ljudeh lahko različni, lahko pa tudi različni pri istem posamezniku v različnih okoliščinah. Vsak človek ima določen prevladujoč stil odzivanja na konflikt, ki je odvisen od njegove naravnosti v konfliktih. Ločimo pet vrst odzivov: prevlado, razreševanje, kompromis, umik in izgajevanje, pri katerih sta pomembna dva vidika: pomembnost osebnega interesa in pomembnost odnosa z drugimi.

V splošnem strokovnjaki predlagajo preprosto pravilo za izbiranje odziva na konfliktno situacijo, in sicer upoštevanje pomembnosti lastnega interesa oz. sebe in pomembnosti odnosa oz. drugega. Če nam je pomembno oboje, iščemo čim boljše rešitev, če je bolj pomemben odnos, popustimo; če je bolj pomemben lastni interes, uveljavimo svoje; če ni pomembno niti eno niti drugo, pa se umaknemo. Najbolje je vzdržavati ravnovesje med pomembnostjo dobrih odnosov in svojo pomembnostjo oz. ravnovesje med občutkom zase in občutkom za drugega. To pomeni, da včasih popustimo, včasih vztrajamo pri svojem, včasih se umaknemo ali iščemo kompromis, včasih pa si vzamemo čas in v sodelovanju poskušamo ustvarjalno poiskati najboljše rešitev.

VIRI

COHEN R. (1999). STUDENTS RESOLVING CONFLICT. SCHOOL MEDIATION ASSOCIATES.USA.

COHEN R. (2005). SCHOOL MEDIATOR 'S FIELD GUIDE. GOOD YEAR BOOKS.USA.

GILHOOLEY J. (2000). USING PEER MEDIATION IN SCHOOL.CORWIN PRESS.CALIFORNIA.

IRŠIČ M. (2004). UMETNOST OBVLADOVANJA KONFLIKTOV. RAKMO. LJUBLJANA.

SOCIALNE VEŠČINE NAMESTO NASILJA

SOCIAL SKILLS INSTEAD OF VIOLENCE

Ristana Dabič

OŠ prof. dr. Josipa Plemlja, Bled, Slovenija

ristana.dabic@guest.arnes.si

POVZETEK

V šolskem letu 2006/2007 smo na pobudo socialne delavke izvajali socialne veščine kot pomoč pri zmanjšanju nasilja. Dejavnost je bila pri učencih dobro sprejeta, zato smo jo vsi učitelji in učenci v naslednjem šolskem letu izvajali kot projekt na matični šoli in dveh podružničnih šolah. Projekt socialnih veščin smo nadaljevali tudi v naslednjem šolskem letu.

Socialne veščine sem začela izvajati že v 1. razredu, nadgrajevala pa sem jih v drugem in tretjem razredu z isto skupino učencev. V prispevku opisujem razvoj socialnih veščin in upad nasilnega vedenja skozi tri leta obravnave pri istih učencih.

Ključne besede: nasilje, socialne veščine.

ABSTRACT

In the school year 2006/2007 the social worker encouraged us to practice social skills in order to fight violence.. The activity was well exsepted by the students, so in the next school year all pupils and teachers have implemented as a project at at our primary school and two branch schools. Project of social skills, we continue in the next school year.

Social skills I have already launched on first class, but I follow up on the second and third class with the same group of students. My article describes the development of social skills and decrease violent behavior through three years of treatment with the same students.

Keywords: violence, social skills.

UVOD

V šolskem letu 2006/2007 smo skoraj vse učiteljice na matični šoli in Podružnični šoli Ribno ter na Podružnični šoli Bohinjska Bela na pobudo socialne delavke celotno šolsko leto izvajale socialne veščine kot pomoč v boju proti nasilju. Ker je bila dejavnost pri otrocih in starših dobro sprejeta, smo se v naslednjem šolskem letu odločili, da socialne veščine izvajamo kot projekt vsi učitelji in učenci od prvega do petega razreda na matični šoli in na podružnicah. Projekt smo nadaljevali tudi v šolskem letu 2008/2009. Socialne veščine smo izvajali v obliki delavnic. Ena delavnica je trajala 45 minut. Pri vsaki sva sodelovali dve učiteljici z namenom, da je bila ena bolj aktivna z učenci, druga pa je učence opazovala in zapisovala opažanja. Vlogi sva menjavali znotraj posameznih delavnic. Vsebine delavnic smo sprva črpali iz gradiva Zavod RAKMO z naslovom Sklop delavnic o obvladovanju konfliktov za razredno stopnjo osnovne šole. Če bi delavnice izvajali skozi vsa tri leta iz gradiva zavoda, bi se le-te ponavljale, otrokom pa smo želeli ponuditi nove izkušnje. Zato smo dobili pogum in zbirali svoje ideje. Tako je že po enem letu na šoli začela nastajati mapa, v katero smo shranjevali naše ideje v zapisani obliki. Vsaj dvakrat letno smo se vsi izvajalci srečali in se pogovorili o izkušnjah in dosežkih.

NAMEN RAZISKOVANJA

Za to dejavnost smo se odločili zato, da zaposleni na šoli prispevamo k izkoreninjanju nasilja in večji zmožnosti obvladovanja konfliktov.

»Zanimivo je, da se vsi zavedamo, da moramo otroke učiti branja, pisanja, matematike, fizike in itd., ker verjamemo, da bodo ta znanja kasneje v življenju potrebovali. To nam je jasno in v skladu s tem delujemo« (Vtič-Tršinar, D.: Iskalci biserov: priročnik za razredne ure, Maribor, 2007, 8).

To ni dovolj. Otroke moramo učiti tudi reševanja konfliktov in medsebojnih odnosov.

V svojem prispevku nisem predstavila vsebine delavnic, ampak sem opisala napredek pri zmožnosti spoštovanja razrednih pravil, strpnosti pri poslušanju, sodelovanju v skupini učencev, ki sem jih sama vodila skozi tri šolska leta, in zmožnost iskanja nenasilnih rešitev težav (Lovše, T. in Moder, S., 2006, 4). Svoja opažanja sem zapisovala kot zapiske. Nastajali so evalvacijski zapisi delavnic in evalvacijski zapisi o posameznih učencih. V evalvacijskih zapisih delavnic smo zapisali posebne dogodke in tisto, kar se nam je zdelo pomembno, da pove-
mo sodelavkam in sodelavcem na skupnih sestankih. V evalvacijskih zapisih posameznih učencev pa smo zapisovali zmožnost spoštovanja pravil in sodelovanja, mnenja otrok, odzive ob dejavnostih.

METODE RAZISKOVANJA

Vzorec otrok

Dejavnost socialne veščine sem začela izvajati v šolskem letu 2006/2007 v 1. razredu. Nadgrajevala sem jo pri istih učencih tudi v drugem in tretjem razredu. Zajetih je bilo 20 otrok, 10 deklic in 10 dečkov.

Opazovani pojav

Skozi tri učna leta sem opazovala zmožnost spoštovanja razrednih pravil, strpnost pri poslušanju, sodelovanje v skupini, torej zmožnost obvladovanja konfliktnih situacij in posledično s tem tudi zmanjšanje nasilja.

Protokol zbiranja podatkov

Podatke sem zbirala s pomočjo zapisovanja opaženih aktivnosti otrok med dejavnostmi. Opaženo sem zapisovala ob dejavnostih ali takoj ob koncu posamezne delavnice v evalvacijske liste posameznih delavnic.

IZSLEDKI IN RAZPRAVA

V prvi delavnici smo na začetku posameznega šolskega leta oblikovali pravila vedenja. Učiteljici sva jih zapisali na plakat.

»S skupnim glasovanjem smo potrdili pravila. Učenci so si bili edini tudi pri kaznih za kršitve« (Dabič, R. in Kodranov, K.: Evalvacija posamezne delavnice, Bled, 2006/2007, 2).

»Če učencem povemo, kateri je pravi, smiseln in notranji razlog za določeno pravilo, razvijamo predanost in sodelovanje tudi pri uporniških učencih« (Bluestein, J.: Disciplina 21. stoletja, Ljubljana, 1997, 96).

»Problemom in nesoglasjem se lahko izognete, če učencem preprosto poveste, kaj zahtevate, še preden imajo priložnost, da ga polomijo« (Bluestein, J.: Disciplina 21. stoletja, Ljubljana, 1997, 71).

Dogovorili smo se, da bo učenec, ki bo trikrat opozorjen zaradi istih kršitev, izločen iz kroga ali igre.

Tabela 1.1.

Šolsko leto	Število ur/delavnic	Število otrok	Otroci, ki so spoštovali pravila	Otroci, ki so imeli težave s spoštovanjem pravil
2006/2007 – težave s spoštovanjem dogovorjenih pravil so izzvenele po 9. delavnici.	16 ur/16 delavnic	20 učencev	16 učencev	4 učenci: <ul style="list-style-type: none"> • čeprav je predlagal najstrožjo kazen, pravil ni upošteval in je bil izločen iz igre zaradi nespoštovanja pravil kar dvakrat • ščipal sošolca, zato je bil izločen enkrat iz igre • opozorjen že pred delavnico, nato še med delavnico, enkrat izločen iz kroga • s klepetanjem zmotil poslušanje, zato je bil enkrat izločen iz igre • enega učenca je bilo treba spodbujati k spoštovanju pravil
2007/2008 – po 3. delavnici so vsi učenci spoštovali pravila.	12 ur/12 delavnic	20 učencev	18 učencev	2 učenca: <ul style="list-style-type: none"> • oba zaradi trikratnega opozorila neupoštevanja pravil enkrat izločena iz kroga
2008/2009 – po 3. delavnici so vsi učenci spoštovali pravila.	12 ur/12 delavnic	20 učencev	19 učencev	1 učenec: <ul style="list-style-type: none"> • ni spoštoval pravila tišine, po tretji delavnici je bil zmožen spoštovati pravila

Menim, da je bila odločitev o sodelovanju v projektu zelo dobra. To dokazujejo izsledki.

Ob vseh prizadevanjih in naši vztrajnosti so učenci zmogli biti strpni, se poslušati in iskati drugačne rešitve problemov.

»Pomagajte otrokom, da si bodo sami dajali pogum. Včasih so otroci sami sebi najhujši kritiki. Vprašajte jih, ali so zadovoljni s svojim vedenjem, in jih pripravite do tega, da si bodo znali čestitati za tisto, kar dobro opravijo« (Good, E.Perry: ...in mulc si bo pomagal, Radovljica, 1993, 58).

»Otroci so bili po treh letih zmožni opisovati svoja čustva in občutke, ubesediti izkušnje in predvideti posledice svojih dejanj« (Dabič, R. in Kodranov, K.: Evalvacija posamezne delavnice, Bled, 2008/2009, 4).

Drug drugega so spodbujali k pripovedovanju in so velikokrat spontano zaploskali po pripovedovanju ali dejavnosti.

»Pri nekaterih aktivnostih (npr. risanje jeze) so bili na začetku neodločni« (Berce, R. in Dabič, R.: Evalvacija posamezne delavnice, Bled, 2007/2008, 3).

Ko so pridobili izkušnje in povedali svoje težave, je ta neodločnost plahnela. Postajali so samostojnejši in odločnejši.

Iskali so zelo izvirne rešitve konfliktnih situacij. To izvirnost smo spet lahko uporabili pri pisanju pravljic in drugih zapisov pri pouku. Tako se je količina zapisa povečala. Otroci, ki so imeli težave z iskanjem idej, so jih lažje in hitreje našli.

Dosegli smo, da so vsi učenci sodelovali v razgovorih. Sodelovanje pri tem je kar nekaj učencev v 1. in 2. razredu odklanjalo.

Ugotovili so, kako pomembno je poslušati navodila. Včasih so imele skupine pri izvajanju aktivnosti pri posameznih delavnicah težave prav zaradi nezbranosti pri poslušanju navodil.

Zelo radi so skupno ustvarjali. V prvem razredu je imel en učenec velike težave s sodelovanjem v skupini. Vedno je želel tisto, kar je v skupini izdelal v sodelovanju s sošolci, pozneje izločiti in odnesti domov. Prav zaradi spodbude sošolcev je to težavo premagal.

Zelo zbrano so poslušali zgodbe. V drugem in tretjem razredu jih je že zelo motilo, če je kdo poskušal klepetati. Takoj so ga opozorili in opozorila so zalegla. To zbranost smo prenesli tudi k pouku. Zato večina otrok ni imela težav pri obnovi vsebine zgodbe. Dogodke iz zgodbic so prenesli tudi v dogodke vsakdanjega življenja.

Vztrajali so pri spoštovanju pravil. V drugem razredu so bili že zmožni poiskati nenasilne rešitve težav. Le en učenec je vedno izstopal s svojimi nasilnimi rešitvami. Pri vsakem poskusu preprečevanja neprimerne vedenja pri enem izmed njegovih staršev nismo naleteli na odobravanje. Bolj so se strinjali z otrokom, kot pa da bi sodelovali z nami.

Večkrat smo delavnice izvajali v telovadnici. Uporaba večjega prostora se je izkazala za zelo dobro pri gibalnih dejavnostih. Drugače pa smo delavnice izvajali v razredu.

V drugem in tretjem razredu smo na začetku leta potrdili stara pravila in dodali nova. Učenci so za kršitve soglasno potrdili tudi kazni, ki so jih sami predlagali. Ko smo v tretjem razredu izdelali vrata za reševanje težav, je eden izmed učencev rekel, da bo to dobro, saj bo ob vsakem problemu zdaj treba razmišljati.

SKLEPI

Učiteljice in učitelji, ki smo sodelovali v projektu Socialne veščine, smo se odločili, da bomo te dejavnosti nadaljevali tudi v šolskem letu 2009/2010.

Spremembe na vzgojnem področju zahtevajo čas. V treh šolskih letih pa lahko že opazimo spremembe, če smo vztrajni in dosledni.

V tem času so otroci spoznali, da je konflikt možnost iskanja rešitev in dogovarjanja. Ugotovili so, da je to naporno. Sami so rekli, da se je najlažje prepirati. Vendar pa so pri ozaveščanju čustev vsi povedali, da se po prepiru ne počutijo dobro. Po mirni, konstruktivni in po nenasilni rešitvi problemov so domiselno opisovali pozitivna čustva.

»Preizkušeno pravilo pri reševanju problemov v razredu: oseba, ki ima problem, je odgovorna za njegovo razrešitev« (Bluestein, J.: *Disciplina 21. stoletja*, Ljubljana, 1997, 155).

Učili so se, kako sprejeti rešitev, ki bo sprejemljiva za vse, in nenapadati ljudi, ki so vpleteni v konflikt. (Lovše, T. in Moder, S., 2006, 5). Proces odraščanja »mlademu človeku kaže, kako dragoceno bitje je. In kako dragocena so človeška bitja okoli njega. Ko bo globlje razumel to načelo, bo globlje razumel in udeležan tudi načela, kot so spoštovanje, sočutje, prijaznost, odgovornost, strpnost, vztrajnost...« (Vtič-Tršinar, D.: *Iskalci biserov: priročnik za razredne ure*, Maribor, 2007, 6).

»Če imamo kot starši, učitelji in svetovalci za cilj pomagati otrokom, da bi postali odgovorni in neodvisni, potem jim bomo najbolje pomagali, če bomo doma in v šoli njihovi voditelji-upravljalci. Lahko jih informiramo o tem, kar bi radi vedeli, jim skozi ves težavni proces odraščanja vlivamo poguma in jim izražamo priznanje, pohvalo, za njihovo uspešno, učinkovito vedenje« (Good, E.Perry: ...in mulc si bo pomagal, Radovljica, 1993, 67).

»Vsakič, ko rešimo problem namesto svojih učencev, jim odvzamemo priložnost za prevzemanje odgovornosti in s tem motimo njihovo učenje ter rast« (Bluestein, J.: *Disciplina 21. stoletja*, Ljubljana, 1997, 156).

LITERATURA IN VIRI

BERCE, R. IN DABIČ, R.: *EVALVACIJA POSAMEZNE DELAVNICE*, BLED, 2006/2007.

BERCE, R. IN DABIČ, R.: *EVALVACIJA POSAMEZNE DELAVNICE*, BLED, 2007/2008.

BLUESTEIN, J.: *DISCIPLINA 21. STOLETJA*, LJUBLJANA, 1997.

DABIČ, R. IN KODRANOV, K.: *EVALVACIJA POSAMEZNE DELAVNICE*, BLED, 2008/2009.

GOOD, E.PERRY: ...IN MULC SI BO POMAGAL, RADOVLJICA, 1993.

LOVŠE, T. IN MODER, S.: *SKLOP DELAVNIC O OBVLADOVANJU KONFLIKTOV ZA RAZREDNO STOPNJO OSNOVNE ŠOLE*, LJUBLJANA 2006.

VTIČ-TRŠINAR, D.: *ISKALCI BISEROV: PRIROČNIK ZA RAZREDNE URE*, MARIBOR, 2007.

ORGANIZACIJA SLOBODNOG VREMENA
U CILJU POTPUNE ADAPTACIJE
UČENIKA SREDNJE ŠKOLE NA DOM

ORGANIZATION OF FREE TIME AIMING
AT FULL ADAPTATION OF HIGH SCHOOL
STUDENTS TO BOARDING SCHOOL

Ljiljana Đurić, Dubravka Aleksić, Mirjana Glišić, Dragana Popović

Škola sa domom za učenike oštećenog sluha i govora

»11. maj« Jagodina, R Srbija

skolazagluve035@nadlanu.com

ABSTRACT

During the academic year 2008/2009, we conducted a research on subject »Adaptation of high school students to boarding school« in our school. Analyzing the results, we came to a conclusion that, in most cases, students have successfully adapted to our boarding school. Furthermore, as a childcare institution, we wanted to improve our activities in this area, so we brought some additional measures that can help us respond more quickly when dealing with adaptation issues.

We used poll technique to obtain students' opinion on how satisfied they are with their free activities at boarding school, as well as analysis of carried out free activities.

New quality in organization of free time and more positive students' perception of living in boarding school was established.

Cilj vaspitanja za slobodno vreme je osposobljavanje učenika da slobodno vreme, bilo individualno ili grupno, ispunjavaju na osnovu svojih potreba, želja i interesovanja. Zadatak vaspitača je usmeren ka stvaranju mogućnosti za kvalitetno ispunjavanje slobodnog vremena učenika.

Oblast slobodnog vremena ima za cilj razvoj autonomne, kompletne, odgovorne i kreativne ličnosti, otvorene za dijalog, ličnosti koja poštuje i sebe i druge. Kroz aktivnosti realizovane se olakšavanje adaptacije na dom, podsticanje socijalne interakcije, podsticanje razvoja svesti o sebi, podsticanje i pronalaženje optimalnih strategija za rešavanje individualnih problema i kriza, podsticanje socijalnih saznanja socijalnih odnosa, razvijanje komunikativnih sposobnosti i konstruktivnog rešavanja sukoba, formiranje autonomne moralnosti, izgrađivanje sistema moralnih i drugih vrednosti.

Učenik je istinski subjekat, neposredni učesnik odlučivanja o pitanjima života i rada, saradnik i aktivni učesnik u procesu vaspitanja.

Sadržaji u slobodnom vremenu su određeni potrebama učenika bilo da se biraju među predloženim aktivnostima ili da ih sami predlažu. Učenici treba da budu informisani o važnijim događajima, da učestvuju u njima, razvijajući participativni stil života - ovakve informacije treba da podstiču aktivnost u željenom pravcu. Slobodno vreme treba da uključi zabavne aktivnosti učenika. Zabava kao smena utisaka otklanja nezadovoljstvo i prenapregnutost učenika, stvara prostor za razonodu, uživanje, opuštanje, podstiče želju za sopstvenim izgledom i animira pozitivnu energiju učenika.

U našoj školi u školskoj 2008/2009. godini, rađeno je istraživanje na temu: »Adaptacija učenika srednje škole na dom«. Prilikom analize rezultata ankete, došli smo do zaključka da ukazuju na uglavnom uspešnu adaptiranost učenika na dom. Želeći da se i dalje bavimo ovom problematikom, kao ustanova doneli smo odluku o sprovođenju konkretnih mera za što kvalitetnije i brže rešavanje pitanja adaptacije kroz kvalitetniju organizaciju slobodnog vremena učenika i vaspitni rad uopšte.

Sadržaji u slobodnom vremenu su određeni potrebama učenika bilo da se biraju među predloženim aktivnostima ili da ih sami predlažu. Učenici treba da budu informisani o važnijim događajima, da učestvuju u njima, razvijajući participativni stil života - ovakve informacije treba da podstiču aktivnost u željenom pravcu. Slobodno vreme treba da uključi zabavne aktivnosti učenika. Zabava kao smena utisaka otklanja nezadovoljstvo i prenapregnutost učenika, stvara prostor za razonodu, uživanje, opuštanje, podstiče želju za sopstvenim izgledom i animira pozitivnu energiju učenika.

U našoj školi u školskoj 2008/2009.godini, rađeno je istraživanje na temu: »Adaptacija učenika srednje škole na dom«. Prilikom analize rezultata ankete, došli smo do zaključka da ukazuju na uglavnom uspešnu adaptiranost učenika na dom. Želeći da se i dalje bavimo ovom problematikom, kao ustanova doneli smo odluku o sprovođenju konkretnih mera za što kvalitetnije i brže rešavanje pitanja adaptacije kroz kvalitetniju organizaciju slobodnog vremena učenika i vaspitni rad uopšte

Prethodna anketa nas je usmerila na pravce u vaspitnom radu sa učenicima za školsku 2009/10. uzimajući u obzir njihove potrebe i interesovanja. Podatke o interesovanjima učenika dobili smo i na osnovu realizovanog grupnog razgovora sa učenicima na početku nove školske godine. To je bila polazna osnova za planiranje vaspitnog rada za školsku 2009/10.godini.

Na osnovu usvojenog plana i programa, realizovane su sledeće grupe aktivnosti u periodu septembar-decembar 2009.godine:

- Uključivanje u kulturna dešavanja u gradu i obilasci: poseta Muzeju voštanih figura, Muzeju naivne umetnosti, Zavičajnom muzeju, Izložbi prirodnjačkog muzeja u Beogradu »Dinosaurusi Patagonije«, obilazak Hrama Svetog Save, poseta pozorišnim predstavama i bioskopskim projekcijama u gradu.



- Organizovani grupni izlasci: poseta izletištu »Potok«, obilazak ZOO vrta, šetnje do gradskog parka i organizovane šetnje kroz grad, odlazak na klizalište, večernji izlasci u pratnji vaspitača jednom nedeljno, poseta Domu učenika u Jagodini i druženje, učestalija druženja sa učenicima redovnih škola u gradu, stručna razmena i druženja sa učenicima škola istog tipa u okviru stručnih razmena, druženje i gostoprimstvo sa školama iz bivših republika.
- Uključivanje u međuškolska takmičenja u gradu i poseta fudbalskim utakmicama.
- Radom ritmičke sekcije postiže se duhovno oblikovanje ličnosti kroz razvoj osećanja za lepim kretanjem, za razvoj suptilne makro i mikro motorike, osećaj za doživljavanjem lepog kroz pokrete sopstvenog tela uz stvaranje manjih celina kompozicijom pokreta. U ovoj školskoj godini angožovanjem profesionalnog koreografa realizovana je koreografija modernog plesa za snimanje novogodišnjeg programa lokalne televizije.

- Obogaćivanje sadržaja zdravstvenog vaspitanja kroz realizovanje tribina uz prisutvo specijalista određenih oblasti: narkomanija, alkoholizam, AIDS i zaštita od polno prenosivih bolesti, zaštita od sezonskog i aktuelnog gripa A H1N1, zdrava ishrana, itd.
- Korišćenje slobodnog vremena u multimedijalnoj učionici.



- Oplemenjivanjem prostora u domu učenici postižu zadovoljstvo u radu i razvijaju estetski doživljaj – izrada upotrebni i dekorativnih predmeta različitim tehnikama: izrada maski, privezaka, svećnjaka, ukrasnih kutija, rad na staklu (vaze, čaše), izrada brojanica i ikona, izrada ukrasnih kesa, olovaka, upaljača tehnikom sito štampe.
- Zabavu kao oblik organizovanog slobodnog vremena realizujemo kroz proslave rođendana i žurke u prostorijama doma.



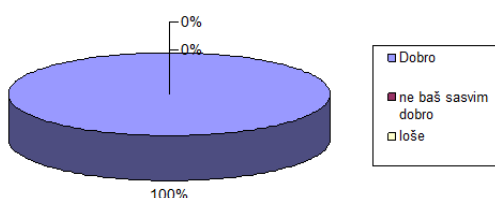
Na kraju prvog polugodišta želeli smo da sumiramo rezultate i procenimo da li su naše ponuđene aktivnosti dovele do pozitivnijih utisaka učenika o životu u domu.

Koristili smo tehniku anketiranja učenika srednje škole za pribavljanje mišljenja o stanju na početku školske godine i stanja nakon realizovanih planiranih aktivnosti na kraju prvog polugodišta. Anketa je sadržala 10 pitanja na koje se odgovaralo zaokruživanjem jednog ili više ponuđenih odgovora. Anketa je realizovana na uzorku od 37 učenika srednje škole.

Ustanovljena je kvalitetnija organizacija slobodnog vremena i pozitivniji utisci učenika o životu u domu.

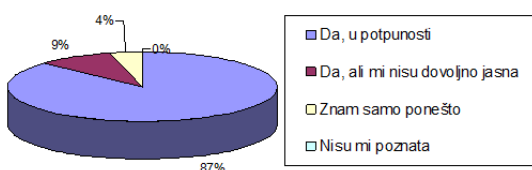
ANALIZA ANKETE ZA UČENIKE

Kako se osećaš u domu?



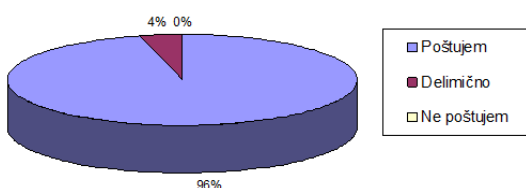
U prethodnoj anketi bilo je i učenika koji su se osećali loše (11%) i ne baš sasvim dobro (15%), da bi nova anketa pokazala da se svi anketirani učenici dobro osećaju u domu.

Da li dobro poznaješ pravila života u domu?



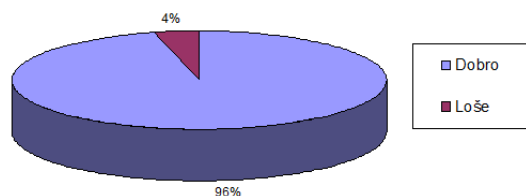
Rezultati prethodne i nove ankete su približnih vrednosti.

Da li poštuješ pravila u domu?



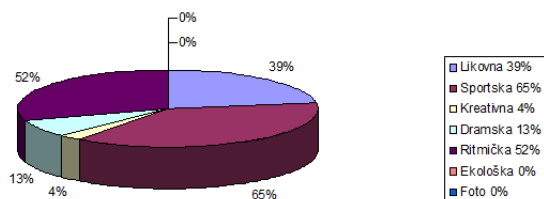
I ovi rezultati su sličnih vrednosti.

Kakvo je tvoje ponašanje u domu?



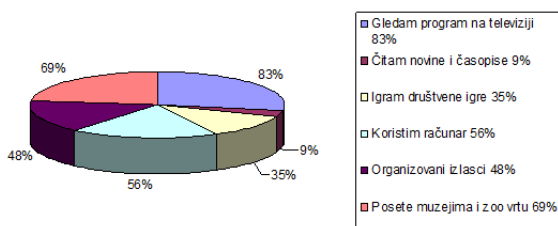
U novoj anketi veći procenat učenika se izjasnio da se dobro ponaša (96%) u odnosu na prošlogodišnju samoprocenu (92%).

Kojoj sekciji pripadaš?



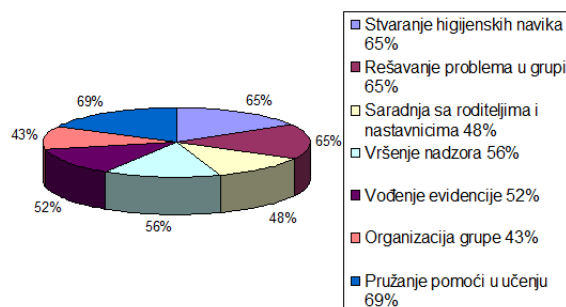
Najveće interesovanje učenika u ovom periodu je bilo za sportsku i ritmički sekciju. Rad učenika u ritmičkoj sekciji bio je dodatno motivisan snimanjem novogodišnjeg programa.

Kako provodiš slobodno vreme u domu?



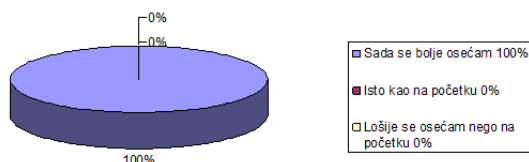
U ovom periodu povećano je interesovanje učenika za ponuđene aktivnosti: posete muzejima i izletištima, organizovani izlasci u grad i šetnje, i korišćenje računara, kao i povećano interesovanje za igranje društvenih igara.

Kojim zadacima vaš vaspitač poklanja najviše vremena?

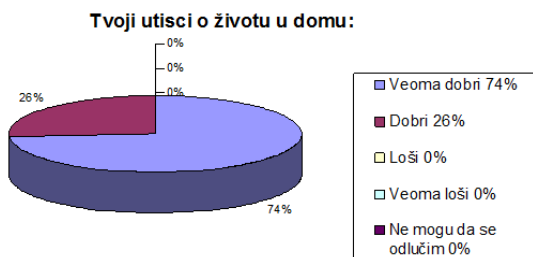


Godišnjim planom i programom vaspitači u srednjoj školi su proširili svoje zadatke, metode i tehnike rada sa učenicima, pa u anketi učenici primećuju sledeće: veći procenat rešavanja problema u grupi, veći procenat pružanja pomoći u učenju, boljoj organizaciji grupe i poslovima saradnje sa roditeljima i nastavnicima.

Uporedi kako se sada osećaš u domu u odnosu na period polaska u srednju školu i dom

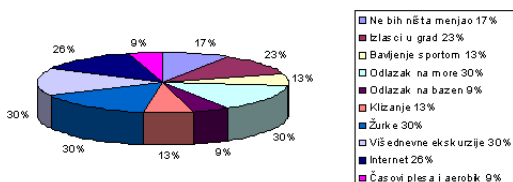


Anketa je pokazala uspešnost adaptiranja učenika na dom i uspešnost realizovanih aktivnosti.



U novoj anketi 74% učenika izjavljuje da su mu utisci o životu u domu veoma dobri (u prethodnoj anketi ovaj procenat je bio 52%).

Kako bi ti kao učenik organizovao slobodno vreme u domu?
(Kojim aktivnostima bi poboljšao kvalitet slobodnog vremena?)



Učenici su nam predložili nove aktivnosti za sledeći period.

- Uvođenje interneta
- Izlasci u grad bez pratnje vaspitača
- Časovi plesa i aerobik
- Odlazak na bazen
- More i višednevne ekspanzije

ZAKLJUČAK

Ovi rezultati ukazuju na kvalitetniju organizaciju slobodnog vremena i pozitivne utiske učenika o životu u domu. Evidentirano poboljšanje utisaka učenika motiviše nas za dalje bavljenje ovom problematikom sa ciljem što kvalitetnije adaptacije učenika.

PORTFOLIO V DIJAŠKEM DOMU

THE PROJECT PORTFOLIO

IN THE DIJAŠKI DOM POLJANE DORMITORY

Irena Šuc Hribar

Dijaški dom Poljane, Ljubljana, Slovenija
irena.suc-hribar@guest.arnes.si

POVZETEK

V jeseni 2008 smo v Dijaškem domu Poljane začeli s projektom Portfolio v katerega so se večinoma vključile dijakinje prvega letnika. V času trajanja projekta smo oblikovali dva lista za spremljanje dijakinj in tako imenovan Listovnik. Prva dva lista vsebujeta aktivnosti dijakinje v dijaškem domu ter spoštovanje hišnega reda. Listovnik izpolni dijakinja ob pogovoru z vzgojiteljem v funkciji kritičnega prijatelja. S pomočjo Listovnika dijak lažje naredi (samo)evalvacijo šolskega leta, vzgojitelju pa omogoča bolj individualiziran pristop k vzgojnemu delu.

Ključne besede: portfolio, listovnik, dijaški dom, samoevalvacija.

ABSTRACT

In the autumn of 2008 we started the project which included first-year students. During the project we drafted two forms for monitoring students through all the years of their stay in the dormitory and Portfolio. First two parts include attending of the extra-curricular activities in the dormitory compliance with house rules. At the end of the school year the educator alone or with the help of the student fills in the form. Portfolio is to be filled in by the student during the interview with the educator - critical friend. The portfolio helps the student in self-evaluation of the entire school year and also enables the educator to use more individual concept.

Keywords: portfolio, dormitory, self-evaluation.

UVOD

V slovenskem pedagoškem prostoru se je portfolio po prebitem ledu hitro širil po celotni sferi vzgoje in izobraževanja: na otroke v vrtcih, učence, dijake, pa tudi na učitelje in vzgojitelje. Ne glede na vrsto uporabnika, je osnovna ideja enaka vsem, saj je portfolio inštrument, s katerim zabeležimo proces učenja. V portfolio zbiramo gradiva, zapiske, refleksije, samoevalvacije o razvoju in napredku posameznika v določenem časovnem obdobju, kar nam omogoča boljši uvid v napredek posameznika.

Portfolio v vrtcih

Portfolio vsebuje kronološko urejena gradiva kot so otrokove risbice, pisni izdelki, fotografije s komentarji, zapiski o njegovi igri, pogovoru, o njegovem razmišljanju, pripovedi in podobno. Otrok mapo z gradivi rad gleda, ker ob tem podoživlja pomembne in zanimive trenutke iz svojega življenja. Na ta način krepi svojo samopodobo in razvija sposobnost za refleksijo.

Bistvo portfolia je predvsem v uporabi, ki omogoča otroku vpogled v lastni razvoj, napredek in učenje, osmišlja sodelovanje s starši in vpliva na načrtovanje dela v vrtcu.

(Stritar, Sentočnik, 2006)

Portfolio v osnovnih in srednjih šolah

V osnovnih in srednjih šolah se je ob že obstoječih kvantitativnih oblikah preverjanja in ocenjevanja znanja pojavil portfolio kot inštrument za presojo usvojenega znanja.

V smislu resničnega razumevanja učne snovi, razvoja pisne in verbalne komunikacije, interdisciplinarnega učenja in učenčevega prevzemanja odgovornosti za proces učenja. Učencem pomaga oblikovati kritičen odnos do lastnega dela. S pomočjo vprašanj v refleksiji učenci in dijaki ugotavljajo pomanjkljivosti svojega dela in le-te tudi odpravijo. Ocenjevalni list omogoča presoditi koliko so se približali zastavljenim ciljem. Na ta način si oblikujejo oceno lastnega znanja.

Portfolio učiteljev in vzgojiteljev

Cilj tovrstnega portfolia je:

- identifikacijo močnih in šibkih področij,
- zbiranje podatkov o svojem delu in izobraževanju,
- zbiranje evidenc o lastnem napredku,
- navajanje učiteljev na pripravo in analizo osebnega razvojnega načrta.

SESTAVNI DELI PORTFOLIA

1. Referenčni okvir lahko delimo na splošni ter osebni del.
Splošni vsebuje vizijo in cilje. V tem del si postavljamo vprašanja: V kaj verjamem in za kaj si bom prizadeval? Katera znanja, spretnosti želim usvojiti, pridobiti? Katere navade bom razvijal? Kakšen bo moj odnos do lastnega dela in dela drugih? Za kakšno kakovost si bom prizadeval?
Osebni del vsebuje izbor močnih in šibkih področij, zapis ciljev in načinov, strategij za doseganje želenega razvoja tega področja.
2. Kriteriji. Oblikovanje kriterijev, ki bodo merilo uspešnosti.
3. Evidence. Gre za pripravo nabora dokazov (evidence, zapisi, fotografije, eseji in podobno) s katerimi lahko izkazujemo napredek, zbiranje le-teh ter izbor pomembnih dokazov napredka.
4. Samorefleksija – zapisovanje osebnega pogleda na lastno razvojno pot.
Je osrednji del učnega procesa, saj omogoča pogled nase in na svoje, ravnanje. Pregled svojih razmišljanj, občutkov in ravnanj v zvezi z zastavljenimi cilji. V tej fazi se dijak sprašuje: Kaj sem se naučil? Kako se počutim v zvezi s tem? Kaj sem spoznal o sebi in moji okolici? Refleksija omogoča proces nenehnega lastnega spreminjanja.
5. Samoocena. Kako se razvijam? Katera so moja močna področja? Kaj mi še ne gre?
6. Samoevalvacija. Vsebuje lastno presojo napredka. Dijak si postavi vprašanja: Kako sem se izkazal? Kaj sem izboljšal? Kako daleč od uresničitve ciljev sem?
7. Evalvacija. Predstavitev razvojne poti in dosežkov. Pregled portfolia z dijakom ter soočanje s povratnimi informacijami kritičnega prijatelja.
Kritični prijatelj nudi podporo in pomoč pri uvidu, pomaga razjasniti stvari in zagotavlja pogled iz druge perspektive. Nalogo kritičnega prijatelja lahko opravlja nekdo, ki mu zaupamo ter zna postavljati taka vprašanja, ki nam pomagajo bolje razumeti in vrednotiti lastno delo in vedenje. Med kritičnim prijateljem in dijakom mora vladati ugodno klima, zaupnost ter medsebojno spoštovanje.
8. Zastavljanje novih ciljev. Kaj lahko še izboljšam? Kako se bom tega lotil?

PORTFOLIO V DIJAŠKEM DOMU POLJANE

Leta 1999 smo začeli z izvajanjem projekta Status odgovorne dijakinje (v nadaljevanju Status), kjer so dijakinje zadnjega letnika pridobile možnost vsakodnevnega podaljšanega izhoda od ene ure ponoči, če so se v zadnjih letih izkazale z odgovornim vedenjem in aktivnostjo v dijaškem domu ter pozitivnim učnim uspehom.

Iz leta v leto je Status dobival vse večjo priljubljenost med dijakinjami, zato smo se vzgojitelji zavedali, da je potrebno pri podelitvi Statusa krepko premisliti, da se katera izmed dijakinj ne bi počutila prikrajšano. Kljub temu, da smo v začetku izdelali kriterije za pridobitev Statusa, se je izkazalo, da instrumenti za spremljanje dijakinj niso enotni. Težave so se pojavile tudi pri menjavi vzgojne skupine, saj aktivnosti in razvoj dijakinje niso bili nikjer sistematično zabeleženi. Med iskanjem načina poenotenja spremljanja razvoja dijakinj smo ugotovili, da bomo s pomočjo portfolia odpravili vse dosedanje pomanjkljivosti.

Tako se je porodila ideja o uvedbi portfolia. V jeseni 2008 smo začeli s projektom v katerega se je vključilo 42 dijakinj prvega letnika, po želji so se lahko vključile tudi dijakinje višjih letnikov. Postopno bomo v projekt vključili vse dijakinje.

Naš portfolio je sestavljen iz treh delov:

1. List za spremljanje aktivnosti dijakinj. Mentor dejavnosti ali organizator aktivnosti vpiše prisotnost vseh dijakinj na interesnih aktivnostih. Kasneje smo se odločili, da bomo na ta način spremljali vse dijakinje in ne le dijakinj vključenih v projekt, saj nam omogoča boljši pregled interesov ter aktivnosti vseh dijakinj.
2. Splošni list za spremljanje dijakinje skozi vsa leta bivanja v dijaškem domu nekoliko spominja na razširjen osebni list za dijake. Vsebuje obiskovanje interesnih dejavnost v dijaškem domu (pogoj za vpis je vsaj 50 odstotna prisotnost na interesni dejavnosti), sodelovanje v domski skupnosti in njenih odborih, aktivno sodelovanje na domskih prireditvah, delavnicah ipd., urejenost sobe skozi vse šolsko leto, število izrečenih alternativnih vzgojnih ukrepov in njihova vrsta glede na težo. List ob koncu šolskega leta izpolni vzgojitelj sam ali ob pomoči dijakinje.
3. Nazadnje smo zasnovali Listovnik. Dijakinja ga izpolni sama ali ob prisotnosti vzgojitelja. Del, ki vsebuje cilje za tekoče šolsko leto izpolnijo ob začetku šolskega leta. Cilji se nanašajo predvsem na bivanje v dijaškem domu ter na navade dijakinje. Uresničitev ciljev preverimo ob koncu šolskega leta. Ostali deli Listovnika vsebujejo ovrednotenje preživljanja prostega časa, socialno življenje dijakinje, opredelitev močnih področij in področij na katerih še vidi možnost za napredek ipd.

Listovnik pomaga dijaku določiti:

- cilje glede na želje in sposobnosti,
- kje se nahaja v odnosu do ciljev in pričakovanj,
- kje se razvija,
- kaj mora še izboljšati,
- kakšna je kvaliteta njegovega dela,
- kakšni so njegovi dosežki v določenem obdobju.

Listovnik nudi vzgojitelju podatek:

- kako se posameznik razvija in uči,
- kakšno podporo mu je potrebno zagotavljati za optimalni razvoj,
- kateri so njegovi dosežki.

Večina vzgojiteljev meni, da bo novost prispevala k boljšemu vpogledu spremljanja aktivnosti dijakinj skozi posamezno šolsko leto ter skozi vsa leta bivanja v dijaškem domu. Novost nam daje možnost hitrejšega pregleda razvoja dijakinje na različnih področjih.

Sistematično zbiranje podatkov in razgovor z vzgojiteljem pripomore k lažji samooceni dijakinje ter hitrejšo in objektivnejšo odločitev pri podelitvi pohvale, nagrade in Statusa odgovorne dijakinje.

Največja prednost portfolia je v individualnem načrtovanju in sledenju ciljev ter v premiku težišča vzgojnega dela od usmerjenosti k skupini do usmerjenosti k posamezniku.

LITERATURA

SENTOČNIK, S.: GRADIVO SEMINARJA VODENJE PORTFOLIA – POT DO KAKOVOSTNEJŠEGA DELA POSAMEZNIKA IN ŠOLE, ZRSS, 2008.

STRITAR, U., SENTOČNIK S. (2006). OTROKOV PORTFOLIO V VRTCU. ZBIRKA MODELI POUČEVANJA IN UČENJA. PREDŠOLSKA VZGOJA (1. IZDAJA, 2. NATIS - PONATIS IZDAJE IZ LETA 2006). ZALOŽBA ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA.

ŠKARIČ, J. (2008). PORTFOLIO IN NJEGOVA VLOGA PRI VZGOJNEM DELU. GRADIVO ZA SREČANJE VZGOJITELJEV DIJAŠKIH DOMOV, MAREC 2008.

ŠKARIČ, J. (2008). GRADIVO S SEMINARJA ZA RAVNATELJE, BLED, JANUAR 2008.

[HTTP://WWW.OSTARICE.SI/V2/INDEX.PHP?ITEMID=63&CATID=18:VRTEC_PROJEKTI&ID=132:PORTFOLIO-OTROKA&OPTION=COM_CONTENT&VIEW=ARTICLE](http://www.ostarice.si/v2/index.php?itemid=63&catid=18:vrtec_projekti&id=132:portfolio-otroka&option=com_content&view=article)

[HTTP://MLADIRAZISKOVALCI.SCV.SI/RAZISKOVALNE_DET AJL.PHP?RAZISKOVALNA=PORTFOLIO-UCENCA-NOVA-METODA-IN-FILOZOFIJA-UCENJA-TER](http://mladiraziskovalci.scv.si/raziskovalne_detajl.php?raziskovalna=portfolio-ucenca-nova-metoda-in-filozofija-ucenja-ter)

[HTTP://ZRSS.SI/PPT/INF-PORTFOLIO.PPT](http://zrss.si/ppt/inf-portfolio.ppt)

DELO Z DEVETOŠOLCI PREDSTAVLJA IZZIV ZA VZGOJNO DELO V DIJAŠKIH DOMOVIH

WORKING WITH NINETH-GRADERS REPRESENTS A CHALLENGE FOR EDUCATIONAL WORK IN BOARDING SCHOOLS

Mateja Dover E.

*OŠ Bojana Iliča, Maribor, Slovenija
mateja.dover-emersic@guest.arnes.si*

mag. Franc Žunkovič

*Dijaški dom Tezno, Maribor, Slovenija
ravnatelj@d-tezno.mb.edus.si*

POVZETEK

Na vseh življenjskih področjih tako individualnih kot širše družbenih, v medosebnih odnosih, marketingu, znanosti, ekonomiji, tehniki, izobraževanju, se dogajajo silovite spremembe. Nanje smo bolj ali manj pripravljeni, strokovno in osebno. Včasih vztrajamo pri klasičnih načinih, ki se zgublajo pod kolesjem sodobne družbe in v nas puščajo nezadovoljstvo, nemoč, jezo, neke vrste čustveno nostalgijo za »starim«, ki je (pre)hitro, nam brez utemeljenega razloga minilo.

V vzgoji in izobraževanju so se spremembe pričele kazati na več nivojih in v različnih širinah. Ali smo jim učitelji, vzgojitelji kos? Ali so nas (vodilni) nanje dovolj pripravili in nam omogočili dodatna strokovno izpopolnjevanja? Kje se spremembe najbolj kažejo? Kaj to pomeni za naš vzgojno izobraževalni proces v osnovni, srednji šoli? Kako so te spremembe prisotne pri dijakih in pri delu z njimi v dijaških domovih?

Mnogo je dilem, vprašanj. Vendar, kot pravimo, nič ni statičnega, prav spremembe pa nas silijo v to, da gremo naprej drugače.

V članku sva želela odgovoriti na vprašanja, ki so povezana z dijaki, mladostniki, ki prihajajo iz devetletne osnovne šole. Spremembe so posegle tudi v delo vzgojiteljev dijaških domov. Z manjšo raziskavo pa sva osvetlila tudi zorni kot profesorjev na srednjih šolah, ki so jih nove generacije prav tako presenetile ter postavile pred nove izzive.

Gljučne besede: devetletka, zakonodaja, spremembe, vrednote, šolska klima in kultura, dijak, učitelj, vzgojitelj, dijaški dom.

ABSTRACT

On all fields of life, both individual and social, there are forceful changes going on: at interpersonal relations, marketing, science, economy, mechanics, education We are more or less prepared for them in personal and professional aspect. Sometimes we insist by classical manners, which are lost under the wheels of modern society and leave us with a sense of discontent, helplessness, anger, some emotional nostalgia for the »old«, which, in our opinion, has passed by too fast and without sufficient reason.

Changes start to show in education on more levels and of different widths. Are we teachers and educators prepared for them? Has the management prepared us for those changes and enabled us additional professional seminars, practices? Where can these changes be spotted the most? Of what importance are they for our educational process in primary and secondary school? How do these changes present themselves by students and by working with them in secondary school residence halls?

There are a lot of dilemmas and questions. But, as we say, nothing in life is static, and changes are forcing us to move forward in a different way.

This article wants to answer the questions about students, youths, which come from nine-year primary school. Changes had an impact at the working field of educators at secondary school residence homes. With a small research we also lighted up the position of high school professors, whom new generations of adolescents had also surprised and exposed to new challenges.

Keywords: nine-year primary school, legislation, changes, values, school atmosphere and culture, student, teacher, educator, secondary school residence home.

ZAČETKI DEVETLETKE

Pred kratkim je ministrstvo za šolstvo in šport nakazalo možnost priprave nove šolske zakonodaje, še posebej zakona o učiteljih in drugih strokovnih delavcih v vzgoji in izobraževanju. Več pozornosti naj bi namenili vsebinskemu področju prenove. Med drugim naj bi dopolnili tudi stile poučevanja, saj naj bi učenci oz. dijaki imeli sedaj premalo uporabnega znanja.

Vsekakor začetki devetletne OŠ segajo že deset let nazaj, ko smo se učitelji in vzgojitelji pričeli dodatno izobraževati na t.i. modulih in so se pričela postopna vpeljevanja devetletke v osnovne šole. V vsem tem času še ni bilo izvedene celostne evalvacije devetletke ter njenih vplivov na nadaljnji izobraževalni sistem (srednja šola). Na mrežah šol sicer učitelji konstruktivno sodelujemo in opozarjamo na določene pomanjkljivosti, ki se sedaj kažejo tudi v srednji šoli, vendar konkretnjših popravkov še ni bilo zaznati. Povedati pa je treba, da je devetletka prinesla tudi določene pozitivne spremembe, zato nikakor ne gre uporabljati kar pavšalne ocene. Potrebna bo kvalitetna evalvacija, ki bo zajela veliko vzgojno izobraževalnih zavodov, kjer bodo dobljeni podatki tudi eksaktnjši in zato uporabni ter upravičeno uporabljani, v upam da, novi zakonodaji.

Šolska zakonodaja v 9- letni OŠ (povzeto po Dolenc, 2002)

Odredba o postopnem uvajanju programa 9- letne osnovne šole

Uvedbo 9- letne OŠ smo uzakonili z *Odredbo o postopnem uvajanju programa 9- letne osnovne šole*. V 2. členu odredbe je med drugim zapisano, citiram: Postopno uvajanje 9- letne osnovne šole poteka v obdobju od šolskega leta 1999/ 2000 do šolskega leta 2008/2009.

V šolskem letu 1999/ 2000 začne izvajati program 1. razreda 9- letne osnovne šole za šestletne učence in program 7. razreda 9- letne osnovne šole za učence 6. razreda 8- letne osnovne šole največ 10% od skupnega števila 444 osnovnih šol, kolikor jih je v Republiki Sloveniji v šolskem letu 1997/98, ki izpolnjujejo pogoje za izvajanje programa 9- letne osnovne šole v skladu s to odredbo in imajo dovoljenje ministra, pristojnega za šolstvo in šport.

Sočasno z uvajanjem programa 9- letne OŠ se izteka program 8- letne osnovne šole, in sicer do šolskega leta 2008/2009, ko se program 9- letne osnovne šole začne izvajati v vseh razredih in vseh oddelkih osnovnih šol v republiki Sloveniji. (Dolenc, 2002a, 84)

Za uvajanje 9- letne OŠ smo morali izpolnjevati tudi določene kadrovske pogoje. Učitelji so bili znani kot veliki individualisti, vendar so, zaradi leto dni mlajših otrok, morali sprejeti v svoj krog tudi vzgojitelja, pričeti timsko delati in sprejeti tudi v razred še drugo strokovno osebo. Uspešnost sodelovanja je bila odvisna od obojestranske sprejetosti, medsebojnega spoštovanja in enakovrednega vključevanja v pouk ter sprejemanja in partnerskega upoštevanja strokovnih podlag in kritik.

5. člen med drugim opredeljuje: - šola ima oziroma v sodelovanju z bližnjim vrtcem lahko zagotovi potrebno število učiteljev in vzgojiteljev za poučevanje oddelkov 1. razreda v prvem letu izvajanja programa 9- letne osnovne šole. Učitelji in vzgojitelji morajo imeti potrdilo o vpisu v dodatno izobraževanje za učitelje v prvem vzgojno- izobraževalnem obdobju in o opravljenih najmanj dveh modulih izobraževanja (prav tam).

Spremembe so bile velike tudi na področju preurejanja šolskega prostora in inventarja. Urejenost razredov z raznimi kottički (bralni, igralni, mirni, računalniški, posebni vhod za učence 1. razreda devetletke, ustrezno pohištvo in didaktični pripomočki ter igrače. Vse to je terjalo veliko časa, finančnih sredstev in strokovnega znanja, saj je bilo potrebno izbirati preudarno, glede na starostno stopnjo otrok in finančnih zmožnosti.

Organizacija pouka

Devetletna osnovna šola je prinesla med drugimi novostmi tudi *diferenciacijo* in *individualizacijo* ter z njima povezan *nivojski pouk*.

40. člen opredeljuje *nivojski pouk*: V 1., 2. in 3. razredu učitelj pri pouku diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja diferenciacija).

V 4., 5., 6. in 7. razredu se delo pri pouku organizira kot temeljni in nivojski pouk, pri čemer se lahko nivojski pouk organizira le pri matematiki, slovenskem jeziku in tujem jeziku, in sicer največ v obsegu ene četrtnine ur namenjenih tem predmetom (fleksibilna diferenciacija).

Temeljni pouk poteka na eni ravni zahtevnosti, nivojski pouk pa poteka na dveh ali več ravneh zahtevnosti.

V 8. in 9. razredu pri slovenskem jeziku, matematiki in pri tujem jeziku poteka nivojski pouk (zunanja diferenciacija) (Dolenc, 2002b, 14).

Strmčnik (2001, 383) opredeljuje nivojski pouk kot model fleksibilne diferenciacije, za katerega je značilno, da učence pri kakem predmetu občasno ločuje. Pouk poteka na temeljni in nivojski učno zahtevnostni ravni ter heterogenih in homogenih skupinah. Približno 70% regularnega učnega časa je namenjenega obravnavi temeljne učne vsebine v heterogenih razredih in oddelkih, ostali čas, največ do 30 %, pa nivojski obravnavi v homogonejših skupinah. Pri tej se učenci združujejo glede na svoje učne zmožnosti in interese, torej posebej šibkejši, povprečni in zmožnejši. Nivojsko grupiranje učencev in prehajanje iz skupine v skupino sta prožna, končne odločitve so prepuščene učencem in njihovim staršem.

Tako se s prihodom devetletke učitelj v šoli in vzgojitelj v dijaškem domu (v času učnih ur dijakov) bolj ali manj pogosto srečujeta z dvema oblikama diferenciacije (zunanjo in fleksibilno). Pojem diferenciacija (Vomer, 2008a, 29) pomeni razlikovanje oziroma razdeljevanje učencev glede na posameznikovo znanje in sposobnosti, kar pomeni, da pouk poteka v skupinah, v katerih so zbrani učenci s podobnim znanjem in sposobnostmi. Pouk je tako bolj po meri posameznega učenca (individualizacija) in ne več po enakem vzorcu za vse. V 8. in 9. razredu pouk slovenščine, matematike in tujega jezika poteka pri vseh urah vse šolsko leto v homogenih učnih skupinah na treh različno zahtevnih ravneh, ki so opredeljene s cilji oziroma standardi znanja v učnem načrtu:

- nižja raven- 1. raven zahtevnosti (minimalni standardi znanja)
- srednja raven – 2. raven zahtevnosti (minimalni in temeljni standardi znanja)
- višja raven- 3. raven zahtevnosti (minimalni, temeljni in višji standardi znanja) (Vomer po Klajdarič, 2008b, 29)

Nacionalno preverjanje znanja

Ob opisnem ocenjevanju, ki ga poznamo od 1 do 4. razreda (se kombinira s številčnim) ter številčnem ocenjevanju (4, 5., 6., 7., 8., 9. razred) je s prihodom devetletke postala novost tudi zunanja oblika preverjanja znanja oz. nacionalno preverjanje znanja.

Nacionalno preverjanje znanja je zunanje pisno preverjanje znanja učencev ob koncu drugega in tretjega triletja osnovne šole. Sestavljeno je iz poskusnega pisnega preizkusa, ki učence seznanja s tem načinom preverjanja znanja in glavnega preizkusa, ki ga je mogoče tudi ponavljati. Rezultati preverjanja ne vplivajo ne na oceno predmeta ne na končni učni uspeh in tudi praviloma niso več merilo za vpis v srednjo šolo. Nacionalno preverjanje znanja se je sprva opravljalo ob zaključku vsakega triletja, s šolskim leto 2005/2006 pa je bilo po prvem triletju odpravljeno. Ob koncu 6. razreda se učenci zanj odločijo prostovoljno, ob koncu 9. razreda pa je obvezno za vse učence. S preizkusi se preverjajo samo učni cilji in standardi znanja, ki so določeni v učnem načrtu. Sestavljen je tako, da meri znanje učencev od minimalnih do zahtevnejših oziroma višjih standardov znanja (povzeto po Vomer po <http://www.ric.si>).

PROFESIONALIZEM (V SISTEMU DEVETLETKE)

Novosti so se s prihodom devetletke kar vrstile. Tukaj lahko najdemo tudi začetne korake pri integraciji otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, napredek pri delu z nadarjenimi, vpeljevati so se pričele medpredmetne povezave. Poudarek je na življenjskih vrednotah, ekološkem osveščanju, zdravem načinu življenja, otrokovih pravicah, strpnosti in toleranci do drugačnih in drugače mislečih. Pri tem so vse, vsaka s svojo intenziteto posegle v samo organiziranost šole/dijaškega doma in klasični pouk oz. sistem dela strokovnega delavca.

Ko govorimo o novostih, si vedno želimo, da bi bile čim bolj kakovostne in učinkovite. Vendar pri tem ne malo-krat spregledamo, da kakovost ne pride sama po sebi, le zaradi novosti.

Vrednotna naravnost šole oz. šolska kultura

Da bi bili dobri, uspešni in učinkoviti, moramo imeti izoblikovano vizijo vzgojno- izobraževalne organizacije, poudarja Kink (2009a, 25) in dodaja: »Tako mora imeti šola/ dijaški dom s ključnimi *vrednotami* prepoznavno poslanstvo in vizijo, ki usmerja vlogo vseh posameznikov v organizaciji«.

Prav tako tudi Štraserjeva (2009, 11) ugotavlja, da v različnih vizijah in poslanstvih, ki so jih oblikovale šole, zasledimo zapisanih mnogo vrednot vendar hkrati poudarja, da življenje vrednot zahteva vedno tudi vedenje o posamezni vrednoti. Pri tem je zakonodaja opredelila tudi samostojne dokumente s točno določeno vsebino, ki zajemajo med drugim tudi vrednote in jih mora imeti vsaka šola/ dijaški dom: Vzgojni načrt, Pravila šolskega reda, Hišni red, Pravilnik o vzgojnih opominih.

Bečaj (2005a, 16) opredeljuje *vrednotni sistem* kot jedro vsake vzgoje oz. socializacije, s pomočjo katerega je šole mogoča moralna presoja posameznih dogodkov in dejanj. Vrednote razlaga kot cilje z različno intenziteto, h katerim stremimo in po katerih uravnavamo svoje življenje. Na temelju vrednot se oblikujejo stališča in mnenja, pa tudi vedenjske norme, ki bolj natančno določijo, kakšno vedenje je primerno in zaželeno. Vrednote torej niso le vse tisto, kar nam je všeč, npr. solidarnost, ljubezen, strpnost in podobno, pač pa vse, kar usmerja naše vedenje. To je lahko individualizem, potrošništvo in pa pomemben družbeni status.

Pri tem številni avtorji opozarjajo na spremenjen način vraščanja otrok v družbo. Vrednotni sistem, ki je prevladoval v času starih staršev, je ob izjemno hitrih, vrtoglavih spremembah v širšem družbenem okolju, zavrgel tradicionalne modele, ter postavil mladostnika v paradoksalen položaj, ko se starši, ravno zaradi dramatičnih sprememb v družbi, učijo od njega. Nekateri (Ličen) imenujejo sodobne mlade generacije *digitalna mladina*, saj odrasčajo v virtualnem svetu in jim je pomembnejše doživetje in druženje z vrstniki kot urejenost in marljivost. Tudi njihova samopodoba je povezana z vznemirljivimi doživetji. Kakšne vrednote naj torej posreduje šola/dijaški dom in kako naj to počne? Kaj hitro namreč lahko pride do tega, da so v neki šoli/domu zapisane vrednote le kot ideal, saj v vsakdanjem življenju uporabljamo druge.

Tradicionalna kultura in kultura dobre skupnosti

Bečaj (2005b,18) opozarja na dve različni šolski kulturi, ki si sicer nista popolnoma nasprotni in v katerih se vrednote delno prepletajo. To sta:

- *tradicionalna, storilnostno naravnana kultura* (učna uspešnost, dobre delovne navade, disciplina, visoko postavljeni cilji in pričakovanja, prizadevnost, spoštovanje hierarhije, prevladuje zunanja motivacija (ocene))
- *kultura dobre skupnosti ali socialna kultura* (strpnost, dobro počutje, medsebojno sprejemanje, sodelovanje in pomoč, prevladuje notranja motivacija in razvojno –procesna naravnost).

Tudi prva zagovarja dobro počutje učencev, tako kot v drugi ni vseeno, kakšno je njihovo znanje. Razlika je predvsem v poudarku. V tradicionalni kulturi je vse podrejeno učinkovitosti in potrditvi na storilnostnem področju, v drugi pa oblikovanju skupnosti, ki svojim članom zagotavlja visoko stopnjo varnosti in sprejetosti. Gre torej na dva različna pogleda na uspeh- počutje: v tradicionalni kulturi prevladuje prepričanje, da se bo uspešen učenec tudi dobro počutil, v kulturi dobre skupnosti pa obratno, da se bo učenec, ki se dobro počuti, tudi dobro učil (Bečaj, prav tam). Ugotavlja pa, da pri nas na deklarativni ravni prevladujejo vrednote kulture dobre skupnosti, medtem ko vsakdanja praksa temelji predvsem na vrednotah tradicionalnih vrednotah.

Vsekakor ne gre zanemariti dejstva, da se ravno dijaški domovi, s svojim aktivnimi in predanimi vzgojitelji, lahko pohvalijo z visoko stopnjo vključevanja socialne kulture. Bečaj našteva vrednote, ki jih je v vsakdanjem dijaškem življenju v domu tudi čutiti in jih razvijajo tako vzgojitelji, dijaki kot tudi njihovi vodilni. Mednje sodijo (po Bečaju, 2005c, 19): strpnost, kritičnost, samostojnost in solidarnost. Vse to je, po Bečaju, možno doseči le v okolju, ki zagotavlja dovolj visoko varnost in sprejetost, se pravi v kulturi dobre skupnosti.

Učitelj in vzgojitelj v okviru profesionalizma

Sodelovalna kultura

Če opisani vrsti kultur primerjamo s cilji sodobne šole in zahtevami hitro spreminjajočega se sveta, v katerem živimo, je idealna kombinacija očitna: ko gre za delo z učenci je najprimernejša kultura dobre skupnosti, ko gre za *delovanje šolskega kolektiva*, pa *sodelovalna kultura* (Bečaj, 2008a, 12). Bečaj je opredelil naslednje značilnosti sodelovalne kulture, ki jo pogosto opisujejo tudi kot kolegialno: učitelji se zavedajo medsebojne odvisnosti in skupne odgovornosti za delovanje šole kot celote, med učitelji obstaja visoka motiviranost za iskanje soglasja glede vrednot, ki naj imajo prednost, skupno načrtujejo, imajo dobro organizirano mentorstvo. Avtor ugotavlja, da je prava sodelovalna kultura redka in jo je težko doseči. Eden izmed glavnih vzrokov pa je prevelika obremenjenost učiteljev in tako posledično njihova manjša motivacija.

Kink (2009b, 26) sodelovalno kulturo umešča tudi v pedagoško okolje dijaškega doma, saj je zanjo značilno prizadevanje in aktivno sodelovanje na temelju vsakodnevnega dela vzgojiteljev; odraža se v njihovem verbalnem in neverbalnem komuniciranju, izmenjavi izkušenj in idej.

Učiteljev in vzgojiteljev profesionalen razvoj

Učiteljev profesionalni razvoj je povezan z izkušnjo, stališči in sposobnostmi (zmožnostmi) posameznika ter s kulturo šole, opozarja Kalinova (2006a, 1), ter dodaja, velik pomen za poklicni razvoj ima šola, kjer si učitelji kot posamezniki in kot celota prizadevajo za razvoj in poglobitev svojih usposobljenosti. Za individualni razvoj in razvoj institucije je zelo pomembno oblikovanje spodbudnega ozračja (ustrezne socialne klime). V zadnjih letih tako šolo imenujemo »učecho se« organizacijo (learning organisation). Razvoja šole kot institucije si ne moremo predstavljati brez razvoja sodelovalne kulture med zaposlenimi, učenja drug z drugim in drug od drugega.

Pri tem ne gre le za kopičenje znanj, idej, spretnosti in izkušenj temveč gre za kontinuirano, poleg strokovnega tudi osebno zorenje, rast in spreminjanje. Gre torej za vseživljenjski proces, ki vključuje nenehno učenje in profesionalni razvoj skozi poklicno pot. Kalinova (2006b, 2) govori o učitelju/ vzgojitelju, ki postaja *reflektivni praktik* in ga označuje fleksibilnost, razločevanje čustev, spoštovanje individualnosti, toleranca konfliktov in nejasnosti, negovanje medosebnih vezi in širša družbena perspektiva. Gre za razvoj moralnega presojanja in ponotranjanja vrednot.

Pri tem, ista avtorica, izpostavlja štiri komplementarne elemente profesionalnega razvoja: avtonomijo, odgovornost, racionalno razmišljanje in *intuitivno razmišljanje*. Zadnji je še posebej značilen za uspešnejši in bolj učinkovit pristop učitelja/vzgojitelja. Kalinova (prav tam) je prepričana, da samo racionalno mišljenje ni dovolj. Učitelj/ vzgojitelj potrebuje še intuitivno mišljenje, ki vključuje predstave, humor, čustva, intuicijo, integracijo in sintezo, skrivno razumevanje, neverbalno izražanje idej. Meni, da *intuitivno mišljenje spodbuja naraščajoče znanje in razumevanje*.

Za učinkovit razvoj posameznika, pa morajo biti izpolnjeni določeni pogoji, ki zajemajo elemente individualnega in institucionalnega razvoja. Povzemam Kalinovo (2006):

Loucks-Horsley (1987, cit. po Craft 1996, str. 37-38) je opredelil deset pogojev uspešnega učiteljevega poklicnega razvoja, ki vključujejo elemente individualnega in institucionalnega razvoja:

- sodelovanje, kolegialnost,
- pripravljenost za sprejemanje tveganja in preizkušanja (eksperimentiranja),
- uporaba obstoječe baze znanja,
- ustrezna vključenost udeležencev pri oblikovanju odločitev, zastavljanju ciljev, uresničevanju ciljev, izvajanju in evalvaciji,
- zadosten in ustrezen čas za razvoj zaposlenih in profesionalno učenje,
- jasno in podporno vodenje,
- ustrezna uporaba spodbud in nagrad,
- vključenost v profesionalno učenje z načeli učenja odraslih in procesov spreminjanja,
- enotnost med osebnimi in institucionalnimi cilji ter cilji javne šole nekega področja,
- umestitev profesionalnega razvoja znotraj organizacijske strukture in filozofije šole ter okolja.

Iz slednjega lahko povzamemo, da je potrebno poklicni razvoj utemeljiti na več spoznanjih:

- kako se učijo učitelji kot posamezniki in kot člani celotne šole oz. tima,
- prepoznavamo, da to učenje vključuje spremembe, med katerimi učitelji potrebujejo prepletenost podpore, uspehov, spodbud in osebne vključenosti.
- spremembe, ki se zgodijo med profesionalnim razvojem oz. mu sledijo, pa lahko pomenijo tudi spremembe kurikulumu, šole kot organizacije in posameznikov znotraj nje

DEVETLETKARJI V SREDNJEŠOLSKEM SISTEMU (ORIS)

Na žalost, nimamo poglobljene analize učinkov devetletke na celoten šolski sistem. Vsekakor bi bilo zanimivo raziskati prehod devetletkarjev na srednje šole. V kolikšni meri se je morala spremeniti šolska kultura in klima na srednjih šolah? Kako so s prihodom na srednjo šolo zadovoljni dijaki?

Na reprezentativnem vzorcu prvega razreda gimnazije, v svojem doktoratu, Barbara Šteh Kure med drugim ugotavlja, da pomemben del vseh učnih dejavnosti predstavlja utrjevanje razlag, definicij in pojmov ter rutinsko reševanje nalog ter da so učitelji usmerjeni predvsem v posredovanje učne snovi, premalo pa k dijakom in njihovem učenju. Značilnosti poučevanja in učenja so ocenili tako profesorji kot dijaki in zanimivo je, da se te ocene pomembno razlikujejo. In sicer so bili slednji bolj kritični, profesorji pa so dali več socialno zaželenih odgovorov (Bečaj, 2008b, 13).

Oris ugotovitev profesorjev na eni izmed srednjih šol v Mariboru

Menim, da so bili v najinem primeru profesorji odkriti, saj je bila anketa anonimna in sva imela z njimi le posreden stik. Vzorec profesorjev na srednji šoli je bil majhen, zato ugotovitev nikakor ne gre posploševati. Lahko pa nam vsaj delno orišejo njihov pogled na dijake, ki so prišli iz devetletke in njihovo doživljanje devetletke, ki je posegla v tradicionalni način dela pri pouku.

V anketo so bile vključeni profesorji z različno dolgim delovnim stažem ter iz različnih predmetnih področij. *Leta delovne dobe* so od 6 do 28 (povprečje 20,6 let), kar je zanimivo z vidika strokovne izkušnosti in »neobremenjenosti ali obremenjenosti« s prejšnjim šolskim sistemom. *Predmetna področja*, ki sva jih zajela so bila: slovenski jezik, kemija, biologija matematika, zgodovina, nemščina, glasbena vzgoja, likovna vzgoja. Pomembno je, da so vključeni tako naravoslovni kot družboslovni predmeti.

Iz ankete je bilo razvidno, da se učitelji razlikujejo med seboj glede na:

- interpretacijo dogajanja v razredu
- uporabo rutin (spretnosti)
- izražanje čustev (pri učiteljih)

Na vprašanje, ali so morali s prihodom otrok iz devetletne osnovne šole spreminjati *oblike in metode dela*, jih je večina omenjala: več aktivnejšega dela, več ponavljanja, več razgovora, demonstracij, več prilagajanja sposobnostim dijakov. Le ena je omenila timsko delo in sodelovalno učenje. Pri tem izpostavljajo problem prepolnih razredov, saj jih lahko imajo do 32.

Pri naštevanju *pozitivnih lastnosti devetletke* so omenili: znajo delati seminarske naloge in plakate, znajo sestaviti govorni nastop, pozitivno je preverjanje znanja pred testi, računalniška pismenost, večja samozavest dijakov, ob nerazumevanju snovi prosijo za pojasnila, diferenciacija.

Med *negativne lastnosti devetletke* so uvrstili: nedisciplinarnost dijakov, neorganiziranost dijakov, nesposobnost medpredmetnega povezovanja, nevajeni so samostojnega dela, nevajeni konkretnega učenja, več popuščanja je potrebnega pri ocenjevanju (zniževanje kriterijev), prevelika individualnost dijakov, slaba koncentracija, za malo dela pričakujejo dobre rezultate, bralna nepismenost, funkcionalna nepismenost, učenje na pamet, premalo izdelanih delovnih navad, znanje je neutrjeno, pomanjkljivo. Kot največja problema navajajo egoizem pri dijakih, (kar je vsekakor presenetljivo, saj naj bi devetletka vključevala celosten razvoj človeka, ki zajema tudi razvoj in razumevanje duhovnih vrednot) ter nevljudnost (nespoštovanje profesorjev, klicanje profesorjev s »ti«).

V prejšnjih poglavjih sva pisala o šolski kulturi, ki je, po Bečaju (2005d, 17), definirana kot vsota prepričanj in vrednot, ki se oblikujejo s skupnim delom in predstavljajo kriterije dobrega in primerne delo. Bečaj v nadaljevanju pravi, z njo je dosežen neke vrste dogovor, kako se na določeni šoli razume npr. disciplina, kaj je otrokom

treba dovoliti in kaj prepovedati, kako se sprašuje in ocenjuje(..) Iz posameznih šolskih pravil je torej mogoče sklepati, kakšen je vrednostni sistem, iz katerega izhajajo in ki jim daje smisel. Navada, da učenci svoje učitelje vikajo, ti pa nje tikajo, npr. kaže na pomen hierarhije in dolžno spoštovanje avtoritete.

Le nekaj jih je navedlo, da so imeli dodatno izobraževanje kot pripravo na devetletkarjev, navajajo didaktično prenavo ali zgolj študijske skupine. Tako se večina trudi s pomočjo lastne intuicije, izkušnjami na področju pedagoškega dela ter z lastnim izobraževanjem (literatura o devetletni osnovni šoli).

Med pomisleki, predlogi, mnenji o devetletki, so izpostavili:

- izvesti podrobno evalvacijo in na osnovi le-te vnesti »popravke« v devetletko,
- večji poudarek naj bi bil na tradicionalni vzgoji in načinu dela,
- znanje, ki ga otroci pridobijo v devetletni osnovni šoli, naj bo uporabno, sistematično,
- vrniti v sistem kulturo in vzgojenost,
- prepolni razredi (32-34), zato je diferenciacija nemogoča.

Sklepna misel

Ne gre zanemariti dejstva, da vsake spremembe pustijo sled tudi na človeku. Določene so dobre, nekatere nas zmedejo in nas je strah. Strah in zmeda pa sta veliko manjša, če nam omogočijo, da se na spremembe ustrezno pripravimo. Takrat smo gotovi, da delamo prav in se čutimo usposobljene, da delamo prav. Naša avtonomnost je tako trdnjša in dopušča možnost tudi za ustvarjalnost in pozitivno sprejemanje novosti. Seveda pa imajo veliko vlogo pri tem vodstveni delavci, ki so ključni pri uvajanju pozitivne šolske klime, ki naj preraste v sodelovalno.

Zaključujeva z Foersterjevo mislijo: *Kdor samo znanje učencem podaja, ta je rokodelec, a kdor tudi značaj vzgaja, ta je umetnik.*

VIRI IN LITERATURA

- BEČAJ, J. RADI BI IMELI STRPNE IN SOLIDARNE UČENCE, SILIMO PA JIH V TEKMOVALNOST IN INDIVIDUALIZEM. V: VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE, LJUBLJANA 2005, LETNIK XXXVI, ŠTEVILKA 4&5, STR. 16-21.
- BEČAJ, J. AVTONOMIJA, DECENTRALIZACIJA, OPOLNOMOČENJE IN ŠOLSKA KULTURA V: VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE, LJUBLJANA 2008, LETNIK XXXIX, ŠTEVILKA 3, STR. 09-17.
- DOLENC, T. (2002). ŠOLSKA ZAKONODAJA V 9- LETNI OŠ. ANTUS, JESENICE.
- KALIN, J. UČITELJEV PROFESIONALNI RAZVOJ IN KULTURA UČEČE SE ŠOLE. V: INTERNO GRADIVO NA FM KOPER, KOPER 2006, STR. 1- 9.
- KINK, S. DIJAŠKI DOM V MREŽI UČEČIH SE ŠOL: IZBOLJŠEVANJE KOMUNIKACIJSKIH PROCESOV. V: VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE, LJUBLJANA 2009, LETNIK XL, ŠTEVILKA 3, STR. 25-29.
- LIČEN, N. ŠOLA UČI O DRUŽINI, DRUŽINA O ŠOLI... OBE UČITA O ŽIVLJENJU. V: ZBORNIK FM KOPER, KOPER?, STR. 11- 22.
- VOMER, T. PISNO PREVERJANJE IN OCENJEVANJE PRI POUKU SLOVENSKEGA JEZIKA V TRETJEM TRILETIJU OSNOVNE ŠOLE. V: EDUCA, NOVA GORICA 2008, LETNIK 5, ŠT. 02/ 03, STR. 11-38.
- STRMČNIK, F.(2001). DIDAKTIKA OSREDNJE TEORETIČNE TEME. ZNANSTVENI INSTITUT FILOZOFSKE FAKULTETE, LJUBLJANA.
- ŠTRASER.N. VZGOJNI NAČRT PRILožNOST- ZA POGOVOR O CILJIH VZGOJNEGA DELOVANJA ŠOLE. V: RAZREDNI POUK, LJUBLJANA 2009, LETNIK 11, ŠT. 1, STR. 07- 13.
- [HTTP://WWW.RIC.SI](http://www.ric.si). NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA.

EVALVACIJA DELA VZGOJITELJEV V STANOVANJSKIH SKUPINAH MLADINSKEGA DOMA JARŠE

EVALUATION OF EDUCATORS 'S WORK IN RESIDENTIAL GROUPS OF THE YOUTH HOME JARŠE

Vida Kokelj

*Mladinski dom Jarše, Ljubljana, Slovenija
vida.kokelj@guest.arnes.si*

POVZETEK

V članku predstavljam proces samoevalvacije v stanovanjskih skupinah v Mladinskem domu Jarše, s katero smo skušali ugotoviti, kako naše delo ocenjujejo naši mladostniki, njihovi starši in centri za socialno delo, ki mladostnike k nam nameščajo. Kot metodo smo izbrali obširen vprašalnik, ki smo ga izpolnjevali mladostniki, starši, centri za socialno delo in vzgojitelji. Poleg raziskovanja, kako vsak od naštetih vidi napredek naših mladostnikov, nas je zanimalo tudi, kako vidimo svoje delo vzgojitelji sami, znotraj timov, kako kakovostna sta vodstvo in vodenje institucije, katera so naša najpomembnejša močna področja in katera so naša najbolj očitna šibka področja ter katerim področjem je treba zagotoviti dodatno energijo in jim prilagoditi nadaljnje akcije. Samoevalvacija temelji na predpostavki, da se ne učijo in razvijajo le posamezniki, ampak tudi kolektivi in organizacije.

Ključne besede: samoevalvacija, stanovanjske skupine, mladostniki, kvaliteta dela, ocenjevanje.

ABSTRACT

I am presenting the process of self-evaluation in the residential groups of The Youth Home Jarše. We intended to find out how our work is seen by youngsters, their parents and social workers. We have chosen an extensive questionnaire as a method and had it completed by youngsters, parents, social workers and educators. Beside the progress of the youngsters our focus was self evaluation of educator's work, team-work, how do we evaluate the leadership of the Youth Home, which are the blind sides of our work and the good ones, which are the areas we have to assure additional energy more effort about them and adopt our further activities to them. The self-evaluation is based on a presumption that not only individuals are learning and developing themselves but the organizations and institutions do the same.

Keywords: self-evaluation, residential groups, youngsters, quality of work, valuation.

Ob predstavitev delovanja naše institucije nam različni sodelujoči pogosto postavljajo vprašanje, kako uspešni smo pri svojem delu. To vprašanje je navidezno sicer preprosto, vzgojitelji pa se vedno znova znajdemo pred dilemo, kaj to »uspešnost« sploh opredeljuje. Pri svojem delu se namreč pogosto srečujemo z dejstvom, da pri posameznih mladostnikih veliko časa (več let) vlagamo veliko energije, zaznane spremembe pa so lahko zelo majhne, v skrajnih primerih pa jih sploh ni in si lahko velike vložke opravičujemo le s tem, da smo morda uspeli preprečiti ali le omiliti huda poslabšanja ali za mladostnika škodljivo vedenje. Zunanji uspeh tako pogosto ne more biti vir energije za nadaljnje delo, ampak moramo iskati zadoščenje v svoji oceni lastnega ravnanja kot optimalnega v danih okoliščinah in sprejemanju vseh omejitev, s katerimi se pri svojem delu srečujemo.

V Mladinskem domu Jarše smo se vzgojitelji v stanovanjskih skupinah že več let ukvarjali z vprašanjem evalvacije našega dela. Pri tem smo se običajno vrteli okrog temeljnih vprašanj, kaj na kvalitetno delo sploh kaže, iz česa je to mogoče razbrati in kako bi bilo to mogoče ovrednotiti, oceniti. Tudi različni strokovnjaki, ki raziskujejo kakovost, ugotavljajo, da obstaja veliko število opredelitev kakovosti, nobena pa ni tako zadovoljiva, da bi jo sprejela večina raziskovalcev. Večina pa se strinja, da je kakovost vedno relativna glede na uporabnike in okoliščine, v katerih se obravnava (Bezić, 2003).

E. Sallis (v Musek, 2001, 31) opredeljuje štiri imperative kakovosti:

1. Moralni imperativ – povezanost s klienti

Moralni imperativ zahteva, da bi bili klienti (mi smo se odločili v to skupino šteti mladostnike, ki so nameščeni v skupini, njihove starše in centre za socialno delo, ki nameščajo svoje uporabnike) upravičeni do najvišje kakovosti vzgojno izobraževalnih storitev.

2. Strokovni imperativ – strokovna vloga vzgojiteljev

Predstavlja prepričanje, da je dolžnost vseh zaposlenih nuditi mladostnikom vzgojni proces, ki dosega najvišje strokovne standarde. Predpostavlja tudi strokovno predanost zagotavljanju potreb mladostnikov s pomočjo najprimernejših vzgojnih in svetovalnih metod in tehnik.

3. Tekmovalni imperativ – povezava s tekmeci

Tekmovalnost je realnost današnje dobe, v mnogih šolah postaja manjšanje števila vpisanih učencev in dijakov tako pereč problem, da šole nižajo kriterije znanja in sprejemljivega vedenja, da ohranjajo ustrezno število uporabnikov. Morda se prvi znaki tega širšega procesa že odražajo tudi v manjšem številu vlog za namestitvev v stanovanjske skupine. Manjše število nameščenih mladostnikov lahko sčasoma pomeni odvečnost zaposlenih, kar lahko ogrozi obstoj institucije. Ena najbolj učinkovitih poti za spoprijemanje s tem problemom je izboljšanje kakovosti storitev.

4. Imperativ odgovornosti – povezava z ustanovitelji

Vzgojne institucije ustanavlja država preko Ministrstva za šolstvo, zato se od njih pričakuje odgovorno ravnanje do ustanoviteljev. Ustanovitelj, tj. Ministrstvo za šolstvo in šport, pa je kot dokaz visokih standardov procesov in storitev institucije v 5. členu Pravilnika o merilih za ugotavljanje delovne uspešnosti direktorjev s področja šolstva predpisal, kako si direktor lahko »zasluži« uspešnost, če ima v svoji organizaciji vpeljan sistem spremljanja kakovosti dela in zadovoljstva uporabnikov (če njihov delež presega 55%, dobi določeno število točk za uspešnost, sicer ne), nikjer pa niso kriteriji natančneje opredeljeni.

Ker so vsi štirje omenjeni imperativi pomembni, smo z ekipo sodelavcev pričeli s projektom samoevalvacije.

Kot navajata avtorja knjige Samoevalvacija, K. Musek Lešnik in K. Bergant (2001, 9), je samoevalvacija mehanizem, s pomočjo katerega lahko vzgojno izobraževalna institucija »sama načrtno in sistematično pridobi podatke o kakovosti svojega dela«.

Bistvena značilnost samoevalvacije je, da institucija sama izvede celoten postopek na svojo pobudo. Zaposleni, uporabniki in vodstvo tako lahko sami ocenijo stanje v instituciji in je kot taka pomembno orodje za razvoj vsake vzgojno izobraževalne organizacije.

Čeprav je z Ministrstva za šolstvo prišla le že omenjena zahteva po preverjanju zadovoljstva uporabnikov, smo v skladu z vzgojnim konceptom, ki ga zastopamo v naši instituciji, zadovoljstvo uporabnikov (mladostnikov, staršev in centrov za socialno delo) sicer vključili v naše evalvacijske vprašalnike, veliko večji poudarek pa smo namenili različnim drugim področjem, ki so po našem mnenju pri oceni kakovosti našega dela precej bolj ključna kot zadovoljstvo samo.

Kaj nas je torej zanimalo in smo preverjali z različnih strani (mnenja in vrednote mladostnikov, staršev, zaposlenih in predstavnikov centrov za socialno delo, ki sodelujejo z nami):

- Opažene spremembe pri mladostnikih na področju šolskega uspeha, vzgojnih ukrepov, samostojnosti, odgovornosti, navad in veščin, odnosa do sebe in drugih
- Oceno ravnanja vzgojiteljev v individualnem in skupinskem delu, sodelovanju s starši, centri za socialno delo, spoštovanje pravic in dolžnosti ter vzpostavljanje primernega odnosa z uporabniki
- Oceno vzgojnega koncepta, ki ga v stanovanjski skupini zastopamo
- Oceno timskega dela
- Oceno sodelovanja z vodstvom, ostalimi skupinami in šolama ter tehnično službo zavoda

Samoevalvacija pomeni za institucijo pomembno prednost: institucija ni odvisna od zunanjih kriterijev, temveč si jih postavi sama, kar je pomemben motivacijski korak. Če namreč izhajajo merila kakovosti iz same organizacije in jih ne diktirajo nekje od zunaj, je tudi motivacija zaposlenih, da bi te, svoje kriterije dosegali, veliko višja (Musek Lešnik, 2001). Zato je bila izrednega pomena uvodna faza, ko smo v strokovnem zboru dosegali konsenz o uvajanju tega novega načina ugotavljanja kakovosti dela v obliki samoevalvacije. Čeprav se strinjamo s trditvijo Mc Kernana (v Bezić, 2003, 71), da je »ena od najpomembnejših sposobnosti profesionalca sposobnost samoevalvacije in samorazvoja skozi raziskovanje in študij lastne prakse«, smo skušali upoštevati različne občutke negotovosti in neprijetnosti, ki se ob preverjanju kakovosti dela posameznika lahko pojavljajo ter omogočiti vzdušje, v katerem jih bomo vsi udeleženi zmogli prenesti ter izsledke konstruktivno uporabiti pri načrtovanju naslednjih korakov. Tudi Musek (2001) poudarja, da je za proces samoevalvacije bistvenega pomena ustreznost klima, ki spodbuja iskanje močnih področij, ki jih je treba poudariti, šibkih področij, ki zahtevajo konstruktivno iskanje možnih rešitev in izboljšav in ne iskanje napak, ki bodo sankcionirane.

Da bi samoevalvacija dosegla svoj namen, smo vključili čim več akterjev: zaposlene, mladostnike, starše, delavce CSD-jev. V želji, da bi objektivizirali rezultate, smo se odločili za oblikovanje vprašalnikov. Vprašalniki so nam omogočili »izprašati« velike skupine ljudi v razmeroma kratkem času, pridobili smo veliko število podatkov. Rezultati, ki smo jih tako dobili, so nam pokazali, da s(m)o vsi izprašani zadovoljni s tem, kako poteka obravnava mladostnika v stanovanjskih skupinah, povprečne ocene se namreč na 5 stopenjski ocenjevalni lestvici vrtijo okrog ocene 4. Razlike, ki jih opazimo med posameznimi skupinami ocenjevalcev glede na majhen vzorec (čeprav smo iz svoje perspektive zajeli tako širok krog ljudi, kot je bilo sploh mogoče), sicer nimajo statistično pomembne vrednosti, lahko pa nakazujejo splošen trend: starši opazijo več sprememb pri svojih otrocih kot vse ostale skupine ocenjevalcev, mladostniki pa ocenjujejo delo vzgojiteljev nekoliko slabše, kot vzgojitelji sami. Ob tako lepih rezultatih se v misli gotovo vriva ideja, da je ena od pasti samoevalvacije to, da lahko ohranja nepreverjena področja, ki jih vprašanja, nastala znotraj skupine, ki se je za samoevalvacijo odločila, sploh ne raziskujejo in tako postane samoevalvacija orodje samohvale (Cankar, v Mreže kakovosti, 2008).

Pri svojem delu smo skladno z navedbami iz literature ugotovili, da samoevalvacija pospešuje resno in vsebinsko diskusijo med zaposlenimi, vodstvom institucije, uporabniki ter drugimi udeleženi partnerji ter ponuja sliko o instituciji, kakor jo vidijo zaposleni in uporabniki (Musek Lešnik, 2001).

Kot vsaka dobra samoevalvacija naj bi tudi naša postala neprekinjen postopek, do zdaj opravljeni koraki predstavljajo prvi del, ki mu bo sledilo nadaljevanje – izvajanje dejavnosti, ki jih bomo v skladu z dobljenimi ugotovitvami oblikovali, nadaljnje preverjanje uspešnosti teh ukrepov in ponavljanje samoevalvacijskih postopkov vsakih nekaj let. Tako bo samoevalvacija postala nepretrgan proces ugotavljanja in krepitev kakovosti. Z vprašanji, kako in v čem se kaže kakovost našega dela, se bomo gotovo ukvarjali še naprej.

Ob komaj še obvladljivi masi podatkov, ki smo jih z obsežnimi vprašalniki za različne ciljne skupine dobili, smo na zaključku po analizi in interpretaciji rezultatov ostali z neodgovorjenim pomembnim vprašanjem – ali smo s poskusom objektivizacije evalvacijskega postopka dobili tudi zares bolj objektivne rezultate? Ali nam o lastni uspešnosti morda več pove udeležba na pikniku ob 10 letnici skupine, kjer se z mladostniki v živo pogovorimo o njihovi življenjski poti po obravnavi pri nas, česar pa ne moremo strpati v statistične obdelave, grafe in druge »resne« evalvacijske prikaze?

VIRI

CANKAR G. (2008). MREŽE KAKOVOSTI IN RAZISKOVANJE UČINKOVITOSTI V IZOBRAŽEVANJU, V MREŽE KAKOVOSTI: SAMOEVALVACIJA ŠOL: ZBORNIK (2008). LJUBLJANA: ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO.

MUSEK LEŠNIK K., BERGANT K. (2001). SAMOEVALVACIJA V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH. LJUBLJANA: INŠTITUT ZA PSIHLOGIJO OSEBNOSTI.

BEZIĆ T., RUPAR B., ŠKARIČ J. (2003). NAČRTOVANJE, SPREMLJANJE IN EVALVACIJA DELA SVETOVALNE SLUŽBE. LJUBLJANA: ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO.

EVALVACIJA IN SAMOEVALVACIJA V VZGOJI

EVALUATION AND SELF-EVALUATION IN UPBRINGING

Štefanija Jaksetič Dujc

*Dijaški dom Vič, Ljubljana, Slovenija
stefanija.jaksetic@guest.arnes.si*

POVZETEK

Raziskovanje dejstev in odnosi med ljudmi, ki to delajo, ni dvoje ločenih stvari. V humanističnih in družboslovnih disciplinah odnosnost celo popolnoma prevlada nad materialnostjo. Odnosnost jo namreč sooblikuje in ji da smer. To dokazujejo nova spoznanja v razvojni psihologiji, nevroznanosti in nevrobiologiji.

Ključne besede: spremembe tretjega reda, temeljna relacijska naravnost, medsebojna povezanost človeških bitij, čustvena inteligenca, odnosnost, vzajemno oblikovanje in preoblikovanje v medosebnih odnosih.

ABSTRACT

Researching facts and interpersonal relations which perform this activity are not two separate things. Interrelationships even prevail over materialism in the humanities and social science disciplines because it co-forms and gives materialism directions. This is proven by the new findings in developmental psychology, neuroscience and neurobiology.

Keywords: third degree changes, basic relation orientation, human interpersonal relations, mutual connection of the humans, emotional intelligence, interrelationships, mutual formation and transformation in interpersonal relations.

UVOD

Vsi želimo videti, kako otrok raste. Vsi želimo spremljati to rast in zato delati črtice na podbojih vrat. In vendar največkrat risanje (ali pisanje) črtic na podboj vrat (evalvacija) ostaja samo želja.

Ob omenjeni trditvi navajam še trditev Shollaerta, 2006 (po Rutar Ilc, 2007): »Ljudje se ne upirajo spremembam. Oni samo ne želijo biti »spreminjani«, ampak želijo biti vpleteni in imeti vpliv.«

Tako nadaljujem z razmišljanjem, da evalvacija, raziskovalno delo (risanje črtic na podboju vrat) v znanosti (pri rasti otroka) in odnosi med ljudmi (ki to delajo), ni dvoje ločenih stvari.

Še več, (to velja zlasti za humanistične in družboslovne discipline), kjer je delež enotnega znanstvenega opazovalnega instrumentarija zanemarljiv, da odnosnost popolnoma prevlada nad materialnostjo, se vpisuje vanjo če hočemo ali ne, jo sooblikuje in ji da smer, kakor to dokazuje nevroznanost, ki kaže kako se afektivna strukturanost odnosov vpisuje neposredno v nevrofiziološko strukturo možganov (Cozolino, 2002, po Erzar, 2007)

Izhodišče mojega razmišljanja je, da je problem evalvacije povezan z najmanj dvema procesoma.

V eni smeri je proces povezan z zahtevami današnje stvarnosti, kjer je empirično raziskovanje in preverjanje na vseh področjih znanosti in delovanja nujnost oziroma se preko tega znanost oziroma dejavnost dokazuje.

V drugi smeri pa so tu odnosi, ki dajejo vsem znanostim in delovanju svoj pečat. Vsaka znanost ali dejavnost je odvisna od konkretnih posameznikov, ki so v tej znanosti oziroma delu vključeni.

Zaradi svoje drznosti ter iskrenosti in ranljivosti (z izpostavljanjem sodbi drugih) ter z pogumom in tveganjem so namreč določeni posamezniki prispevali k spoznanjem o temeljni relacijski naravnosti in medsebojni povezanosti človeških bitij in tako k nastanku novih znanosti (Erzar, 2007).

NOVA ODKRITJA NEVROZNANOSTI, NEVROBIOLOGIJE IN NAVEZANOSTI

K spremembam tretjega reda so prispevala tudi odkritja na področju razvojne psihologije oziroma navezanosti, nevrobiologije in nevroznanosti, ki so izdelala celovit vpogled v možganske procese ter njihovo povezavo s psihičnimi procesi ter njihovo vzajemno oblikovanje in preoblikovanje v medosebnih odnosih (Siegel, 2001, po Erzar, 2007)

Ta odkritja so postavila na glavo večino dosedanjih razmejitev med telesnim in psihičnim ter odprla številna nova področja raziskovanja. Danes raziskovalci na primer proučujejo, kako stres vstopa v samo strukturo celic in njihov genski zapis, kako otroške travme odpirajo vrata avtoimunim boleznim in drugim patologijam, ki so bile nekoč izključno fizične, zakaj tesnoba in depresija upočasnita celjenje ran, kako kronični stres povzroča atrofijo možganskega tkiva, zakaj je socialna izoliranost enako velik dejavnik tveganja za smrtnost kot kajenj (Erzar, 2007).

ČUSTVENA INTELIGENCA

Čustvena inteligenca je tisto »nekaj neotipljivega« v vseh nas, kar določa kako upravljamo vedenje, krmarimo v zapletenih družbenih položajih in sprejemamo osebne odločitve, ki zagotavljajo pozitivne rezultate.

Profesor E.L. Thorndike z univerze Columbia University je bil prvi, ki je poimenoval sposobnost čustvene inteligence. Njegov izraz »družbena inteligenca« je odražal zmožnost posameznikov, ki jim je omogočala dobro razumevanje z drugimi ljudmi.

Čustveno inteligenco tvorijo štiri združene sposobnosti, ki pokrivajo edinstveno področje in se ne prekrivajo z razumsko inteligenco ali osebnostjo in je edina prilagodljiva in jo je moč spremeniti.

Zgornji dve sposobnosti čustvene inteligence so osebne spretnosti: a.) samozavedanje in b.) samoupravljanje razkrivata kakšni smo.

Spodnji dve sposobnosti pa družbene spretnosti: c.) družbeno zavedanje in d.) upravljanje medosebnih odnosov, ki razkrivata, kakšni smo v odnosu do drugih.

Travis Bradbery in Jean Greaves pa sta v Kratkem vodiču čustvene inteligence predstavila skozi zgodbo Phineas Gagea in njegovo poškodbo sprednjega režnja možganov, ki predeluje čustva in vtise in jih oplemenitene vrača v možganske centre, novo odkritje variabilne čustvene inteligence, ki se razvija vse življenje oziroma se ne razvija, če je ne znamo ali zmoremo razvijati in tedaj naše življenje in življenjske funkcije ne delajo v našo korist. Phineas Gagea je ob nesreči izgubil del možganov, ki čustveno inteligenco razvija in se je zato iz zgledega človeka in pomembnega delavca, spremenil v nepredvidljivega, nezanesljivega in nezaželenega človeka. V svojem delu izhajata avtorja iz novih znanstvenih dognanj in lastnega raziskovanja. Njun zaključek je, da dejansko milijarde mikroskopsko majhnih nevronov tlakujejo cesto med razumskim in čustvenim centrom možganov.

Slikovito pravita, da je potovanje informacij med njima je precej podobno vožnji avtomobilov po mestni ulici. Ko praktikiramo čustveno inteligenco, promet v obeh smereh poteka nemoteno.

S povečanim prometom se okrepi povezava med razumskim in čustvenim centrom možganov. Na čustveno inteligenco močno vpliva zmožnost ohranjanja prehodnosti ceste.

Bolj ko razmišljamo o tem, kaj čutimo-in čustvo tudi koristno uporabimo-bolj se razvija pot.

Nekateri se prebijamo po dvopasovni podeželski cesti, drugi so zgradili moderno pet- pasovnico. Gladek pretok prometa je temelj visoke čustvene inteligence. Kadar je pretočnost v obeh smereh slaba, je naše vedenje neučinkovito.

Zakaj tako dolgo zanemarjamo čustva in dopuščamo, da nas »povozijo«?

Večina napak, povezanih s čustveno inteligenco, izhaja iz preprostega pomanjkanja razumevanja, menita avtorja. Trdita tudi, da izkoriščanje čustvene inteligence doma in na delovnem mestu ni več stvar izbire. Prepričana sta, da če želimo biti uspešni in izpolnjeni, se moramo naučiti do največje mogoče mere izkoristiti te sposobnosti, saj najboljše rezultate dosega jo prav tisti, ki uporabijo edinstveno mešanico razuma in občutkov.

NOVA ODKRITJA V DELOVANJU MOŽGANOV MLADOSTNIKOV

Nora Underwood v reviji The Walrus (Canada), nov.06. (www.walrusmagazine.ca) v tekstu o »Možganih najstnikov« oziroma »Zakaj mladostniki dolgo spijo«, povzema raziskave

Strokovnjaki so zlagoma sestavili podobo mladostnika, ki potrjuje, kar je veliko staršev že tako ali tako domnevalo: »mladostniki so posebna vrsta ljudi«.

Slikanje z magnetno resonanco je končno izrisalo podrobnejšo podobo delovanja človeških možganov. V zadnjih desetih letih znanstveniki vedno bolj razumejo, kako delujejo možgani mladostnikov. Zato tudi ugotavljajo, da je zanje najpomembnejše obdobje med desetim in petindvajsetim letom.

Carlyle Smith, upokojeni častni profesor psihologije na univerzi Trent v Peterboroughu v Ontariu, ugotavlja, na primer, da grejo najstniki že v šolo utrujeni in raztreseni. Ker nihče od njih noče zajtrkovati, saj lahko namesto tega še malo dremlje, so običajno tudi tešči.

Dr. Jay Giedd, vodja raziskav z magnetno resonanco na otroškem psihiatričnem oddelku Narodnega inštituta za duševno zdravje v Bethesedi v Marylandu pa meni, da ni nujno, da adolescenti sprejemajo slabe odločitve zato, da bi se upirali staršem ali ker so občasno neprištevní. Tovrstno vedenje je očitno predvidljiv del procesa, v katerem se oblikujejo posameznikove značajske poteze. Proces se začne v zgodnjem otroštvu, med odraščanjem pa je izjemno hiter. Hkrati pa prednji režnji pri mladostniku ni popolnoma razvit. To pomeni, da želja po preizkušanju ne gre nujno z roko v roki s sposobnostjo presoje ali vpogledom v bližnjo prihodnost.

Najstnikom je, z drugimi besedami, prirojeno, da se ne ozirajo preveč na posledice svojih dejanj, hkrati pa niti niso primerno opremljeni za njihovo ocenjevanje. Ravno zato starši ne bi smeli samo zato, ker je pri mladostnikih zgodnje otroštvo že mimo, reči: »Svoje delo sem opravil« (dr. J. Giedd).

ZGODOVINA SPREMINJANJA

Šolstvo (ustanove vzgojno izobraževalnega dela), je eno od področij z največ reform, prenov, spreminjanja in inoviranja in seveda kritik.

Iz navedenega sledi, da skorajda ni več učitelja (strokovnega delavca v vzgoji in izobraževanju), ki ga tako ali drugače ne bi zajele pobude po uvajanju česa novega ali posodabljanju starega.

Tako posodabljanja kot inovacije se raztezajo od vpeljevanja preprostih tehničnih novosti prek uvajanja novih gradiv in usvajanja novih spretnosti in kompetenc do pravih »paradigemskih« premikov tako posameznikov kot kolektivov (Rutar Ilc, 2007).

ODPOR DO SPREMINJANJA

Začetni odpor učiteljev (strokovnih delavcev) je razumljiv, ker se implicitno ali eksplicitno pod vprašaj postavlja njihovo profesionalno identiteto in se jim nalaga dodatno delo, ki ga učinki vedno ne odtehtajo.

Odpor obstaja tudi zaradi pogosto prisotne miselnosti, da so spremembe potrebne le takrat, ko gre kaj narobe oz. ko je potrebno kaj popraviti.

Najbolj občutljivo in zahtevno pa je tisto delo oziroma aktivnost, ki ima za posledico spremembe, ki zadevajo globlja pojmovanja in ravnanja udeležencev (Rutar Ilc, 2007).

TEORIJA O SPREMENBAH TRETJEGA REDA

V spremembah tretjega reda gre torej za spreminjanje posameznikovih prepričanj in vrednot, ki zajame večino kolektiva.

Pri takšnem spreminjanju ne pomaga sklicevanje na to, kaj se mora narediti.

Ne pomaga niti primerjanje z drugimi oziroma kaj so naredili že drugod.

Deluje pa izhajanje iz potreb, pobud, izkušenj in predznanj udeležencev.

Pomembna je pripravljenost udeležencev in njihove izkušnje z uspešnim vpeljevanjem novosti (ne le na profesionalnem področju, ampak v življenju nasploh).

Izjemno pomemben je tudi element spodbujanja vseh udeležencev za skupno vizijo, ki jo želijo doseči v prihodnosti. Spodbujanje razmišljanja, kaj želijo kot učitelji (vzgojitelji) doseči v prihodnosti, je bistven element skupne odločitve za skupno pot (Rutar Ilc, 2007).

POMEMBNOST IZVORA POBUDE ZA SKUPNI RAZVOJ

Ni nepomembno odkod izvira pobuda za spreminjanje.

Važno je ali prihaja ta vzpodbuda iz nezadovoljstva z obstoječim,

ali je to inspiracija in želja po odkrivanju in ustvarjanju novega,

ali je želja po profesionalnem razvoju

ali je preprosto odziv na kritični dogodek ali krizo

ali pa je celo naročilo oziroma ukaz (Schollaert, v *Spiralis of Change*, 2006, po Rutar Ilc, 2007).

Rutar Ilčeva meni, da je najbolj občutljivo iz zahtevno vpeljevanje sprememb, ki presegajo zgolj formalno in izvedbeno raven. In sicer spremembe, ki zadevajo globlja pojmovanja in ravnanja udeležencev. Kajti ta nivo ne more biti rutinski in mehanični, niti ne more potekati na ukaz.

Gre namreč za skrajno občutljivo dogajanje znotraj kolektiva (kadar spremembe zajamejo večino kolektiva) in za spreminjanje posameznikovih prepričanj in vrednot, ki od spodbujevalcev sprememb zahteva veliko takta in potrpežljivosti.

ZAKLJUČEK

Namen evalvacije je, da vsem vpletenim omogoča boljše razumevanje vzgojnega in izobraževalnega procesa in upoštevanje novih spoznanj. Upoštevanje nova znanja in pomembnost odnosov v njih, odpiramo vrata čustvom, čutenju, intuiciji in vsem novim področjem in izrazom, za katera pa moramo narediti še prostor v naših razmišljanjih in dejanjih.

V bistvu gre pri takšni evalvaciji za spremembe tretjega reda. Pri tem pa deluje izhajanje iz potreb, pobud, izkušenj in predznanj udeležencev in pripravljenost udeležencev in njihove izkušnje z uspešnim vpeljevanjem novosti ne le na profesionalnem področju, ampak v življenju nasploh.

VIRI

ERZAR, T: DUŠEVNE MOTNJE, CELJSKA MOHORJEVA DRUŽBA, 2007

BRADBERRY, T IN GREAVES, J.: ČUSTVENA INTELIGENCA-KRATEK VODNIK - VSE, KAR MORATE VEDETI O ČUSTVENI INTELIGENCI (NASLOV IZVIRNIKA: THE EMOTIONAL INTELLIGENCE QUICK BOOK, 2003, 2005), ZALOŽBA TUMA, LJUBLJANA, 2008

RUTAR ILC, Z: SPREMINJANJE IN INOVIRANJE: IZZIV, NE PROBLEM, REVUA VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE, 2007, ŠT.5,

UNDERWOOD, N. (NOV.06): IZ REVUJE THE WALRUS (CANADA), WWW.WALRUSMAGAZINE.CA, MOŽGANI NAJSTNIKOVI - ZAKAJ MLADOSTNIKI DOLGO SPIJU, VELIKO TVEGAJO IN SE NERAZSODNO VEDEJO?

MOSTOVI MED GENERACIJAMI

BRIDGES BETWEEN GENERATIONS

Lidija Hamler

Dijaški dom Antona Martina Slomška, Maribor, Slovenija

lidija.hamler@slomskov-zavod.si

POVZETEK

V družbi, ki je vse bolj kompleksna in hkrati zahteva ustrezno oblikovanje identitete posameznika, je toliko bolj pomembno, kakšna je vloga in kakšni so viri medgeneracijske solidarnosti v dijaškem domu z vidika socializacije in družbenih okoliščin.

Preko medgeneracijskega sodelovanja je treba pomagati mladi, srednji in stari generaciji, da bodo prerasle indiferentnost, nezaupanje in zavračanje dejavnega sodelovanja ter odgovornosti za skupnost. Življenje v družbi je treba urediti tako, da bo omogočalo in pospeševalo soudeležbo posameznikov vseh generacij in ovrednotilo zmožnosti vsakega izmed njih. Treba je vzgajati mlade – v ustanovah in zunaj njih – k solidarnosti do srednje in predvsem stare generacije. Ta medgeneracijska solidarnost lahko najde svoj izraz tudi v druženju, ki ga lahko mladi podarijo stari generaciji. Vrednote, kot so hvaležnost, predanost, druženje, sprejemanje in spoštovanje, pomenijo izziv za vsakogar, ki mu je do rojstva nove humanizacije, torej tudi za mlade.

Ključne besede: medgeneracijsko sodelovanje in povezovanje, medgeneracijska solidarnost, mladi, dijaški dom.

ABSTRACT

In the society that is increasingly complex and that at the same time demands proper shaping identity of an individual, the question what role the intergenerational solidarity should play in a residence hall for students and which should be its sources in the light of socialization and social circumstances is gaining importance.

Through the intergenerational cooperation it is necessary to render assistance to the young, middle and old generation to outgrow indifference, distrust and repudiation of the active participation and responsibility for the community. Life in society must be arranged so that participation of the individuals of all generations is stimulated and abilities of each of them are appreciated. Young people in institutions and outside them must be raised towards solidarity with middle and above all towards the aged generation. This intergenerational solidarity can be expressed also in keeping company that young people bestow to the aged generation. The values like gratitude, devotion, keeping company, receiving and respect present a challenge for every person who care about the birth of a new humanisation, and therefore for young people as well.

Keywords: intergenerational cooperation and integration, intergenerational solidarity, young people, residence hall for students.

UVOD

Prebivalstvo se stara¹ skoraj po vsem svetu; mlado ostaja v Afriki, Indiji in nekaterih drugih azijskih državah. Zlasti Evropa se sooča z demografskimi spremembami, ki so po svojem obsegu in teži brez primere v dosedanji zgodovini; stopnja rodnosti v državah Evropske unije je na primer nižja od meje, potrebne za obnovo prebivalstva, razmerje med mlado, srednjo in staro generacijo je porušeno, prebivalstvo Evrope se stara.

Demografska struktura prebivalstva držav Evropske unije se bo v naslednjih desetletjih bistveno spremenila. V desetletjih po drugi svetovni vojni se je v Evropi rodilo dvakrat več otrok kot danes, življenjska doba se daljša. Skupno prebivalstvo držav članic Evropske unije se bo nekoliko zmanjšalo, dramatično zmanjšanje pa je pričakovano v obsegu delovno sposobnega prebivalstva v starosti 15-64 let (po projekcijah do leta 2050 16-odstotno zmanjšanje, kar predstavlja 48 milijonov prebivalcev).

¹ Prebivalstvo je statistično staro, če ima več kot 10 % prebivalcev, starih 65 in več let. (Vir: Eurostatove projekcije)

Nasprotno bo število prebivalcev, ki so stari 65 let in več (65+), močno poraslo (po projekcijah do leta 2050 za 58 milijonov ali 77 %); prebivalci 65+ bodo tako predstavljali več kot 30 % celotnega evropskega prebivalstva. Najizraziteje narašča število ljudi v pozni starosti, starih 80 let in več (80+), ki praviloma potrebujejo veliko oskrbe in zdravstvene nege; njihov delež v celotnem prebivalstvu je leta 1950 znašal 1,2 %, v letu 2003 3,4 %, v letu 2050 pa naj bi po projekcijah znašal že 11,8 % celotnega prebivalstva.

Tudi v Sloveniji lahko v prihodnjih desetletjih pričakujemo velike spremembe v obsegu in strukturi prebivalstva. Slovensko prebivalstvo se hitro stara. Posledice teh sprememb se bodo odrazile v zmanjšanju mlade in srednje generacije ter povečanju stare generacije.

Razmerje med številom prebivalcev v starosti 65 let in več in številom prebivalcev v starosti 15-64 let (indeks starostne odvisnosti starih) se bo v Sloveniji do leta 2050 izrazito povečalo. Po Eurostatovih projekcijah naj bi bilo v Sloveniji leta 2050 oseb v starosti 65 let in več skoraj dvakrat več kot leta 2005. Indeks starostne odvisnosti starih je leta 2005 znašal 21,7 %, v letu 2050 naj bi znašal kar 55,6 %. Povedano drugače, v obdobju 2005-2050 lahko pričakujemo spremembo razmerja med osebami v starosti 65 let in več in delovno sposobnim prebivalstvom, in sicer z 1:4,6 (v letu 2005) na 1:1,8 (v letu 2050). Hitre spremembe se pričakujejo zlasti po letu 2015 in naj bi bile v Sloveniji bolj intenzivne kot v povprečju držav Evropske unije. V teh naj bi se indeks starostne odvisnosti starih povečal s 24,9 % v letu 2005 na 52,8 % v letu 2050.

Staranje odpira številna vprašanja vzdržnosti sistemov socialne zaščite in s tem vprašanja solidarnosti ter sožitja generacij.

ZNAČILNOSTI GENERACIJ

Posameznikovo življenje je nedeljiva celota mladosti, srednjih let in starosti. Ljudje imamo v vsakem od teh obdobj določene naloge, vsa tri obdobja pa tvorijo življenjsko celoto. Družbo tako tvorijo ljudje mlade, srednje in stare generacije, ki se med seboj dopolnjujejo. Kadar v družbi te komplementarnosti ni ali pa je katera od generacij zastopljena, predstavlja to resen družbeni in razvojni problem.

Mlada generacija

Mladost je razvojno obdobje človeka od spočetja do samostojnosti. V tem obdobju telesno dozori za razmnoževanje, v osnovi pa se vključijo v delovanje tudi vse druge razsežnosti. Glavna naloga mladostnega obdobja je zdrava rast in temeljno učenje za življenje. Oboje se zraste v zmožnost za lastno samostojno družino in delo. Danes se mladostno obdobje čedalje bolj podaljšuje, njegova povprečna meja je v naših civilizacijskih razmerah že prešla petindvajseto leto starosti (Ramovš, 2003, 68).

Med ključna življenjska področja mladih ljudi pri nas sodijo družina ter prijatelji. Med mladimi se kaže potreba po ontološki varnosti (Rener, 2002, 83). Ta trend se nakazuje že vse od raziskav leta 1993. Ožji družinski člani in članice ter najintimnejši prijatelji in prijateljice so tudi tisti, ki jim mladi najbolj zaupajo. V krog zaupnikov pa denimo ne sodijo sošolci in sošolke ter učitelji (Ule, 1995, 75). Tako kot so prijateljstvo mladi cenili v devetdesetih, ga po podatkih *Mladine 2000* tudi danes zelo cenijo in ga postavljajo v sam vrh najpomembnejših stvari v življenju (za zdravjem). Hkrati pa sporočajo, da imajo težave pri vzpostavljanju resničnih prijateljstev kot močnih odnosov (Rener, 2002, 99). Skoraj tretjina mladih (30,8 %) je odgovorila, da sicer imajo prijatelje, vendar pa nimajo najboljšega prijatelja. To je nenavadno, saj je mladost obdobje intenzivnih socialnih vezi in potreb po vrstniškem druženju. Poleg tega bi v sodobnih rizičnih družbah pričakovali, da bodo mlade toliko bolj napeljevali k vzpostavljanju čim intimnejših vrstniških podpornih mrež (Rener, 2002, 100). Hkrati pa predstavlja za mlade velik problem osamljenost (npr. leta 1993 za več kot tretjino), pri čemer so dekleta precej bolj osamljena kot fantje, dijaki in dijakinje gimnazij in drugih družboslovnih šol pa bolj kot dijaki/-nje poklicnih in tehničnih šol (Ule, 1995, 121). Ti rezultati prav gotovo niso spodbudni, saj lahko nakazujejo na naraščajočo odtujenost v vsakdanjem življenju mladih in da obstoječa prijateljstva in drugi stiki ne zadovoljujejo nujno potreb, ki jih mladi imajo (Črnak Meglič, 2005, 301).

Ule in Kuhar (2002, 71) sta analizirali stališča mladih do različnih življenjskih področij in izkazalo se je, da mladi ubirajo tri nasprotno strategije:

- individualistična (»da sam najdeš svojo pot«);
- odnosna (»dobro se počutim, kadar sodelujem z drugimi ljudmi«);
- zasebniška (»rad imam svojo zasebnost«).

Ugotovljata, da med mladimi narašča pomen »družbeno korektnih vrednot«, kot so zdravje, red in stabilnost ter družinsko življenje. Krepijo se spolna dihotomija na bolj moške vrednote (želja po moči, oblasti, materialnih

dobrinah) in na bolj ženske vrednote, ki so bolj ekspresivne (kreativnost, svoboda, vznemirljivo življenje, resnično prijateljstvo) (Črnak Meglič, 2005, 305). Pri mladih so opazni zametki nove etike, ki sloni na »dolžnostih do samega sebe«. Konvencionalni simboli uspeha, kot so dohodek, kariera, status, za mnoge ne izpolnjujejo več njihovih rastočih potreb, lakote po »izpolnjenem življenju«. V iskanju samozapolnitve mladi potujejo po vsem svetu, se pustijo prešolati, se postijo, ukvarjajo z džogingom, spreminjajo telesne podobe in modne stile (Ule in Kuhar 2002, 72).

Srednja generacija

Srednja leta so obdobje, ko ljudje rodijo in vzgojijo svoje potomstvo naslednje generacije in delajo za preživetje sebe, mlade in stare generacije. Dandanes to obdobje v glavnem sovпада s službenimi leti do redne upokojitve (Ramovš, 2003, 68).

Prav ta trojni vidik sodelovanja lahko doprinese k izboljšanju sedanjega stanja. Mladostniki lahko postopoma zorijo v odgovornosti do sebe in družbe. Sodelovanje zahteva ali predpostavlja zaupanje v samega sebe in v druge. Zaupanje pa se v življenju mladine ne pojavi kar na enkrat, če se ni na določen način že prej preizkušalo v njem. Zato sta prav družina, šola, dijaški dom tisti prostori in kraji, v katerih mladostniki lahko preizkušajo vrednost in smisel sodelovanja. Seveda to ne pomeni, da sodelovanje poteka samo tukaj, ampak da se mora čimbolj razširiti na druga področja, kjer se razvijajo socialne interakcije. Družina, šola, dijaški dom morajo mladostnikom omogočiti, da se lahko preizkušajo, da lahko pridejo do spoznanja in znanja tako, da si v odprtem dialogu in pogovoru, v katerem lahko izrazijo svoje mnenje, izmenjajo informacije (Langness, Leven, Hurrelmann 2006, 65-71). V odprtem pogovoru in razpravljanju spoznajo, zakaj so nekatere stvari dobre, druge pa slabe, in se utrjujejo v sprejemanju odgovornosti do sebe in drugih. Mladostniki potrebujejo:

- sposobne vzgojitelje, ki bodo v stiku z učenci uveljavljali svojo prvenstveno humanistično vlogo; vzgojitelje, ki delujejo s tem, kar so in s tem, kar pravijo in učijo;
- starše, ki bi lahko bili smerokaz svojim otrokom na poti zorenja; starše, ki bi znali vzpostaviti komunikacijo in ne bi prelagali na druge ustanove (šola, združenja ipd.) tistih nalog, ki so po dolžnosti in pravici le njihove, ki jih lahko izvajajo le starši sami;
- odrasle, med katerimi bi lahko odraščali v zrele osebnosti, saj potrebujejo sredino, v kateri bi se lahko orientirali;
- stare ljudi, ob katerih bi odkrivali celoto življenja in življenjsko modrost.

Samostojnost mladostnika je potrjevanje osebnosti. Oseba pa se lahko potrdi samo v odnosu z drugimi osebami.

Stara generacija

Starost je obdobje, ko človek dozori do polne človeške uresničitve. Skrb za materialni razvoj prepušča naslednji generaciji, njemu pa se z upokojitvijo pojavi nova kakovost svobode in življenjskih možnosti za dejavno življenje, ki ni manj razgibano in polno kakor v srednjih letih, pač pa bolj sproščeno in izbrano v skladu z osebnimi potrebami, sposobnostmi in okoliščinami. Značilna življenjska naloga tretjega življenjskega obdobja je tudi, da človek svoja zreła življenjska vprašanja in izkušnje predaja neposredno soljudem ali posredno kulturi. Dejavno kljubuje starostnemu usihanju in boleznim; kolikor pa ni možnost, oboje sprejema v svoj življenjski svet vključno s smrtjo, ki je zadnji mejnik življenja (Ramovš, 2003, 68-69).

Starost je postala družbeni tabu, obdan s predsodki in negativnimi stereotipi. Potrošnika družba povečuje drznost, lepoto, hitrost, mladost, uspešnost, moč. Take družbene razmere zavirajo pozitivno podobo starosti in iz nje izvirajočih prednosti. Ena od posledic je občutek osamljenosti starih oseb. Pa vendar ti tudi sami ne sprejemajo starosti in marsikdaj ne vidijo možnosti, ki jih starost kot tretje življenjsko obdobje ponuja.

MOSTOVI MED GENERACIJAMI

Kot smo že zgoraj omenili, se celota človeškega življenja, ki se deli v tri življenjska obdobja, na ravni družbe kaže v obliki delitve družbene celote v tri generacije prebivalstva: mlado, srednjo in staro. Ustavili se bomo ob temeljnem antropološkem spoznanju o sistemski povezanosti vseh generacij v celoto družbe.

Temeljno medsebojno razmerje generacij je njihovo komplementarno dopolnjevanje, ki je osnovno gibalno človeškega razvoja. Komplementarno dopolnjevanje generacij izhaja iz njihovih naravnih značilnosti. Poglejmo to na primeru prve in tretje generacije (Ramovš, 2003, 83).

Osnovni smisel prvega obdobja življenja je, da otrok odraste v zrelega, samostojnega in uravnovešenega odraslega človeka. Da se to zgodi, potrebuje otrok – tako majhen kakor mladostnik – veliko investicijo vloženega časa, človeških čustev in osebnih življenjskih izkušenj od starejših dveh generacij. Kako je z razpoložljivim časom, čustvi in življenjsko izkušnjo srednje generacije?

Srednja generacija po svojem temeljnem poslanstvu rojeva potomstvo in dela za preživetje vseh treh generacij, zato ji v vsakdanji praksi ostaja malo časa za otroke in mladino. O čustvih srednje, to je starševske generacije, lahko ugotovimo podobno. Če pogledamo na splošno, se zdi, da nima dovolj čustev za potrebe mlade generacije, saj psihoterapije vseh vrst že celo stoletje ugotavljajo posledice čustvene prikrajšanosti v otroštvu. To ne pomeni, da večina staršev nima dovolj rada svojih otrok. Kvečjemu, da mnogi ne zanjo na primeren način uporabljati svojih čustvenih zmožnosti v korist otrok. Gotovo pa veliko dragocenih čustev srednje generacije ostane zavrtih ali »odteče« v prazno: izgubijo se v neplodnih intrapsihičnih in odnosnih konfliktih ter v zgrešenih čustvenih naložbah. Srednji generaciji primanjkuje pristnih čustev celo za lastne medsebojne odnose v partnerskem sožitju in v delovnem sodelovanju – to dvoje pa je ena od temeljnih vzgojnih determinant za mlado generacijo. Čeprav starševske ljubezni do otrok ne more nihče nadomestiti, se zdi, da je v človeški naravi utemeljen čustveni primanjkljaj srednje generacije do svojih otrok, ki pa ima svoje naravno komplementarno dopolnilo v čustvih starih staršev do generacije vnukov (Ramovš, 2003, 83).

Življenjske izkušnje pa dozorevajo šele po prestani krizi srednjih let in v starosti. Če se je človek skozi mladost in srednja leta zrelo usmerjal, se mu v starosti življenjske izkušnje izčistijo do stopnje življenjske modrosti, ta pa je temelj za pravo medgeneracijsko prenašanje zgodovinskega spomina in kulture prvi generaciji, za katero je značilno, da je generacija brez zgodovinskega spomina.

Srednja generacije je v odnosu do prve seveda predvsem v starševski vlogi. Toda sama ne more povsem zadostiti razvojnim potrebam svojih otrok. Komplementarno dopolnilo starševske generacije pri zadovoljevanju razvojnih potreb otrok in mladine je tretja generacije. V čem?

Stara generacija ima – če seveda sprejema svojo starost in jo živi kolikor toliko smiselno in kakovostno – svobodno na razpolago ves svoj čas. Babice in dedki so od nekdaj del svojega časa posvečali vnukom. Za čustva je značilno, da ostajajo sveža tudi v starosti – »čustva ne poznajo skleroze«. V starosti dozori v smeri, kakor se je človek oblikoval v srednjih letih. Otroci najbolj občutijo pristna in zrela čustva, zato imajo tako radi svoje dedke in babice. Zlasti pa dozori v starosti življenjska izkušnja (prim. Jugend Shell Studie 2006, Kolleg St. Blasien Schwarzwald, Institut Antona Trstenjaka). Nezamenljiva pa je vloga starega človeka pri iskanju »tragičnega optimizma« (Fankl, 1994, 53) mladega človeka na pragu samostojnosti ob eksistencialnih izkušnjah boleznih, trpljenja, nemoči in smrti.

Tesen stik stare in mlade generacije je torej življenjskega pomena za dober razvoj prve generacije. Nič manj ni pomemben za tretjo generacijo.

Mlada generacija je polna življenja, prešerno razposajena, zvedavo radovedna, s svojimi pogledi je na čelu razvoja, pred njo so vse življenjske možnosti. V nasprotju s tem pa se star človek približuje koncu življenja, njegove možnosti so vse bolj izčrpane, čedalje bolj je neokreten. Ob tesnem stiku z mladimi sodoživlja in vpija mladostne razsežnosti življenja, da lahko svojo starost živi polno in se bliža svojemu zatonu z zaupanjem v življenje. Šele ob stiku z otroki in mladino se v starem človeku izkristalizira temeljno življenjsko stališče: starost je povsem drugačna, kakor sta bili mladost in srednja leta, vendar pa je enako smiselno del življenja.

Podobno bi lahko analizirali tudi komplementarnost srednje in stare generacije. Stara generacija potrebuje srednjo. Pomislimo samo na materialne potrebe v telesni razsežnosti: sistem pokojninskega zavarovanja temelji na solidarnosti »medgeneracijski pogodbi«, tako se redni mesečni prispevki zaposlenih za lastno pokojninsko zavarovanje večinoma sproti izplačujejo za tekoče pokojnine upokojencem – enako, kakor so sedanji upokojenci s svojimi pokojninskimi prispevki omogočali pokojnine prejšnji generaciji; zaposlena srednja generacija z delom proizvaja vse potrebne proizvode in opravlja zdravstvene, socialne, upravne in druge usluge za vsakdanje življenje tretje generacije, bolne ali onemogle pa oskrbuje. To seveda ne pomeni, da tretja generacija ni delavna; večinoma starejši ljudje ne skrbijo le sami zase, ampak pogosto tudi za svoje zaposlene otroke in vnuke. Reči smo hoteli le to, da stara generacija potrebuje srednjo. Tako v materialnih kakor tudi v vseh drugih petih razsežnosti so potrebe starega človeka komplementarno povezane s srednjo generacijo, pri sedanji družbeni delitvi dela pa je to na področjih, ki so vezana na zaposlenost, še posebej izrazito (Ramovš, 2003, 84-85).

Povsem enako potrebuje srednja generacija staro. Kolikšna je materialna pomoč upokojenih staršev v gospodinjstvu in pri varstvu otrok, občutijo tiste mlade družine, ki nimajo v bližini nikogar od svojih staršev. Človek srednjih let ima nešteto potreb v vseh razsežnostih, ki terjajo za svojo polno zadovoljitev sodelovanje s tretjo generacijo. Odločilna pa je eksistencialna potreba po doživljanju smisla celote življenja, vključno z doživljanjem smisla starosti. Človek srednjih let čuti, da je življenje res v celoti smiselno le v primeru, če osebno pozna stare ljudi, ki sprejemajo svojo starost kot smiselni del življenja. Ob takem starem človeku doživlja človek srednjih let – ob enem in drugem pa tudi mlada generacija – kompleksno celoto življenjskih povezav: trajnost, nadaljevanje življenja, socialno vpletenost, zakoreninjenost in pripadnost. Pogosto pa je tretja generacija srednji tudi pomembno materialno zaledje, saj dandanes pri nas mnogi upokojenci pomagajo finančno pri preživljanju družin svojih otrok, medtem ko so bile dediščine od nekdaj ena od osnov socialne varnosti srednje generacije (Ramovš, 2003, 85).

Ko govorimo o medsebojnem dopolnjevanju generacij, smo skušali opozoriti predvsem na notranje antropološke zakonitosti, ki sistemsko povezujejo vse tri generacije v eno družbeno celoto. Prav tako velja za vse tri generacije – za tretjo nič manj kakor za prvo in drugo – da bi se zavestno približali drug drugemu; ne le fizično, ampak tudi doživljajsko (Ramovš, 2003, 86).

Most medgeneracijskega sožitja v dijaškem domu

Aktivno in kreativno preživljanje prostega časa med generacijami je eden od neizkoriščenih potencialov za razvoj in pridobivanje socialnih in državljskih kompetenc. Razvoj človeških virov temelji na formalnem in neformalnem izobraževanju, zato je vseživljenjsko učenje eden od sodobnih imperativov, ki mu velja posvečati posebno pozornost (Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 2007).

V Dijaškem domu Antona Martina Slomška imamo možnosti za medgeneracijsko komunikacijo. Sledimo ciljem, ki vključujejo znanje, veščine, razumevanje, odnose in vrednote. Osrednje mesto ima vprašanje odgovornosti v medsebojnih odnosih. Medgeneracijsko komunikacijo utemeljujemo na etičnih predpostavkah mirnega sožitja in odgovornosti za sobivanje, pri čemer se upošteva in spoštuje človekove pravice, zdrav odnos do soljudi in okolja ter do samega sebe.

Skrb za kakovostne medosebne odnose, zdrav življenjski slog, krepitev zdrave samozavesti in samopodobe ter skrb za kakovostno preživljanje prostega časa so vidiki, ki se jim želimo posebej posvetiti z etično perspektivo solidarnosti med vsemi generacijami.

ZAKLJUČEK

Eno ključnih vprašanj medosebnih odnosov je zaupanje. Človek je socialno in odnosno bitje. Velik del sebe uresničuje pravzaprav v odnosih z drugimi. Bistvo teh odnosov pa je proces, ki si ga lahko predstavljamo kot medsebojno približevanje, iskanje in zaupanje med generacijami.

Preko medgeneracijskega sodelovanja je treba pomagati mladi, srednji in stari generaciji, da bodo prerasle drže, kot so: indiferentnost, nezaupanje in zavračanje dejavnega sodelovanja ter odgovornosti za skupnost. Življenje v družbi je potrebno urediti na tak način, da bo omogočalo in pospeševalo soudeležbo posameznikov vseh generacij in ovrednotilo zmožnosti vsakega izmed njih. Potrebno je vzgajati mlade v institucijah in zunaj njih, k solidarnosti do srednje in predvsem do stare generacije. Ta medgeneracijska solidarnost lahko najde svoj izraz tudi v druženju, ki ga lahko mladi podarijo ostarelim. Vrednote, kot so: hvaležnost, predanost, druženje, sprejemanje in spoštovanje predstavljajo izziv za vsakogar, ki mu je do rojstva nove humanizacije, torej tudi za mlade.

LITERATURA

- ČRNAK MEGLIČ, A. (UR.). (2005). OTROCI IN MLADINA V PREHODNI DRUŽBI: ANALIZA POLOŽAJA V SLOVENIJI. MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT – URAD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA MLADINO, ARISTEJ, MARIBOR.
- EUROSTATOVE PROJEKCIJE - [HTTP://WWW.STAT.SI/ESDS_O_EUROSTATU.ASP](http://www.stat.si/ESDS_O_EUROSTATU.ASP)
- FRANKL, V. E. (1994). VOLJA DO SMISLA: OSNOVE IN RABA LOGOTERAPIJE. MOHORJEVA DRUŽBA, CELJE.
- HAMLER, L. (2008). DRUG Z DRUGIM IN ZA DRUGEGA. V: VZGOJA, LETNIK 10, ŠT. 40. DRUŠTVO KATOLIŠKIH PEDAGOGOV, LJUBLJANA.
- HURRELMANN, K., MATHIAS, A., GUDRUN, Q., LANGNESS, A.: EINE PRAGMATISCHE GENERATION UNTER DRUCK – EINFÜHRUNG IN DIE SHELL JUGENDSTUDIE 2006. V: JUGEND 2006, 15. SHELL JUGENDSTUDIE, FISCHER, HAMBURG.
- JUGEND. (2006). 15. SHELL JUGENDSTUDIE. FISCHER, HAMBURG.
- MIHELJAK, V. (UR.). (2002). MLADINA 2000:SLOVENSKA MLADINA NA PREHODU V TRETJE TISOČLETJE. MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT, URAD RS ZA MLADINO, ARISTEJ, MARIBOR.
- RAMOVŠ, J. (2003). KAKOVOSTNA STAROST. INŠTITUT ANTONA TRSTENJAKA IN SLOVENSKA AKADEMIJA ZNANOST IN UMETNOSTI, LJUBLJANA.
- RENER, T. (2002). NOVI TRENDI V ZASEBNIH RAZMERJIH. V: MLADINA 2000:SLOVENSKA MLADINA NA PREHODU V TRETJE TISOČLETJE. MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT, URAD RS ZA MLADINO, ZALOŽBA ARISTEJ, MARIBOR.
- SIEBNER, J. (UR.) (2006). KOLLEGBRIEF 2005/06. KOLLEG ST. BLASIEN, ST. BLASIEN.
- STRATEGIJA VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA V SLOVENIJI. (2007). MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT RS, LJUBLJANA.
- ULE, M., KUCHAR M. (2002). SODOBNA MLADINA: IZZIV SPREMENB. V: MLADINA 2000:SLOVENSKA MLADINA NA PREHODU V TRETJE TISOČLETJE. MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT, URAD RS ZA MLADINO, ZALOŽBA ARISTEJ, MARIBOR.
- ULE, M. (1995). PRIHODNOST MLADINE. MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT, URAD RS ZA MLADINO, LJUBLJANA.

MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE V DIJAŠKEM DOMU PTUJ

INTERGENERATIONAL COOPERATION IN BOARDING SCHOOL

Darka Jurgec, Klementina Pulko

Dijaški dom Ptuj, Ptuj, Slovenija

darka.jurjec@guest.arnes.si

POVZETEK

V Dijaškem domu Ptuj imamo pozitivne izkušnje z izvajanjem medgeneracijskega sodelovanja (oz. medgeneracijske vzgoje). Medgeneracijsko delujemo pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela in tudi v izvajanju projektov, v katere smo bili izbrani preko Evropskih socialnih skladov (v nadaljevanju ESS), ter ostalih razpisov. Lahko rečemo, da je medgeneracijsko sodelovanje zelo dobro zaživelo, saj je interes sodelovanja, tako učencev s posebnimi potrebami, kakor tudi učencev srednjih šol in dijakov velik. Vključujejo se v načrtovane aktivnosti in izvajajo določene naloge z veliko mero odgovornosti in zadovoljstva. Medsebojni odnosi na vseh relacijah so se izboljšali, tako, da jih sedaj uspešno nadgrajujemo. Ugotavljamo, da moramo s takšnimi aktivnostmi nadaljevati tudi v prihodnje.

Ključne besede: medgeneracijsko sodelovanje; vzgojno-izobraževalno delo; medskupinsko vzgojno delovanje, kazalci kakovosti; integracija, inkluzija.

ABSTRACT

In boarding school Ptuj we have positive experiences with the implementation of intergenerational cooperation. We are performing it in our educational work and also with derivation of specific projects for which we have been selected through the ESF and other calls. We could say that the intergenerational cooperation is very well realized because the interest for the cooperation, so as pupils with special needs, as well as students of regular high schools and students, is very big. They participate in all of the planned activities and perform specific tasks with great responsibility and satisfaction. Comprehensive mutual relations have improved and we are successfully upgrading them. We note that such activities should continue in the future.

Keywords: intergenerational cooperation; educational work, intergenerational educational performance ; quality indicators; integration, an inclusion.

PREDSTAVITEV DIJAŠKEGA DOMA PTUJ IN VKLJUČENIH POPULACIJ

Predstavitev doma

Dijaški dom Ptuj ima dolgoletno tradicijo. Ustanovljen je bil leta 1900 skupaj s slavnostno otvoritvijo Gimnazije cesarja Franca Jožefa; imenoval se je Deutsches Studentenheim. Od imenovanja do danes je deloval na treh lokacijah. Na današnji lokaciji delujemo od leta 1980. Na razpolago imamo 210 ležišč, 10 učilnic oz. dnevnih prostorov, dve čajni kuhinji, knjižnico, računalniški kabinet, fitnes sobo, prostor za namizni tenis, jedilnico, veliko kuhinjo in pralnico. Vsaka soba v domu ima priključek za internet. Za športne aktivnosti najamemo telovadnico, imamo pa na razpolago lepo urejeno igrišče in zelenico pred domom. Od meseca avgusta pa delujeta v prostorih doma Center za poklicno rehabilitacijo Republike Slovenije ter Center za Downov sindrom. Predvidena je tudi gradnja Osnovne šole dr. Ljudevita Pivka na domskem dvorišču.

Predstavitev vključenih populacij

V dijaškem domu so nameščeni dijaki srednjih šol, učenci osnovnih šol in osnovne šole s prilagojenim programom ter študenti. V domu ponujamo možnost dnevnega bivanja in oskrbe učencev, dijakov in študentov (pomoč pri učenju, inštrukcije, hrana, varstvo, kakovostno preživljanje prostega časa, sobe za študij).

Vzgojno-izobraževalno delo izvajamo po treh programih:

- vzgojnem programu za dijaške domove (za dijake srednjih šol);
- posebnem programu vzgoje in izobraževanja (za dijake in učence s posebnimi potrebami);
- vzgojnem programu za osnovne šole (za učence osnovnih šol).

PREDSTAVITEV MEDSKUPINSKEGA VZGOJNEGA DELOVANJA

Vzgojiteljice in vzgojitelj izvajamo vzgojno-izobraževalno delo v vzgojnih skupinah osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom ter srednje šole. V dijaškem domu vzgojitelji nismo razdeljeni na vzgojitelje osnovne in srednje šole. Vsi opravljamo delo vzgojitelja v dijaškem domu in trenutno nas je zaposlenih osem. Razlog za spremembo delitve strokovnih delavcev na vzgojitelje osnovne in srednje šole je bilo vedno manjše število dijakov, učencev, kar pogojuje tudi več medskupinskega vzgojnega dela. Zagotavljamo 24-urno nastanitev s prehrano, izvajanje vzgojnih programov in predvsem varnost naših dijakov in učencev (10 mesecev na leto), kar pogojuje specifično urnika dela. Delo v domu je organizirano 24 ur dnevno. Polovico vzgojnega dela predstavlja delo z vzgojno skupino, katere nosilec je posamezni vzgojitelj, druga polovico pa zajema medskupinsko vzgojno delo in sicer:

- delo ob nedeljah, ko se v dom vračajo dijaki in študenti (vsaki osmi teden),
- delo med tednom, ko smo vsi vzgojitelji vključeni v dopoldansko izvajanje dela,
- delo ob petkih, ko učenci in dijaki odhajajo domov,
- interesne dejavnosti,
- aktivnosti v okviru projektov.

Pozitivne izkušnje z medskupinskim vzgojnim delom so naslednje:

- izboljšala se je komunikacija ne relacijah učenci – dijaki, dijaki – vzgojitelji, ki so nosilci dela z učenci OŠ in OŠPP, učenci – vzgojitelji, ki so nosilci dela z dijaki,
- večja je domačnost med stanovalci in delavci doma, saj se med seboj bolje poznamo, se pozdravljamo, uporabljamo vljudnostne fraze,
- izboljšala se je strokovnost vzgojiteljev in medsebojno sodelovanje,
- izboljššan je prenos informacij o delu in stanovalcih doma,
- večja je prepoznavnost dela doma navzven,
- izboljšal se je občutek pripadnosti domu.

KAZALCI KAKOVOSTI

Prizadevanje za visoko kakovost domskega dela zahteva upoštevanje kazalcev kakovosti, katere smo v pedagoškem zboru zapisali s konsenzom vseh članov. Postavili smo si jih na skupnem strokovnem izobraževanju v domu v času počitnic z Razvojnim načrtom do leta 2011. Kazalci kakovosti so tudi osnova za ocenjevanje delovne uspešnosti delavcev.

Timsko delo in dobro medsebojno sodelovanje zaposlenih:

enotno vzgojno delovanje, enotno delovanje ostalih domskih dejavnosti, dobro delovno vzdušje, iskrenost, odprto komunikacijo, realizacijo zastavljenih ciljev.

Dobro psihosocialno klimo:

spoštovanje pravil v domu, razvijanje dobrih medsebojnih odnosov, medsebojno pomoč, zaupanje, spoštovanje različnosti, kulturni medsebojni odnosi, pomoč pri prilagoditvenih in osebnostnih težavah, razvijanje kulturnih, socialnih in drugih navad, razvijanje osebne in druge odgovornosti, razvijanje občutka medsebojne pripadnosti, prijateljstva in humanih odnosov.

Zagotavljanje pogojev za doseganje optimalnega učnega uspeha:

spoznavanje učnih navad dijakov/učencev, navajanje dijakov/učencev na pravilno in redno ter sistematično učenje, navajanje dijakov/učencev na pravilno učenje, stalno spremljanje učnega uspeha, nenehno vzpodbujanje k učenju, nudenje učnih pomoči, kontrola in preverjanje znanja, zagotavljanje ustreznih pogojev za učenje ter motiviranje dijakov/učencev za samoizobraževanje in dodatno izobraževanje in usposabljanje.

Ustvarjanje prijetnega in ustvarjalnega vzdušja:

številni krožki, raziskovalne naloge, številne kulturne, glasbene, likovne, športne in literarne prireditve, ki jih vodijo in organizirajo delavci strokovno-pedagoškega sektorja, omogočajo številnim sodelujočim dijakom/učencem Dijaškega doma Ptuj razvoj njihovih sposobnosti in nadarjenosti. V domu bomo organizirali interesne dejavnosti s področja športa, kulture, izobraževanja, raziskovanja. Predvsem pa bo naša skrb, da v interesnih dejavnostih sodeluje čim več dijakov/učencev.

Aktivno izrabo prostega časa:

vsak vzgojitelj izvaja eno interesno dejavnost. Interesno dejavnost lahko vodi tudi drugi delavec doma ali zunanji sodelavec, ki ima ustrezna znanja in sposobnosti za izvajanje določene interesne dejavnosti. V okviru dela interesnih dejavnosti sodijo sodelovanja na internih prireditvah ter na prireditvah v ožjem okolju.

Oblikovanje odgovornega vedenja in pomoč pri procesu osebnoznostnega zorenja:

nudenje pogojev za optimalni razvoj, navajanje na sprotno delo, razvijanje delovnih navad, ustvarjalnosti in nadarjenosti, skrb za urejenost, seznanitev dijakov/učencev z zakonodajo in domskimi predpisi, dosledno izvajanje domskega reda, pomen varnosti v dijaškem domu, spodbujanje pravilnega ravnanja z družbeno lastnino.

Sodelovanje z okoljem:

starši, šolami in domovi, strokovnimi ustanovami, zdravstvenimi ustanovami, Mestno občino Ptuj, Zveza kulturnih društev Ptuj, Ministrstvom Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, Zavodom za zaposlovanje, Centrom za socialno delo, Centrom interesnih dejavnosti Ptuj, drugimi ustanovami.

Delo s starši:

dosedanje izkušnje so nam pokazale, da je sodelovanje s starši nujno potrebno, saj dom kot javna ustanova ne more v celoti prevzeti odgovornosti za vzgojo mladega človeka. Sodelovanje pripomore k učinkovitejši vzgoji in izobraževanju učencev/dijakov. Oblike sodelovanja s starši so: individualni kontakti, roditeljski sestanki, telefonski pogovori.

Sodelovanje s šolami in okoljem

poteka na več nivojih: na nivoju vodstva šole in celotnega učiteljskega zbora, sodelovanje z razredniki in posameznimi učitelji ter svetovalno službo, skupno načrtovanje individualnih programov ter timsko delo za otroke s posebnimi potrebami, sodelovanje z osnovnimi šolami z namenom seznaniti učence, učitelje, svetovalne delavce ter starše z vlogo dijaškega doma. Dijaški dom je prepoznaven v svojem okolju tudi po aktivni vključitvi v širšem prostoru. Sodelovanje našega doma bo usmerjeno v občinsko, državno in mednarodno smer.

Promocija dijaškega doma:

EPP, publiciteta, javne prireditve, sodelovanje z znanimi osebnostmi, osebne predstavitve, sejmi, razstave, ažurno in sprotno oblikovanje spletne strani.

Nadstandardne storitve:

projektno delo, različna predavanja, tečaji, kulturne, športne, glasbene in druge prireditve, knjižnica, športno igrišče, trim kabinet,

AKTIVNOSTI, VEZANE NA MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE

V dijaškem domu se izobražujemo in sledimo vsem novitetam, ki so vezane na naše delo. Prav gotovo so ena od teh tudi sodelovanja oziroma prijavljanja na razpisane projekte na ravni občine ter prek Evropskih strukturnih skladov. Aktivnosti, naloge ter cilji, opredeljeni v projektih, izražajo potrebo in nujno po medgeneracijskem sodelovanju in temu pri izvajanju tudi sledimo. Poudariti moramo, da pri vključevanju v projekte ni določene starostne kategorije, tako, da se v njih vključujejo učenci in dijaki ne glede na starost.

Projekti, vezani na medgeneracijsko sodelovanje, ki trenutno potekajo v domu:

Projekta ESS:

- projekt *Šola druge priložnosti*, katere nosilec je Šolski center Ptuj. Dijaški dom Ptuj ima dve vsebini: Izobraževanje mentorjev za delo v skupinah mladostnikov (program dr. Viljema Ščuke) in izvajanje programa dela Šole druge priložnosti,
- projekt *Z gibanjem do zdravja*. Nosilec projekta je Skupnost organizacij za usposabljanje oseb s posebnimi potrebami v RS Ljubljana.

Projekta v okviru Mestne občine Ptuj:

- *Moja lutka govori*,
- *Preventivni programi varovanja in krepitev zdravja*.

Projekt *Zdrav dijaški dom*, koordinator je Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

ZAKLJUČEK

Poudariti želiva, da pri naštetih projektih sodelujejo učenci osnovnih šol, osnovne šole s prilagojenim programom, dijaki in dijaki s posebnimi potrebami, kar zahteva dobro sodelovanje med njimi, soodvisnost, strpnost, sprejemanje drugačnosti in povezovanje različnih generacij. Zapisati morava, da se je v domu izboljšala komunikacija na vseh relacijah. Dijaki so spoštljivi do učencev in učencev s posebnimi potrebami in jih sprejemajo kot sebi enakovredne. Upoštevajo tudi vzgojno delovanje vseh delavcev v domu, torej tudi nas vzgojiteljev, ki nismo nosilci njihovih vzgojnih skupin. Na igrišču se velikokrat pridružijo športnim igram, kar je najbolj izrazito ob domskem dnevu, ki ga v domu izvajamo vsako leto, ter ob kostanjevem pikniku, ko nam dijaki postrežejo s pečenimi kostanji. Tudi ob večerih radi pokukajo k učencem, se z njimi pogovarjajo in izmenjujejo izkušnje. Izboljšala se je tudi komunikacija med vzgojitelji, saj poteka sedaj dnevno poročanje o medskupinskem vzgojnem delu, s čimer se povečuje kakovost vzgojnega procesa v domu. Izvajane aktivnosti vključujejo tudi sodelovanje z zunanjimi institucijami. Vse to prispeva k inkluziji in integraciji otrok in dijakov v našem domu. Integracija naj bi pomenila, da se mora oseba s posebnimi potrebami prilagajati splošnemu okolju, inkluzija pa, da se mora tudi okolje prilagajati tej osebi (Opara 2009, str. 18). »Integracija in inkluzija je torej vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno okolje, zagotavljanje ustreznih pogojev in načinov dela z njimi ter odnose medsebojnega sprejetja in spoštovanja. Posameznik bo integriran takrat, ko bo tudi sam prispeval k aktivnostim okolja.« (Opara 2009, str. 18) In prav tukaj se vidijo rezultati aktivnosti, saj v domu poteka dobro sodelovanje vseh bivaajočih, med seboj si pomagajo, skupaj se vključujejo v aktivnosti, se sprejemajo in spoštujejo.

LITERATURA

LETNI DELOVNI NAČRT DIJAŠKEGA DOMA PTUJ, SEPTEMBER 2008, PTUJ.

OPARA B.: OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI V VRTCIH IN ŠOLAH, CENTERKONTURA D.O.O. LJUBLJANA, 2009.

RAZVOJNI NAČRT DIJAŠKEGA DOMA PTUJ, 2008-2011, JUNIJ 2008, PTUJ.

ŠČUKA V.: ŠOLAR NA POTI DO SEBE, DIDAKTA D.O.O. RADOVLJICA, 2007.

VZGOJNI PROGRAM ZA DIJAŠKE DOMOVE, OKTOBER 1999, STROKOVNI SVET RS ZA SPLOŠNO IZOBRAŽEVANJE, LJUBLJANA.

KAKO V MLADINSKEM DOMU MALČI BELIČEVE GRADIMO MOSTOVE

(PROJEKT POZITIVNE IN DOBRO IZPELJANE INTEGRACIJE)

BUILDING BRIDGES - OUR PROJECT OF POSITIVE INTEGRATION

Mojca Vidmar-Čepon

Mladinski dom Malči Beličeve, Ljubljana, Slovenija

mojcka.vidmar@gmail.com

POVZETEK

V članku je predstavljen projekt, ki se že tri leta izvaja med Mladinskim domom Malči Beličeve in Zavodom za usposabljanje Janeza Levca. Prvi je namenjen otrokom in mladostnikom, ki zaradi socialnih ali drugih težav ne morejo bivati doma in večinoma obiskujejo redne osnovne in srednje šole. V Zavodu za usposabljanje Janeza Levca pa zaradi podobnih vzrokov bivajo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, predvsem tisti z motnjami v duševnem razvoju in gibalno ovirani.

Cilj našega projekta je bila pozitivna integracija, sprejemanje drug drugega in kvalitetno preživljanje prostega časa, predvsem v naravi, stran od »novodobnih zasvojenosti«, kot je droga, alkohol, internet, mobilni telefon ... Članek predstavlja teoretična izhodišča, izkušnje in pomembna spoznanja, ki jih je prineslo delo v projektu.

Ključne besede: Mladinski dom Malči Beličeve, Zavod za usposabljanje Janeza Levca, otroci s posebnimi potrebami, pozitivna integracija, življenje v naravi.

ABSTRACT

The article presents the project that is taking place between children's home »Mladinski dom Malči Beličeve« and »Zavod za usposabljanje Janeza Levca«, for three years to date. The first institution is caring for normal, intelligent children and young people, while the second is responsible for the care of individuals in society with special needs. The aim of our project is accepting each other with all differences with positive integration, and finding the quality of living in nature again, far away from modern substance abuses, such as: drugs, smoking, drinking, or excessive use of the internet and mobile phones,... The article explains the theoretical positions, contents, experience and results gained in the project.

Keywords: Mladinski dom Malči Beličeve, Zavod za usposabljanje Janeza Levca, children with special needs, positive integration, living in nature.

PREDSTAVITEV PROJEKTA

Že tretje šolsko leto z dvema skupinama otrok in mladostnikov Mladinskega doma Malči Beličeve v Ljubljani ustvarjamo različne oblike druženja in povezovanja s skupino mladostnikov iz Zavoda za usposabljanje Janeza Levca.

Mladinski dom Malči Beličeve je namenjen otrokom in mladostnikom, ki zaradi socialnih ali drugih težav ne morejo bivati doma in večinoma obiskujejo redne osnovne in srednje šole. V Zavodu za usposabljanje Janeza Levca pa zaradi podobnih vzrokov bivajo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, predvsem tisti z motnjami v duševnem razvoju in gibalno ovirani.

Z vidika študije, ki je bila narejena na temo integracije, imajo »otroci, ki so oddani v zavod za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, manjše možnosti za svojo rehabilitacijo in inkluzijo, saj ne doživljajo vsakdanjih socialnih situacij v stvarnem življenjskem okolju vrtca ali šole«. Avtorji študije poudarjajo, da bi morali biti ti otroci čimbolj izpostavljeni posameznim spodbudam socialne integracije.

(Lebarič, Grum, Kolenc, 2006, 98)

V svojem prispevku bi želela podrobneje predstaviti naše dosedanje delo, pomen dobre in pozitivne integracije ter izkušnje, ki izhajajo iz tega triletnega projekta.

Začetki projekta so bili predvsem poizkus omogočanja novih poznanstev in popestritev domskega vsakdana. Potrebo po tem smo začutili v obeh domovih, hkrati pa smo v druženju videli tudi možen začetek nečesa novega, vendar nismo natančno vedeli, kam nas bo pripeljalo.

Tako smo v začetku pripravili vrsto različnih športnih iger, pohodov in podobnih akcij.

Zamislili smo si redna mesečna srečanja v obliki skupnih sprehodov na Rožnik, kostanjevega piknika in najrazličnejših zabavno-športnih dogodkov, kot je bil na primer turnir v pikadu, nogometni turnir, prijateljska hokej tekma ali orientacijski pohod. Vsako srečanje smo na koncu vedno popestrili s peko slaščic ali s pico. Tako so naši mladostniki lažje pomirili razgrete strasti, hkrati pa smo jim na povsem neformalen, netekmovalen in sproščen način ponudili veliko možnosti za druženje in povezovanje.

Izhajali smo tudi iz ugotovitev raziskave, ki so hkrati tudi ugotovitve vseh nas, praktikov vzgoje: »Dovolj organiziranega prostega časa, zapolnjenega z različnimi konjički, s telesno dejavnostjo, z rekreacijo in igro, pripomore k boljši socialni integraciji otrok s posebnimi potrebami v šole«. (Lebarič, Grum, Kolenc, 2006, 107)

Prvo leto so bila srečanja polna odporov, ki so jih mladostniki na obeh straneh zelo jasno izražali. Vzgojitelji smo lahko začutili, koliko strahu pred drugačnostjo in predsodkov se skriva predvsem v mladih iz našega, mladinskega doma. Ti so mnogokrat težko sprejemali in razumeli otroško neposrednost in drugačnost mladostnikov s posebnimi potrebami.

»Prestopamo meje« je tako postal naš moto in hkrati cilj v soočanju s samim seboj in s svojimi predsodki, kakor tudi v interakciji z drugimi mladimi, ki so drugačni zaradi svojega telesnega, duševnega ali čustvenega razvoja.

Še z večjim zagonom smo ustvarjali in dopolnjevali naš projekt. Vanj smo vključili tudi, danes že tradicionalno, prednovoletno čajanko in udeležbo na Festivalu »Igraj se z mano«. Vrhunec celoletnega druženja pa je vsekakor pet-dnevni »Tabor dobre volje«, ki ga organiziramo v Kranjski Gori.

V svojem članku bi se tako rada osredotočila predvsem na omenjeni tabor in ga tudi podrobneje predstavila.

»Tabor dobre volje«

Zasnovan je na načelih doživljajske pedagogike in s ciljem pozitivne integracije vseh udeležencev.

»Doživljajska pedagogika ni niti dopolnilo niti alternativa, lahko pa se kategorizira kot metoda zavodske vzgoje. V ospredju je doživeta sposobnost vsakogar, ki se okrepi oziroma se mora sploh šele aktivirati.« (Krajncan, 2007, 130)

Sama menim, da je doživljajska pedagogika metoda, ki lahko otrokom in mladostnikom ponudi izjemno veliko. Vsekakor pa ponudi največ v sobivanju in ustvarjanju odnosa med vzgojiteljem in otrokom ali mladostnikom.

Rdeča nit projekta je usmerjena v kvalitetno preživljanje prostega časa mladih, kjer jim kot nadomestilo »novodobnih zasvojenosti«, kot je računalnik, internet in telefon, skušamo ponuditi veliko najrazličnejših športnih, glasbeno-plesnih, družabnih, intelektualnih in sprostitvenih vsebin.

»Izhajamo namreč iz ugotovitev, da otrok s posebnimi potrebami zahteva nenehno spodbujanje in zaposlitev vseh svojih čutov, saj se njegove »poškodbe« lahko »celijo« le na ta način.« (Lebarič, Grum, Kolenc, 2006, 105)

»Dober doživljajsko-pedagoški projekt mora zajemati v celoto socialno, čustveno, fizično in psihomotorično učenje, saj lahko njegovi uporabniki uporabijo vse čute in preverjajo različne načine učenja.« (Krajncan, 2006, 96)

To je bil tudi naš glavni cilj pri načrtovanju obeh taborov, izbiri lokacije, vodij in izvajalcev.

Posebej pozorni smo na populacijo otrok in mladostnikov, kjer smo zlasti upoštevali njihove fizične omejitve. Zato smo v nekaterih dejavnostih predvideli tudi več težavnostnih skupin. Te so omogočale, da je prav vsak od udeležencev lahko doživel uspeh in potrditev svoje lastne zmožnosti v premagovanju tako objektivnih kot tudi subjektivnih ovir in težav.

Samo dogajanje tabora smo postavili v vilo Vila, ki ponuja udobno namestitev in veliko prostora za izvajanje najrazličnejših skupinskih dejavnosti, tudi v primeru slabega vremena. Hkrati pa je umeščena v okolje, ki je kot nalašč primerno za pohode in igre na prostem.

Tako želimo pokazati tudi na zdrav in ustvarjalen način preživljanja prostega časa v naravi, ki nam je vedno blizu in se nam v vsakem letnem času ponuja v vsej svoji lepoti, vznemirljivosti pa tudi nepredvidljivosti.

Vodje tabora moramo biti pri načrtovanju še posebno pozorni na potrebno opremo, kot je dobra obutev (pohodni čevlji), primerni nahrbtniki, vetrovke za primer slabega vremena ... Opremili pa smo se tudi z obvezno prvo pomočjo.

Terminsko smo tabor postavili v konec septembra, saj smo ocenili, da je začetek šolskega leta idealen čas za formiranje matične skupine. To je bil tudi eden od ciljev, saj smo matični vzgojitelji mladinskega doma na drugi tabor odpeljali dve celotni skupini otrok in mladostnikov. Tako smo želeli doseči še boljšo povezanost skupine, kar omogoča pristne odnose, medsebojno poznavanje in kvalitetnejše delo skozi celotno šolsko leto.

»Na projektih in izven domskega zidu, se namreč med posamezniki in skupino navadno spletejo nove, drugačne vezi, tako vzgojitelji kot otroci pa se spoznavamo v povsem različnih, novih situacijah, ki predstavljajo zelo intenzivno izkušnjo za vse.« (Krajčan, 2007, 129)

Po dobro izpeljanih projektih se rezultati čutijo predvsem po koncu, po vrnitvi v institucionalne nujnosti, ki jih lažje prenašamo z boljšimi odnosi in doživljanji. Te lahko uporabimo v novih situacijah. In takrat vemo, da se splača!

Kaj pravzaprav zahteva izpeljava takšnega projekta od vzgojitelja, vodje projekta?

Vsekakor dodatno delo in obveznost poleg svojega rednega dela s skupino. Veliko organizacijskih sposobnosti, iznajdljivosti, sposobnost pridobivanja dodatnih finančnih sredstev, ki jih potrebujemo za izvedbo takšnih projektov, psihofizično kondicijo in stabilnost, sposobnost prilagajanja, sodelovanja, timskega dela in še marsikaj.

Podrobneje bom opisala predvsem zadnji tabor, ki pa se je od prvega razlikoval le v tem, da smo na slednjega iz Mladinskega doma Malči Beličeve odpeljali dve celotni skupini otrok in mladostnikov z matičnimi vzgojitelji. Na prvega so odšli posamezni člani iz več različnih skupin.

Začeli smo ga z ogledom in spoznavanjem bližnje okolice naše »vile« ter z vzponom na Tromejo. Glede na dejstvo, da so se otroci in mladostniki med seboj družili že polni dve šolski leti in so se torej med seboj tudi že dovolj dobro poznali, posebnih delavnic spoznavanja nismo izvajali.

Ves čas tabora smo bili brez avtomobila, nastanjeni v hiši, ki je bila od samega središča Kranjske Gore oddaljena kar dobre pol ure hoje, kar pomeni, da smo vse podvige opravili peš. Prav tako smo se dogovorili, da bomo ves čas bivanja na taboru brez telefonov, MP3-jev, radia, računalnika, interneta in televizije. Hkrati so bile ves čas tudi strogo prepovedane vse opojne substance, kot so cigareti, trava in alkohol. Spodbujali smo medsebojno pomoč in lep slovenski jezik, brez kletvic. Vse naštetje je veljalo tako za otroke in mladostnike, kot tudi za vse vzgojitelje in spremljevalce.

Ni bilo lahko, saj so odvisnosti otrok od naštetih tehničnih sredstev in substanc mnogokrat velike. A presenetljivo je, kako malo kršitev smo zaznali.

Udeleženci so bili ves čas razdeljeni v skupine šestih otrok in mladostnikov. Pri njeni sestavi smo upoštevali načela integracije, individualizacije, socializacije in možnosti medsebojne pomoči. Skupine so bile zelo heterogene in hkrati dovolj homogene, da so se med seboj merile v različnih dnevniških aktivnostih (družabnih, športnih, miselnih). V vsako skupino je bil vključen tudi po eden od vzgojiteljev, na katerega so se otroci lahko vedno obrnili po pomoč ali nasvet.

Ves dan se je veliko dogajalo in še več zgodilo. Vsi smo imeli mnogo najrazličnejših dnevnih vtisov, graj, pohval, mnenj. Vse smo imeli možnost sproti zapisovati na pripravljene liste in jih oddati v skrinjico za tako imenovani senat, ki smo ga predstavljali in vodili vzgojitelji. Senat se je zbiral ob večerih, ko so bili prisotni vsi udeleženci tabora. Sproti je obravnaval vse zapise in komentarje iz skrinjice in se posluževal tudi alternativnih (mehkih) oblik nagrajevanja in opozarjanja. Senat kot oblika evalvacije je bil na naše presenečenje med otroki in mladostniki zelo pozitivno sprejet, predvsem pa smo ga vsi skupaj vzeli resno, zato smo se tudi dogovorov lahko držali.

Po senatu je vsak od vzgojiteljev pripravil še delavnico sproščanja, ali še bolje, pripravo na nočni počitek. Vsakdo od otrok je lahko našel nekaj zase v jogi, v enostavnih družabnih igrah, v opazovanju nočnega neba, v pogovorni delavnici, v astrologiji in še v marsičem drugem.

Vse skupine so se v petih dneh udeležile vsake delavnice, ki so se navadno zavlekle kar pozno v noč. Naš cilj je bil, da se otroci po napornem dnevu sprostijo in pred spanjem umirijo. In to nam je dobro uspelo, saj je bila večerna dinamika vedno zelo umirjena.

Drugi dan smo imeli dopoldan pohod v Krnico, popoldan pa smo skozi igro osvajali taborniške vsebine, kot so orientacija v naravi, izdelava bivaka, izdelava nosil za ranjence, osvajanje osnovnih vozlov, spoznavanje topografskih znakov, branje zemljevida, osnove prve pomoči itd.

Tretji dan smo izvedli najtežji in najdaljši pohod na Mavrinc, ki je trajal ves dan. Otroci so bili razdeljeni v dve težavnostni skupini s skupnim ciljem, vendar z različno dolgo potjo. Poskrbeli smo tudi za strokovno vodstvo, saj nas je po poti vodil planinski vodnik z veljavno licenco. Pot je bila zaradi različne pripravljenosti in sposobnosti posameznikov zahtevna tudi za vse vzgojitelje, saj je večina otrok in mladostnikov potrebovala veliko mero vzpodbud, pohval in motivacije za osvojitve zelenega cilja. Kljub velikemu številu žuljev in tudi kakšni solzi ob premagovanju napora ali strahu, smo vrh osvojili vsi. Po malici pa smo se še srečni, zelo utrujeni in seveda zadovoljni vrnili v dolino. Doživetja otrok in mladostnikov ob tem so bila nepopisna. Pozno popoldan smo si privoščili še zaslužen in za vse zelo prijetno sproščanje v bližnjih bazenih.

Četrti dan smo v samem središču Kranjske Gore organizirali »igre brez meja«, ki so vključevale metanje balinčkov, spretnostne igre, poligon presenečenja in tekmovanje v malem nogometu. Aktivno dopoldne smo prekinili z obilnim kosilom, saj nas je popoldne čakala prava taborniška orientacija. Ta ni bila zgolj preizkus osvojenih znanj preteklih dni, ampak tudi test vztrajnosti, moči, volje, ekipnega duha in vzdržljivosti. Trasa je bila na razgibanem terenu namreč vse prej kot lahka, poleg tega pa je tek začinilo še precej obilno deževje. A so tekmovalne ekipe, v želji po čim boljšem rezultatu, kljub vsemu uspele poiskati vse kontrolne točke in opraviti zahtevane naloge.

Zadnji dan pred odhodom domov smo svoje meje (ne)mogočega preizkušali še v adrenalinskem parku, ki je dal prav vsakemu od udeležencev potrditev, da je vse ovire moč premagati: če ne sam, pa s pomočjo skupine in prijateljev. Tu se je pokazalo tudi prijateljstvo in medsebojna pomoč, ko so vsi udeleženci, sami ali z vzpodbudami sovrstnikov, zmagali.

NAMESTO ZAKLJUČKA

Če na koncu strnem in primerjam naš prvi tabor z drugim, lahko v treh točkah poudarim nekaj najpomembnejših razlik in napredkov.

1. Na prvem taboru so se otroci in mladostniki še družili glede na dom, iz katerega so prihajali (Mladinski dom Malči Belič ali Zavod za usposabljanje Janeza Levca), čeprav je bilo zadrege ob tem že veliko manj. Na drugem taboru pa so se družili vsi med seboj. Odpadli so strahovi in predsodki.
2. Učinki drugega tabora, naših skupnih podvigov in doživljanjev so še dolgo povezovali matično skupino otrok in vzgojitelja medtem, ko so se spomini s prvega tabora hitreje razgubili v vsakdanjem vrvežu otrok iz različnih skupin.
3. Slovo udeležencev po končanem drugem taboru je bilo veliko težje, hkrati pa je bila tudi želja po čimprejšnjem ponovnem snidenju in druženju velika. To kaže na veliko močnejše in pristnejše vezi, ki so jih uspeli otroci in mladostniki oblikovati v daljšem časovnem obdobju našega projekta. Sprejeli so drug drugega, takšnega kot je. Mnogokrat je moral tudi »boljši« priznati poraz »slabšega«, pa naj je šlo za odigrano nogometno tekmo, osvojeni vrh, prijaznost ali narisano sliko.

Zgodilo se je to, česar smo si vsi želeli: pozitivna in dobro izpeljana integracija.

LITERATURA

- BERNDT SUNDSTEN, JAN JAGER: PRVI VODNIK ZA PUSTOLOVCE, ZALOŽBA DOMUS, LJUBLJANA, 2001
- BOJAN ROTOVNIK, STOJAN BURNI,...: PLANINSKA ŠOLA, PLANINSKA ZVEZA SLOVENIJE, LJUBLJANA, 2005
- DANIEL SHAPIRO: KONFLIKT IN KOMUNIKACIJA, OPEN SOCIETY INSTITUTE - SLOVENIA, LJUBLJANA, 1996
- HELEN MCGRATH, SHONA FRANCEY: PRIJAZNI UČENCI PRIJAZNI RAZREDI, DZS LJUBLJANA, 1996
- PARAMHANS SWAMI MAHESHWARANANDA: JOGA V VSAKDANJEM ŽIVLJENJU, IBERA VERLAG/EUROPEAN UNIVERSITY PRESS, DUNAJ, 2000
- MITJA KRAJNČAN: OSNOVE DOŽIVLJAJSE PEDAGOGIKE, PEDAGOŠKA FAKULTETA UNIVERZE V LJUBLJANI, LJUBLJANA, 2007
- NADA LEBARIČ, DARJA KOBAL GRUM, JANEZ KOLENC: SOCIALNA INTEGRACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI, ZALOŽBA DIDAKTA, RADOVLJICA, 2006
- TONE SIMONČIČ, TABORNIKOVA KNJIŽICA, PARTIZANSKI ODRED ROŽNIK, LJUBLJANA, 1990
- ZORAN MILIVOJEVIĆ, KATJA BILBAN,...: MALA KNJIGA ZA VELIKE STARŠE, DANIEL PRINT, NOVI SAD, 2008